

**FACULTAD LATINOAMERICANA  
DE CIENCIAS SOCIALES**

**LAS REGULACIONES DEL TRABAJO DE ENSEÑAR  
Vocación, Estado y Mercado  
en la configuración de la docencia**

**Tesis de Maestría**

**Tesista: Lic. Alejandra Birgin  
Directora: Dra. Cecilia Braslavsky**

**Buenos Aires, agosto de 1997**

## **INDICE**

### **INTRODUCCION**

REGULACION SOCIAL Y ENSEÑANZA.....	4
------------------------------------	---

### **CAPITULO I**

LA CONFIGURACION DEL TRABAJO DE ENSEÑAR: DE PROFESION LIBRE A PROFESION DE ESTADO.....	8
--	---

1. Aquí cerca y hace tiempo.....	9
2. Funcionario/a íntegro/a e integrado/a.....	12
3. Títulos y capitales: luchas sociales en torno a la profesión docente.....	15
4. La construcción de la división sexual del trabajo docente.....	20
5. Funcionario/a de estado y trabajador/a sindicalizado/a.....	30

### **CAPITULO II**

EL EMPLEO DOCENTE: UNA MIRADA DESDE/HACIA UN ESTADO QUE CAMBIA..	34
--	----

1. Las dinámicas del mercado de trabajo y el estado en la Argentina de hoy.....	34
1.1.Las nuevas condiciones de trabajo y el impacto del desempleo.....	39
1.2.La reforma del Estado y el empleo público.....	40
2. La docencia como empleo público.....	46
2.1.La búsqueda de un empleo estable.....	47
2.2.El salario de los docentes: ¿escaso pero seguro?.....	54
2.3.La intensificación, entre la seguridad y la precarización del empleo.....	62
3. Las mujeres que enseñan, entre el hogar y la escuela.....	71
4. La producción de estrategias frente a la estabilidad amenazada.....	77
4.1. Alumnos se buscan.....	78
4.2. Proyectos se escriben.....	81
CONCLUSIONES.....	86
BIBLIOGRAFIA.....	90

INDICE DE CUADROS.....	102
ANEXO.....	104

## INTRODUCCION

### REGULACION SOCIAL Y ENSEÑANZA

El tema educativo hoy tiene un lugar creciente en las preocupaciones de los ciudadanos, de los padres, de los políticos. Parece un acuerdo generalizado que la escolarización ocupa un lugar central para el desarrollo social e individual y, simultáneamente, casi no se discute que el sistema educativo está en crisis. En la medida en que se avanza en el debate, uno de los nudos polémicos se dirige hacia el lugar del docente en la crisis actual: ¿culpable? ¿mártir? ¿responsable? No se trata de una discusión inocua.

También es un lugar frecuente afirmar que vivimos tiempos de grandes cambios, de fuertes mutaciones culturales, en los que se dibujan nuevos escenarios para la fuerza de trabajo y donde emerge una "nueva cuestión social" que tiene rasgos específicos en nuestra modernidad periférica.

En este trabajo nos proponemos recuperar la complejidad del trabajo de enseñanza desde la genealogía moderna de la docencia en nuestro país e inscribirlo en el nudo de las transformaciones políticas, sociales y culturales que hoy vivimos.

Una rápida mirada a las fotos que ilustran las primeras páginas de este trabajo nos presenta algunos interrogantes: ¿Qué cambió de esa matriz originaria de la docencia hasta ahora? ¿Qué se mantuvo entre los sueños y deseos de aquellas jóvenes estudiantes de escuela Normal con vestidos vaporosos que tapaban sus tobillos y los de los informales estudiantes de hoy, de jean y zapatillas? ¿Qué continuidades y rupturas encontramos entre las maestras cuya misión era la "inclusión" a través de la formación de los sentimientos patrióticos y las que hoy "incluyen" porque dan de comer? ¿Qué tramas se tejieron entre la docencia como un apostolado y la docencia como un trabajo? En fin, ¿qué pasó entre quienes eran portadores y transmisores privilegiados de la cultura letrada a las jóvenes generaciones y los profesores que compiten hoy con la explosión de relatos y tecnologías?

¿Cómo impactan los cambios en el empleo docente, trabajo cuya estructura fue diseñada en el siglo pasado y que se caracterizaba por ser un empleo asalariado y estable? ¿Cómo impactan estos cambios en un trabajo organizado desde la razón y las respuestas ciertas? ¿Cómo impactan las nuevas demandas en estos docentes preocupados severamente por su propia subsistencia?

Uno de los rasgos centrales de la modernidad fue la construcción de nuevas relaciones entre las prácticas de un nuevo estado (el Estado-Nación) y las pautas de comportamiento de los individuos: se trata de los sistemas sociales y culturales de regulación. Uno de ellos fue la escolarización, con desarrollos, estrategias y tensiones específicas. Tanto la escolarización como el trabajo docente tal como los conocemos hoy en día son construcciones históricas que, justamente, dan cuenta de modos de gobierno.

La relevancia del concepto de **regulación** para el análisis de la historia y la política educativas ha sido abordada por T. Popkewitz (1994, 1996) y en ese sentido su trabajo constituye una referencia fundamental en esta tesis<sup>1</sup>. Popkewitz recupera el concepto de

---

<sup>1</sup>Esta perspectiva se diferencia de las teorías regulacionistas de la economía política, desarrolladas en los últimos 20 años por R. Boyer, M. Aglietta, etc.

regulación social a partir de los trabajos de Foucault quien, al abordar la historia de la gubernamentalidad, plantea que el problema del gobierno (governarse y ser gobernado) emerge en Occidente en el siglo XVI bajo múltiples aspectos: como el gobierno del alma y la vida (pastoral católica y protestante), como el gobierno de los niños (la pedagogía), como el gobierno de los Estados (El Príncipe), en un contexto de entrecruzamiento de concentración estatal y dispersión y disidencia religiosa. A partir de allí, el problema de la gubernamentalidad es un fenómeno que signa la modernidad (Foucault, 1981).

El concepto de regulación social permite, "en el complejo entramado social, interrelacionar dos planos: los modelos institucionales con el encuadre cognitivo de sensibilidades, disposiciones y conciencias que gobiernan lo que es permisible en las prácticas" (Popkewitz, 1995). Ayuda a buscar en "la conducción de la conducta", la acción que actúa sobre las formas de actuar de los individuos para modificar, guiar, corregir los modos en que se conducen a sí mismos.

Analizar el trabajo docente como una forma/lugar de la regulación social, producto de un desarrollo histórico específico, implica rastrear su genealogía. En el s. XIX, se establecieron nuevas relaciones entre el gobierno de la sociedad y el gobierno de los individuos. En particular con la profesionalización del saber, se produjeron nuevas formas de regulación social: se crearon ocupaciones que comenzaron a controlar la producción y reproducción de conocimientos de áreas delimitadas. Subyacía la confianza en que el saber experto, organizado en torno a las racionalidades de la ciencia y a cargo de comunidades especializadas, lograría liberar a las personas de las limitaciones de la naturaleza y les ofrecería el acceso a un mundo más progresista. Se construyó desde allí una forma de razonar sobre los problemas instrumental, secular y aparentemente objetiva.

Los sistemas educativos constituyeron una tecnología del estado para la construcción de las naciones y para la regulación de los procesos educativos destinados a la infancia. Analizar la escolarización desde la regulación social supone reconocer que en la sociedad, en las estructuras de gobierno se entrecruzan macro y micro problemas. Por un lado, el Estado comienza a prescribir, supervisar y certificar en forma directa ciertas enseñanzas. Por el otro, la organización social y epistemológica de las escuelas produce la disciplina moral, social y cultural de la población (Popkewitz, 1994). Es así que el desarrollo del sistema escolar aparece como una mixtura entre dos razones autónomas, entre dos tradiciones diferentes: por un lado el aparato de gobierno, por el otro un sistema de disciplina pastoral que procura la autoreflexión y el autodesarrollo ético, tanto de docentes como de estudiantes (Hunter, 1994).

La organización de la escolarización y la pedagogía configuran un campo social en el que toma forma el gobierno de los individuos. En particular, la regulación de los procesos escolares también implica la regulación del grupo social que tiene a su cargo el trabajo de enseñar; impacta sobre los sujetos como mecanismo de autodisciplina, produciendo una estructura cognitiva, esquemas clasificatorios, opciones y limitaciones acerca de qué es lo bueno, lo normal y lo posible.

Nos interesa entramar esta perspectiva de la regulación con la de la producción de los sujetos y las instituciones para ocupar creativamente posiciones particulares. Partimos de considerar que los sujetos desarrollan **estrategias** que no se inscriben necesariamente en el uso institucional previsto para los objetos y bienes simbólicos pero tampoco giran en el vacío

endogámico. Sin embargo, los objetos disponibles son los que configuran las posibilidades de acción de los sujetos, porque con ellos se establecen los límites del escenario en el cual ellos desarrollan sus experiencias. No se trata de una generación espontánea de la experiencia sino de la producción de alternativas más o menos condicionadas por el poder simbólico, por las instituciones y por las propias trayectorias (Sarlo, 1996). En este sentido, las estrategias que desarrollan los sujetos se encuentran tan lejos de la creación de una novedad impredecible como de una simple reproducción mecánica de las condiciones iniciales (Bourdieu, 1980).

Por todo esto, acordamos con Brennan que no hay una relación causal y directa entre los nuevos textos políticos y las prácticas docentes (Brennan, 1996). Por el contrario, las escuelas funcionan como matrices de traducción de las políticas públicas, a las que tamizan por la historia institucional y los *habitus* incorporados en arduos procesos de negociación, más o menos explícitos.

Justamente el trabajo docente se construye en las formas cotidianas de la micropolítica institucional, en el entramado de las condiciones materiales y las relaciones sociales. Por eso, cada escuela singular es el espacio en el que lo homogéneo toma cuerpo a partir de formas heterogéneas de existencia institucional (Ezpeleta, 1989). Se trata de procesos de negociación en la red de relaciones (internas y externas) en las que la escuela se inscribe. Es allí donde se abre el espacio de las estrategias individuales e institucionales.

Entendemos aquí por estrategias los comportamientos que desarrollan los sujetos por medio de los cuales tienden a producirse y reproducirse, buscando mantener o mejorar espacios en diferentes escenarios, tales como el mercado de trabajo, el campo educativo o la institución en la que trabajan. El principio real de las estrategias que desarrollan los sujetos es el sentido práctico, que funciona más acá de la conciencia y el discurso explícito (Bourdieu, 1988)<sup>2</sup>.

Recurrir a la noción de estrategia para comprender el funcionamiento de las instituciones burocráticas, permite superar la oposición ficticia entre una visión que tiende a buscar el fundamento en las características morfológicas y estructurales como mecanismos que plantean sus propios fines y los imponen a los agentes y una visión interaccionista que considera las prácticas burocráticas solo como producto de las estrategias de los agentes, ignorando tanto las condiciones sociales de producción (dentro y fuera de la institución) como las condiciones institucionales de ejercicio de la función (Bourdieu, 1980).

Nos preocupa abordar el trabajo docente en las escuelas desde las regulaciones que lo constituyen, entendiendo que con este concepto abarcamos tanto los modelos y acciones que desarrolla el estado como la construcción de la subjetividad de los agentes.

La regulación social y las estrategias toman cuerpo en instituciones, sujetos e historias concretas. Allí se construyen las **dinámicas** sociales que son las formas de organización social, las estructuras particulares de procesos más generales. Así, la sociedad está atravesada por múltiples dinámicas específicas: del conocimiento, del sistema político, de género, de la organización productiva, de la tecnología, etc. Muchas de ellas se entrecruzan en el espacio escolar.

---

<sup>2</sup>La noción de estrategia fue desarrollada por Bourdieu a comienzos de los '70 en el estudio de las estrategias matrimoniales en el sistema de las estrategias de reproducción en Bearne y Kabil.

Partimos de la hipótesis que, en el contexto del cambio social de fin de siglo, se están desarrollando nuevos (otros) modos de regulación social que se construyen específicamente en diferentes espacios y posiciones sociales, atravesados por dinámicas también en fuerte proceso de mutación. Consideramos que la propia dinámica del sistema educativo se entrecruza con otras dinámicas sociales que no le son ajenas; mas aún, que la constituyen produciendo una regulación específica del empleo docente. Sin subestimar la relevancia de las demás dinámicas mencionadas, en este trabajo profundizaremos particularmente lo que sucede con el empleo docente en su entrecruzamiento con las transformaciones de la dinámica estatal (funciones, legitimidad, ajuste), la dinámica de empleo (ocupación, salarización, estabilidad) y la dinámica de género (producción y reproducción, trabajos y familias).

Ahora bien, para que el análisis de estos actos de construcción adquieran todo su sentido, consideramos necesario recuperar su génesis. Por eso, para interpretar las rupturas y continuidades que supone la práctica actual, en el capítulo I proponemos un análisis del proceso de transformación del trabajo de enseñar de profesión libre a profesión de estado, entendiendo que allí se encuentra la matriz de origen de la regulación del trabajo de enseñar.

En el segundo capítulo abordamos los cambios en este fin de siglo en la regulación del trabajo de enseñar en el plano de la reforma del Estado y del empleo, particularmente implicados por tratarse de un empleo público mayoritariamente femenino atravesado por el ajuste estructural y por los cambios en el mercado de trabajo. También indagamos el impacto de las nuevas pautas y condiciones del empleo docente en el sentido común a partir de la producción de estrategias individuales e institucionales. Proponemos que la reforma social y educativa en curso construye nuevas tecnologías de regulación del trabajo docente que impactan fuertemente sobre las tradiciones del sistema educativo y sus agentes produciendo rupturas en el imaginario docente vinculadas con la incorporación de nuevas lógicas que hoy despliega el estado: la competitividad y la eficiencia, atravesadas por la presión que implica un mercado de trabajo que, a la vez que se achica, cambia sus reglas de juego<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup>En el anexo consta el trabajo de campo realizado para esta investigación.

## CAPITULO I

### LA CONFIGURACION DEL TRABAJO DE ENSEÑAR: DE PROFESION LIBRE A PROFESION DE ESTADO<sup>4</sup>

Un debate muy visitado en la actualidad tanto en ámbitos académicos como político-técnicos gira alrededor de la tipificación de la docencia como profesión y cuales serían las características por las cuales dicho trabajo se define como tal. En este capítulo adoptamos una posición interesada por comprender como se configuró históricamente la tarea de enseñar en nuestro país, preocupados por las huellas que esta historia ha dejado en la constitución del habitus docente mas que por prescribir como debería ser la docencia para acercarse a parámetros preestablecidos. Por eso, se trata de una historia del presente, que procura recobrar el surgimiento de lo contemporáneo mediante la reconstrucción de lo que la situación actual hereda (Castels, 1996).

No pretendemos aquí construir una historia de la configuración del trabajo docente desde la práctica escolar, sino que buscamos recuperar elementos históricos que permitan analizar las dinámicas que lo conformaron, sus continuidades y rupturas, las capas superpuestas de discurso que van conformando el trabajo docente. Seguramente una mirada desde lo cotidiano y desde las historias de vida de maestras y maestros y profesores y profesoras (todavía no escrita para la Argentina) aportaría mucha otra información que podría tornar nuestro argumento mas rico y complejo. Consideramos que el análisis del trabajo docente puede contribuir a repensar la docencia como parte de una historia de los funcionarios del Estado y las dinámicas que los regulan.

Nos preocupa aportar elementos en dos direcciones no muy exploradas en la investigación: por un lado, en las rupturas que se producen en el trabajo de enseñar antes y después de su formalización como empleo público, con título específico y misión atribuida desde el estado nacional. Por el otro, procurar discriminar la tarea de enseñanza para el nivel primario de la del medio, en la hipótesis que sus matrices se diferencian significativamente.

El magisterio como grupo social nace con la creación y desarrollo del sistema de educación primario y las escuelas normales (Alliaud, 1993). Sin embargo, el trabajo de enseñar existía previamente, aunque de forma mas heterogénea y menos normada. Los maestros y maestras laicas desarrollaban un trabajo mas autónomo en la gestión de la enseñanza y en lo pedagógico, donde lo que se controlaba tanto desde los cabildos como desde la sociedad misma era la posesión de una moral recta. Los enseñantes no laicos respondían a las pautas de la Iglesia.

Con la conformación del magisterio, paralela a la secularización, se normativiza la tarea de enseñanza en las escuelas a la vez que se regula la relación laboral a través de la asalarización de maestras y maestros. Los componentes morales tienen continuidad articulándose fuertemente con elementos vocacionales y redentores así como con los deberes de lealtad y heteronomía que se exigían a los funcionarios públicos.

---

<sup>4</sup>A lo largo de este capítulo adoptamos esta denominación que utiliza Arnaut Salgado en su “Historia de la profesión de maestro de educación primaria en México” (1993).



Ahora bien: hay diferencias significativas en la matriz histórica entre la tarea de enseñar en las escuelas primarias y en los colegios de enseñanza secundaria. En particular, los fines atribuidos a la tarea desde el Estado en tanto funcionariado son bien diferentes: mientras el magisterio se constituyó alrededor de la delegación de la función de formación de ciudadanos disciplinados (Torres, 1995) para lo que las mujeres fueron la mano de obra más adecuada, el profesorado se constituyó alrededor de la formación de dirigentes.

Desde estas diferencias en la atribución de funciones, maestros/as y profesores/as construyeron vínculos distintos con la política y con los conocimientos científicos. Tendencialmente, el magisterio se vanaglorió de su neutralidad o asepsia política, mientras que por el contrario, el profesorado se enorgulleció de sus vínculos con el poder político tanto desde los sentidos explícitos de su tarea de enseñanza como desde su pertenencia como miembros del poder político. En cuanto al vínculo con los conocimientos científicos, para el magisterio se planteaba la necesidad de "saber lo necesario" propia del funcionario cuyo saber es el procedimiento, la aplicación de la norma. En cambio en los orígenes, los profesores gozaban de una autonomía construida en una estrecha relación con el campo intelectual, siendo muchos de ellos, además, productores de textos escolares y científicos.

En las páginas siguientes ampliaremos los rasgos de la conformación histórica del campo a partir de las regulaciones que transformaron el trabajo de enseñar en una profesión de estado, analizando luego los elementos que configuraron este funcionariado así como las disputas por las acreditaciones requeridas para ser miembro de la profesión y las improntas de género en la configuración del trabajo de enseñar.

## **1. Aquí cerca y hace tiempo...**

En un primer tiempo, la enseñanza de las primeras letras fue una tarea a cargo de la Iglesia o de profesionales libres, que ejercían por propia cuenta, mediante la contratación libre de servicios en espacios urbanos. Luego se transformó en una profesión "de Estado", a la que se ingresaba después de recibir y acreditar una formación específica en escuelas normales creadas para ese fin y sostenidas por el Estado.

El tiempo de la profesión libre se caracterizó por una relación contractual directa entre maestros y familias o comunidades. Hasta el siglo pasado, la enseñanza en las familias acomodadas se desarrollaba al interior de los hogares, por medio de tutores, sin necesidad de agentes específicamente preparados para ello. También los curas enseñaban las primeras letras en los conventos o en forma libre, concurriendo a los hogares que los contrataban. En el caso de las escuelas públicas, la autorización y control para el ejercicio de la enseñanza dependía de los cabildos que, según C. Newland (1993), por largos períodos no mostraron especial interés en controlar la educación. Si operaban exitosamente las restricciones sobre moralidad, el dominio de conocimientos básicos religiosos y de lectoescritura y la limpieza de sangre, quienes así lo deseaban podían enseñar en cualquier lugar donde obtuvieran autorización. La autorización para enseñar funcionó también en muchos casos como una autorización para instalar escuelas pequeñas privadas. En muchos casos se trataba de enseñantes extranjeros (Newland, 1996).

Se desarrolló una "pedagogía espontánea" en el marco de relaciones sociales primarias, ejercida por maestros "empíricos", en general dotados de un saber práctico aprendido por medio de la experiencia (Tenti, 1988).

En el temprano s.XIX se instaló la coordinación vertical y horizontal de la oferta educativa regulada por el Estado a través de la unificación de contenidos considerados básicos. Aunque hubo varios proyectos de formación docente y, en particular, de creación de enseñanza normal, no fructificaron. El que más trascendió fue el de Rivadavia, que creó la Universidad de Buenos Aires inspirado en el modelo napoleónico al que incorporó el control y administración de la educación pública. Una escuela normal anexa funcionó desde 1825 por seis años, con el objetivo de capacitar a los docentes en el sistema de enseñanza mutua recién adoptado (Narodowski, 1996).

Después de Caseros, también hubo intentos frustrados de apertura de escuelas normales en la provincia de Buenos Aires. Se fundó una escuela Normal de varones, a cargo de Marcos Sastre, que solo duró unos meses. En 1855 la Sociedad de Beneficiencia creó su propia escuela normal para mujeres, a cargo del maestro protestante G. Frers que tuvo más de 20 años de vida.

Estos intentos de organización de la formación docente fueron paralelos y hasta consecuencia del proceso de construcción del Estado Argentino, con el modelo del Estado liberal controlado por la oligarquía y preocupado por conformar la Nación. En ese contexto, desde la segunda mitad del s.XIX se desarrolló un proceso de "estatización" de la educación popular (Braslavsky, 1985). La escuela se constituyó en el espacio social privilegiado para la producción de la homogeneidad requerida para el funcionamiento del estado nacional. Al decir de algunos autores, fue la institución que el estado nacional creó para su propia legitimación (Nuñez, 1985).

La conformación de este espacio público escolar extendido requirió de una enorme cantidad de docentes. El Estado se constituyó entonces por un lado en empleador de numerosos agentes y por el otro definió y se hizo cargo de su formación.

El Estado reivindicó para sí el monopolio de la inculcación de un fondo común de verdades a todos los ciudadanos: definió mínimos culturales, cuál era el saber educativo legítimo y cuáles los medios de inculcación (Tenti, 1988). Se desarrolló entonces un proceso de institucionalización y centralización creciente de la actividad sistemática de educar procurando la conformación de un cuerpo de agentes homogéneos. A partir de allí, estos agentes fueron producidos por procedimientos e instituciones especializadas: las **escuelas normales**, que se proponían regularizar la formación de maestros/as<sup>5</sup>, así como nuevos dispositivos de control de la tarea escolar<sup>6</sup>. Se homogeneizaron las calificaciones mediante la uniformidad de los modos de aprendizaje y los títulos. A la vez, se desarrolló una tecnología pedagógica apta para esa homogeneización: la pedagogía científica surgió en este contexto como la encargada de

---

<sup>5</sup> Al decir de Lakanal en 1794 al crear la escuela Normal de París, "merecen ser llamadas normales (estas escuelas) porque deben ser el modelo y la pauta para todas las demás".

<sup>6</sup> En ese tiempo (1885) también se crea la primera Escuela de Enfermería en la ciudad de Buenos Aires, como parte del proceso de secularización del Estado y del higienismo en la Argentina (Wainerman y Binstock, 1993).

proponer las soluciones adecuadas, las soluciones racionales. El discurso normalista reescribió en clave educativa la propuesta estatal de finales del siglo XIX<sup>7</sup>.

En el mismo proceso en que creció la intervención del Estado en la educación, se desarrolló la tendencia a la transformación del magisterio en una profesión de Estado en tanto estrategia que legitimó las pautas construídas desde ese mismo Estado para el trabajo de enseñar. En particular, en la medida en que el Estado por un lado se reservó el monopolio de los títulos y por el otro se convirtió en la principal fuente de contratación para el empleo, impuso los criterios de reclutamiento y se consolidó como institución reguladora del ingreso a la profesión (Arnaut Salgado, 1993). Así, la difusión del normalismo y la centralización educativa fueron de la mano. A la par, el Estado estableció la obligatoriedad de la educación básica que se difundió rápidamente, para lo cual se expandió un grupo ocupacional específico<sup>8</sup> y se desarrolló su formación. En este proceso se visualiza la presencia activa del Estado en la regulación del trabajo docente, pasando de una posición periférica a una posición de mediación central (Novoa, 1987).

En un artículo publicado en El Mercurio, en marzo de 1842 ya sostenía Sarmiento:

*"La formación de la Escuela Normal para la instrucción primaria importa, pues, un primer eslabón en una serie larga de mejoras, que apoyándose recíprocamente entre sí e impulsándose unas a otras den por resultado final echar en todas las poblaciones un fecundo germen de civilización y prodigar a todas las clases de la sociedad aquella instrucción indispensable para formar la razón de los que están llamados a influir más tarde, con sus luces o su ignorancia, en la suerte futura del país. Formar preceptores para la enseñanza primaria y uniformar ésta en toda la extensión de la república, importa tanto como adoptar, después de maduramente examinados, los sistemas de enseñanza más ventajosamente concebidos y que en otros países se hallan en práctica..."*

Ahora bien, la creciente demanda de enseñantes se podría haber resuelto de otro modo; en Europa, EEUU y también en nuestro país, de la mano del proyecto de construcción de la Nación, la tecnología disponible fue un sistema formador del magisterio a partir de las escuelas normales. La expansión temprana y amplia de estas escuelas fue un rasgo que diferenció a la Argentina de la mayoría de los países de la región.

El magisterio se transformó en una profesión de Estado signada por la oposición sarmientina civilización o barbarie, progreso o tradición como un deber y necesidad del Estado para la conformación de la nación. Así, se constituyó una pedagogía basada en el docente como representante/funcionario del Estado. Se conformó una mística del servidor público preocupado por las necesidades del Estado, debilitando los esfuerzos por legitimar científicamente la enseñanza y consolidando el camino hacia la burocratización. La formación hizo hincapie en la transmisión de una tecnología formalizada con eje en la aplicación de métodos afirmando una relación estandarizada con el conocimiento, poco reflexiva y contextualizada.

---

<sup>7</sup> No desplegaremos aquí la diversidad y riqueza de los discursos fundacionales. Ellos albergaron diferentes concepciones y propuestas acerca de la nación, el vínculo escuela/sociedad, docente/escuela, etc. Al respecto, véase A. Puiggrós (1990), C. Braslavsky (1992), A. Puiggrós (1990), I. Dussel (1996), P. Pineau (1996).

<sup>8</sup> El número total de docentes en el nivel primario de 1880 a 1915 aumentó 8,8 veces y el número de alumnos inscriptos 8,4 veces (Gandulfo, 1991).

Justamente una interesante discusión que desarrolla Weber refiere al combate entre el especialista y el hombre culto, estrechamente ligado al proceso de desarrollo de la burocracia escolar y a la importancia creciente del saber especializado (Lerena, 1983). Weber hace de los docentes, en tanto versión de expertos burócratas, simples instructores de los que exalta su comportamiento neutral y a la vez su aceptación de su deber específico de fidelidad a la administración (en este caso, al proyecto de construcción de la Nación). Desde aquí, en la división del trabajo intelectual, la relación de los docentes/funcionarios con los intelectuales/pedagogos es semejante a la establecida en la tradición medieval entre el lector que comenta el discurso ya establecido y el autor que produce discurso nuevo. Una de las ilusiones del lector consiste en olvidar las propias condiciones de posibilidad de su lectura (Bourdieu, 1988).

En el caso de la docencia, los procesos de profesionalización y funcionariado eran casi sinónimos: tornarse docente profesional significaba, en general, tener un puesto en la administración pública (Novoa, 1991). Así, ambas dinámicas se yuxtaponen e impregnan el habitus docente.

La intervención estatal provocó una unificación, una ampliación y a la vez una jerarquización del trabajo de enseñar: desde sus orígenes en Argentina, lo que constituye a los docentes en cuerpo profesional es la iniciativa y el control del Estado (donde la sanción y el control son externos) y no una concepción corporativa del oficio (Novoa, 1991). Indudablemente, este elemento tiene un peso muy significativo en la potencial construcción de la autonomía de la tarea.

Los intentos reglamentarios del Estado en el nivel nacional buscan legitimar un tipo particular de aprendizaje y de saber. Se construyó una administración escolar con fuerte acento estatista/centralizador como una manifestación particular del proceso de conformación del Estado (Tedesco, 1988). Esta centralización permitió la concentración del manejo de los mecanismos de control (del nombramiento de docentes en la enseñanza superior, de las autoridades del Consejo de Educación, entre otros). La organización centralizada permitió la vigilancia sobre cada institución educativa: la inspección escolar fue uno de los instrumentos administrativos para cumplir esa función, encargado del cumplimiento de las disposiciones legales y de las orientaciones pedagógicas. Abundaron las reglamentaciones, los informes puntuales y minuciosos, los registros estadísticos, etc.

Así, junto con el rápido crecimiento de las escuelas normales se desarrollaron formas crecientemente heterónomas del trabajo de enseñar: el ámbito, la organización de la tarea, el cómo se enseña fueron normativizados. El lugar de los inspectores fue crecientemente más significativo en este sentido: control controlado, técnicos subordinados a las decisiones políticas, empiezan a vigilar a los maestros como los potenciales "desviados" (Dussel, 1995a).

## **2. Funcionario/a íntegro/a e integrado/a**

Como ya hemos señalado, hasta la constitución del sistema educativo moderno la enseñanza de las primeras letras estaba a cargo de la Iglesia y de otros agentes heterogéneos, articulados a partir de iniciativas parciales (particulares, comunitarias, etc). En el proceso de

secularización que se desarrolló con la construcción del Estado, la escuela sustituyó al templo como institución inculcadora. Al maestro se le atribuyó una misión sagrada, vocacional, de entrega, equivalente a la del sacerdote. Se trataba de una tarea redentora, en la que la escuela era el templo del saber y trabajar en ella, un apostolado.

En relación con este período, Tenti sostiene para México (y se podría extender a la Argentina) que se realizó una división del trabajo de inculcación moral: la escuela proporcionaba los fundamentos generales y universales de la moral para formar al ciudadano a partir de la enseñanza del común denominador: la moral laica, que aparecía como neutral y más allá de las morales particulares (Tenti, 1988).

Pero moral y religión no se excluían. Como señala A. Puiggrós (1990), la derrota de las posiciones católicas antiestatistas más conservadoras no significó su ausencia del ámbito público sino que estuvieron presentes en el discurso escolar a través del discurso estatista. También los normalizadores laicos, que proponían la educación laica y estatal para controlar la irrupción de inmigrantes, consideraron la religión como sustento del orden moral para transformar la barbarie.

El proyecto normalista triunfante tomó las preocupaciones de Sarmiento y formó egresados que lucharían contra el enemigo interno: la ignorancia. Para ello, se debía librar batalla contra el maestro espontáneo, contra el que no poseía títulos ni estudios sistemáticos, contra los curas, contra los educadores con ideas anarquistas. Los normalistas se sintieron "apóstoles del saber" y conservaron su fe inquebrantable en las fuerzas espirituales del magisterio normalista (Puiggrós, 1990).

La mística apostólica constituyó una ruptura con la constitución anterior del trabajo de enseñar. Los otros enseñantes (no titulados y no religiosos) que, con el desarrollo del sistema, fueron reemplazados progresivamente por los titulados o habilitados, estaban alejados del apostolado y la entrega: por el contrario, la enseñanza era un trabajo a veces a tiempo parcial, con calendario flexible, que se constituía en un medio modesto de vida, en muchos casos una alternativa de trabajo para extranjeros. Se trataba de una tarea poco articulada, con bajo control e iniciativa del Estado, de alcance limitado (no obligatorio) y, por el contrario, fuerte presencia de la demanda comunitaria. No tenía pretensiones de universalidad, ni igualadoras y homogeneizadoras. Carecía de un sentido atribuido compartido.

En las escuelas no pertenecientes a la Iglesia, de la posibilidad (de algunos padres) de demandar y hasta secuenciar contenidos o de la de algunos maestros para diseñar determinadas propuestas de enseñanza, se pasó a un plan de estudios preestablecido, homogéneo para las diferentes comunidades<sup>9</sup>. Se produjo una regulación del trabajo de enseñar que empezó a incluir fuertes pautas burocráticas, jerárquicas y de producción técnica. Con la escolaridad obligatoria, hubo también un ordenamiento específico de las relaciones Estado-Familia (Querrien, 1979) en la que el magisterio (fundamentalmente femenino) pasó a ser mediador o representante del Estado. Justamente, el comportamiento de los burócratas se caracteriza por la subordinación de sus principios al ethos de la oficina (Hunter, 1994).

---

<sup>9</sup> Los cambios en el trabajo de enseñar a partir de que éste se transforma en una profesión de Estado han sido estudiados para otros casos nacionales además de Arnaut Salgado (1993), por P. Mattingly (1990), A. Novoa (1987) y T. Popkewitz (1996).

Se demandaba entonces a los maestros y maestras a la vez que el cumplimiento de los deberes del funcionario que implicaba la profesión, una moralidad íntegra (que ya era exigida en el trabajo de enseñar las primeras letras) y una vocación innata. Vocación, abnegación, servicio. Ser maestro/a respondía a un llamado interior, a una predisposición, a una elección vinculada con las gratificaciones interiores que se recibían. Por eso, algunos autores sostienen que cuando la formación de docentes se institucionalizó, los objetivos religiosos se secularizaron sin perder el fervor moral. El vínculo pastor-rebaño migró de la Iglesia hacia la educación elemental moralmente administrada (Popkewitz, 1990; Hunter, 1994).

La formación normalista que abonó la tradición triunfante de este grupo de funcionarios no estaba preocupada por la formación intelectual: el eje de la instrucción pasó de la repetición memorística hacia el despliegue de una actitud pastoral secularizada atravesada por una carrera burocrática (Popkewitz, 1994). Desde allí se instala la presencia de lo asistencial que retomaremos mas adelante.

Se dibujó una imagen de maestro/a como sujeto público, con fuertes prescripciones morales, expuesto siempre a la mirada y al juicio de la sociedad, "objeto de rigurosa vigilancia y control" (Martinez Boon, 1986).

En síntesis, el magisterio se definió en los tiempos de construcción del Estado-Nación en la articulación compleja entre lo moral, lo vocacional y la misión de funcionario de estado. Estos elementos se condensaron en la construcción de un lugar redentor para el magisterio: proporcionar la salvación a los bárbaros y transformarlos en ciudadanos de esta Nación. La dinámica de género, como se verá más adelante, tuvo un lugar central.

