



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Señoriño, O. A. y Cordero S. M. (2005). Reforma educativa en Argentina: una mirada sobre las trayectorias laborales y las condiciones de trabajo docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-señoriño.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 7, No. 2, 2005

Reforma educativa en Argentina: una mirada sobre las trayectorias laborales y las condiciones de trabajo docente

The Educational Reform in Argentina: A Look at the Labour Trajectory and Conditions of Teaching

Orlanda Angélica Señoriño (*)
orlase@copetel.com.ar

Susana Mabel Cordero (*)
smcorder@mdp.edu.ar

* Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata

Funes 3250,
7.600 Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina

(Recibido: 5 de junio de 2004; aceptado par su publicación 25 de mayo de 2005)

Resumen

A 11 años de la Ley Federal de Educación en Argentina, el presente trabajo propone un análisis crítico del impacto que ha tenido esta reforma educativa, operada en su contexto sobre las trayectorias laborales y condiciones de trabajo de los docentes del sistema educativo argentino. Los cambios provocados en el ámbito de la economía y la política, la

redefinición de las relaciones Estado-sociedad y su impacto en el mercado de trabajo, constituyen el contexto en el que enmarcamos la reforma. Sostenemos la metodología de análisis de *trayectorias laborales*, con el fin de rescatar las voces de los protagonistas, en un intento de quiebre con las representaciones construidas sólo a partir de la mirada externa. Intentamos, mediante una construcción cooperativa de significados, captar los aspectos dinámicos a partir de relacionar la práctica social de los actores, con los aspectos estructurales ya mencionados.

Palabras clave: Reforma educativa, docentes, trayectorias laborales, condiciones de trabajo docente, profesionalización.

Abstract

After 11 years of the promulgation of the Federal Education Law in Argentina, this work suggests a critical analysis of the impact the educational reform has had on the labour trajectories and work conditions of the teachers of the Argentinean educational system. The changes in the fields of Economy and Politics, the redefinition of the relationship between State and Society and its impact in the labour market, makes up the context in which we classified the reform. We stick to the methodology of analysis of the labour trajectories, looking forward to recovering the protagonists' voices, in an attempt to break away from the representations built only from an external view. We tried, by means of this cooperative construction of meanings, to pick up the dynamic aspects, by relating the social actors' practice to the structural aspects we have mentioned before.

Key words: Educational reform, teachers, labour trajectories, teaching conditions, professionalization.

Introducción

El presente trabajo propone un análisis crítico del impacto de la nueva normativa y de la reforma educativa operada en su contexto sobre las trayectorias laborales y condiciones de trabajo de los docentes del sistema educativo argentino. Centramos la atención en las regularidades de este proceso en la Provincia de Buenos Aires y, particularmente, en el distrito de General Pueyrredón, ámbito en el que se desarrolló este análisis.

Los cambios operados en la economía y la política, la redefinición de las relaciones Estado-sociedad y en especial su impacto en el mercado de trabajo, constituyen el contexto en que enmarcamos la reforma. El análisis del espacio social amplio permite identificar reglas relacionales que estructuran nuevas prácticas. En tal sentido, rescatamos su utilidad para la comprensión de las discontinuidades y rupturas que el movimiento de reforma produce en la vida institucional y en las prácticas sociales de los actores del sistema.

El escenario global imprime ciertas regularidades a los procesos de reforma operados en los países latinoamericanos, en los que es posible advertir lineamientos comunes. Estos lineamientos aparecen en las recomendaciones de los organismos internacionales que proponen cambios significativos a la dinámica

del sector educación y modificaciones a los mecanismos de desempeño. El nuevo paradigma educativo se articula en torno a categorías que resignifican la organización institucional, la visión del conocimiento y la profesionalización docente. Los elementos señalados, sumados a las políticas de ajuste que signan hoy las relaciones del mercado de trabajo, impactan decididamente en las condiciones de trabajo del colectivo docente y le exigen nuevas estrategias de inserción y mantenimiento en el sistema. Sostenemos que la conjunción de estos factores constituye un elemento clave en la configuración de un nuevo modelo de regulación social.

Tomamos como antecedente del presente trabajo una investigación que concluimos en el año 1999, denominada: "Trayectorias laborales docentes en un contexto de precarización del mercado de trabajo", en la que analizamos los itinerarios profesionales de docentes del Partido de General Pueyrredón (Provincia de Buenos Aires) en momentos en que la reforma había comenzado a implementarse. El avance producido desde entonces ha llevado a la reestructuración total del sistema educativo provincial, lo que motivó nuestro interés en recuperar aquel estudio, a efectos de revisar los rumbos detectados entonces. Además hemos tomado como fuente de información la investigación realizada por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Buenos Aires (IIPE), en convenio con el Ministerio de Educación de la República Argentina (mayo, 2000), y datos aportados por el Consejo Escolar del Distrito de Gral. Pueyrredón (Provincia de Buenos Aires).

Las categorías de análisis en torno a las cuales articulamos la propuesta actual son las mismas que guiaron el trabajo anterior. En tal sentido, retomamos la idea de que los cambios políticos, económicos y sociales que caracterizan la reconversión neoliberal aparecen como un fenómeno totalizador, el cual rediseña los patrones productivos, de distribución y consumo de bienes y servicios. Estas transformaciones de orden general tienen su correlato en los cambios producidos a nivel de los sistemas educativos que, en conjunción con las transformaciones de la estructura y dinámica del mercado de trabajo, alteran las condiciones laborales de los docentes.

Hemos caracterizado la institucionalización de la *escolarización de masas* como un fenómeno típico de la modernidad. Los Estados modernos asumen la tarea de socialización y educación como elemento de *regulación* social al vincular, como señala Popkewitz (1994), las necesidades del Estado con el autogobierno del sujeto. La aparición de la profesión docente ha estado ligada a este proceso en el que la escuela naturaliza prácticas, reglas y procedimientos que ordenan, encuadran y clasifican el mundo a la vez que conllevan el potencial para organizar y configurar identidades individuales. En tal sentido, retomamos lo que el mismo autor sostiene, que "la mejor manera de entender la reforma es considerarla como una parte del proceso de regulación social" (p. 143). Como señala Llomovatte (1999), en alusión a las reformas educativas actuales, las consecuencias de la globalización se manifiestan en el ámbito educativo bajo la modalidad de reformas estructurales, curriculares, institucionales y de gerenciamiento, que constituyen la

propuesta político-educativa de los años 90. Y agrega: “de este modo se tiende a la construcción de subjetividades adecuadas al proyecto hegemónico de la década” (p. 35).

En este escenario de cambios y transformaciones, centramos la atención en las determinaciones que regulan las *condiciones del trabajo de los docentes* e intentamos identificar los modos en que éstas se procesan a través del análisis de sus *trayectorias laborales*; guiados por la presunción de que, como señalan Whitty, Power y Halpin (1999):

“Las alusiones relativas a una mayor profesionalización aparecidas en la reforma, enmascaran el hecho de una efectiva proletarización del trabajo de los docentes, tanto en el plano ideológico, mediante la pérdida del control sobre la política, como en el técnico, a través de una especificación más rígida de los contenidos y ritmo de su trabajo” (p. 65).

