



La construcción de las
subjetividades del docente en
torno a su trabajo en escuelas
secundarias de Florencio Varela

Erika Gimenez
Autora

Darío Artiguenave
Dirección

Victoria De Vincenzi
Co-dirección

Trabajo Integrador Final 2017
Licenciatura en Comunicación Social
orientación Planificación Comunicacional

Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata

ÍNDICE

Agradecimientos	5
Introducción	7
Capítulo 1	
Sobre el trabajo	13
1.1 Marco teórico	14
1.2 Marco metodológico	18
Capítulo 2	
El sujeto histórico	23
2.1 Los inicios.....	23
2.1.1 Sarmiento y las maestras	23
2.1.2 La Ley 1420	25
2.2 El modelo popular	26
2.2.1 El reconocimiento del pueblo trabajador: el peronismo	26
2.2.2 El estatuto docente	29
2.3 La profundización del modelo neoliberal y sus resistencias.....	31
2.3.1 El docente como trabajador de la educación	31
2.3.2 La Ley Federal	33
2.4 Cambio de paradigma: la educación como derecho	37
2.4.1 Ley de Educación Nacional y Reglamento General de Escuelas	37
Capítulo 3	
Sentidos de los docentes en torno a su trabajo	43
3.1 Docente como profesional.....	43

3.2 “No cualquiera puede ser docente”	44
3.3 Un trabajo “en soledad”	47
Capítulo 4	
“Creo que la educación te cambia la vida porque a mí me la cambió”	53
4.1 “La ‘contención’ vino de la mano del neoliberalismo”	55
Capítulo 5	
Relación con el Estado	63
5.1 Políticas estatales en educación	65
Capítulo 6	
“La escuela sabe de luchas duras porque las ha visto”	71
6.1 La escuela como institución	71
6.2 “Caer en la educación pública”	74
Capítulo 7	
La organización sindical	79
7.1 La construcción de un enemigo de los medios: las huelgas docentes	81
7.1.2 Durante el 2001: la incertidumbre	83
7.1.3 Durante 2014: la dificultad de la distribución	84
7.1.4 Durante 2017: “No alcanzó”	85
Conclusiones	89
Bibliografía	95

Agradecimientos

En el transcurso de la carrera, de la vida personal uno nunca está solo. En cada una de esas luchas diarias que dimos (y que damos) siempre fuimos acompañadxs, es imposible imaginar mi lucha sin mi familia, sobre todo sin papá y mamá que son quienes me demostraron que a pesar de las dificultades las cosas se pueden cambiar. Me han dado hasta lo que no han tenido, se bancaron las crisis y aún así jamás me cortaron la libertad de elegir lo que quería y se los agradezco en el alma. Pienso también en mis hermanos, por ser grandes confidentes y mi sostén, también en Marian que es nuestro hermano adoptivo. A ellos, gracias.

Poder transitar una carrera universitaria es enriquecedor, agradezco al proyecto Nacional, Popular y Latinoamericano, de Néstor y Cristina por darnos las condiciones sociales y económicas para que mi familia y yo podamos crecer. Por darnos la posibilidad a mí y a mis hermanos de ser la primera generación universitaria. En este tránsito me encontré con personas increíbles como mis amigxs Malena, Guatón, Micaela, con compañeros de cursada, con la militancia colectiva y con una enorme oportunidad que me dieron Facundo y Fernando de formar parte del gran equipo de Relaciones internacionales.

Mirando atrás en este camino de luchas, no puedo dejar de pensar en mis amigxs de Varela, de la escuela y de la vida y a esos enormes docentes que me incentivaron a seguir, que me demostraron con hechos que la educación es una herramienta para transformar. Y si de crecer se trata, les doy gracias a las personas que participaron en el proceso de este trabajo, a Mario Oporto, a Darío y Victoria sobre todo, que hacen un gran equipo, que me contuvieron y me acompañaron de la mejor manera durante todo el TIF.

El transcurso de la carrera costó muchísimo, trabajar y estudiar es un desgaste que a veces es difícil de sobrellevar, por eso insisto con aquellos que me acompañan como mi compañero de vida, Alan que se bancó todo el proceso de trabajo, desde el principio. Considero que soy muy

afortunada, seguro hay gente que no mencioné, pero fueron muchxs los que hicieron posible que hoy esté acá.

A todxs ustedes, ¡muchas gracias!

Erika

Introducción

Este trabajo pretende recuperar sentidos que configuran las subjetividades de los docentes en torno a su trabajo y ser un aporte para la sociedad en su conjunto sobre una figura que los interpela, que la mayoría de las instituciones o las personas conocen, que han formado parte de un espacio académico directa o indirectamente y han tenido alguna experiencia sobre la práctica docente, sobre lo que es y sobre lo que representa. A partir de esto, reflexionar también sobre sus nociones éticas, morales, sus perspectivas críticas en cuanto a los acontecimientos históricos que vivieron, sus luchas del día a día, sus transformaciones personales y sus relaciones sociales.

Este trabajo surge motivado por una inquietud personal, por observar cómo se trataban en los medios de manera diferente las huelgas docentes en comparación con las de otros colectivos de trabajadores, como por ejemplo podrían ser los camioneros. A partir de eso, me surgieron algunas preguntas ¿Por qué los demás trabajadores no apoyan las huelgas docentes? ¿Por qué se cuestiona tanto la figura del docente? ¿Acaso no realiza un trabajo? ¿Qué parte de sus tareas son las que se les reconoce y remunera como trabajo? ¿Realmente es imposible que se genere una empatía y se comprenda a los docentes?

En este sentido consideré mi propia historia personal, a los docentes que había tenido y las herramientas que me dio la escuela pública en todas sus instancias. Compañerxs que abandonaban la escuela por tener que trabajar, compañerxs que han sido padres jóvenes y otrxs que consumían drogas. Aún así, a pesar de ciertas falencias que pude haber tenido como la falta de calefacción, de aulas, de sillas entre otras cosas, siempre creí a la educación pública como un pilar fundamental para poder cambiar la realidad. Porque a mí me cambió la manera de pensar y de sentir, de relacionarme con otros y de pensar en otros que vengan desde el mismo lugar que yo.

Tuve docentes que me incentivaron a crecer, que me propusieron actividades para hacer en casa y libros para leer, me hicieron compren-

der el esfuerzo que hacían mis padres día a día y que yo podía lograr lo que me propusiera si tenía ganas de hacerlo. Con orgullo digo que soy parte de la primera generación universitaria de toda una familia y más aún haber cursado una educación pública universitaria en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de La Plata que permite formar profesionales con perspectiva crítica.

A partir de dichas inquietudes fue que hice la elección del partido de Florencio Varela como el territorio para el trabajo de campo de esta investigación. Dicho municipio está ubicado a 45 km de la Ciudad de La Plata y a 27 km de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Además de transcurrir allí mi etapa escolar y parte de la universitaria, la razón más importante para la investigación, está vinculada con que Varela tiene uno de los mayores índices de desigualdad social del Conurbano Bonaerense. Según el censo del año 2010 el municipio tiene 426.005 habitantes de los cuales el 26,7% no alcanza a cubrir las necesidades básicas.



El mismo censo da cuenta de un total de 363.823 habitantes escolarizados. Entre ellos 93.203 no terminaron la escuela primaria, mientras que 71.451 no concluyeron la escuela secundaria. Del mismo relevamiento se cuentan 354 instituciones educativas desde el jardín de infantes hasta el nivel universitario. En este mismo sentido exponemos otro de los datos sobre el acceso a las nuevas tecnologías: de un total de 113.000 hogares, sólo el 36% tiene acceso a internet.

Por último otro de los datos sobre salud es que existen 2 hospitales públicos “Mi Pueblo” y el Hospital de Alta Complejidad “Néstor Kirchner” para uno de los territorios más grandes del Gran Buenos Aires con una

superficie de 190 km². El hospital de Alta complejidad y la Universidad Nacional “Arturo Jauretche” (UNAJ) fueron realizados durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández, durante estos años se pudo visibilizar un crecimiento respecto de la calidad de vida de los varelenses en comparación al censo del año 2001.

Capítulo 1

Sobre el trabajo



Sobre el trabajo

Para la investigación se entrevistaron a 6 profesores de las Escuelas Secundarias ES N° 6, ES N° 7 y EET N°2 de Florencio Varela, a representantes sindicales de base y a un ex Director General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

En este sentido se tendrá en cuenta la preponderancia de sus discursos en la construcción de las subjetividades y buscaremos ponerlos en diálogo, tanto con antecedentes de investigación, como con documentos y normativas educativas que permitan conocer y ampliar los sentidos prescriptivos sobre los docentes y su trabajo.

Como marco normativo destacamos: la Ley 1420, "Ley de educación común, gratuita y obligatoria" (1884); la Ley 24.195 "Ley Federal de Educación" (1993); la Ley 26.206 "Ley de Educación Nacional" (2006); y ley provincial 14.473 "Estatuto del docente" (1958). Así como el "Reglamento de las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires" decreto 2299/11 (2011).

Esta investigación se inscribe en el campo de comunicación/educación. Teniendo en cuenta la recuperación de los procesos históricos de lucha, de búsqueda de emancipación de los sujetos que son parte de los horizontes planteados por Jorge Huergo en relación a la formación de sujetos y la producción de sus subjetividades, en una perspectiva de la educación que no se circunscribe sólo al ámbito de las instituciones educativas, (...) consideraremos como potencialmente educativos, aquellos saberes que no guardan necesariamente una relación directa con lo "políticamente correcto", con un deber ser preestablecido, circunscripto a discursos "histórico-hegemónicos" (Huergo 1997).

Esta misma perspectiva es la que nos permite reconocer en las trayectorias de los docentes un "nos-otros" cultural y político. Desde allí además, comprendemos que no es sólo en la Escuela donde se mueven y se construyen los sentidos del trabajo de los docentes, ya que lo educativo va a trascender a la Escuela como institución. En términos de

Rosa Buenfil Burgos, “es posible sostener que lo educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, un agente se constituye en sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada” (Buenfil Burgos, 1993).

Esta investigación intenta recuperar los discursos que construyen sujetos docentes, que actualmente cuenta con un marco normativo que le da más herramientas, que le dio a las escuelas una nueva perspectiva en cuanto trabajar para la inclusión (Como el Programa Conectar Igualdad¹). En las nuevas normativas hay artículos que detallan sobre su tarea, los contenidos que puede dar, las evaluaciones a los estudiantes, los que van a ser analizados en profundidad más adelante en este trabajo. Del mismo modo se recuperarán las discusiones paritarias, su relación con los sindicatos, sus trayectorias personales, sus historias de vida, su día a día ¿Cómo se concibe el propio docente en torno a su trabajo? ¿Es el marco normativo el único discurso para construir la subjetividad docente? ¿Cuáles son los discursos que configuran la subjetividad docente? ¿Qué papel juegan los medios en la relación de los docentes con la sociedad? son preguntas que se intentarán responder en los siguientes capítulos.