Esta hibridación, que se construyó desde lo históricamente disponible, permite pensar de otro modo lo que ha sido planteado como oposiciones fijas, en las que queda oculto que lo opuesto es interdependiente (Scott, 1994). Alejándonos de lecturas que enfatizan oposiciones binarias en la matriz de origen (pares vocación/profesión, moral/conocimiento), aquí proponemos, por el contrario, poner junto lo que habitualmente se pensaba como no-coexistente.

Los maestros y maestras asignaron diferentes sentidos a su tarea de enseñanza y particularmente, a los elementos vocacionales: mientras para los grupos mayoritarios la vocación estaba asociada con la entrega amorosa e incondicional en pos de un fin supremo, para otras maestras, como H. Brumana, "lo importante es la autonomía intelectual que la vocación crea a las mujeres" (1932).

Desde la lealtad (y neutralidad) moderna como funcionarios, los maestros y maestras adhirieron a finalidades funcionales e impersonales del Estado del que eran servidores<sup>10</sup>. La capacidad ética del burócrata consistía justamente en subordinar la autoreflexión a la expertez impersonal y neutra de las obligaciones de su oficio.

Quizás una anécdota narrada por Alice Houston Luiggi en su libro "Sesenta y cinco valientes" sirva de muestra: se trata de una situación vivida por Frances Armstrong, maestra

---

<sup>10</sup>En los espacios no urbanos, y desde la primera y más extendida red de instituciones estatales, se era funcionario de estado no sólo por lo específico del enseñante sino también por la ampliación de funciones hacia el correo, juez de paz, etc.

norteamericana que trabajaba en la Escuela Normal de Córdoba, en la que había disminuido enormemente la matrícula porque el obispo cordobés había resuelto excomulgar a todo niño que concurriese a una escuela dirigida por protestantes<sup>11</sup>. Por ello F. Armstrong decidió entrevistarse con el Legado Papal y luego transmitirle sus inquietudes al ministro de Instrucción Pública, suplicándole que le permita cumplir las condiciones reclamadas por el obispo. El ministro le respondió con una reprimenda: "Ella era empleada del gobierno sólo para enseñar y no para entrometerse en asuntos de política. Lo que debía hacer era obedecer las instrucciones del ministro de Instrucción Pública..." (Houston, 1959).

A la par del ejercicio de subordinación de la funcionaria a su deber como representante del Estado, también se observa en esta anécdota la competencia entre las morales laica y religiosa. De hecho, para Armstrong resultaba más importante que los chicos concurran a la escuela pública que el "credo" que se fuera a transmitir. En este sentido, mientras la autoridad le demanda obediencia, la maestra sostiene que su mayor obediencia es "educar": allí es donde la funcionaria aporta su carácter específico.

Los rasgos del funcionariado que caracterizarían a la docencia primaria son diferentes en los profesores de enseñanza media. Estos, en sus orígenes, son funcionarios activamente articulados al proyecto nacional, preocupados por formar la elite política local. En muchos casos se trata de magistrados, profesionales, personal jerárquico del sistema de educación primaria donde lo vocacional adquiere otro sentido, más vinculado con el aporte al desarrollo de la clase política, de la cual muchos de ellos son miembros.

Pero para todos ellos, maestros/as y profesores/as, la condición de funcionario/a de Estado también conlleva la condición salarial. Aunque su cobro fuera irregular y su monto escaso<sup>12</sup>, el sector docente pasó a tener un salario fijo, como parte de una escala preestablecida en la que el Estado tenía una obligación contractual que cumplir.

### **3. Títulos y capitales: luchas sociales en torno a la profesión docente**

En este apartado nos interesa abordar los conflictos en la constitución de la profesión docente en relación con la distribución específica del capital cultural. Estos conflictos se desarrollan alrededor de la titulación exigida para el ejercicio (capital institucionalizado) y la intervención del estado para regular la actividad laboral. Aunque aquí haremos referencia a las disputas alrededor de la titulación y acreditación para enseñar, no se trata de un debate exclusivo de este campo. Por el contrario, con la profesionalización del saber que se construye en la modernidad, éste es un conflicto que atraviesa distintas profesiones y distintas geografías occidentales.

Así, las profesiones se desarrollan en el contexto de un proceso de racionalización del conjunto de las prácticas sociales y del saber, en la búsqueda de los medios más adecuados para

---

<sup>11</sup>Se registran también numerosas reacciones muy airadas de familias tradicionales de la provincia que profesaban la fe católica y resistían la enseñanza laica, más aún cuando ésta estaba en manos de mujeres protestantes extranjeras (Feldfeber, 1990).

<sup>12</sup>Una de las primeras huelgas docentes fue realizada por las maestras de una escuela graduada de niñas en San Luis en 1886, luego de 8 meses de no cobrar su salario (Cucuzza, 1986).

el logro de ciertos fines. La burocracia sería la forma racional de ejercicio de la dominación en las sociedades actuales: se trata de la dominación gracias al saber especializado (Weber, 1979).

Bourdieu plantea la profesionalización como una dinámica del mundo del trabajo en que se especializan y fragmentan el conocimiento y las tareas. Por ello, las profesiones pueden pensarse como casos del desarrollo de campos estructurados de producción de bienes simbólicos. Los campos son "espacios estructurados de posiciones (o de funciones) donde las propiedades dependen de la posición en esos espacios y que pueden ser analizados independientemente de sus ocupantes" (Bourdieu, 1976). La estructura del campo manifiesta un estado de relación de fuerzas entre los agentes o instituciones comprometidas en la lucha por la distribución del capital específico. Los campos no son espacios homogéneos sino que están organizados jerárquicamente en estructuras de prestigio y poder. Al recuperar los aportes de Bourdieu, no ignoramos que requieren ser traducidos a las constituciones y desarrollo de los campos en América Latina, donde la tradición en la relación entre Estado e intelectuales es muy distinta a la francesa. Como señalan Altamirano y Sarlo, en sociedades como las nuestras donde no se consolidaron democracias liberales al estilo europeo, los campos deben considerarse como "sistemas intelectuales precarios", dependientes en mayor grado de otras instancias de legitimación (Altamirano y Sarlo, 1983).

Una de las mayores luchas en la organización de un campo se libra alrededor de la definición de sus límites. Implica una delimitación de qué incluye y qué excluye, así como la defensa de cualquier forma de intrusión. Las luchas en el campo tienen como meta la conservación o la subversión de la estructura de la distribución del capital específico. Implican monopolización y reconocimiento externo. Nuevos agentes de producción de bienes simbólicos desplazarán a los tradicionales, nuevas reglas, principios, teorías: hay lucha entre agentes tradicionales y nuevos, entre saber popular y ciencia, entre saber acreditado y saber práctico, entre profanos y especialistas, articulaciones entre lo epistemológico y lo político (Gomez Campo y Tenti, 1989)

Justamente la creación de diplomas o títulos se halla al servicio de la conformación de una capa privilegiada que cuenta con el monopolio de los puestos social y económicamente ventajosos (Weber, 1979). El conocimiento profesional se sirve de "definiciones" que son propiedad de comunidades de expertos; la posesión de una credencial garantizaría el conocimiento profesional requerido para una tarea específica. Por eso las disputas se desarrollan alrededor de la posesión de la credencial y quien las otorga. Así se construye la legitimidad de los agentes.

En la conformación del campo de la enseñanza, se fue diferenciando magisterio de profesorado y creando una estratificación interna, estrechamente ligada al vínculo establecido con el conocimiento y con la masividad (Hoyle, 1992).

Para los funcionarios de Estado, la certificación institucional/ legal da cuenta de la posesión del saber legítimo para la tarea de enseñanza y, en el contexto de constitución del sistema educativo, es uno de los ejes alrededor de los cuales se organiza la polémica en el campo. Por eso, junto con la expansión de las escuelas primarias, los esfuerzos educativos de la época se concentraron en la creación de las escuelas normales, siendo éstas 38 a fines del siglo pasado.



En el caso del magisterio, la preocupación por regular la tarea abarcó por un lado a los futuros y numerosos nuevos maestros y maestras a través de las escuelas normales. Por el otro, a los docentes no titulados pero ya en ejercicio. En Argentina, la disputa entre maestros no titulados y maestros titulados se resolvió más rápido que en otros países de América Latina por un desarrollo masivo y temprano del sistema formador<sup>13</sup>. Quizás éste sea uno de los indicadores de la peculiaridad del sistema educativo argentino en el marco de América Latina.

Pero esto no sucedió sin debate: en su Crónica del Congreso Pedagógico de 1882, R. Cucuzza da cuenta de las resistencias que recibió la disertación de J. M. Torres al sostener que el oficio requería una formación específica en las escuelas normales. Y esta resistencia tuvo argumentos ideológicos (la constitución garantiza la libertad de enseñar) que ocultaban resistencias gremiales (el Congreso se divide entre normalistas y preceptores) (Cucuzza, 1986).

La transición de una mayoría de maestros/as no titulados a titulados adquirió formas variables. En principio, los egresados de las normales no alcanzaron para cubrir los cargos docentes de base sino que ocuparon cargos jerárquicos (Alliaud, 1993). En la provincia de Buenos Aires y otras del interior del país, se conformó paralelamente un sistema de exámenes que otorgaba títulos habilitantes a quienes dominaban los contenidos básicos de la escuela primaria. Inicialmente, de las mesas examinadoras formaban parte los maestros diplomados, composición que fue variando. En general aprobaba menos del 50% de los examinados. Las condiciones de contratación no eran las mismas para los titulados y los no titulados, sus sueldos eran diferentes<sup>14</sup>. Si no eran diplomados, a partir de 1897, no tenían estabilidad en el cargo y podían ser removidos. Pero se reconocía como equivalentes a los maestros diplomados a quienes hayan ejercido más de 10 años, y éstos eran los únicos que podían ascender en el escalafón. Sin embargo, el Reglamento de Títulos de Maestros (de la Provincia de Buenos Aires) disponía en su capítulo 1:

*"art.8: En la provisión de puestos que se haga en el futuro, si concurren maestros diplomados por el Consejo General antes, y diplomados después del 1 de enero de 1895, serán preferidos estos si sus títulos son de clase igual o superior y aquellos, si son de clase superior.*

*Si concurriesen también maestros titulados en escuelas normales de la Nación o de las provincias, serán preferidos a todos los demás." 4-12-1894 (extraído de Disposiciones legales y constitucionales de la Administración escolar de la Provincia de Buenos Aires, 1897).*

De esta manera, el Estado provincial programó la renovación del cuerpo docente por personal formado en las instituciones que diseñó para tal fin.

La titulación de los maestros/as también se relacionaba con sus circuitos de trabajo: en 1915 y para el conjunto del país, el 66,2% de los que trabajaban en las escuelas fiscales era personal titulado. En cambio, en las escuelas particulares, donde trabajaba el 20% de los

---

<sup>13</sup> Algunos datos ilustrativos: en 1961, mientras en Argentina el porcentaje de los maestros sin título era el 0,4%, en Brasil era el 44%, en Colombia el 68%, en Chile el 42% y en Uruguay el 12%. (Lorenzo, 1969).

<sup>14</sup> En 1897, según la Ley de Presupuesto de la provincia de Bs Aires, el maestro con título para 4to. grado o inferiores cobraba \$135 por mes y el no titulado para el mismo cargo \$90. En el caso del maestro superior para 6to. grado sin dirección era de \$165 y el mismo cargo no titulado era de \$105 (datos extraídos de Dirección General de Escuelas, 1897).

docentes primarios, la relación se invertía: el 67,6% era personal no titulado, muchos de ellos extranjeros. Recuérdese que las escuelas particulares eran las promovidas por las comunidades de inmigrantes, los grupos políticos más radicalizados y la Iglesia Católica (Gandulfo, 1991). Podría pensarse la no titulación docente en estos sectores no sólo como una consecuencia de los criterios de selección por parte del estado, sino como una resistencia al circuito normalizado.

El magisterio, entonces, es una actividad en la que el proceso de profesionalización se confunde con el de estatización. Pero otra es la situación de quienes enseñan en los colegios secundarios. Se trata de un debate más intenso y más tardío (a partir de 1910), donde desde diferentes capitales incorporados e institucionalizados se disputan modos de legitimación, así como una definición profesional respecto del lugar de la ciencia/disciplina y la pedagogía. Más adelante, cuando se amplía el mercado de trabajo para la enseñanza en el nivel medio, lo que está en disputa es el monopolio ocupacional. Como se verá en el apartado siguiente, las dinámicas de género tampoco eran indiferentes en este proceso.

Los colegios nacionales eran los encargados de la formación de las elites locales. Para la época eran el paso obligado para el acceso a la universidad, y ésta, a su vez, la que otorgaba títulos legítimos para el ejercicio de la política (Canton, 1966). Los profesores de los colegios nacionales eran naturalmente egresados universitarios o intelectuales sin título. Pertenecían al mismo sector social que sus estudiantes y para él los formaban. Probablemente por eso en principio no fue una preocupación del estado la regulación explícita de quienes estaban habilitados para enseñar en ellos.

Sólo algunos tenían los medios económicos y culturales para realizar estudios o formarse más allá del mínimo necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo. La lógica simbólica de la distinción, que le asegura provecho a los poseedores de un fuerte capital cultural, recibe un valor de (por) escasez, según la posición de los sujetos en la estructura de distribución del capital cultural (Bourdieu, 1987). Allí se ubican, por ejemplo los primeros y escasos profesores de enseñanza media.

Hombres extranjeros contratados, inmigrantes perseguidos, políticos reconocidos, de profesión geógrafos, ingenieros, astrónomos o abogados tenían, como parte de su trabajo específico, la enseñanza en los colegios. Mas aún, en las biografías públicas de intelectuales y políticos prestigiosos se reivindicaba su pasaje como profesores por los colegios nacionales. Ser profesor secundario era una etapa en el "curso de honores" en la función pública, era un ámbito de prestigio simbólico para el hombre público (Gagliano, R., 1997)<sup>15</sup>.

El modelo era el del intelectual erudito, al estilo Amadeo Jacques o Paul Groussac, bien diferente de quienes sólo enseñaban en las normales. Tanto para docentes como para directivos, se fueron conformando dos circuitos diferenciados: en los colegios nacionales predominaban los titulados universitarios y en las normales trabajaban prioritariamente los egresados del mismo circuito (maestros y profesores normales). Más aún, hasta 1916, la formación para maestro/a era

---

<sup>15</sup> Gagliano cita una serie de hombres públicos. Por ejemplo, Antonio Sagarna, inmigrante de primera generación, que fue magistrado y político radical, mientras fue ministro de E.Rios fue Profesor de Geografía, Instrucción Cívica y Economía Política del colegio de Concepción del Uruguay. Victorino de la Plaza, a la par que corregía con Velez Sarfield el Código Civil, era Profesor en el Colegio Nacional de Buenos Aires. Chavarría, R. Levene (h), entre otros enriquecen la lista de ejemplos.

una carrera de formación profesional, terminal que no habilitaba para el ingreso a la universidad (Dussel, 1996; Gvirtz, 1991).

CUADRO 1:  
TITULACION DE DOCENTES DE LOS COLEGIOS NACIONALES Y ESCUELAS NORMALES  
EN 1902 (en porcentajes)

Títulos	Colegio Nacional	Escuela Normal	Total
Maestros Normales	9,2%	26,5%	18,2%
Prof. Normales	15,5%	34,2%	25,3%
Universitarios	40,6%	11,8%	25,5%
Título Extranjero	3,5%	1,2%	2,3%
Sin Título	29,8%	24,5%	27%
Otros	1,1%	1,6%	1,4%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a Dussel (1996): Los debates curriculares en la enseñanza media 1863-1920, Tesis de Maestría, FLACSO (mimeo).

Pero en las primeras décadas del s. XX, a medida que se expandió la educación secundaria, el modelo empezó a resquebrajarse y los colegios perdieron la función exclusiva de formación de élites<sup>16</sup>. Es en ese contexto en que aparecieron los profesorados para el nivel secundario que dieron origen a un "profesorado diplomado" y la disputa se constituyó alrededor de qué institución tenía la legitimidad para otorgar el título de profesor. Mientras a la docencia primaria se le exigían saberes pedagógicos desde su formación normalista, no había sucedido lo mismo hasta aquí con quienes trabajaban como profesores: bastaba su reconocimiento como intelectuales o especialistas en una disciplina.

Pero en esta etapa se institucionalizó la formación de profesores para la escuela media con la creación de un Seminario Pedagógico (1904) para capacitar a los graduados universitarios para desempeñarse como profesores (INSP). Al año siguiente ya se organizó como Instituto Nacional de Profesorado Secundario. Convivía con otras dos instituciones de formación de profesores: las escuelas normales que ofrecían para sus graduados un curso posterior al magisterio de dos años en el mismo establecimiento (sin especialización disciplinaria) y las Universidades de Buenos Aires y La Plata, que desde 1907 y 1902 respectivamente asumieron la función de formar profesores de Enseñanza Secundaria en Filosofía y Letras.

A los pocos años se produjeron intentos de fusión de INSP con los profesorados universitarios a los que se opuso terminantemente el primer rector del Instituto (Hillert, 1989). Finalmente, y a diferencia de lo que ocurre en otros países, donde la universidad fue desplazando paulatinamente a los terciarios en la formación de profesores (Schneider, 1987; Popkewitz, 1994), los Institutos se mantuvieron y fueron ganando terreno.

Mientras para el magisterio, el capital simbólico incorporado en las familias de origen (Bourdieu, 1987) no habilitaba para la enseñanza que demandaba el Estado Nación, en los

<sup>16</sup>Hasta el año 1914 la tasa de escolarización correspondiente al grupo de 13 a 18 años era del 3% (Wiñar, 1974).

colegios secundarios inicialmente pesaba más el capital incorporado (en tanto proveniente de un sector social) que el institucionalizado. Por eso, cuando se inició la disputa con y entre los diplomados, se trató de un conflicto entre dos sujetos sociales que detentaban diferentes capitales y que entraron en conflicto por la hegemonía del campo a través de disputar la legitimidad del ejercicio de la docencia en el nivel medio (Pinkasz, 1992).

Como sostiene Pinkasz, en rigor, un determinado capital incorporado había sido el requisito fundamental para el cargo de profesor secundario hasta entonces. Lo que se discute es una nueva legitimidad apoyada en una formación específica que reemplaza el origen de clase. Por un lado los profesores diplomados, por el otro los antiguos profesores universitarios, los "doctores" de la política nacional (Pinkasz, 1992).

Fue una disputa entre sujetos con capitales culturales diferentes<sup>17</sup>. Pero también fue una disputa alrededor de la formación específica: qué vínculo se prescribía entre los docentes y la producción del conocimiento científico, entre la didáctica y el conocimiento disciplinar. La resolución ubicó a los profesores como los encargados de vulgarizar el conocimiento científico, de difundirlo. Los circuitos de producción científica del conocimiento (disciplinar y también pedagógico) quedarían fuera de los institutos que formaban docentes.

Las polémicas por la delimitación de un campo procuran negarle existencia legítima a determinado grupo. Esta exclusión simbólica es parte del mismo movimiento por imponer una definición de práctica legítima (Bourdieu, 1988). En este caso, los representantes de la tradición normalista defendieron su pertenencia al campo y revalorizaron su capital simbólico específico: la competencia técnico-didáctica. Este sería el saber específicamente pedagógico que habilitaría para la labor docente, punto clave en la construcción del discurso normalista: la educación muchas veces se redujo a un problema didáctico (De Miguel, 1996).

Como plantea Dussel, aunque el normalismo perdió la batalla por el monopolio de los títulos, su influencia no fue menor. Atravesada por la expansión del nivel y su ampliación hacia nuevos sectores sociales, cada vez más el cuerpo docente fue conformado por egresados de las escuelas normales<sup>18</sup>. A la vez, poco a poco los reglamentos y rituales de los colegios mostraron la adopción de la "táctica escolar" propuesta por los normalizadores. Cuestiones tales como la organización de la entrada y salida de los colegios, los recreos, la disciplina, la disposición del aula fueron elementos que el colegio secundario tomó de la cultura normalista y no de los púlpitos universitarios de los cuales formaba parte en la estructura tradicional (Dussel, 1996). Esta brecha se vio más acentuada aún cuando la lógica universitaria fue radicalmente modificada por la Reforma Universitaria de 1918 planteando una renovada gramática institucional, mientras que la formación de profesores se fue asimilando crecientemente a la cultura escolarizada. Como veremos más adelante, este es uno de los elementos que irá acortando la brecha inicial entre profesorado y magisterio en la configuración de su trabajo.

#### **4. La construcción de la división sexual del trabajo docente.**

---

<sup>17</sup>Véanse al respecto los debates entre la Asociación Nacional del Profesorado y el Centro de Profesores Diplomados que analiza D. Pinkasz (1992).

<sup>18</sup> Mientras en 1930 poco más del 20% de los Profesores que trabajaban en los colegios eran egresados de los Normales, en 1945 su presencia casi se había duplicado: eran el 37% (Gvirtz, 1991).

El trabajo de enseñar y las dinámicas de género se imbricaron de modos particulares desde sus configuraciones iniciales. A diferencia de otras profesiones, la presencia de mujeres y hombres se asocia de modo ineludible y a la vez diferenciado con la configuración del lugar de los que enseñan.

Justamente para el imaginario social del siglo pasado, el ideal femenino prevaleciente era la maternidad y la familia y su ámbito privilegiado, el hogar. Se suponía la existencia de una diferencia fundante entre varones y mujeres que no sólo pasaba por lo anatómico o fisiológico. Las mujeres madres debían ser "ángeles del hogar", único lugar simbólico y material de existencia natural y feliz (Nari, 1995). Así lo decía J. B. Alberdi. en las "Bases" (1974):

*"En cuanto a la mujer, artífice modesto y poderoso, que desde su rincón hace las costumbres privadas y públicas, organiza la familia, prepara el ciudadano, echa las bases del Estado. Su instrucción no debe ser brillante. No debe consistir en talentos de ornato y lujo exterior, como la música, el baile, la pintura, según lo sucedido hasta aquí. Necesitamos señoras y no artistas. La mujer debe brillar con el brillo del honor, de la dignidad, de la modestia de su vida. Sus destinos son serios; no ha venido al mundo para ornar el salón sino para hermohear la soledad fecunda del hogar".*

La compatibilidad entre femineidad y trabajo asalariado fue planteada en términos morales. El trabajo asalariado femenino fuera del hogar era cuestionado porque ponía en peligro la supuesta naturaleza maternal de las mujeres (desatención del hogar, baja natalidad, etc.). Las opciones de salida "decentes" para las mujeres eran pocas y todas ellas se vinculaban con el cuidado de los "otros": la beneficencia, la docencia y la atención de enfermos eran consideradas una prolongación del ámbito doméstico y por lo tanto estaban permitidas. En particular, en América Latina en la segunda mitad del siglo XIX no sólo se toleró sino que se fomentó la salida de algunas mujeres hacia un trabajo considerado decente y necesario en manos femeninas: la enseñanza a niños pequeños (Yannoulas, 1996). También hacia la beneficencia, constituyéndose aquí uno de los sistemas más desarrollados del mundo (Ciafardo, 1990).

En el caso del magisterio, se trata de un proceso de incorporación temprana: en 1822 el 75% de la docencia primaria era femenina, profesión de mas alto rango que podían ejercer las mujeres además de la religiosa. En dicho período las docentes mujeres en la enseñanza pública cobraban aproximadamente dos tercios que los varones por igual función (Newland, 1992).

La presencia femenina también se fue transformando con los cambios políticos y educativos, albergando "otras" mujeres. Refiere Newland que durante el rosismo, período de gran crecimiento de las escuelas privadas ante el desmantelamiento del sistema público, la mayoría de los empresarios escolares que instalaron escuelas propias fueron mujeres: ellas llegaron a administrar más de las 2/3 partes de los establecimientos (muchas, además, eran extranjeras)<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup>Para el mismo período, F. Masiello plantea en un trabajo de historia literaria como el espacio doméstico que en algunos casos fue significado como un ámbito de subordinación de las mujeres, (custodias invisibles de la Nación desde su hogar), en otros fue un espacio de resistencia y fortaleza femenina desde el cual se reflexiona acerca del poder de las mujeres y los futuros proyectos del Estado (Masiello, 1992).

Con la construcción de un sistema educativo público masivo y de propuesta homogénea, se regula el espacio de estas escuelas también ocupado por iniciativas femeninas: de mujeres que gestionaban su propio ámbito de trabajo (incluidos los recursos) a más mujeres que pasan a desarrollar su tarea bajo la normativa de un sistema centralizado.

Pero pensar la inclusión femenina en el mercado laboral requiere pensar en las mujeres, en lógicas contradictorias explicables en función del patrón dual de moralidad que regulaba las relaciones de los sexos y de los grupos sociales (Mesquita Samara, 1991). Las mujeres adineradas y las de sectores pobres desarrollaron distintos patrones de moralidad, de vida familiar y de inserción en el mercado laboral.

Alrededor de 1860 los índices de actividad laboral femenina eran elevados: las mujeres representaban el 40% de la población activa, aunque se concentraban en escasas ocupaciones de bajo nivel de calificación (costureras, cigarreras, artesanas). Se trataba entonces de mujeres trabajadoras de sectores sociales bajos que, en gran parte, desarrollaban una actividad productiva en su hogar.

A fin del siglo pasado y comienzos de éste, se desarrolló una etapa de gran crecimiento de la economía; se incrementaron, diversificaron y complejizaron las ocupaciones. Sin embargo, este cambio tuvo como protagonistas fundamentalmente a los hombres: en 1914 el peso de las mujeres en la población activa había disminuído al 21,5%<sup>20</sup>. Esta disminución requiere ser analizada en su diversidad: por región, por tipo de actividad, por nacionalidad de las trabajadoras, por su estado civil, por su ciclo vital, etc.

---

<sup>20</sup>La Argentina en los siglos XIX y XX ha seguido la pauta típica de muchos otros países en cuanto al entrecruzamiento de las dinámicas de empleo y género, denominada la curva en U. Con un nivel de participación femenina alta en los estadios más tempranos de su desarrollo económico y social (con predominio de la artesanía manual tradicional, en los límites domésticos, sin remuneración), fue decreciente en estadios intermedios (de modernización) y nuevamente creciente en la actualidad (mayoritariamente extradoméstico y remunerada) (Wainerman y Navarro, 1979).

CUADRO N° 2:  
PRINCIPALES OCUPACIONES FEMENINAS. PORCENTAJE RESPECTO DEL TOTAL DE LA  
POBLACION ECONOMICAMENTE ACTIVA. AÑOS 1869, 1895 Y 1914.

OCUPACIONES	1869 (1)	1895	1914
Costureras, modistas, tejedoras	22,5%	10,3%	6,9%
Serv. doméstico, cocineras, lavanderas, planchadoras	16,6%	12,4%	9,1%
Trabajadoras agrícolas (2)	n.d.	4,2%	1,3%
Comerciantes	n.d.	0,5%	0,3%
Maestras y profesoras	n.d.	0,4%	1%
Jornaleras	n.d.	0,9%	0,7%
Toda la población activa femenina (3)	n.d.	30,2%	21,5%

(1) El censo de 1869 no diferencia las ocupaciones por sexo. Por ese motivo, es posible que en algunas ocupaciones identificadas como predominantemente femeninas haya algunos hombres; en particular ese puede ser el caso de servicio doméstico (los mucamos) y cocineras (que en la denominación censal se llama “cocineros y cocineras”). Por otro lado, ocupaciones que en los censos siguientes incluyen un número importante de mujeres (todas las que en el cuadro aparecen después de planchadoras) se anotaron con la abreviatura “n.d.” por desconocerse la cantidad de ellas en ese año.

(2) Corresponde al Gran Grupo 6 de la CIUO, Rev. 1. Incluye hacendados y estancieras.

(3) Se refiere al total censal. Incluye ocupaciones no listadas en el cuadro.

Fuente: Elaboración propia en base a Kritz, E. (1985): La formación de la fuerza de trabajo en la Argentina: 1869-1914, CENEP, Cuaderno nro. 30, Buenos Aires, en base a censos nacionales de 1869, 1895 y 1914..

Nos interesa aquí focalizar la mirada en el tipo de actividad que desarrollaban las mujeres. La irrupción del proceso modernizador eliminó la sobrevivencia de las formas atrasadas de producción (como la tejeduría), produciendo la caída de las tasas de participación femenina. Con muy pocas excepciones, las mujeres quedaron ausentes del proceso de modernización de la estructura ocupacional, limitándose en su mayoría a los empleos tradicionales (Kritz, 1985).

Entre las modificaciones producidas por el proceso de urbanización e industrialización creciente, se desarrolló la condición salarial. En este período la fuerza laboral se fue transformando progresivamente en fuerza asalariada activa, en un proceso económico y también sociopolítico sólo posible con políticas estatales que se proponían incorporar la fuerza de trabajo a un mercado de trabajo (Offe, 1988). Fue también un período de organización del aparato del Estado en la Argentina que se hizo casi exclusivamente en base a hombres: sólo el 1% de los empleados administrativos que se contrataron fueron mujeres. Ese tipo de burocracia, pareciera, era patrimonio masculino.

Pero la docencia constituyó la excepción: de 1895 a 1914 el número de mujeres en ella se incrementó 5 veces (Malgesini, 1993). Por un lado, fue la única ocupación femenina que

creció como parte del proceso de expansión educativa y del estímulo del Estado<sup>21</sup>. Por otro, el magisterio fue una posibilidad para mujeres de sectores medios que habían tenido acceso a la educación y hasta entonces habían estado ausentes del mercado de trabajo. Es decir que implicó una ampliación del mercado laboral femenino hacia nuevos sectores sociales así como una oportunidad de apertura hacia el espacio público. Para las mujeres de sectores sociales mas bajos, se constituyó en una oportunidad de ascenso social en un contexto de alternativas escasas.

A la vez, en la medida en que se incrementaron los requisitos para el ejercicio de la docencia y se normativizó más la tarea y el sistema de contratación (horarios, calendario mas extendido, etc), también los hombres empezaron a abandonar la tarea de enseñar. Ya en ese entonces el mayor caudal de matrícula masculina de las escuelas normales estaba en el interior del país, ante la falta de otras perspectivas laborales (Tedesco, 1988). En el capítulo siguiente analizaremos cómo algunas de estas tendencias reaparecen en el actual contexto.

Se podría señalar entonces desde la docencia, que la entrada de las mujeres al mercado de trabajo en la condición de asalariadas fue, en la Argentina, parcialmente promovida desde el Estado. Pero se estaba constituyendo entonces un mercado de trabajo sexualmente segregado que fue considerado como una prueba de la existencia previa de una división sexual "natural" del trabajo. Maternidad y domesticidad eran sinónimos de femineidad y explicaban las oportunidades y los salarios de las mujeres en el mercado laboral (Scott, 1993). Esta argumentación fue funcional para un contexto en que el trabajo de enseñar crecía rápidamente y por lo tanto demandaba cada vez mas fondos públicos para la cobertura de los cargos no jerárquicos y para un trabajo que se distinguía por tratar con niños pequeños.

La expansión de la educación básica implicó un incremento presupuestario significativo en tiempos en que el salario femenino era significativamente menor al masculino. Respecto a este punto, señalaba Sarmiento:

*"...Creemos importante (...) estudiar los resultados económicos que ofrece la introducción de mujeres en la enseñanza pública... Las proporciones en que están los salarios de hombres y mujeres, y el número que se emplea de cada sexo, muestran el partido que puede sacarse preparando a las mujeres para dedicarse con ventaja del público a la enseñanza primaria (...) La educación de las mujeres es un tema favorito de todos los filántropos; pero la educación de mujeres para la noble profesión de la enseñanza es cuestión de industria y economía. La educación pública se haría con su auxilio mas barata..."(Sarmiento, 1858).*

El salario inferior para las mujeres fue una constante en los diferentes ámbitos laborales que se abrían para ellas (fábricas, servicios, etc). Dicha asimetría se fundamentaba, históricamente, en que los salarios de varones incluían los costos de subsistencia y reproducción, mientras que los de las mujeres eran suplementos familiares. No olvidemos , además, que los salarios no solo eran bajos sino que se pagaban irregularmente, en un trabajo que era inestable y con alta arbitrariedad en las designaciones y ascensos.

---

<sup>21</sup> Por ejemplo, en 1892 se suprimieron becas a los varones en las normales con el argumento que los maestros recibidos después no iban a trabajar a las escuelas sino que procuraban el ingreso a la universidad o se dedicaban a la vida política.



En cuanto a las posiciones en el campo de la enseñanza, en ese tiempo se inició una división y estratificación en las actividades a la que no fueron ajenas las cuestiones de género: quienes estaban en el nivel superior se preocuparon por la producción del saber y la administración de las ocupaciones, mientras que los de los niveles inferiores (generalmente mujeres) por el saber instrumental de la tarea (implementación y ejecución de prácticas pedagógicas).

Esto tuvo manifestaciones concretas: al menos hasta 1930, ninguna mujer había llegado a ocupar un cargo de inspección ni una banca en el Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires (Pineau, 1996). En el Consejo Nacional de Educación se registra entre los 63 nombramientos de inspectores técnicos para la Capital Federal realizados entre 1884 y 1899 a la primera mujer, Ursula Lapuente, en 1896 (Marengo, 1991). Este tampoco es un rasgo distintivo del sistema escolar, sino que refiere al conjunto de la dinámica ocupacional: en el grupo de profesionales relevados por el censo de 1895, el 30% eran mujeres ubicadas en ocupaciones del último peldaño de la calificación de los profesionales (maestras, parteras, enfermeras). En los rangos superiores casi no había mujeres, y de los 10.687 universitarios registrados, solo 78 eran mujeres.

