

Fragmentación educativa en el campo docente: acerca de criterios de selección de profesores en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires¹

Nadina Poliak*

Introducción

Producciones recientes sostienen la hipótesis de un incremento en la fragmentación educativa, como correlato de procesos generales de fragmentación social y polarización en las sociedades contemporáneas. Partiendo de esa base, en este artículo se discute si esta fragmentación tiene una expresión particular en el campo de las escuelas de nivel medio y sus profesores.

En el abanico de problemáticas que atraviesa actualmente la escuela media, en que se cuestiona su sentido mismo y su finalidad,² no se puede eludir la cuestión de las desigualdades y los mecanismos de selección operantes. Es a partir de estas inquietudes que se abordan las percepciones de los docentes que enseñan en las distintas escuelas, particularmente de la Ciudad de Buenos Aires.

En este artículo se presentarán algunos resultados de mi tesis de Maestría, en la cual se indagaron las dinámicas de fragmentación educativa en la Ciudad de Buenos Aires, en perspectiva histórica, centrándonos aquí específicamente en las dinámicas propias del campo docente, como uno más de los indicadores de la fragmentación del sistema. El recorte realizado para este artículo enfoca en las características de los profesores que enseñan en los distintos grupos de escuelas y los perfiles de *profesor ideal* que se interpela en cada uno de ellos.

Así, se intenta dar cuenta cómo en la actualidad –a diferencia del momento de origen y expansión del sistema educativo– se pone en cues-

* Master en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Lic. en Ciencias de la Educación. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Buenos Aires e investigadora de FLACSO-Argentina. Becaria de la ANPCYT-FONCYT.
e-mail: npoliak@flacso.org.ar

ción la nominación misma de “cuerpo docente” como totalidad homogénea. En otras palabras, nos preguntamos si la fragmentación del campo institucional conllevaría una reconfiguración entre quienes se dedican a enseñar en estas instituciones. Estudios recientes advierten que “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” (Birgin, 2000:18). Uno de los “baluartes” de la escuela pública, el docente homogéneo e intercambiable entre instituciones, estaría en “vías de extinción”, con lo que se reforzaría la fragmentación.

La primera parte de este artículo se centrará en discusiones recientes sobre desigualdad y fragmentación en el ámbito educativo; luego se caracterizarán los grupos de escuelas de la muestra, dando cuenta de las diferencias en sus culturas institucionales y destacando las particularidades de sus profesores; finalmente se abordarán los criterios disímiles para la selección docente que operan en cada uno de los grupos.

Breves discusiones sobre desigualdad y fragmentación educativa

En América Latina, en los años noventa asistimos a un crecimiento sin precedentes de la desigualdad. Vivimos en una sociedad cada vez más dual con creciente fragmentación y aumento de la vulnerabilidad social. En el ámbito internacional, es importante considerar los estudios que han avanzado en pensar la desigualdad con nuevas perspectivas, incorporando nuevas conceptualizaciones y modos de abordaje. Al fenómeno de la desigualdad “tradicional” se suman “nuevas desigualdades, que proceden de la recalificación de diferencias dentro de las categorías a las que antes se juzgaba homogéneas” (Fitoussi y Rosanvallon, 1997:74), dando cuenta de complejidad que adquiere la desigualdad en las sociedades actuales, de carácter inestable. En este sentido, también frente a las nuevas configuraciones sociales, el trabajo de Tilly (2000) brinda elementos para pensar a la desigualdad no como un estado fijo, sino en tanto resultante de la construcción de relaciones perdurables en el tiempo entre los sujetos.

Las ciencias sociales han avanzado en analizar las implicancias de las desigualdades en diferentes esferas. En este sentido, la actual confi-

guración social plantea nuevas formas de desigualdad que atraviesan el sistema educativo, poniendo en cuestión su función integradora. Nos interesa detenernos en las desigualdades educativas, en tanto no sólo reflejan procesos de desigualdad social más amplios sino que contribuyen a ellos. Investigaciones internacionales (Bowles y Gintis, 1981; Bourdieu, 1976; Rosenthal y Jacobson, 1980; entre otros) han constatado, ya hace más de veinte años, que oportunidades educativas similares en condiciones de desigualdad social no garantizan posibilidades equivalentes de acceder a los bienes culturales que el sistema educativo debiera asegurar. Ahora bien, el rol seleccionador que el sistema escolar adopta, debe ser analizado en consonancia con los aspectos que operan en el orden de la subjetividad de los actores. Sociólogos como Dubet y Martucelli (1997) han avanzado en los planteos de las teorías de la reproducción, buscando la comprensión de las experiencias educativas de los alumnos, cómo ésta es construida y cómo en este proceso los individuos se construyen a sí mismos.

En el ámbito nacional, también se han desarrollado diversas conceptualizaciones, retomando aportes internacionales, para analizar los sistemas educativos en sociedades periféricas. Si la escuela en la Argentina había sido hasta avanzado el siglo XX un espacio de integración de diferentes sectores sociales que emergían a la vida social y económica, la situación actual es sumamente diferente. Ya a inicios de los años 80 surgen estudios que denuncian el papel de la escuela en la reproducción de las desigualdades. Siguiendo la tradición francesa, esa línea de investigación mostró la constitución de circuitos diferenciados y su correspondencia con el origen socioeconómico de los alumnos³ (Braslavsky, 1985).

A más de veinte años de estos aportes, la situación educativa del país se ha modificado notablemente. Por un lado, dadas las consecuencias sociales del modelo económico (que alcanzó su punto más álgido en torno a la crisis del 2001); y por otro, la implementación de la reforma educativa, que entre un conjunto de medidas modificó la estructura del sistema.⁴ Varios trabajos (Neufeld, 1999; Kessler, 2002; Tiramonti, 2004) retoman los estudios que en la década del '80 caracterizaban al sistema educativo como segmentado y desarticulado pero señalan que los cambios ocurridos en nuestra sociedad hacen inapropiado el uso de la categoría segmento,

ya que éste implica la existencia de un Estado que garantice la inclusión de las unidades educativas en una totalidad. El concepto de **fragmento** da mejor cuenta de la configuración actual del sistema educativo.

“El fragmento es un espacio autorreferido dentro del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras señalan la heterogeneidad de esos espacios. Así, el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, ni siquiera en un campo donde se puedan reconocer posiciones relativas de actores o instituciones, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes. Este concepto de fragmentación es el que muestra mejor la configuración actual del sistema educativo” (Tiramonti, 2008:4).

Entonces, los procesos de fragmentación educativa aluden a la pérdida de la integración como elemento fuerte de la estructuración social; la inexistencia de un Estado que garantice la inclusión de las unidades educativas en una totalidad. En términos de Jesús Barbero, hablar de fragmentación es hablar de “des-agregación social, de atomización, de un nuevo modo de estar juntos que no implica necesariamente un escenario de horizontes comunes para todos” (Barbero: 2006).

Los grupos de escuelas⁵

En base a esta caracterización de nuestro sistema educativo como fragmentado, presentaré a continuación seis grupos de escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y su conurbano. Si bien toda clasificación es arbitraria, es importante, sin embargo, sistematizar la información de escuelas por medio de algunas dimensiones específicas, para analizar algunas cuestiones particulares y características de cada grupo. No se trata de “grupos puros” ni tampoco fijos; además existen cruces y elementos compartidos entre algunos de ellos.⁶

El criterio que resultó diferenciador en los grupos de escuelas fue variando desde que comenzó la investigación. La selección de escuelas se realizó en base a la matrícula recibida, pero luego otros elementos iban cobrando fuerza a medida que se avanzaba en entrevistas y observaciones. La **cultura institucional** –que incluye su matriz de origen, los discursos fundantes y circulantes, los distintos actores de esa comu-

nidad— imprime en las escuelas características y modos particulares de trabajo, que exceden el estrato social de la matrícula. Esta definición entiende a la cultura escolar como un conjunto amplio de elementos que se pueden observar en el día a día de una escuela.⁷

“La cultura escolar (...) está constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar; mentalidades y comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades, y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (Viñao, 2002:73).

En este marco partimos del supuesto de que los contextos de emplazamiento de las escuelas en las que se desempeñan cotidianamente los docentes producen problemáticas específicas, que marcan diferencias profundas entre quienes que trabajan con alumnos provenientes de distintos estratos sociales. A continuación presentaremos someramente los grupos de escuelas relevados y las principales características de sus profesores.