Proponemos la metodología de *análisis de trayectorias laborales* para rescatar las voces de los protagonistas, buscando un quiebre con las representaciones construidas sólo a partir de la mirada externa. Sostenemos que la construcción cooperativa de significados permitirá captar los aspectos dinámicos, a partir de relacionar la práctica social de los actores con los aspectos estructurales a los que hemos hecho referencia.

I. Algunas cuestiones metodológicas

El estudio se organizó en torno a dos dimensiones de análisis: la referida a las cuestiones estructurales (contexto económico, político y social de la reforma educativa, fuentes de financiamiento, configuración histórica de la profesión docente en el país, requerimientos a partir de la transformación) y la orientada a los individuos (sus historias, sus trayectorias laborales, el impacto que las cuestiones estructurales están teniendo en la inserción efectiva de los docentes en el mercado de trabajo). Este último aspecto conforma la perspectiva microsocial que nos propusimos abordar desde una mirada sociológica.

La información disponible y los nuevos interrogantes surgidos a partir de ella actuaron como “conceptos ordenadores” (Saltalamacchia, Colón y Rodríguez, 1992), en tanto adquirieron el carácter de referentes conceptuales y guiaron la indagación a los docentes.

Luego del análisis bibliográfico que permitió discutir los aspectos contextuales, utilizamos como la entrevista en profundidad técnica para la segunda etapa. En ella, se trabajó con relatos de docentes (hombres y mujeres), de nivel medio, en ejercicio en la ciudad de Mar del Plata (Partido de General Pueyrredón), seleccionados a partir de una muestra intencional y siguiendo en el análisis una secuencia cronológica. Algunos de los seleccionados habían sido entrevistados en momentos de la investigación anterior, lo que nos permitió confrontar sus opiniones actuales con las de entonces y analizar continuidades. En las

entrevistas adoptamos el enfoque biográfico, no para seguir *cursos de vida*, sino para recortar las *trayectorias laborales* de los docentes; buscando reconstruir retrospectivamente las experiencias formativas y laborales del modo más cercano posible a sus vivencias, para captar los aspectos dinámicos a partir de relacionar la práctica social de los actores, con los factores estructurales.

Como en el trabajo anterior, se prestó especial atención a los períodos de cambio o “inflexión” (Sautu, 1999), históricos o personales, por su repercusión en la continuidad o cambio de las trayectorias. Esto supone una hipótesis teórica (Godard y Cabanes, 1996): que existen “momentos clave” o “nudos” en la vida de las personas, momentos de “transición” o “paso”, que ameritan observación especial para entender aspectos importantes de ella. Se trabaja sobre un tiempo restringido de sus biografías y *racionamientos temporales* (nudos o momentos clave), pero haciendo resurgir su historia anterior y particularmente sus representaciones acerca de estos fenómenos.

Un acontecimiento se constituye en *nudo* cuando tiene efecto de cambio en la vida de la persona; en este caso configura una *bifurcación*, el camino deja de ser lineal, se abre, cambia el destino y se transforma en pregunta central de la investigación. Este enfoque es diferente al de estructura narrativa (hermenéutico), en el que la historia se construye sin a priori. Aquí la base es la hipótesis acerca de que existen una serie de acontecimientos que tienen importancia capital en la construcción del rumbo de una trayectoria.

De esta manera, a partir de un enfoque estructural, se toman datos exógenos bajo el supuesto de que para entender biografías particulares hay que hacer referencia a temporalidades externas o sociales. El calendario profesional del entrevistado se entrecruza con otros calendarios personales, ya que el individuo no es una historia, sino que se construye como tal a partir de varias historias (Cordero, 2001).

1.2. Docentes e identidad profesional

El establecimiento de la docencia como profesión coincidió con las formas de escolarización contemporáneas, la consolidación de la escuela moderna requirió de profesionales con formación específica y acreditación formal para transmitir la cultura y las “verdades de la ciencia”. La titulación puso a los docentes en el lugar de portadores del “saber legítimo” y en torno a este imaginario se construyó la profesión, al servicio del Estado y portadora de una mística que resaltaba el sentido de sacrificio y desinterés material. El prestigio simbólico que el discurso oficial asignaba a la tarea marcó la autopercepción de sus miembros y la puso por encima de las condiciones de trabajo desfavorables.

La configuración de la identidad del docente como profesional ha constituido una tarea controvertida. El alto grado de estructuración de los puestos de trabajo, la burocratización a partir de la dependencia de los proyectos de Estado, y la diversidad y ambigüedad de sus prácticas, la ubicaron en un espacio social

particular. Desde la organización del servicio educativo la docencia se estableció como empleo público. Sus agentes mantuvieron siempre una relación de dependencia con el Estado empleador, cuyo control centralizado ahogó la posibilidad de iniciativa a la vez que garantizó la vigilancia del cumplimiento de cada prescripción. Las regulaciones señaladas impusieron límites precisos a la autonomía profesional.

Encontramos en la configuración histórica de la docencia algunos condicionantes a la construcción de la *identidad* de este colectivo social: el carácter “redentor” y “vocacionalista” asignado a su tarea dificultó su autopercepción como trabajador. La ya señalada dependencia del Estado, el escaso margen de autonomía para la toma de decisiones, las magras remuneraciones, la debilidad de la formación, han puesto en cuestión su carácter de profesional.

Para comprender las dificultades que encierra definir la docencia como profesión, es necesario situarse en el contexto más amplio de las profesiones en general, orientar el análisis hacia las dimensiones involucradas en el trabajo docente y establecer en qué medida sus particularidades la aproximan o alejan de dicha caracterización. Por otra parte, los procesos de modernización que se vienen gestando en las últimas décadas, en particular las transformaciones en el mercado de trabajo, constituyen nuevos factores que inciden estructuralmente en las formas de organización del trabajo profesional.

Coincidimos con Tenti Fanfani (2002) cuando afirma que a pesar de la importancia estratégica del factor humano en la prestación del servicio educativo, las políticas de reforma suelen confiar más en los dispositivos institucionales y legales que en los agentes pedagógicos para cambiar la educación. Los docentes se convierten en agentes de estructuras que actúan por encima de ellos (legislación, reglamentos, contenidos, modelos de financiamiento y gestión), sus prácticas están reguladas por ordenamientos objetivos y dejan poco espacio al desarrollo profesional.

El malestar docente está ligado a las contradicciones que caracterizan al ejercicio de su oficio. Su accionar tiene como propósito producir determinadas transformaciones en la subjetividad de los estudiantes. El desarrollo de su actividad requiere el dominio de competencias y técnicas que son exclusivas de su quehacer y que se aprenden en espacios y tiempos determinados. A pesar de trabajar en contextos institucionalizados su tarea en el aula goza de ciertos márgenes de autonomía. Estas características, que permiten definirlo como un *profesional de la educación*, se contraponen a su condición de funcionario asalariado que trabaja en relación de dependencia; un trabajador que con frecuencia está sindicalizado y debe luchar por su salario (no honorarios) y sus condiciones de trabajo.

A lo enunciado se suma que el trabajo del docente se inscribe hoy en un nuevo cuadro de relaciones más complejas: los cambios sustantivos en la política, la economía y la cultura, someten a la escuela a un conjunto de demandas que se

traducen en nuevas exigencias para el perfil profesional. Las transformaciones en la estructura familiar, los efectos de la poderosa industria cultural, la aceleración de los cambios del conocimiento científico-tecnológico, se mezclan en la vida cotidiana de la escuela con la exclusión social, la pobreza extrema y sus fenómenos asociados (violencia, desnutrición, abandono), que obstaculizan y restan especificidad a la tarea escolar. Estas cuestiones ponen en crisis la identidad profesional de los docentes y requieren alentar políticas de profesionalización orientadas al desarrollo de competencias nuevas y más complejas.

