

Capítulo IX

La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión

← Alejandra Birgin*

El tembladeral que se ha producido en este fin de siglo ha instalado profundos cambios sociales, nuevos fragmentos, nuevas exclusiones e inclusiones. Fenómenos tales como la globalización, las mutaciones culturales y tecnológicas, la metamorfosis del mundo del trabajo, transformaron de tal modo el escenario que han producido una nueva cartografía del espacio social. En él, la escuela es a la vez fuertemente demandada e impugnada. Sus promesas se desvanecen y a la vez se multiplican. De los diversos impactos que estos cambios producen sobre el sistema escolar, en este artículo focalizaremos la mirada sobre el trabajo docente.

Partimos de considerar que 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 regulación¹. 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.

* Profesora e Investigadora de la Universidad de Buenos Aires y de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Programa Argentina. Autora del libro: *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas del juego* (Buenos Aires: Troquel, 1999). Agradezco a Guillermina Tiramonti y Pablo Pineau sus atentas lecturas de este artículo.

Es en la organización de la escolarización y la pedagogía donde se configura un campo social en el que toma forma el gobierno de los individuos. En particular, la regulación de los procesos escolares también implica el gobierno del grupo social que tiene a su cargo el trabajo de enseñar. Impacta sobre los sujetos como mecanismo de autodisciplina, produciendo estructuras cognitivas, esquemas clasificatorios, opciones y limitaciones acerca de qué es lo bueno, lo normal, lo posible, lo deseable.

Vamos a sostener la siguiente hipótesis: en el contexto de los cambios sociales que atravesamos, se están desarrollando nuevos (otros) modos de regulación social que se construyen específicamente en diferentes espacios y posiciones sociales, atravesados por diversas dinámicas que también están en fuerte proceso de mutación (del conocimiento, del sistema político, del mercado de trabajo, del género, etc.). La propia dinámica del sistema educativo se entrecruza con esas otras dinámicas sociales que no le son ajenas: mas aún, que la constituyen, produciendo regulaciones específicas (Birgin, 1999).

En estos tiempos, en las sociedades occidentales se están configurando nuevas subjetividades donde la seguridad y el cálculo del riesgo ordenan el futuro, crean regulaciones morales, conforman intereses, definen formas de saber. El sujeto del interés se constituye como sujeto del cálculo racional, que somete sus acciones a cálculos de escenarios futuros. Se trata de un sujeto gobernado y gobernable a través de un juego amplio de elecciones (Palamidessi, 1998). El desplazamiento del lugar del Estado y la gestión del yo bajo la forma de una administración del riesgo adquieren formas específicas en las relaciones entre la dinámica del mercado de trabajo y el empleo docente. Entre esas formas específicas, en este artículo nos interesa analizar cómo se constituyen los discursos que circulan alrededor de la docencia. En particular, acerca de las transformaciones en la composición sociocultural y en las expectativas de los jóvenes que aspiran a ser maestras y maestros, y cuáles son sus consecuencias para la educación pública. La tematización de esta cuestión no es sólo argentina, sino que ronda a América Latina. Allí, una reflexión específica merece la producción de este discurso desde los organismos internacionales de financiamiento.

Desde los organismos internacionales

Como señala González Casanova, en el contexto de la globalización estamos asistiendo a una redefinición de la soberanía (González Casanova, 1999). Hay una toma de decisiones transgubernamental que se manifiesta, por ejemplo, en la homogeneidad de la agenda educativa de la región, más allá de tradiciones y particularidades de los distintos países.

Justamente, los organismos financieros internacionales construyeron una agenda para las políticas educativas que ha ido variando a lo largo de las últimas dos décadas. A riesgo de una simplificación excesiva, se podría plantear que hubo diferentes períodos, en los que fueron cambiando los énfasis en los lineamientos de gobierno que sostuvieron estos organismos: en los ochenta se puso el eje en la reforma de los sistemas (ajuste estructural, descentralización, reasignación y focalización del gasto). A comienzos de los '90 se puso el eje en el planteo de la autonomía institucional: básicamente, las preocupaciones giraron alrededor de las cuestiones de procedimientos y gestión (de allí el énfasis en los programas de formación de directores y supervisores) y de una redefinición del vínculo escuelas-familias. En estos últimos años se observa un retorno de una política más explícita hacia el sector docente: evaluación del desempeño, premios al docente exitoso, salario atado a resultados (incentivo por productividad), etc.

Por supuesto, el tema docente estuvo presente a lo largo de estas décadas, y los diferentes lineamientos propuestos generaban nuevos modos de regulación de la tarea docente por sobre los tradicionalmente construidos desde las burocracias estatales. La descentralización, por ejemplo, implicó un rediseño de responsabilidades: el cambio de los sujetos a los que se formulaban las demandas, y a la vez una fuerte dispersión de los conflictos. La promoción de los sistemas de evaluación también le dio otra exposición a determinados resultados del proceso escolar. Pero el cambio que señalamos en este último lustro pasa básicamente por la direccionalidad de estas medidas sobre el sector docente y su nivel de individualización. Se trata de una vuelta al individuo, con medidas que implican un desplazamiento de responsabilidades hacia la base y, en ella, a cada sujeto. En ese movimiento el Estado no se retira de la escena, sino que desplaza sus funciones de garante de la educación pública hacia una función fundamentalmente evaluadora. Se trata de una búsqueda insistente por la instalación de una cultura de la evaluación, entendida no como una rendición de cuentas pública, sino como estrategia de control padronizado del trabajo docente². En un contexto de desocupación y precarización creciente, el salario y la estabilidad laboral docentes se proponen atados a los resultados que se obtengan en el trabajo del aula.