GRUPO A: escuelas públicas que atienden a estratos bajos

Se trata de un grupo de escuelas que atienden chicos con bajos recursos económicos y que, en general, habitan en una villa de emergencia cercana. En su mayor parte, los estudiantes pertenecen a la primera generación de su familia que accede a estudios de nivel medio: son sectores que pugnan por su derecho a educarse, buscan continuar sus estudios más allá de la escolaridad básica. Han sido denominadas en otras investigaciones como “escuelas para resistir el derrumbe” (Tiramonti, 2004); o con la metáfora de “escuelas en los márgenes”, para escapar a aquellas perspectivas que en la forma de nominar las instituciones en contextos de pobreza extrema las clasifican y estigmatizan (Redondo y Thisted, 1999). Escuelas en los márgenes que se ubican en espacios sociales que son fronteras de la exclusión; escuelas donde la pobreza se constituye en límite objetivo, pero no obstruye la posibilidad de subjetivación.

Los profesores: preocupación, obstinación, resignación. Los profesores que reciben estudiantes de estratos bajos señalan que sus mayores preocupaciones se ubican en torno a las condiciones de vida de sus alumnos y el impacto que esta situación tiene en las instituciones educativas.

“Me preocupan mucho los problemas económicos de los chicos que no tienen para poder estudiar” (doc. 2, Esc. 13).

Además tienen una percepción fuerte (de muy baja presencia en otros grupos de docentes) sobre *la utilidad de su función docente*, en el sentido que sienten que sirve y aporta a la comunidad. Un porcentaje importante marca que sienten reconocimiento por la tarea que cumplen, ya sea de parte de los padres, de los alumnos o de sus colegas. Podríamos preguntarnos por el carácter místico que podría tener el desempeño docente en esta situación, especialmente con las capas más pobres de la población de Buenos Aires. Este interrogante sobre el misticismo del trabajo docente ya fue abordado por investigaciones de carácter histórico para el nivel primario (Redondo, 2004); sin embargo, esta sensación de particular utilidad en contextos adversos, parece ser un rasgo novedoso en escuelas de nivel medio.

Afecto y preocupación podrían señalarse como rasgos distintivos de la identidad de los profesores de este grupo. Aquí la utilidad de su rol y el deseo de continuar en la misma escuela cobran también un nuevo sentido: sentirse responsables del futuro de los chicos, brindarles “algo” que no pueden recibir si no es en la escuela por medio de sus profesores. Trabajar allí y desear continuar haciéndolo es una apuesta muy fuerte.

GRUPO B: escuelas confesionales que atienden estratos bajos y medios

En esta caracterización de la configuración fragmentada de nuestro sistema educativo, el segundo grupo abarca escuelas de carácter confesional. Este carácter es un elemento de fuerte impronta en sus culturas institucionales, que trasciende y atraviesa el estrato social que atienden. Son escuelas cristianas que en general, reciben subsidios estatales para solventar su Planta Orgánica Funcional, con porcentajes disímiles. La mayor parte de sus alumnos han realizado sus estudios en la misma escuela o provienen de otras escuelas confesionales. La realización de actividades recreativas o de beneficencia fuera del horario escolar con los coordinadores de catequesis forma parte de los proyectos institucionales de todas las escuelas relevadas en este grupo. A su vez, el perfil de docente que se busca necesariamente refiere a profes-

res que profesen la religión católica y compartan los valores cristianos; condición *sine qua non* para ingresar a escuelas parroquiales de estratos muy pobres y también para las escuelas más onerosas.

Otra de las características de este grupo de instituciones es que se presentan, en una primera instancia, como escuelas de baja conflictividad, con un funcionamiento de tipo familiar aunque no sean instituciones pequeñas. Aun tratándose de escuelas con matrícula numerosa, algunos de sus docentes definen el clima institucional como “gran familia”, metáfora frecuente evocada en los testimonios.

En un estudio que analiza comparativamente modelos de escuelas – en todo el globo– a partir de la relación con el afuera escolar (mundo escolar-mundo exterior) y otras dimensiones (Rivas, 2005), al tomar el modelo de “escuela religiosa privada”, se marca la primacía de las fronteras con las dimensiones del afuera escolar. El terreno espiritual que sostiene a la escuela religiosa predomina sobre el mundo del trabajo, la nación o la ciencia. Se señala que “a diferencia del afuera preocupado por la circulación de bienes materiales y seres productivos, el adentro religioso problematiza las almas, sobre el viejo patrón de clausura frente al mundo exterior de las casas pedagógicas de la modernidad” (Rivas, 2005:51). La necesidad de mantener la cultura de lo sagrado es un elemento que nuclea a este grupo de escuelas; sin embargo, podríamos plantear –a modo de hipótesis provisoria– que la agudización de la crisis por la que atravesó Argentina en los últimos años, ha conllevado una mayor permeabilidad de las escuelas, incluyendo también las de este grupo.

Los profesores: buenos cristianos para buenos cristianos.

Todos los docentes que se desempeñan en estas escuelas se presentan como creyentes; algunos son católicos practicantes y otros declaran no ser participantes activos de la iglesia católica. En relación a sus preocupaciones en la tarea docente, expresan:

- *¿Cuáles son sus mayores preocupaciones en su trabajo como docente de esta escuela?*
- *Interesarme por la problemática de los chicos, sus cosas. Tenemos una psicopedagoga que nos da un informe sobre cada uno de los alumnos, de los que habitualmente tienen problemas. Con ellos trabajamos en forma más personalizada, para mejorar la conducta y el rendimiento” (doc.3, esc 6)*

Un sentido redentor atraviesa su tarea: podríamos pensar en el análisis que realiza Popkewitz (1998) sobre el gobierno del alma infantil, especialmente el poder pastoral. Si bien este tipo de poder no es atribuible sólo a este grupo de escuelas (de hecho, para la conceptualización de Popkewitz es una característica de la escuela moderna como institución tanto religiosa como secular), consideramos que en estas escuelas parroquiales esto se vislumbra con mayores énfasis y visibilidad. Las palabras de profesores y directivos de este grupo de escuelas dan cuenta de una fuerte preocupación por regular el presente de los jóvenes, manifiestan estar interiorizados en sus problemáticas, resguardarlos, protegerlos de los “vicios e inseguridades” que pudieran acosarlos, para que en el futuro sean seres honrados y fieles. La alianza con las familias se torna fundamental para continuar con el proceso de intervención moral.

GRUPO C: escuelas públicas que atienden estratos medios

Se trata de escuelas ubicadas en zonas de clase media de la Ciudad de Buenos Aires, en barrios comerciales y residenciales. Por distintos motivos, tuvieron prestigio hace algunas décadas, muchos alumnos se anotaban al sorteo o se presentaban a dar un examen de ingreso (vigente hasta 1990), y recibían un caudal de estudiantes que no ingresaban a los colegios dependientes de la Universidad. En la década del noventa, muchos de sus alumnos, hijos de profesionales o de sectores acomodados de las capas medias pasaron a colegios privados de la zona; paulatinamente este grupo de instituciones fue perdiendo prestigio. Sin embargo, cada una en su barrio sigue siendo muy requerida. En su mayoría han sido Colegios Nacionales dependientes del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación que, a partir de 1992, con la transferencia de establecimientos nacionales a la jurisdicción pasaron a la órbita de la entonces Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

En las escuelas de este grupo, tanto en los objetivos institucionales que desde la conducción se plantean, como en el registro de los docentes acerca de la elección escolar de sus alumnos o en su propia valoración de la escuela, surge con fuerza el valor de la instrucción, casi en forma incuestionable.

Entre las metas que los directores se plantean se señala una buena preparación para el futuro, sobre la base de una instrucción de ca-

rácter general, incluyendo, en algunos casos, la formación en valores y la convivencia. El conocimiento impartido por la escuela se torna fundamental para el futuro de los egresados: pasar por la escuela secundaria de algún modo garantiza, desde la óptica de sus directores, el acceso a cierto tipo de conocimientos necesarios para el desempeño laboral y profesional. La apuesta que desde la conducción se realiza al conocimiento y a la instrucción marca una distancia con las escuelas del grupo de estratos bajos, donde se priorizaba la “contención”.

La mayor preocupación de los profesores que atienden a chicos de estos estratos medios de la población es que sus alumnos obtengan una formación amplia, que comprendan aquello que se les enseña; que se sientan motivados en su aprendizaje o que finalicen exitosamente su escolaridad. Como segunda preocupación destacan aspectos vinculados con su propio desempeño profesional, que incluye mejorar como docente, no estancarse. Esta preocupación aparece con mucha mayor fuerza en este sector que en los otros, ubicados en escuelas en los extremos de la pirámide social. Podríamos mencionar esta inquietud por el propio desempeño profesional como un elemento distintivo de los profesores de escuelas de estratos medios.

Los profesores: la apuesta a la instrucción para evitar la caída.

Los profesores de este grupo de escuelas son quienes con más fuerza apuestan al ascenso social para sus alumnos, vía educación, al menos desde sus imaginarios. Señalan el proceso de “cuesta abajo” que han sufrido las familias en los últimos años, y confían en que la escuela pueda ser una alternativa para, al menos, no seguir cayendo en la rueda. A su vez, los docentes de este grupo son quienes declaran con más énfasis en las entrevistas que han sufrido en carne propia los procesos de empobrecimiento de sectores medios, y perciben que deben hacer mayores sacrificios para mantener el nivel anterior o una resignación de espacios de ocio para obtener mayores horas de trabajo. Marcan, incluso, que han perdido bienes, ahorros, o hábitos de consumo antes adquiridos, por disminución de los ingresos.