1.1 Marco Teórico

Este trabajo se realizó anclado desde la perspectiva del campo de **comunicación/educación** planteada por Jorge Huergo (2001), en la que pone énfasis en tres puntos: la comunicación/educación como procesos y prácticas que se suceden en contextos de interrelación entre cultura y política; en el objeto de la comunicación/educación, la articulación entre formación de sujetos y la producción de sentidos; y sobre todo

1 Conectar Igualdad es el nombre de un programa surgido como iniciativa del Poder Ejecutivo argentino, lanzado en el año 2010 por la entonces presidenta Cristina Fernández de Kirchner mediante la firma del decreto N° 459/10. La iniciativa está enfocada en recuperar y valorizar la educación pública, con el fin de reducir las brechas digital, educativa y social en el territorio argentino. Ver: https://es.wikipedia.org/wiki/Conectar_Igualdad

en la voluntad de transformación, una voluntad que es política y ética a la vez. Se trata de una relación compleja entre los dos términos unidos por la barra, según el propio Huergo, se trata de una relación que implica una sinécdoque, quiere decir que su sentido habitual es sólo una parte de su sentido total, por eso incluimos la barra y no las mencionamos por separado. Desde esta perspectiva los sentidos son socialmente contruidos y reconstruidos desde la cotidianeidad, lo que implica reconocer instancias comunicacionales en las prácticas sociales. Por eso los discursos no son neutrales, sino que tienen ideologías, están cargados de sentidos y a su vez, son efectos de poder.

Asimismo se tomó el concepto **hegemonía ideológica** a partir del cual, Peter McLaren (1984) expone que la hegemonía se apoya en una ideología para coexistir, es el resultado de la intersección en el significado y el poder en el mundo social, tiene que ver con las creencias, las costumbres, los saberes que suelen generar en los sujetos concepciones distorsionadas de su ubicación en la sociedad y por tanto sirven para reconciliarlos con tal ubicación y para disfrazar las relaciones injustas de poder y privilegio.

A partir de esto es que afirmamos que los conflictos también comunican, los consensos no son tales, sino que se esconden detrás de relaciones desiguales en plena lucha por el reconocimiento con determinados fines. El conflicto, está comunicando modos de ser, identidad. El conflicto es central, y en vez de intentar resolverlo, tenemos que entenderlo. Es fundamental desplazar las miradas binarias, dicotómicas (como civilización-barbarie), hacia el reconocimiento de las tensiones (Huergo, 2001).

Es por eso que en el trabajo utilizaremos el concepto **identidad** de Gilberto Giménez. Definida como el lado subjetivo de la cultura considerada bajo una función distintiva, las personas están investidas de una identidad cualitativa que se forma, se mantiene, se manifiesta en y por los procesos de interacción y de comunicación social a su vez distinguidas por distintos aspectos que van a girar en torno a definir y a forjar una representación de nosotros mismos y de los otros (Giménez, 1997).

La identidad de los sujetos también forma parte del amplio campo

de estudio de la Comunicación/Educación, las que a su vez son configuradas por memorias, por luchas, por proyectos. Significan el reconocimiento del otro en la trama del “nos-otros”. Significa un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos, de núcleos arquetípicos, de utopías, transidos por un magma que llamamos cultura (Huergo, 2001).

En este sentido otro de los conceptos que tendremos en cuenta es el de **subjetividad** (1984) de Peter Mc Laren, según dicho autor la subjetividad nos permite reconocer y enfocar las maneras en que los sujetos extraen sentido de sus experiencias, incluyendo sus entendimientos conscientes e inconscientes y las formas culturales disponibles a través de las cuales estos entendimientos son asumidos o estimulados.

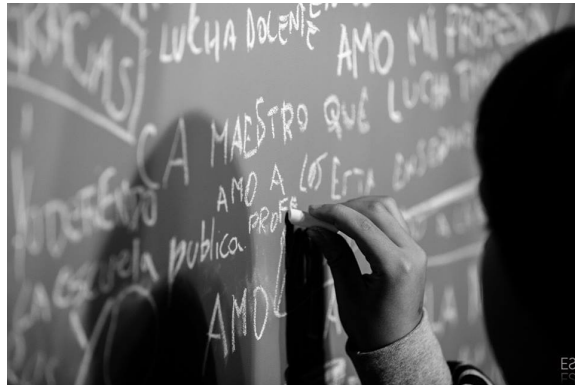
Para conocer los sentidos de los sujetos en esta investigación realizamos entrevistas, ya que hay una cuestión subjetiva tanto en el docente como en los demás sujetos, que sólo puede conocerse escuchándolos y no opinando por ellos (Guber, 2001). El objetivo de este trabajo es recuperar qué es lo que dicen los entrevistados sobre sus experiencias de vida, sobre sus relaciones sociales, cómo su posicionamiento está atravesado por normativas, por el momento histórico, por su ideología, por la cultura y por la política, entre otras cosas.

Por eso, “hemos tenido como propósito considerar a la práctica docente como objeto de transformación. Un objeto de transformación que puede ser señalado a partir del análisis histórico crítico de la práctica y constituirse en generador de conocimiento a partir de la acción sobre él. El trabajo sobre un objeto de transformación nos ha guiado en la percepción de la docencia como una práctica no sólo pedagógica, sino también comunicacional” (Huergo, 1997).

Teniendo en cuenta los conceptos antes mencionados, reconocemos este trabajo dentro las palabras de Chantal Mouffe explicando **la política y lo político**, la primera va a estar relacionada a los fenómenos de representatividad e institucionales, mientras que lo político designa una compleja configuración de manifestaciones de poder (incluyendo a la política) “reflejando la condensación de distintas instancias del poder sociocultural y reconociendo la relativa autonomía en el desarrollo de

las distintas esferas de la vida sociocultural (...) lo político se rige según una lógica de cooperación o antagonismo entre voluntades colectivas”.

El trabajo del docente es una práctica eminente dentro de lo político. Un docente no puede trabajar sólo, necesita a un otro, un otro con quien pueda producir diálogo, porque el vínculo pedagógico es dialógico y es político. A través de esta relación pedagógica se incluyen conocimientos, saberes, emociones (afectividad, enojos, odios) todas cosas que movilizan a los otros, porque al fin y al cabo la tarea del docente es una práctica comunicacional, transformadora. El docente es y se hace en relación con sus estudiantes, cada uno de los docentes de nuestras vidas nos han con-formado. Los que pensamos que eran malos por hacernos copiar desde una fotocopia las respuestas, o los que nos llevaban de excursión para entender de qué se trataba el mundo, o mejor, aquellos que nos aceptaban como si fuéramos pares. Asimismo nosotros también hemos dejado algo de nosotros en ellos.



A partir de esos afectos los docentes se re-configuran todo el tiempo, sus deseos no son los mismos, las personas con las que se relaciona tampoco son las mismas, incluso el lugar de trabajo puede variar, su posicionamiento político puede cambiar. Dentro de las complejidades el docente realiza un trabajo, que no deja de ser una tarea transformadora para su propia subjetividad.

1.2 Metodología del trabajo

En este apartado se explicitan cuáles fueron las decisiones metodológicas que se tomaron durante el proceso de investigación para rastrear los sentidos que profesores, representantes sindicales y actores clave de la gestión educativa aportan para la construcción de subjetividades de docentes en torno a su trabajo. Y en función de cumplir con los objetivos específicos propuestos en el plan de investigación, entre ellos:

- Recuperar a partir de entrevistas las voces de diversos actores en el campo de la educación sobre la construcción del sujeto docente y principalmente haciendo foco en los sentidos de los propios docentes.
- Rastrear sentidos que prescriben las tareas y caracterizaciones de los docentes en plexos normativos nacionales y provinciales.
- Identificar los sentidos hegemónicos y emergentes que configuran la figura del rol docente como trabajador de la educación
- Reconocer las caracterizaciones de la constitución de los educadores como sujetos, así como conocer qué posición tienen sobre ellos en el campo educativo.
- Explorar a partir de entrevistas en profundidad con docentes de Florencia Varela los sentidos propios a partir de la reflexión sobre su subjetividad docente.

Para la producción de estos datos en el campo empírico enunciado con anterioridad, se empezó por una exploración y observación participante (Guber, 2001) visitando la sede de un sindicato docente en La Plata, asistiendo a actividades en la Escuela Pública Itinerante instalada en la Plaza frente al Congreso de la Nación en abril de 2017, y en Mayo de ese mismo año una primer visita a la escuela donde cursé el secundario para tener una primera charla exploratoria con dos docentes. A partir de esas visitas se consiguió el acceso a los primeros contactos, los primeros sentidos para la construcción de la guía de entrevistas.

Desde allí, se delimitaron los entrevistados que fueron seis profesores pertenecientes a las Escuelas Secundarias N° 6 y N° 7 y la Escuela

Técnica N°2 de Florencio Varela, a dos representantes sindicales de base, y a un ex Director General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

El criterio que tuvimos para elegir las escuelas y los entrevistados tuvo que ver con seleccionar escuelas a las que asisten profesores y estudiantes desde diversos puntos geográficos del partido.

Inicialmente la primer exploración iba a ser realizada sólo en una escuela y en un sindicato, a lo que se decidió agregar una visita a la Escuela Pública Itinerante² debido a que en ese momento se produjo un importante conflicto entre los gremios docentes y el gobierno por el cierre de las negociaciones paritarias, la represión policial a las protestas y la deslegitimación del trabajo docente por parte de funcionarios del gabinete de gobierno de Cambiemos, conflicto que transcurrió durante el proceso de la investigación.

A partir de las visitas a algunos sindicatos y centros de formación profesional, fuimos armando la guía para las entrevistas a los docentes. Las preguntas hicieron hincapié, en primer lugar en la trayectoria personal y su relación con la escuela, en segundo lugar en la inserción en el trabajo docente, su formación y su relación con la historia. En tercer lugar, se destacan preguntas sobre la participación en la organización sindical y la relación de los docentes con el Estado.

En total se realizaron siete entrevistas a profesores secundarios. Dos de ellos a su vez se desempeñan como representantes sindicales de base y también se entrevistó a Mario Oporto, quien fuera Director General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires entre 2007 y 2011. Cada entrevista fue acompañada luego de una relatoría en la que se plasmaron observaciones y sensaciones de lo ocurrido en la instancia de la entrevista.

2 La Escuela Pública Itinerante (EPI) (2017) fue montada como herramienta alternativa de lucha para hacerle llegar a la sociedad el por qué del reclamo docente y cuáles son los objetivos de las leyes que asisten a la educación. Para eso CTERA montó una carpa frente al Congreso de la Nación desde el 12 de Abril hasta el 5 de Mayo donde se realizaron actividades en torno a la cultura como el teatro, la pintura y la música. También clases, charlas temáticas educativas y debates abiertos para quien quiera informarse sobre la problemática docente. A partir del 6 de Mayo la EPI comenzó a desplazarse por diferentes provincias del país. Ver <http://www.ctera.org.ar/index.php/prensa/escuela-publica-itinerante>

Luego de desgrabar las entrevistas, se construyeron dos cuadros de sistematización para organizar los datos obtenidos. El primero organizado por entrevistado, con las citas más destacadas ordenadas en función de las preguntas. La segunda matriz organizada en función de los conceptos más recurrentes mencionados por los entrevistados, tales como trabajo, vocación, responsabilidad, escuela, Estado, lucha, normativas educativas, ser docente, organización sindical, sentirse solx en el sistema y políticas en torno a la educación.