Ahora bien, la presencia de mujeres en las aulas no obedeció solo a razones económicas y de jerarquías. Los discursos fundadores del sistema escolar enaltecieron la presencia femenina en la enseñanza de niños pequeños e intentaron para ello construir justificaciones de carácter científico: la mujer como "maestra natural"<sup>22</sup> (Tedesco, 1988). En este sentido, podría señalarse que el concepto de maestra es un concepto generificado, construido desde la oposición binaria masculino-femenino y esto se tradujo en políticas concretas (Scott, 1990).

Las mujeres, en su condición de madres, no sólo eran responsables de sus hijos sino que su responsabilidad también se extendía a la sociedad a partir de la idea de "maternidad social". La femineidad sana se definió por la domesticidad y la maternidad entendida como prácticas, saberes, capacidades y cualidades éticas imprescindibles para la regeneración de la sociedad (Nari, 1995). Así, el discurso de la época interpelaba estos elementos redentores que constituyen la identidad de género desde distintas posiciones: como maestras, como damas de beneficencia, etc.

Otro lugar interesante para analizar las dinámicas ocupacionales y de género a fines del siglo pasado y principios de éste es la asistencia social, nudo que nos remite nuevamente al magisterio. La caridad, antiguo deber de las cristianas, también había sacado de sus casas a las mujeres adineradas: las visitas a pobres y enfermos eran itinerarios permitidos por la ciudad. En la filantropía, gestión privada de lo social, estas mujeres ocuparon un lugar privilegiado (Perrot, 1993) desde la actividad de la Sociedad de Beneficencia de Buenos Aires, reservada para las damas de la aristocracia.

Es a partir de 1880 que crecen las instituciones caritativas en todo el país: asilos para niños y mujeres jóvenes, para menesterosos y enfermos, comedores gratuitos, orfanatos, etc. Se abrió allí un espacio de mayor participación de las mujeres que, a través de la caridad, poco a poco se transformó en una empresa de moralización e higiene. Fue un sistema que desarrolló

---

<sup>22</sup>Esto a su vez había sido estimulado desde el Congreso Pedagógico de 1882. A su vez, la ley 1420 en su art. 10 establece la obligación de que la enseñanza en los primeros grados solo esté a cargo de maestras mujeres.

no solo una tarea asistencial sino funciones de disciplinamiento social entre los sectores populares urbanos en aumento (Ciafardo, 1990).

Es así que la beneficencia, espacio de la elite femenina porteña, se transforma en un lugar para la participación de mujeres de clase media y capas altas de los sectores populares a partir de la multiplicación de las sociedades benéficas. En la lógica del discurso benéfico, la vida pública quedaba dividida en dos grandes esferas: la política y la moral; la primera era coto masculino, la segunda de las mujeres. La enseñanza normal y la escuela primaria no fueron ajenas a ella.

Señala E. Ciafardo que el ámbito en que se buscó reclutar y "construir" adherentes a la beneficencia de forma masiva fue la escuela pública. Para las diversas asociaciones, las maestras eran el agente ideal para ser captado por ser mujeres de sectores populares en ascenso que tenían contacto cotidiano no solo con las alumnas sino con sus madres. En ese marco se crean las Ligas de la Bondad, que encuentran en las maestras de escuelas de barrios populares el vehículo perfecto para llegar a los hogares. Así, la mujer que ejercita la caridad está presente en los libros de lectura de la época y también en las prácticas escolares tales como la participación en colectas callejeras multitudinarias (Ciafardo, 1990).

Pero lejos de considerar que se trate de un discurso monolítico, sería interesante indagar otros discursos, otras construcciones y experiencias respecto del lugar de las mujeres, la enseñanza y la caridad.

Quizás una de ellas fue el impacto de las maestras norteamericanas que trajo Sarmiento para estimular y fortalecer las escuelas normales. Nos preguntamos aquí por lo que generaron como mujeres diferentes que, además de traer su experiencia como enseñantes, mostraban otra construcción posible de género. Se atrevían a elegir un proyecto profesional propio para el cual debían realizar un largo viaje solas, vivir solas, en un país con una religión diferente. Eran mujeres que usaban faldas cortas (al tobillo), manejaban varios idiomas, conocían distintos países y se atrevían a discusiones como la siguiente:

*"Clara J. Armstrong y las profesoras de la escuela normal de La Plata hacía meses que no cobraban sus sueldos. Al fin, Clara se instaló en el Ministerio y después de una espera de cinco horas sin ser atendida, empezó a golpear con su sombrilla sobre el piso de mosaico con ritmo enérgico e incesante. Cuando un empleado, nervioso, le aseguró que sería imposible buscar sus papeles ese día, ella le anunció que sólo se retiraría si se le pagaba. Al llegar la hora de cerrar, los porteros se lo hicieron notar haciendo rechinar el cerrojo, pero ella les dijo con calma: "Prosigan. Pero me quedaré aquí sentada hasta que me paguen los sueldos de mi personal y el mío". Impresionado, tal vez, por su corpulencia y determinación, el pálido joven realizó las gestiones necesarias..."(Houston, 1959).*

Las norteamericanas mostraban otras maneras de ser mujer, donde la noción de trabajo y servicio público incorporaba esferas de decisión y poder. Muchas de estas maestras discutían los patrones de género vigentes desde las voces del feminismo doméstico norteamericano (como el de Catherine Beecher), al que adherían también muchas escritoras argentinas de la época. Estas escritoras, a partir de la defensa de la educación de la mujer, reclamaban un lugar para sí en los

proyectos de nación. Pero lejos de pensarse en posiciones públicas prominentes, insistían en una mejor educación como modo de destacar el espíritu del hogar; afirmaban que la educación femenina no deviene abdicación de los roles femeninos sino que la obligación principal de la mujer se encuentra en la formación e instrucción de los futuros ciudadanos (Masiello, 1989). De allí, su lugar tanto en el hogar como en la escuela.

También son “otras” maestras y “otras” mujeres las maestras de la capital que no se retiran del Congreso Pedagógico de 1882 con los sectores eclesiásticos, permitiendo con su permanencia el quorum para su funcionamiento. O las maestras huelguistas de la Escuela Normal de San Luis, allá por 1881. O las mujeres socialistas y anarquistas<sup>23</sup> que construían sus propios programas para integrar el ámbito doméstico y el ámbito político.

Otros rasgos en las construcciones de género pueden rastrearse en la literatura de principios de este siglo. En la maestra como personaje ficcional, también se manifestaban distintos patrones de género. A la versión paradigmática de Galvez en "La maestra Normal" (1914), que posiciona a las mujeres en los espacios públicos para denunciar su incompetencia y culpabilizarla, se opone, por ejemplo, la literatura de H. Brumana<sup>24</sup> que incorporó el rol de la "maestra" como una plataforma desde la cual convocó a la participación de las mujeres en el conocimiento y en los debates sobre el futuro de la Nación. En "Tizas de colores", respondiendo a una carta de una maestra normalista que le pide consejos, H. Brumana le escribe:

*"-Ande por la calle y mire viendo (La calle es fuente de toda vida. Recórrala y aprenderá cosas que no traen los libros. Vaya al teatro, al cine, a oír conferencias, músicas, al circo).*

*-Coquette y tenga novio cuando pueda (Una maestrita con ilusión trabaja con mas gusto)*

*-Cuide su físico y su manera de vestir (Es deber de toda maestra ser lo menos fea posible y dar siempre una nota de buen gusto en su vestir)*

*-Cultive un arte (música, pintura) y si no puede, aprenda idiomas.*

*-Lea, lea todo lo que pueda, lo que caiga en sus manos." (Brumana, 1932).*

Otra de las manifestaciones de la polémica en la época se expresa en la postura sostenida en la Conferencia del Consejo Nacional de Mujeres de 1910 donde se sostuvo que las mujeres ejercerían mayor influencia en el mundo mediante la educación de las futuras generaciones hacia la conciencia cívica que mediante el voto en las elecciones o el desempeño de cargos públicos, en fuerte debate con las tendencias del 1er. congreso Feminista Internacional de Bs. Aires, desarrollado en paralelo (Little, 1985).

Aunque no hemos registrado investigaciones que trabajen género y profesorado de los colegios secundarios, pareciera que el vínculo fue muy diferente al del magisterio. Se podría señalar la bajísima presencia femenina en los orígenes de la tarea de enseñar en el nivel medio. Mientras para los hombres se trataba de un lugar mas en su carrera pública, para las mujeres

---

<sup>23</sup> Ya en 1896 las mujeres comunistas y anarquistas publicaron “La voz de la mujer”, probablemente el primer periódico de América Latina que plantea la fusión de las ideas feministas con las revolucionarias y que, incluso, debate con otras posiciones de su propio movimiento (Molyneux, 1997).

<sup>24</sup>H. Brumana fue una maestra, periodista y socialista que buscó activamente desplazar a las mujeres de los lugares asignados por los hombres y el estado. Por el contrario, insistió en la feminización de los valores en una sociedad moderna que debían difundirse a través de la autoridad de las maestras (Masiello, 1992).

podía representar una culminación mas que exitosa a la que pocas llegaban. Se requería alto prestigio intelectual, o de una carrera mas prolongada que exigía una alta autonomía o transgresión femenina: había pocas mujeres políticas y pocas mujeres universitarias.

Los procesos de feminilización y de feminización<sup>25</sup> de la docencia fueron diferentes en el caso de maestras y profesoras en su origen: como se observa en el Cuadro Nro. 3, mientras el magisterio rapidamente se transformó no sólo en un trabajo para mujeres sino de mujeres (Morgade, 1992), el profesorado se feminiza mas tarde y la tarea no tiene rasgos de género marcados<sup>26</sup>.

CUADRO NRO. 3:  
MAESTROS Y PROFESORES VARONES EGRESADOS DE ESCUELAS NORMALES 1876-1920, SEGUN EL TÍTULO OBTENIDO

Años	Profesores		Maestros	
	Varones	Total	Varones	Total
1876/1880	45 (75)	60	86 (55,8)	154
1881/1885	101 (53,7)	188	121 (42,1)	287
1886/1890	126 (54,5)	231	301 (35,4)	848
1891/1895	82 (57,7)	142	188 (29,4)	639
1896/1900	125 (51,2)	244	336 (23,2)	1448
1901/1905	51 (35,9)	142	324 (16,7)	1936
1906/1910	187 (41)	455	589 (18)	3267
1911/1915	129 (42,1)	306	719 (14,8)	4835
1916/1920	201 (24,6)	814	1589 (13,7)	11573

Fuente: Elaboración propia en base a Feldfeber, M. (1990): Génesis de las representaciones acerca del maestro. Argentina 1870-1930, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires (mimeo).

Pero fundamentalmente, si llegaban a trabajar en el nivel medio, los caminos habilitados para las mujeres que enseñaban se orientaban hacia la formación de maestros (cada vez más maestras), no hacia los bachilleratos.

<sup>25</sup>La feminilización refiere al aumento del peso cuantitativo del sexo femenino en la composición de la mano de obra de una ocupación. La feminización, en cambio, alude a las transformaciones de significado y valor social de una ocupación a partir de la feminilización y vinculada a la identidad femenina predominante en la época (Yannoulas, 1996).

<sup>26</sup>Para muchas mujeres la escuela normal fue la secundaria posible. Recordemos que la primera escuela nacional secundaria para mujeres fue el liceo de Señoritas Nro. 1, creado en 1907 que tuvo el primer año 261 estudiantes, en su mayoría extranjeras. Los sectores aristocráticos preferían para sus hijas las escuelas confesionales que no se alejaban del patrón de género tradicional.

Aunque fueron pocas, en las carreras de conocidas feministas socialistas de la época como Elvira Lopez, Ernestina Noble de Nelson y Elvira Rawson de Dellepiane había un tiempo dedicado a la enseñanza en una escuela secundaria, desde donde también incentivaron a las estudiantes a continuar con los estudios y a engrosar las filas del feminismo (Little, 1985).

Otras mujeres, como Leonilda Barrancos y Florencia Fosatti, a la vez que introductoras de las ideas de pedagogos escolanovistas, encabezaron la actividad sindical docente que fue creciendo en la primera década del siglo, nacida del corazón del mutualismo y vinculada al anarquismo y al socialismo (Puiggrós, 1996).

CUADRO N° 4:  
 PROFESORES VARONES DE ENSEÑANZA MEDIA EN BACHILLERATOS Y NORMALES,  
 PARA LOS AÑOS 1917, 1921, 1926, 1931 Y 1936  
 (en porcentajes)

AÑO	BACHILLERATO	NORMAL
1917	91,8%	52,5%
1921	89,8%	45,5%
1926	83,5%	33,8%
1931	77,5%	29,2%
1936	67,7%	30,6%

Fuente: Elaboración propia en base a Pinkasz (1992): “Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos”, en Braslavsky, C. y Birgin, A. (comp.): Formación de Profesores: Impacto, pasado y presente, Edit. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Ni al interior del magisterio ni en el profesorado se manifestaron tendencias homogéneas: hubo una división sexual del trabajo al interior de cada nivel marcado por la edad de los alumnos que se atendían en primaria, por las modalidades y asignaturas en secundaria. A la vez, como señala Apple, hubo una división vertical del trabajo que privilegió para los cargos de conducción a los varones (Apple, 1988). Todas estas tendencias serán recuperadas en el Capítulo II por su vigencia hoy en el sistema escolar.

El nudo en que el magisterio se entrecruza con la dinámica de género es particularmente complejo y admite múltiples perspectivas de lectura. Se trata de un tiempo en que el Estado, para controlar la moral y los cuerpos, promovió el trabajo de la mujer de sectores bajos, regulando qué trabajo: para unas la docencia, para otras el servicio doméstico (el conchabo). A la vez, sancionó la legislación que garantizaba el control (del Estado, de los maridos, de los padres) sobre su vida familiar, su moral y su conducta (Guy, 1993). El fantasma que acechaba era el de la prostitución (tanto Galvez como Lugones azuzan el fantasma de la corrupción moral en su literatura).

Pero desde la perspectiva de muchas mujeres que se hicieron maestras, se trataba de la posibilidad de una mayor inclusión en la esfera pública y, en particular, en el mundo laboral. Esas mujeres construyeron a la vez para sí y para sus alumnos el tránsito entre lo privado y lo público, en una superposición que las hizo al mismo tiempo infantiles y adultas (en tanto responsables de otros). Es desde ahí que en las escuelas conviven la lógica de lo doméstico con

la lógica de lo público. Por eso, la escuela pudo ser tanto para los niños y niñas, como para ellas, el “segundo hogar”.

Finalmente, el normalismo significó también una ampliación considerable del campo intelectual (Dussel, 1996) y a la vez, a través de una escolaridad mas prolongada, una oportunidad de acceso al mismo para las mujeres (como ya vimos, no para todas). La beneficencia, la educación o alguno de los escasos movimientos feministas fueron los ámbitos en que algunos grupos de mujeres argentinas rompieron con la tradición hispana de la femineidad protegida y se abrieron camino hacia el espacio público (Little, 1995). En todos los casos, se trató de un "acceso señalizado", con límites claramente marcados por razones de género, que distintas mujeres y distintos contextos hicieron más o menos flexibles.

Como veremos en el apartado siguiente, ya avanzado este siglo las dinámicas de género se entraman con las del estado y del empleo para dar lugar a otras construcciones del trabajo docente. Nos referiremos en particular al tránsito del/la funcionario/a de estado a trabajador/a sindicalizado/a.

## **5. Funcionario de Estado y trabajador/a sindicalizado/a**

Hemos visto cómo a fines del siglo pasado en la Argentina el Estado tuvo un papel central para la constitución de la Nación. Avanzados los años 30 de este siglo, de la mano del keynesianismo, el Estado fortaleció su intervención en la economía a través de una planificación destinada a mejorar la racionalidad económica y de un poderoso desarrollo del sector público en áreas estratégicas de la producción y los servicios (Filmus, 1996).

A partir de allí y en el contexto de la expansión industrial por la sustitución de las importaciones se desarrolló el Estado de Bienestar, que puso en el centro la cuestión social a través de un proceso de redistribución de los recursos entre los trabajadores. A diferencia de los países centrales, los derechos sociales se expandieron ligados a la constitución de la categoría de trabajadores formales más que a políticas asociadas directamente a la expansión de la ciudadanía (Grassi y otros, 1994). Los derechos sociales fueron vistos aquí como derechos específicos de los trabajadores en un contexto de casi pleno empleo y con posibilidades de financiar un gasto público creciente.

El Estado de Bienestar significó no sólo una forma de expansión de los derechos y de la protección social sino a la vez una forma de contención política y social de los trabajadores que permitió regular su capacidad de acción y reproducir las relaciones fundamentales del régimen de acumulación vigente. El Estado aparecía como equilibrador de las relaciones laborales a través de mecanismos tales como la negociación colectiva o la legislación laboral.

Entre 1940 y mediados de los '70 Argentina conoció la fase de consolidación de un régimen social de acumulación que hoy está en severa crisis, como se verá en el capítulo siguiente. Se trató de un período de fuerte movilidad social y particular expansión de los sectores medios acompañados de un constante proceso de salarización: en 1947 mas de la mitad de los miembros de la clase media trabajaban en relación de dependencia; en 1980 ese porcentaje había subido a casi las tres cuartas partes. Los profesionales (especialmente en el

sector público) y los técnicos (sobre todo en la industria) fueron las categorías de mayor crecimiento (Nun, 1987).

También desde la década del '50 aumentó progresivamente la participación de la mujer en el mercado de trabajo, producto de la industrialización y modernización en el sector terciario bajo condiciones de expansión económica y movilidad ascendente. En ese contexto, las protagonistas fueron mujeres de sectores medios con alta educación (Cortés, 1993).

Desde fines de los '50 la concepción desarrollista fue hegemónica en la región. De acuerdo con esta posición desarrollada desde el seno de la CEPAL, la prosperidad nacional dependía de adecuadas conexiones entre economía, estructura social y sistema educativo. Si estas articulaciones eran debidamente planificadas por el Estado, el resultado necesariamente sería un desarrollo armónico, sin conflictos. La desigualdad social pasó a ser explicada en base a problemáticas individuales, medida en términos de diferencias en la productividad económica, que a su vez dependía de los años de escolaridad (Gagliano y Cao, 1995).

La planificación centralizada de las políticas fue la herramienta que privilegió el Estado para garantizar la racionalidad y eficiencia del proceso acorde con el discurso de diferentes organismos internacionales (OEA, UNESCO, CEPAL). La educación debía atender los requerimientos del desarrollo económico a través de la formación de recursos humanos calificados para el trabajo. Así, la educación era vista como un canal óptimo para la modernización (Sowtell, 1997). La teoría del capital humano fue uno de los pilares de la expansión educativa en todos los niveles, particularmente en el nivel medio.

En este contexto, se produjo la instauración de una clara división técnica del trabajo escolar basado en la relación entre objetivos y medios, con fuerte confianza en la tecnología. La enseñanza pasó a ser más un problema técnico que pedagógico. A través de administradores y equipos técnicos, se pautaron las habilidades docentes requeridas y se racionalizó el trabajo por medio de la formación de docentes en dichas competencias y la producción de materiales (Apple, 1987). Los componentes vocacionistas se entretrejieron con el modelo tecnocrático-eficientista que devino en "compromiso técnico".

Se reguló el trabajo docente a través de la restricción de la participación de los que enseñaban en la concepción y planificación del sistema educativo, tarea para la cual se constituyeron equipos de expertos a la par que se consolidó el sistema de control burocrático sobre las escuelas. El docente normalista, que tenía un fuerte lugar asignado en la construcción de los valores de lo público, pasó a ser concebido como un agente neutro, experto en técnicas, que sólo debía pronunciar la palabra normativamente prevista (Davini, 1995).

Se trataba entonces de un Estado planificador, que "innovaba" porque planificaba y tecnificaba la tarea de enseñar a través de una más eficiente división del trabajo. A la par que se reforzaba esa división del trabajo y como parte de ese movimiento, en esta etapa se diseñaron sistemas de perfeccionamiento docente y se terciarizó la formación de maestras/os. Los sistemas de perfeccionamiento fueron las instancias privilegiadas de formación de docentes en ejercicio para la implementación de los cambios planificados. Por su parte, la terciarización tuvo el objetivo explícito de profesionalizar la tarea y probablemente también el de reducir la "superproducción" de docentes. En los contenidos de los nuevos planes de formación, se

incorporaron como asignaturas y orientaciones estructurantes las preocupaciones vinculadas con la planificación y el desarrollo a nivel áulico<sup>27</sup> (Davini, 1997).

El avance del discurso tecnocrático/profesionalizante fue paralelo a la consolidación de la sociedad salarial que está en la base de la condición de trabajador del docente. Justamente estos años marcaron la consagración de nuevos dispositivos de regulación del trabajo docente. En esta regulación confluyeron por un lado las tendencias tecnocráticas de división técnica del trabajo y por el otro la consagración legal que requiere la consolidación de la sociedad salarial. El Estatuto del Personal Docente Nacional, sancionado en 1958 le daba a los docentes un tratamiento específico, distinguiéndolos del resto de los trabajadores. En particular, normando la estabilidad y el ingreso, ascenso y destino de los maestros<sup>28</sup>.

*“Nos reuníamos los domingos para tratar los temas gremiales. Por ejemplo: la calificación del maestro. Para que el maestro pudiera ascender y ser trasladado por mérito y no por apoyo político de algún amigo. Ahora se habla de acoso sexual, entonces se hablaba de “tirarse un lance”. ¿Quiénes se tiraban el lance? Los caudillos, naturalmente. Cualquiera infeliz que tuviera algún carguito y pudiera prometer un puesto, quizás sin cumplirlo. Nosotros conseguimos la evaluación y calificación del trabajo de maestro, para el traslado. Fue una conquista gremial que actualmente ni se valora! También el concurso de oposición, antecedentes y título para el ascenso. Y después de una lucha grande, el ingreso a la docencia por concurso” (extraído de una entrevista a Rosita Ziperovich).*

Como señala Rosita Ziperovich, el estatuto del '58 fue particularmente reivindicado porque eliminaba la intervención arbitraria del poder político y partidario. Para ello, sancionó un modelo de inclusión en el gobierno escolar de los propios docentes a través de las juntas de clasificación. A la vez, el aparato burocrático escolar (atravesado por el conductismo) incorporó la medición del trabajo docente a través de tecnologías específicas (Batallán y otros, 1990).

Como parte de este fenómeno, y luego de arduos y renovados debates, el sindicalismo docente afirmó su identidad frente al Estado a través de la construcción de una organización gremial nacional, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y su consecuente incorporación a la Confederación General del Trabajo (CGT)<sup>29</sup>. Se puede señalar allí un punto de inflexión en el que se produjo un desplazamiento en el que el servidor/a público/a dio lugar al trabajador/a sindicalizado/a.

Hemos recuperado en este primer capítulo elementos que constituyeron la matriz de origen del trabajo de enseñar en nuestro país porque consideramos que esta trayectoria ha sedimentado y dejado huellas que retomaremos más adelante. En esta matriz confluye el protagonismo de un Estado que visualizo en el sistema educativo una tecnología disponible

---

<sup>27</sup>Diez años antes también se modificaron los Planes de Estudio para la formación de los profesores de Historia y de Ciencias Naturales que, con cambios sólo parciales, aún están vigentes en los Institutos de Formación Docente.

<sup>28</sup>Su antecedente fue el Estatuto del Docente Argentino del Gral. Perón sancionado en 1954 que incluyó la tan demandada estabilidad, y aunque estableció Juntas de Calificación, los representantes de los docentes no eran elegidos por sus pares sino por el Poder Ejecutivo (Puiggrós, A. y L. Bernetti, 1993).

<sup>29</sup> El primer sindicato docente que ingresó formalmente a una central obrera fue Maestros Unidos, sindicato mendocino que adhirió a la Federación Obrera Provincial y, en consecuencia, a la FORA (Crespi, 1997).



para la construcción de la nación. Para ello, transformó profundamente el trabajo de enseñar construyendo regulaciones específicas en la intersección de las dinámicas del Estado, el empleo y el género que hicieron de una profesión libre, una profesión de Estado. En el capítulo siguiente analizaremos desde una perspectiva sociológica los nuevos modos de regulación que afectan hoy al trabajo docente.

## **CAPITULO II**

### **EL EMPLEO DOCENTE: UNA MIRADA DESDE/HACIA UN ESTADO QUE CAMBIA<sup>30</sup>**

El panorama que se despliega frente a este fin de siglo muestra significativas rupturas con los modos de regulación reseñados en el capítulo anterior. Vivimos un proceso de mutación del Estado que pone en cuestión sus lógicas de intervención en lo social, en lo económico, en lo político sobre las que se asentaba el "consenso keynesiano" (Peñalva, 1996). Así, se están construyendo nuevas regulaciones del trabajo docente, nuevos modos en que los docentes y las instituciones educativas se conducen a sí mismas disputando y negociando con las tradiciones reseñadas.

Nos proponemos a lo largo de este capítulo analizar las transformaciones haciendo hincapié en el contexto de ajuste estructural y su incidencia en la docencia como empleo recuperando herramientas de la sociología del trabajo. Nos interesa abordar analíticamente el mercado de trabajo específico vinculándolo con el general, entendiéndolo portador de relaciones con el conjunto de la sociedad (Rojas y Proietti, 1996). Para ello, nos basaremos en la información recogida en el trabajo de campo realizado en 40 escuelas primarias y secundarias según se detalla en el Anexo.

A lo largo de este capítulo, a partir de una caracterización general del contexto global de ajuste, profundizaremos en las dinámicas contemporáneas del mercado de trabajo en Argentina. Desde ese marco, analizaremos la docencia como empleo público, sus características particulares, y las dinámicas de género que la atraviesan.

Vamos a plantear por un lado, cómo la situación del mercado de trabajo y la búsqueda o preservación de un empleo estable sobredeterminan la producción de estrategias de los docentes y las instituciones educativas. Por el otro, como se introducen y legitiman elementos propios de las lógicas de mercado para el funcionamiento de lo estatal tales como la competencia interinstitucional, la marketización, etc. que irrumpen en la cultura escolar generando nuevos sentidos, constituyendo nuevas regulaciones.

#### **1. Las dinámicas del mercado de trabajo y el Estado en la Argentina de hoy.**

Vivimos tiempos de transformaciones profundas: procesos de globalización financiera creciente, de desregulación de los mercados, de reconversión productiva, de modificación de los parámetros de representación política, de circulación acelerada de la información. Se trata de un mundo con fronteras permeables, intercomunicado, interdependiente y a la vez fragmentado. En la economía global, el conocimiento y la información aparecen como recursos fundamentales y de allí la centralidad que se le otorga a la educación.

Simultáneamente se desarrolla un proceso de polarización y exclusión social a escala planetaria, que registra uno de sus puntos más altos en América Latina (Kliksberg, B., 1994). Uno de los signos es el "crecimiento sin empleo" en el que se reducen los requerimientos de

---

<sup>30</sup>Este capítulo tiene como antecedente el documento Viejas y nuevas tensiones en el trabajo docente, FLACSO/Serie Documentos e Informes de Investigación nro. 187, Buenos Aires, 1996.

mano de obra y crecen los niveles de desocupación. Se profundiza la crisis del Estado Benefactor en su potencialidad incluyente.

Desde mediados de los '70 se dismanteló el modelo de sustitución de importaciones por medio de un proceso creciente de desindustrialización y simultánea apertura. Argentina se abrió a los flujos internacionales del comercio con un tipo de cambio bajo que, sumado a la caída de la tasa de interés, generó una coyuntura que alentó a ciertos grupos de empresas a comprar bienes de capital modernos que reemplazaron a los antiguos y a la mano de obra asociada a ellos. Así, no sólo muchos trabajadores quedaron desocupados sino también descalificados respecto de las demandas técnicas de la producción moderna (Gerchunoff, 1995).

A partir de los '90, la Argentina vive un proceso de estabilización de la economía posterior a la crisis hiperinflacionaria. En ella hicieron eclosión componentes conflictivos que llevaban muchos años de presencia en la economía argentina, pero a la vez se crearon las condiciones técnicas y políticas para una profunda transformación del sistema institucional que regula las relaciones entre el capital y el trabajo, ampliando el margen de maniobra de la política monetaria y fiscal y controlando las demandas de los sectores más débiles (Lo Vuolo, 1995). Se trata de un proceso de ajuste estructural: en este marco se produce una reconversión económica que implica una modificación de la estructura del empleo, afectando negativamente la demanda de empleo formal y el poder adquisitivo de los trabajadores. Se realizan ajustes polarizados, que recaen sobre un sector particular de la sociedad, acentuando la distribución regresiva del ingreso.

Al mismo tiempo, también afectan la situación de los trabajadores los cambios más generales en la organización del trabajo. En el esquema fordismo-keynesianismo, se proponía el desarrollo de la gran empresa al mismo tiempo que el crecimiento del sector público y de la gestión estatal de la fuerza de trabajo en un modelo de relaciones estables y expansivas. Con la acumulación flexible, se rompen los muros de las fábricas, se fragmentan los procesos de producción y se rearticulan a través de redes más laxas, basadas en nuevas tecnologías (Alonso, 1997; Palacio, 1994). Se trata de un contexto de complejización tecnológica y organizativa del control de los procesos de trabajo en el capitalismo tardío. Esto sucede junto con la burocratización y transformación del trabajo intelectual en asalariado.

Desde la política económica, la mejora de la competitividad pasa a ser el supremo objetivo. Se argumenta que para poder participar de la competencia externa hace falta disminuir costos. Para ello se plantea como imprescindible por un lado el ajuste de las cuentas públicas (entre otras cuestiones, la privatización de las empresas públicas) y por el otro la reducción de los costos laborales a través del incremento de la productividad y de la disminución del costo de cada trabajador (reducir salarios, otros costos laborales no salariales, impuestos al trabajo, etc.).

Todo esto se realiza en un contexto de debilidad y desactivación de los sindicatos en general<sup>31</sup>. Tras la normalización institucional de la década pasada, de cara al nuevo modelo de acumulación, el deterioro estructural de las prácticas sindicales junto al desmoronamiento de su representatividad social, muestran la crisis del modelo sindical creado a mediados de siglo (López y Lozano, 1993).

---

<sup>31</sup>1994 fue el año con menor cantidad de conflictos gremiales de los últimos quince. Por otra parte, los sindicatos pasaron de tener 7 millones de afiliados a 4,5 millones (Pagina/12, 21-1-95) debido a cambios en el régimen sindical (afiliación voluntaria, beneficios sociales) y laborales (crecimiento desempleo y subempleo).

La otrora vigorosa presencia social y política del sindicalismo organizado se desmorona. La segmentación del mercado de trabajo, el desempleo masivo, la precarización jurídica tienden a degradar su poder de negociación, su cohesión interna y su propia identidad (Bisio y Tomada, 1993).

Las diferentes organizaciones sociales (entre ellas, los gremios) están en proceso de reconstitución como consecuencia de la redefinición del Estado y su papel social, que desarticula los movimientos reivindicativos de orden nacional. Este proceso incluye la asunción de funciones sociales (salud, educación, saneamiento ambiental) lo que genera tensión entre estructuras diseñadas para otro tipo de acciones (que tendían a asumir dimensiones de movimientos político-sociales nacionales en su búsqueda de eficacia política) y los requerimientos de la gestión de servicios (que supone la delimitación de ámbitos locales de usuarios y plantea otras necesidades de organización, otros criterios de representatividad y de eficacia) (Coraggio, 1992).

Gran parte de las organizaciones gremiales, con comportamientos diferenciales según el sector, han modificado su rol confrontativo para adoptar uno conciliador. Sin embargo, en los sectores de la administración pública la situación es más heterogénea y los conflictos no cesan. Particularmente, las organizaciones sindicales docentes resisten al ajuste por medio de variadas medidas de fuerza<sup>32</sup>.

Del otro lado, quienes hoy sostienen que la perspectiva del ajuste y reconversión estructural es la única salida a la crisis económica, esgrimen que el mercado de trabajo debe adecuarse a un contexto cambiante y que para ello es necesario modificar el sistema de regulación de las relaciones de trabajo que es considerado anacrónico (Marshall, 1990). En el contexto de la globalización, que opera también a nivel del mercado de trabajo, se plantea que las necesidades de inserción competitiva modifican la organización del trabajo en las empresas y desde allí apelan a la retórica de la flexibilidad. Esta tendría el valor, además, de ser una estrategia de atención al creciente desempleo<sup>33</sup>.

Según Meik y Zas, cuando se habla de flexibilidad se alude con una palabra nueva a un viejo problema. La mayor parte de las veces se la entiende como opuesta a rigidez y dogmatismo y con ese sentido es invocada<sup>34</sup>.

Otros autores sostienen que el término flexibilidad ha adquirido valor de fetiche. En su proceso de difusión, el concepto ha tomado una fuerza importante en el lenguaje de gobiernos y empresarios, pero también en las prácticas de gestión y negociación laboral, por lo cual es necesario reconocer su vigorosa influencia ideológica, como medio de reducir el debate de la reestructuración capitalista a un "problema" en el despliegue de la mano de obra. Por debajo de la retórica de la flexibilización, probablemente el principio básico de la reestructuración sea la

---

<sup>32</sup>Según estudios realizados por el Centro de Estudios Unión para la Nueva Mayoría, los gremios del sector público son los que han realizado mayor cantidad de medidas de fuerza en el año 96, concentrando el 68% de los conflictos laborales (Centro de Estudios Unión para la Nueva Mayoría, 1997).

<sup>33</sup>Véase al respecto el Informe de la OCDE (1987).

<sup>34</sup>Algunos autores, incluso, prefieren utilizar el término adaptación (Lopez, 1994). La elección del significante es arbitraria. Por ejemplo, el término desregulación produce cierto rechazo y sólo es invocado desde quienes plantean en forma abierta una mayor desprotección laboral (Meik y Zas, 1990).

subordinación a criterios fijados por rígidas imposiciones presupuestarias de rentabilidad en el corto plazo (Pollert, 1994).

Actualmente, las condiciones de trabajo se están modificando fuertemente en nuestro país. En primer lugar, a nivel del rol del Estado en la regulación de las relaciones capital-trabajo. En las sociedades modernas, industrializadas y abiertas, la negociación colectiva constituyó una pieza clave del sistema social. Fue un instrumento idóneo para que las partes acordaran distintos aspectos de las relaciones del trabajo, particularmente los niveles salariales (Bisio y Tomada , 1993).