“Hay cosas que uno tenía, propias de la clase media, que hoy no es posible tener. Por ejemplo, vacaciones, auto, qué sé yo...” (Docente 3, Escuela 11).

Podríamos pensar que para estos profesores la posibilidad de contar con capital cultural institucionalizado en títulos (en sentido de Bourdieu) ha permitido evitar una caída social más abrupta, y que es esta misma posibilidad la que buscan para sus alumnos. La apuesta al conocimiento, a la viabilidad de continuar estudios superiores marcaría una situación de espejo con su propia situación. Notamos un empobrecimiento compartido, donde la empatía se hace más grande porque alumnos y docentes pertenecen a un grupo social similar, en contraste con profesores vistos por sus alumnos “desde arriba” en un grupo, “como estrato superior” en otro o “como amenaza” en otro.

Estos profesores sienten incierto el futuro de sus estudiantes, no saben si efectivamente podrán finalizar sus estudios universitarios y tener un buen pasar económico. Temen por la pauperización y la incertidumbre general que se atraviesa, por lo que la instrucción (y el consecuente título que habilita la continuidad para estudios superiores) podría ser un elemento privilegiado para enfrentar los temores. Ese temor e incertidumbre por los procesos de “cuesta abajo” que afecta a sus estudiantes, es similar al temor e incertidumbre por su propia situación como docentes.

GRUPO D: escuelas preocupadas por lo intelectual que atienden estratos medios y altos

Se trata de un grupo de escuelas de orientación humanista, ligadas a las elites progresivas ilustradas de nuestro país, de tradición clásica. Son escuelas que tienen en la enseñanza de tipo intelectual su principal objetivo. Sus culturas institucionales están centradas en la educación de la inteligencia y el sentido crítico de los jóvenes, en sentido amplio, en relación con las humanidades modernas: amor al conocimiento, las ciencias y las artes. Tienen una organización curricular similar a la universitaria, de orientación profesionalizante.

En este grupo se incluye una escuela pública dependiente de la universidad y otra del sector privado, orientada a lo vincular-afectivo, la expresión y la creatividad. Un elemento para destacar dentro de la organización pedagógica de esta institución son los talleres de lectura, filosofía y ciencias que, si bien no forman parte del programa oficial,

están dentro del horario escolar.⁸ En su mayoría, la matrícula que reciben proviene del amplio espectro de las capas medias de la Ciudad de Buenos Aires. A pesar de su dependencia a distintos sectores de gestión, es la preocupación por una formación amplia en términos culturales lo que nos permite incluirlas en el mismo grupo.

Dentro del amplio espectro de establecimientos que reciben a la heterogénea clase media porteña, este agrupamiento de escuelas resulta, al menos, particular. El criterio de agrupamiento responde a los objetivos que las instituciones que lo conforman se plantean, como componente de su cultura institucional, esto es la apuesta a la formación intelectual y crítica de sus alumnos. Sin embargo, algunas de sus escuelas tienen puntos en contacto con las escuelas privadas que atienden estratos altos (la escuela de elite, que por su origen elitista conserva pretensiones de formar una elite ilustrada); o la multiplicidad de actividades que propone la escuela privada; al tiempo que otros elementos las acercan a las escuelas públicas que atienden estratos medios, especialmente la conformación de su matrícula. Con esto remarcamos que si bien existen rasgos que nos permiten conformar un grupo específico, las fronteras entre los grupos de escuelas son móviles y no responden a un criterio único de estrato socioeconómico.

Los profesores: universitarios para futuros universitarios. En estas escuelas casi la totalidad de los docentes son graduados universitarios y algunos alcanzaron posgrados, especializaciones y maestrías.

En la escuela pública de elite, entre las características que el director señala como elementos destacables de su institución resalta el nivel del equipo, garantizado por concurso en el caso de los profesores titulares. Hace referencia a los profesores eminentes que la institución tiene desde hace muchos años y valora (como en el caso de la escuela privada de carácter renovador) la relación del docente con el conocimiento, la posibilidad de investigar y/o publicar.

“El colegio tuvo históricamente muy grandes docentes, docentes eminentes; había en mi época esos profesores monstruosos que a uno lo marcaban, grandes monstruos sagrados y éstos están en el colegio todavía, hay grandes monstruos sagrados y monstruitos que uno ve este va a ser, yo miro mucho el profesor que publica libros o publica cosas (...) entonces

la alta capacidad técnica es muy importante... el elenco de profesores es fundamental” (Dir., Esc. 11).

El nivel del equipo docente es planteado en esta escuela como un *elemento de distinción*.⁹ Se trata de graduados universitarios que poseen capital cultural institucionalizado en títulos y que enseñan a alumnos que seguramente los tendrán. A esta formación en la universidad que opera como mecanismo en la distinción, se suma la trayectoria prolongada dictando clases en la institución.

En la escuela de este grupo de sector privado, para ser docente, junto a los requerimientos de experiencia universitaria aparece un nuevo elemento, en relación a la edad: ser joven.

“Se requiere, primero, que hagas investigación; ser joven y tener título universitario” (Doc. 1, Esc. 4).

Además, el paso por el colegio parecería ser un trampolín (o en todo caso un paso) para acceder a otras tareas profesionales; el ejercicio profesional en esa escuela no es vivido por sus profesores como algo perdurable o prolongado.

Se juega aquí una tensión extraña entre la demanda de juventud y experiencia. El plantel docente de esta institución (incluyendo directivos) no supera los cuarenta años de edad y, a su vez, la mayor parte cuenta con experiencia y trayectoria en docencia universitaria y/o en la investigación. La experiencia, así, no sería entendida como una larga trayectoria en el sistema educativo o en el nivel de enseñanza media, sino como una trayectoria que haya facilitado la vinculación con el mundo académico o las letras.

Por el contrario, y tensionando con estas reflexiones, en la otra escuela de este grupo, de reconocida y antigua trayectoria elitista, el plantel docente incluye profesores de mayor edad. A su vez, la tradición es uno de los elementos que caracterizan su cultura institucional. Como mencionábamos, en este establecimiento, como en todos los dependientes de la universidad, los aspirantes deben aprobar un curso de ingreso que los selecciona y garantiza, según las autoridades, la homogeneidad intelectual de sus alumnos. Sumado a esto, un importante porcentaje de los alumnos son hijos o incluso nietos de ex-alumnos, lo

que podría dar cuenta de una estrategia de reproducción cultural y social de las familias que optan por este tipo de instituciones.

Ya sean los “grandes monstruos sagrados” o los jóvenes profesionales exitosos con una estética particular, parecería que la edad, el pertenecer a una cierta generación y lo que a eso se asocia, se torna en estas escuelas un elemento de peso. Esta tensión juventud-tradición, sin embargo, no nos impide ubicarlos dentro de un mismo grupo con características comunes. El contacto con la investigación, con la producción de conocimientos, con los avances científicos o las vanguardias artísticas pareciera que puede jugarse tanto en instituciones de cultura institucional de tipo tradicional o en otras de cultura institucional más progresiva ligadas a lo socio-afectivo y la creatividad.

Los profesores de este grupo de escuelas serían un reflejo de lo que los estudiantes podrían ser en un futuro: profesionales de disciplinas sociales o humanísticas, ligadas a los medios o artistas que pueden vivir de sus profesiones. Para esto, es decir, para que puedan producirse estos procesos de identificación, los requisitos de pertenencia a estos tipos de instituciones se tornan muy específicos y complejos, que redundan en el prestigio de las instituciones: no se trata de un género en particular, tampoco de cualidades personales, mucho menos de una orientación religiosa. Tampoco es suficiente la formación: en este caso la carrera universitaria es casi excluyente, pero sólo como piso en los criterios de selección. Ser docente en estas escuelas conlleva, como decía uno de ellos, una *estética particular*, un modo de vida acorde al proyecto de la escuela, una forma de ser creativa, de orientación renovadora (esto no implica un desmedro del valor de la tradición), intelectual e investigativa.