II. Algunos datos para tener en cuenta

Presentamos a continuación una serie de datos extraídos de la investigación realizada por el IPE-Buenos Aires (2000) a solicitud del Ministerio de Educación, en la que se trabajó con una muestra de 2,384 docentes (maestros y profesores) de todo el país, de ambos géneros, pertenecientes a los niveles de educación general básica (EGB) y polimodal¹ durante los meses de agosto y setiembre de 2000. Por tratarse de los datos oficiales más recientes nos pareció interesante cotejarlos con los relatos de los docentes cuyas trayectorias laborales hemos indagado en nuestro estudio.

2.1. Aspectos demográficos

De la investigación se desprende que en la actividad docente prevalecen las mujeres. Sólo 17.4% de los docentes son de sexo masculino. Entre los maestros la feminización es mayor: existe 1 maestro por cada 14 maestras, mientras que en el nivel medio la relación es de 1 profesor por cada 2 profesoras. En algunas regiones del país hay más presencia de hombres, por ejemplo en el NOA² y en la Patagonia. La proporción de hombres en general, se eleva entre los docentes más jóvenes, lo que muestra en los últimos años una cantidad considerable de varones con mayor predisposición al ejercicio de la docencia.

2.2. Posición en la estructura de ingresos

Existe una marcada diferencia entre docentes *maestros* y *profesores*. La incidencia de la pobreza entre los maestros es casi tres veces superior a la de los profesores. Entre los primeros, 11.6% son pobres, entre los segundos sólo un 4.2%. El factor geográfico es importante, al extremo que la incidencia de la pobreza en los docentes de las provincias del NOA es más de seis veces superior a la de los que viven en áreas metropolitanas de Buenos Aires.

En la mayoría de los casos la remuneración del trabajo docente no representa el único ingreso familiar. Para 55% es menos de la mitad, para 22% su aporte representa entre 50% y 99% y en 23% de los casos, ellos son los únicos proveedores de ingresos a sus hogares. A partir de las remuneraciones actuales, 45% de los maestros y 25% de los profesores no están en condiciones de sostener una familia tipo por encima de la línea de la pobreza (el valor de la línea

de pobreza para una familia conformada por dos adultos y dos niños es de 536 pesos argentinos, equivalentes a 185 dólares).³

La incidencia de la pobreza aumenta a medida que baja la edad de los docentes. Esto permite hipotetizar que en el conjunto de personas que muestran interés por la actividad docente existe un desplazamiento hacia los sectores de menores recursos.

2.3. Percepción de los docentes respecto a su trayectoria social

La mayoría de los docentes supera en nivel de instrucción a sus padres. Los maestros provienen de familias de menores recursos que los profesores. Así, mientras entre los primeros sólo 7.5% proviene de una familia de profesionales, entre los profesores la proporción asciende a 13.4%. Casi 20% de los docentes en general proviene de familias cuyo jefe tenía el nivel primario incompleto, y dicho porcentaje se eleva a 68% si consideramos hasta el nivel secundario incompleto. Hoy, 85% de estos docentes supera a su padre en el nivel logrado y sólo un 8% está por debajo.

En relación con la trayectoria social de los docentes, un tercio de ellos considera que su situación es mejor que la de sus padres cuando ellos eran niños, un tercio se considera igual y un tercio peor.

Al momento de imaginar su futuro económico, un tercio no pudo prever cómo será su situación económica de aquí a 5 años. Un tercio cree que estará peor, y sólo un 13.3% imagina un futuro en mejores condiciones que el presente.

2.4. El trabajo docente

Poco más de la mitad de los maestros son profesores de enseñanza primaria, y casi 30% son maestros normales nacionales. Aquellos que son profesores de materias especiales y los del nivel inicial completan el universo de los maestros.

En relación con los de educación media, más de la mitad son profesores y poco más de 20% son profesionales universitarios sin título docente. El perfil es significativamente diferente por sexo. Entre las profesoras 65% tiene título de profesorado de enseñanza media, en tanto entre los varones este valor se reduce a 39%.

Un 16% de los docentes dice estar trabajando en la actualidad en establecimientos en que el nivel socioeconómico de los alumnos es bajo. Sin embargo, 30% tuvo su primer trabajo como docente en este tipo de establecimiento. Por otra parte, si bien este estudio se centró en docentes que ejercen en escuelas urbanas, 18% tuvo su iniciación en escuelas rurales plurigrado.

Una de las dimensiones objetivas dentro del trabajo docente es la estabilidad en el puesto. En otras palabras, puede ser considerada como una característica que

tiene una expresión jurídica: lo que se denomina “situación de revista”. En este sentido, los datos indican que 71% de los docentes es titular, 23.7% es interino, 19.8% es suplente y sólo 2.0% es contratado.

En promedio, los docentes cobran mensualmente 731 pesos argentinos. Un 25% percibe menos de 400 pesos mensuales, al mismo tiempo que otro 25% tiene ingresos de 1000 pesos o más.

La antigüedad es uno de los grandes determinantes del nivel de remuneración. Un docente con hasta cinco años de antigüedad cobra en promedio 6.1 pesos la hora. Para los de más de 25 años la remuneración es de 8.2 pesos, un 35% más alta.

2.5. Reforma educativa

Las opiniones positivas fueron superiores a las negativas en dos aspectos solamente: cuando se trata de evaluar la reforma en relación con las innovaciones pedagógicas (37.1% de opinión positiva contra 22.1% negativa y 31.1% neutra) y con los métodos y contenidos de la enseñanza (37% de opiniones positivas contra 24.3% negativas y 30.6% neutras).

La reforma fue considerada positiva en relación con sus condiciones laborales únicamente por 9.2% de los docentes, mientras que tuvo efectos negativos para una amplia mayoría de 58.7%. Sólo una pequeña minoría de 12.2 % cree que la reforma tuvo resultados positivos en términos de cobertura del sistema educativo.

2.5.1. Dimensiones de la Reforma

Señalaremos aquellas que en esta primera etapa son objeto de nuestro estudio.

a) Contenidos básicos comunes. El elevado consenso (70.4% de acuerdo o muy de acuerdo) obtenido por esta dimensión del proceso de transformación varía en función de diversos factores. Es superior al total nacional entre los docentes de menos de 29 años (74.1%), particularmente en el Noreste (79.7%), y en menor medida en el Noroeste (74.3%) y Cuyo (73.1%); entre los que trabajan en establecimientos de gestión privada (73.1%); los de nivel socioeconómico bajo (74.7%) y medio bajo (73.4%) y entre los maestros (77.9%), en especial en comparación con los profesores, donde el acuerdo baja a 61.8%.

b) La nueva estructura del sistema (inicial, EGB, polimodal). Aquí se divide la opinión de los docentes en prácticamente dos mitades: 48.9% de acuerdo y 44.4% en desacuerdo. El acuerdo se debilita y cae por debajo de 50% entre los docentes con una experiencia de descenso social y entre quienes se autoperciben como pertenecientes a las clases media baja y baja de la estructura social.

c) Red Federal de Formación Docente. La gran mayoría de los docentes participó en algunos de los cursos ofrecidos a través de la Red Federal de Formación Docente. Más de la mitad (exactamente 52.4%) manifiesta su acuerdo con este programa y más de un tercio opinó lo contrario.