Para continuar con el desarrollo del análisis de manera ordenada y para proteger las identidades de los docentes entrevistados fueron citados a partir de un código de letras y números. Otro de los aspectos que se buscó cuidar es la diversidad de las voces, las edades y su trayectoria y las instituciones educativas en las que estudiaron. Por ello también los códigos fueron organizados en categorías en función de la cantidad de años que llevan en el ejercicio de la docencia: A (de 1 a 5 años), B (de 6 a 10), C (de 11 a 15), D (de 16 a 20) y E (más de 20 años). Por último se agregó un último número que responde a un criterio cronológico por la fecha en que se realizaron cada una de las entrevistas.

Esta investigación se realizó siguiendo la metodología de la teoría fundamentada, que trata de construir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos obtenidos en el campo de estudio, y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes. La emergencia de significados desde los datos, pero no desde los datos en sí mismos, hace de la teoría fundamentada la metodología adecuada para el conocimiento de un determinado fenómeno social” (Rubén Cuñat Gimenez, 2007).

Capítulo 2

El sujeto histórico



El sujeto histórico

En éste capítulo se desarrollan algunos acontecimientos históricos que configuraron el proceso educativo en Argentina y que fueron los que nos permitieron poner en diálogo diversas voces sobre la figura del docente. Los procesos histórico-políticos también son productores de sentido y formadores de sujetos, sobre todo desde la perspectiva hegemónica que podemos observar en el desarrollo de la Educación Pública en la historia argentina.

Asimismo nos parece interesante dar cuenta históricamente de discursos que se dan por naturalizados, que tienen un origen particular, con intereses propios de la época, con ideas políticas y económicas. A modo de ejemplo, es posible observar que desde mediados del siglo XIX la docente era considerada una “segunda madre” y la escuela “una segunda casa”, aún no se visibiliza al “hombre docente”. Mientras que a fines de 1990 la discusión sobre el rol docente rondaba en torno a la cuestión de la “eficiencia” ligada a lo económico, “a lo rentable” conceptos relacionados al lenguaje de la economía neoliberal imperante en ese momento.

2.1 Los inicios

2.1.1 Sarmiento y las maestras

“Se puede estar contra Sarmiento, pero no sin él.”

Saúl Taborda (1951)

Durante el rastreo de información uno de los primeros sentidos sobre el trabajo docente es a partir de la figura de Domingo Faustino Sarmiento y un viaje que realizó en 1845 con el objetivo de buscar nuevas formas de enseñanza. La que más se acercó con sus pretensiones fue la de Estados Unidos.

Como el Estado argentino estaba en formación, lo que Sarmiento esperaba era educar a la población, teniendo como objetivo que todos sepan leer y escribir. Él entendía a la enseñanza como un servicio a la

Nación.

A partir de 1868 Sarmiento fue Presidente y es ahí cuando sus ideas pueden concretarse y hacia fines del siglo XIX llegó a Estados Unidos, un país que tenía un sistema educativo que él admiraba. Por ese entonces quienes enseñaban en su gran mayoría eran las mujeres, vistas desde un lugar de “segundas madres” de los alumnos, eran quienes tenían la “vocación de servicio” que Sarmiento estaba buscando.

Durante su gobierno, llegaron 65 maestras desde el norte del continente americano. En algunos textos que pudimos recuperar también se mencionan la llegada de maestros, pero no se escribió mucho al respecto, se destaca mucho la figura de la mujer. Pero no cualquier mujer, las docentes eran blancas, no nativas del territorio argentino, venían de “buenas familias”, rasgos comunes en las maestras de ese entonces.

El mayor atractivo para las docentes norteamericanas de esa época fue el sueldo. Según archivos históricos Sarmiento les ofreció el doble de lo que cobraban en Estados Unidos, aunque exigió condiciones como las siguientes: que “debían ser jóvenes, venir de buenas familias, ser bien parecidas y que actuarán como atractivo a la profesión docente para las niñas Argentinas”(Stengel 2016). Ellas buscaban ser reconocidas por su labor, en un territorio que les era totalmente ajeno.

Luis Blotta Stengel, historiador y docente de la Universidad Nacional de Rosario señala que las maestras de Sarmiento “introdujeron cuestiones antes inexistentes en las escuelas de este país como el desarrollo artístico, el sentido de la responsabilidad, la puntualidad, la asistencia a clase, el aseo personal, el orden, el trabajo manual, la gimnasia, cuadernos de trabajo, deberes escritos, bibliotecas escolares, excursiones educativas. Desalentaron el aprendizaje de memoria y contribuyeron a jerarquizar el rol del docente”(Stengel 2016).

Una de las críticas más fuertes que se le hace a Sarmiento es que buscaba la modernidad del país desde una visión europeizada, los destaca en su libro “El Facundo”, cuando menciona a los nativos e incluye una de las tensiones argentinas más fuertes, que sobrevive en la actualidad y es la de civilización vs barbarie. La barbarie que se supone nativa

americana por un lado y la civilización supuestamente proveniente de Europea y norteamericana por el otro.

Si bien compartimos las críticas a Sarmiento, también es necesario entender los procesos históricos en su contexto, y cómo estos procesos configuran sentido y forman a los sujetos, en este caso sobre los docentes. Sarmiento fue el impulsor de un sistema de Educación Pública masivo, que alcanzó a muchos sectores de la población de fines del siglo XIX, algo que muy pocos países lograron en ese momento. Comprendemos que sin Sarmiento no se podría estar discutiendo sobre qué modelo de educación es mejor para el país o el tipo de docente, por ejemplo. Fue un pionero con defectos y virtudes, seguro. Como el resto de los humanos.

Lo que nos interesa destacar es que hacia fines del siglo XIX, si se hablaba de docentes, se hablaba de mujeres, porque no era discutible siquiera la figura del hombre en la docencia. Se mira a la mujer docente desde una labor de segunda madre (y de la escuela como segunda casa) de la idea de “reconocer a la docente” existen fuertes discursos en torno a la vocación, al servicio a la comunidad, fue tomando tal fuerza que aún sigue vigente en la actualidad, se trata de uno de los sentidos más fuertes que configuran las miradas sobre el trabajo docente en la historia Argentina.

2.1.2 La Ley 1420

Otro de los acontecimientos históricos se da durante la presidencia de Julio A. Roca en 1884, fue la promulgación de la Ley 1420 “Ley de educación común, gratuita y obligatoria”. Una normativa que fue muy discutida. En sus artículos también está presente la lógica sarmientina del servicio a la Nación, la idea de la vocación, y es por eso que se introduce una nueva característica a la enseñanza: La educación religiosa iba a ser optativa, las escuelas públicas iban a ser laicas.

La ley de Educación Común 1420 fue la piedra fundamental del sistema educativo argentino. Se aprobó el 8 de julio después de fuertes

debates en el Congreso Nacional y en la sociedad en su conjunto. La discusión acerca de la ley de educación se destaca como hemos mencionado, por los distintos puntos de vista en torno a la enseñanza religiosa, sobre todo, aunque también a la enseñanza mixta y al control del Estado sobre la educación.

Las diferencias fundamentales en la élite gobernante durante el proceso de la construcción del Estado-Nación en Argentina -conocida como la “Generación del 80”- se centraron en la necesidad de una ley de educación y en la gratuidad y la obligatoriedad de la escuela primaria.

Mario Oporto, ex Director General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires explica que “La ley 1420 fue un hito, sobre todo con la educación laica porque las primeras escuelas fueron iglesias en nuestro territorio. Poder construir una educación laica, gratuita, escalonada en grado y fundamentalmente obligatoria para la primaria, para esa generación fue una epopeya, la educación es un instrumento de desarrollo que está vinculado a transmitir una cultura y la cultura era la cultura moderna y la cultura moderna era la cultura de Europa”.

Desde que se promulgó la Ley 1420 se institucionalizó la escuela primaria, en primera instancia, lo que se buscaba era terminar con el analfabetismo en Argentina. Retomando la idea de que los conflictos también comunican (Hurgo, 2001), podemos ver que la dicotomía entre la iglesia y la escuela fueron un punto de tensión en diversos momentos históricos y lo sigue siendo hoy en día. Los discursos que circulan sobre los docentes, siguen siendo en torno a la vocación y el servicio, aunque se agregó un componente muy importante con la Ley 1420: la escuela pública. En ese entonces la escuela no era como se la puede reconocer actualmente, hacia fines del siglo XIX un muy bajo porcentaje de la población podía acceder a la educación.

2.2 El modelo popular

2. 2.1 El reconocimiento del pueblo trabajador: el Peronismo

En nuestro país el Peronismo fue transformador al poner en foco en

el “trabajador” como sujeto de sus políticas, para quienes propiciaron cambios -“revolucionarios” para la época- en su modo de vida cotidiana. “El trabajo fue el gran organizador social, ya que, hacia mediados del siglo, en el proceso de industrialización y sustitución de importaciones, la cultura política generada por el Peronismo colocó al trabajo en un nuevo lugar, articulándolo al plano de la ética, la justicia y la política. El trabajo se consolidó como un espacio central de construcción de identidad de este nuevo sujeto” (Puiggrós y Rodríguez, 2009: 17).

Asimismo el Peronismo incorporó de manera masiva a sectores populares (el “pueblo”) a un sistema educativo que siempre había sido de las élites, constituyó un programa político-formativo nacional, utilizó recursos para formar un discurso educativo para interpelar como sujeto político al pueblo, reconocerlo e impulsar la configuración de una identidad política que podemos reconocer como tarea educadora (Huerdo, 2015: 197).

Durante los años ‘40 se generó un escenario completamente distinto, de cercanía con los sectores trabajadores que habían sido olvidados, no sólo desde el sector productivo, sino también en la educación, a través de los “dispositivos arquitectónicos” como las escuelas, los hogares y los hospitales, en el desarrollo de los Planes Quinquenales e incluso desde discurso, ya que el mensaje del Peronismo siempre iba dirigido al pueblo. Todo esto configuró una pedagogía social y política más allá de lo escolar.

Existieron también reformas educativas que se destacaban por la relación positiva entre lo educativo y lo productivo (el trabajo). Con el primer Plan Quinquenal se intenta incluir en todos los niveles educativos la formación en relación a la ciencia en cuanto a los conocimientos científicos y a la técnica. A partir de esto se crean instituciones como las “Escuelas-fábricas” que funcionaban dentro de las fábricas otorgando títulos de especialización técnica, o la Universidad Obrera Nacional³ con el objetivo de satisfacer las necesidades de la Industria Nacional.

Estos cambios también llegaron a los docentes, que aún no se con-

3 Es el antecedente de la actual Universidad Tecnológica Nacional (UTN).

formaban como “colectivo” o al menos no lo reconocían durante estos años. Sin embargo, la heterogeneidad del Peronismo también causó contradicciones dentro del movimiento, particularmente en los docentes. Sobre esto, Adriana Puiggrós destacó que “los docentes carecían de una organización nacional y de una dirigencia capaz de elaborar propuestas que fueran más allá de las reivindicaciones insatisfechas y de la defensa de la legislación y la pedagogía liberal; su posición era eminentemente defensiva. Hasta fines de los 40, grandes sectores del magisterio se mantuvieron en una posición ambigua, de expectativa y disconformidad ante la nueva forma que tomaba el Estado, pero al mismo tiempo fueron incapaces de generar un sujeto político alternativo. El gobierno mantuvo la posición antinormalista casi hasta el final y organizó un Sindicato/oficialista, la Unión de Docentes Argentinos (UDA). En 1954 se promulgó el Estatuto del Docente Argentino del General Perón, que alcanzó a todos los docentes nacionales” (Puiggrós, 2003).