GRUPO E: escuelas que atienden estratos altos

Aquí caracterizamos un conjunto de colegios de barrios del norte de la Ciudad de Buenos Aires y su conurbano. En el marco de nuestro trabajo, para este grupo de escuelas, la selección no se centró en el valor de sus cuotas sino en su intención por formar a los grupos de privilegio. Seleccionamos instituciones que explícitamente se proponen la preparación de sus estudiantes para el ejercicio de posiciones de poder.¹⁰

La zona donde se encuentran las escuelas que tomamos es residencial, con casas grandes, jardines, piletas, o edificios en torre. Los colegios ocupan casi una manzana y tienen edificios varios para los distintos niveles. Sus instalaciones se encuentran en perfectas condiciones de mantenimiento y cuentan con modernos laboratorios de idiomas y ciencias. Son bilingües, de jornada completa, casi todos cuentan con Bachillerato Internacional. Ofrecen un amplio abanico de actividades deportivas, talleres, competencias, viajes de estudios, entre otras. En relación a las fronteras con la provincia de Buenos Aires, es preciso señalar que algunos de estos colegios, además de los locales para actividad física en la Ciudad, cuentan en el conurbano bonaerense con campos de deportes o quintas, que utilizan como ámbitos de recreación para las familias los fines de semana.

Sus perfiles institucionales se encuentran ligados con la inserción en un mundo competitivo o con fuerte peso de la tradición, en el que las instituciones cumplen el rol de continuar con las posiciones ya adquiridas, brindando capital social para garantizarlas. *“La construcción de un nosotros”* es un rasgo distintivo de las escuelas de este estrato, en un proceso de homogeneización interna (Kessler, 2002:33).

Otro de los rasgos que caracterizan a este grupo de escuelas, en consonancia con el peso que adquiere la tradición, se relaciona con el sentido de pertenencia que los alumnos y sus familias tienen con respecto a la institución. Fomentarlos es una de las orientaciones u objetivos que las escuelas se proponen, como un modo de poder llevar adelante las distintas actividades. Los directivos señalan que los alumnos pasan muchas horas en las aulas, talleres, practicando deportes, y que sería muy difícil que esto sucediera con éxito si no se contara con una identificación fuerte con la escuela.

Asimismo, la construcción de un fuerte sentido de pertenencia se refuerza por la existencia de asociaciones de ex-alumnos y otras agrupaciones de apoyo a la escuela; además de la alta matrícula que es hija de ex alumnos (padres o abuelos). En este punto, encontramos aquí un rasgo de la cultura institucional que lo acerca a la escuela universitaria del grupo B, centrada en la formación intelectual de sus estudiantes, de amplia trayectoria en la formación de la elite nacional. De este

modo, señalamos nuevamente que la agrupación de las escuelas no es inalterable, sino que hay elementos que las cruzan y acercan.

Los profesores: “nativos” para alumnos cosmopolitas. La particularidad de los docentes de estas instituciones privadas que atienden a los estratos más altos de la población es que muchos de ellos son *native speakers* (nacidos en países europeos angloparlantes), y el resto en general es bilingüe. Como elemento anecdótico, podemos señalar que una de las entrevistas a profesores tuvo que ser realizada en idioma inglés –se trataba de una profesora que vive hace diez años en nuestro país pero no maneja el español–, pues había un único docente disponible ese día. Si bien podríamos haber retrasado la toma para otro momento, optamos por realizarla y de este modo intentar capturar las particularidades de quien enseña en su idioma natal en un medio donde éste predomina y no necesita manejar el idioma local para su desempeño cotidiano. Esta situación podría leerse como un elemento más que da cuenta del carácter endogámico en estas escuelas. En este caso, los docentes son quienes tendrían poco contacto con el mundo exterior a la escuela, circunscribiendo sus relaciones al interior de ese espacio cerrado. Además, da cuenta del peso de la tradición; en este caso, la contratación de profesores originarios del país o continente del que la escuela surge señalaría una búsqueda por recuperar valores pasados que se consideran fundamentales para conservar.

Otra de las características comunes de los profesores de este grupo es que se trata de planteles estables y con mucha antigüedad en la institución, ya que casi no se han incorporado docentes en los últimos años; y en general hay muy pocos docentes jóvenes.

En la mayor parte de las escuelas de este grupo los profesores tienen una dedicación exclusiva o semi-exclusiva. Se busca un compromiso institucional y se ofrecen las condiciones –salariales y otras– para que el mismo sea retribuido. Los directivos destacan positivamente que sus profesores ejerzan sólo en esa escuela y no circulen como “*profesor taxi*”.

Estos profesores se sienten cómodos en las escuelas en que trabajan, ya sea porque comparten los valores que éstas sostienen o porque están satisfechos con las condiciones de trabajo y la retribución que

reciben. En casi la mitad de las respuestas de docentes de este grupo se valoran positivamente los desafíos profesionales que el trabajo en esa institución plantea. Posibilidades de aprender, innovar, trabajar en equipo, respeto y jerarquización de la labor docente son los aspectos que estos profesores remarcan.

En las escuelas de este grupo, a diferencia de lo podría pensarse en una primera instancia, la selección de los docentes no parecería ser un tema nodal. Uno de los factores que podrían explicar esta situación es la existencia de un plantel estable, son escasos los momentos de renovación. La *antigüedad* en la institución cobra aquí mucha fuerza y es sumamente valorada. La misma puede leerse simultáneamente como una ventaja en el trabajo pedagógico (sumado al desempeño exclusivo) que genera mayores compromisos y acuerdos más estables; o bien como otro de los elementos que dan cuenta de perfiles institucionales tradicionales, con matiz conservador.

GRUPO F: escuelas de reingreso (ER)¹¹

Las escuelas de reingreso son escuelas creadas en el año 2004 (entre el año 2004 y el año 2005 se crearon diez ER) en la Ciudad de Buenos Aires con un plan de estudios y un régimen académico particular, enmarcadas en una campaña más amplia denominada “Deserción Cero”. Su plan de estudios está pensado para un sector particular de la población joven, aquella que “por motivos diversos no comenzó sus estudios de nivel medio, o ha visto interrumpida su escolaridad” (Res. 814/SED/04). Tienen un régimen distinto en función de una población particular al tiempo que entrega un título común (bachiller), con el fin de no establecer diferencias de acreditación. Se propone lograr objetivos generales y pone el énfasis en lo común con el conjunto del sistema, al tiempo que plantea estrategias diferenciales para lograrlos (Tiramonti et. al, 2007). El plan ofrece un número reducido de asignaturas de cursado simultáneo y admite la construcción de diversos trayectos formativos, permitiendo que los alumnos avancen de acuerdo con sus posibilidades. Dispone de un sistema de cursado y promoción por asignaturas y un sistema de ingreso que reconoce los logros anteriores. Asimismo, estas escuelas cuentan con Tutorías, Apoyo Escolar, y

Asesores Pedagógicos, con el fin de facilitar y acompañar la cursada. En síntesis, las escuelas de reingreso suponen una flexibilización novedosa en el régimen académico tradicional (Tiramonti et. al, 2007).

Los profesores: compromiso y militancia. Los profesores de este grupo tienen características y preocupaciones muy similares a los del primer grupo que analizamos (A). Son escuelas públicas y la mayor parte de sus estudiantes provienen de sectores más vulnerables; sin embargo, dadas las características de su formato y el sentido inclusor con el que fueron creadas, las hemos clasificado como un grupo particular.

Podría pensarse que si los estudiantes –expulsados de otras escuelas– aprenden el oficio de alumnos (disciplinamiento en horarios, normas, etc.), los profesores también deben hacer lo suyo en su rol: se van construyendo como docentes de reingreso. Esto incluye también un conjunto de cualidades personales que debería tener un profesor para desempeñarse en estas escuelas. Una de ellas es el fuerte compromiso, que es vivido por los docentes casi como un requisito necesario para poder desempeñarse en las ER. Se percibe como una de las características de la identidad de un docente de reingreso junto con la cuestión vincular (Arroyo y Poliak, 2008).

Otras de las características personales que relevamos son:

- *“tener un rasgo humano para esto”* (Dir. Esc.V); *“Ser muy abierto, tener idea de lo que es trabajar en taller”* (Asesora, Esc. V); *“esto de tener una escucha con el alumno”* (Prof. Esc.IV); *“Acá tenés que tener mucha paciencia porque el chico que no te conoce, pero todos los profesores nuevos son probados, ésa es la realidad. Tenés que tener la habilidad de no enojarte”* (Prof. Esc. I); *“tener una escucha con el alumno. Tratar de ser flexible en el sentido de poder modificar una estructura en función de esto. Si venís con una estructura de otras escuelas, acá sonaste”* (Prof. Esc.IV).

Parecería que para permanecer en estas escuelas hay que construir un perfil o identidad profesional que contemple las características personales reseñadas, que parecen ocupar un lugar importante en relación con la capacidad de “adaptarse” a las características de estas escuelas y por tanto de transitar exitosamente el proceso de socialización profesional.

Fragmentación en el cuerpo docente. Criterios de selección y mecanismos de reclutamiento de los profesores

Hasta aquí hemos presentado seis grupos de escuelas, de acuerdo a sus culturas institucionales, haciendo referencia a algunas características de sus profesores, sus preocupaciones e inquietudes. Para ahondar en estas dinámicas, nos interesa ahora enfocarnos en las reconfiguraciones particulares del cuerpo de profesores, para ver si en esa configuración fragmentada de nuestro sistema educativo, que recién describimos, existe una expresión particular en el ámbito docente de escuela media.