Los docentes del AMBA (ámbito Buenos Aires) presentan el porcentaje de acuerdo más bajo del país (44.2%). La región pampeana presenta un porcentaje cercano al que se registra en el AMBA (47.6%). En el resto de las regiones, el acuerdo supera ampliamente el porcentaje nacional. Existe un elevado acuerdo que se registra en regiones como el Noroeste (70.7%), el Noreste (67.9%), Cuyo (57.2%) y Patagonia (56.1%).

d) Innovaciones pedagógicas. Del total de los docentes entrevistados, 37.1% opina que el impacto de la reforma educativa sobre esta dimensión de su práctica fue positivo, mientras que menos de un cuarto (22.1%) lo consideran negativo y casi un tercio (31.1%) creen que los efectos no fueron negativos ni positivos.

El tipo de docentes y el género también diferencian actitudes, ya que los maestros son más “positivos” (41.1%) que los profesores (32.7%), y los profesores varones (37.5%) más que sus compañeras mujeres (30.7%).

e) Métodos y contenidos de enseñanza. La trayectoria constituye un fuerte factor diferenciador: los docentes en ascenso social son mucho más optimistas (43.2%) que quienes viven la experiencia del descenso (33.8%). Los docentes objetivamente situados en los niveles más bajos de la estructura social tienden a valorar mejor los efectos de la reforma (sobre los métodos y contenidos).

En este caso, los maestros también son más positivos que sus colegas profesores. Al mismo tiempo, la actitud positiva es mucho más frecuente entre los docentes jóvenes, menores de 30 años (45.2%) que en el resto (36% aproximadamente), y entre los del sector privado más que entre los del sector público (39.9% contra 36.3%, respectivamente).

III. La voz de los actores

En este apartado analizaremos las trayectorias laborales de los docentes entrevistados en este estudio. Las trayectorias laborales tienen lugar en el marco más amplio de las trayectorias vitales; es así que nos referimos a relatos biográficos en el sentido de (Bertaux, 1988), en tanto no accedemos a biografías totales, sino a segmentos parciales, vinculados con la preocupación sustantiva del estudio (Freidin, 1999).

Siguiendo a Godard y Cabanes, (1996), partimos de la hipótesis teórica de que existen momentos clave, *nudos*, en la vida de las personas que determinan *bifurcaciones* en sus destinos y esto tiene importancia central en la construcción del rumbo de su trayectoria. Así, hemos establecido *a priori* la existencia de acontecimientos que consideramos determinantes en las trayectorias laborales de los entrevistados y que, en tal sentido, se han constituido en núcleos de análisis. Ellos son: a) el momento de obtención del título profesional, b) los recuerdos acerca de su decisión de ingresar y el efectivo ingreso a la docencia, c) la situación laboral antes y después de la Ley Federal de Educación e implementación de la reforma.

Definimos *trayectoria* siguiendo a los autores señalados, como los esquemas de movilidad en los que entra un individuo, conociendo su punto de partida y pensando en los diferentes momentos significativos a través de los cuales la trayectoria se construye. No podría explicarse una biografía a partir de sí misma, sino que es necesario incorporar otra serie de momentos a las que llamamos *temporalidades sociales*, partiendo del supuesto de que el calendario profesional, se construye en el interjuego con otros calendarios vitales y sociales.

Nos basamos en la comparación, no en la consideración de biografías singulares. Así, el primer nivel de análisis nos llevó a aislar los hechos significativos señalados por los protagonistas, para luego determinar si éstos aparecían con alguna regularidad en los relatos obtenidos. El material siguió una secuencia cronológica y se organizó en torno a núcleos temáticos, algunos de ellos se desprendieron naturalmente de los *a priori* que fueron guía de las entrevistas, otros surgieron como emergentes en el diálogo y, por último, otros fueron construidos a partir de expresiones que denotaban modos de percibirse o presentarse por parte de los entrevistados.

3.1. Obtención del título profesional y decisión de ingresar a la docencia

El hito establecido como inicio fue la obtención del título profesional. Se indagó si fue o no un título docente y si ingresar a esta profesión estaba en ese momento entre sus expectativas.

Menos de la mitad de los entrevistados manifestó haber tenido interés por la docencia al momento de elegir la carrera. Pese a ello se percibe un marcado contraste entre aquellos individuos que tuvieron formación pedagógica y los que no la tuvieron (licenciados, profesionales, técnicos). Entre los primeros se advierte una inclinación hacia la profesión docente a partir de lo vocacional, como se puede observar en el siguiente testimonio: “Para mí ser docente era lo más bello del mundo. Siempre me pareció maravilloso el trabajo docente (...) Siempre consideré a la profesión docente como algo sagrado, una especie de religión, yo soy un sacerdote de la docencia” (Alfredo, 43 años).

En contraposición, quienes no tuvieron formación pedagógica valoran la docencia como una perspectiva laboral que responde básicamente a su carácter de “empleo seguro”, en el marco de un proceso de precarización del trabajo y pleno auge de los mecanismos regulatorios, puestos en marcha a partir de la implementación de las políticas neoliberales. Cabe agregar que un poco más de 20% de quienes tienen incumbencia en la enseñanza media son profesionales universitarios sin título docente (IIPE, 2000). Así se puede advertir en el testimonio de un docente:

Elegí la carrera por descarte, cuando estudiaba derecho se veía a la docencia como una posibilidad secundaria... Nunca imaginé que con el título de abogado volvería a un colegio, me refiero a un título que te da la oportunidad de tener una profesión independiente (Eduardo, 38 años).

Entre estos últimos es notoria la sensación de frustración respecto a la profesión originaria y la docencia hace su aparición como válvula de escape para una porción interesante de profesionales, técnicos y licenciados:

Fíjate el caso de los compañeros que tengo en el postítulo, somos sólo unos pocos los que trabajamos como docentes, la mayoría lo hace para poder incorporarse, muchas mujeres jóvenes que planifican tener hijos y es una tarea que les permite disponibilidad de tiempo, sueldo fijo, cargas sociales (Analía, 40 años).

Ya no es perceptible el sabor a nostalgia manifestado en la entrevista precedente, donde se anhelaba la profesión primera. La frustración original dada por el quiebre de los marcos que estructuran su existencia como sujetos, ya no se exterioriza. El descontento y la desestabilización se agotan ante la adaptación y la reacomodación de los mecanismos reguladores:

Me decidí por apremio económico, no tenía otra salida, en realidad pensaba en hacer sólo la Licenciatura cuando comencé la carrera de historia (Estela, 30 años).

El interés por el trabajo en la docencia surgió más que nada por una cuestión de primero de necesidad de trabajar, y después porque me gustó siempre el trato con la gente, inclusive con los compañeros con los que yo estudiaba, les daba clases de apoyo, pero en realidad mi título es de técnico. Estudié en la técnica 1, con orientación en automotores (Miguel., 48 años).

Uno se va adaptando a las circunstancias que la vida te obliga, cuando era chica deseaba ser maestra, de hecho estudié para maestra, pero mi título profesional es arquitecta (Ana María, 50 años).