Este estatuto firmó un precedente de lo que iba a venir después. El artículo 1 disponía que los docentes eran “las personas que orientan, fiscalizan, dirigen, imparten o mantienen directamente, con sujeción a normas pedagógicas, la educación general o la enseñanza sistematizada, teórica o práctica, en reparticiones, organismos o establecimientos educacionales oficiales dependientes del Ministerio de Educación”. Además incluía el derecho a la libre agremiación, la estabilidad de las funciones y era descriptivo en cuanto al salario. Muchas de esas fueron victorias para los docentes de ese momento. Sin embargo, con el Golpe de Estado de 1955, en el cual se expuso como principal objetivo “desperonizar” al país, el Estatuto Docente del General Perón quedó sin efecto.

El Peronismo benefició ampliamente a muchos sectores de la sociedad, a muchos colectivos. En cuanto a la docencia, reconoció derechos que son indispensables en la actualidad, puso en debate la cuestión de la docencia y el trabajo y en tensión aquella figura de “trabajador de la educación”. Es por eso, que generó también amores y odios, sobre todo de quienes no eran peronistas, ya que entendían que lo que hacía el gobierno de aquel entonces era sólo una propaganda partidaria. Sin embargo, podremos observar, que el Peronismo fue pionero en muchas

conquistas además de plantear discusiones actuales en cuanto a salud, educación, política. Es un movimiento que sobrevivió no sólo a aquellos que lo subestimaron sino también a los que intentaron destruirlo, por eso lo describimos como un movimiento transformador.

2.2.2 El estatuto docente

Llegó el año 1958, más de 70 años habían pasado desde la Ley 1420. En el medio hubo varios sucesos en torno a la educación como la reforma universitaria de 1918, que fue importante porque ha sido un puntapié para debatir sobre un sistema educativo que incluya la enseñanza en todos los niveles. Años más tarde, se da la declaración de la gratuidad universitaria durante el peronismo⁴. Sobre esto Juan Domingo Perón destacaba que “lo más importante de la gratuidad fue que la Universidad se llenó de hijos de obreros”. Con muchas más herramientas por estos avances que hemos mencionado, de este proceso podemos ver que la discusión se da en torno a la inclusión al sistema educativo de personas que antes no habían podido acceder a él, hasta mediados del siglo XX.

Lo que nos interesa destacar, más allá del crecimiento de la educación en Argentina, es cómo fue cambiando la figura del docente y cómo se fueron agregando normativas que los respalden y que también los condicionan en torno a su trabajo. La discusión que éstos disputaban en este momento histórico estaba centrada en la “profesionalización” del docente queriendo equiparar su labor con la de otros funcionarios estatales profesionales. Por eso exigieron al gobierno del presidente Arturo Frondizi la conformación de un estatuto que sistematice con claridad la tarea del docente.

Luego de asambleas, luchas desde organizaciones pequeñas de docentes que aún no eran sindicatos como se conocen en la actualidad, se

4 El 22 de noviembre fue instituido por Ley del Congreso de la Nación el “Día de la Gratuidad de la Enseñanza Universitaria” en conmemoración a la misma fecha del año 1949, cuando el entonces Presidente de la Nación, Juan Domingo Perón, firmó y promulgó el Decreto 29.337 de Gratuidad de la Enseñanza Universitaria, permitiendo el acceso a todos los sectores sociales.

decide a través de la Ley 14.473 sancionar el 12 de Septiembre de 1958 el “Estatuto del Personal Docente”.

Algunas características que nos parecen importantes para destacar son que la tarea docente para el estatuto se trata de: “Educar en los principios democráticos basados en la constitución nacional con absoluta prescindencia partidista y que para llevar a cabo la tarea de educar es necesario tener la capacidad física y la moralidad inherente a la función educativa” (Art. 5° b). Más que cuestiones morales, podemos visibilizar en ese artículo y en otros, un fuerte componente ético en su contexto (Rebellato, 2004), “lo que está bien y lo que está mal” en la labor docente, un discurso muy fuerte sobre ser “el ejemplo” en el conjunto de la sociedad relación y estar a su servicio. Así como una clara separación de la tarea docente con la política, algo que ha sido una marca muy fuerte sobre la subjetividad de los educadores.

Sobre la separación de los maestros y la política pudimos observar uno de los artículos donde se menciona el derecho a la “libre agremiación para el estudio de los problemas educacionales y la defensa de sus intereses profesionales”(Art.6° j). Se indican cualidades como la “eficiencia” (Art 19°) y la “moralidad” (Art 13° b) como rasgos indispensables y en ningún artículo se puede visibilizar a un docente que se organiza en colectivo, sindicalizado o combativo. Es un mero individuo. Son características que entendemos como parte del contexto, no es casualidad que no haya referencia a la “organización” docente, ya que los sindicatos siempre estuvieron asociados al peronismo. Es por eso que la individualización desdibuja al sujeto colectivo. No podemos dejar de mencionar esto porque el Estatuto Docente sigue vigente en la actualidad con algunas ligeras adecuaciones, pero sin modificar su matriz conservadora, liberal e individualista.

Durante los años ‘50 y ‘60 empieza a difundirse la perspectiva de Paulo Freire que influye sobre los debates, aportando una mirada crítica al modelo hegemónico de la educación. Se empieza a considerar desde ese momento al profesional como agente de transformación poniendo eje en la praxis (que asume la dialéctica teoría-práctica). Este enfoque encuentra un fuerte impacto en algunos desarrollos teóricos, aunque no

el impacto deseado en la formación profesional específica así como en la práctica profesional concreta.

Freire no sólo fue importante por su fuerte impacto en la pedagogía y en estrategias generales de formación y capacitación docente, sino porque es uno de los fundadores del estudio latinoamericano de la comunicación, a partir de su reivindicación de lo popular, su crítica a lo masivo, su reprobación del "comunicacionismo" y su lucha por la liberación. Es quien primero vincula tres espacios: el contexto sociocultural, la comunicación y la educación (Huerger, 1986).

2.3 La profundización del modelo neoliberal y sus resistencias

2.3.1 El docente como trabajador de la educación

Para continuar visibilizando los discursos sobre el trabajo docente se utilizó como antecedente para este apartado el texto de Deolidia Martínez "Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente" ya que es un gran aporte desde distintos contextos histórico-sociales en Argentina. Martínez analiza un marco legal desde la salud, poniendo en foco los derechos que los docentes fueron ganando a medida que creció el reconocimiento del sector de los servicios y el recurso humano remunerado. La palabra "vocación" se pone en tensión, se amplían las perspectivas y el trabajo se legitima de otro modo. El modelo crítico-transformador juega un papel fundamental en los avances para la construcción de un nuevo sujeto docente.

Durante 1970 la investigación en salud ocupacional estuvo ligada al obrero industrial, el arquetipo de "trabajador" de la época. Desde esos años se problematiza y se investiga la tarea docente desde los efectos en la salud física y psíquica, se visibilizan cuadros como el "estrés" o la "depresión" por eso se cuestiona la labor docente desde la utilización del cuerpo, de poner el cuerpo para realizar un trabajo. "El desplazamiento del eje desde la clase obrera y el trabajo industrial hacia el movimiento intelectual, intercultural e interclasista provoca una clara apertura en los

estudios del trabajo con otro rumbo”, enfatiza Martínez.

Expone además que en paralelo la investigación del trabajo docente de abre desde dos campos diferentes: Uno se construye teóricamente desde la relación capital-trabajo y trata de analizarla sobre el sector de los servicios que fue históricamente relegado ante el trabajo industrial, construye así su objeto de estudio desde el trabajador de la educación y su proceso de trabajo en la escuela.

El otro campo parte desde un interés financiero global y desde gobiernos neoliberales. Está centrado en el sistema educativo y la búsqueda urgente de resultados a través de reformas educativas implantadas por las necesidades del mercado laboral. Sus objetos son resultados efectivos para el sistema: Matrículas, evaluaciones, logros estandarizados, regulaciones y desregulaciones del trabajo docente, estudios de ausentismo y nuevos disciplinamientos laborales. Problemas de costos por alumno y eficiencia administrativa en el registro de los datos son algunas de sus preocupaciones.

A partir de estos debates y por la necesidad de una amplia representación docente a través de una organización, se crea la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) el 11 de Septiembre de 1973. Durante esta década no sólo se problematiza al sujeto docente como trabajador, sino que se plasma con fuerza la figura de un docente en colectivo, organizado. Mario Oporto destacó que “el docente, en general y antes de la creación de CTERA fue antiperonista, se sentía un profesional de clase media no un trabajador “común”, se sintió alejadísimo de la CGT”. La creación de CTERA fue uno de los hitos históricos más destacados en relación a los derechos laborales y a la representación de los docentes.

Durante esta década, en Argentina se da un Golpe de Estado el 24 de Marzo de 1976. Como menciona Martínez, se puede ver otro de los campos desde donde se ve a la educación en el que conocemos como “Proceso de reorganización Nacional” comandado por Jorge Rafael Videla, el cual se trató de un plan sistemático y económicamente liberal por lo tanto las organizaciones sindicales como CTERA, FEB, UDA entre

otras, no sólo fueron perseguidas desde lo ideológico sino también desde lo económico, como el desfinanciamiento de la educación, la discusión de los salarios y la inclusión de organismos internacionales como el FMI en la toma de decisiones sobre la práctica docente y los programas educativos.

Si bien la dictadura cívico-militar finaliza en 1983 y el regreso a la democracia con Alfonsín fue distinto porque terminaba la persecución ideológica, los secuestros y la sociedad en general se mostraba muy esperanzada. Sostener la economía después de los militares fue muy difícil, hubo hiperinflación, paros generales, e intentos de golpes desestabilizadores como el “Levantamiento de los carapintadas” que afectaron el gobierno radical de los ‘80. Raúl Alfonsín terminó su mandato de manera anticipada en 1989. Carlos Menem fue el sucesor.

2.3.2 La Ley Federal

El gobierno de Menem es recordado entre otras cosas por la Ley de Convertibilidad del Austral, (a partir de esa ley el dólar tenía el mismo valor que el peso, 1 a 1), por las privatizaciones, por la “pizza con champagne”, por su extravagancia.

Los ‘90 fueron la expresión del neoliberalismo, que escondía desigualdades, desocupación, la inexistencia de la industria nacional, las “relaciones carnales” con Estados Unidos y con los organismos de crédito internacionales a los que les permitieron tomar decisiones (otra vez) sobre la educación en Argentina.

La Ley 24.195 sancionada en Abril de 1993, modificó completamente el sistema educativo que constaba en ese momento de siete años para el nivel primario y cinco para el secundario. La nueva escuela iba a tener 9 años obligatorios en el nivel primario (Educación General Básica) y 3 en el secundario (Educación Media). La Ley federal puso énfasis en la idea de la eficiencia de los individuos, de la libre competencia y le dio un lugar importante a la educación privada a las que financia en gran parte.