Diversos estudios han revelado el modo en que las escuelas seleccionan su matrícula, poniendo en juego diferentes mecanismos que procuran garantizar ciertas características en su población estudiantil.¹² Básicamente para la escuela primaria se han estudiado los llamados “circuitos de evitación”, que operan en la distribución diferencial de la matrícula¹³ (Krawczyk, 1987; Montesinos y Pallma, 1999). Nos detendremos aquí en un proceso que puede pensarse como complementario: los modos de reclutamiento de los planteles docentes y los perfiles a los que se aspira en las distintas escuelas, dando cuenta de un proceso de selección por doble vía. Sostendremos que en los diferentes planteles de docentes y, en especial, en la dinámica del acceso a la docencia en las instituciones, se juegan mecanismos de inclusión-exclusión más amplios.

Los criterios de selección, distintos en distintas escuelas, darían cuenta de modos más profundos de diferenciación. Parecería que más allá de los mecanismos formales vigentes, existen diferentes criterios que las escuelas de distintos grupos tienen para imaginar un perfil de “*profesor ideal*”. Presentamos aquí, en términos comparativos, los criterios fundamentales que según las percepciones de los actores se ponen en juego en cada grupo (con dinámicas de trabajo, culturas institucionales y expectativas distintas), deteniéndonos en particularidades de cada establecimiento cuando sea necesario.

Docentes del sector estatal

Respecto de los mecanismos institucionales para el reclutamiento de personal, en el caso de las escuelas de sector estatal (las del Grupo

A, C y F de la muestra), todas responden a la normativa vigente: el Estatuto Nacional del Docente¹⁴ y su correlato jurisdiccional¹⁵.

Adentrándonos en los testimonios, cabe destacar que ninguno de los directivos entrevistados ha hecho mención a tácticas institucionales que busquen evitar el cumplimiento de la regulación, aunque muchos de ellos critican la rigidez de la misma.

“No hay selección. En general no hay ni más ni menos estímulo [desde la escuela] para irse ni para quedarse” (doc. 1, esc.10, Grupo C).

Sin embargo, aunque en todas las escuelas de dependencia estatal existan mecanismos similares,¹⁶ *el tipo de profesor a que se interpela para trabajar en las distintas escuelas es diferente*. Efectivamente, en las escuelas públicas de estratos bajos (grupo A y F), pensando en un perfil de “profesor ideal” para enseñar allí, los directivos hacen mención a características más de tipo personal y actitudes frente a la escuela o la tarea que a aspectos vinculados con la formación. Voluntad, buena disposición; *“bancarse las condiciones”* y sobre todo comprensión y aceptación para con los jóvenes de esa escuela.

“Se requiere una buena formación en el área, buena que no quiere decir mucha... y equilibrio personal que les permita actuar con adolescentes, esto es, que sean personas bien ubicadas en su lugar de adultos, con eso alcanza...” (Dir. Esc. 13- Grupo A).

Junto a esto, por ejemplo, una directora reconoce haber ido a los actos públicos para *“alertar”* a los aspirantes sobre las condiciones y la ubicación de la escuela y desalentar a quienes no estuvieran dispuestos a enseñar bajo las mismas, dando cuenta de *un uso estratégico de la normativa vigente*.

“Los docentes vienen por acto público... durante unos años yo milité yendo a los actos públicos y poniendo cartelitos donde se ofrecía la escuela que aclaraban... ‘frente a la villa’... para que la gente sepa de entrada y no venga nadie que no elija venir... pero ya me di cuenta que si están incómodos se van solos...” (Dir. esc. 8- Grupo A).

En otros casos, los directores destacan que esas mismas condiciones ya funcionan como “filtro”, y quienes deciden incorporarse al

plantel docente es porque tienen intención de trabajar en condiciones adversas, “aceptando el desafío que implica”.

Para los profesores de este grupo, la actitud hacia los alumnos (sensibilidad con los sectores desfavorecidos, aceptación, capacidad de contenerlos y demás) es un requisito de peso en los criterios institucionales.¹⁷ Además, para ellos, la comodidad en el lugar de trabajo y el sentirse a gusto (“el calor humano”) es fundamental, algunos señalan que si no se contara con un buen clima no continuarían en esas escuelas. La exigencia de una dedicación y un compromiso especiales, que ha sido llamado “obstinación por educar” en estos contextos de extrema pobreza (Redondo, 2004) parecieran caracterizar este grupo.

“Es muy importante el compromiso con la institución y con los chicos. No sería estrictamente un criterio de selección de la escuela, sino un criterio que hace que los docentes se queden o se vayan” (doc.3, Esc. 13- GRUPO A).

La mística que se asocia al trabajo con poblaciones de bajos recursos económicos parecería marcar las estrategias institucionales de reclutamiento, actuando con fuerza independiente. Junto a esto, la fuerte tendencia a no querer dejar de desempeñarse en esas escuelas y preferirlas por sobre cualquier otra, y la particularidad de que efectivamente la mayor parte de los profesores de este grupo se desempeñan en otras escuelas cercanas similares a las que visitamos, darían cuenta de un circuito particular que adopta en este punto un carácter cercado.

En las escuelas del sector público, hay un grupo de escuelas en que algunos de sus docentes fueron elegidos de un modo particular: los directivos de las Escuelas de Reingreso (que llamamos grupo F). Los directores de las ER fueron seleccionados por un mecanismo excepcional, en base al argumento de la gestión educativa de ese momento de la CBA acerca de la necesidad de contar con perfiles acordes a la nueva propuesta. Aunque se tomó en cuenta que cumplieran con los requisitos mínimos que debe cumplir un docente para acceder a un cargo directivo (haber aprobado el curso de ascenso), se realizaron una serie de entrevistas a quienes cumplieran con estas condiciones con equipos técnicos y funcionarios de la ex Secretaría de Educación. En base a los testimonios, notamos que en la percepción de los directivos sobre este

proceso ha quedado más presente el recuerdo de la recomendación y la selección por medio de entrevistas que el cumplimiento de los requisitos institucionales de ascenso. La importancia que tuvo la forma de selección puede observarse en la fuerte adscripción y el compromiso que los mismos manifiestan en relación con el proyecto. El perfil de los directivos –que parece adecuarse al espíritu de la política de las ER– parece central a la hora de entender el funcionamiento y la impronta inclusora y pedagógica de estas escuelas: la mayoría está convencido de su sentido, cumple la función de difundir la propuesta y “socializar” al resto de los actores institucionales en los contenidos y actitudes necesarios para su desarrollo (Arroyo y Poliak, 2008).

Para los docentes de estas ER el compromiso es vivido como condición necesaria para ser docente de reingreso. Aparece como un significativo común que aglutina un sinnúmero de sentidos pero que a la vez permite dar cierta unidad y direccionalidad al trabajo y posibilita así construir una identidad que da sentido a la tarea cotidiana.¹⁸

En un grupo de docentes de estas escuelas –tanto las del grupo A como las F– predomina lo que llamaremos discurso de la militancia (Arroyo y Poliak, 2008). Caracteriza esta perspectiva –que tampoco es monolítica– una mirada fuertemente política de la tarea de enseñar. En general, se parte de una mirada crítica de la sociedad y de las políticas de Estado de los últimos años y desde allí se organiza un sentido a veces reparador y a veces transformador del papel de estas escuelas.

“Vemos que el trabajo en estas escuelas –no lo voy a decir como negativo– es militancia. Se hizo y se sostuvo esta escuela por militancia, militancia como docentes y militancia social, la tenés que ver desde la perspectiva ideológica, tener un posicionamiento social para poder ser de esta escuela y el posicionamiento social es: ‘muchachos peleemos por la igualdad, nivelemos, integremos’” (Dir. Esc. I, Grupo F).

En otro grupo de docentes de este mismo grupo de escuelas lo que predomina son elementos discursivos vinculados a la tarea de redención y salvación que tiene la escuela. Podríamos pensar en el análisis que realiza Popkewitz sobre el gobierno del alma infantil, especialmente el poder pastoral (que vimos para las escuelas confesionales). Formar el alma, inculcar valores, propiciar la autorreflexión sobre la

propia conducta, bajo una cultura de la redención que pretende administrar el razonamiento de los jóvenes. “Al seguir la pista de los diferentes discursos pedagógicos, uno encuentra que estos discursos de redención y salvación “hacen” del niño/joven un individuo que muchas veces no es razonable, capaz, competente, al que debe salvar con la adecuada atención y cuidado. Lo subordinan y descalifican para poder rescatarlo” (Popkewitz, 1998:14).