En nuestro país, desde la segunda mitad de los años '40, se pusieron en vigencia políticas intervencionistas y protectoras de la fuerza de trabajo. Es la época en que se crean, por ejemplo, los Tribunales de Trabajo. Es ese modelo de protección social desarrollado como universalismo social e históricamente restringido el que se está transformando (Peñalva, 1996).

Hoy en la Argentina, se plantea la desregulación de los mercados y el Estado recorta su protagonismo en la resolución de los conflictos laborales. Simultáneamente se produce una activa intervención estatal para debilitar las estructuras protectoras del derecho laboral y evitar los pactos colectivos.

Si bien el escenario es de globalización, paradójicamente la discusión laboral se lleva a niveles microsociales, cuando no individuales. Los cambios actuales en las relaciones capital-trabajo se expresan en los derechos de los trabajadores: se trata de trabajadores que, formalmente igualados, negocian privadamente sus condiciones de contratación. Cuando el trabajador colectivo deja de existir como categoría social, los derechos asociados a aquella figura pierden sustento (Grassi y otras, 1994). Así, los argumentos para la flexibilización se focalizan en la descentralización de las negociaciones colectivas y en la flexibilización de la contratación.

En otro nivel, hay discusiones sobre qué transformaciones incluye la "flexibilización laboral". La incertidumbre del mercado de trabajo y los cambios en la organización de la producción obligan hoy a los trabajadores de todo el mundo a procesos de adaptación, recalificación y nuevas capacidades vinculadas con la gestión y la generación de iniciativas.

Pero el eje de las propuestas en Argentina está focalizado en la llamada flexibilización laboral externa. Se denominan así aquellas políticas que permitirán disminuir o hacer desaparecer la "rigidez" del mercado laboral para contratar y despedir personal, lo cual, a su vez, permitiría disminuir costos laborales y por lo tanto obtener mayor competitividad internacional y menor desempleo. Se aplica para acelerar los movimientos de entrada y salida de la fuerza de trabajo: contratos de duración limitada, flexibilidad horaria y temporal alterando uno de los núcleos del derecho social del trabajo: el principio de estabilidad (Testa y Figari, 1997). De este modo, los ajustes que provocan las variaciones del mercado son soportados por los trabajadores.

También, aunque en menor medida, está presente la propuesta de flexibilidad interna (para otros autores, flexibilidad funcional) basada en un incremento de la polivalencia de funciones y movilidad de los trabajadores al interior de las empresas, en el contexto de modernización de la producción. Se trata de cambiar la estabilidad en el puesto de trabajo por la estabilidad en el empleo.

La flexibilidad interna implica la eliminación de normas que restringen la capacidad de la institución contratante para generar movimientos internos de personal. Otros hablan de movilización de recursos humanos en la lucha por la calidad y productividad teniendo en cuenta la estabilidad. En este sentido, la movilidad permitiría reconocer el conjunto del proceso productivo que realiza el colectivo, no para usarlos de "comodines" por polivalencia de funciones sino en términos de una habilitación profesional más compleja (Lipietz, 1994).

Algunos autores también aluden a la flexibilización interna cuando refieren a la flexibilización salarial como la posibilidad de variar las remuneraciones según la situación de la empresa, del mercado, etc.

Estas modificaciones avanzan en la normativización. Existe una ofensiva gubernamental que se plasma, no sin resistencias y ambigüedades, en una serie de proyectos y nuevas legislaciones que incluyen la flexibilización laboral, la reforma de los regímenes de negociación colectiva, la ley de obras sociales y la ley de jubilación privada. La nueva ley de empleo (24013/91) modifica las formas de contratación, la reglamentación del derecho a huelga, la modificación de las leyes de accidentes de trabajo y los aumentos salariales por productividad. Desde aquí claramente se plasma desde la normativa y el Derecho un rol diferente para el Estado, que aunque siga proporcionando el marco regulatorio, abdica de una intervención directa en las relaciones de trabajo para dar lugar a la autonomía de los convenios entre las partes.

Una modificación reciente de la legislación laboral puede ejemplificar estas transformaciones profundas que están ocurriendo: cuando se altera la legislación de accidentes de trabajo disminuyendo la indemnización, por supuesto que se disminuyen costos laborales. Pero fundamentalmente se realiza un debilitamiento de las estructuras protectoras del derecho laboral. En ese acto se disminuye la responsabilidad del empleador, y se ubica en una aparente paridad el vínculo empleador-empleado reduciendo uno de los factores de riesgo de quien obtiene las ganancias, como es hacerse cargo de una eventual inhabilitación para el trabajo de sus empleados. Se desdibuja la responsabilidad colectiva y se individualizan y privatizan los riesgos (que pasan a ser responsabilidad de cada uno).

Así, esta versión de la flexibilidad parece venir de la mano de la precariedad. La organización de la producción hoy se caracteriza por la movilización de la productividad basada en el endurecimiento del trabajo, la reducción de las reservas de estabilización y la intensificación de los ritmos de trabajo (Pollert, A. 1994). A partir de allí es que se hace referencia a la precarización y vulnerabilidad en el empleo.

La precarización laboral involucra la pérdida no sólo de la estabilidad laboral sino también de otras medidas protectoras de los trabajadores. Se considera trabajo precario a todo aquel que se encuentre en evasión total o parcial de la norma, así como al trabajo temporario y con deficiencias de protección (Torrado, 1992). Pero más allá de la legalidad, la flexibilidad y la precarización laboral muestran la vulnerabilidad creciente a la que están expuestos los trabajadores. La mayor expresión de esta situación es el desempleo.

## 1.1. Las nuevas condiciones de trabajo y el impacto del desempleo

Como ya señaláramos, históricamente el sujeto de los derechos sociales en nuestro país ha sido el trabajador. Por las altas tasas de empleo, la mayor parte de la PEA estaba incluida ya que hasta principios de los setenta las tasas de desempleo abierto eran moderadas en el sector urbano (oscilantes entre el 4 o 5%). También el subempleo visible era relativamente reducido y no existían indicios de un volumen significativo de desempleo oculto (Beccaria y Orsatti, 1990).

El período 1976-1990 está marcado por los cambios en la oferta de mano de obra (disminuyó la migración interna, aumentó la presencia femenina) y en los requerimientos de fuerza de trabajo (reducción del empleo industrial, crecimiento del empleo en la pequeña empresa). Además, aumentó el desempleo y se precarizaron las relaciones contractuales. El nivel de los salarios descendió (afectado por las políticas salariales, el aumento del desempleo, el debilitamiento de los sindicatos y la inflación acelerada), lo cual se reflejó en la desigualdad en la distribución del ingreso, que alcanzó su punto máximo en 1989 (Marshall, A. 1994).

A partir de 1990 se inicia un programa económico basado en el cambio fijo, el control de la emisión monetaria, la apertura a las importaciones y el control del déficit fiscal que logró la estabilización de precios. El año 90 decreta un punto de inflexión en la economía y empleo en la Argentina. Hasta ese momento el crecimiento del PBI era acompañado por el crecimiento de las tasas de empleo. De ahí en más, el crecimiento de la economía nacional es seguido por el aumento de la desocupación (Feletti y Lozano, 1996). Justamente en el período de estabilidad de precios, según A. Marshall, se incrementa la oferta de fuerza de trabajo disponible, así como disminuye la demanda de mano de obra. Los bajos salarios, junto al bajo nivel de las jubilaciones y el crecimiento del desempleo masculino provocaron la llegada de nuevos sectores al mercado de trabajo: se incrementó la tasa de participación femenina en la actividad económica y se elevó la tasa de participación de los grupos de edad más avanzada. Por otra parte, la sobrevaluación del peso incentivó la inmigración desde países vecinos.

Pero los sustentos estructurales del desempleo son otros: por un lado la desindustrialización por el predominio de la valoración financiera y la apertura importadora, por otro un aumento de la productividad por la intensificación del trabajo y la incorporación de tecnología y por último, la expulsión de asalariados durante el proceso de privatización de empresas estatales (Basualdo, 1996). Entre 1989 y 1993 el empleo público nacional disminuyó a la mitad, así como creció a nivel provincial por la transferencia de los servicios educativos (Marshall, A. 1994).

Es así que grandes grupos han sido expulsados del mercado de trabajo y la producción o han modificado su empleo y sus condiciones de trabajo. Se gestan entonces nuevas formas de asimetría social. Los indicadores hoy muestran cambios muy significativos: entre 1990 y 1995 se triplicó el índice de desempleo. Las últimas cifras (octubre de 1996) ubican en el 17,6% la tasa de desocupación a nivel nacional y en el 13,6% la de subocupación, señalando un triste e histórico record que no parece dar señales de reversión en el corto plazo. Según el Instituto para el Desarrollo Industrial de la UIA, los índices de población activa con problemas de inserción laboral en las provincias llegan a triplicar los índices de desempleo. En la actualidad, la búsqueda de empleo no proviene solo de los desocupados sino que los mismos ocupados ejercen una presión mayor sobre el mercado en la búsqueda por sumar otro empleo (Pok, 1997).

Esta dinámica parece similar a la segmentación del mercado de trabajo global que muestra una polarización de la fuerza de trabajo. Su indicador más claro es el nivel de protección: por un lado un sector más formalizado y protegido y por el otro un sector totalmente desprotegido, en el que se ubican los desempleados, los subempleados y los que perciben ingresos más bajos. A la vez, se produce un proceso de masculinización de la desocupación que es complementario a la feminización de la ocupación. Hay un reingreso a la actividad económica de las mujeres que se convirtieron en el sector menos protegido de la fuerza de trabajo asalariada (Cortés, R., 1994).

En el contexto específico de nuestra modernidad periférica, la desocupación y la marginación pueden concebirse como factores de presión en el desarrollo de la implicación y compromiso social. El problema no es solo la desocupación sino también las características de los empleos existentes. Hay un nuevo mapa sociolaboral: la crisis del empleo es un fenómeno nuevo, que ha emergido y transformado el mercado de trabajo de modo convulsivo en el último lustro. Este fenómeno no parece de reversión inmediata<sup>35</sup>. En una sociedad dualizada, la tendencia es hacia dos grandes grupos: por un lado, los incluidos y por el otro, un grupo constituido por desempleados y subempleados, jubilados y otros sectores que conforman un bloque con pocas posibilidades de movilidad social ascendente y trabajo estable. Así, la presencia de desocupados tiene un fuerte efecto regulador: funciona como una presión constante hacia la aceptación de las nuevas condiciones laborales y la pérdida de derechos históricos. A la vez, la prolongación del tiempo de desocupación y la desactualización técnica hace que grupos significativos de desocupados no constituyan una amenaza como "ejército de reserva", por una "pérdida gradual de la empleabilidad" (Offe, 1997). Como veremos más adelante, no es ésta aún la situación en la docencia.

## **1.2. La reforma del Estado y el empleo público**

Otra transformación importante del mercado de trabajo deviene de la reforma del Estado. El Estado argentino ha desempeñado tradicionalmente un papel importante como empleador. Desde su formación, ha ido incorporando mano de obra paralelamente a su expansión en actividades económicas y sociales como la producción de insumos básicos y la nacionalización de servicios públicos y sociales, entre otras (CEB, 1993).

Como señalamos en el capítulo anterior, bajo el Estado de Bienestar el sector público nacional fue creciendo por la progresiva expansión y diversificación de funciones. Desde mediados de los '70, comienza una transformación estructural en la que el Estado declina su rol empleador, y se favorece la descentralización administrativa (transfiriendo a las provincias hospitales y escuelas primarias).

Pero a partir de la crisis hiperinflacionaria del '89 y con el crecimiento de la opinión de la incidencia del déficit fiscal en la misma, se inicia un drástico retraimiento estatal en la

---

<sup>35</sup>En este año dos textos con posiciones diferentes sobre la disminución del trabajo y el empleo en el 1er. mundo se han convertido en bestsellers en Argentina; se trata de "El fin del trabajo" de J. Rifkin y "El horror económico" de V. Forrester.



producción y distribución de bienes y servicios y en la redistribución social<sup>36</sup>. En este camino se va construyendo un nuevo rol para el Estado, que implica nuevas regulaciones de las relaciones estado y sociedad, estado y mercado, sociedad y mercado (Marafioti, 1993).

A nivel nacional, se avanza en el proceso de privatización de empresas públicas y desplazamiento de la intervención en la actividad económica<sup>37</sup>. En dicho marco se diseña una reforma administrativa que tiene entre sus ejes la reducción y reorientación del gasto público y el redimensionamiento de su estructura. Para ello, se lleva a cabo una política de reducción del personal por medio de "retiros voluntarios" indiscriminados, que redundan en el éxodo del Estado de buena parte del personal técnico más capacitado (Thwaites Rey, 1995). Simultáneamente, se deteriora significativamente la remuneración real de los empleados de la administración pública. A la vez, se revisan los convenios colectivos de las empresas estatales y se reglamenta el derecho de huelga en los servicios públicos. También se desmantela gran parte de los programas sociales existentes con la consecuente reducción de recursos y personal en esas áreas.

CUADRO N° 5:  
PROMEDIO ANUAL DEL PODER ADQUISITIVO DEL SALARIO  
(Base enero 1984=100)

AÑO	INDUSTRIA	COMERCIO	ADMINISTRACION PUBLICA	PROMEDIO GENERAL
1984	89,44	100,38	91,19	95,24
1985	87,25	93,92	70,26	81,72
1986	90,10	91,75	64,16	83,53
1987	83,49	84,24	56,07	76,91
1988	71,74	69,81	48,53	66,34
1989	72,84	61,59	34,54	59,83
1990	71,14	60,23	32,85	57,18
1991	75,25	60,02	33,77	60,22
1992	74,85	65,88	36,16	62,80
1993	78,17	64,40	36,52	64,08

Nota: El poder adquisitivo del salario mide la capacidad de compra del salario en el momento en que se percibe.

Fuente: Carta Económica, citada en Las políticas sociales en la Argentina, PRIES - Cono Sur, Agosto de 1994.

<sup>36</sup>Se aprueban las leyes de Reforma del Estado y Emergencia económica que constituyen lo que D. Orlansky denomina "nuevo orden administrativo" ya que redefine las relaciones entre sector público y privado e impone restricciones profundas al Estado de Bienestar (1994).

<sup>37</sup>En cuatro años fue transferido al sector privado la casi totalidad de las empresas públicas productoras de bienes y prestadoras de servicios (que en su conjunto, generaban el 8% del PBI total) a manos de asociaciones entre empresas transnacionales y unos pocos grupos económicos locales (Azpiazu y Basualdo, 1995).

Dora Orlansky, en un balance de la composición del sector público nacional en 1993, posterior a la reorganización de la administración pública nacional y a la privatización de las empresas estatales, analiza la recomposición funcional de todo el sector público. En su opinión, el aparato estatal nacional hoy es un ámbito que ha intensificado su perfil político y prácticamente ha eliminado las funciones sociales y económicas. Esto tiene incidencia numérica en el empleo público nacional: por un lado se restringe como fuente de empleo en tanto tienden a desaparecer los programas sociales de ejecución centralizada (que son intensivos en personal), pero por el otro crece numéricamente el personal en funciones políticas (Orlansky, 1994).

Por otra parte, en esta reconfiguración del Estado, la descentralización es una de las estrategias en juego. Mas allá de las potencialidades de las políticas de descentralización en general, en la Argentina y en el sistema educativo diversos estudios abonan la hipótesis de enmarcarla como una política vinculada con la desresponsabilización financiera de la Nación a la vez que una estrategia de gobernabilidad. Aparece así como un recaudo para diluir los reclamos y para hacer más prolijas las cuentas de la Nación. Se trataría de una fuerte decisión de política central que procuraría descentralizar y balcanizar los conflictos (Wainfeld, 1993; Weiler, 1992; Kisilevsky, 1996).

Frente a la desestructuración de sus economías regionales, las provincias no construyeron estrategias de reconversión productiva. La Nación, por su parte, para descargar de erogaciones al Fisco Nacional, no solo realiza una transferencia directa de gastos a las provincias sino que les agrega servicios públicos esenciales no susceptibles de ser privatizados por no ser rentables (algunos FFCC o Agua y Energía). Este ajuste exige a las provincias la asunción íntegra del rol social del Estado, tanto en prestaciones directas (como salud y educación) como en el subsidio de los servicios públicos. Así se acentúan los desequilibrios e inequidades regionales y con ellos avanza la fragmentación.

Con las transferencias, la administración nacional flexibilizó completamente su gasto, suprimiendo sus componentes rígidos (privatización de empresas, transferencia, racionalización del personal, etc.). Como contrapartida, se rigidizó el gasto público provincial y se redefinieron las relaciones tributarias Nación-Provincias (Lozano y Feletti, 1996).

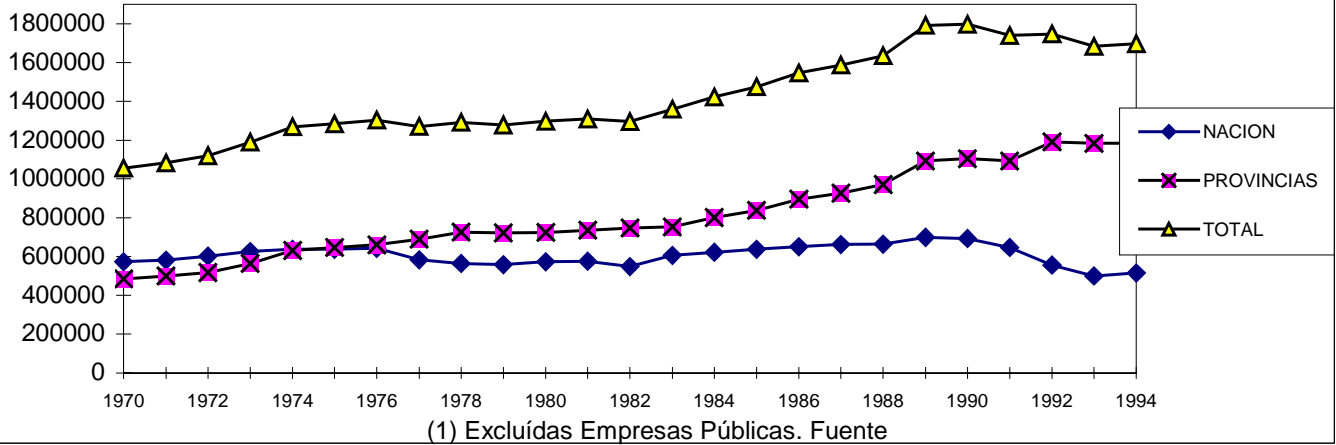
CUADRO N° 6:  
 VARIACION DEL NUMERO DE EMPLEADOS PUBLICOS PROVINCIALES:  
 Y SU RELACION CON LA PEA, 1983-1993  
 - PROVINCIAS SELECCIONADAS -

PROVINCIAS	VARIACION PORCENTUAL 1983-1993	RELACION EMPLEADOS PUBLICOS/PEA -1993-
BUENOS AIRES	59 %	5,9 %
JUJUY	45,1 %	16,7 %
CORDOBA	34,5 %	7,6 %
MENDOZA	23,7 %	7,5 %
SANTA FE	37,3 %	7,1 %
LA RIOJA	96,2 %	29,3 %

FUENTE: Elaboración propia en base a datos del Ministerio del Interior, Subsecretaría de Asistencia a las Provincias: Situación de las provincias argentinas, Enero-Marzo de 1997, Buenos Aires.

Por otra parte, por los procesos de transferencias y como paliativo de la crisis social, se expandió el empleo público provincial (con salarios bajos), que pasó a constituir un porcentaje importante de la PEA: así, en algunas jurisdicciones se convirtió en un subsidio por desempleo encubierto, tal como lo fue en otros tiempos el empleo público nacional (Braslavsky, 1987).

**Gráfico nro. 1: Evolución del número de empleados públicos 1970-1994**  
**(1)**



(1) Excluidas Empresas Públicas. Fuente

Con déficits presupuestarios previos, la actual recesión económica ha agudizado la situación de las provincias (disminución de la recaudación, ausencia de recursos extraordinarios, etc.) que se encuentran frente a la "inevitabilidad" del ajuste y sus costos sociales. Una de las áreas básicas para el ajuste será el empleo público provincial, que es uno de los factores claves de desequilibrio en un contexto donde se carece de actividades productivas que puedan absorber la desocupación (Lozano y Feletti, 1992).

El discurso del gobierno nacional, y fundamentalmente del Ministerio de Economía, procura una traslación del ajuste ya realizado en la Nación, a través de condicionar sus aportes a las provincias en períodos de ahogo financiero a la privatización de las empresas públicas provinciales (bancos, empresas de energía, etc.) y la transferencia de las Cajas Previsionales a la Nación. La resistencia a estas medidas que aún persiste en algunas gestiones provinciales se vincula, fundamentalmente, al alto costo social y político que las mismas implicarán en contextos con fuerte dependencia del aparato estatal.

El avance en este proceso implicó instalar nuevos sentidos en la sociedad civil y para ello, desmontar un andamiaje construido junto al Estado Benefactor. A la par del deterioro y descrédito del Estado y de lo público en general, creció la revalorización cultural del individualismo. El Estado Benefactor fue perdiendo simultáneamente la legitimidad ideológica y las bases de sustentación político-económica que la hacían posible (Wainfeld, 1993).

La nueva distribución de funciones entre la nación y las jurisdicciones se instala sobre la pérdida de confianza social en el centralismo burocrático estatal como modalidad de gestión del sistema educativo. Se construyen imágenes que tienden a deslegitimar las instituciones públicas, aludiendo al "gigantismo" de lo estatal y poniendo en cuestión la calidad de los servicios y de sus agentes desde esos argumentos<sup>38</sup>. En el caso de las empresas estatales de servicios públicos, el discurso oficial hizo hincapié en su carácter intrínsecamente ineficiente, señalando que los servicios públicos sólo se desarrollan mejor por medio de la competencia entre intereses privados. Esto abrió el camino para políticas tales como las privatizaciones, el cierre de instituciones, la imposición de aranceles, etc. En algunos sectores operó luego una transferencia del esquema de análisis a la cuestión educativa (Gentili, 1997). Como parte de este proceso, la devaluación docente fue unida a la devaluación del Estado.

Esta nueva distribución de funciones hace que la responsabilidad financiera y administrativa, luego de las transferencias educativas de 1978 y 1991, quede radicada en las provincias que sólo tienen margen presupuestario para sostener parcialmente los gastos corrientes. En esta última etapa, la usina de producción de propuestas está en la Nación, así como los financiamientos adicionales en general vinculados con el desarrollo de las innovaciones que ésta propone: capacitación, proyectos especiales, infraestructura, etc. Opera entonces una creciente fragmentación del sistema nacional por los recursos básicos diferentes a los que está librada cada jurisdicción y porque en esas diferencias se inscriben los mandatos homogéneos de la Nación y sus recursos específicos (Tiramonti, 1996).

---

<sup>38</sup>Un ejemplo paradigmático fueron los parlamentos de B. Neustadt apelando a "Doña Rosa" y la ineficiencia de ENTel, como propia y excluyente de la empresa pública, igualando que aquello de lo que Estado no se ocupa "bien", es aquello de lo que no debe ocuparse (Castel, 1997).

Así, se construye una nueva representación de la nación que repercute directamente en la percepción y gestión de los conflictos. Veamos una escena: el 3 de marzo de 1997, en la inauguración del ciclo lectivo, el presidente Menem sostuvo:

*"Pido a los gobernadores que renuncien a cualquier cosa, que sacrifiquen cualquier aspecto de la vida de la comunidad de los pueblos que conducen, pero jamás el salario de los docentes".*

Se visualiza aquí como se reformula y escinde la dirección de las demandas: la provisión de los recursos básicos tales como los salarios corresponden a las provincias (y esto explicaría la atomización inicial de las huelgas docentes)<sup>39</sup> y, en la mayoría de las provincias, las propuestas de innovación se esperan de la Nación. Pero no se trata de un proceso homogéneo: otras jurisdicciones (MCBA, Córdoba o Bs.Aires), en general con una trayectoria y margen mayor de recursos técnicos y materiales propios y con proyectos políticos más autónomo, han logrado imprimirle un perfil propio a la reforma<sup>40</sup>. En ellas, la "transformación educativa" tiene también un fuerte referente jurisdiccional.

En síntesis, con la descentralización hay un desplazamiento de responsabilidades, se intercalan filtros de aislamiento entre los conflictos locales y el resto del sistema (Weiler, 1996) y se regulan las expectativas de los sujetos a partir de redireccionar sus demandas.

La docencia como trabajo (en particular, como empleo público) está inserta en este contexto. Desde esta perspectiva abordaremos en el próximo apartado cómo impactan y se procesan estas transformaciones.

## **2. La docencia como empleo público**

Como se ha señalado, las transformaciones económicas y culturales se sitúan en un contexto de explosión tecnológica altamente competitivo, donde el significado y las características del trabajo cambian. Por un lado, hay transformaciones en la estructura y volumen del empleo: se innova en los procesos productivos y de organización del trabajo, surgen nuevas formas de gestión y simultáneamente crece la desocupación. Por otra parte, en el actual proceso de ajuste estructural, la reforma del estado implica modificaciones no sólo en sus funciones sino también en tanto fuente de empleo. Pero esto es particularmente contradictorio con el diseño histórico del sistema educativo cuya democratización dependía de su creciente extensión y por lo tanto requería el incremento del número de empleados/docentes para atender a los nuevos incluidos/alumnos.

¿Cómo repercute el ajuste estructural en el trabajo docente?

La docencia es un empleo público en tanto se trata de contratos en relación de dependencia con el estado, sea éste nacional, provincial o municipal, remunerados bajo la modalidad salarial. Cuenta con rasgos que tienen una larga tradición en la administración

---

<sup>39</sup>Al momento de terminar esta tesis está instalada la Carpa Blanca de la Docencia, que justamente se inscribe en la pelea de CTERA por nacionalizar el conflicto por el financiamiento educativo.

<sup>40</sup>La MCBA es la única jurisdicción que ha resuelto "poner en suspenso" la aplicación inmediata de la Reforma Educativa.

pública (como la estabilidad, incorporada desde 1958 en sucesivas legislaciones)<sup>41</sup> además de rasgos específicos sancionados por el Estatuto Docente.

Como ya planteamos en el Capítulo I, el proceso histórico de implantación del magisterio corrió paralelo al progresivo desarrollo de la burocratización de las funciones del Estado, aplicando a la docencia un modelo semejante al que opera para el resto de los empleados públicos<sup>42</sup>.

En el pensamiento hegemónico aparece como dato indiscutible que la crisis fiscal del Estado requiere de la reducción del gasto público. Así se empiezan a diseñar algunas medidas tales como el despido y congelamiento del ingreso de empleados públicos. Pero, ¿qué sucede si se intenta aplicar estos criterios al sistema educativo y al empleo docente, si se procura administrar el aparato estatal en base a estos criterios de racionalidad y rentabilidad?

Quizás no resulte tan fácil congelar el ingreso a la docencia como en otras ramas de la Administración Pública, pero sí es posible alterar sus condiciones laborales para cumplir el objetivo de disminución del gasto público.

## **2.1. La búsqueda de un empleo estable**

Las características del mercado de trabajo en general y las del empleo docente en particular se articulan en dinámicas específicas. La incertidumbre del mercado de trabajo ya reseñada, el deterioro de los salarios de maestros/as y profesores/as y la tradición de estabilidad confluyen en abandonos y retornos al empleo docente. La trayectoria social de quienes ejercieron y ejercen la tarea de enseñar tampoco es ajena a esta dinámica.

Como se señaló en el capítulo anterior, el origen social de las primeras generaciones que asistieron y egresaron de las escuelas normales como maestras/os fue heterogéneo, ya que provenían de distintos sectores sociales. No fue así en el caso de quienes enseñaban en los colegios nacionales, que eran mayoritariamente universitarios y varones. Justamente, una de las motivaciones para la inclusión de las mujeres en el magisterio fue la perspectiva de movilidad social ascendente. Como se observa en el Cuadro N° 7, estas tendencias históricas de ascenso social y diferenciación entre maestras primarias y profesores/as secundarios se mantienen vigentes en la muestra de esta investigación y se manifiestan particularmente por el nivel de estudios alcanzado por los progenitores de los docentes.

---

<sup>41</sup>En Argentina, el empleo docente a nivel privado tiene normas específicas, en muchos casos es pagado por la subvención estatal y cuenta con supervisión del Estado.

<sup>42</sup>Quisiéramos aclarar que optamos aquí por focalizar la mirada en la docencia en tanto empleo, sin por ello desconocer la complejidad del trabajo docente.

CUADRO N° 7:  
NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES DE MAESTROS/AS Y PROFESORES/AS  
(en porcentajes)

CATEGORIA	TOTAL	
	Primaria (n=223)	Media (n=305)
Padres que alcanzaron hasta nivel primario (1)	73%	55%
Madres que alcanzaron hasta nivel primario (1)	72%	61%
Cónyuges que alcanzaron hasta nivel primario	5%	4%

NOTA: (1) se consideran estudios completos e incompletos.

Hoy pareciera que en las motivaciones para la inclusión de las mujeres en la docencia, ocupa un lugar importante el sostenimiento o completamiento básico de la canasta familiar. Justamente el incremento de la presencia femenina en la PEA, paralelamente al aumento del desempleo de los jefes de hogar (Cortés, 1990), muestran que este fenómeno atraviesa el conjunto del mercado de empleo.

Al parecer, las dinámicas generales del mercado de trabajo regulan los movimientos al interior del mercado de trabajo docente. Ante el incremento de los desocupados y subocupados, hay mas ingresantes en la carrera docente y un mayor retorno a ella de quienes hace años que no ejercen porque ahora necesitan un aporte mas al presupuesto familiar, porque fueron despedidos de otro empleo, porque el trabajo por cuenta propia se ha resentido. Así, la docencia aparece como un puerto seguro. En cambio, cuando hay otras perspectivas laborales, la docencia tiende a abandonarse.

En el mercado de trabajo general, la incertidumbre atraviesa tanto las condiciones de contratación como las demandas del puesto de trabajo. En cambio, el trabajo docente con su configuración laboral histórica, aún es apetecible porque permite, frente a la falta de certezas que caracteriza esta década, cierta estabilidad<sup>43</sup>. Todavía sostiene algunos rasgos característicos del empleo público en el Estado de Bienestar.

En el sector docente (ya en ejercicio) se registran dos tendencias sucesivas: en un contexto de estabilidad y "optimismo" económico, con oportunidades de empleo (como el Plan Austral y el inicio de la Convertibilidad), algunos sectores que tradicionalmente aspiraban a la movilidad, ya no visualizan a la docencia como posibilidad de ascenso social e intentan otras alternativas. Por el contrario, en períodos de restricción del mercado de trabajo (como la hiperinflación de 1989 o la recesión que se agudiza a partir de 1995) hay sectores crecientes que, ante el temor de quedar excluidos del mercado laboral, valorizan a la docencia como una alternativa laboral estable, mas allá de las características específicas de la tarea.

En esos casos, puede señalarse la resignificación de las motivaciones "vocacionales" en la tarea docente (apostolado, voluntarismo, optimismo pedagógico) y su adecuación a los

<sup>43</sup> La estabilidad laboral docente ya fue una de las Recomendaciones básicas de la 2da. Conferencia Interamericana de Educación de 1934 y de la 7ma. Conferencia Internacional de Instrucción Pública de 1938.



parámetros mas generales que caracterizan cualquier trabajo. En este caso también se encuentran tanto maestras/os como profesoras/es que habían abandonado la docencia y vuelven a ella en la búsqueda de la estabilidad perdida. Se activa una “reserva laboral ante coyunturas apremiantes” (Ezpeleta, 1992). Una maestra contaba:

*"Trabajé de maestra de jovencita, también cuando me casé. Pero ya con las dos nenas era imposible. Así que dejé la escuela, hace ya 12 años. Mi marido trabajaba bien, como técnico mecánico en una fábrica textil muy grande. Cuando las nenas entraron a la escuela, empecé a atender un consultorio, dos veces por semana. Pero hace dos años la fabrica cerró (si las telas importadas están mucho mas baratas!) y ahora mi marido tiene trabajo de vez en cuando. Así que decidimos que yo vuelva a la escuela. Conseguí una cerca, es un trabajo que me agrada. Sobre todo da tranquilidad que haya un sueldito todos los meses..." (Maestra, Rosario).*

CUADRO N° 8:  
TITULO DE LOS PROFESORES DE NIVEL MEDIO, SEGUN SEXO, 1994  
(en porcentajes)

Titulación	Varones	Mujeres
Posee título docente (1)	35,6	67,3
Posee título no docente universitario	16,9	7,4
Otros títulos	33,8	15,4
Sin información	13,7	9,9

Nota: (1) Se incluyen las siguientes categorías censales: maestros normales, egresados de terciarios o universitarios y distintas combinaciones que involucren formación docente.

Fuente: Elaboración propia en base al Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos '94. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1996.

Estas búsquedas también alcanzan a los/as egresados/as universitarios en su recurrencia a la docencia. Cuando egresan de una misma carrera universitaria, en general mujeres y hombres toman caminos diferentes: la tendencia para las mujeres es la administración pública y la docencia, mientras que para los varones lo es la actividad privada o el ejercicio independiente de la profesión. Como se observa en el cuadro n° 8, para la mayor parte de los varones que trabajan como profesores en el nivel medio hoy, no figuraba en sus proyectos laborales la docencia cuando siguieron una carrera terciaria o universitaria. Además muestran, en general, una permanencia discontinua en la enseñanza. Su inclusión ha sido tardía en la docencia, producto de la situación económica y la carencia de opciones de desarrollo en su campo profesional.