Para la Ley Federal el trabajador de la educación debía afianzar el

sentido de la responsabilidad en el ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educativa, además de recibir una remuneración justa por sus tareas. Aunque no menciona la negociación paritaria ni el derecho a huelga. A partir de esto último se generan relaciones dicotómicas en la construcción subjetiva sobre el ser docente: como éxito/fracaso, respeto/desprecio. Ser docente no es “ser exitoso”.

Una de las críticas más fuertes a la Ley Federal de Educación implementada en 1995 era la instalación del Polimodal: Los últimos tres años de la escuela no eran obligatorios. Un formato que había fracasado en España y que concluyó en ese país con una reforma en 1997. Aún así se implementó en Argentina. Según un informe de la UNESCO⁵ realizado en 2010, el abandono escolar en el Polimodal rondaba el 70%.

El sistema de Educación General Básica de la Ley Federal 24.195 también afectó a los jóvenes que pretendían llegar a una instancia educativa terciaria o universitaria. Las evaluaciones de ingreso, realizadas en la Universidad Nacional de La Plata entre los años 1994 y 2004, demostraron un 50 por ciento de dificultad en el aprendizaje, lo que repercutió directamente en la aprobación de los exámenes.

En este mismo sentido, el exDirector General de Cultura y Educación, Mario Oporto, dijo que la Ley Federal fue muy injusta, porque descuartizó a la escuela, el tercer ciclo del EGB primarizó a la adolescencia, prorrateo la primaria y comprimió en tres años una escuela mal pensada que fue el Polimodal.

Norma Paviglianti, docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, fue una de las más críticas con la ley de los '90. Manifestó que la Ley era poco clara en sus artículos, en materia pedagógica se daba una desregulación, ya que no se especificaban contenidos mínimos, además era contradictoria sobre la financiación de individuos o instituciones privadas con recursos públicos (Paviglianti, 1995).

Mario Oporto también recordó que “La reforma de los '90 fue descuartizadora, le quitó responsabilidades a la Nación la distribuyó por las provincias, las inequidades provinciales mostraron que ninguna de las

Provincias podía responder de la misma manera al tema educativo, la idea de un ‘Estado chico’, que el Estado Nacional se desentendió de los problemas con un ‘arreglense ustedes con los problemas’, esa idea que ‘si no funciona que cierre’”.

Los docentes durante las entrevistas, mencionan negativamente a la reforma de los ‘90 ggplem7-06⁶, es docente de Literatura y recién empezaba su carrera laboral durante 1990. Opinó sobre la “Ley Federal que no tendría que haber existido. Se había aprobado en Chile, se había aprobado en España, sabían que no servía y la aplicaron igual. No era una experiencia piloto, era algo que estaba aprobado y descartado”

En este mismo sentido, savem7-02, docente de Filosofía enfatizó:

“La Ley Federal es un agujero negro, el holocausto nazi. No hablemos de eso porque ya sabemos que fue malo, viéndolo a la distancia fue como un terrible pozo que quedó sin tapar y que hay una generación a la que no le hizo bien, fueron pocos los chicos egresados de esa política educativa que con mucho esfuerzo pudieron continuar sus estudios, se ‘primarizó’ una parte de la secundaria y se redujo la secundaria y entonces hay chicos que se fueron con menos contenido, pasaron su escolarización con menos enseñanza, yo creo que esta nueva secundaria es superior, muy superior, a la Ley Federal que incluso es hasta como mala palabra”.

Durante la década del ‘90 se dan ciertas resistencias a las políticas neoliberales, una de las medidas más recordadas fue la de los docentes con la “carpa blanca”, exigiendo una Ley de Financiamiento educativo, debido a que la Ley Federal era poco clara en cuanto a eso. La “provincialización”⁷ de la educación fue parte de las políticas del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial. La lucha de los docentes en la “carpa blanca” duró 3 años (1003) días. Participaron alrededor de 4.500 docentes en la organización, 1500 docentes ayunaron en todo el país y por la carpa pasaron más de 400 mil personas para manifestar su apoyo. La resistencia fue acompañada por diversos sectores y orga-

6 Docente de literatura. Como dijimos anteriormente el código es para mencionarlos de manera ordenada y proteger su identidad.

7 Un cambio para destacar de esta Ley fue que trasladó la responsabilidad del financiamiento educativo sacándolo del presupuesto nacional y quedando a cargo de las gestiones provinciales.

nizaciones, artistas, jubilados, escuelas, entre otros. Los docentes de CTERA exponen que gracias a esta decisión se discute años después una Ley de Financiamiento Educativo y la derogación de la Ley Federal.



Un gobierno como el de los '90 fue el creador de la Ley Federal, partidario del libre mercado, que consideraba que la educación pública estaba destinada para aquellos que no podían acceder a la enseñanza privada. Una llamativa similitud al discurso propuesto por el actual presidente Mauricio Macri durante la presentación de los resultados de la prueba APRENDER cuando dijo la resonada frase “la terrible inequidad entre los que pueden ir a escuela privada y aquel que tiene que caer en la escuela pública”⁸. Una idea que se sostiene en la actualidad: para el neoliberalismo la única escuela de calidad es la privada, y la escuela pública se sostiene como un paliativo, como una oferta pauperizada. El neoliberalismo mide a la escuela en términos de costo/beneficio, de inversión/tasa de egreso, o inversión/promedio de calificaciones, en estos parámetros la escuela pública estará siempre en desventaja, y es desde donde se la considera “ineficiente”, y por ende un “gasto”.

8 https://www.clarin.com/politica/macri-hablo-caen-escuela-publica-criticado_0_B1xsEfJ2l.html

2.4 Cambio de paradigma: la educación como derecho

2.4.1 Ley de Educación Nacional y Reglamento General de Escuelas

Como mencionamos anteriormente, es posible enmarcar los debates en educación desde dos campos. Hemos visto que la Ley Federal se desarrolla en el campo del libre mercado, la “eficiencia” y la competencia de individuos. Críticas que se pudieron ver y que se intentaron corregir con otra reforma, en el año 2006.

A diferencia de la Ley 24.195, la Ley Nacional de Educación se discutió en reuniones de docentes, con padres, se realizaron encuestas a estudiantes que cursaban los últimos años de la Escuela Media. Así lo contó durante una entrevista la Profesora de Literatura:

“Se hicieron encuestas entre padres, alumnos y docentes. La comunidad educativa en general tuvo una participación activa, la teoría de la ley está bien, cómo se aplica en la práctica es el problema. A pesar de eso es mucho mejor que la ley anterior (la Ley Federal)” (ggplem7-06).

En este mismo sentido, destacamos que la diferencia entre las reformas no sólo fue la discusión, también los artículos. En los artículos 69 y 70 se explica los derechos y obligaciones: tienen que tener un salario digno y seguridad en su trabajo, capacitación y actualización integral gratuita y durante toda su carrera. Menciona el derecho a la jubilación, la seguridad social y la obra social. Otra de las características es la mención de la negociación paritaria colectiva nacional y jurisdiccional.

Durante una de las entrevistas savem7-02, docente de Filosofía dijo que la Ley Nacional de Educación también:

“Incluye a los chicos que tienen conflictos familiares, conflictos con la justicia hasta los pibes que practiquen deporte o las nenas que son mamás de jovencitas, se metió en temas que antes no se metían las leyes y se metió a traer alguna solución que es bastante interesante porque muchas de esas mamás jóvenes han egresado, muchísimos chicos con conflictos con

la justicia han egresado, chicos que se han ido de la casa por problemas familiares también han egresado”.

Otro de los elementos a destacar de la Ley Nacional de Educación 26.206 es que no pueden incorporarse a la carrera docente quienes hayan sido condenados por delitos de lesa humanidad o hayan atentado contra la democracia (aún si hubo indulto). Es importante destacar que esta ley se da en un marco de ampliación de derechos sociales, un proyecto inclusivo de país. No solamente desde el presupuesto (6% del PBI destinado a educación) sino también con el compromiso en la lucha por la Memoria, la Verdad y la Justicia, entre otras cosas.

Después de la Ley Nacional 26.206 se crea en el año 2011 en la Provincia de Buenos Aires el Reglamento General de Escuelas, desde un marco normativo amplio y detalló la organización y el funcionamiento de las instituciones educativas estatales. Desde la tarea docente, los actores de la comunidad educativa, los contenidos, la pedagogía, la obligatoriedad escolar, entre otras cosas.

Las normativas no van a ser por sí mismas, formadoras de sujetos y constructoras de sentidos en torno al trabajo docente, pero sí van a aportar desde lo institucional para establecer reglas, para prescribir lo esperable, es decir, van a formar parte de todo el conjunto de discursos que históricamente circulan en torno a la labor docente y sus caracterizaciones, pero obviamente no es lo único. También circulan otros sentidos que se aportan desde la formación, desde los medios, desde otros relatos sobre los docentes, o las mismas prácticas que construyen en el día a día.

Para destacar durante este capítulo hemos visto distintos acontecimientos históricos que son formadores de sujetos docentes y constructores de sentido sobre su trabajo.

En el primer apartado, la figura de Sarmiento fue muy importante para la educación en Argentina, algo que llamó la atención en él es que a pesar de interesarse por la cultura europea, eligió educadoras estadounidenses para dar clases en Argentina. A partir de ahí se empieza a formar una construcción hegemónica de que las maestras son “segun-

das madres” y la escuela es una “segunda casa”- Además de estas dos concepciones se va a visibilizar una palabra muy fuerte que construye un rol determinado de docentes, que es la palabra vocación, una categoría que se da con recurrencia durante las entrevistas.

Otro de los hechos a observar fue el rol de la iglesia católica, tanto en la discusión de la Ley 1420, como en otros acontecimientos. La iglesia fue la “primera escuela” y siempre quiso tener poder sobre la educación, de hecho sigue siendo motivo de disputa. En primer lugar porque las escuelas privadas generalmente son católicas y desde ahí se establece un discurso distinto al de las escuelas del Estado y segundo porque es a partir de la religión que se hace fuerte la visión de “apostolado”, “servicio” o “asistencialismo” en el trabajo docente, también es una visión hegemónica que se materializa en particular durante las medidas de fuerza, donde los medios juegan un rol fundamental.

Estas palabras que aparecen en las entrevistas de manera recurrente (vocación, servicio, asistencialismo) se van a sumar al debate histórico del siglo XX sobre el docente organizado. Vemos que es a partir del Peronismo que se tiene en cuenta el papel preponderante de la organización de los trabajadores, de la inclusión de las clases populares olvidadas, de poner el cuerpo en las calles. Aunque se hace notorio un quiebre en la relación de dicho gobierno y los docentes, en primer lugar porque ellos se sienten profesionales estatales y hacen una distinción con el resto de los trabajadores, en segundo lugar por la mala relación que tenían con la figura de Juan Domingo Peron. A partir de los debates de un sujeto colectivo, los docentes van a comenzar a discutir el “Estatuto Docente” y además van a realizar la creación de una confederación de trabajadores de la educación. Se reconoce hacia la década del ‘80 al docente como trabajador. Se vuelve así un terreno fuerte de disputa para lo que iba a venir después.