“No tienen contención para nada; ellos buscan la contención y están muy carenciados de contenidos, están disociados, no están asociados a la escuela. La escuela lo que tiene que hacer es integrarlos y yo creo que es bueno porque los asocia mediante cariño, afecto: Muchas veces se acercan y conversamos sobre su vida” (Dir. Esc. III, Grupo F).

Más allá de los distintos sentidos que asume el compromiso en estas escuelas –y sus distintas implicancias políticas– interesa destacar que todos ellos tienen un elemento común: la fuerte impronta en la enseñanza. El compromiso es vivido como condición necesaria para lograr la transmisión.

Docentes del sector privado

Revisemos a continuación las escuelas de gestión privada (a la que corresponden los grupos B y E de la muestra). La selección, contratación y condiciones de trabajo en este sector difiere ampliamente de las escuelas del sector estatal. Como es sabido, la selección de docentes es libre en las escuelas de este sector siempre que tengan los títulos correspondientes, no existen Juntas de Clasificación que regulen las formas de ingreso y desarrollo de la carrera docente y desde sus inicios la SNEP¹⁹ autorizó la selección en cada escuela.

En cuanto a los criterios institucionales para la selección de su personal, los mismos son tan diversos que se dificulta tipificación alguna, aunque en todos los casos, es la figura del director el que tiene la responsabilidad (y hace uso) de la contratación de profesores. No se ha presentado en esta investigación, ningún caso de mecanismo colegiado o de consulta –por citar un ejemplo que podría ser innovador– para la evaluación de antecedentes. A su vez, tampoco se consideran aquellos aspectos

de índole “positiva” que tiene el Estatuto: la posibilidad de concursos de oposición. Tan sólo en una escuela se mencionan pruebas de conocimiento. Se trata de un proceso complejo, con presiones y demandas no siempre explícitas de padres, comisiones directivas, tradiciones, pero en algunos de los casos relevados la discrecionalidad de quién ocupa la dirección del establecimiento pareciera ser la única pauta que prima. Allí el director hace la selección a partir de su propio conocimiento personal de docentes que decide incorporar al plantel. No menciona requisitos académicos o profesionales específicos, tan sólo que él mismo los conozca, y que, una vez incorporados al colegio, se comprometan con su trabajo. En este caso puntual, la discrecionalidad del director para “depurar” docentes (en sus propios términos) parecería relacionarse con el compromiso. Ningún tipo de regulación externa (más allá del título habilitante) ni criterio relacionado a la formación y/o capacitación pareciera inmiscuirse en la voluntad subjetiva del director. Es interesante recordar que se trata de una escuela con subsidio estatal: es el gobierno de la jurisdicción el que sostiene el pago de los salarios docentes y sin embargo no tiene injerencia alguna en los criterios de selección o revocación.

Como se adelantó, para los profesores de las escuelas confesionales del grupo B, dos son los requisitos principales que la escuela considera al momento de seleccionar su plantel: compartir el ideario institucional y ser católico. Compartir los valores cristianos –como elemento estructurante de la identidad institucional– es criterio *sine qua non* para desempeñarse allí. En este caso, al tratarse de una escuela de tipo parroquial, el compartir la religión es requisito para el ingreso, previa entrevista con el asesor espiritual.

“Conocimiento catequístico [sic] y acuerdo con el proyecto. Yo sé que no se toman docentes evangélicos, tienen que ser católicos” (doc.3, esc.7).

“Se precisa tener un perfil acorde con la institución: ser católico y aceptar la religión” (doc.4, esc. 6).

Centrándonos ahora en las escuelas agrupadas en D (aquellas que priorizan la formación intelectual de sus estudiantes de estratos medios y altos), los profesores de la escuela privada son muy elocuentes al referirse a los criterios de selección. Mencionan no sólo el título uni-

versitario –preferentemente de la UBA–, sino también la vinculación con la investigación en su disciplina:

“El curriculum vitae. Después la presentación de un proyecto. Un perfil general de docente: esto es que sea una persona formada, con opinión sobre los temas, incluso hasta la percepción de una cierta estética, de un cierto gusto” (doc.2, esc.4).

A diferencia de todas las otras escuelas relevadas, su director no se “conforma” con egresados universitarios en su plantel. Requiere, además, que sigan en contacto con la institución universitaria, que investiguen, publiquen, pertenezcan a una cátedra, mantengan contacto con la disciplina en la que se formaron.

Finalmente, en las escuelas privadas que atienden a los estratos más altos (grupo E), hemos señalado que la estabilidad y perdurabilidad de los planteles docentes es una característica importante. En caso de que se produzca una vacante, los mecanismos utilizados no son homogéneos: desde avisos clasificados; recomendaciones de directivos de otros colegios; o contactos que puedan traer otros docentes reconocidos o el mismo director. Pero más que los mecanismos concretos, lo que opera en estas escuelas como elemento de distinción son los requisitos que deben cumplimentar sus profesores para pertenecer a ellas. Entre éstos, se plantea la capacitación (ampliada al exterior); la formación religiosa; el ser nativo o el bilingüismo; una preferencia no excluyente por un título universitario. De este modo, vemos cómo el bilingüismo –elemento clave de la vida institucional– también se torna elemento clave en la contratación de sus profesores, marcando una separación tajante con las escuelas de otros grupos. La construcción de la diferencia también se produce en el abanico de capacitación que pueden ofrecer a sus profesores, que no reconoce fronteras nacionales.

Otro elemento que destacan es que el profesor se haya desempeñado (o se desempeñe) en escuelas “similares”. En algunos casos, esto actúa como carta de presentación para el profesor ingresante, lo exime incluso de la presentación de sus antecedentes, funcionando como garantía de buen desempeño.

“Sí, se espera que sea católico, no hay digamos grandes investigaciones al respecto, pero se espera que sea católico, y es más: del grupo docente se

espera que cuando interviene con los alumnos lo haga desde esa perspectiva. Esa me parece más una expectativa que un prerrequisito. Es decir, ha habido acá personas que han trabajado y que a lo mejor porque han trabajado en otro colegio ese punto queda absolutamente de lado. Tal docente viene de San XX se habló con el Rector de San XX y nos dijo que era bueno... y lo tomó, ahora si ellos habían hecho ese filtro, por ejemplo, no se sabe, se presume que si estuvo en esos lugares” (Dir. Esc. 2).

Algunos testimonios, aunque breves, son elocuentes:

*“Un requisito es... tener un buen **pedigrée**” (doc.2, esc.2).*

Hay criterios que juegan al momento de selección y que no aparecen en los testimonios de los profesores. Por un lado, el ser hombre o ser mujer para escuelas exclusivas para chicos o chicas, respectivamente. Si bien estas escuelas que no son mixtas priorizan en la elección de su plantel a docentes de un género en particular, pareciera que quienes allí trabajan “*no ven*” este criterio restrictivo, naturalizándolo, como un elemento más del paisaje cotidiano, como el “camello que los árabes no ven” (Pineau, 2001).

Estos dos elementos –género y experiencia en escuelas similares– son criterios que efectivamente tienen un peso importante en el reclutamiento de docentes de las escuelas de este grupo, y que, al encontrarse naturalizados en los discursos de sus docentes, operan con mayor potencia.

Reflexiones finales

En este artículo hemos visto cómo en las escuelas relevadas, caracterizadas con distintas culturas institucionales, los aspectos relativos a un *profesor ideal* son bien disímiles. En general, el perfil que los directivos imaginan para pensar el profesor ideal tiende a acercarse a las características que efectivamente tienen los profesores de sus escuelas. En estos perfiles imaginados por los directivos de las diferentes instituciones –y en muchos casos reforzados en el discurso de los profesores– podrían leerse los procesos de fragmentación, cristalizando uno de los factores que intervienen en la disparidad, y contribuyen a ahondarla. En cada uno de los grupos (y aun en algunas escuelas espe-

cíficas) las características son tan particulares que cuesta imaginar a un mismo profesor enseñando en más de uno. La diversidad de perfiles incluye un espectro amplísimo de criterios: el compromiso y la “entrega” para con las escuelas más desfavorecidas; el bilingüismo, la actualización en el exterior y la trayectoria en escuelas de similar prestigio, en las escuelas de sectores privilegiados y de elite; atravesando matices muy distintos en las escuelas que reciben chicos de las capas medias: un vínculo activo con el conocimiento en escuelas progresistas; el compartir (y actuar conforme a) una misma religión en escuelas confesionales; cualidades de tipo personales y otras. Los alumnos, en cada uno de estos circuitos y escuelas, aprenden cotidianamente con profesores con trayectorias particulares que implican formación, titulación, valores y características distintos.