Por otra parte, y más allá de su debilidad técnico-metodológica (Coraggio, 1997), estos organismos promueven investigaciones que producen e interpretan datos en la búsqueda de legitimación científica para determinados lineamientos o propuestas de intervención e inversión. Se construye allí una "retórica algebraica" basada en diferentes estudios sobre las funciones de producción que ponen en relación insumo-producto. Por ejemplo, estudios realizados en 1994 para identificar los insumos determinantes en la calidad de la educación concluían la necesidad de privilegiar el incremento del tiempo de clases y la provisión de libros y tareas para el hogar. Los conocimientos y la experiencia docentes como factores recién incidían en quinto y sexto lugar. A la vez, planteaban que no hay una correlación positiva entre el nivel de los salarios docentes y la calidad de la educación (Hanushek, 1989).

Uno de los rasgos que caracterizan a estas investigaciones (por los criterios de comparabilidad en que se sustentan) es la estandarización, ignorando contextos y tradiciones. Los modos de construcción de parámetros comparables obturan la mirada sobre las diferencias y las razones históricas. Así, la homogeneidad de las propuestas tiene en este caso como contrapartida la gran heterogeneidad histórica de la situación docente en la región (en este caso, por el desarrollo desigual del área educativa)³.

Ahora bien, el giro en la agenda que señalábamos más arriba se visibiliza en reuniones, diseños de investigaciones y políticas. En esa dirección se inscribe el proyecto de investigación financiado por el BID, “Maestros en América Latina: carrera e incentivos”, desarrollado en 1999 en seis países de la región con el propósito de “contribuir a la mejora de las políticas de reclutamiento y retención de futuros maestros”, al igual que el proyecto financiado por el Banco Mundial “Cómo atraer y retener docentes calificados: impacto del nivel y la estructura de la remuneración”.

Este desplazamiento de las preocupaciones hacia el sector docente también se puso de manifiesto en la agenda de la reunión “Los Maestros en América Latina: nuevas perspectivas para su desarrollo y desempeño” realizada en mayo de 1999 y organizada por BID, Banco Mundial y PREAL. Los ejes temáticos de ese encuentro fueron la evaluación de las prácticas docentes, la formación inicial y permanente, y ‘Calidad de los maestros: incentivos e innovaciones’.

Tanto en estas reuniones como en estas investigaciones se vuelve sistemáticamente sobre la pregunta “quiénes eligen ser docentes hoy en América Latina”, constatando que la carrera docente no está atrayendo en los últimos años a los jóvenes más talentosos y motivados de la sociedad (Tedesco, 1995)⁴. De allí surgen interrogantes y sugerencias de políticas para atraer a los “mejores jóvenes”. Y aparece una barrera inevitable: para atraer a otros jóvenes, a los mejores, son imprescindibles cambios en las remuneraciones y el reconocimiento. Pero sin embargo, recomiendan que “un aumento de salarios a nivel nacional no es lo mejor para atraer y retener docentes competentes” (Vega y otros, 1999). Desde allí se justifica entonces toda la propuesta de incremento de las remuneraciones haciéndolas personalizadas, con incentivos y pagos diferenciados según méritos individuales.

Esto sin duda irrumpe contra las tradiciones igualitarias. Por ejemplo en Argentina, en el imaginario de los docentes, su trabajo estaba constituido históricamente por un igualitarismo entendido como una condición formalmente idéntica de los distintos miembros de esa categoría ocupacional. Hoy, por el contrario, el foco está puesto en la diferenciación interna.

Un poco de historia

En la Argentina, la expansión y consolidación del sistema de escolaridad básica se concretó en las últimas dos décadas del siglo pasado. Se trató de un proceso en el que se estatizó la educación existente. Las escuelas pasaron a constituirse en espacios creados por el Estado para la construcción de la ciudadanía desde una ética republicana. Se basaban en sentar juntos al rico y al pobre. Sostenían que las diferencias debían permanecer invisibles y que serían compensadas por la escuela, que tenía la función de igualar las oportunidades. La lucha contra la ignorancia era la que proporcionaría la salvación a los bárbaros, convirtiéndolos en ciudadanos de la Nación.

Por eso, el Estado–Nación marcaba territorio construyendo escuelas y formando y nombrando maestras y maestros desde el centro. Era su deber, a la vez que su necesidad. En esos tiempos, ciudadanía era sinónimo de expansión del sistema educativo por todo el territorio. De la mano de esa expansión, la Nación creó y extendió el conjunto de escuelas normales en las que formó al “cuerpo” docente.

El magisterio se transformó en una profesión de Estado marcada por la oposición sarmientina ‘civilización o barbarie’, una especial traducción argentina de la oposición moderna entre progreso y tradición. Se constituyó una pedagogía basada en el docente como representante–funcionario del Estado que conformó una mística del servidor público preocupado por las necesidades de ese Estado, a la vez que debilitó otros esfuerzos por legitimar científicamente la enseñanza (Birgin y otras, 1998).

Como señala Dussel, en la modernidad cultural–pedagógica que se constituyó en discurso pedagógico hegemónico a fines de siglo pasado y comienzos de éste, el liberalismo individualista tuvo poco éxito. En cambio, tuvo fuerte influencia la herencia de la vieja elite letrada y, fundamentalmente de la pedagogía normalista triunfante (Dussel, 1997). En las escuelas normales se desarrolló una tecnología pedagógica mas dirigida a la homogeneización que al desarrollo individual, de corte autoritario, basada en el docente como funcionario de Estado, del que era neutro servidor.