Tanto en nuestra investigación publicada en 1999 como en la actual, gran parte de los entrevistados manifiestan no haber iniciado su carrera pensando en ser docentes. Sostenemos entonces que el nuevo panorama socioeconómico, el achicamiento del mercado de trabajo y la incertidumbre de quienes están en él tienen fuerte incidencia en la decisión de ingresar a la carrera.

El carácter de “puesto seguro” (a pesar de los magros salarios) en un marco de restricción de empleo y escasas oportunidades en diferentes campos profesionales, explicarían las aspiraciones de ingreso y permanencia en la ocupación aún de individuos cuya motivación está lejos del interés por la especificidad de la tarea. Remarcamos estas cuestiones por la incidencia que creemos tienen en la cultura institucional de la escuela, en la calidad de la educación y particularmente en las estrategias puestas en juego por los actores, en la construcción de cada trayectoria laboral.

3.2. Inserción, seguridad y estabilidad

Todos los testimonios coinciden en afirmar que no tuvieron inconvenientes para ingresar a la docencia. De cualquier modo las diferencias afloran si hacemos referencia a profesores titulares o a suplentes y provisionales. Para estos últimos la inestabilidad en la que viven se encuentra en consonancia con los testimonios

de nuestra investigación anterior (*Trayectorias laborales docentes en un contexto de precarización del mercado de trabajo*, 1999).

Lo que pasa es que todos los años cambio por la movilidad que tenemos los docentes. Hace unos años que voy perdiendo horas porque no tengo horas titulares, son todas provisionales. Entonces cuando viene el Movimiento Anual Docente (MAD) y algún titular pide las horas, me desplaza y tengo que volver a asistir a las asambleas todos los años. Cada vez es más difícil conseguir horas y eso significa sentirte inseguro con respecto a tu trabajo (Graciela, 40 años).

Al mí suplente que era maestro de taller, al volver a mi cargo lo desplazo, y se quedó sin nada, es lamentable, pero si no yo quedaba fuera del sistema. Él quedó afuera, se quedó sin nada, bueno, pero es así (Miguel, 39 años).

La incorporación al trabajo se produce generalmente en las escuelas ubicadas en los *márgenes*, es decir, aquellos con menor experiencia ingresan como provisionales o suplentes en contextos desfavorables para el desempeño. La precariedad de la condición laboral de estos docentes; la incertidumbre, la angustia, la ansiedad, la resignación, la falta de beneficios y el trabajo con tiempo limitado, siguen siendo una constante.

¿Qué sucede en el caso de los titulares? La totalidad de los sujetos entrevistados que se encuentran en esta condición, manifiestan un sentimiento de seguridad en cuanto a su desempeño laboral y no menos significativa resulta la opinión de aquél que hace referencia a la estabilidad: “Seguridad hay, no te echan a menos que seas un degradado intelectual o moral” (Lucía, 35 años).

Las estrategias que utilicé y sigo utilizando son muy simples: no vivo al margen de la vida institucional, me comprometo con mi trabajo, con mis alumnos. Esto de alguna manera. Es decir la permanencia en la docencia, me ha brindado seguridad, no omnipotencia, es por eso que estoy haciendo la capacitación, mejor dicho la carrera de postítulo con buena onda... (Andrea, 38 años).

El trabajo en la docencia hoy es buscado (...) en un momento tuve la posibilidad de conseguir un cargo de arquitecta en la municipalidad, pero opté por seguir en la docencia. La diferencia en sueldo no era tanta y la estabilidad que tengo aquí no la tendría en el otro cargo (Alejandra, 50 años).

Los relatos evidencian la fragilidad de la situación laboral de este colectivo profesional a pesar del imaginario acerca de la estabilidad con que muchos buscan el cargo. No obstante la condición laboral de los suplentes es la más precaria y no gozan de los beneficios de los titulares. Como veremos más adelante la inseguridad y riesgo de desempleo se han agudizado a partir de la reforma en la Provincia de Buenos Aires. Las regulaciones producidas al mercado de trabajo han alcanzado al sector y aunque los mecanismos tradicionales de inserción continúan vigentes, se ha generalizado la angustia por la amenaza de modificaciones en los sistemas de contratación, a pesar de los cuales, el sentimiento de inseguridad ha limitado la participación en reclamos, tal vez por temor a represalias.

3.3. Capacitación profesional ¿ruptura o continuidad?

Como señalamos en el trabajo anterior, una de las estrategias de la reforma para garantizar nuevas pautas de regulación del trabajo docente fue el control de la formación. Así, éstos se vieron compelidos a incorporarse al *proceso de reconversión* como condición para asegurar su continuidad. En la Provincia de Buenos Aires este proceso se llevó a cabo a través de la implementación de programas dirigidos a los docentes de todas las ramas y niveles, con erogaciones muy importantes por parte del Estado y la ayuda financiera de organismos internacionales orientadores de las reformas en los países de Latinoamérica. La preocupación por la capacitación aparecía insistentemente en los relatos de entonces y en la evocación de sus trayectorias laborales (tanto docentes como profesionales); marcaban como un momento de ruptura la sanción de la Ley Federal de Educación y la implementación de la reforma educativa.

Tengo formación profesional, soy ingeniero; he realizado muchos cursos, presentaciones, tengo trabajos publicados específicamente en docencia; trabajo en docencia desde el año '82 y ahora la Provincia de Buenos Aires me obliga a hacer un postítulo que me habilite para ser docente, es decir, hemos sido invitados compulsivamente a tener ese título. A partir del 2001 no habrá inscripción a la docencia para los profesionales que no lo posean. En realidad nada está claro, yo no quiero incrementar horas, teóricamente para mantener lo que tengo no debería hacerlo, pero no se sabe, ¡la situación está tan pendular!..., en mi escuela todos los que no somos docentes lo hacemos, la vicedirectora que es doctora en Química lo hace conmigo y es toda gente con por lo menos quince años de docencia. En cuanto a la calidad, yo lo estoy haciendo en un instituto privado y por tanto *pagando*, pero por mis compañeros, lo hacen en el instituto público y es lo mismo, para sintetizar te diría que la experiencia que tenemos nosotros, supera el escritorio que tienen los que lo dan (Horacio, 49 años).

Se trabaja absolutamente presionado, yo estaba muy presionado con el tema del título, porque era licenciado y no profesor, o sea que, hice el Ciclo de Formación Docente en la facultad en que me recibí de licenciado y obtuve el título de Profesor. A pesar de eso tuve que hacer todas las capacitaciones que aparecieron del '95 para acá, la última fue la reconversión, fue tristísimo y humillante, yo nunca vi en ningún ámbito que a los profesionales se los humillara así, por un sueldo mínimo..., juegan con la necesidad de la gente (Oscar, 44 años)

El relevamiento actual nos muestra que los docentes aún siguen expresando preocupación por la actualización profesional. El carácter obsesivo que asumió durante los primeros años de implementación de la Ley Federal de Educación se ha ido diluyendo progresivamente. Si bien algunas opiniones son más críticas que otras, en cuanto a la forma que asumió la capacitación, se denota cierto consenso a la hora de legitimar los mecanismos que supuso.