Pensando el profesorado de escuela media como un campo, como sistema de relaciones en el que se disputa un determinado capital, en sentido de Bourdieu,²⁰ no se trata sólo de luchas por posesión de ese determinado capital, ni de jerarquías al interior del mismo; sino de un estado de situación más agudo: la fragmentación del campo como tal. En un territorio común, en una misma geografía, se configuran nuevas dinámicas donde parecería que no caben posibilidades de nexos o pases entre sus profesores. Ausencia de elementos conciliables señalan la caducidad de un modelo hegemónico y homogéneo; pero también de posibilidades más abiertas y plurales, aunque comunes. Podemos aquí preguntarnos por la fuerza fragmentadora de estas dinámicas, en donde pareciera que lo común, lo integrador, lo compartido parece ya no caber en una diferenciación donde se juega el sentido mismo de la docencia. Nuevos retos se plantean si pensamos en los efectos políticos y pedagógicos de una dinámica centrada en la fórmula “para cada escuela, un perfil de profesor”.

En este sentido se plantea la preocupación sobre la naturalización de estos procesos de fragmentación en las propias instituciones y sus impactos en las experiencias subjetivas de docentes y, especialmente, por la fragmentación de las expectativas entre quienes hoy enseñan en las escuelas. Se abre aquí la pregunta acerca de cómo la aceptación naturalizada de las diferencias puede tener inciden-

cias nada promisorias en las identidades de los jóvenes que se están formando.

Cabe preguntarse qué significa esta multiplicidad de sentidos de la escuela y de la docencia en términos de justicia educativa. La heterogeneidad de propuestas podría interpretarse como la incorporación de la diversidad de intereses, demandas y expectativas que los diferentes grupos sociales depositan en la escuela, y por tanto una ganancia en términos de respeto de la diferencia. Sin embargo, sostendremos que la idea de justicia se pone en juego cuando para determinados grupos sociales se construye un sentido que no reconoce sus peculiaridades culturales (individuales y/o grupales).

Para finalizar, una última reflexión. La bibliografía específica sobre docentes define la socialización profesional (Davini, 1995; Terhart, 1987, entre otros) como una etapa central del largo proceso de formación de los profesores; precisamente la etapa en que en cada escuela van aprendiendo de sus colegas más cercanos.²¹ Lo que nos preguntamos aquí es si en cada grupo de escuelas opera un proceso de socialización particular –o privativo– de cada circuito. La socialización de los docentes en prácticas institucionales específicas aparece como una consumación de las dinámicas de fragmentación educativa. Parecería que asistimos a procesos de conformación de identidades profesionales docentes en función de las características de las escuelas en que trabajan, dada la impronta en la práctica cotidiana. Si nos encontramos en presencia de prácticas profesionales circuitadas, se abre un desafío central que interpela a las políticas educativas, y políticas docentes en particular.

Por eso, parece indispensable buscar reponer un horizonte de igualdad y menores distancias entre los grupos, un escenario de integración que no retorne a una concepción fija de identidad. Las escuelas con sus profesores tienen allí un lugar renovado a desplegar.

Recibido el 26 de enero de 2009

Aceptado el 9 de marzo de 2009

Resumen

Este artículo se centra en la reconfiguración de los planteles de profesores que enseñan en las distintas escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Así, avanza en la identificación de elementos diferenciadores en ese campo; buscando una contribución a la comprensión de una agudización de circuitos educativos, centrándose específicamente en las dinámicas propias del campo docente, como uno más de los indicadores de la fragmentación del sistema porteño. A partir de los testimonios de los docentes, se analizan los perfiles de profesor ideal que operan en los distintos grupos de escuelas. Se parte del supuesto que, en los diferentes planteles de docentes y, en especial, en la dinámica del acceso a la docencia en los diferentes grupos de escuelas, se juegan mecanismos de inclusión-exclusión más amplios. Los criterios de selección, distintos en distintas escuelas, darían cuenta de modos más profundos de diferenciación.

Palabras clave: Fragmentación educativa. Escuela secundaria. Docentes. Perfil de profesor ideal. Política educativa.

Abstract

This article focalizes in the reconfiguration of the teachers' staffs that they teach in the different schools of the City of Buenos Aires. This way, it advances in the identification of elements differentiators in this field, looking for a contribution to the comprehension of an agudización of educational circuits. It makes focus on the own dynamics of the educational field, as one more of the indicators of the fragmentation of the system. From the testimonies of the teachers, there are analyzed the profiles of ideal teacher that operate in the different groups of schools. It splits of the supposition that, in the teachers' different staffs and, especially, in the dynamics of the access to the teaching in the different groups of schools, more wide mechanisms of incorporation - exclusion play. The criteria of selection, different in different schools, would realize in deeper manners of differentiation.

Key words: Educational fragmentation. Secondary school. Teachers. Profile of ideal teacher. Educational politics.

Notas

¹ Este artículo presenta algunos resultados de la tesis de Maestría de mi autoría, denominada *¿Fragmentación educativa en el campo docente?: Un estudio en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires*; FLACSO, agosto de 2007. Para dicha tesis, se realizó un relevamiento en una muestra de 14 instituciones de nivel medio, seleccionadas en función del estrato social de la matrícula que reciben y del sector de dependencia; no sólo la cuota. Asimismo, para este artículo, se agregan instituciones que formaron parte de una investigación posterior, realizada en el año 2007, en cuatro escuelas de las llamadas de Reingreso. El informe general de esta última investigación, con la dirección de Tiramonti, se denomina *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa*, Buenos Aires, FLACSO, 2007.

² Sobre la crisis del nivel medio de enseñanza en nuestro país, puede consultarse, entre otros: Filmus, 2001; Tenti F., 2003; Tiramonti, 2004; Gallart, 2005; Jacinto, 2006; Brito, 2008.

³ Básicamente se caracterizaba al sistema educativo argentino como desarticulado y segmentado (Braslavsky, 1985). Los distintos colegios de nivel secundario se diferenciaban por la dependencia (público-privado); la modalidad y, sobre todo, el nivel de exigencia que cada colegio secundario tenía para admitir a sus alumnos. Recuérdesse la vigencia del examen de ingreso en ese período.

⁴ En el marco de la reforma educativa, se ha dictado en 1992 a nivel nacional la Ley Federal de Educación (24.195/92), que establece, entre sus notas más salientes, una modificación en la estructura del sistema. Las distintas jurisdicciones –a excepción de la CBA– se han adecuado a estos cambios, con resultados muy dispares. Incluso se afirma que el antiguo sistema educativo nacional se ha transformado en una federación de subsistemas provinciales desarticulados (FLACSO, 2000). La Nueva Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206/06) propone una estructura única para la escuela media.

⁵ La muestra consta de trece establecimientos de nivel medio localizados en distintos barrios de la Ciudad de Buenos Aires en los que se ha realizado el trabajo de campo. La selección muestral refiere a las escuelas, dentro de las cuales se han seleccionado a cuatro docentes en forma aleatoria. En una primera etapa, en cada escuela, se encuestó a dos docentes de primer año y dos de quinto año y se entrevistó a un directivo. El instrumento de encuesta a docentes incluyó preguntas abiertas y cerradas, en un cuestionario semiestructurado. Luego, es una selección más acotada, se entrevistaron en profundidad docentes de ocho escuelas.

⁶ En la tesis completa se dedica un capítulo a analizar aquellos elementos comunes que cruzan al conjunto de los profesores entrevistados, qué percepciones, preocupaciones y expectativas atraviesan a la mayor parte de los docentes, más allá de las particularidades de sus escuelas. De este modo, se trata de mostrar como ciertos aspectos de la identidad del docente de escuela media no han sido totalmente erosionados, sino que siguen manteniendo aspectos comunes, algunos de los cuales se remontan al origen de la profesión y otros se vinculan a procesos más recientes. Percepciones comunes, en un sistema heterogéneo, básicamente vinculadas a sus condiciones de trabajo y al lugar de la escuela en el futuro de los jóvenes. Por motivos de espacio, en este artículo se ha optado por detenerse en aquellos aspectos que dan cuenta de las diferencias más que las continuidades.

⁷ Lo que sostiene este autor es que “cada establecimiento docente tiene, más o menos acentuada, su propia cultura, unas características peculiares. No hay dos escuelas, colegios, institutos, universidades o facultades exactamente iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas” (Viñao, 2002:80).

⁸ Estos talleres, acordes al proyecto institucional, así como el origen profesional de los padres (ligados al campo de la psicología, los medios de comunicación, la literatura o las artes), son rasgos que permiten situar esta escuela dentro de lo que irónicamente se denomina “escuelas psico-cerámicas”.

⁹ Bourdieu utiliza esta categoría al desarrollar los gustos y los consumos de bienes sociales y simbólicos que se consideran distinguidos [por oposición a los gustos medios o populares], en tanto cumplen la función de diferenciar jerárquicamente a los sujetos.