Heredera entonces de la neutralidad política y religiosa del normalismo y del funcionario público, la docencia se constituyó en una compleja articulación entre lo vocacional, lo moral y la posición funcionaria, en la que el género tuvo un lugar central. Desde esta amalgama, el reconocimiento de la docencia como un trabajo tardó en hacerse presente.

Históricamente se podría señalar que los aspirantes al magisterio provenían de sectores sociales heterogéneos. Un sector mayoritario estaba formado por las primeras generaciones de familias que lograban el acceso al nivel medio de enseñanza a través de las escuelas normales. Justamente, una de las motivaciones para la inclusión en el magisterio fue la perspectiva de la movilidad social ascen-

dente, perspectiva de progreso que por otra parte impregnaba el imaginario social de la época. Los docentes fueron el ejemplo del discurso que encarnaban: la posibilidad del ascenso social por medio de la educación. La interiorización de esta predica no sólo moldeó las prácticas, sino que legitimó el trabajo pedagógico (Pineau, 1997).

Con el tiempo, además, uno de los rasgos que distinguió al empleo docente fue la estabilidad en el cargo en el contexto de un país que se vanagloriaba por el pleno empleo. A lo largo del siglo, y de la mano de la expansión casi ininterrumpida del sistema educativo, la docencia fue una carrera en crecimiento cuantitativo continuo. Pero como veremos, ni el pleno empleo ni la expansión de los cargos docentes continúan vigentes.

Hoy el panorama muestra significativas diferencias⁵. Se ha reducido la heterogeneidad de la población que accedía a las carreras de magisterio, con un peso creciente de los sectores más pobres y más empobrecidos. Un indicador claro de esta situación es que en un contexto en que se amplió la cobertura del nivel medio a partir de mediados de este siglo, grupos considerables de quienes hoy ingresan a la docencia constituyen la primera generación de la familia que llega al nivel medio o superior. Esto implica un “descenso social” relativo en los sectores que aspiran a trabajar en la docencia.

Pero sobre todo asistimos a la construcción de nuevos procesos de regulación. 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 más ingresantes en la carrera docente y un mayor retorno a ella de quienes no ejercían hace años porque necesitan un aporte más al presupuesto familiar, porque fueron despedidos de otro empleo, o 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 (Birgin, 1997).

También pareciera que se transforman las razones históricas que motivaban la inclusión de las mujeres en la docencia: hoy ocupa un lugar importante el sostenimiento básico o la necesidad de completar la canasta familiar a pesar del enorme deterioro que sufrió el salario. Justamente, el incremento de la presencia femenina en la PEAp paralelamente al aumento del desempleo de los jefes de hogar muestra que este fenómeno atraviesa el conjunto del mercado de empleo.

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 frente a la falta de certezas que caracteriza a esta década permite cierta estabilidad. Todavía sostiene algunos rasgos característicos del empleo público en el Estado de Bienestar.

Esto se visualiza en los movimientos de matrícula (crecimiento y descenso vertiginosos) que se registran en las instituciones formadoras en los últimos quince años: cuando el contexto es de estabilidad y “optimismo” económico, con oportunidades diversas de empleo (como el Plan Austral en 1985 y el inicio de la Convertibilidad, en 1991), algunos sectores sociales que tradicionalmente aspiraban a la movilidad ya no visualizan a la docencia como un destino deseable ni como vía para el ascenso social, e intentan otras alternativas en el mercado de empleo. Por el contrario, en períodos de fuerte restricción del mercado de trabajo (como la hiperinflación de 1989 o la recesión que se agudiza a partir de 1995), ante el temor de quedar excluidos del mercado laboral, esos grupos sociales valorizan a la docencia como una alternativa laboral estable más allá de las características específicas de la tarea. En estos casos se registra un fuerte crecimiento en la matrícula de las instituciones que forman para el ejercicio del magisterio.

Se configura allí una resignificación de las motivaciones “vocacionales” para la tarea docente (apostolado, voluntarismo, optimismo pedagógico) y su adecuación a los parámetros más generales que caracterizan la opción por cualquier empleo. En este caso también se encuentran tanto maestras/os como profesoras/es que habían ejercido y abandonado la docencia y vuelven a ella en la búsqueda de la estabilidad perdida. Se trata de un título que se mantenía como reserva laboral y se “activa” ante coyunturas apremiantes⁶.

Ahora bien, el trabajo asalariado es una construcción histórica que permitió la inclusión de los trabajadores en la esfera pública. No sólo eso: es una construcción que articulaba la vida, que permitía adquirir una identidad social (Gorz, 1995 y 1998). En la Argentina, por otra parte, la posición de asalariado se consolidó junto al pleno empleo. Nuestro país desconocía la desocupación estructural: las tasas de desempleo oscilaban entre el 4 y el 5 % anual, y el subempleo visible también era relativamente reducido. Pero entre 1990 y 1996 se triplicó la tasa de desempleo, que llegó al 17,6% en el ámbito nacional.

Hoy esa tasa se estabilizó alrededor del 13,5%. Es en esta década que se produce la ruptura de la condición de asalariado de la mano del desplazamiento del Estado de su función de redistribución.

Hoy 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 intracase entre los trabajadores y de éstos frente a los marginados del mercado laboral (Dinerstein, 1994).

Mientras que 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), el trabajo docente titular todavía reúne ambas condiciones: salarización y estabilidad. Comparativamente, trabajar como

docente aún 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 áreas⁷.