La idea de *capacitación permanente* configura el discurso común al momento de definir estrategias para la conservación de la fuente de trabajo. El punto de inflexión que constituyó la reforma en la cotidianeidad de trabajo docente, el sentimiento de humillación, la falta de respeto y el temor que manifestaron

explícitamente haber sentido nuestros entrevistados en la investigación anterior, parecen haber sido superados y crearon espacios para la adaptación y la acomodación. La insatisfacción ha ido mutando en aceptación de las pautas a cumplir, por lo menos para la mayoría de los sujetos titulares entrevistados. Más aún si se considera que la demanda por el salario no se manifiesta en casi ningún testimonio.

Eso cambió toda mi vida profesional, e influyó en la particular. Y donde estoy ahora estoy mejor que donde estaba antes. He evolucionado y siempre detrás de algo malo hay algo bueno [...] vino el ajuste paralelo de todos los cargos, entonces al ver que el puesto de trabajo estaba peligrando, me acomodo, de acá nadie me mueve, esto es un sacudón, un conflicto, y de todo conflicto tiene que salir algo bueno, que eso no lo tenía yo en cuenta (Marcela, 36 años).

Los titulares entrevistados se han reubicado y se encuentran en su mayoría desbordados de horas. Es diferente la situación de aquellos docentes quienes han sido desplazados por la creación de áreas, el cambio o la supresión de asignaturas, incorporación de maestros reconvertidos al tercer ciclo de EGB, o aquellos otros que sólo han accedido a horas provisionales o suplentes.

Sostenemos que este proceso de reconstrucción de la docencia conlleva la intencionalidad política de conformar una nueva subjetividad en los docentes, opera como mecanismo eficaz para violentar lo diverso y no puede ser analizado al margen del proyecto de cambio social del que es parte. El sentimiento de insatisfacción de los entrevistados, aunque generalizado, no los ha llevado sin embargo a la búsqueda de alternativas a la propuesta oficial, todos se han sometido a esta exigencia movidos por la inquietud de mantener la fuente laboral.

3.4. Universitarios con formación pedagógica: una situación particular (maestros versus profesores)

Son los profesores con título docente quienes siguen manifestando su indignación en oposición a aquellos que han logrado incumbencia en el Tercer ciclo de EGB, sean maestros, profesionales, técnicos, etcétera. Creemos advertir que la “puja competitiva” deja lugar a la impotencia y la resignación dado que la mayoría de las capacitaciones posibles ya han sido realizadas. Se desprende de las voces de los sujetos un lugar común que ha ido ganando espacio: el empeoramiento de los resultados de la labor docente, a la vez que el trasvasamiento de cercos institucionales y la pérdida de espacios de pertenencia.

La reforma me afectó porque tuve que pasar de la escuela secundaria a la primaria y entender códigos, como por ejemplo aquellos que muchos directivos protegen. Consideran que la contención es más importante a que los chicos aprendan. Yo esa presión nunca la había recibido. Fíjate que la educación primaria es obligatoria entonces los chicos deben estar en la escuela quieran o no. Sentía que era estar luchando contra los molinos de viento. He pensado muchas veces en dejar las horas de EGB (Mercedes, 51 años).

Hay mucha gente que no tiene vocación y se ha volcado a la educación como salida laboral. Médicos, abogados, técnicos, etcétera... gente que no tiene la menor capacitación, lo mismo sucede con las maestras... Son docentes de todo y vos te mataste estudiando cuatro o cinco años en la Universidad y te quitan todo el trabajo. Luego está también el problema de las carreras terciarias que también educan gente que te saca el trabajo. Hoy cualquiera es un docente (Horacio, 49 años).

La reforma concibe a la EGB como una unidad integrada, por lo que quedan subsumidos en el tercer ciclo los dos primeros años del nivel medio del viejo sistema. Esta situación plantea disputas entre quienes están habilitados para ocupar los puestos de trabajo en la nueva estructura. La pugna por el espacio laboral genera tensiones que ponen frente a frente a los docentes de diferentes niveles: maestros y profesores, y la capacitación ofrecida para ambos colectivos docentes reaparece como instancia legitimadora:

Pienso que lo peor de la reconversión, más allá de si estuvo bien o mal dada (ha habido experiencias diferentes), es haber equiparado a los maestros que la hicieron con un profesor para dictar clase en tercer ciclo de EGB. Yo además de ser docente de Media, trabajo en la facultad y nuestros alumnos del profesorado se ven envueltos en una competencia muy desleal, están en medio de una competencia espúrea de títulos, la realidad es que están trabados. Por otra parte, yo creo que más allá de la calidad de la reconversión, en tres cuatrimestres que fueron bimestres reales para los maestros, no se puede suplir la formación que tiene un profesor en cinco años de carrera (Nélida, 45 años).

Más allá de las repercusiones de la situación impuesta por los cambios en el sistema educativo y la calidad de la enseñanza, nos interesa su impacto en el trabajo de los docentes, los modos en que se modifican sus posibilidades de inserción y las estrategias que se ven obligados a poner en juego para sostener la fuente laboral.

Como no había sucedido en sus trayectorias laborales anteriores, perciben una pérdida del control sobre los procesos de trabajo y la enseñanza, culpabilizan a sus colegas (maestros, técnicos) por la calidad de los resultados de la tarea. La cultura de la competitividad y la eficiencia desplaza al sentimiento solidario y en la lucha por el espacio laboral se desplaza también el lugar de las verdaderas responsabilidades. Maestros, profesores, profesionales, técnicos, envueltos en una pugna de "todos contra todos", en disputa por los puestos de trabajo.

3.5. En procura de la estabilidad: aceptación de nuevas condiciones

Hemos hecho referencia al impacto que la reforma del Estado ha tenido en el mercado de trabajo, la crisis del empleo, como señala Birgin (1999), "tiene un fuerte efecto regulador: opera como una presión constante hacia la aceptación de las nuevas condiciones laborales y la pérdida de derechos históricos" (p. 49). También los docentes para mantener la estabilidad, se ven obligados a aceptar condiciones de trabajo inéditas.

La desaparición de algunas asignaturas e incorporación de otras por la creación de orientaciones, trae como consecuencia movimientos en la planta docente. Según se desprende de los relatos, esto afecta profundamente la estabilidad emocional:

La pérdida de horas por cambio de planes es todo un tema, hay muchos compañeros que han sido reubicados en materias para las que no están capacitados y ¡que van a hacer...!, antes de perder el trabajo tratan de estudiar y zafar, esto es terrible, ¿qué estamos haciendo? (Daniel, 32 años).

Soy arquitecta, tomé unas horas de física en una técnica, pero después de la "reforma" encuentro insertas mis horas de Física en un área completa de Ciencias Naturales. Cuando aparece la *reconversión* en la Universidad Nacional de Mar Del Plata mi duda fue (...) por formación debía hacerla en Matemática, pero por inserción laboral me convenía hacerla donde estaban mis horas titulares que era en Ciencias Naturales. O sea que, hice la capacitación en un espacio que no tenía nada que ver con mi formación, pero me garantizaba continuidad, eso te desestabiliza (Graciela, 41 años).