Durante la década del ‘90 se va a cuestionar al trabajador de la educación, en cuanto a la eficiencia y sobre eso van a aparecer concepciones en relación al éxito/fracaso de ser docente. Como el sueldo durante este contexto neoliberal era muy bajo, algunos docentes no llegaban a fin de mes, es por eso que se dan ciertas luchas como la “carpa blan-

ca” y el ayuno de 1500 docentes, por ejemplo, movilizaciones enormes entre otras cosas. Uno de los docentes mencionó durante la entrevista que “toda la era menemista fue económicamente mala, el sueldo como docente me alcanzaba para cuatro días y para pagar alguna cuenta.”. A esto se agrega el desfinanciamiento de la educación pública, y un discurso de respeto/desprecio sobre la labor docente, se hace fuerte la idea de que ser docente no es exitoso, al contrario, implica mucho sufrimiento.

A partir de todos estos discursos se construye el rol del docente en torno a su trabajo, desde la vocación, el servicio, el empleo remunerado, la eficiencia. Son los que además van a generar tensiones entre los mismos docentes entrevistados, en el siguiente capítulo desarrollaremos a través de las trayectorias, las luchas que los atraviesan y aquellos conceptos que aparecen todo eso que los construye día a día en relación a ellos y su trabajo.

Capítulo 3

Sentidos de los docentes en torno a su trabajo



Sentidos de los docentes en torno a su trabajo

3.1 Docente como profesional

Para recuperar los sentidos construidos de los docentes y su trabajo se tomó en cuenta el trabajo de Peter McLaren quien plantea la necesidad de la reconstrucción de una praxis "...que no es sólo y simplemente teoría y práctica, sino también narración y producción de sentido. De esta manera, la praxis equivale a narrar nuestras vidas y a vivir históricamente en la política de nuestra existencia cotidiana. El acto de contar nuestras historias, de referir nuestras narraciones, nos inserta como agentes activos de la historia" (McLaren, 1994).

Uno de los tramos del cuestionario que realizamos a los docentes consiste en tomar como objeto de análisis la reconstrucción de la biografía escolar y personal, retomando parte de su trayectoria, de sus elecciones profesionales, de la preescuela (Freire, 1993). Esta tarea supone un intento de objetivación de aquellos elementos que han contribuido, a lo largo de la propia historia -como sujeto y como docente- a configurarlo de una determinada manera. Se trata de rescatar lo que constituye el imaginario del grupo respecto de su "ser docente", de la recuperación de las identificaciones formadoras y aun de los conflictos y contradicciones con estas identificaciones (Huerdo, 2005).

Esta práctica es entendida como expresión de un cierto habitus docente configurado a partir de tres tópicos sobre los que trabajamos, que son el cuerpo, el imaginario y el discurso. Al trabajar desde estos tres tópicos proponemos una visión más amplia sobre el mismo sujeto docente, encasillarlo sólo en uno de los sentidos construidos durante más de 200 años de historia sería un error. Podemos ver desde sus propios discursos, ciertas tensiones como una fuerte idealización del propio pasado escolar, rasgos característicos de la propia infancia (Bedacarratx, 2012). O la separación entre su práctica diaria y la del "resto de los docentes" quienes podrían ser sus colegas.

De aquí en adelante expondremos las tensiones que fueron surgien-

do en los discursos, aquello que interpela a los entrevistados. Los sujetos son sujetos desde que nacen ya que siempre están interpelados por ideología (Althusser 1970). Asimismo podremos visibilizar dichas tensiones a partir de los sentidos construidos históricamente, a la formación de los sujetos, a la historia personal. A partir de las entrevistas, se intentó reconstruir la vida de los propios docentes, al hacer una mirada “hacia atrás” pudieron dar cuenta de que hay experiencias que son propias, pero otras que son colectivas. Destacamos sobre estas últimas los discursos históricos en torno a la vocación, la profesionalidad, la relación con la contención, la relación entre los docentes y la organización sindical, las normativas como parte de la formación de sujetos docentes y como constructoras de sentidos sobre su trabajo, la escuela como institución, el compromiso y el respeto por la labor docente y su relación en permanente tensión con el Estado.

3.2 “No cualquiera puede ser docente”

Tal como hemos mencionado existen discursos construidos históricamente que se manifiestan en las entrevistas, que generan tensiones, que exponen relaciones de poder. Lo interesante es poder visibilizar el vaivén de las respuestas entre esos discursos y la experiencia social de los propios docentes, como construcción intersubjetiva.

En la docencia se observa cómo múltiples identidades confluyen en la conformación de una nueva matriz de identidad, operante como habitus en las acciones pedagógico-didácticas. Múltiples identidades que se relacionan con coordenadas y representan diferentes economías espacio-temporales transidas por la articulación entre dimensiones de “microprocesos” y dimensiones de “macroprocesos” sociales e históricos. Esas múltiples identidades que confluyen operativamente generando una nueva matriz de identidad (el “ser docente”) pueden observarse configurándose en los cuerpos, los imaginarios y los discursos (Huego, 1997). Además de la formación de sentidos en la docencia, también lo relacionamos a la configuración del docente como sujeto y a la lectura y escritura de sus subjetividades que también van a aparecer en las

entrevistas. Siempre en relación a su trabajo, existen discursos que los atraviesan y los interpelan, al respecto de “ser docente” dicen:

“No cualquiera puede ser docente. (Así como yo te dije por qué no podía ser médico), pienso que hay gente que no duraría una semana en una escuela” (ggplem7-06).

“Hoy para ser docente tenés que tener muchas ganas, pero muchas ganas y formarte, capacitarte porque al formarte vas a tener recursos, herramientas estratégicas que por ahí te van a hacer falta. Todo aquel que ingresa al mundo docente no puede entrar desvalido, sin recursos o herramientas porque la problemática de hoy es muy fuerte, es muy distinta a la de mi adolescencia a la de tu adolescencia y eso que no han pasado tantos años. Ser la misma persona y formarte implica tener recursos y elementos, pero no es fácil. (savem7-02).

Hay sentidos que circulan en torno a la “facilidad vs dificultad” de llevar a cabo la tarea de “ser docente”. Como también la idea de que los maestros son los portadores de la tarea de homogeneizar la cultura, a través de la moralización en torno a las normas sociales básicas y de la instrucción en torno a ciertos saberes para funcionar socialmente y lograr el progreso. Sobre esa idea una profesora de historia expresó:

“Ser docente es transmitir pautas para la vida, de alguna manera el alumno se va a acordar de vos por una buena acción o una mala acción. Ser una guía, no es solamente el formar parte y observar el desempeño del alumno ” (mdpham7-01).

Podemos entender que muchas de las transformaciones de la primera mitad del siglo XX en las ciencias sociales fijaron los rumbos de la pedagogía y la escuela; no obstante, este modelo, sus espacios y prácticas son profundamente constitutivas del ser docente hoy. En este mismo sentido retomamos a Adriana Puiggrós quien explica que las huellas del sujeto pedagógico sarmientino (Puiggrós, 1994) estarán presentes en la constitución del imaginario de la escuela en la Argentina, tan profundo, tan individual como para permanecer sin estarlo, una de las huellas que encontramos reiteradas veces es la cuestión de la “vocación” una idea pastoral de que el docente está al servicio de los ciudadanos.

Esto se expresa en las palabras de dos profesoras:

“El docente tiene que tener vocación de servicio y ser solidario con tus compañeros, con los chicos porque son los valores los que transmitís en ver siempre al otro como un sujeto que tiene derechos y obligaciones y responsabilidades y uno también reconocerse así” (lipmcsu-05).

“hay muchos que no quieren saber nada. No les interesa, total el docente cobra igual a fin de mes. ¿Dónde está la vocación? se perdió” (hbphcm7).

Por un lado, vemos una especie de “deber tener” vocación de servicio, por el otro encontramos opiniones respecto a la “falta” o “pérdida de vocación” y desde otra perspectiva vemos un cuestionamiento al respecto de esos discursos. Una docente de literatura se aparta claramente del apostolado, proponiendo un límite con el trabajo.

“La falsa idea de que el docente hace un apostolado, una vocación que eso es no tener término medio. Estamos entre los que van mecánicamente para cobra un sueldo y plantearlo como lo tuyo que es un sacrificio una vocación y que vos lo harías incluso si fuera gratis, pero eso es si vos no vivís de esto si vos tenes otro trabajo y la docencia la haces como un extra o un hobby, lo que quieras llamarle, si no sos sostén de tu familia y hay otra persona que trabaja en tu casa y va a sostener, entonces capaz que podríamos plantearlo de esa manera” (ggplem7-06).

Desde una mirada similar, pero marcando matices un docente que cumple funciones en equipo directivo y a la vez participa de un sindicato, aporta una visión particular sobre el ejercicio de la docencia.

“Uno teóricamente tiene una cantidad de conocimientos que tiene que enseñar a los estudiantes, pero no es como pensabas cuando arrancaste a estudiar, no hay una cosa lineal de arriba para abajo sino que en realidad es una construcción porque tenes que ver la forma de aportar algo y el otro también aporta algo y en función de eso vos buscas la forma de aprender, no todos tienen la misma forma de aprender porque no todos están parados culturalmente en el mismo lugar, en las experiencias de vida, porque las experiencias de vida son muy diferentes” (jgdsdss-03).

Como propone el campo de la comunicación/educación, es necesario

poder entender que las formas de enseñanza no se encuentran sólo en la escuela, aún así es complejo poder desentramar el tejido social que hace una identificación casi por reflejo de que la escuela es el lugar en donde se educa. Buenfil Burgos, hace una crítica a la escolarización que alude a un proceso en que una práctica social como la escolar va extendiéndose a nivel masivo en las sociedades modernas. De este modo, la escuela se va constituyendo como institución destinada a producir un determinado orden imaginario social y a reproducir las estructuras y organizaciones sociales modernas existentes. En cuanto institución, la escuela recoge una representación cristalizada en el imaginario moderno: que educación es igual a “escolarización”.

En este mismo sentido, destacamos las palabras de Freire, sobre el lenguaje y sus diversas prácticas que son fundamentales en la constitución del sujeto, en tanto, ser social, cultural e ideológico. Desde la experiencia propia cómo aporta el profesor citado anteriormente, que el docente y el estudiante pueden comunicarse desde otro lugar que no sea meramente vertical, al contrario. Pueden existir otras formas de enseñanza dentro de la propia escuela o por fuera como hemos expresado.

3.3 Un trabajo “en soledad”

Acerca de las experiencias de inserción laboral, los entrevistados contaron que no hay información clara respecto a lo que tienen que hacer para tomar un cargo en las escuelas, o para cobrar el primer sueldo, “el tema del puntaje”⁹, el acceso a la información y a los cargos docentes. Generalmente mencionan que se hacen preguntas a otros colegas con mayor antigüedad o con quienes tienen “confianza”, a conocidos que también trabajan en educación, siempre a otros, siempre “solos” y lo suelen destacar:

9 El puntaje de los Listados se divide en: Oficial, 108A, 108A in fine, 108B y 108B in fine y Emergencia y se usa como orden de mérito para acceder a un cargo u horas en el sistema educativo estatal. La persona que posea mayor puntaje tiene prioridad a tomar el cargo u horas que se ofrece en los Actos Públicos. En el Artículo N° 60 del Estatuto del Docente se indica cómo se obtiene el valor final de puntaje de un docente, que es una suma de varios valores.