El trabajo docente aparece en ciertos grupos sociales como una estrategia para pilotear un futuro cada vez más incierto y angustiante. De allí sostenemos que la producción y control del riesgo se constituyen en una tecnología compleja de gobierno de las personas. Se redefinen subjetividades, se redistribuyen costos y responsabilidades.

El individuo está sujeto al riesgo y es a la vez sujeto de riesgo. La persona queda “libre” de administrar su riesgo. Se genera una lógica de responsabilización individual excluyente por el propio destino. En esta “autonomía regulada” se combina una maximización de la libertad individual con la intensificación de los mecanismos de dominación (Palamidessi, 1998).

Es en este sentido que habría que pensar la producción y control del riesgo como una tecnología compleja de gobierno que produce multiplicidad de prácticas (en los maestros en ejercicio, en los jóvenes que aspiran a ese puesto de trabajo). Algunos grupos, para combatir los riesgos que presenta el mercado de empleo y los crecientes procesos de desafiliación social, visualizan a la docencia como una alternativa que apacigua ciertas incertidumbres acerca del porvenir.

Los jóvenes, la docencia y el margen

En el profundo proceso de reestructuración que atraviesa la Argentina se ha heterogeneizado y fragmentado fuertemente la sociedad. Las transformaciones del mercado de trabajo juegan allí un papel central: un mercado que se caracteriza hoy por la reducción de los puestos de trabajo en el sector formal, el deterioro del empleo en el sector informal a la par de un fuerte crecimiento del desempleo. La precarización laboral es un hecho, más allá de que aún se estén discutiendo los cambios legales más duros. Como indicador bastan algunos datos brindados por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social: entre diciembre de 1995 y la misma fecha de 1996 se incrementó el uso de contratos por período de prueba en un 286,5%. Al mismo tiempo, la contratación de personal por tiempo indeterminado se redujo un 5,6%.

Uno de los grupos más afectados por esta situación del mercado laboral es el de los jóvenes⁸. Debido a un mercado de trabajo cada vez más segmentado y excluyente, hoy es incierta su inserción en la actividad económica, lo que los coloca en una posición de creciente escepticismo y vulnerabilidad respecto del futuro. Por ello, en el imaginario de los aspirantes a la docencia el trabajo ocupa un nuevo lugar, donde se reacomodan lo vocacional, lo redentor, lo laboral, el enseñar. Así, el empleo docente se instala en una paradoja: por un lado está amenaza-

do por las medidas de ajuste estructural (degradación de los soportes materiales, restricción de cargos, creciente deterioro salarial); por el otro, es un empleo crecientemente buscado ante la vulnerabilidad social producida por el desmoronamiento de la condición salarial, y fundamentalmente de la protección social que ella incluía (Castel, 1996).

Estas razones explicarían buena parte de los cambios actuales en los sectores sociales que se forman para la docencia. Como ya señalamos, se trata de jóvenes que provienen de sectores sociales pobres y empobrecidos. Por otra parte, estos grupos provienen en muchos casos de una escolarización en los segmentos más deteriorados del sistema, con un perfil débil en los saberes académicos. La preocupación marcada por la búsqueda de un empleo genera conflictos y rechazos al interior de la institución formadora, que muchas veces sigue a la espera de un perfil de estudiante para la docencia que ya no es. Quizás por esta interpelación fallida, el mandato normalizador/homogeneizador no logra eficacia. Más aún, muchas veces se producen y convalidan diferencias /articulaciones injustas (Puiggrós, 1995), como veremos a continuación.

En muchos casos, en las instituciones formadoras, frente al ingreso de estos grupos, se construye un discurso alrededor de la noción del “déficit” que traen estos estudiantes tanto por sus rendimientos académicos como porque se alejan del patrón cultural y social que se considera valioso y pertinente para la docencia 9.

Desde allí son “sujetos deficitarios”, privados material y simbólicamente, a los cuales hay que compensar por lo que les falta. No se los reconoce como portadores de otras tradiciones culturales, experiencias de vida, saberes, también legítimos para la enseñanza.

Algunas investigaciones que hemos realizado muestran que esta conceptualización de los estudiantes como sujetos deficitarios se inscribe y profundiza en un nudo de la cultura de las instituciones formadoras: los jóvenes que concurren a ellas no son reconocidos como adultos, sino que son construidos como alumnos/infantes, carentes de historia y saberes propios (Birgin y otras, 1998). Esto también se manifiesta en la propuesta de los programas de enseñanza de las asignaturas, que en muchos casos son programas que se proponen como compensatorios de las carencias académicas, más preocupados por reponer los contenidos del curriculum de la escuela primaria que por problematizar el lugar de la enseñanza (Davini, 1998).

Esta inclusión de nuevos sectores en el ingreso a las instituciones de formación docente, que es potencialmente democratizadora, puede devenir en discriminación social por lo menos en dos sentidos: por un lado, frente a estos jóvenes/futuros maestros a los que se estigmatiza confrontados a una imagen estereotipada del docente ideal que no son y no llegarán a ser, y por el otro porque se van construyendo nuevos circuitos de empleabilidad para ellos.