Los cambios de planes han llevado a la pérdida de cargos por desaparición de materias a suplentes y provisionales, y a los titulares a ser reubicados en asignaturas para las que no están preparados. A pesar de que esta situación aparecía como más angustiante en la investigación anterior y en los entrevistados actuales se percibe una especie de resignación a las nuevas reglas, sigue siendo un emergente en los relatos. El desasosiego con que viven la inseguridad de abordar temáticas para las que no están formados, más allá del deterioro de la calidad de la enseñanza, situación que los responsables de la gestión educativa parecen no tener en cuenta, significa la aceptación de condiciones de trabajo humillantes.

3.6. Las prácticas cotidianas y el aumento de la insatisfacción

En los relatos aparece invariablemente un corte que tiene que ver con nuevas reglas que redefine las prácticas cotidianas y resignifican las pautas de convivencia:

La familia se está reestructurando, hay un corrimiento de responsabilidades, los chicos están solos o con el hermanito mayor, la mamá no está en todo el día, etc. nos tenemos que hacer cargo en la escuela de que esto pasa porque impacta en el aula y sobre todo en el conocimiento y en la disposición de los chicos a aprender. Estas cosas desbordan totalmente a los profesores, no estamos preparados para enfrentarlo, el impacto es demoledor. El nivel baja cada vez más, hay que pensar algún tipo de articulación, los docentes estamos como desconcertados, desbordados, nos preguntamos si realmente ese es el lugar que tenemos que ocupar. Al tema de los bajos salarios que hace que se busque acumular horas, se suma el correr de un lado a otro porque no se consiguió lo de la concentración en una institución, esto afecta los tiempos pero también el sentido de pertenencia y el compromiso institucional. ... ¡cómo abordar el trabajo con una población difícil, solos, sin control familiar, sin motivaciones por el trabajo escolar, agresión, violencia! (Teresa, 28 años).

Las condiciones de trabajo son pésimas, cada vez es más notorio el cansancio con que vivimos, no te podés recuperar, tal vez tenga que ver con la inseguridad laboral, pensando permanentemente qué cursito hacer, qué papelito conseguir para asegurarte el lugar. Hay mucha gente que tiene más de 60 horas y eso es imposible, sobre todo por la cantidad de alumnos con que trabajás y con rendimiento cada vez más bajo. La evaluación, los compensatorios, las reuniones, las planillas y en el aula cada vez menos. La presión del sistema te deja cada vez menor espacio para la imaginación, para innovar, para generar otros modos de contacto con los alumnos. Yo percibo que estamos como saturados, alienados, en una carrera para acumular horas aunque tengamos que matarnos entre nosotros (Marcelo, 40 años).

Se manifiestan abrumados por el incremento de trabajo y aparece una suerte de sentimiento de culpa por el descenso del nivel de rendimiento de los alumnos y el deterioro de los vínculos. La insatisfacción por la pérdida de autonomía profesional y del control de los resultados de la tarea, se mezcla con el reconocimiento de cierta responsabilidad por la aceptación de condiciones no deseadas y la parálisis que provoca el temor a la pérdida de la fuente laboral.

3.7. Del discurso de la calidad a la flexibilización

A pesar de la retórica de la *profesionalización* del rol docente que caracteriza al discurso de la reforma, la sensación generalizada de los entrevistados, es la de la pérdida de autonomía en el desempeño de la tarea:

Sabemos que los estudiantes no llegan al polimodal con las herramientas matemáticas necesarias ni están familiarizados con los razonamientos lógicos. Esta falencia⁴ tiene que ver con el trabajo en el Tercer Ciclo de la EGB (se dice que están primarizados). Yo te hablo de mi materia, pero en todas es lo mismo, nadie respeta tu decisión. En las escuelas te presionan para que los apruebes, vos sabés lo ha sido el nuevo régimen de evaluación (el compensatorio del compensatorio del compensatorio) y los pibes te toman el tiempo. Ahora se intenta cambiar, pero lo que no se ha logrado ya no se logró, nivelamos para abajo, cada vez trabajamos más, tenemos menos autonomía para decidir y los resultados son peores (Mario, 32 años).

Tal como aparecía en los testimonios del trabajo anterior, los docentes se sienten víctimas de una nueva forma de gerencialismo que desplaza liderazgos e instaura una cultura organizacional vertical y jerárquica, en la que las decisiones y la ejecución reconocen a responsables diferentes

La falta de respeto por tu trabajo se manifiesta de muchas maneras, por ejemplo en la exigencia de hacer pasar a los chicos, porque como ahora 8º y 9º son obligatorios y, bueno, las estadísticas tienen que cerrar. Por otra parte, si se empiezan a perder alumnos los docentes pierden carga horaria; es muy feo que venga tu director y te diga "bueno, tratá de aprobar porque de lo contrario el año que viene te quedás sin trabajo, curso que cierra, curso que no se vuelve a abrir"; siempre la responsabilidad es del docente. Son las inspectoras las que presionan en las escuelas para que se apruebe y uno se resiste a aprobar a un alumno que

no tiene ni lo mínimo, aunque ya nos vamos acostumbrando a que lo mínimo es cada vez más mínimo (testimonio de la investigación de 1999).

La sensación es de avasallamiento de la profesionalidad e incremento de la carga burocrática sin precedentes. La pérdida de control sobre procesos que hacen a la especificidad de la tarea, se da en un marco de flexibilización laboral que condiciona la aceptación de situaciones que, sin embargo, ponen en juego la identidad profesional.

Hemos apelado a la transcripción literal de algunos relatos por considerar que la palabra de los protagonistas es más elocuente que las lecturas que podamos realizar de ellas. Encontramos en sus expresiones la sensación de que la transformación educativa ha conmocionado sus trayectorias laborales y ha actuado a modo de bisagra que marca un “antes” y un “después” de la instauración de la reforma. El itinerario recorrido entre dicho acontecimiento y el momento actual, es caracterizado por los entrevistados como el más crítico e incierto de los que les ha tocado transitar.

IV. Conclusiones

A once años de la sanción de la Ley Federal de Educación en Argentina, nos pareció relevante analizar el impacto de la transformación educativa en las condiciones de trabajo de los docentes. Esta temática ha sido abordada por nuestro grupo y en tal sentido, hemos tomado como antecedente estudios anteriores realizados en momentos en que la Provincia de Buenos Aires no había finalizado aún la implementación de la reforma en su totalidad. Concluida la misma, retomamos el análisis y apelamos a datos oficiales sobre los resultados de esta implementación a nivel nacional, a efectos de cotejarlos con la visión que los docentes del Distrito de General Pueyrredón tienen acerca de este proceso.

Nos interesó rescatar sus propias percepciones, en un intento de construir significados a partir de sus recuerdos, interpretaciones y vivencias. Así, apelamos al enfoque biográfico para recortar las *trayectorias laborales* de un grupo de docentes, cuyos testimonios permitieron analizar continuidades o rupturas en su vida profesional, a partir de la incidencia de una serie de acontecimientos enmarcados en la reforma.

Recurrimos al análisis estructural concientes de que asigna sentido a las prácticas individuales. Desde esa perspectiva sostenemos que las reformas educativas son efecto de las prácticas sociales, en tanto forman parte de sus relaciones históricas y sólo pueden ser comprendidas en el marco del contexto en que dichas prácticas se desarrollan. El sistema educativo, compelido a responder a nuevas demandas a partir de los cambios operados en el sistema social en las últimas décadas, mantiene el rol de garante de la gobernabilidad. En tal sentido, hemos sostenido que la reforma educativa, en tanto dispositivo regulatorio, se encamina a la consecución de este objetivo.