*"La competencia es desleal porque ahora cualquiera quiere dar clase: competís con los que quieren "currar", pero igual no es como en el comercio, que allí es la ley de la selva... Cada vez son mas los técnicos o ingenieros que se presentan en cargos de materias técnicas y también de Física y Matemática...No nos*

*engañemos, hay poco trabajo y algunos los absorben para mantenimiento pero no hay tantas fábricas en la zona." (profesor, Mendoza).*

Por otra parte, la inflación de los títulos no es excluyente de la docencia ni de nuestro país. Se trata de una tendencia a nivel mundial. Se podría pensar, al interior del sistema educativo, si el empobrecimiento de las condiciones salariales e institucionales del trabajo docente no contribuyen a una subutilización de la formación de los sujetos que en ella trabajan.

CUADRO N° 9:  
DOCENTES VARONES EN NIVEL PRIMARIO Y MEDIO, Y HOGARES CON NBI  
POR JURISDICCION

JURISDICCION	PORCENTAJE DE DOCENTES VARONES SOBRE EL TOTAL DE MAESTROS (1)	PORCENTAJE DE DOCENTES VARONES SOBRE EL TOTAL DE PROFESORES (1)	PORCENTAJE DE HOGARES CON NBI (2)
BUENOS AIRES	6,5%	31,2%	Gran Bs. As.: 14,7 Resto prov.: 11,7
CATAMARCA	17,9%	36,3%	24,6
CORDOBA	5,4%	30,7%	12,8
CORRIENTES	14,1%	31,8%	26,9
CHACO	21,7%	34,2%	33,2
CHUBUT	11,6%	36,1%	19,4
ENTRE RIOS	8,7%	33,2%	17,2
FORMOSA	24,4%	38,4%	34,3
JUJUY	17,7%	37,8%	33,6
LA PAMPA	8,8%	32,9%	12,0
LA RIOJA	16,3%	34,5%	23,6
MENDOZA	7,9%	33,2%	15,3
MISIONES	15,7%	36,6%	30
CAP. FEDERAL	10,3%	32,2%	7
NEUQUEN	14,9%	34,3%	19,1
RIO NEGRO	14,5%	34,3%	20,7
SALTA	13,7%	33,3%	33,9
SAN JUAN	10,9%	33,4%	17,2
SAN LUIS	13,6%	34,5%	18,7
SANTA CRUZ	17,1%	41,1%	15,2
SANTA FE	7,9%	30,3%	14,0
SGO. DEL ESTERO	19,5%	31,5%	33,6
TUCUMAN	11,1%	33%	24,6
T. DEL FUEGO	13,7%	40,1%	25,5
TOTAL DEL PAIS	10,3%	32,4%	16,5

Fuente: Elaboración propia en base a: (1) Censo Nacional de Docentes 1994, Red Federal de Información Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y (2) Anuario Estadístico 1995, INDEC, Ministerio de Economía y Obras y Servicios Públicos, Buenos Aires, 1995 (los datos de NBI son de 1991).

Aunque la presencia de los varones ha sido tradicionalmente significativa en el nivel medio de enseñanza, se trataría de una tendencia en ascenso en esta década<sup>44</sup>.

Si se observa con detenimiento el cuadro N° 11, en el caso de la enseñanza primaria la presencia de varones muestra un rasgo particular: las jurisdicciones donde el porcentaje de docentes varones está por encima de la media nacional son aquellas donde los hogares con NBI también superan la media nacional, y viceversa (a excepción de Santa Cruz y Entre Ríos). Se podría hipotetizar entonces, que la presencia de varones en el magisterio se incrementa en regiones donde la pobreza adquiere rasgos más dramáticos, vinculada seguramente a la restricción de las oportunidades de empleo<sup>45</sup>.

La última información censal da cuenta que, en 1991 el peso del número de trabajadores de la enseñanza en la PEA casi alcanzaba al 5%. Pero fundamentalmente muestra las dinámicas de género y de empleo hoy. Por un lado, el número de hombres que componen la PEA se mantiene estable comparado con el incremento del número de mujeres que han salido al mercado de trabajo en la última década. Por otra parte, los datos censales muestran que mientras para las mujeres la enseñanza representa 1 de cada 11 opciones de trabajo, para los hombres es 1 cada 100<sup>46</sup>.

CUADRO Nro. 10:  
PARTICIPACION DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACION EN LA P.E.A.,  
POR SEXO.  
CENSOS 1895, 1914, 1980 Y 1991 (en valores absolutos y porcentajes)

CENS O	P.E.A.			P.E.A. VARONES			P.E.A. MUJERES		
	TOTAL	DOCE N- TES	% DOCE N- TES	TOTAL	DOCEN- TES	% DOCEN- TES	TOTAL	DOCE N- TES	% DOCEN- TES
1895	2.451.761	10.063	0,41	1.318.331	3.906	0,29	1.133.430	6.157	0,54
1914	5.026.914	31.368	0,62	2.776.031	7.905	0,28	2.250.883	23.463	1,04
1980	9.989.190	358.417	3,58	7.249.703	53.730	0,74	2.739.487	304.687	11,12
1991	12.368.328	582.662	4,71	7.975.899	103.839	1,30	4.392.429	478.823	10,90

<sup>44</sup> Lamentablemente, no se cuenta con series que permitan analizar históricamente esta variación. Pero no se trata de un fenómeno argentino. Según un reciente documento de la OIT, América Latina y el Caribe conforman la única región del mundo en la que disminuye la presencia femenina en los niveles primario y medio (OIT, 1996).

<sup>45</sup> Un proceso semejante se registra en otras profesiones tradicionalmente femeninas como la enfermería (Wainerman y Binstock, 1993).

<sup>46</sup> La categoría trabajadores de la educación en los Censos Nacionales es más amplia que la de docentes del sistema educativo objeto de este trabajo, aunque ellos representan el grupo mayoritario.

Fuente: INDEC, Censos Nacionales.

La lucha es por permanecer dentro del mercado formal de trabajo. Algunos autores refieren a la pelea de los trabajadores por pertenecer e ingresar a las ramas que favorecen la capacitación y la estabilidad, acrecentando la puja intraclase entre los trabajadores y de éstos frente a los marginados del mercado laboral (Dinerstein, A. 1994). Mientras en el mercado de empleo se modifica la composición de la mano de obra asalariada, registrándose un crecimiento del trabajo asalariado transitorio (se formaliza la inestabilidad)<sup>47</sup> (Gomez, 1997), el trabajo docente titular todavía reúne ambas condiciones: salarización y estabilidad. Trabajar de docente permite un nivel básico de protección social por el acceso a los beneficios sociales y a la vez no obtura el trabajo parcial e independiente en otras áreas.

A la vez, esta necesidad de permanecer dentro del mercado formal de trabajo ha modificado expectativas y estrategias de los docentes que no se sienten satisfechos con su trabajo. En una investigación que realizamos en 1993 encontramos un grupo considerable de maestras y maestros que deseaban abandonar la docencia. En las entrevistas a ex-maestras/os, aparecía que la estrategia que habían desarrollado para abandonar la tarea de enseñar partía de tomar un 2do. o 3er. empleo y ponerse a prueba. En la medida en que este trabajo permitía por lo menos "los mismos ingresos con menor desgaste" y simultáneamente la docencia les brindaba pocas gratificaciones, la abandonaban. No eran ajenas a los relatos las conductas expulsivas del propio sistema (Braslavsky y Birgin, 1994).

El período transcurrido entre 1993 y 1996 permite hipotetizar que esta tendencia se ha revertido. Del mismo modo que con la matrícula de inscripción en las instituciones de formación docente, ante el crecimiento del desempleo y el subempleo, es decir ante la restricción de otras oportunidades laborales, las expectativas de abandono de la docencia han disminuido, como lo muestran los registros ya mencionados. Sin embargo, no están ausentes de los deseos.

Justamente en el cuadro siguiente se observa que un porcentaje significativo de docentes de esta muestra manifiesta que si volviera a empezar, optaría por otra ocupación. Los motivos se vinculan fundamentalmente con la devaluación simbólica y material de su tarea. Los datos mostrarían una insatisfacción mayor en el nivel primario que en el medio, tanto en la opción profesional como en el desprestigio social que perciben las maestras y maestros respecto de los profesores y profesoras.

---

<sup>47</sup>Según el Informe de Coyuntura Laboral del Ministerio de Trabajo de la Nación (mayo de 1997), sólo el 15% de los nuevos puestos de trabajo creados en el año 1996 fueron por tiempo indeterminado.

CUADRO N° 11:  
DOCENTES QUE OPTARIAN POR OTRA OCUPACION Y MOTIVOS, POR JURISDICCION

CATEGORIA	MENDOZA		ROSARIO		TANDIL		TOTAL	
	Primaria (n=88)	Media (n=150)	Primaria (n=67)	Media (n=73)	Primaria (n=68)	Media (n=82)	Primaria (n=223)	Media (n=305)
Docentes que optarían por otra ocupación	39%	27%	33%	33%	46%	35%	39%	31%
Motivos:								
porque es un trabajo muy agotador	2%	5%	7%	15%	10%	8%	6%	8%
porque no se reconoce a los docentes	24%	8%	10%	8%	15%	8%	17%	8%
porque el sueldo no alcanza	9%	9%	13%	10%	13%	10%	12%	9%
otros	4%	5%	3%	0%	8%	9%	4%	6%

La deserción de los cuadros docentes no es un fenómeno de los países subdesarrollados, sino que ya había empezado a preocupar en Europa (Francia, Suecia, España) a comienzos de los '80, vinculado con el esfuerzo síquico que demanda la tarea (Esteve, J. 1994)<sup>48</sup>. En este sentido, y mas allá de las características agravadas por el contexto actual, manifiesta una problemática específica de este trabajo que es atendida en otros países desde medidas estimulantes para el ingreso a la carrera tales como el acceso a becas, el año sabático, la flexibilización del período de permanencia frente a alumnos, la rotación de funciones, etc., y, por supuesto, un incremento en los niveles salariales. No es ése el caso de la Argentina.

## 2.2. El salario de los docentes: ¿escaso pero seguro?

Como parte del proceso de ajuste estructural, los salarios de la administración pública sufren un lento e "inexorable" deterioro respecto de otros salarios. Esto adquiere ribetes particulares en la docencia, entre otras cuestiones porque su peso relativo en el volumen del

<sup>48</sup>En nuestro país, diferentes investigaciones sobre trabajo y salud docente han coincidido en caracterizarlo como un trabajo de riesgo: Martínez (1993 y 1997), Almandoz y Hirschberg (1992); Neffa y Mendizabal (1992).

empleo público provincial es muy alto, incrementado mas aún a partir de la transferencia de servicios de nivel medio y superior<sup>49</sup>. Como se ve en el cuadro N° 12, hoy la docencia es el sector más numeroso en la planta de personal público. Según datos del Censo Nacional Docente de 1994, en la Argentina hay en actividad 560.443 docentes.

Visualizando esta situación, algunos documentos del Banco Mundial proponen contribuir a la reforma educativa haciendo hincapié en un desplazamiento de la inversión hacia los insumos del proceso educativo: producción de textos, currículos regionales, materiales didácticos. Una tecnología centrada en el maestro implicaría alto costo en salarios para motivar a los mejores y, si se elevase el salario, habría que agregarle un costo indirecto por la presión salarial del resto de los servidores públicos (Coraggio, J.L. 1993). Este argumento se cruza con otro: el salario docente ocuparía sólo el octavo lugar como factor de incidencia en el mejoramiento de la calidad de la educación (Coraggio, 1993; Torres, 1997).

CUADRO N° 12:  
PLANTA DE PERSONAL PUBLICO DE LAS PROVINCIAS DE BUENOS AIRES, SANTA FE, Y  
MENDOZA. AÑOS 1987-1993. ESCALAFONES: DOCENCIA, SEGURIDAD, JUSTICIA Y  
SALUD

PROVINCIAS	ESCALAFON	AÑOS						
		1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993 (1)
BUENOS AIRES	DOCENTES	145.231	148.466	148.466	148.510	148.084	154.231	154.231
	SEGURIDAD	45.490	46.255	46.255	46.255	47.953	48.663	50.263
	JUSTICIA	8.649	9.052	9.052	9.393	9.585	9.605	9.605
	SALUD	7.113	7.699	7.699	7.699	7.857	7.855	7.855
SANTA FE	DOCENTES	25.644	26.962	28.241	31.555	34.090	35.462	35.428
	SEGURIDAD	12.709	13.145	13.078	13.292	13.106	13.125	12.991
	JUSTICIA	2.501	2.631	2.784	2.815	2.897	2.953	2.930
	SALUD	2.377	2.580	2.659	2.685	2.811	2.687	2.668
MENDOZA	DOCENTES	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	15.517	15.517
	SEGURIDAD	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	6.244	6.244
	JUSTICIA	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	2.115	2.115
	SALUD	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	8.840	8.840

<sup>49</sup> Ya para el período unitario (1821-1827) señala C. Newland que, en los tiempos críticos, la remuneración docente era la variable de ajuste presupuestaria.

(1) Para la provincia Buenos Aires, corresponde a la planta ocupada en marzo de 1993; para Santa Fe, a septiembre de 1992 ; para Mendoza, los datos de 1993 y de 1992 corresponden a la planta ocupada a junio de 1992.

FUENTE: Elaboración propia en base a Dirección Nacional de Coordinación Fiscal con las provincias, citado en: Ministerio del Interior, Secretaría de Asistencia para la reforma económica provincial (1994): Datos para el análisis del sector público de las distintas jurisdicciones de la República Argentina, Buenos Aires.

En el cuadro N° 13 se observa cómo el salario de un/a maestro/a de grado es comparativamente el más bajo respecto de otros salarios de la administración pública con categorías "equivalentes", aunque no tienen los mismos requisitos para el ejercicio (por ejemplo, poseer por lo menos título de nivel medio como Maestra Normal)<sup>50</sup>.

Como se ha dicho, el deterioro del salario docente es parte de un proceso que involucra a amplios sectores de la población argentina que habían logrado posicionarse como capas medias. La reestructuración productiva ha generado procesos de empobrecimiento que afectan a los sectores obreros y penetran también en las capas medias: crecen los hogares con necesidades básicas insatisfechas y a la vez se incorporan nuevos sectores a este universo llevados por la dificultad para alcanzar los consumos necesarios, pero no afectados por las mismas carencias que los pobres estructurales. Se trata de una extensión de la pobreza, un fenómeno de emergencia de nuevos pobres y por lo tanto de heterogeneización de la pobreza (Murmis y Feldman, 1992). Entre 1980 y 1990 se cuadruplicó el grupo de los considerados pobres por ingreso o nuevos pobres (Beccaria, 1993).

Los pauperizados en este proceso son trabajadores cuyas condiciones personales y profesionales no son distintas de las de quienes consiguen participar afirmándose en el proceso de reestructuración. Los nuevos pobres no habían registrado privaciones en sus necesidades básicas.

Pero estos nuevos pobres no tienen en común con los pobres estructurales la historia, y por ella cuentan con una significativa acumulación previa de recursos en términos educativos (certificación y formación por acceso a la enseñanza), de experiencias y en bienes materiales (barrio, vivienda, aparatos domésticos). Ambos grupos comparten las tasas de desocupación o subempleo, las dificultades para la subsistencia básica, el sistema de salud precario.

En el ajuste, los aportes del Estado en términos de infraestructura y servicios sociales disminuyen notoriamente. Esto implica un incremento de los costos de reproducción básica familiar: desde la compra a cargo del usuario de elementos básicos para la atención de su salud en un hospital (jeringas, placas radiográficas, etc.) hasta la creciente importancia de la contribución a la cooperadora escolar.

En este contexto la situación se torna mas compleja también en el marco familiar, en la medida en que implica una participación simultánea de los conyuges en el mercado de trabajo y en las tareas del hogar. La unidad doméstica es sede del diseño de estrategias adaptativas para amortiguar la caída. Desde esta situación se instala la conciencia de una gran

---

<sup>50</sup>Podría argumentarse que el trabajo de un/a maestro/a es a tiempo parcial, pero como se verá en el punto siguiente esta afirmación merece, al menos, relativizarse.



vulnerabilidad y fragilidad. Aunque resistida, la sensación de irreversibilidad puede ir demoliendo el mito del progreso permanente y la movilidad social ascendente (Karol, J., 1992).

CUADRO 13:  
REMUNERACION REAL DEVENGADA EN LAS PROVINCIAS DE BUENOS AIRES, SANTA FE, Y MENDOZA. SEPTIEMBRE 1991, 1992 Y 1993 (en pesos corrientes)

PROVINCIA	ESCALAFON Y CATEGORIA	SEPTIEMBRE 1991	SEPTIEMBRE 1992	SEPTIEMBRE 1993
BUENOS AIRES	Docente - Maestro de grado	231,44	276,75	300,00
	Seguridad - Oficial Ppal.	664,63	876,31	946,31
	Judicial - Auxiliar	s/d	756,43	811,43
	Salud - Enfermero	s/d	s/d	605,58
SANTA FE	Docente - Maestro de grado	267,13	489,51	489,51
	Seguridad - Oficial Ppal.	642,59	976,60	1046,6
	Judicial - Auxiliar	s/d	565,00	721,22
	Salud - Enfermero	s/d	s/d	994,52
MENDOZA	Docente - Maestro de grado	s/d	477,31	477,31
	Seguridad - Oficial Ppal.	s/d	878,46	945,21
	Judicial - Auxiliar	s/d	244,48	266,80
	Salud - Enfermero	s/d	s/d	548,04

Fuente: Elaboración propia, en base a C.F.I., citado en: Ministerio del Interior, Secretaría de Asistencia para la reforma económica provincial (1994): Datos para el análisis del sector público de las distintas jurisdicciones de la República Argentina, Buenos Aires.

Si desde las condiciones de trabajo comparativamente más estables la docencia vuelve a ser un trabajo buscado, no lo es desde el punto de vista del salario. Más aún, si la docencia fue una opción laboral que facilitó la movilidad social ascendente, hoy por el contrario se ubica a sus miembros en una dinámica social descendente (Feijóo, 1992).

En el contexto de las políticas económicas actuales, la falta de recursos aparece naturalizada. De allí deviene la "imposibilidad" de un incremento salarial: se esgrime que no hay otra manera de gestionar la crisis o que hay un agotamiento de los fondos públicos. La recuperación salarial aparece ligada al aumento de la productividad (se caracterice como se caracterice en el empleo docente), sin referencia a los derechos básicos a un ingreso digno.

Al respecto, un estudio sobre la evolución de los salarios reales entre 1935 y 1990 muestra que en este último año, un maestro de grado nacional cobraba el 21,4% de lo que cobraba en 1935 (Gurman y Lemos, 1991). Otro estudio, realizado por la OIT sobre la evolución de los sueldos reales de los docentes del sector público en los decenios 80 y 90 muestra que Argentina está entre los tres países de América Latina con un mayor deterioro en los salarios docentes. Para el mismo período, todos los países de la OCDE muestran un incremento en las remuneraciones (OIT, 1996). Por otro lado, no se observa un ensanchamiento de la brecha salarial al interior del sector (como en otras áreas) sino que el achatamiento es generalizado.

El análisis de los salarios docentes ("congelados" desde 1992) muestra el ajuste también en su composición: cuando hubo incrementos en los salarios de bolsillo, estos fueron por adicionales no bonificables, por lo cual no se computan sobre ellos la antigüedad, ni las cargas sociales, ni la jubilación<sup>51</sup> (Maffei, 1997).

---

<sup>51</sup> Así, se da la paradoja que el mismo estado que se embandera contra la evasión fiscal abona a sus empleados parte de su salario en "negro".

CUADRO N° 14:  
SALARIO INICIAL DE MAESTROS Y MAESTRAS DE GRADO EN 1995 POR JURISDICCION  
(en pesos)

JURISDICCION	SUELDO BASICO 1995 (a)	ADICIONALES	SUELDO BRUTO (b) (c)
BUENOS AIRES	200,00	130,00	330,00
CATAMARCA	200,91	296,99	497,00
CORDOBA	226,14	182,04	408,18
CORRIENTES	194,44	58,32	252,76
CHACO	222,07	91,22	313,29
CHUBUT	272,79	89,82	362,52
ENTRE RIOS	204,58	106,38	310,97
FORMOSA	230,00	80,50	310,50
JUJUY	193,60	145,00	338,60
LA PAMPA	284,00	110,20	394,20
LA RIOJA	230,05	173,00	403,00
MENDOZA	144,64	571,25	715,89
MISIONES	200,77	157,17	357,00
CAPITAL FEDERAL	212,19	117,57	330,56
NEUQUEN	285,00	289,00	574,00
RIO NEGRO	231,77	202,71	434,48
SALTA	155,01	175,39	330,39
SAN JUAN	150,94	342,95	493,98
SAN LUIS	280,24	95,22	375,46
SANTA CRUZ	161,10	645,07	806,17
SANTA FE	145,01	292,00	437,01
STGO. DEL ESTERO	329,40	236,37	565,79
TUCUMAN	185,65	220,05	405,70
TIERRA DEL FUEGO	205,00	627,00	832,00

(a) Fuente: datos oficiales de cada una de las jurisdicciones. Corresponden a maestro de grado de jornada simple. A estos básicos deben agregársele las sumas fijas o premios por presentismo. Los sueldos básicos no varían desde 1992.

(b) Debido a los descuentos jubilatorios y de obra social, los maestros reciben como sueldo de bolsillo, en promedio, un 17% menos que el sueldo bruto. A los afiliados a gremios se les descuenta, además, una cuota sindical.

(c) A estos salarios no se les efectuó el descuento vigente en algunas provincias (Véase cuadro nro. 15).

Como se observa en el cuadro n° 14, el panorama salarial es muy heterogéneo según las jurisdicciones: varía tanto el monto como la composición por adicionales del salario, llegando éstos en algunos casos a más que triplicar el sueldo básico.

Asimismo, cuando hay un incremento de recursos (por ejemplo, el Plan Social de la Nación, el Fondo de Reparación Histórica del Conurbano Bonaerense o los Programas Especiales desarrollados por Mendoza), se vincula a destinos específicos: retribución por proyectos, por capacitación, por presentismo. El salario en tanto derecho, permanece incólume. Estos incentivos son efímeros:

*"Primero aprendimos a hacer los proyectos y avanzamos un montón con el subsidio. Ahora nos sentimos castigados: a medida que fuimos progresando, y eso en las horas que nos pagaban, nos las quitan para dárselas a otras escuelas" (maestra, Mendoza).*

Como señala otra maestra mendocina entrevistada, el salario es un índice inequívoco del valor atribuido al trabajo y a los trabajadores. Así, para los docentes, el desprecio por su función se manifiesta también desde la remuneración que se le otorga.

*(La desvalorización social del magisterio)"es un menosprecio, con razón o sin ella, desde las familias hacia los docentes de sus hijos, que con sus críticas, opiniones o actitudes desmerecen la tarea de los docentes. Porque la mayoría no toma en serio la educación. Desde el gobierno tampoco se lo valoriza... eso lo dicen los sueldos" (maestra, Mendoza).*

La crisis de las economías provinciales en el marco del incremento de sus responsabilidades financieras tiene nuevos indicadores, cada vez más agudos. Al deterioro del poder adquisitivo del salario se suman atrasos muy significativos en el pago de los sueldos de los empleados públicos, emisión de bonos provinciales para el pago de una parte de los salarios (que fluctúan su valor según el respaldo de las arcas provinciales)<sup>52</sup>, rebaja en los salarios de los empleados públicos con porcentajes que varían por jurisdicción según el monto que cobre cada empleado, etc.

---

<sup>52</sup> En 1881, en la huelga de las maestras de la Escuela Graduada y Superior de San Luis ya mencionada, las docentes reclamaban porque los "vales de tesorería... no valen casi nada en el comercio" (citado por Cucuzza, 1993).

Cuadro 15:  
MEDIDAS RESTRICTIVAS DEL GASTO DIRIGIDO AL SECTOR DOCENTE,  
POR PROVINCIA, 1996

PROVINCIA	MEDIDAS			
	RETRASO EN PAGO DE SALARIOS	PAGO DE SALARIOS EN BONOS	REDUCCION SALARIAL	REDUCCION DE PERSONAL U HORAS CATEDRA
Buenos Aires				X
Catamarca	X	X		
Córdoba	X	X	X	X
Corrientes			X	X
Chaco			X	
Chubut			X	
Entre Ríos			X	X
Formosa			X	
Jujuy	X	X		X
Misiones			X	
Neuquén			X	
Río Negro	X	X	X	X
Salta	X		X	
San Juan	X		X	
S. del Estero			X	
Tucumán	X	X	X	

Fuente: Birgin, A. (1996) y CTERA (1996), UNTER, UEPC, (1997).

La reducción salarial (que en algunos casos llega al 29% del salario) es nombrada con distintos eufemismos por las distintas gestiones provinciales. En Tucumán y Salta se llama "aporte solidario reintegrable", en Río Negro "préstamo al gobierno", en Misiones "impuesto solidario".

En este contexto, la noción de derecho adquirido se pierde y se observan entonces situaciones inéditas que ponen en cuestión la asociación básica acerca de que el trabajo da

derecho a un salario. Así lo establece, por ejemplo, el siguiente decreto de la provincia de Córdoba, que transcribimos in extenso por su elocuencia:

*"art.1: La designación de personal suplente o interino se efectuará con carácter ad-honorem hasta el 29 de diciembre de 1995 (...)*

*art.4: En caso de ausencia del director, asumirá adhonorem el vicedirector; si no lo hubiere, asumirá con igual caracter (ad-honorem) el docente de mayor antigüedad en el establecimiento(...)*

*art.7: Las designaciones que se efectuaren en el marco de este régimen deberán contar con la expresa conformidad del docente, atento a su carácter voluntario y honorífico, de la que no resulta derecho remuneratorio alguno por ningún concepto." (Decreto N° 1248 de 1995).*

Hoy en Neuquén o en Río Negro los docentes consideran una conquista laboral que se vuelva a cobrar el mismo salario que se cobraba dos años atrás, antes de la emergencia económica provincial. Es así que la pelea por el incremento de un salario pobre se ha transformado en la pelea por cobrarlo, y sin descuentos. Es en este sentido que señalamos una fuerte regulación de las expectativas (Bell, 1996): de aquellas que soñaban con el mejoramiento del nivel de vida familiar a partir de un incremento salarial a aquellas que sólo aspiran a mantenerlo.

Todas estas situaciones muestran el deterioro de la condición asalariada y socavan el imaginario que delineaba el empleo docente como un empleo seguro, estable a la vez que importante para el desarrollo de la Nación.

### **2.3. La intensificación, entre la seguridad y la precarización del empleo**

La flexibilidad y la precarización son la contracara de los rasgos tradicionales del empleo docente, que se caracterizaba, como ya desarrollamos, por ser un empleo público estable.

#### **2.3.1. La flexibilización laboral en la docencia**

Desde diversas perspectivas se sostiene que la flexibilización laboral no es novedosa en la Argentina, sino que existe hace varias décadas en algunas normativas y, en el último período, de hecho<sup>53</sup>. Por ejemplo, la contratación temporal está difundida con modalidades diversas. En el Estado, parte de las tareas que desarrollaban los empleados públicos despedidos hoy son suplantadas por empleo temporario, con contratos a término. En cambio, en 1988, el empleo público permanente correspondía al 90,3% del personal (Marshall, A. 1990).

---

<sup>53</sup> Entre diciembre de 1995 y noviembre de 1996 se incrementó el uso de contratos por períodos de prueba en un 286,5% y en un 78,9% el de los contratos con bajos costos laborales. En el mismo período, la contratación de personal por tiempo indeterminado se redujo en un 5,6% (Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1997).

CUADRO N° 16:  
DOCENTES EN ACTIVIDAD EN EL SECTOR ESTATAL, POR SITUACION DE REVISTA,  
1994  
(en porcentajes sobre el total)

NIVEL	TITULARE S (1)	INTERINO S (2)	SUPLETE S (3)	OTRA CONDICIO N	No Sabe	Sin informació n	TOTAL
Inicial	54,16	22,06	19,26	2,62	0,85	1,04	100
Primario	57,77	18,6	19,52	1,77	0,89	1,45	100
Medio	48,4	30,17	12,43	6,72	1,25	1,01	100
Superior no Universitari o	37,58	46,01	9,91	4,34	1,53	0,63	100

Notas:

- (1) Corresponde a categorías: Titular; titular e interino; titular y suplente; titular y otra condición.
- (2) Corresponde a categorías: Interino; interino y suplente; interino y otra condición.
- (3) Corresponde a categorías: Suplente; suplente y otra condición.

Fuente: Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos '94, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 1996.

Desde el Estatuto Docente Nacional, que opera como marco de referencia para el conjunto de los estatutos provinciales (Frigerio, 1990) se plantea la segmentación vertical del trabajo docente al incluir las categorías suplente, interino y titular. Como se observa en el Cuadro nro. 16, la condición de titular abarca a poco más de la mitad de los docentes. Quienes no son titulares tienen trabajo inestable, por temporadas la mayor de las veces no precisables. En un trabajo anterior hemos denominado esta contratación como "ensayo de flexibilidad laboral anticipada"<sup>54</sup>.

Aunque en el Estado la contratación temporaria se asemeja más al contrato por un tiempo determinado, en el caso del docente suplente el plazo es provisorio porque depende de los avatares de la licencia del titular. Del mismo modo, en el caso interino es "hasta la sustanciación de concursos", es decir hasta fecha indeterminada. Lo transitorio de la suplencia es respecto de cada cargo en que es designado el docente: se puede permanecer en esa categoría por años. Como se observa en el cuadro siguiente, más del 14% de los docentes suplentes y del 20% de los interinos/provisorios tienen más de 11 años de antigüedad en la docencia. A la inversa, son muy pocos los docentes titulares con poca antigüedad.

<sup>54</sup>Véase al respecto Braslavsky y Birgin (1994).

CUADRO N° 17:  
 MAESTRAS/OS Y PROFESORAS/ES SEGUN ANTIGÜEDAD EN LA DOCENCIA Y  
 SITUACION DE REVISTA, 1994  
 (en porcentajes)

Antigüedad en la docencia	Titular		Interino		Suplente	
	Prim.	Media	Prim.	Media	Prim.	Media
Menos de 1 año	1,4	3,1	8,8	9,0	20,9	26,8
1 a 5 años	14,2	19,9	47,6	45,7	47,9	42,9
6 a 10 años	25,9	21,6	20,6	22,3	14,5	14,4
11 a 15 años	20,4	15,6	6,9	9,3	4,5	6,2
16 a 20 años	15,3	14,5	4,8	5,3	3,5	3,6
21 a 25 años	11,6	10,6	4,8	3,3	3,4	2,2
26 o más años	10,1	13,6	4,4	3,6	3,3	2,5
S/I	1,1	1,1	2,1	1,5	2,0	1,4

Fuente: Elaboración propia en base al Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos '94. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1996.

La flexibilidad laboral hoy crearía la figura del "asalariado interino" (Lo Vuolo, 1994), que entra y sale de una situación de empleo formal en el sistema productivo según los vaivenes de la demanda. En esta situación se encuentran los docentes que no ocupan cargos titulares.

En términos del trabajador/a, el sistema de suplencias remite a una gran vulnerabilidad: se trata de un contrato temporario, a término (no siempre estipulado ni estipulable), sin derecho a reclamo ni preaviso (que sí tienen los contratados a plazo fijo en la Administración Pública Nacional). Asimismo, en la mayoría de las jurisdicciones, suplentes e interinos no pueden tomar licencias de ningún tipo en los primeros 90 días de asunción del cargo. La seguridad social dura mientras dura la suplencia o interinato.

Una pregunta interesante es por qué esta situación permanece desde hace décadas. Quizás los docentes no han hecho hincapie en la precariedad de esta contratación porque luego se recompensaba con la "estabilidad eterna" del titular. A la vulnerabilidad del suplente o interino le corresponde la estabilidad a ultranza del titular.

Pero hay que señalar que la precarización que supone la existencia prolongada y cuantitativamente significativa de contrataciones interinas y suplentes proviene de lógicas muy distintas a las que hoy rigen el mercado de trabajo. Se trata de lógicas reglamentaristas, centradas en la cobertura de cargos.

Como ya hemos desarrollado, el mercado de trabajo hoy se dirige hacia otro tipo de precarización, más vinculada con la flexibilización en la contratación que permita incrementar la tasa de ganancia a través de adaptar la oferta a la demanda o disminuir la responsabilidad del empleador.



Para la docencia ya existen algunas propuestas enmarcadas en la lógica del mercado, como la de FIEL (entidad creada por la Cámara Argentina de Comercio, la Bolsa de Comercio, la Unión Industrial Argentina y la Sociedad Rural) que proponen que "El personal docente como no docente no tendría estabilidad. Los niveles de remuneración serán establecidos por el director administrador...Los Estatutos del Docente deben derogarse en los capítulos que regulan las condiciones de trabajo de la profesión docente" (FIEL, 1993). Nótese: no dice que deben modificarse sino derogarse, para quedar al arbitrio del libre juego de la oferta y la demanda.

### 2.3.2. Las modalidades de contratación

Otra de las transformaciones del mercado de trabajo refiere a la redefinición de las formas de organización y la estructura de calificación del personal así como a los procesos de selección de personal que cada vez se tornan más exigentes y sofisticados. En términos generales, se incrementan los requisitos: sobrecalificación, responsabilización por los resultados, rotación por tareas y cargos diversos.

La docencia, en cambio, mantiene modalidades de contratación y ascenso vinculadas con las de la Administración Pública en tanto empleo del Estado. El acceso al cargo docente está pautado hace casi cuatro décadas en el Estatuto del Docente Nacional y respetado por los estatutos provinciales en vigencia, que para el empleo docente estatal establece la formación de Juntas de Clasificación que organizan los antecedentes del personal y su calificación; en ellas hay representación de los docentes. Para calificar a los docentes se basan en el legajo personal de actuación profesional de cada uno. En las escuelas primarias, lejos de constituir un tratamiento profesionalizante, éste se realiza por medio de los cuadernos de actuación docente, donde se deja constancia del desempeño de la maestra por lo menos anualmente<sup>55</sup>. Estos cuadernos guardan un enorme paralelismo en la estructura y estilo de su prosa con los boletines con que se evalúa a los alumnos.