Es sabido que la lógica simbólica de la distinción asegura un mayor provecho a los poseedores de un fuerte capital cultural. A su vez, que una acumulación inicial de ese capital cultural depende del que ya está incorporado en la familia (Bourdieu, 1987). Y en este sentido no desconocemos las dificultades propias de estos grupos para la posición de enseñante. Pero en los discursos más circulantes ello se absolutiza desde una epistemología academicista que sólo reconoce como conocimientos a los legitimados en el medio escolar y descarta otros saberes, otras formas de conocer, otras oportunidades mediante los cuales estos sujetos actúan en la sociedad. Es decir, a partir de rígidas clasificaciones que sólo otorgan la categoría de “conocimiento” a lo que proviene de la cultura letrada legitimada en el ámbito escolar, estos jóvenes son tipificados. Lo que se dibuja aquí es la tensión entre identidad y diferencia, dada por la discontinuidad entre el *habitus* normalista y el de estos jóvenes pobres que quieren ser docentes.

Otra cuestión a señalar es que cuando estos grupos sociales alcanzan el título de magisterio, aunque se mantiene la correspondencia entre título y puesto de trabajo (a diferencia de otros escenarios del mercado de empleo), esta credencial ya tiene otra significación social: permite el acceso a posiciones contradictoriamente devaluadas. Por un lado se trata de un título que perdió el valor simbólico de antaño porque permite el acceso a una posición desprestigiada para ciertos sectores sociales como es la de docente, que ya no consagra la diferencia social como a principios de siglo a las mujeres. Pero por otro lado permite no caerse. En la pelea por extender las fronteras, en la tensión entre voluntad y deseo, cuando estos jóvenes pugnan por su título de magisterio están advirtiendo que los títulos constituyen una frontera jurídica que les permite un reconocimiento institucional. Poseerlo les permite compararse y, aún más, intercambiarse formalmente con otros (Bourdieu, 1987). Es decir, les permite incluirse. Es una pelea por el derecho a llevar un nombre.

En el mercado de trabajo...

Hace una década era común encontrar en las escuelas argentinas de zonas más desfavorecidas a jóvenes que al mismo tiempo que estaban estudiando la carrera de magisterio trabajaban como maestros y maestras porque los docentes titulados no alcanzaban para cubrir los cargos vacantes. Hoy, en cambio, y con el título ya en la mano, hay regiones con largas listas de espera para acceder a un cargo. Esto se vincula básicamente con el retorno a y la permanencia más prolongada de antiguos docentes en el puesto de trabajo, y con el crecimiento del número de egresados de las instituciones formadoras en los últimos años¹⁰ (por el fuerte incremento matricular).

Ahora bien, cuando estos estudiantes, de los que dimos cuenta en el apartado anterior, logran acceder al título y también al ejercicio de la docencia, en ge-

neral no atravesaron por una formación que compensó sus debilidades académicas, potenció sus particularidades culturales o replanteó el vínculo pedagógico tradicional.

Algunos datos de investigaciones recientes muestran que estos jóvenes estudiantes sólo visualizan determinados circuitos del sistema educativo como los ámbitos de trabajo deseables y posibles para ellos. A diferencia de lo que sucedía en la década pasada, en que los recién recibidos tomaban los “peores” puestos de trabajo como el punto de acceso para el ingreso al mercado laboral en tránsito hacia mejores posiciones en escuelas del centro, hoy buscan ser docentes en su propia comunidad. Van a trabajar en ámbitos donde dramáticamente se dibuja la más dura frontera de inclusión–exclusión.

En algunos casos es un modo de “devolver” a su localidad las oportunidades recibidas pugnando porque las fronteras sociales no se configuren fronteras educativas (Redondo y Thisted, 1999), comprometidos en extender su propia inclusión a su comunidad. En otros, porque es el único ámbito donde sienten que la distancia cultural que está en la base del vínculo pedagógico tradicional se mantiene y les posibilita su posición de enseñantes. Muchos de ellos no se sienten capacitados para “enfrentar” otros entornos culturales, que anticipan hostiles.

Pareciera entonces que estos sectores van a construir diferentes trayectorias laborales a las que no son ajenas ni la situación del mercado de trabajo local ni el proceso de fragmentación social. Como sostiene Bourdieu, los sujetos son “clasificadores clasificados por sus clasificaciones” (Bourdieu, 1997). Al mismo tiempo que la sociedad organiza la distribución de los bienes materiales y simbólicos, organiza la relación subjetiva con ellos, las aspiraciones, la conciencia de aquello de lo que cada uno puede apropiarse. En esa estructuración se arraiga la hegemonía: en la interiorización muda de la desigualdad social bajo la forma de disposiciones inconscientes en el propio cuerpo, en la conciencia de qué es lo posible y qué lo inalcanzable (García Canclini, 1990).

Desde allí se producirían las trayectorias laborales y los circuitos escolares: qué escuelas eligen, en qué escuelas evitan trabajar. Así, los límites “objetivos” se convierten en el “sentido de los límites”, es decir, en la anticipación práctica que lleva a los sujetos a excluirse de aquello de lo que ya están excluidos (Bourdieu, 1997).

Por eso, en la búsqueda de una escuela como ámbito de trabajo, estos jóvenes procuran resguardarse en los límites de lo local, no cruzar ciertas fronteras socioculturales e incluso territoriales. Algunas veces, porque allí construyen el sentido para su trabajo, comprometido con su comunidad. Otras, porque sienten que su experiencia y sus saberes sólo tienen valor y son reconocidos en el ámbito de la proximidad. Pero lo que protege del exterior es a la vez lo que cerca, excluye y encierra; y lo que puede ser un nicho de convivencia es a la vez un ghetto (Grignon, 1993).

Sostenemos que se producen aquí también nuevas pautas de inclusión y exclusión: no hace falta ninguna mano que dirija, los sujetos se orientan “solos” a través de una anticipación práctica de qué escuelas “no son para ellos”. Y así se constituye un nuevo rasgo en la reconfiguración y creciente autonomización de los circuitos sociopedagógicos, que contribuirá a su consolidación.