“No me explicó nadie nada. De hecho algo estaba mal porque los dos primeros meses que trabajé no cobré. Me dijeron sí, nos equivocamos en tu inscripción. Cuando ví que pasaban los meses y no cobraba el sueldo, fue un fracaso total, lloré tres días cuando me dijeron que estaba mal mi número de documento. Me lo solucionaron, pero pasaron otros dos meses más. Con ese tema burocrático estoy peleada hasta el día de hoy. La institución tiene mucha burocracia sin sentido común sobre todo, ¿Para qué sirve? no sabemos qué tenemos que hacer. “Completa acá el formulario” no sabemos para qué pero lo completamos, ¿alguien lee el formulario después?, no. “Lo archivamos y el año que viene me lo completas de nuevo porque no lo leímos, ni lo digitalizamos, nada” (ggplem7-06).

“A mí no me preparó el sistema terciario para saber cómo se hace el ingreso a la docencia, ni las licencias, ni cuando te cesan, para mí es una falla” (lipmscsu-05).

Sobre esto, Mario Oporto opinó que los docentes muchas veces te dicen “estamos sólos” y qué querrá decir eso?, muchas cosas... sienten mucha debilidad frente a los problemas que tienen (...) no tiremos toda la responsabilidad en los docentes. Desde este lugar podemos ver que los docentes parecen atrapados entre la necesidad de poder hacer algo diferente y la sensación de impotencia instalada por la falta de herramientas adecuadas y el desgaste por el “voluntarismo” sin apoyo (Pini, 2008).

Esta sensación de impotencia y soledad es producto de un proceso de sensación de deslegitimación y degradación de la profesión. Para ello es necesario entender a la enseñanza como un proceso de trabajo complejo, totalmente diferente de otros pero con similar aumento de las presiones que se sufren en el puesto de trabajo (Pini 2008).


Otra de las características sobre lo que ellos expresan en relación a la “soledad” también tiene que ver con estar en un contexto “marginal” como el que mencionamos en el partido de Florencio Varela, debido al deterioro material del entorno, de las escuelas e incluso de los mismos docentes. La “desprofesionalización” que se expresa en varios niveles como la intensificación del trabajo, la deslegitimación social del docente

o la falta de intercambio entre pares.

De la sistematización de las entrevistas se puede ver una separación entre un “nosotros” docente que pueden ser los amigos, los colegas de trabajo, con quienes tienen más relación, y los “otros” que son con quienes se generan tensiones, no se comparten vínculos ni formas de llevar a cabo la tarea. De quienes construyen una valoración negativa. A pesar de esto hemos observado que existen otras formas de interpe-lación, por lo tanto cuando llevan a cabo medidas de fuerza en defensa de sus derechos ven a esos docentes “otros” como pares y se genera un acercamiento. Es por esto y por otros hechos que entendemos que la lucha es colectiva y que existen sentidos socialmente construidos sobre el trabajo docente y sobre la tarea educativa que exceden lo escolar. En el siguiente capítulo a partir de la historia personal de los docentes entrevistados se expondrá cómo construyeron ellos mismos debido a su experiencia de vida, una tarea que consideran transformadora.

Capítulo 4

“Creo que la educación te cambia la vida porque a mí me la cambió”



“Creo que la educación te cambia la vida porque a mí me la cambió”

Hemos mencionado la complejidades del malestar en el trabajo, en el ingreso a la docencia, sin embargo es posible destacar que los docentes entienden a la educación como una herramienta transformadora: tanto para el cambio social como desde una experiencia personal. Muchas veces las características de los entrevistados son similares a las de sus estudiantes: hijos de obreros, tienen problemas económicos, familiares o incluso historias de violencia. Eso que puede ser un impedimento a simple vista, ellos y ellas lo utilizaron como una fortaleza. En estos fragmentos cuentan cómo construir su vida en torno a la docencia les dio una identidad y estabilidad.

“Creo que la educación te cambia la vida porque a mí me la cambió y por eso creo. Yo no estaría acá si no hubiera estudiado, es así. Si yo no hubiera estudiado y no me hubiera recibido no hubiera sacado a mi mamá de la casa donde yo me crié. Nosotros vivimos en la violencia 30 años, mi mamá estuvo casada con mi papá 30 años, mi papá era una persona alcohólica, violenta (...) Si yo me hubiera recibido y no hubiera conseguido un trabajo estable no sacaba a mi mamá de ahí” (ggplem7-06).

“Cuando yo iba a la escuela secundaria en Berazategui, viviendo acá en Varela y me costó mucho por razones económicas, en mi casa se comía día por medio. Caminaba veintipico de cuadras más o menos 30 hasta el Cruce Varela, me tomaba un colectivo y cuando bajaba volvía a caminar otras veintipico de cuadras. A veces caminaba todas esas cuadras, cuando no había plata. Eran algo de 80, 90 las he contado en aquel momento. Dejé la escuela secundaria porque no se podía más y empecé a trabajar, con mi papá, con vecinos... Tendría trece años. Me vinieron a buscar unos compañeros a mi casa, habían vendido una rifa y me vinieron a traer el dinero de la rifa para que yo no abandone la escuela y podamos seguir juntos, en mi época había un compromiso desde lo grupal, todos teníamos que estar ahí. ¿De quién fue la idea? de mi preceptor, por eso yo siempre quise ser

preceptor” (savem7-02).

“Yo me acuerdo de cuando era pibe, en los ‘80 me acuerdo, el dinero estaba muy justiniano, nosotros en el pueblo recibíamos la caja PAN (Programa Alimentario Nacional) me acuerdo de eso, momento de crisis social, no se sacaba un mango de ningún lado, (Alfonsín) no le pegaban con la política económica (yo era chico) pero veníamos de la dictadura, lo que veo ahora más allá de tener un laburo estable (...) Aún así a pesar de ser de laburar de otras cosas, y de ser de un pueblo del sur de la Provincia, con 17 años me vine a Buenos Aires a estudiar Medicina” (jgdsdss-03).

Aún con ciertos matices podemos ver algo de estas experiencias dentro del concepto “educación liberadora” de Paulo Freire, desde esta perspectiva entre los docentes (educadores) y estudiantes (educandos) se da una comunicación de ida y vuelta, entendiendo las experiencias de vida de los otros. Es una de las salidas que propone Freire para la transformación social.

Podremos observar que los educadores entrevistados intentan demostrar a sus estudiantes que la educación es una salida porque para ellxs lo fue, incluso podemos ver a través de lo que nos contaron que hay casos con los que se da cierta empatía por las mismas historias personales de los docentes y de los estudiantes, para esos casos comprenden que es indispensable el diálogo:

“Me rompe la cabeza cuando un pibe me dice que quiere dejar la escuela o deja la escuela porque la tiene que dejar porque lo condiciona la situación, porque puede pasar que el pibe tenga un hermanito enfermo, tener que acompañar a los padres, madres al médico. Los pibes faltan mucho por eso. O porque (en este contexto) tienen que salir a trabajar ellos. Cometés un error si pensas que el pibe falta porque no quiere ir a la escuela porque no lo desea, por no querer estudiar y no parte por una cuestión del deseo, en casi la totalidad de los casos es porque no tiene la posibilidad de decidir” (jgdsdss-03).

“Y a veces, no siempre porque no les cuento mi vida a los alumnos, en situaciones críticas cuando veo que a un chico le pasa algo o cuando veo que quiere mandar todo al carajo y necesitan realmente (yo creo que todos

necesitan) pero hay algunos que más, por ahí se lo cuento” (ggplem7-06).

“Definiría mi trabajo con una mezcla de diálogo permanente, con un trabajo de hormiga, para que no abandonen lo que les propongo que hagan y bueno, hasta que lo logremos aunque sea de alguna manera” (ggplem7-06).

Sobre el diálogo Freire va a decir que es un fenómeno humano y revela la palabra, entendida como algo más que un medio para que el diálogo se produzca, la palabra debe ser acción y reflexión, de forma solidaria y en interacción radical. No hay “palabra verdadera” que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión. Asimismo, el diálogo está representado por la palabra auténtica y sacrificadora, es decir, aquella que lleva a la acción, y quien la ejecuta no se queda solo en el dialecto sino que muestra con obras lo que transmite como mencionaron los docentes desde su experiencia.

4.1 “La ‘contención’ vino de la mano del neoliberalismo”

A través de las experiencias de los docentes entrevistados se ven plasmados algunos discursos que tienen relación directa con los hechos histórico-sociales del país. Una de las palabras recurrentes es la de “contención”, palabra que se escuchó con más frecuencia a partir de las sucesivas crisis económicas que ocurrieron en el país y que de particular modo se notaron en el conurbano bonaerense.

Estas crisis son resultados de las decisiones económicas que se tomaron desde las últimas décadas del siglo XX. En 1976 con la dictadura cívico-militar, no sólo existió un plan sistemático de desaparición forzada de personas, sino que esto fue el instrumento para pasar de un Estado benefactor-industrial a tener un Estado liberal- financiero¹⁰.

10 “Estos hechos, que sacuden la conciencia del mundo civilizado, no son sin embargo los que mayores sufrimientos han traído al pueblo argentino ni las peores violaciones de los derechos humanos en que ustedes incurrir. En la política económica de ese gobierno debe buscarse no sólo la explicación de sus crímenes sino una atrocidad mayor que castiga a millones de seres humanos con la miseria planificada(...)” (Carta abierta a la Junta Militar. Rodolfo Walsh 24/03/77). http://www.fcagr.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2015/03/Walsh_CartaAbiertaalaJuntaMilitar.pdf

Sin embargo, en el colectivo docente que entrevistamos sólo se tienen en cuenta aquellas medidas que se hicieron visibles en la década del '90, como las privatizaciones, la "convertibilidad", el aumento de la deuda externa (que se sumó al de la dictadura)¹¹, justificado por una apertura económica que buscaba insertar a la Argentina en los mercados internacionales.

El presidente Carlos Menem y su equipo de gobierno llevaron a cabo la venta de la mayoría de las acciones de empresas estatales como las de agua, electricidad, telefonía, gas y transporte a empresas extranjeras. También fueron los responsables de que la apertura al mercado destruya la industria nacional porque no podía competir con la industria extranjera ya que lo que venía de afuera siempre era más barato.

Hacia fines de la década de los '90 el panorama económico y social no era muy alentador, el sistema planteado durante el Menemismo comenzó a desmoronarse, Argentina entraba en recesión. En ese contexto se realizan elecciones nacionales que dan como ganador a Fernando De la Rúa, el candidato de la "Alianza" fue el presidente desde 1999 al 2001.

Durante este gobierno, dos figuras importantes se van a destacar en primer lugar, la de Domingo Cavallo y en segundo lugar, el Fondo Monetario Internacional (FMI). La mayoría de las decisiones económicas fueron de "reducción" del gasto público, salud, educación, pensiones, jubilaciones para cubrir el abultado déficit fiscal¹².