Pero la modificación de los escenarios de la discusión laboral introduce cambios particulares y diferenciados para el sector privado y para el sector público de la educación. Ya hace años que de hecho está presente en las escuelas privadas a través de plus remunerativos homogéneos para el conjunto del plantel docente. Pero lo nuevo es que aparecen, en algunos casos y ante tareas iguales, salarios diferenciales entre docentes, que se negocian uno a uno, según los intereses de la institución para retener a determinado personal. Aparece así una modalidad de pago individual diferenciado según criterios de la conducción institucional.

En el caso de las escuelas del sector público, aunque las condiciones de ingreso son exclusivamente burocráticas y permanecen sin cambios en las últimas décadas, se ha introducido también este debate: pago diferenciado por escuela y por docente. En el primer caso, el pago variaría según los resultados obtenidos por cada escuela, que se consideran evaluables por pruebas de medición de logros tomadas a los alumnos, en otros por crecimiento matricular, en otros por promedio de asistencia del plantel (véase la propuesta de FIEL). De hecho, la existencia de pagos por proyecto como modalidad de las gestiones

---

<sup>55</sup> Los actos administrativos se constituyen en elementos normativos de los saberes pedagógicos. Los cuadernos de actuación, los criterios para el otorgamiento de puntajes, la evaluación standarizada de la capacitación a distancia de la Provincia de Buenos Aires son algunos de ellos (Batallán, 1995).

también actúa como un plus remunerativo vinculado a determinadas acciones. El pago diferenciado por docente, que hoy rige por acumulación de antigüedad y en algunos casos, por zona, se extendería a la cantidad y tipo de instancias de capacitación y perfeccionamiento docente realizadas.

A contramano de la sobrecalificación e hiperactualización que hoy se demanda para el acceso al empleo, la docencia aún es un trabajo con prácticas de contratación standarizadas, que permite interrumpir y retornar sin nuevas cualificaciones ni exigencias más que las burocrático-administrativas.

*“Esta es una carrera de viejos y no de capaces (...). Me recibí hace años y no paré de hacer cursos de capacitación. Ahora vino una maestra con mucha antigüedad, que hacía 4 años que con la educación nada, y se queda ella con el grado”* (maestra, Rosario).

Más aún, la edad no constituye una barrera para la inclusión, como sucede en el mercado de trabajo global. Por el contrario, lo que se privilegia es la antigüedad en la docencia, que abre las puertas hacia la elección del ámbito de trabajo o, en el caso de profesores y profesoras de escuelas medias, permite la concentración horaria. Nuevamente, a la inversa de lo que sucede hoy en el mercado de trabajo, donde rápidamente los trabajadores son convertidos en "viejos prematuros" (Testa y Figari, 1997), tener más antigüedad en la docencia aún significa mas privilegios.

Una docente a punto de jubilarse reflexionaba:

*"Diría que estoy viviendo un momento especial, estoy esperando la jubilación, mis hijos ya son grandes y tengo más tiempo para mi trabajo. Cuando los chicos eran más chicos me sentía muy dividida por las distintas actividades familiares que me ocupaban. Mi tiempo de trabajo siempre fue constante por más que las dificultades... ahora soy una privilegiada con respecto al resto de mis compañeras más jóvenes. Tengo 33hs. en esta institución, me lleva aproximadamente dos horas diarias entre organizar el material y reelaborar consignas, trabajos prácticos. (...)"* (profesora, Mendoza).

Retomando el caso de los docentes suplentes, sin duda hace falta suplantar a los maestros ausentes, pero los criterios adoptados no se sostienen porque ésta sea la modalidad mas adecuada pedagógicamente, sino desde los requerimientos burocráticos o de vigilancia de los niños. A los cargos se accede por puntaje: quienes tienen mayor puntaje son los que tienen mayores posibilidades para optar. Desde el sistema, no hay un entrecruzamiento con otros criterios que incluyan las necesidades de las escuelas y por lo tanto, de los chicos. Asimismo, la institución o equipo de conducción carece de opciones para seleccionar docentes según criterios vinculados al cargo como, por ejemplo, la experiencia previa o especialización en la tarea requerida.

Pareciera que las opciones en juego para repensar las modalidades de contratación y ascenso son los criterios burocráticos o los del mercado, sin que se hayan construido

propuestas centradas en las necesidades de las escuelas, que contemplen criterios democráticos de calidad, equidad y transparencia.

### 2.3.3. La intensificación en el empleo docente

Otra de las características del mercado de empleo actual es la restricción del acceso al empleo regular y la expansión del subempleo. Pero también crece el sobreempleo concentrado en pocos que ven disminuir su calidad de vida (Cortés, 1994).

El fenómeno del doble empleo es una "situación institucionalizada" en los organismos públicos desde hace muchos años por el deterioro salarial creciente. Así, el empleado público define a su cargo como una ocupación secundaria en su configuración laboral múltiple que le ofrece los beneficios de la seguridad social de los que carecería si sólo trabajase por cuenta propia (Orlansky, 1994). En el trabajo docente este fenómeno se ha incrementado muchísimo en los últimos años, probablemente de la mano no sólo del contexto recesivo sino también de la modificación del lugar de las mujeres. De todos modos, el período hiperinflacionario de 1989 marcó una etapa fuerte de incorporación de los maestros y maestras al pluriempleo.

El empleo docente es considerado un empleo a tiempo parcial (si se entiende por el mismo un trabajo menor a 35 hs. semanales y no se computan las horas de trabajo fuera de la escuela). La jornada reducida constituye la situación normal, ya que el resto de la tarea se desarrolla en el hogar. Pero en la medida en que son tareas imprescindibles para el desarrollo pedagógico y exigidas por las autoridades, forman parte de la jornada de trabajo (Narodowski, M. y P., 1988), aunque su duración sea difícil de precisar<sup>56</sup>.

Tanto de las crónicas diarias como de las encuestas a docentes, surge que la preparación de clases y la corrección son las tareas que insumen más tiempo fuera de la escuela, dependiendo de las disponibilidades de cada docente. La invisibilidad del trabajo docente extraclase (como la invisibilidad del trabajo doméstico) permite ocultar que la docencia no es un trabajo de tiempo parcial.

CUADRO N° 18:  
PLURIEMPLEO (DOCENTE O NO DOCENTE), POR NIVEL

	NIVEL PRIMARIO (n=223)	NIVEL MEDIO (n=305)
TIENE OTRO TRABAJO DOCENTE	24%	64%
TIENE OTRO TRABAJO NO DOCENTE	9%	19%

Fuente: Elaboración propia.

<sup>56</sup>Distintas investigaciones han relevado la flexibilidad horaria de la jornada: Neffa (1992); Birgin y Braslavsky (1993); Mango (1994); Martínez y otros (1997).

También en las crónicas diarias, en las encuestas y entrevistas, aparece recurrentemente el pluriempleo, ya sea como trabajo en más de una institución educativa, en otras ocupaciones remuneradas y también no remuneradas.

*" Todo lo negativo que se puede observar en la escuela es atribuido a los docentes (conducta de los niños, resultado en cuanto a aprendizajes) cuando en realidad el cambio observado es el producto de toda una realidad socio-económica, en la que también está inserto el maestro, y ante la cual la escuela no puede librarse. Y si no, qué explicación podría darse, por ejemplo en cuanto que un maestro además de su tarea docente, venda ropa, cosméticos, etc... fiambre, galletitas, de manera ambulante. Por otro lado, en tiempos pasados el sueldo del maestro era considerado como "el accesorio", no indispensable para el salario de la familia. Ahora es el sostén, si es que puede sostener algo, de la familia." (maestra, Mendoza).*

Las otras tareas remuneradas que realizan los docentes además de su cargo, se desarrollan en escuelas en general del mismo nivel en el que fueron entrevistados, desempeñando tareas "no docentes" (bibliotecarias, secretarias o preceptoras en instituciones educativas de la órbita privada, etc), en comercios y empresas privadas. Además, muchas docentes remiten a actividades encaradas por cuentapropia (maestra particular o de apoyo, venta de productos de limpieza o cosméticos, etc.).

Entre las menciones al trabajo no remunerado podemos señalar tareas de sus hogares, el cuidado de nietos o la atención de comercios de familiares (marido, padres) así como el trabajo para la escuela que realizan en sus hogares. Los tiempos que dedican a estas actividades son altamente variables y heterogéneos.

CUADRO RESUMEN N° 19:  
ALGUNOS INDICADORES SOBRE EL TRABAJO DE PROFESORES Y PROFESORAS POR LOCALIDAD

	MENDOZA (n=150)	ROSARIO (n=73)	TANDIL (n=82)	TOTAL (n=305)
TRABAJA EN 3 o MAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	40%	39%	48%	41%
TIENE MAS DE 30 HS. CATEDRA SEMANALES A CARGO DE ALUMNOS	25%	44%	42%	36%
ATIENDE MAS DE 200 ALUMNOS POR SEMANA	41%	67%	40%	48%

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de profesores y profesoras de enseñanza media, la intensificación se manifiesta particularmente en la cantidad de instituciones que trabajan, el número de horas de cátedra a cargo de alumnos y el número de alumnos que atienden.

*"...El otro día hice la cuenta con las pruebas que tenía para corregir: tengo 337 chicos por semana, son 8 cursos, de 3 años diferentes. Vos te creés que les conozco la cara o que sé donde quedamos la última clase? A veces me acuerdo..."* (profesora, Rosario).

Además del incremento del número de alumnos por aula, las nuevas tareas de programación y gestión de recursos, la ampliación de la asistencia, etc. provocan una intensificación del trabajo docente en tanto implica una nueva carga de trabajo, que en términos del ajuste puede denominarse "incremento de la productividad".

Entendemos por trabajo intensificado aquel en que el empleador obtiene de los trabajadores rendimiento adicional, reduciendo así los costos e incrementando la productividad. En este caso sostenemos que la intensificación del trabajo docente es un proceso que se ha profundizado en el contexto de la actual crisis. Es una forma más de control que se desarrolla de modo progresivo.

Esta situación confluye con nuevas normativas de algunas jurisdicciones que establecen, en el marco de las leyes de emergencia económica, medidas de "ahorro" del gasto público. Con ese "paraguas legal" algunas jurisdicciones avanzan en la modificación de hecho del Estatuto del Docente, como la no designación de docentes suplentes por licencias inferiores a 10 días hábiles (en esos casos, las autoridades o los colegas deben cubrir las ausencias).

*"Este año prácticamente no hubo designaciones de suplentes en grados ni áreas especiales. Eso trajo dificultades obvias, como que las dos veces se la pasaban tomando los grados de las que faltaban, porque además la dirección quedó vacante porque se jubiló la directora titular. ¿Quién atiende acá lo pedagógico? Nadie. Pero también salieron a relucir actitudes solidarias entre nosotras, para cubrir las necesidades".* (maestra, Córdoba).

Otra medida es la suspensión de nombramientos en cargos administrativos o de maestranza ante renuncia, jubilación, etc., del personal a cargo, así como la reducción del horario de trabajo del personal existente<sup>57</sup>. Esto incrementa y diversifica el trabajo de los docentes, que inevitablemente tienen que resolver algunas de estas tareas elementales para que la escuela funcione:

*"Tenemos la misma cantidad de alumnos que el año pasado. Pero renunció el portero de la tarde y sólo nos quedó la de la mañana. Claro que no puede con toda la limpieza, así que entre los chicos y nosotras tratamos de ayudar (...) Además la cuidamos mucho porque si se nos enferma, te imaginás?...".* (maestra, Buenos Aires).

---

<sup>57</sup> En el memorandum 050-95 de la Inspección General de la DGNIP de la Provincia de Córdoba se lee: "En lo referente a la reducción horaria y salarial dispuesta para los agentes públicos, se aconseja que los señores directores, previo acuerdo con el agente afectado (auxiliar de servicio) disponga el cumplimiento de dicha medida en tres jornadas laborales o diariamente con la reducción horaria equivalente" (2-8-95).

Por otra parte, se han introducido cambios en las rutinas y responsabilidades en el trabajo docente y se demandan nuevos procedimientos y habilidades. Por ejemplo, los directivos y docentes hoy se hacen cargo de administrar o supervisar la gestión de presupuestos como los otorgados por el Fondo de Reparación del Conurbano bonaerense o los Programas especiales de la provincia de Mendoza (donde el 88% del presupuesto provincial no destinado a salarios es gestionado por las escuelas). La gestión de las nuevas políticas y los cambios en la administración presupuestaria se realizan sobre la misma estructura del empleo y de distribución de tareas al interior de las escuelas. Es decir: se adicionan nuevas actividades y responsabilidades.

Por un lado, se intensifica el empleo, por el otro, se incrementa el pluriempleo. Podrían plantearse algunas hipótesis sobre los efectos de esta situación de trabajo en las prácticas pedagógicas. La rutinización de las tareas (reproducción continua de ciertas actividades) permite economizar esfuerzos y a la vez resistir fuentes de ansiedad. En este sentido, apelar a lo familiar y conocido permite disminuir tensiones y tranquiliza. Así, la intensificación del trabajo docente también actúa como una variable que regula la producción de alternativas, en tanto regula la disponibilidad para el trabajo colectivo, la formación y la reflexión sobre la tarea.

Esta situación sin duda atraviesa la cotidianidad escolar con una presencia explícita inédita. No se trata de que las condiciones de trabajo docente interfieren en la tarea pedagógica: son parte de ella. Los alumnos aprenden allí que sus docentes se preocupan por su proceso de aprendizaje o por los resultados, aprenden que los debates o la pluralidad de perspectivas son o no promovidos o al menos respetados por las escuelas, aprenden que sus maestros no alcanzan a corregir los cuadernos pero sí a atender el quiosco de la escuela en forma rotativa porque es lo que le permite a la cooperativa mantener el edificio escolar en condiciones mínimas de habitabilidad. La presencia de las condiciones laborales de las/os docentes en las clases los muestra como trabajadores/as, pone de manifiesto la realidad económico-social y contextualiza (“a la fuerza”) la tarea que desarrollan hoy las escuelas. Pero no la agota.

En Rosario, la profesora entra al curso y los alumnos (varios a la vez) le preguntan:

*"-¿Ya corrigió?*

*-¿Trajo las notas?*

*-¿Como estaban las pruebas?*

*Ante un gesto de la profesora, que toma aire y se sienta, un alumno contesta:*

*-Está bien, ya sabemos: Ud. tiene 10 cursos, son como 400 alumnos y no puede corregir en una semana. Pero, ¿sabe cuándo las va a traer?"*

Aparece una escuela mas cargada de algunos sentidos sociales mas explícitos, ciertos muros que antes aislaban (y “protegían”) a las escuelas hoy están destruídos. La pobreza propia y ajena, la situación sociolaboral de las familias, las razones de adherir o no a un paro, la necesidad de funcionamiento del comedor escolar son explicitadas.

En el apartado siguiente analizaremos cómo estas características del empleo se entrecruzan con las de género en un trabajo que es mayoritariamente femenino.

### 3. Las mujeres que enseñan: entre el hogar y la escuela

Como ya hemos señalado, en los '80 la tasa de actividad femenina tiene un aumento sin precedentes a nivel mundial, aunque la mayor parte de esa actividad responde a trabajo a tiempo parcial (Showstack Sasoon, 1996). Pero en la modernidad periférica adquiere características particulares: el incremento de la participación de la mujer en el mercado laboral fue una vía para superar la fuerte caída del ingreso familiar debida en ciertos sectores a la desocupación o migración del jefe de hogar y, en las capas medias, al intento por sostener un determinado standard de vida.

Es así que, para quienes trabajan en la enseñanza, tal como se observa en el cuadro N° 20, la incidencia de los ingresos docentes en el presupuesto familiar hoy es muy significativa: para el 65% de los hombres y para el 43% de las mujeres representa más de la mitad del presupuesto familiar. En estos casos, más que constituir un complemento de los ingresos familiares, el salario docente es su soporte<sup>58</sup>.

CUADRO N° 20:  
INCIDENCIA DE LOS INGRESOS TOTALES COMO DOCENTE  
EN EL PRESUPUESTO FAMILIAR, POR SEXO

EL INGRESO COMO DOCENTE REPRESENTA:	VARONES		MUJERES	
	MAESTROS (n=13)	PROFESORES (n=62)	MAESTRAS (n=210)	PROFESORAS (n=243)
EL 100% DEL INGRESO FAMILIAR	31%	18%	20%	13%
ENTRE EL 99% Y 75%	8%	21%	7%	13%
ENTRE EL 74% Y EL 50%	31%	20%	10%	21%
MENOS DEL 50%	29%	38%	58%	52%
NO CONTESTA	1%	3%	5%	1%

La incorporación de las mujeres en ciertos trabajos abre interrogantes respecto de sus modificaciones. En nuestro país, en la docencia esto varía según el nivel al que se aluda, como ya señalamos en el capítulo anterior. En el nivel primario y más aún en el inicial, la modalidad del género se imprime al trabajo docente marcado sobre todo por la feminización desde sus orígenes. En el nivel medio, no nació sino que se hizo una carrera crecientemente de mujeres: en

<sup>58</sup> Otra cuestión relevante sería indagar cómo se compone o configura el ingreso familiar, con la hipótesis que, en muchos casos, el salario docente es el único estable de los ingresos del hogar.

la medida en que se expandió el nivel, se feminizó y fueron cambiando también algunas características constitutivas del trabajo, "primarizándolo".

El estereotipo de género no sólo aparece en la elección de la carrera docente y en la práctica profesional (tanto al interior del aula como en las relaciones laborales) sino también en las relaciones de poder que se gestan. En tanto se incrementa la disputa por el poder, éste se masculiniza. Por ello, la proporción de mujeres disminuye a medida que se asciende en los niveles y jerarquías del sistema educativo<sup>59</sup>. El ámbito de la conducción, de las relaciones institucionales, del vínculo más abierto y directo con lo político queda reservado para una mayoría masculina, aunque la pirámide está sostenida sobre el trabajo femenino.

Pero esto no sucede sólo en la docencia: a pesar de estar igualados en los requisitos de antigüedad e instrucción, la dinámica del empleo en la Administración Pública en general muestra que las mujeres tienen mayores dificultades para acceder a los cargos más altos de la pirámide ocupacional (Wainerman y Geldstein, 1989). Aunque la ley sea igual para todos, existe una asimetría que denota un tipo de desigualdad que el paraguas jurídico encubre (Kuschnir, 1994).

CUADRO N° 21:  
SEXO DE DOCENTES SEGUN LOS NIVELES  
DEL SISTEMA EDUCATIVO EN QUE TRABAJAN  
(en porcentajes)

SEXO	N I V E L				
	INICIAL	PRIMARIO	MEDIO	SUPERIOR NO UNIVERSITARIO	UNIVERSITARIO
VARONES	3,4	10,3	34,4	31,4	65,4
MUJERES	96,6	89,7	65,6	68,6	34,6

Fuente: Elaboración propia en base a Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos '94, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1996; datos del nivel universitario citados por Tiramonti, G., 1995, correspondientes a 1988.

Es decir que, por un lado, disminuye la presencia femenina en tanto se asciende en los cargos jerárquicos del sistema educativo, y por el otro, el número de mujeres aumenta cuanto menor sea la edad de los/as alumnos/a a atender, o cuanto más se acerca a "la función maternal" y más se aleja del vínculo con la producción y la circulación del conocimiento formalizado. En continuidad con lo que ya observáramos en el capítulo I, la alta presencia femenina en el Nivel Superior no universitario (como antes en las escuelas normales) se observa en la formación docente: continúa siendo un espacio apropiado y abierto para las mujeres.

<sup>59</sup>En la MCBA existe una política de promoción laboral de los maestros varones: se nombra un varón cada tres mujeres, mas allá del puntaje (como la Ley de Cupos, pero al revés). A su vez, mientras los hombres representan el 11% de los maestros de grado, constituyen el 50% de los supervisores.



Nos interesa aquí recuperar especialmente que las condiciones de trabajo requieren ser pensadas desde la unidad del sujeto activo del trabajo, teniendo en cuenta también su vida fuera de su trabajo (Neffa, 1982). Aunque la salida de las mujeres al mercado laboral tiene un fuerte componente económico, habría que pensar las modificaciones que esto introduce en la estructura familiar, sobre todo cuando las tareas que desarrolla la mujer no son una extensión de las domésticas, sino que implican una salida del ámbito privado e inmersión en nuevos espacios sociales, cierta autonomía económica, y nuevas negociaciones en la distribución de tareas familiares.

En términos generales, la participación económica de las mujeres solteras en América Latina ha sido mayor que la de las casadas. El cambio de estado civil y la maternidad, por otra parte, influyen directamente en la continuidad y estabilidad de la carrera laboral de las mujeres, ya que entran y salen del mercado de trabajo según las necesidades del grupo familiar. La familia es el ámbito donde se decide su inserción o reinserción en el mercado de empleo. Por añadidura, la docencia tiene la "ventaja" de permitir la reinserción sin exigir nuevas calificaciones.

Pero en general, el trabajo externo de las mujeres docentes no implica una reestructuración en la distribución de las actividades del hogar ya que ellas siguen haciéndose cargo de las tareas reproductivas. En todo caso, se extiende hacia otras mujeres del hogar<sup>60</sup>, donde la red de la familia "extendida" constituye una fuente importante de ayuda.

El manejo del tiempo, que a la vez que un recurso gestionable es un objeto de disputa (Hargreaves, 1996), está particularmente teñido por la perspectiva de género. Según los relatos, los días de las "mujeres-maestras" y de las "mujeres-profesoras" suelen estar organizados en concordancia con los ritmos familiares, los horarios de levantar a los niños, de llevarlos a sus escuelas, de buscarlos, darles de comer, hacer la tarea o acompañarlos en sus actividades extraescolares, todo esto matizado por la realización de trabajos domésticos que ocupan un tiempo significativo en el día.

Del mismo modo, el tiempo que se dedica en casa al trabajo para la escuela está sujeto a las necesidades hogareñas y, fundamentalmente, al pluriempleo: cuantos más trabajos, instituciones, alumnos se atienden, mayor desarrollo de estrategias para "sobrevivir en el intento"<sup>61</sup>.

Se alternan rutinas que combinan las tareas hogareñas, las actividades vinculadas a la crianza de los hijos y el trabajo en y para la escuela. La lógica del relato es similar para las tareas de la casa que para las de la escuela. Así contaba una maestra de Mendoza su jornada:

*"Mis días se caracterizan por el ritmo y el movimiento constante que es lo que creo que yo misma elegí.*

*Ser docente y mamá a la vez es una tarea que exige:*

---

<sup>60</sup>En la encuesta que realizamos a los/as estudiantes de 1° y 3° año para una investigación anexa, se les preguntó si trabajaban y por qué lo hacían. Y aquí surge una diferencia interesante: algunas alumnas responden que trabajan realizando las tareas de su hogar (limpieza, cuidado de hermanos, etc.). En cambio, otras utilizan el mismo argumento pero invertido: no pueden trabajar porque tienen que ayudar en su casa.

<sup>61</sup>"Cómo ser docente y no morir en el intento" se llama un libro recientemente editado que desarrolla irónicamente estrategias para sobrevivir en el contexto de crisis material y simbólica.

- 1) *Levantarse con la firmeza de que debe ser un día bonito y positivo y asegurarse que el enriquecimiento y creatividad de uno mismo lleva a un fin positivo en el niño.*
- 2) *Pensar que la clase del día debe estar bien organizada con elementos que puedan desarrollar su inteligencia, su creatividad y sobre todo "jugar" con lo aprendido.*
- 3) *Actuar siempre actuar como ejemplo de VIDA, actualizarse e informarse correctamente.*
- 4) *Utilizar estrategias de recuperación, mover y flexibilizar cambios en las tareas si no dan resultado.*
- 5) *Amar y respetar el trabajo.*
- 6) *Luchar por el rol (aunque sea dentro del aula).*
- 7) *Mentalizarse e internalizar que todos los días debe haber un cambio, una tarea diferente, una propuesta nueva.*
- 8) *Todas estas actividades y otras... me llevan todo el tiempo de mi día, porque Crecer y enriquecerme y tratar de Dar lo mejor me insume hasta el quieto descanso de mi actividad donde me obligo a "Ser mejor".*

En algunos relatos, los tiempos asignados a cada actividad se hallan compartimentados, pero en la mayoría encontramos una continuidad entre el trabajo docente y la crianza de los propios hijos. Una maestra de Tandil contaba:

*"Me levanto a las 6 hs., llamo a mis hijos, uno está en primaria, otro en media y la mujer en el terciario, voy a la escuela, cuando llego a mi casa hago todo. Después preparo las clases para la escuela, corrijo evaluaciones, cuadernos, esto me insume cuatro horas pero no estoy cuatro horas seguidas sino que intercalo con otras cosas que tengo que hacer en casa. Juego al Paddle una hora por día, hago los mandados para el día siguiente, atiendo a los chicos, a mi marido, ayudo con los deberes al de primaria, preparo la cena, ordeno un poco para que al otro día la casa esté mejor y después me acuesto y leo el diario".*

Otra docente planteaba:

*"Como todos vivo a las corridas y de la mejor forma que puedo trato de equilibrar las dos tareas más importantes de mi vida: ser ama de casa y docente. Es como que siempre falta tiempo para... sin embargo pongo toda la polenta que puedo para cumplir los dos roles".*

Esto es lo que Chiara Saraceno denomina como "día de acordeón", que expresa la capacidad necesaria y característica de las mujeres para adaptarse a los horarios externos (de los hijos, del marido) y a la vez la imposibilidad de separar el tiempo de trabajo del tiempo del hogar y del tiempo para sí misma (Saraceno, 1996).

Una directora señalaba:

*"De todo el material escrito que hay en la escuela tengo una copia en casa...Por las dudas, si lo necesito está a mano...Mi marido me dice que el living de mi casa es la continuación de la escuela, pero es así, mi trabajo nunca termina...". (directora, Mendoza).*

En los relatos de los varones, el contraste se hace sentir: sólo mencionan lateralmente el tema de las tareas del hogar, y a la vez, pareciera que el trabajo tiene para ellos una dimensión cartográfica, que define una línea divisoria clara entre lo público y lo privado (Nolasco, 1993). Sobre todo, relatan una relación discontinua con lo doméstico y sus "obligaciones" se limitan a tareas "masculinas".

*"Dos días por semana llego a las seis y los demás a las 21:30 hs. (...) Coopero con mi esposa en el mantenimiento de plantas y jardín (...) cuando es necesario dedico tiempo al mantenimiento de nuestro automóvil, reparaciones eléctricas de la casa, pintura y arreglos de carpintería y albañilería" (profesor, Rosario).*

Es interesante analizar los ritmos, las cadencias de la jornada de trabajo de las "docentes-madres" en las que los tiempos del día se configuran a partir de los horarios escolares compartidos por madres e hijos. Para los hombres, en cambio, sus obligaciones laborales se limitan a los diversos "trabajos remunerados".

Las maestras de primaria estructuran la semana a partir de los horarios de la escuela donde trabajan, lo cual establece una rutina mas marcada. Las profesoras de escuela media, en cambio, no tienen horarios tan regulares, rasgo que si bien es vivido como obstáculo por muchos docentes, les permite cierto margen de maniobra y negociación para armar jornadas mas flexibles, que en el nivel primario es inimaginable.

En la división del trabajo intrafamiliar hay responsabilidades diferenciadas que devienen en un uso desigual del tiempo que dedican a las tareas domésticas varones y mujeres. Las pautas culturales y la falta de infraestructura suficiente explicarían este movimiento (Rigat-Pflaum, 1993), que por otra parte varía según el sector social al que pertenece la docente. En el caso de las docentes con las que trabajamos, la responsabilidad final del trabajo familiar continúa siendo de las esposas.

La carencia de redes de servicios fuera del hogar (ya sean comunitarios como privados) y los estereotipos de género hacen que recaigan sobre las mujeres excluyentemente y en forma superpuesta por un lado las tradicionales tareas del hogar y por el otro más trabajo. Las tareas del hogar incluyen, además, estrategias a cargo de las mujeres para "amortiguar la caída" que contribuyan a racionalizar el gasto del hogar.

La docencia, en general trabajo de mujeres con niños y con carga asistencial (en tanto conceptualiza al otro como carente), facilitó la extensión de los vínculos de tipo doméstico al ámbito de la escuela. Es así que se observa una indiferenciación de las tareas realizadas en el ámbito doméstico y en el laboral: cuestiones laborales que se resuelven en casa, cuestiones de casa que se resuelven en las escuelas (dar de comer, revisar piojos, comprar cosméticos, etc.). Así, los límites entre las esferas productivas y reproductivas se esfuman.

Como ya señalamos en el capítulo I, en el mundo escolar la indiferenciación de lo doméstico y lo público tiene raíces profundas y debería estudiarse con más profundidad, tanto en sus efectos en la relación de las docentes con su propio trabajo como en sus consecuencias sobre la construcción de la escuela como una esfera pública fuertemente "domestizada".

En el proceso actual de ajuste estructural y creciente fragmentación social, las escuelas constituyen la red pública de mayor extensión, con funciones agregadas crecientes. En tanto institución estatal, la escuela cada vez más es sede y concentra las tareas asistenciales que desarrolla a través de sus docentes, quienes juegan un papel creciente en esta mediación entre el Estado y las familias. Pero también, desde sus hogares, las mujeres son el vínculo concreto y constante entre las necesidades domésticas y los servicios estatales (Showstack Sasoon, 1996). Se trata entonces de un doble vínculo, cuyo núcleo es el género.

Históricamente, la tarea de las escuelas básicas fue entendida como una actividad abierta cuyo mandato central era la inclusión de diversas poblaciones en "la civilización"; por ello, nunca le fueron ajenas las preocupaciones generales por los niños, más allá de las académicas. Por el contrario, las actividades de moralización e higiene del cuerpo formaron parte de la matriz de la tarea docente en las escuelas primarias. La responsabilidad del cuidado todavía se atribuye básicamente al género femenino.

Ahora bien, hoy el deterioro general afecta de modo diferenciado al interior del sistema de educación público y potencia de diferentes modos las preocupaciones más generales. Aquí se entrecruzan no sólo el crecimiento de la(s) pobreza(s) sino también la situación del mercado de trabajo, las tradiciones locales, las trayectorias institucionales. Ante la magnitud de la crisis, crece la tarea asistencial: hay más niños pobres, se multiplican las tareas, hay nuevas demandas de los padres. Además estas tareas se desarrollan en el marco del ajuste presupuestario (no renovación de cargos de maestranza y comedor, preceptoría, vicedirección, etc), lo cual incrementa las tareas no específicas a desarrollar: en una reciente investigación realizada por la CTERA, el 60,2% de las maestras mencionan que realizan tareas sanitarias en las escuelas y el 29,5% tareas de limpieza (Martínez y otros, 1997). Esta multiplicidad también se asienta en la capacidad femenina para lidiar con distintas actividades e informaciones al mismo tiempo.

En la provincia de Buenos Aires, aunque el funcionamiento del servicio alimentario demanda gastos en personal y limpieza y gastos de equipamiento, las únicas erogaciones que están expresamente contempladas en los subsidios son las referidas a adquisición y elaboración de alimentos. El resto se solventa, en la práctica, con excedentes resultantes de las diferencias entre el subsidio otorgado y el ejecutado, así como con el trabajo voluntario docente. Los docentes colaboran regularmente con la atención del comedor escolar (Banco Mundial, 1993). Para ello en las escuelas se discute, por ejemplo, si el comedor funciona dentro o fuera del horario escolar.

*"Discutimos mucho lo del comedor. Hubo una, más dura, que decía que no podemos hacernos cargo nosotras. Pero una no es de palo cuando los nenes vienen solo con el mate cocido... Así que al final nos pusimos de acuerdo: hay unas mamás que cocinan, nosotras terminamos las clases 10 minutos antes y las que no tenemos otra escuela, nos quedamos 15 minutos más. De paso, comemos acá. Las de la tarde hacen algo parecido" (maestra, Buenos Aires).*

En general, las mujeres como género son consideradas como grupos vulnerables y, por lo tanto, son receptoras de políticas sociales (Birgin, H., 1995). Pero esto históricamente no incluyó a las maestras quienes, por el contrario, eran las indicadas para ejecutarlas para otros, tal como se señalara en el primer capítulo. Sin embargo, en una reciente investigación se constata que las maestras se van convirtiendo, crecientemente, en usuarias de hecho de las políticas sociales (Thisted, 1997).

Ante el incremento de la pobreza y el ajuste, cabe pensar que a la vez que se intensifica y extiende la tarea asistencial, se intensifica el trabajo de maestras y maestros. Esto se asienta sobre fuertes tradiciones de género. Como ya hemos visto, en el siglo pasado las mujeres hacían beneficencia como una actividad voluntaria que permitía llevar a cabo la caridad cristiana<sup>62</sup>. Es desde ese lugar que las mujeres no debían esperar por la asistencia ninguna retribución: el "trabajo de amor", como el de la casa, era y es gratuito.

El trabajo asistencial se intensifica en el nivel primario y surge en el nivel medio. Por el incremento y heterogeneidad de la pobreza hoy las escuelas medias también se hacen cargo de tareas asistenciales. Pero dada la estructura diferente del trabajo de profesores y profesoras respecto del magisterio (horario damero, responsabilidad por la asignatura y no por el grupo de alumnos, etc.) así como la edad de los alumnos y una impronta diferente de la cuestión de género en la docencia del nivel, pareciera que en las escuelas secundarias esta tarea se resuelve más desde el ámbito institucional que desde el aula. De todos modos, obviamente permea el conjunto de la actividad escolar, sobre todo porque se trata de un problema casi sin precedentes en el nivel medio del sistema educativo argentino al que accedía una población con las necesidades básicas satisfechas.

Pero además, la asistencia se mixtura con los otros cambios de la época, se "aggiorna".