La globalización y la polarización de las condiciones sociales van juntas, del mismo modo que la creciente movilidad espacial y también su creciente ausencia. Dicho de otra forma: hoy, una mayor extraterritorialidad viene de la mano de una mayor restricción espacial. En esta nueva configuración se producen fragmentación y extrañamiento. El confinamiento puede llevar a perpetuar una distancia que reduce y comprime la visión del otro diferente y desigual: se pierde su rostro (Bauman, 1999).

Quizás aquí valga la pena hacer un rodeo que permita ponderar el impacto o lo novedoso de esta situación para la Argentina. A diferencia de otros países de América Latina que se constituyeron como sociedades fragmentadas con sectores medios débiles y profundas exclusiones en las que el orden social se conservaba a partir de la reproducción de los fragmentos, en Argentina la estructura social mostraba movilidad, y en el imaginario social había una creencia fundacional en una sociedad escasamente polarizada. Se constituyó la idea que asociaba ciudadanía, empleo y derechos. Allí, el acceso a la educación no jugó un rol menor. La Argentina fue el país de “*M’ hijo el doctor*”, es decir, un país donde el esfuerzo de las familias se dirigió hacia la inserción de sus miembros en la fuerza de trabajo, y para eso la educación sistemática fue central.

Hubo una presión ascendente de los sectores populares, que utilizaron las credenciales educativas como una vía de movilidad social efectiva. Argentina se caracterizó por la conformación de un sistema educativo único, que mantenía formalmente abierta la posibilidad de acceso de todos los sectores sociales a los niveles más altos del sistema.

A partir de los ‘70, ya establecida la expansión de la escolaridad media, se configura un proceso de diferenciación en el interior del sistema en el que se generan circuitos de diferente calidad y prestigio articulados con diferentes sectores socioculturales (Braslavsky, 1985; Filmus, 1985). Es decir, se trataba de un modelo de inclusión diferenciada de la mayoría de la población que “habilitaba” la emergencia de nuevos sectores a la disputa por los bienes y servicios sociales y a la vez generaba un movimiento de ascenso relativo de los diferentes sectores que conformaban la estructura social. En este sentido, los maestros y maestras eran intercambiables entre distintas escuelas: cualquiera que estuviera formado como docente estaba (y se sentía) habilitado no sólo formalmente para ocupar ese puesto en cualquier circuito del sistema educativo.

Hoy atravesamos una colosal transformación que polariza la estructura social, invirtiendo la dinámica del ascenso social hacia una dinámica de descenso y exclusión, que afecta a los pobres estructurales y a los otrora numerosos sectores medios y que construye vulnerabilidad y marginación como hasta aquí era inimaginable en el panorama social argentino. El desarrollo que antecede parece confirmar que estas fracturas de la sociedad son cada vez más dominantes en la articulación de la trama educativa (Puiggrós, 1995)

Notas para un cierre

Históricamente, a los jóvenes aspirantes al magisterio se les adscribían ciertas características que los constituían en sujetos con legitimidad para ocupar la posición docente: entrega incondicional, vocación, pertenencia a sectores con potencialidad de ascenso, etc. En este artículo hemos intentado mostrar que se están construyendo nuevas clasificaciones. Con ellas se rompen viejos esquemas clasificatorios de la escuela republicana y se producen nuevos sujetos, nuevos límites y nuevos saberes. Se producen así otras visibilidades e invisibilidades, se autorizan ciertos discursos y se desautorizan otros (Dussel y otras, 1998). Hoy, a algunos grupos de jóvenes que buscan ser maestros se les adscriben otras características, que básicamente los construyen como deficitarios, como carentes de aquello “imprescindible” para ser docente: vocación, perfil académico, etc.

¿Desde dónde se produce este discurso? Desde los organismos internacionales, desde las gestiones políticas, desde las propias instituciones formadoras, desde la producción académica.

Nos interesó aportar una mirada acerca de cómo se construyó este problema. Porque en esta construcción, lo que queda oculto son por un lado las condiciones sociales de producción de estos interrogantes, y por el otro, que la versión hegemónica es una interpretación parcial, que no es inocua sino que produce determinados efectos.

Nos preocupa justamente pensar aquí la cuestión de los efectos de este discurso, que actúa como obstáculo para analizar las complejas causas que producen esta situación en el campo del trabajo docente. De este modo, se naturalizan los actos de distinción y clasificación. Se alimenta así una espiral de estigmatización (Bourdieu, 1999) que presenta a estos jóvenes como grupos inhabilitados para el ejercicio de la posición de enseñante. Se fortalece el des-reconocimiento, se producen sujetos-docentes crecientemente convencidos de su minusvalía.

Ahora bien, esta construcción se hace a través de la institucionalización de normas culturales que impiden reconocer lo valioso que portan estos sujetos. El no reconocimiento implica la privación del status de socio pleno en la interacción social, y por lo tanto impide su participación como pares en la vida societal. Co-

mo sostiene N. Fraser, esto no necesariamente sucede como consecuencia de la inequidad distributiva, sino también como consecuencia de patrones institucionalizados de interpretación y evaluación que constituyen a alguien como no merecedor de estima, respeto o legitimidad para ocupar determinada posición (Fraser, 1997). Aquí se entranan tradiciones de la cultura escolar homogénea y clasificatoria con los parámetros eficientistas de la cultura hegemónica.