Una mirada histórica al desarrollo de la profesión muestra que el trabajo docente se ha situado en el marco de relaciones estructurales cambiantes. Nuestra preocupación gira en torno al impacto que estos cambios han tenido en las condiciones de trabajo de los profesores y, por eso, apelamos a sus voces para reconstruir sus trayectorias, en un intento de develar las formas sociales subyacentes y condicionantes de sus prácticas.

Como en la investigación anterior, a pesar de las diferencias en cuanto a edad, sexo, antigüedad y título de los docentes que conformaron la muestra, encontramos ciertas regularidades en el tramo de sus trayectorias, que van desde la obtención del diploma e ingreso a la docencia y la sanción de la Ley Federal. Mantenemos entonces la idea de que este acontecimiento ha constituido un momento de ruptura que permite señalar un *antes* y un *después* en sus biografías profesionales.

La valoración de la docencia como trabajo por parte de los entrevistados ha cambiado. La reestructuración del mercado de trabajo la han convertido en un espacio de inserción atractivo (*puesto seguro*) en contraposición a la visión de actividad complementaria manifestada antes por profesionales o de contribución al presupuesto familiar por parte de las mujeres. En tal sentido, encontramos en los datos oficiales que 30% de la población docente del país está constituida por profesionales sin título docente, datos coincidentes con la información obtenida acerca de los docentes de nuestro distrito. La preocupación por incrementar la carga horaria es una constante que encuentra su justificación en la precarización del mercado de empleo y va más allá del interés particular por la docencia como profesión, desdibujando el perfil *vocacionalista* que alguna vez caracterizó a sus cuadros.

A pesar del imaginario generado en torno a la estabilidad, la situación de provisionales y suplentes es cada vez más vulnerable y se observa un deterioro de las condiciones de trabajo, aun de los titulares. Señalábamos en el estudio anterior que uno de los modos de regulación que el sistema impuso, se expresó en la exigencia de retitulación o “reconversión” del sector, independientemente del título profesional con que cada uno haya accedido al cargo. Hoy esta condición ha sido cumplida, no obstante encontramos en los testimonios de los entrevistados actuales la preocupación por seguir incorporándose a circuitos de formación, como estrategia de inserción o mantenimiento en el sistema. La lucha competitiva lleva a borrar lazos solidarios, a generar enfrentamientos: profesores versus maestros, técnicos y profesionales en lucha por los puestos de trabajo.

La reestructuración del sistema es señalada como otro de los factores que pone en riesgo el acceso a los puestos y la calidad de la tarea. La habilitación de maestros para cargos que antes sólo podían ser ocupados por profesores, la conformación de la EGB como una unidad integrada bajo la dirección de un maestro y la implantación del nivel polimodal, que reduce el ciclo de educación media a tres años, son elementos cuestionados por los profesores relevados en el estudio anterior y reiterados como críticos en el actual. En tal sentido se

menciona la “primarización” de EGB, su falta de articulación con el nivel polimodal y el consecuente descenso del nivel educativo. Estas características harían más difíciles las condiciones de desempeño, cuestionamiento mayoritariamente señalado por los docentes con formación universitaria.

Pese al consenso generalizado en cuanto a la necesidad de extender el periodo de obligatoriedad educativa, todos coinciden en criticar el modo en que se ha resuelto. Si bien los datos oficiales indican que al valorar la reforma educativa, las opiniones positivas se agrupan sólo en dos aspectos (innovaciones pedagógicas y métodos y contenidos de enseñanza) y una pequeña minoría considera positivo el nivel de cobertura alcanzado por el sistema, la totalidad de los docentes del Distrito, relevados en nuestro estudio, coinciden en una consideración crítica también en estos aspectos.

Los temas emergentes más significativos de las entrevistas, tienen que ver con un sentimiento de insatisfacción por no encontrar espacio para participar de las decisiones, ver avasallada su autonomía y desdibujada su identidad profesional y, por el deterioro general de las condiciones de trabajo. Estas consideraciones aparecieron en nuestra investigación anterior y se reiteraron en el relevamiento actual. A esto se suma una sensación de incertidumbre por el futuro laboral, sentimiento compartido tanto por los docentes del estudio realizado a nivel nacional, como por los de nuestro distrito.

Los testimonios de los entrevistados nos llevan a ser críticos en cuanto al impacto que la transformación educativa ha tenido en la regularidad de sus itinerarios profesionales. Nuestros datos muestran mayor índice de insatisfacción que los recogidos en la investigación nacional. Tal vez esta última cuestión esté asociada al modo compulsivo con que la reforma fue implementada en la Provincia de Buenos Aires.

Hemos intentado acompañar con nuestras reflexiones la multiplicidad de experiencias relatadas por los docentes cuyo ámbito de trabajo ha sido atravesado por los cambios de la transformación educativa. El colectivo docente constituye un porcentaje altísimo de empleados públicos cuyo deterioro salarial ha colocado sus remuneraciones por debajo de los sueldos mínimos. No obstante, la degradación salarial no aparece como el único indicador a la hora de definir el deterioro de las condiciones de trabajo: los mecanismos de control, la descalificación e intensificación del trabajo, la pugna competitiva por el espacio laboral, son denominadores comunes en las preocupaciones expresadas por los docentes.

Referencias

Bertaux, D. (1988). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades” en *Historia oral e historias de vida*. Cuaderno de Ciencias Sociales N° 15. San José de Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.

Cordero, S. (2001). *Trayectorias laborales docentes: un quiebre impuesto por la reforma educativa*. Trabajo presentado en el 5º Congreso Nacional de ASET, Buenos Aires.

Freidin, B. (1999). El uso del enfoque biográfico para el estudio de las experiencias migratorias femeninas. En R. Sautu (Comp.), *El método biográfico* (pp. 24-25). Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

Godard, F. y Cabanes, R. (1996). Uso de historias de vida en las ciencias sociales. *Cuadernos del CIDS* (Serie II), 38-41.

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. (2000). *Los docentes y los desafíos de las profesionalización*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Buenos Aires.

Llomovatte, S. (1999). *La formación de profesionales en educación hacia el siglo XXI*. Trabajo presentado en el Simposio Internacional XX Aniversario de la Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F.

Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

Saltalamacchia, H. R, Colón, H. y Rodríguez, J. (1992). *Historias de vida y movimientos sociales: propuesta para el uso de la técnica*. San Juan: Ediciones Cijup.

Sautu, R. (Comp.). (1999). *El método biográfico. La construcción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Belgrano.

Tenti Fanfani, E. (2002, 14-16 de noviembre). *La profesionalización de los docentes. Condiciones actuales y temas de la agenda política*. Trabajo presentado en la Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, La Habana.

Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Morata.

¹ En Argentina el sistema educativo se divide los niveles: *inicial* (sala de 3, 4, y 5 años); *educación general básica* (EGB), que abarca desde el 1ero. al 9no. años; *polimodal*, que consta de 1ro., 2do. y 3er. años; *terciario no universitario* y *Universitario*.

² NOA significa Noroeste argentino, está comprendido por las provincias de Salta, Tucumán, Jujuy, Santiago del Estero y Catamarca.

³ A septiembre de 2005, 1 dólar norteamericano equivale a 2.90 pesos argentinos.

⁴ La palabra "falencia" en Argentina tiene la acepción de *carencia*.