*"Y, me anoté en varios cursos. Uno de la red y otro en la Universidad de la Empresa sobre marketing y ya me sirvió. Vine reentusiasmada y lo apliqué para la fiesta que hicimos con la cooperadora para juntar fondos para las becas de libros. Vino más gente, recaudamos mas fondos que otras veces. Enganchamos a los padres porque hicimos un desfile con sus hijas...Imaginate! Una profesora que vende ropa se las prestó para que la pasen y ellas se trajeron a toda la familia para que las vean desfilar" (directora escuela media, Córdoba).*

La lógica del mercado impacta en el trabajo docente y en las prácticas pedagógicas a la vez. En un contexto de creciente desempleo, la desestabilización de rasgos básicos del empleo docente pone en riesgo el sostén cotidiano y desafía al desarrollo de estrategias de supervivencia. A ellas haremos referencia en el siguiente apartado.

#### **4. La producción de estrategias frente a la estabilidad amenazada**

Abordaremos aquí algunas estrategias que desarrollan los sujetos y las instituciones en este nuevo escenario. No nos proponemos un análisis sistemático que tienda a homogeneizar, sino que pretendemos abrir una primera mirada sobre nuevos modos de regulación que se están

---

<sup>62</sup>La caridad se empezaba a ejercitar en la propia normal: la de Jujuy, por ejemplo, tenía una asociación protectora de estudiantes pobres.

construyendo en la dimensión cotidiana del trabajo docente a partir del material de campo. Cada uno de estos elementos merece ser indagado en profundidad en ámbitos particulares para relevar la heterogeneidad de sentidos que adopta.

De todos modos, la existencia de estas estrategias en diversas jurisdicciones, mas allá de las diferentes mediaciones provinciales y la inscripción en distintas tradiciones locales, da cuenta de la regulación discursiva desde un centro altamente productivo.

La reforma educativa plantea diversos nuevos modos de regulación a través una reconfiguración de las políticas de intervención específicas. El diseño de contenidos básicos comunes para todo el país, el sistema nacional de evaluación, la idea de la retitulación obligatoria para los docentes en ejercicio en el sistema educativo hacia el año 2000, dan cuenta de una nueva presencia del “ministerio sin escuelas” en cada institución educativa señalizando qué es lo esperable de la producción escolar, gobernando a “distancia” a través de la instrumentalización de una autonomía regulada (Rose, 1997). En este apartado abordaremos específicamente las estrategias que desarrollan los docentes ante otras dos políticas específicas: las de financiamiento por proyecto y ajuste del gasto en función del número de alumnos, cuando sienten su estabilidad laboral amenazada.

#### **4.1. Alumnos se buscan**

Como ya hemos señalado, no sin resistencias y ambigüedades se está instaurando una sociedad donde los criterios propios de la racionalidad de mercado (competitividad, productividad, flexibilidad, eficiencia) permean todas las esferas y generan una dinámica social inédita (Lechner, 1997).

En los últimos tiempos, la eficiencia se constituye en un criterio central para evaluar la calidad del sistema educativo y es reconocida a partir de indicadores de rendimiento tales como la matrícula, la promoción, los resultados de las evaluaciones, etc.

En esa dirección se toman una serie de medidas de "asignación racional" de las partidas presupuestarias y se rigidiza el cumplimiento de normativa vinculada con el número de alumnos por aula y por escuela. Así, por ejemplo, se aplica estrictamente el Reglamento General de Escuelas respecto del número de alumnos por sección de grado (Buenos Aires) o se incrementa el número de alumnos por curso (Neuquén y Río Negro), a partir de lo cual se produce una reestructuración de cargos. Paralelamente, se incrementa el control de la inspección sobre los datos cuantitativos que elaboran las escuelas, llegando a situaciones de control "policial".

Este énfasis en la ratio docente-alumno conjugada con el detenimiento del crecimiento de la matrícula en algunas zonas y establecimientos tiene efectos profundos en algunas instituciones que ven reducido el número de grados o divisiones y por lo tanto su planta docente, con los consecuentes cambios en la categorización administrativa de la institución, disminuciones salariales de los equipos directivos y restricciones en el personal administrativo (Carro y otras, 1996).

*“Mirá, hoy lo que necesitamos acá es más PAICOR<sup>63</sup>, nosotras y los chicos. Los chicos para comer, y nosotras porque si hay PAICOR, hay alumnos. Si no, buscan otra escuela...” (maestra, Córdoba).*

La matrícula aparece entonces como un objeto central en el diseño de estrategias para la conservación del puesto de trabajo. Algunas instituciones establecen redes con otras para la captación de su matrícula, fortaleciendo en muchos casos circuitos previos. En otras, aparecen en los listados alumnos inexistentes que, por figurar, permiten preservar la planta de personal y, en algunos casos, la existencia misma de la institución (los "inscritos de palo" en Buenos Aires, "alumnos fantasmas" en Santa Fe, "alumnos de cartón" en La Rioja y Entre Ríos).

En otros casos, la matrícula es objeto de disputa. Aquí se perfila un cambio sustantivo en el sistema educativo: cada institución no se piensa como parte de un conjunto más amplio -el sistema educativo de la zona o de la jurisdicción- con intereses y objetivos comunes sino que se elaboran estrategias en función de los objetivos particulares de cada una de ellas, en competencia con otras instituciones públicas y privadas. Surge así un reclutamiento competitivo. Los objetivos individuales aparecen más estrechamente ligados a las metas y destinos de cada institución que a lo social colectivo. Las relaciones tradicionales de reciprocidad se debilitan.

Algunas escuelas disputan la matrícula ofreciendo "mejores servicios": desde las escuelas "del centro", que ante el desplazamiento de matrícula hacia el sector privado reclutan estudiantes en la periferia financiando el transporte que traslade a los alumnos, otras que diseñan una oferta extracurricular que las acerque más al circuito privado con el que consideran que compiten, hasta otras que hacen hincapié en ofertar sus ventajas en avisos que publican en los diarios, pasacalles o afiches que instalan en las calles de sus barrios.

Este último ha sido el caso en la provincia de Córdoba, donde las escuelas medias sintieron severamente amenazada su subsistencia por el programa de reformas planteado en 1996. A partir de ello, recurrieron a distintas estrategias publicitarias para incrementar su matrícula. No se trata de avisos, pasacalles o afiches financiados por un Estado preocupado por incrementar la matrícula del subsistema ante los datos de aumento de la deserción escolar en el nivel medio. Tampoco de una salida de las escuelas para reconstruir el prestigio de la escuela pública exhibiendo sus producciones. Se trata fundamentalmente de acciones financiadas por las cooperadoras o las asociaciones de docentes de cada escuela preocupadas por la subsistencia de su institución y, con ella, de los puestos de trabajo.

Los avisos que se adjuntan fueron publicados en un diario de una de las ciudades más importantes de la provincia de Córdoba, cuyo título de tapa era "Escuelas públicas sufren pérdida de alumnos. Disminuyó la inscripción en el CBU y en las especializaciones".

En la misma línea, es interesante indagar los tópicos de los avisos que se diferencian según la población que se aspire reclutar: servicios sociales (comedor gratuito), innovaciones curriculares (inglés y computación), equipamiento edilicio (salón de usos múltiples), etc. Las escuelas procuran así mantener o incrementar su matrícula. Para ello, se preocupan por construir una imagen que la haga atractiva intentando satisfacer las demandas del consumidor

---

<sup>63</sup>PAICOR es el Programa Alimentario para las escuelas de la provincia de Córdoba.

(Bowe y otros, 1996). La disputa por la matrícula se entrama con las actividades de evaluación de la oferta educativa que desarrollan las familias a partir de las cuales establecen sus prioridades así como sus estrategias de evitación (Thisted, 1997). En esta lógica, las familias son convocadas como consumidores individuales.

Los servicios accesorios son diferentes: dependen de las posibilidades de las escuelas y de los padres para construirlos. Allí, la capacidad de negociación y generación de estrategias de los sectores medios difiere y en la competición, esto es más notorio (Dale, 1995; Ball, 1995).

Hay aquí un modelo de consumo implícito<sup>64</sup> que procesa, desde la ausencia de exclusiones formales, no solo la diversidad de públicos sino sus diferentes necesidades. Las inequidades sociales atraviesan un espacio formalmente inclusivo desde la oferta, aportando a la construcción de un público crecientemente segmentado.

En los mecanismos de mercado, los servicios de buena calidad y el uso eficiente de los recursos se consiguen por medio de la competencia interservicios. Crecen y se expanden los más competitivos, se reducen o quiebran los que no logran satisfacer las expectativas del público<sup>65</sup>. Desde esa perspectiva, la matrícula es concebida como un indicador de una institución exitosa.

Por eso, la matrícula y otros datos cuantitativos que se construyen o relevan en las instituciones escolares merecen mirarse con atención en este contexto. Quisiéramos aquí hacer una digresión acerca de las estadísticas y su confiabilidad en este contexto. En el discurso oficial, la información estadística aparece como una referencia objetiva que describe la realidad tal como es. Además, un Estado que se pretende eficiente necesita contar con información cuantitativa. Pero la confiabilidad de dichos datos se vuelve crítica particularmente en ciertas áreas sensibles, como la situación socio-laboral.

El actual contexto de la recolección de información se caracteriza por tres elementos significativos: en primer lugar, el ajuste estructural y la racionalización del empleo público. En segundo lugar, el hecho que los sujetos transgreden normas que establecen las incompatibilidades laborales como estrategias de supervivencia (doble empleo, sobrecarga de horas) y por último, el avance de la desconfianza frente a la sociedad del control (el peine informático de la DGI, por ejemplo). Es en esta situación en la que el Estado avanza en el diseño e implementación de sistemas de información: Censo Nacional Docente, BADIN, Sistema Nacional de Evaluación, etc.

La información que nosotras hemos recogido en esta investigación, poco después de la realización del Censo Docente, da diferencias muy significativas respecto de sus resultados en temáticas muy sensibles (pluriempleo, número de instituciones en que trabaja cada docente, etc). Aunque nuestro trabajo no cuenta con una representatividad estadística comparable, como contrapartida quizás contenga un mayor sinceramiento de los actores sobre sus actuales

---

<sup>64</sup>Se trata de un proceso muy reciente que merece ser investigado para ver que procesos sociales profundos orientan la percepción y toma de decisiones de los padres.

<sup>65</sup>Una de las propuestas para la modificación de los servicios sociales a cargo del Estado es la de F.I.E.L., que propone la competencia interinstitucional: las escuelas de mayor matrícula (lo cual sería un indicador de su mejor calidad) recibirán mayor subsidio y tendrán autonomía, por ejemplo, para abonar mejor salario a sus docentes.



condiciones de trabajo. Si se parte entonces de la participación subjetiva en la construcción del dato (tanto en el diseño, recolección como procesamiento), los datos requieren, al menos, triangularse. Pero por sobre todo, construir confianza en el sistema público para lograr una mayor transparencia de la información.

#### **4.2 Proyectos se escriben**

Las políticas sociales que se desarrollaron en el contexto del Estado de Bienestar tuvieron una vocación universalista: se dirigían a la totalidad de la población que requería de su atención. El proceso de mutación por el que atraviesan esas políticas hoy pone en cuestión la lógica en la que se fundaba ese Estado. Se construyen nuevos dispositivos de intervención y con ellos nuevos beneficiarios de esa intervención (Peñalva, 1996). Hoy se tiende a la focalización de las prestaciones, identificando grupos con determinadas problemáticas o áreas específicas para la innovación.

De este modo, las escuelas se movilizan por una agenda de problemáticas y formatos que la gestión establece como prioritaria a través de programas que financian proyectos de las instituciones educativas. Para la selección de los proyectos, las gestiones establecen un menú de posibilidades para la acción escolar y desestimulan otras lecturas o formatos que proponen una elaboración diferente de problemas y acciones. Este menú actúa como un dispositivo de control de la actividad escolar que trasciende la inspección tradicional de los procedimientos y se instala en el imaginario de los actores. Así, desde este discurso oficial se direcciona de un modo particular la construcción de los problemas de la escuela y más aún, los de la población en general (por ejemplo, los de los sectores pobres que fracasan en ella) (Birgin y otras, 1995).

También se construyen nuevas reglas de asignación de recursos. En algunos casos, se trata de recursos para atender a un sector de la población con una problemática específica. Pero en otros casos, los recursos se disputan porque son fijos y los gana un equipo o escuela a expensas de otro también necesitado. Se trata de un proceso competitivo donde lo que se premia es la eficiencia en el diseño para alcanzar la meta fijada por otros. Por eso, muchas veces deviene conflictivo entre diversos grupos, dada la implícita y generalmente aceptada noción que los recursos son inelásticos (Torres, 1995).

La dinámica propuesta por los proyectos es apropiada de modo diferente por las escuelas a partir de sus tradiciones, trayectorias y condiciones. En algunas resultan una oportunidad para canalizar experiencias preexistentes, en otras se abre un potencial espacio para la construcción de alternativas a partir del intercambio y la toma de decisiones conjunta. En otras escuelas los proyectos parecen haber asumido, como fin último, la legitimación de las plantas docentes. La explicación de este proceso sólo es posible en el contexto más amplio. Los ejes de "calidad" y "eficiencia" en el ajuste producen situaciones al menos contradictorias: la implementación de un proyecto educativo de calidad aparece en el marco de la racionalización de los cargos docentes y, en consecuencia, los proyectos vinculados a mejoras pedagógicas pueden quedar trancos por la reestructuración de cargos en las escuelas (Carro S. y otras, 1994). Quizás por eso muchas veces los proyectos están pensados más como una estrategia de compensación del magro salario que como una instancia de producción pedagógica.

Por otra parte, cuando los recursos son específicos para atender una "disfunción", una vez que se logran los resultados buscados (visualizados, por ejemplo, en la reducción de los índices de repitencia), se retira el subsidio.

*"Nosotros hacemos de todo para no tener repitencia. Entonces, como casi ya no tenemos repitencia, nos castigan y no nos dan mas los materiales ni la plata."  
(maestra, Mendoza).*

Como ya señaláramos, para el logro de un uso más eficaz de los recursos disponibles se demandan nuevos saberes, como la administración y gestión de recursos monetarios. Estos aprendizajes también se hacen desde la historia, desde la disponibilidad de los sujetos. Por ejemplo, lo disponible en la mayor parte de las mujeres es la experiencia en la administración del hogar, y desde allí parte su gestión de los recursos. Cuenta una directora de primaria:

*"Las mujeres estamos entrenadas para esto. Es igual que cuando hacemos las compras para casa...Yo cuento pesito por pesito. Claro, en casa no tengo que pedir cada boleta como para el Programa, ni matarme para que las planillas están bien. Pero hacemos rendir mucho la platita. Las maestras ya saben los que hacen más descuento y sólo a esos les compramos." (directora, Mendoza).*

Esta nueva dinámica imprime cambios en la demanda hacia el Estado: de derecho universal a "ganar el concurso". Durante el Estado de Bienestar, en el imaginario la escuela era sujeto de derechos adquiridos (aunque no siempre realizados). Ahora sus derechos son potenciales y se obtienen a través de concursos cuyos criterios son establecidos por la gestión: se trata del premio al mérito. Se construyen de este modo nuevas pautas y disponibilidades que incorporan al sentido común la legitimación de estas políticas. Así, plantea un profesor entrevistado:

*"Ganamos las cinco computadoras para el gabinete. Estamos muy contentos, para los padres es muy importante...La verdad es que nos asesoramos bien y presentamos un buen proyecto, con todos los datos. También pusimos que la cooperadora está dispuesta a comprar tres más... Acá las compu van a ser bien aprovechadas. No como en otras escuelas que si les dan las computadoras, no saben qué hacer..." (profesor, Mendoza).*

A nadie se le hubiera ocurrido, algunas décadas atrás, que había que ganar un concurso para equipar a la escuela de suficientes pizarrones, y que las cooperadoras debían compartir la adquisición del equipamiento básico. En todo caso, las cooperadoras se encargaban de fortalecer la demanda ante las autoridades correspondientes y de poner su "plus", lo que da cuenta que en el imaginario había otra distribución de responsabilidades. Tampoco había escuelas a las que no se otorgaban esos recursos porque no sabían que hacer con ellos. Por el contrario, se suponía que el Estado debía proporcionar los recursos y también las posibilidades para incorporarlos al desarrollo escolar.

En este contexto se despliega un amplio abanico de estrategias institucionales: algunas escuelas producen autogestionadamente sus proyectos (en general, aquellas que tienen trayectoria previa de trabajo colectivo); otras, solicitan asesoramiento externo como facilitador para su construcción.

*"Hacia dos años veníamos con un proyecto con la comunidad. Nos cambió el vínculo con los padres y este año empezábamos a producir materiales escritos*

*por nosotros, con mucho esfuerzo(...). Vino lo de Plan Social y nos dijimos "Esta es la nuestra"(...). El problema es que van tres reuniones que discutimos por los objetivos, cuáles son actitudinales, cuáles procedimentales, cuáles conceptuales, y tenemos los materiales sin hacer" (maestra, Rosario).*

En estos casos, se observa una "colonización" del tiempo y espacio de trabajo institucional preexistente por las demandas técnicas de la gestión (Hargreaves, 1996): por un lado, se trabaja en la negociación entre los objetivos propios y la dirección que el Programa general demanda ya que ese ajuste permitiría que el proyecto sea aprobado. Por el otro, se ocupan de discusiones técnicas, de cuestiones operacionales que standarizan la propuesta. Se avanza así en la regulación de los espacios intersticiales.

En otros casos, las instituciones sienten que no pueden/no saben responder a estas demandas de construcción de proyectos y contratan su diseño a un agente externo a ellas; esto se realiza con fondos proporcionados por los docentes o las cooperadoras. El proyecto es así una cuestión meramente técnica (y/o burocrática), alejada de los sentidos que la comunidad desee y pueda imprimirle; pero por sobre todo, una cuestión técnica que dominan otros: los expertos, basados en su "credibilidad científica". Así, la concepción del proyecto se escinde de su desarrollo.

*"Teníamos que hacer el proyecto, poner un montón de datos y diagramas. Hasta ahí nos ayudaba el hijo de Norma con la computadora. Pero había que cumplir además con muchos items y fundamentos... Nadie se animaba, ya nos habían rechazado otro proyecto el año pasado. Fue ahí que la directora lo habló con la cooperadora y encargamos el proyecto... La directora tuvo una reunión para explicar lo que queremos hacer y otra fue con todos y nos mostró como quedó. Y quedó muy bien" (profesora, Rosario).*

Aquí se visualizan por lo menos dos cuestiones: por un lado, la mercantilización del diseño de proyectos, y por el otro un reforzamiento de la descalificación de los saberes docentes frente al conocimiento experto. Paralelamente se crea un nuevo mercado de servicios para los "especialistas" que incide en el status social de los agentes (Díaz, 1985). ¿Qué vínculos se construyen con el conocimiento? ¿Con los padres de cooperadora? Desde aquí también se disloca el tradicional vínculo pedagógico que ubicaba el polo del saber en el maestro, desplazándolo hacia técnicos externos. Pareciera que se estructuran nuevas relaciones en el campo, nuevas posiciones, nuevos intercambios y nuevas formas de intercambios.

En algunas provincias (como Córdoba), el proyecto que debía realizar la institución (para el ciclo de especialización) incluía el diseño de la planta funcional: de acuerdo con una estructura básica proporcionada por la provincia, cada escuela sugería una carga horaria según la orientación por la que optara o le fuera otorgada. En esta tarea cada escuela proponía según la orientación qué materias se eliminaban, cuáles quedaban, con qué carga horaria. En el contexto de disminución de las oportunidades de empleo, esto generó fuertes conflictos internos:

*"Tuvimos muchas discusiones. Porque algunas materias ya no servían por la orientación, pero ¿cómo vamos a dejar a nuestros compañeros sin trabajo? Lo pedagógico se mezclaba con lo personal, nadie tenía garantías de nada. Después de esas reuniones, lo que me llevaba más tiempo era tratar de*

*componer las peleas. Y algunos ni se hablan todavía. Es terrible." (directora media, Córdoba).*

Así se instala un conflicto distributivo en el ámbito institucional que antes era resuelto desde las mediaciones de la gestión política (autoridades, gremios, etc.) (Bialakovsky y Hermo, 1997). En este contexto de debilitamiento del tejido social y de ausencia de redes de contención, se plantea mejorar el servicio a partir de incentivar la competitividad intra e interinstitucional. Incorporando la perspectiva del mercado, se sostiene que la dinámica de la competición empujará a las escuelas para adelante (Best, 1995).

*"Esto es mi pueblo chico (...) trabajo en las dos escuelas medias que hay (...). Cuando hacíamos el P.E.I. llegó un momento que decidí ser muda, porque cada escuela hacía su proyecto en el más absoluto secreto y me daba miedo abrir la boca y decir en una escuela lo que era de la otra" (profesora, Córdoba).*

Por otra parte, a la vez que se propone una gestión por proyectos, no se generan las condiciones institucionales para el desarrollo de un proceso interno de intercambios (tiempos, espacios, disponibilidades, recursos)<sup>66</sup>. Esto repercute particularmente en las escuelas de nivel medio, que más complejas en su estructura y con tradición de una cultura escolar balcanizada (Hargreaves, 1996), se encuentran más alejadas de las condiciones de producción necesarias para el diseño de un proyecto compartido así como con menos experiencia acumulada en esa dirección.

Hay también estrategias institucionales que escapan de la lógica con que fueron concebidos estos procesos, que asumen otros fines, que reorganizan el campo. Se trata de escuelas, por ejemplo, que diseñaron una red de intercambio entre ellas y con los padres para atender las necesidades de sus estudiantes y las propias. U otras, que construyen espacios colectivos desde una articulación sustantiva con las organizaciones comunitarias (Birgin y otras, 1995).

*"Hacía mucho que no charlábamos. Pero después de esa reunión nos juntamos las dos directoras, conversamos y conversamos... Al final, decidimos pedir dos especializaciones distintas y las dos hacen mucha falta por la zona... Vamos a defender que estén las dos. A algunos profesores les dio miedo, preocupación, pero... la mayoría se sintió mejor..." (directora, Córdoba).*

El recorrido que realizamos deja claras las conmociones que sufre el imaginario docente y que en él se reacomoda lo vocacional, lo redentor, lo laboral, el enseñar. También que el empleo docente hoy se inscribe en una paradoja: mientras por un lado está amenazado por las medidas del ajuste estructural (degradación de los soportes materiales, restricción de cargos, creciente deterioro salarial, irregularidad en el cobro, modificación de hecho de los marcos legales, etc.), por el otro es un empleo buscado, ante la vulnerabilidad social creciente producida por el desmoronamiento de la condición salarial pero fundamentalmente de la protección social que ella incluía (Castels, 1995).

---

<sup>66</sup>Distintas investigaciones han demostrado que los espacios institucionales compartidos son imprescindibles para los cambios. Sin embargo, en los últimos años estos han sido borrados o reducidos en nombre de la eficiencia del gasto y los días de clase (Rio Negro -CBU-, Buenos Aires -Jornadas Institucionales-, Santa Fe - Nivel Superior-).

Para concluir, quisiéramos señalar que las dinámicas generales con que iniciamos este capítulo regulan la vida cotidiana de cada institución. No se trata sólo de discursos externos sino que se amalgaman con las disponibilidades de las escuelas y sus docentes en la producción de estrategias particulares.

En esa tensión se inscriben las estrategias de los docentes y las escuelas en las que la dinámica de la reforma se intersecta con la del mercado del empleo. El recorrido por las estrategias construídas muestra que gran parte de ellas están orientadas al sálvese quien pueda, mostrando una vez mas la desarticulación del tejido social; algunas otras insisten en la reconstrucción de redes escolares y/o comunitarias para producir alternativas. En todo caso, creemos imprescindible señalar la alta precariedad sobre la que estas estrategias se estructuran.

## CONCLUSIONES

En esta tesis nos propusimos construir una mirada sobre el trabajo docente que se aleje de aquellas que se preocupan por prescribir su deber ser, ignorando la historia y acotando su perspectiva al aula. Por el contrario, nos preocupó reconstruir las regulaciones del trabajo de enseñar (los dispositivos institucionales y las producciones de los sujetos) inscribiéndolas en las metamorfosis de las dinámicas sociales, del mundo del trabajo y de la cultura. Y esto es particularmente significativo en un tiempo atravesado por la inclusión/exclusión social (como en los inicios de la docencia como profesión de Estado) y por la ruptura de certezas que eran estructurales y estructurantes del trabajo docente.

"La ciencia, conocimiento verdadero y fuente de progreso", "la escuela, templo del saber" y "un empleo estable y un sueldo seguro" constituían algunas de las certezas sobre las que se asentaba el trabajo docente y que hoy están cuestionadas.

En primer lugar, se reducen las certezas atribuídas a la pericia científica, ya no se identifica probabilidad con ignorancia. Por el contrario, nuevos desarrollos teóricos muestran, por ejemplo, que las leyes de la física se asocian mas con la inestabilidad que con la determinación (Prygogine, 1996). El siglo XX muestra con toda crueldad que la ciencia ya no es fuente sólo de progreso (Hobsbawn, 1995).

En segundo lugar la escuela, lugar privilegiado por la modernidad para la transmisión de la cultura letrada y las certezas científicas, hoy ve cuestionado su poder simbólico y su fiabilidad (Silva, 1996; Giddens, 1994) ante la explosión de nuevas condiciones de formación de la identidad, nuevos contextos de socialización y también nuevas agencias culturales. Las demandas y las críticas a la institución escuela en la Argentina tienen dimensiones que no alcanzan a otras instituciones. También se altera el vínculo pedagógico construído desde el paradigma moderno: entra en crisis el lugar de los docentes como portavoces autorizados y actualizados de la cultura (Sarlo, 1994). A su vez, el proyecto de Nación y de civilización que integraba a los individuos dando un sentido compartido a la tarea de la escuela y que se manifestaba en políticas homogéneas preocupadas por la universalidad y por garantizar el bien común, hoy está puesto en cuestión.

En tercer lugar, las nuevas dinámicas del mercado de trabajo alteran la estabilidad construída desde el pleno empleo y la condición salarial (Castels, 1995). Mas aún, el ajuste estructural involucra particularmente al estado como empleador (ajuste del gasto, salarios que se reducen, derechos que se eliminan, desocupación, etc.) y debilita la previsibilidad del día a día mostrando que nada asegura un lugar en la trama social. El empleo docente, a la vez que se precariza, ocupa un lugar cada vez más importante en las estrategias familiares.

Toda esta situación impacta particularmente en el imaginario docente, que se había constituído no solo con el horizonte de la estabilidad laboral sino en un vínculo pedagógico desigual en el que el docente era, a la vez que el que sabía, el que asistía la pobreza o precariedad ajena.

Hoy todos estos pilares están en cuestión. Podríamos afirmar que la incertidumbre es el rasgo que atraviesa el trabajo docente y que es allí donde se producen nuevas regulaciones,

diferentes de las que produjo el Estado-Nación y de las del Estado de Bienestar. Mientras que la incertidumbre “epistemológica” y la que problematiza la equivalencia “escuela=templo del saber” a la vez que obstáculos invitan a imaginar y diseñar otros escenarios, la incertidumbre alrededor del empleo instala una fuerte vulnerabilidad. La simultaneidad e indiferenciación entre estas incertidumbres refuerza la fragilidad.

Afirmamos que hay una reconstrucción de la docencia. Se está gestando un "nuevo docente" y una "nueva escuela", se construyen nuevas formas escolares en el contexto de un nuevo estado y un nuevo lugar para lo público y el mercado.

En ese gesto rector, parece retomarse una vieja tradición de nuestra cultura política. Desde la escena fundante de la educación latinoamericana en la que Hernán Cortés expone a los indígenas a los “Requerimientos” de su conquista (Puiggrós, 1995) hasta la antinomia “Civilización o Barbarie” de Sarmiento, la historia de las políticas de modernización muestra que éstas fueron planteadas como fundadoras, como espacios de imposición de lo común, procurando ocupar la totalidad de lo social y, en muchos casos, desconociendo la historia inscrita en la memoria colectiva.

La reforma actual no escapa a esta lógica. Sin embargo, las políticas de modernización se encuentran con sujetos con identidades constituídas previamente (Silva, 1995). En particular, la reforma encuentra sujetos con otras ideas sobre lo público, lo estatal y lo individual. Esa articulación se produce en forma fragmentada, donde lo nuevo se procesa desde lo que los docentes tienen disponible, en el entrecruzamiento entre las dinámicas sociales, las trayectorias y las instituciones. ¿Qué es entonces lo disponible?

Por un lado, la tradición jerárquico-burocrática de los/as funcionarios/as públicos. Por el otro, la tradición vocacionista. También, un imaginario igualitario conformado desde la ética republicana. Estos son elementos reguladores, internos al campo, parte de las tradiciones propias de la docencia. Lejos de entenderlas como significados fijos, establecidos en los orígenes, entendemos que alrededor de ellas se producen múltiples significados en los que operan tanto los sentidos históricamente contruidos como las trayectorias de los sujetos y sus instituciones y los nuevos contextos.

Si buceamos en las tradiciones, el liberalismo individualizante tuvo poco éxito como ideología educacional en nuestro país (Dussel, 1996). Por el contrario, en la pedagogía normalista triunfó la corriente normalizadora, con la idea de formación homogénea para homogeneizar. Las pautas regulatorias no procuraron entonces un perfil más individualizado o “autónomo” en la docencia sino que se buscó un funcionario obediente. En particular, en el imaginario de los docentes su trabajo también estaba constituido históricamente por un igualitarismo entendido como una condición formalmente idéntica de los miembros de la categoría ocupacional. Así, por este tamiz del imaginario "igualitario" presente en las tradiciones y también en la regulación burocrática, se procesa hoy un nuevo imaginario diferenciador.

Las prácticas actuales de reforma modifican el sentido de lo público: se proponen la incorporación de ciertos aspectos del funcionamiento del mercado como modélicos y buscan producir prácticas similares en el sector público. Pero, sin embargo, este mercado hace falta crearlo en el sentido común de la gente (docentes, padres, etc): hace falta instalar las nociones

de eficiencia y competitividad, la definición de los modelos exitosos en la competencia, la cultura evaluativa, la incorporación de los "ratings". Esto es especialmente así porque la promoción de la lógica de mercado en lo educativo no se produce por privatizaciones directas. Se trata de un conjunto más complejo de cambios que regulan los funcionamientos institucionales y representaciones de los sujetos en lo que continúa siendo el sistema público de enseñanza (Dale, 1995).

Desde las políticas se proponen nuevos modelos institucionales: el eje ya no está en los procedimientos, sino en los resultados. Mas aún, en la visibilidad de los resultados porque es a través de los insumos y de la supervisión de los productos que se regulan los procedimientos. Lo público se reduce a la accountability, a la rendición de cuentas visible. Se sustituye el control directo por uno más diversificado, con una variedad de dispositivos e instancias en un proceso donde el estado (re)asume un papel fundamental en la regulación y control de la enseñanza con estrategias a nivel institucional, local y central.

Las transformaciones de las dinámicas del mercado de trabajo, de género y del estado de las que hemos dado cuenta en este trabajo resignifican las tradiciones y configuran nuevas estructuras de sentimientos (Williams, 1980)<sup>67</sup>. Así, en el imaginario docente se articulan elementos diversos que por mucho tiempo fueron considerados antitéticos: las tradiciones vocacionista y de trabajo femenino están atravesadas por la urgencia de la posición de trabajador/a ante la precariedad de los empleos. Al mismo tiempo, desde la tradición igualitarista se resisten y a la vez se inscriben los mecanismos de la competitividad del mercado.

Quizás un relato permita visualizarlo mejor: cuando se hizo público el ranking con las escuelas que obtuvieron los mejores resultados en la evaluación nacional llevada a cabo por el Ministerio de Educación de la Nación, fueron particularmente publicitadas aquellas que trabajaban con población de nivel socioeconómico muy pobre y alcanzaron mejores resultados. El equipo docente de una de ellas, luego de participar de un programa televisivo porteño, se acercó a la Carpa Blanca Docente a llevar su solidaridad y allí la directora planteó lo siguiente:

*"No queremos ser el pato de la boda y por eso vinimos aquí. Les traemos nuestra solidaridad porque nosotras somos maestras como todas, cobramos la misma miseria, no nos alcanza (...). Trabajamos mucho, mucho (...). Pero cuando entramos al aula nos olvidamos del chequecito verde y damos todo. Eso sí: tenemos una máxima que es que no debemos hacerles a los chicos lo que no nos gustaría que les hagan a nuestros hijos. Por eso los tratamos con mucho amor..."*

Este testimonio, entre muchos otros, da cuenta de articulaciones aún ambiguas que se van conformando entre las tradiciones (vocación, género, igualitarismo) y las nuevas

---

<sup>67</sup> La estructura de sentimientos es una hipótesis cultural que releva los deslizamientos de sentidos que suceden y que los sujetos no perciben del todo aún. Es una configuración de sentidos que recoge ciertas tradiciones y todavía no ha adquirido fijeza, pero que va definiendo un nuevo escenario (Sarlo, 1997) y desde allí pueden producir nuevos sujetos y nuevas posiciones políticas.



posiciones (precarización del empleo, individualismo, competitividad). En ellas se están produciendo otros sujetos en los que estos elementos se articulan de modos diversos.

Lo que queremos destacar es que estas nuevas articulaciones muestran una fuerte ruptura del imaginario compartido que daba cuenta de un proyecto común. Hoy, la configuración de nuevas identidades docentes se realiza sobre la desigualdad. Y es en este sentido que hace falta distinguir pluralismo de diferenciación, para que no se lo confunda con legitimación de la desigualdad (Sartori, 1995). Esta y muchas otras investigaciones muestran que no hay un techo común de derechos y condiciones básicas de producción protegidas desde el Estado que habiliten a lo plural, a partir de núcleos comunes que den una identidad a la tarea.

Por el contrario, los docentes que trabajan en el conurbano bonaerense o en la puna jujeña tienen una distancia cada vez más abismal respecto de los que trabajan, por ejemplo, en el circuito de élite porteña. Si bien este fenómeno se inscribe en circuitos educativos que ya existían y que tenían condiciones de trabajo diferentes, no llegaba a afectar la identidad docente.