En este sentido, nos preocupa especialmente el “efecto de destino” de estos veredictos (Bourdieu, 1999): algunos jóvenes abandonan la formación, otros la continúan pero sólo imaginan su inserción laboral en los circuitos más empobrecidos del sistema. Es decir, se trata de efectos paradójicos: la misma institución que brinda la oportunidad de la inclusión marca los circuitos de exclusión.

Entonces hoy no sólo los estudiantes y las condiciones materiales de escolarización son diferentes y desiguales en cada circuito. También lo son quienes en ellos enseñan.

Así, los circuitos se constituyen para el trabajo de enseñar (Birgin, 1999) y cae uno de los baluartes de la escuela pública: el docente homogéneo e “intercambiable”. Se refuerzan la reproducción y fragmentación social, y se pierde la dimensión de una escuela que apueste a la construcción de una esfera pública incluyente y plural (Tiramonti, 1997).

Por todo eso, por los caminos que se obturan y por las alternativas que se insinúan, creemos que hace falta indagar la productividad pedagógica y política de estos nuevos modos de regulación, de este gobierno de sí, para avanzar en repensar las prácticas educativas y poder construir otras pedagogías.

Entre la mística vocacional y la gestión del riesgo hay una gran distancia. Pero las identidades no se constituyen sobre el vacío, sobre la nada. No se trata de procesos fundacionales que hacen borrón y cuenta nueva aunque lo pretendan, sino que son redefiniciones que se constituyen mediante desplazamientos y subordinaciones de viejas formaciones y sentimientos (Dussel y otras, 1998). Allí se producen nuevas articulaciones.

En este caso se trata de jóvenes que no se resignan ante la incertidumbre vital que les muestra el futuro, y que se instalan en una búsqueda activa e individual de otras perspectivas.

En esa búsqueda intentan desplazar muros materiales y simbólicos antes infranqueables.

Creemos que allí se presentan espacios que cuestionan el *habitus* normalista y habilitan otras relaciones con el pasado. Se abren así relecturas de ciertas tradiciones, básicamente una caída del mito vocacional incondicional y una resignificación de la docencia como trabajo y como responsabilidad social. En ese sentido, con y desde los dolores que sufren estos jóvenes hay espacios para redefinir

sentidos en los que la responsabilidad social reemplace al mandato que tiene el rasgo de inapelable y divino (Puiggrós y Dussel, 1999), y donde la justicia, como deuda y como futuro, sea posible.

Ninguna realidad social es inmutable. Y el conocimiento social no es indiferente. Por el contrario, tiene mucho que aportar (Limonero Cardoso, 1999). Necesitamos desentrañar las reglas que regulan el juego y de este modo crear condiciones de posibilidad para construir otros escenarios. Por eso, más que responder a las preguntas tal como figuran en la agenda oficial, hace falta desviar esa mirada para formularnos otras preguntas. Porque, como sostiene Bauman, allí radica la diferencia entre someterse al destino y construirlo.

Bibliografía

- Bauman, Zygmunt (1999) *La globalización. Consecuencias humanas* (México: Fondo de Cultura económica).
- Birgin, Alejandra (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego* (Buenos Aires: Editorial Troquel).
- Birgin, Alejandra; Duschatzky, Silvia & Dussel, Inés (1998) “Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad”, en *Revista Propuesta Educativa* (Buenos Aires: FLACSO / Novedades Educativas) Año 9, Nr. 19.
- Bourdieu, Pierre (1987) “Los tres estados del capital cultural” en *Revista Sociológica* (México: UAM-A), Nr. 5.
- Bourdieu, Pierre (1997) *La distinción* (Barcelona: Taurus).
- Bourdieu, Pierre (1999) *La miseria del mundo* (México: Fondo de Cultura Económica)
- Braslavsky, Cecilia (1985) *La discriminación educativa en la Argentina* (Buenos Aires: GEL- FLACSO).
- Castel, Robert (1996) *Les metamorphoses de la question social* (París: Editorial Librairie A. Fayard).
- Coraggio, José Luis y Torres, Rosa María (1997) *La educación según el Banco Mundial* (Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila / CEM).
- Davini, María Cristina (1998) *El Currículum de Formación del Magisterio en Argentina* (Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila).
- Dinerstein, Ana (1994) “Escasez y fragmentación: las nuevas vías de la regulación capitalista” en *Revista DOXA* (Buenos Aires).
- Dussel, Inés (1997) *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)* (Buenos Aires: EUDEBA/ FLACSO).
- Dussel, Inés; Birgin, Alejandra & Tiramonti, Guillermina (1998) “Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina”, en *Revista Estudios del Currículum* (Barcelona: Pomares – Corredor), Vol. 1, Nr. 2.
- Filmus, Daniel (1985) “Primer año del colegio secundario y discriminación educativa”, en *Documentos e Informes de investigación N° 30* (Buenos Aires: FLACSO).
- Filmus, Daniel & Miranda, Ana (1999) “América Latina y Argentina en los '90: más educación, menos trabajo = más desigualdad”, en Filmus, Daniel

(comp.) *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*, (Buenos Aires: EUDEBA / FLACSO).

Foucault, Michel (1981) “La gubernamentalidad”, en AA.VV. *Espacios de poder* (Madrid: Editorial La Piqueta).

Foucault, Michel (1996) *Tecnologías del yo y otros textos afines* (Barcelona: Paidós).

Fraser, Nancy (1997) *Iustitia Interrupta: reflexiones críticas desde la posición postsocialista* (Santa Fe de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes).

García Canclini, Nestor (1990) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad* (Mexico: Grijalbo).