¹⁰ Por posiciones de privilegio entendemos la pertenencia a sectores que combinan las diferentes formas de capital caracterizadas por Bourdieu: capital económico (bienes materiales), cultural (conocimientos, credenciales escolares, lenguaje) y social (vínculos, relaciones

interpersonales establecidas) que procuran mediante la escolarización el pasaje o conversión de una formas de capital en otras, desplegando una estrategia para el arribo o la conservación de una posición determinada. No se trata solo de una posición económica ventajosa, sino también la pertenencia a grupos favorecidos social y culturalmente.

¹¹ Como se señala en la Nota 1, este grupo de escuelas se sumó más tarde a la muestra. En el momento del trabajo de campo, que dio origen a mi tesis de Maestría, estas escuelas aún no existían. Para diferenciarlas de las otras 13 escuelas de la muestra, se identificará a las ER con números romanos.

¹² En la actualidad en la Ciudad de Buenos Aires no existe normativa que regule la selección de la matrícula en escuelas estatales (radio, examen de ingreso o similar), siendo el sorteo público el mecanismo que rige cuando la demanda excede las vacantes. Sin embargo, los estudios citados dan cuenta de estrategias de captación implícitas a nivel de las instituciones.

¹³ Éstos son mecanismos por los cuales las escuelas procuran o intentan procurar una selección de sus alumnos; la mayor parte de las veces por el origen social o la nacionalidad de los postulantes a la matrícula

¹⁴ Como es sabido, en sus orígenes, el Estatuto Nacional del Docente fue pensado para disolver procesos sumamente discrecionales que operaban previamente en los mecanismos de ingreso y ascenso en la carrera. Vigente desde 1958, rige en todo el país, y a él se adaptan las normativas jurisdiccionales. Entre otras cosas, regula las modalidades de contratación, el escalafón profesional y el ascenso. Es en este sentido que implicó, en términos de derechos, un avance importante y un hito fundamental hacia la profesionalización del trabajo docente en su conjunto.

¹⁵ Por su parte, el Estatuto del Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Ordenanza 40.593 aprobada en el año 1985 y sus decretos reglamentarios) es la instancia formal de regulación de la actividad docente de todo el sistema educativo dependiente de la Secretaría de Educación de dicha jurisdicción (en sus distintas áreas y niveles). Para ingresar a la docencia en el nivel, el postulante debe poseer “las condiciones generales y concurrentes” que se define en el art. 14 del Capítulo VII de dicho documento. A su vez, en el título II sobre disposiciones especiales, art. 11.3, se especifica que el ingreso al área de Educación Media y Técnica “se hará por concurso de títulos y antecedentes, con el complemento de pruebas de oposición en los casos específicamente determinados y con la intervención de la Junta de Clasificación respectiva”. Una vez elaborados los listados tienen expresa disposición de darse a publicidad de modo de garantizar su transparencia y accesibilidad. Desde hace unos años, los listados de inscripción deben exhibirse públicamente, para evitar posibles discrecionalidades por parte de las autoridades de las escuelas.

¹⁶ En el caso de la CBA existen diferencias en la inscripción por acto público o por listado por establecimiento, según la Junta. No nos explayaremos aquí en las mismas.

¹⁷ También es preciso señalar que las particularidades de este grupo de profesores no se limitan a cualidades de tipo personal, sino que incluyen un abanico de saberes específicos, un repertorio de conocimientos, destrezas, de prácticas pedagógicas y políticas que suponen un caudal de experiencia que se toma experiencia acumulada y posiblemente ausente en profesores de otros grupos.

¹⁸ En un trabajo anterior (Arroyo y Poliak, 2008) analizamos las distintas articulaciones de sentido en torno a la idea de compromiso. Sentidos que se vinculan por un lado con las figuras e ideas que históricamente asumió la docencia y por otro a las distintas trayectorias de los docentes (de formación, de lugares de inserción laboral, de adscripción política y militancia, etc.).

^{19.} Superintendencia Nacional de Educación Privada (SNEP), organismo que en la órbita del Ministerio Nacional reúne todos los servicios en esa materia.

^{20.} Un campo se define por aquello que está en juego y a partir de intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos y que no pueden ser percibidos por alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo (Bourdieu, 1990).

^{21.} Las fases o etapas de la formación pueden dividirse para estos autores en: biografía escolar previa, formación inicial y socialización profesional.

Bibliografía

- ARROYO, M. y POLIAK, N. (2008) *“Enseñar en las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Múltiples sentidos en el marco de una política pública de inclusión educativa”*. Ponencia presentada en el **VII Seminario de la Red ESTRADO. Nuevas regulaciones en América Latina**. Buenos Aires.
- BARBERO, J. M. (2006) “Dinámicas urbanas de la cultura y cultura escolar”. Ponencia presentada en el **Seminario IPE-Unesco “Nuevos tiempos y temas en la agenda de política educativa. La escuela vista desde afuera”**, Buenos Aires.
- BIRGIN, A. (2000) “La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión”, en GENTILI, Pablo y FRIGOTTO, Gaudêncio (comps.), **La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo**. CLACSO – Asdi, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1976) **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. Laia, Barcelona.
- ____ (1990) **El sentido práctico**. Taurus Humanidades, Madrid.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1981) **La instrucción escolar en la América capitalista**. Siglo XXI Editores, México.
- BRASLAVSKY, C. (1985) **La discriminación educativa en Argentina**. Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.
- BRITO, A. (2008) **Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue**. FLACSO Argentina, Tesis de Maestría, mimeo.
- DAVINI, M. C. (1995) **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Paidós, Buenos Aires.
- DUBET, F y MARTUCCELLI, D. (1997) **En la escuela. Sociología de la experiencia escolar**. Editorial Losada, Buenos Aires.
- FILMUS, D. y otros (2001) **Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización**. Ediciones Santillana, Buenos Aires.
- FITOUSSI, J. P. y ROSANVALLON, P. (1997) **La era de las desigualdades**. Manantial.
- FLACSO (2000) **Estado de situación de la implementación del tercer ciclo de EGB en cinco jurisdicciones**. Informe de avance. MECyT, mimeo.
- GALLART, M. A. (2005) **Modelos de gestión, autonomía institucional y logros educativos en la enseñanza media argentina**. Informe final de investigación. PREAL – CENEP, agosto, Buenos Aires.
- JACINTO, C. (2006) *“La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad”*. **Documento Básico, II Foro Latinoamericano de Educación**. Santillana, Buenos Aires.

- KESSLER, G. (2002) **La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires.** IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
- KRAWCZYK, N. (1987) **Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios de Argentina.** Tesis de Maestría, Buenos Aires.
- MONTESINOS, M. P. y PALLMA, S. A. (1999) “Contextos urbanos e instituciones escolares. Los “usos” del espacio y la construcción de la diferencia”, en NEUFELD, M. R. y THISTED, J. A. (comps.) “**De eso no se habla...**” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba, Buenos Aires.
- NEUFELD, M. R. y THISTED, J. A. (comps.) (1999) “**De eso no se habla...**” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba, Buenos Aires.
- PINEAU, P. (2001) “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’, y la Escuela respondió: ‘Yo me ocupo’”, en PINEAU, P.; DUSSEL, I. y CARUSO, M. **La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.** Paidós, Buenos Aires.
- POLIAK, N. (2007) **¿Fragmentación educativa en el campo docente?: Un estudio en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires.** Tesis de Maestría, FLACSO, Buenos Aires.
- POPKEWITZ, T. (1998) **La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente.** Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.
- REDONDO, P. (2004) **Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación.** Paidós. Cuestiones de educación, Buenos Aires.
- REDONDO, P. y THISTED, S. (1999) “Las escuelas primarias ‘en los márgenes’. Realidades y futuros”, en PUIGGRÓS, A. **En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo.** Homo Sapiens, Rosario.
- RIVAS, A. (2005) **Pasajes, fronteras, fuerzas. El adentro y el afuera político de la educación en el federalismo argentino.** Tesis de Maestría, FLACSO, Buenos Aires.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1980) **Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno.** Marova, Madrid.
- TENTI FANFANI, E. (2003) **Escuela media para todos. Los desafíos de la democratización en el acceso.** Fundación OSDE; UNESCO-IIPE; Grupo Editor Altamira, Buenos Aires.
- TERHART, E. (1987) “Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?”, en **Revista de Educación**, N° 284, MEC, Madrid.
- TILLY, Ch (2000) **La desigualdad persistente.** Manantial, Argentina.
- TIRAMONTI, G. (Comp.) (2004) **La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media.** Manantial, Buenos Aires.
- _____ (2008) “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas”, en TIRAMONTI, G. **La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación.** Paidós, Buenos Aires (en prensa).
- TIRAMONTI, G.; MONTES, N.; POLIAK, N. y ZIEGLER, S. (2007) **Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina.** FLACSO, Informe final. Disponible en http://www.flacso.org.ar/educacion/investigacion_formatosesc.php.
- VIÑAO, A. (2002) **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios.** Ediciones Morata, Madrid.