La necesidad y la posibilidad de reinventar la escuela y con ella, el trabajo de los que enseñan, requiere de debates, de confrontación de ideas, de recuperación de tradiciones, de espacios para lo común y para lo diferente. Pero cuando la posibilidad de “hablar la propia voz” (de estudiantes, de docentes) se corrompe desde la inequidad y la vulnerabilidad social, se pone en cuestión mucho más que una reforma educativa: cabe preocuparse por el significado de estas fracturas para la construcción del espacio público.

## BIBLIOGRAFIA

ALBERDI, J.B. (1974): Bases, Edit. Plus Ultra, Buenos Aires.

ALLIAUD, A. (1993): Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino, Tomos 1 y 2, CEAL, Buenos Aires.

ALMANDOZ y HIRSCHBERG (1992): La docencia: un trabajo de riesgo, Editorial Tesis/ Norma, Bogotá.

ALONSO, L.E. (1997): “Sindicalismo y ciudadanía: los dilemas de la solidaridad en la era de la fragmentación”, en AAVV: ¿Qué crisis? Retos y transformaciones de la sociedad del trabajo, Editorial Tercera Prensa-Hirugarren Prentsa S.L., Donostia.

ALTAMIRANO, C. y SARLO, B. (1983): Literatura/Sociedad, Editorial Hachette, Buenos Aires.

APPLE, M. (1987): Educación y Poder, Paidós, Barcelona.

ARNAUT SALGADO, A. (1993): Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México, 1887-1993, Tesis de maestría, Mexico (mimeo).

AZPIAZU, D. y E. BASUALDO (1995): Las privatizaciones en la Argentina. Concentración del poder económico e imperfecciones de mercado, FLACSO, Buenos Aires, mimeo.

BALL, S. (1995): “Mercados educacionais, escolha e classe social. O mercado como uma estratégia de classe”, en GENTILI, P. (comp.), Pedagogia da exclusão. O neoliberalismo e a crise da escola pública, Edit. Vozes, Petrópolis, RJ, Brasil.

BATALLAN, G. (1994): Lógicas contradictorias en la construcción del trabajo docente en Argentina. Etnografía del Cuaderno de Actuación Profesional, ponencia presentada al Cuarto Congreso Nacional de Antropología Social, Olavarría, Pcia. de Buenos Aires, julio de 1994.

BATALLAN, G. y GARCIA, F. (1992): “La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar”, en ALLIAUD, A. y DUSCHATZKY, L.: Maestros: formación práctica y transformación escolar, Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.

BATALLAN, G. y otros (1990): La construcción social de la carrera docente en Argentina, Informe Final UBACYT, Buenos Aires.

BECCARIA, L. y ORSATTI, A. (1990): “Precarización laboral y estructura productiva en la Argentina: 1974-1988”, en GALIN, P. y NOVICK, M. (comps.): La precarización del empleo en la Argentina, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

BELL, D. (1996): Las contradicciones culturales del capitalismo, Editorial Alianza, Madrid.

BIALAKOWSKY, A. y HERMO, J. (1997): "Notas sobre los silencios sociales en la trama de las relaciones laborales", en VILLANUEVA, E. (comp.): Empleo y globalización, .....

BIRGIN, A. (1996): Viejas y nuevas tensiones en el trabajo docente, FLACSO/Documentos e Informes de Investigación nro. 187, Buenos Aires.

BIRGIN, A. (1996): Certezas e incertidumbres en el trabajo docente, Ponencia presentada al Congreso Internacional de Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA (mimeo).

BIRGIN, H. (1995): "Acción pública y ciudadanía: ¿políticas públicas para las mujeres o derechos ciudadanos?", en BIRGIN, H. (comp.): Acción pública y sociedad. Las mujeres en el cambio estructural, CEADEL/Feminara Editora, Buenos Aires.

BIRGIN, A.; DUSSEL, I. y TIRAMONTI, G. (1995): "Programas y proyectos en las escuelas: los alcances de la reforma escolar", en Contexto e Educação, nro. 40, Ed. UNIJUI, Brasil.

BISIO, R. y C. TOMADA (1993): "La negociación colectiva a la búsqueda de nuevos consensos y contenidos" en: Moreno, Omar (comp.): Desafíos para el sindicalismo en la Argentina. Fundación Friedrich Ebert, Legasa.

BOURDIEU, P. (1993): "Los poderes y su reproducción", en VELASCO MAILLO y otros (comp.): Lecturas de antropología para educadores, Editorial Trotta, Madrid.

----- (1990): Sociología y Cultura, Editorial Grijalbo, Mexico.

----- (1988): Cosas dichas, Ed. Gedisa, Buenos Aires.

----- (1987): "Los tres estados del capital cultural", en Sociología, Año 2 nro. 5, otoño de 1987, UAM, México.

----- (1980): El sentido práctico, Editorial Taurus Humanidades.

BOWE, R., BALL S. y GEWIRTZ, S. (1996): "La elección de los padres, el consumo y la teoría social: el funcionamiento de los micromercados en educación", en Propuesta Educativa nro. 14, Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.

BRASLAVSKY, C. (1992): Los usos de la historia en la educación argentina con especial referencia a los libros de texto para la escuela primaria 1853-1916, Serie de Documentos e Informes de Investigación N° 133, FLACSO.

----- (1987): La juventud argentina. Informe de situación, CEAL, Buenos Aires.

----- (1985): "Etapas históricas de las estrategias nacionales para la enseñanza obligatoria en hispanoamérica" en: Ibarrola, M. y E. Rockwell (comps.), Educación y clases populares en America Latina, DIE, Mexico.

BRASLAVSKY, C. y A. BIRGIN (1994): "Quiénes enseñan hoy en la Argentina", en OREALC/UNESCO: Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe, Boletín n° 34, Santiago, Chile, agosto 1994.

BRENNAN, M. (1996): Multiple professionalism for Australian teachers in the information age?, mimeo presentado a la Reunión Anual de American Educational Research Association, New York.

BRUMANA, H. (1932): Tiza de colores, Ed. J. Rosso, Buenos Aires.

CANTON, D. (1966): Elecciones y partidos políticos en la Argentina Editorial Siglo XXI.

CARRO, S., A. PADAWER y S. THISTED, (1996): "El ajuste en las escuelas del conurbano bonaerense", en Cuadernos de Antropología Social, nro. 9, UBA, Bs. As.

CASTELS, R. (1996): Les metamorphoses de la question social, Editorial Librairie A. Fayard, París.

CEB - Centro de Estudios Bonaerenses (1993): "El empleo público provincial: evolución y perspectivas", en Informe de coyuntura, año III, n° 28, noviembre, La Plata.

CENTRO DE ESTUDIOS UNION PARA LA NUEVA MAYORIA (1997): "Conflictos laborales", Buenos Aires, (mimeo).

CIAFARDO, E. (1990): Las Damas de Beneficencia y la participación social de la mujer en la ciudad de Buenos Aires 1880-1920, ANUARIO IEHS N° 5, Tandil, Argentina.

CORAGGIO, J. L. (1993): "Economía y educación en América Latina", en: Papeles del CEAAL N° 4.

CORTES, R. (1994): "¿Marginación de la fuerza de trabajo femenina? Estructura de la ocupación 1980-1993", en Birgin, Haydée (comp.): Acción pública y sociedad. Las mujeres en el cambio estructural, CEADEL/Feminaria Editora, Buenos Aires.

CORTES, R. (1990): "Precarización y empleo femenino", en GALIN, P. y NOVICK, M. (comps.): La precarización del empleo en la Argentina, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

CRESPI, G. (19 ): "La huelga docente de 1919 en Mendoza", en MORGADE, G. (comp.): Mujeres en la educación. Género y trabajo en la Argentina,

CTERA (1996): Situación de las provincias: Informe de las Secretarías Gremial y de Prensa, Buenos Aires, mimeo, 1996.

CTERA (1995): Encuesta nacional sobre Condiciones de Trabajo y Salud Docente, Buenos Aires, mimeo.

CUCUZZA, H. (1986): De Congreso a Congreso - Crónica del 1º Congreso Pedagógico, Besara, Buenos Aires.

CUCUZZA, H. (1993): ¿La Singer o la tiza?, (mimeo).

DALE, Roger (1995): "O marketing do mercado educacional e a polarizacao da educacao", en GENTILI, P. (comp.), Pedagogia da exclusao. O neoliberalismo e a crise da escola pública, Edit. Vozes, Petrópolis, RJ, Brasil.

DAVINI, M.C. (1997): Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires (en prensa).

DAVINI, M. C., (1995): La formación docente en cuestión. Política y pedagogía, Ed Paidós, Buenos Aires.

DE MIGUEL, A. (1996): La nueva configuración del campo profesional, las transformaciones en el sujeto pedagógico y el retorno de la didáctica en la historia del discurso pedagógico en Entre Ríos (1930-1966).

DIAZ, M. (1995): "Aproximaciones al campo intelectual de la educación", en LARROSA, Jorge (edit.) Escuela, poder y subjetivación, Edit. de la Piqueta, Madrid.

DINERSTEIN, A. (1994): "Escasez y fragmentación: las nuevas vías de la regulación capitalista" en revista DOXA, Buenos Aires.

DIRECCION GENERAL DE ESCUELAS (1887): Disposiciones Constitucionales y Legales, Reglamentos, etc., referentes a la administración escolar, Talleres Sola Sese y Comp., La Plata.

DUSSEL, I. (1996): Los debates curriculares en la enseñanza media 1863-1920, Tesis de Maestría, FLACSO (mimeo).

----- (1995a): "Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores", en RAE Nro. 23, Octubre de 1995.

----- (1995b): "Escuela, comunidad y aprendizaje de la ciudadanía. Reflexiones a partir de un estudio de caso", presentado a UCLA Journal of Education, marzo.

ESTEVE, J. M. (1994): El malestar docente, Paidós/Papeles de Pedagogía, Barcelona.

EZPELETA, J. (1992): Escuelas y maestros, CEAL, Buenos Aires.

FEIJOO, M.C. (1992): "Los gasoleros. Estrategias de consumo de los Nuevos Pobres", en MINUJIN y otros: Cuesta Abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina, UNICEF/Losada, Buenos Aires.

FELDFEBER, M. (1990): Génesis de las representaciones acerca del maestro. Argetina 1870-1930, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires (mimeo).

FELETTI, R. y LOZANO, C. (1996): "Convertibilidad y desempleo: crisis ocupacional en la Argentina", en IDEP Nro. 37, Buenos Aires.

FIEL (1993): Descentralización de la escuela primaria y media. Una propuesta de reforma, Buenos Aires.

FILMUS, D. (1996): Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos, Edit. Troquel, Buenos Aires.

FOUCAULT, M. (1981): "La gubernamentalidad", en AA.VV.: Espacios de poder, Ed. La Piqueta, Madrid.

FRIGERIO, G. y otras (1990): Valor y efecto de la norma en las instituciones. Análisis de la normativa vigente. Los estatutos del docente, MEJ-BIRF, Buenos Aires.

GAGLIANO, R. (1997): Profesores secundarios y cursos de honores, 1880-1930, Buenos Aires, mimeo.

GAGLIANO, R. y CAO, C. (1995): "Educación y política: apogeo y decadencia en la historia argentina reciente", en PUIGGROS, A. y C. LOZANO (Comps.), Historia de la educación latinoamericana, Tomo 1, Edit. Miño y Dávila, Buenos Aires.

GANDULFO, A. (1991): "La expansión del sistema escolar argentino", en: Puiggros, A., Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino, Ed. Galerna, Bs. As.

GENTILI, P. (1997): "El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina", en: Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura, Ed. Archipiélago, Barcelona

GERCHUNOFF, P. (1993): "Relaciones entre nación y provincias. ¿Nuevo federalismo o fragmentación del Estado?", en AAVV: Los que quedaron afuera, Ediciones Unidas, Buenos Aires.

GIDDENS, A. (1994): Consecuencias de la modernidad, Editorial Alianza Universidad, Madrid.

GOMEZ, M. (1997): Presentación en : VILLANUEVA, E. (Coord.): Empleo y Globalización, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

GOMEZ CAMPO, V. y E. TENTI (1989): Universidad y profesiones, Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires.

GRASSI, E. y otros (1994): Políticas Sociales. Crisis y Ajuste Estructural, Espacio Editorial, Buenos Aires.

GUY, D. (1993): "Familias de clase baja, mujeres y el derecho. Argentina , siglo XIX", en BARRANCOS, D. (comp.): Historia y género, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

GVIRTZ, S. (1991): Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955), CEAL, Buenos Aires.

GURMAN, B. y M. L. LEMOS (1991): Evolución de los salarios docentes de nivel primario, Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Luján.

- HARGREAVES, A. (1996): Profesorado, cultura y posmodernidad, Morata, Madrid.
- HILLERT, F. (1989): El perfil de la cultura pedagógica en los insitutos de formación docente, Tesis de Maestría (mimeo).
- HOBSBAWM, E. (1995): Historia del siglo XX 1914-1991, Editorial Crítica, Barcelona.
- HOUSTON LUIGI, A (1959): Sesenta y cinco valientes. Sarmiento y las maestras norteamericanas, Editorial Agora.
- HOYLE, E. (1992): "Profesorado, orígenes sociales" en: Husen, T. y T. Postlethwaite, (eds.) Enciclopedia Internacional de Educación, Vicens-Mec, Madrid.
- HUNTER, I. (1994): Rethinking the school.
- INDEC (1995): Anuario Estadístico 1995, Ministerio de Economía y Obras y Servicios Públicos, Buenos Aires.
- KAROL, J. (1992): "Modos de empobrecer: la clase media a través de la hiperinflación" en MINUJIN y otros: Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina, UNICEF/Losada, Buenos Aires.
- KISILEVSKY, M. (1996): El gasto público social y la educación: políticas públicas y puja distributiva en el marco de la Reforma del Estado, FLACSO, Buenos Aires.
- KLIKSBERG, B. (1994): "Los caminos de la utopía" Reportaje realizado por Mabel Thwaites en Doxa, Año V, N 11/12, Buenos Aires.
- KRITZ, E. (1985): La formación de la fuerza de trabajo en la Argentina: 1869-1914, Cuadernos del CENEP Nro. 30, Bs Aires.
- KUSCHNIR, C. (1994): "Género y tradición. De la asimetría al mito. Imaginario, cultura y sexualidad", en Knecher, L. y M. Panaia: La mitad del país. La mujer en la sociedad argentina, Bibliotecas Universitarias, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- LECHNER, N. (1997): Los condicionantes de la gobernabilidad democrática en América Latina de fin de siglo, Conferencia magistral, 40º Aniversario de FLACSO, Buenos Aires (mimeo).
- LERENA, C. (1983): Reprimir y liberar, Ed. Akal Universitaria, Madrid.
- LIPIETZ, A. (1994): "Entrevista a Alain Lipietz acerca de la flexibilización laboral", reportaje de Ana C. Dinerstein y Silvio Santantonio en Revista DOXA, año V N° 11-12, Buenos Aires.
- LITTLE, J.C. (1985): "Educación, filantropía y feminismo: partes integrantes de la femeneidad argentina 1860-1926", en LAVRIN, A. (comp.): Las mujeres latinoamericanas. Perspectivas históricas, Ed. Tierra Firme, México.

LOPEZ, J. (1994): "Flexibilidad", en Revista Doctrina Laboral, nro. 110, octubre, Buenos Aires.

LOPEZ, A. y C. LOZANO (1993): "Hacia un nuevo modelo sindical: aportes para su discusión", en Moreno, Omar (comp.): Desafíos para el sindicalismo en la Argentina. Fundación Friedrich Ebert, Legasa.

LORENZO, C. (1969): Situación del personal docente en América Latina, Editorial Universitaria/UNESCO, Santiago de Chile.

LO VUOLO, R. (1995): "Estabilización, ajuste estructural y política social. Los inocentes son los culpables", en Pablo Bustos (comp.): Más allá de la estabilidad. Argentina en la época de la globalización y la regionalización, Fundación Friedrich Ebert, Buenos Aires.

LOZANO, C. y R. FELETTI (1992): Las crisis provinciales. Evaluación del reciente acuerdo Nación-Provincias, Cuadernos del IDEP n° 21, ATE, Buenos Aires.

MAFFEI, M. (1997): "Sobre la situación de los docentes en la Argentina", en FRIGERIO, G. y otros (comp.): Políticas, instituciones y actores en educación, Co-edición CEM-Novedades Educativas, Buenos Aires.

MALGESINI, G. (1993): "Las mujeres en la construcción de la Argentina en el s.XIX", en DUBY, G. y PERROT, M., Historia de las mujeres, T.8, Ed. Taurus, Madrid.

MANGO (1994): "Reconociendo el trabajo de los maestros", en La UNTER en la escuela, Cuadernos del Delegado nro. 1, Rio Negro.

MARAFIOTI, R. (1993): "Descentralización: gobierno y desgobierno educativo" en: Los que quedaron afuera, Ediciones Unidos, Buenos Aires.

MARENCO, R. (199 ): "Estructura y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación", en PUIGGROS, A. (Direcc.): Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino, Editorial Galerna, Buenos Aires.

MARSHALL, A. (1994): Mercado de trabajo y distribución del ingreso: efectos de la política económica. Ponencia presentada en el 6to. Congreso Internacional de Política social, laboral y previsional "Políticas sociales para la Justicia Social", FAES, Buenos Aires.

MARSHALL, A. (1990): "¿Contrataciones flexibles o trabajo precario? El empleo temporario y a tiempo parcial", en GALIN, P. y NOVICK, M. (comps.): La precarización del empleo en la Argentina, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

MARTINEZ, D. y otros (1997): Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela, Editorial Kapelusz, Buenos Aires.

MARTINEZ, D. (1993): El riesgo de enseñar, SUTEBA, Buenos Aires.

MARTINEZ BOON, (1986): Escuela, maestro y método en Colombia, UPN, Bogotá.



MASIELLO, F. (1992): Between civilization and barbarism. Literature, women and the formation of nation in modern Argentina, University of Nebraska Press, Lincoln & London.

----- (1989): Angeles hogareños. La mujer en la literatura argentina de mediados del siglo XIX, en Anuario del IEHS N°4, Tandil, Argentina.

MENDIZABAL, N. y NEFFA, J.C. (1992): Condiciones de trabajo y salud de los docentes primarios de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Documentos de Trabajo del PIETTE, C. y MAT. nro. 1, Buenos Aires.

MINISTERIO DE TRABAJO (1997): Informe de Coyuntura Laboral, Buenos Aires (mayo).

MOLYNEUX, M. (1997): "Ni Dios, ni Patrón, ni marido", en La voz de la mujer. Periódico comunista anárquico, Universidad Nacional de Quilmes.

MORGADE, G. (1992): El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

----- (1994): La "madre educadora" en los gobiernos conservadores y el peronismo desde la perspectiva de las maestras, ponencia presentada al 4° Congreso Nacional de Antropología Social, Olavarría.

MURMIS, M. y S. FELDMAN (1992): "La heterogeneidad social de las pobrezas" en Cuesta abajo

NARI, M. (1995): "Feminismo y diferencia sexual. Análisis de la 'Encuesta Feminista Argentina' de 1919", en: Boletín Nro. 12 del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani, 2do semestre 1995, Buenos Aires.

NARODOWSKI, M. (1996): "El lado oscuro de la luna. El temprano siglo XIX y la historiografía educacional argentina", en CUCUZZA, R. (comp.): Historia de la educación en debate, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

NARODOWSKI, M. y P. NARODOWSKI (1988): La crisis laboral docente, CEAL, Buenos Aires.

NEFFA, J.C. (1982): "Proceso de trabajo, división del trabajo y nuevas formas de organización", en Cuadernos del INET, México.

NEWLAND, C. (1996): "La educación elemental en Hispanoamérica en el siglo XVIII: permanencia y cambio en un entorno colonial", en: Martínez Boom, A y M. Narodowski, Escuela, Historia y poder.

----- (1992): Buenos Aires no es Pampa: la educación elemental porteña 1820-1860, Grupo Editor Latinoamericano.

NOLASCO, S. (1993): O mito do masculinidade, Ed. Rocco, Rio de Janeiro.

NOVOA, A., (1995): "Formação de professores e profissao docente" en NOVOA, A.(comp.), Os professores e a sua formação, Ed. Dom Quixote, Portugal.

----- (1991): "Para o estudo socio-historico da gênese e desenvolvimento do profissao docente", en Teoria e Educação nro. 4, Brasil.

----- (1987): Le temps des professeur, Vól.1, Lisboa.

NUN, J. (1987): "Cambios en la estructura social en la Argentina", en: NUN, J. y PORTANTIERO, J.C. (comps.): Ensayos sobre la transición democrática en Argentina, Puntosur, Buenos Aires.

NUÑEZ, V. (1985): "De la escuela normal de Paraná, o de la fundación del magisterio en la Argentina", en Revista Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca, nro. 4.

OCDE (1987): Flexibilidad y mercado de trabajo. El debate actual, Madrid.

OFFE, C. (1997): "Precariedad y mercado laboral. Un análisis a medio plazo de las respuestas políticas disponibles", en AAVV: ¿Qué crisis? Retos y transformaciones de la sociedad del trabajo, Editorial Tercera Prensa-Hirugarren Prentsa S.L., Donostia.

ORGANIZACION INTERNACIONAL DEL TRABAJO (1996): Evolución reciente del sector de la educación, en OIT Nro. 1, Ginebra.

----- (1996): Incidencia de la ajuste estructural en el empleo y la formación del personal docente, en OIT Nro.2, Ginebra.

ORLANSKY, D. (1994): Democratization, state reform and political inflation. Argentina 1989-1993, Instituto de Investigaciones, Facultad de Ciencias Sociales - UBA, Buenos Aires (mimeo).

PALACIO, G. (1994): "Sueños de género y derecho laboral", en Bustos, B. y G. Palacio (comp.): El trabajo femenino en América Latina. Los debates en la década de los noventa, Universidad de Guadalajara, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, México.

PEÑALVA, S.(1996): "Crisis y mutación del modelo de protección social `universalista`", en S. PEÑALVA Y A. ROFMAN (comps.) Desempleo estructural, pobreza y precariedad, Ed. Nueva Visión, 1996, Buenos Aires.

PERROT, M. (1993): "Salir", en Duby, G. y Perrot, M., Historia de las mujeres, T.8, Editorial Taurus, Madrid.

PINEAU, P. (1996): La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930): una versión posible, Buenos Aires, mimeo.

PINKASZ, D. (1992): "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos", en: Braslavsky, C. y Birgin, A. (comp): Formación de Profesores. Impacto, pasado y presente, Ed. Miño y Davila, Buenos Aires.

POK, C. (1997): "El mercado de trabajo: implícitos metodológicos de su medición", en VILLANUEVA, E. (comp.): Empleo y globalización, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

POLLERT, A. (1994): "La ortodoxia de la flexibilidad", en Pollert, A. (comp.): ¿Adiós a la flexibilidad?, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Colección Informes y Estudios, Serie Relaciones Laborales, n° 5, Madrid.

POPKEWITZ, Th. (1996): "La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente", en Propuesta Educativa Nro. 13, FLACSO/Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

----- (1995): Sociología política de la reforma educativa, Editorial Morata, España.

----- (1994): "Professionalization in teaching and teacher education: some notes on its history, ideology and potential", en Teaching & Teacher Education, Vol. 10, Nro. 1, Gran Bretaña.

----- (1994): Modelos de poder y regulación social en pedagogía, Ed. Pomares, Barcelona.

----- (1990): Formación de Profesorado, Valencia.

PRIGOGYNE, I. (1996): El fin de las certidumbres, Editorial Andrés Bello, Chile.

PUIGGROS, A. (1996): Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo, Editorial Kapelusz, Buenos Aires.

----- (1995): Volver a educar, Editorial Ariel, Buenos Aires.

----- (1990): Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino, Editorial Galerna, Buenos Aires.

QUERRIEN, A. (1979): Trabajos elementales sobre la escuela primaria, Editorial La Piqueta.

RAJSCHMIR, C. (1994): "Rosa Ziperovich... con 81 años hace camino al andar", entrevista publicada en Revista Novedades Educativas, nro. 42, junio, Buenos Aires.

REYNA ALMANDOZ, A. (1926): La administración escolar de la provincia de Buenos Aires, Ed. Talleres Graficos Oficiales, La Plata.

RIGAT-PFLAUM, M. (1993): "Mujeres en los sindicatos: el futuro requiere una estrategia global", en Moreno, Omar (comp.): Desafíos para el sindicalismo en la Argentina. Fundación Friedrich Ebert, Legasa.

ROJAS, E. y PROIETTI, A. (1996): "La sociología del trabajo en América Latina: Una crítica al paradigma politicista", en PANAI, M. (comp.), Trabajo y empleo: un abordaje interdisciplinario, Ed. EUDEBA, Buenos Aires.

ROSE, N. (1997): "El gobierno en las democracias liberales `avanzadas´: del liberalismo al neoliberalismo", en revista Archipiélagos, nro. 29, Editorial Archipiélagos, Barcelona.

SARACENO, Ch. (1987): "La división laboral en la familia y la identidad de género", en SHOWSTACK SASSON, A. (de.) (1987): Las mujeres y el Estado, edit. Vindicación Feminista, Madrid.

SARLO, B. (1997): Homenaje a R. Williams, Diario Clarín.

SARLO, B. (1996): Ponencia presentada al Seminario Internacional Políticas de Formación Docente, FLACSO/Buenos Aires, mimeo.

----- (1994): Escenas de la vida posmoderna, Ed. Ariel, Buenos Aires.

SARMIENTO, D. (1858): Informe del Departamento de Escuelas (presentado por su director), Buenos Aires.

SARTORI, G. (1995): "El fundamento del pluralismo", en Revista Agora, nro. 2, Buenos Aires.

SCHNEIDER, (1982): "El desarrollo de la educación en los estados de Europa Occidental 1870-1975", en Zeitschrift fuer Soziologie, F Emke Verlag Stuttgart. (Traducción: Sandra Carreras).

SCOTT, J. (1994): "Deconstruir igualdad vs. diferencia: usos de la teoría posestructuralista para el feminismo", en Feminaria, año VII, nro. 13, Buenos Aires.

----- (1993): "La mujer trabajadora en el siglo XIX", en Duby, G. y Perrot, M., Historia de las mujeres, T.8, Editorial Taurus, Madrid.

----- (1990): "Genero: una categoria util de analise historica", en Educação e Realidade, vol. 15 nro. 2, Julio/Dez. 1990, Porto Alegre.

SHOWSTACK SASSON, A. (Ed.) (1987): Las mujeres y el Estado, edit. Vindicación Feminista, Madrid.

SHOWSTACK SASSON, A. (1996): "El nuevo papel social de las mujeres: contradicciones del Estado de Bienestar", en: Las mujeres y el Estado, edit. Vindicación Feminista, Madrid.

SOUTHWELL, M. (19...): "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del tecnocratismo (1955-1976)", en PUIGGROS, A.: Historia de la Educación Argentina, Tomo 8, Ed. ....

- SILVA, T. DA (1996): Identidades terminais. Editorial Vozes, Petrópolis, Brasil.
- TEDESCO, J.C. (1988): Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945), Editorial Del Solar, Buenos Aires.
- TENTI, E. (1988): El arte del buen maestro, Ed. Pax, Mexico.
- TESTA, J. y FIGARI (1997): "De la flexibilidad a la precarización. Una visión crítica de las vinculaciones entre empleo y sistema de relaciones laborales", en VILLANUEVA, E. (comp.) Empleo y Globalización, Universidad Nacional de Quilmes.
- THISTED, S. (1997): Condiciones de trabajo docente en escuelas que atienden a sectores populares. El caso del distrito de San Fernando, IICE/UBA, Buenos Aires.
- THWAITES REY, M. (1995): El rediseño de la relación Estado-sociedad: la política de privatizaciones en la Argentina (1989-1995), Buenos Aires, mimeo.
- TIRAMONTI, G. (1996): "El escenario político educativo en los noventa", en Revista Paraguaya de Sociología, nro. 96, Asunción.
- TIRAMONTI, G. (1995): "Incorporación y promoción de la mujer en el circuito formal de educación nacional", en Revista Desarrollo Económico, nro. 138, Buenos Aires.
- TORRES, C.A. (1995): "La educación pública, las organizaciones de maestros y el Estado en América Latina", en Revista Paraguaya de Sociología nro 92, Enero/Abril, Asunción.
- TORRES, R.M. (1997):
- WAINERMAN, C. y R. GELDSTEIN (1989): Trabajo, carrera y género en el mundo de la salud, Buenos Aires, CENEP.
- WAINERMAN, C. y M. NAVARRO (1979): "El trabajo de la mujer en la Argentina: un análisis preliminar de las ideas dominantes en las primeras décadas del siglo XX", en Cuaderno del CENEP N 7, Buenos Aires.
- WAINFELD, M. (1993): "Enseñar a pescar" en: Los que quedaron afuera, Ediciones Unidos, Buenos Aires.
- WEBER, M. (1979): Economía y sociedad, Fondo de Cultura Económica, Mexico .
- (1985): ¿Qué es la burocracia?, Ed. Leviatan, Buenos Aires.
- WEILER, H. (1992): "¿Es la descentralización de la dirección educativa un ejercicio contradictorio?", en Revista de Educación, n° 299, Septiembre-Diciembre, pp. 57-80.

----- (1996): “Enfoques comparados en descentralización educativa”, en: PEREYRA, M. y otros: Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada, Barcelona, Editorial Pomares/Corredor.

WILLIAMS, R. (1980): Marxismo y Literatura, Editorial Península, España.

WIÑAR, D. (1974): “Aspectos sociales del desarrollo educativo argentino, 1900-1970”, en Revista del Centro de Estudios Educativos, México.

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

## INDICE DE CUADROS Y GRAFICOS

Cuadro N°1. Titulación de docentes de los colegios nacionales y escuelas normales en 1902 (en porcentajes).....	19
Cuadro N°2. Principales ocupaciones femeninas. Porcentaje respecto del total de la población económicamente activa. Años 1869, 1895 y 1914.....	23
Cuadro N°3. Maestros y profesores varones egresados de escuelas normales 1876-1920, según el título obtenido.....	28
Cuadro N°4. Profesores varones de enseñanza media en bachilleratos y normales, para los años 1917, 1921, 1926, 1931 y 1936 (en porcentajes).....	29
Cuadro N°5. Promedio anual del poder adquisitivo del salario. (Base enero 1984 = 100)... ..	41
Cuadro N°6. Variación de los empleados públicos provinciales y su relación con la P.E.A., 1983-1993 -Provincias seleccionadas-.....	43
Gráfico N°1. Evolución del número de empleados públicos 1970-1994.....	44
Cuadro N°7. Nivel educativo de los padres de maestros/as y profesores/as (en porcentajes)....	48
Cuadro N°8. Título de los profesores de nivel medio, según sexo (en porcentajes).....	49
Cuadro N°9. Docentes varones en nivel primario y medio, y hogares con NBI, por jurisdicción.....	51
Cuadro N°10. Participación de los trabajadores de la educación en la PEA., por sexo. Censos 1895, 1914, 1980 y 1991 (en valores absolutos y porcentajes).....	52
Cuadro N°11. Docentes que optarían por otra ocupación y motivos, por jurisdicción.....	54
Cuadro N°12. Planta de personal público de las provincias de Buenos Aires, Santa Fe, y Mendoza. Años 1987-1993. Escalafones: docencia, seguridad, justicia y salud.....	55

Cuadro N°13. Remuneración real devengada en las provincias de Buenos Aires, Santa Fe, y Mendoza. Septiembre 1991, 1992 y 1993 (en pesos corrientes).....	57
Cuadro N°14. Salario inicial de maestros y maestras de grado en 1995, por jurisdicción (en pesos).....	59
Cuadro N°15. Medidas restrictivas del gasto dirigido al sector docente, por provincia.....	61
Cuadro N°16. Docentes en actividad en el sector estatal, por situación de revista (en porcentajes sobre el total).....	63
Cuadro N°17. Maestras/os y profesoras/es según antigüedad en la docencia y situación de revista (en porcentajes).....	64
Cuadro N°18. Pluriempleo (docente o no docente), por nivel.....	67
Cuadro resumen N°19: Algunos indicadores sobre el trabajo de profesores y profesoras por localidad.....	68
Cuadro N°20. Incidencia de los ingresos totales como docente en el presupuesto familiar, por sexo.....	71
Cuadro N°21. Sexo de docentes según los niveles del sistema educativo en que trabajan (en porcentajes).....	72

## ANEXO

Esta tesis se elaboró a partir del análisis de material cualitativo tal como documentación oficial, fuentes, legislación vigente, etc. También recurrimos al procesamiento de información estadística (educativa y no educativa) producida por organismos de reconocida trayectoria (oficiales y no oficiales).

Por otra parte, se basó en material seleccionado ad-hoc de un trabajo de campo realizado en una muestra compuesta por 40 escuelas urbanas públicas (18 primarias y 22 secundarias) de 3 provincias argentinas: Mendoza, Santa Fe y Buenos Aires para el Programa de Investigaciones “La escuela secundaria II”, realizado por el Área Educación de FLACSO-Argentina y financiado por el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID/IDRC). Dicho trabajo se realizó en 1995 y en su transcurso los investigadores e investigadoras compartimos la vida cotidiana de cada institución escolar durante dos semanas.

En este informe recuperamos particularmente las entrevistas realizadas a una muestra de docentes y sus crónicas de un día de trabajo, encuestas al conjunto de los docentes de estas instituciones, observaciones de espacios formales e informales de trabajo y relevamientos de la infraestructura escolar.

### VOLUMEN DEL TRABAJO DE CAMPO

CATEGORIA	MENDOZA		ROSARIO		TANDIL		TOTAL	
	Primaria	Media	Primaria	Media	Primaria	Media	Primaria	Media
ENCUESTAS A DOCENTES	88	150	67	73	68	82	223	305
ENTREVISTAS A DOCENTES	18	33	17	20	9	17	44	70
CRONICAS DE UN DIA DE TRABAJO	16	26	14	16	7	13	37	55
RELEVAMIENTO DE INFRAESTRUCTURA	6	8	6	8	6	6	18	22