González Casanova, Pablo (1999) “Globalidade neoliberalismo e democracia” en Gentili, Pablo (org) *Globalização Excludente* (Petrópolis: Vozes / CLACSO / LPP).

Gorz, André (1998) *Misérias del Presente, Riqueza de lo posible* (Buenos Aires: Paidós).

Gorz, André (1995) *La metamorfosis del trabajo: búsqueda del sentido. Crítica de la razón económica* (Madrid: Editorial Sistemas).

Grignon, Claude (1993) “Cultura Dominante, Cultura Escolar y Multiculturalismo Popular”, en *Revista Educación y Sociedad* (Madrid), Nr. 12.

Hanushek, E. (1989) “The impact of differential expenditures on school performance” en *Educational Research*, Nº18.

Limonero Cardoso, Miriam (1999) “Ideología da globalização e (des) caminhos da ciência social”, en: Gentili, Pablo (org.) *Globalização Excludente*. (Petrópolis: Vozes / CLACSO / LPP).

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

Palamidessi, Mariano I. (1998) “La producción de los sujetos de la educación: El ‘gobierno económico’ y la gestión del riesgo en las sociedades de seguridad”, en *Revista Propuesta Educativa* (Buenos Aires: FLACSO / Noveidades Educativas), Año 9, Nr. 19.

Pineau, Pablo (1997) *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930): una versión posible* (Buenos Aires: EUDEBA / FLACSO).

Puiggrós, Adriana (1995) *Volver a Educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX* (Buenos Aires: Ariel).

Redondo, Patricia & Thisted, Sofía (1999) “Las escuelas primarias “en los márgenes” Realidades y futuro”, en Puiggrós, Adriana (comp.) *En los límites de la educación* (Buenos Aires: HomoSapiens).

Tedesco, Juan Carlos (1995) *El nuevo pacto educativo; Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna* (Madrid: Alauda-Anaya).

Tiramonti, Guillermina (1997) “Los imperativos de las políticas educativas de los 90” en *Revista Propuesta Educativa* (Buenos Aires: Novedades Educativas), Año 8, Nr. 17.

UEPC (1999) *Apuntes sobre las condiciones de trabajo y de vida de los docentes cordobeses* (Córdoba: mimeo).

Vega, Emiliana; Pritchett, Lant & Experton, William (1999) *Como atraer y retener docentes calificados en la Argentina: impacto del nivel y la estructura de la remuneración* (Washington: mimeo).

Notas

1 Esta perspectiva acerca de la regulación se basa en los trabajos de Michel Foucault (véanse al respecto los citados en la bibliografía), y por lo tanto se diferencia de las teorías regulacionistas de la economía política desarrolladas en los últimos veinte años por R. Boyer, M. Aglietta, etc.

2 No habría que subestimar la instalación de estos criterios en el imaginario social. Por estos días, el Ministerio de Educación de la Nación y los diarios de mayor tirada nacional exhiben los resultados de una reciente encuesta que muestra que el 74,5 % de la población acuerda con la implementación de una evaluación a los docentes (Clarín, marzo de 2000).

3 Por ejemplo, ya en 1961, mientras en Argentina el porcentaje de maestros sin título era del 0,4%, en Brasil era del 44%, en Colombia del 68% y en Uruguay del 12% (Lorenzo, 1969). En la actualidad se mantienen significativas diferencias. Sin embargo, se homologan instrumentos y líneas de políticas para la región.

4 Cabría preguntarse, siguiendo esa lógica y según el desarrollo histórico posterior, si alguna vez la carrera de magisterio los atrajo.

5 En una investigación reciente realizada por el sindicato docente cordobés (UEPC) en base a encuestas, el 60,8 % de los docentes respondió que no desearía que sus hijos sean docentes. La negativa era mayor en los docentes con más edad, quienes daban cuenta de las frustraciones acumuladas entre los sueños y promesas con que se habían iniciado en la tarea y las posibilidades que muestra el presente. Referían, fundamentalmente, al reconocimiento material y simbólico.

6 Según el estudio ya citado de los docentes cordobeses, en el 41% de los hogares de los maestros/as y profesores/as encuestados el salario docente es el único estable de la familia.

7 Desde 1993 se registran fuertes intentos por precarizar normativamente el trabajo docente que enfrentaron una férrea resistencia gremial, lo cual permitió mantener la vigencia de los Estatutos Docentes. Sin embargo, de hecho, el empleo docente ha ido perdiendo determinados rasgos e incorporando otros: reducciones salariales, graves retrasos en los pagos, intensificación del trabajo, incorporación del presentismo, etc. Para un análisis más pormenorizado, véase Birgin 1999, Cap. 2.

8 Cuando afirmamos que el de los jóvenes es uno de los grupos más afectados, no desconocemos recientes investigaciones que dan cuenta de que el aumento en los niveles de desocupación en la última década ha sido notoriamente más alto entre los adultos que entre los jóvenes (Filmus & Miranda, 1999). En este caso, nos estamos refiriendo al impacto de la incertidumbre laboral en el imaginario de los jóvenes que se están asomando al futuro.

9 Esta situación constituye una fuerte preocupación de las instituciones formadoras de docentes. Un reciente relevamiento de los proyectos pedagógicos de dichas instituciones de la Ciudad de Buenos Aires muestra que más del 40% de los mismos refieren a esta problemática, con diversidad de perspectivas.

10 Con este último argumento se fueron cerrando desde 1997 las inscripciones en las carreras de magisterio en la mitad de las provincias argentinas.