El FMI y el Banco Mundial a través de los programas de "estabilización y ajuste estructural" tomaron decisiones en torno a educación, presionando a los gobiernos a que "reduzcan" los fondos para el pago de la deuda externa y que tomen decisiones sobre los programas educativos

11 Toma de deuda con cierta constancia desde la dictadura hasta el año 2003. "En 1976 la Argentina debía aproximadamente 7.500 millones de dólares. Al final de la dictadura militar la cifra ascendía a 45.000 millones de billetes verdes" (Itai Hagman 15/03/16). <http://www.contrainfo.com/19332/breve-historia-de-la-deuda-externa-argentina/>

12 Se denomina déficit fiscal al saldo presupuestario del Gobierno cuando este es negativo (los gastos son superiores a los ingresos), y es el resultado global del presupuesto del sector público de un país a lo largo de un período contable, generalmente un año. Incluye todos los niveles de gobierno (desde nacional hasta local) y el gasto de la seguridad social.

y los modifiquen.

Gran parte de los recortes fue a los fondos docentes, durante la gestión de Ricardo López Murphy se elimina, por ejemplo el envío de 660 millones al año que el gobierno nacional envía a las provincias. Un fondo que sirvió para financiar un aumento de \$60 mensuales por cargo docente en Marzo de 2001. La carpa blanca se levantó y como CTERA acordó el pago, continuaron las clases sin huelgas. Aún no sucedía lo peor.

Los recortes de presupuesto, los altos índices de desocupación produjeron un inmenso malestar social que desencadenó en paros nacionales, protestas, cacerolazos y los recordados “19 y 20 de diciembre”¹³. En este sentido los docentes destacan sobre éste momento histórico que, “en el 2001 nos dejaron de pagar el sueldo, de golpe. Cuando nos volvieron a pagar, lo hicieron con patacones¹⁴. Agarré el diario, los clasificados. Fue la primera vez desde que soy docente que empecé a buscar otro trabajo. Fue una época de mucha incertidumbre”¹⁵ (ggplem7-06).

La comunidad educativa no permaneció ajena a esa crisis económica y social. Mario Oporto destacó sobre este contexto que la “Escuela era la única institución que se mantuvo de pie, desde la escuela vimos los primeros síntomas de la catástrofe social, sentimos como nadie en la escuela la catástrofe social, vimos caer a la clase media en la pobreza, vimos caer a los sectores trabajadores en la desocupación y la indigencia, en algunos lugares la Escuela era el único pedazo de Estado que quedó en pie”.

13 La revuelta se generalizó el 19 de diciembre de 2001, inmediatamente después de que el presidente radical Fernando de la Rúa anunciara el establecimiento del estado de sitio, causando su renuncia al día siguiente (...) Durante el transcurso de las protestas, 39 personas fueron asesinadas por las fuerzas policiales y de seguridad, entre ellos 9 menores de edad, en el marco de la represión ordenada por el gobierno para contener las manifestaciones tras la instauración del estado de sitio. https://es.wikipedia.org/wiki/Crisis_de_diciembre_de_2001_en_Argentina

14 Se denominó patacón a una serie de bonos de emergencia emitidos entre 2001 y 2002, mediante la ley 12.727, en la provincia de Buenos Aires, durante el gobierno de Carlos Ruckauf. Fueron creados como forma de crear una moneda paralela, para paliar la enorme crisis financiera y económica que se produjo en la Argentina en 2001. [https://es.wikipedia.org/wiki/Patac%C3%B3n_\(moneda\)#Argentina](https://es.wikipedia.org/wiki/Patac%C3%B3n_(moneda)#Argentina)

15 Durante la crisis de fines de 2001, tras la caída de Fernando de la Rúa, en un período de once días Argentina fue gobernada por cinco presidentes: De la Rúa, Adolfo Rodríguez Saá, Ramón Puerta, Eduardo Camaño y Eduardo Duhalde. http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/latin_america/newsid_1735000/1735611.stm

Para el año 2002, en Argentina había según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), más de tres millones de personas desempleadas, equivale al 21,5% de la Población Económicamente Activa (PEA), a los que se sumaban alrededor de dos millones de personas con trabajo informal que buscaban empleo para mejorar sus ingresos¹⁶.

Fue inevitable que la escuela cumpla un rol asistencialista. Aunque desde los discursos educativos oficiales se habló de democratización, equidad y calidad, las políticas económicas neoliberales afectaron a las políticas públicas en más de un nivel (Pini 2008) y eso se pudo ver en gran parte de la sociedad que llevó a sus hijos a los comedores escolares. La escuela se adaptó a las necesidades alimentarias de sus estudiantes, y en algunos casos, hasta de las familias.

“La llegada de los patacones y todo eso fue una etapa muy oscura para todos los docentes, venían pibes sin zapatillas, no venían a clase, con mi amigo José Leiva jefe de preceptores hemos ido a buscar pibes a la casa, traíamos ropa me acuerdo y se entregaba ropa a los pibes que no tenían, o sea fue una época muy difícil” (savem7-02).

“En 2002 tenía una nena que se dormía en el salón de sexto, donde la madre me contó que salía con la nena y el papá a juntar cartones en Capital, volvían como a las cinco de la mañana, tomaba un mate cocido lavado y se iba a la escuela” (lipmscsu-05).

16 “Por la pérdida del poder adquisitivo el número de personas que vivía por debajo de la línea de pobreza alcanzó el 57,5% del total de la población argentina. En las provincias del norte del país la situación es mucho más grave con un porcentaje aproximadamente del 70%. Con un 24,7% el porcentaje de los indigentes alcanzó extremos hasta entonces desconocidos. La clase media desapareció casi por completo.

Como la moneda estaba devaluada y la mayor parte de la población estuvo afectada por la crisis, se utilizó el “club del trueque” como una alternativa para el intercambio de productos, donde la gran mayoría fueron alimentos aunque también se encontraron cosas usadas o manufacturadas y también servicios como plomería, albañilería o tratamiento médico.

El trueque es una organización de carácter civil con el principio de “autoayuda”. El sistema pertenece al Tercer Sector, es decir, que se encuentra al margen de la economía normal y de la política social estatal. La moneda propia, el crédito, facilita el intercambio multireciproco y no simultáneo sin utilizar dinero de curso legal. Todos los productos o servicios se pueden trocar y cada prosumidor está obligado a ofrecer algo en el club de trueque. Entre 1999 y 2002 la oferta fue impresionante.”(Barbara Rossmeissl, 2005)

<http://www.eumed.net/coursecon/ecolat/ar/2005/br-trueque.htm>

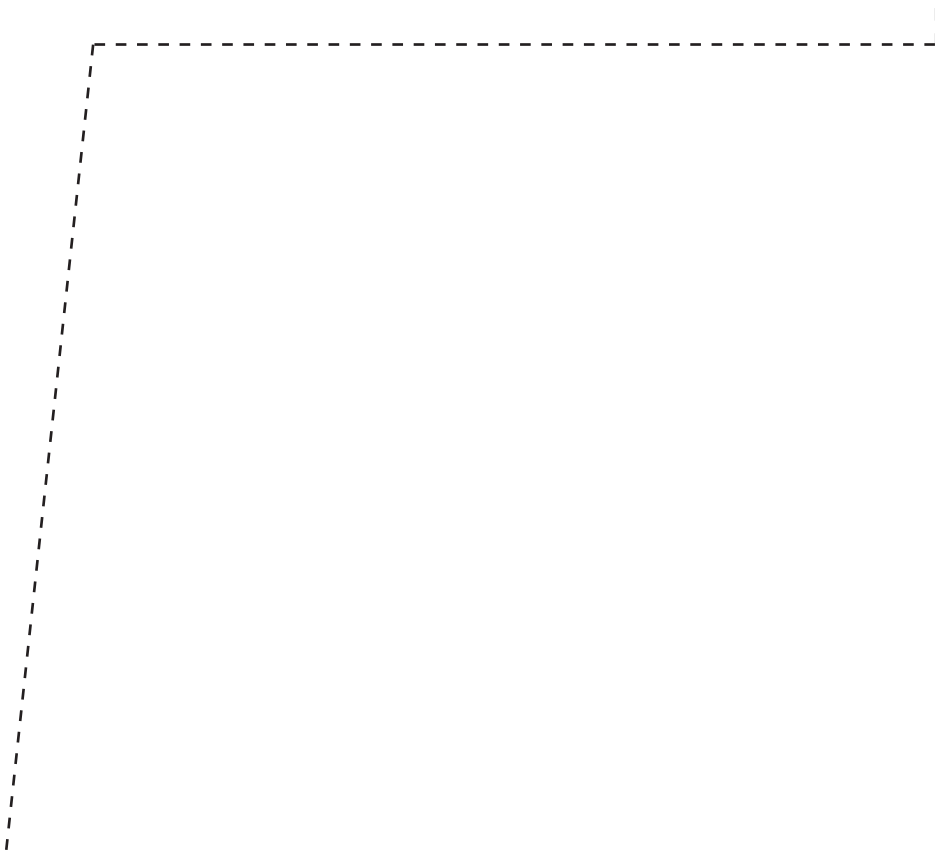
En este contexto lo asistencial parecía afectar, por un lado la identidad de la escuela y por el otro el rol del educador que intentaba funcionar como legitimador de un sujeto con fortaleza. No obstante el papel estructurante de lo escolar que cumplía en aquel momento la alimentación como síntoma de lo asistencial, también se vió en las escuelas sin comedor en donde se repetía en los docentes la sensación de malestar por los escasos logros (Pini, 2008:60)

Se reconoce por parte de los docentes entrevistados que la “contención” “vino de la mano del neoliberalismo porque estadísticamente las horas dentro de la escuela significaba que había más asistencia” (savem7-02). Aunque los estudiantes no asistían a la escuela sólo “para aprender” sino también para comer “la escuela no cumplió sólo el rol de formar al chico en lo que es conocimiento formal sino que terminabas yendo a pedir a la panadería lo que no vendió para darle de comer a los chicos que se desmayaban o se dormían del hambre” (lipmcsu-05).

A partir de la “contención” se pueden observar tensiones muy fuertes de la comunidad educativa con el Estado. Los docentes, en particular debido a este contexto de crisis y a las malas decisiones de los gobiernos, ven en la figura del Estado a un gran enemigo, por momentos, un enemigo que los dejó “solos” y “a la deriva” en una situación compleja en la que tuvieron menos soluciones de las que esperaban y donde aún así pusieron el cuerpo. La relación de los docentes y el Estado se desarrollará en el siguiente capítulo.

Capítulo 5

Relación con el Estado



Relación con el Estado

Hemos mencionado la existencia de una disputa muy fuerte entre los docentes con el Estado, que se puede visibilizar claramente en la denominada “carpa blanca” durante los años ‘90, una medida de fuerza protagonizada por los gremios docentes para oponerse a las políticas de vaciamiento a la Educación Pública realizadas por el gobierno de Carlos Menem. Tanto en documentos revisados, como en las entrevistas, se puede observar que el colectivo docente se enfrentó fuertemente al Estado, construyéndolo como su adversario. Por no sentirse respaldado por el Estado, por no hacer valer sus derechos, por desfinanciar la educación, pero sobre todo por una sucesión de gobiernos que nunca resolvieron los problemas de fondo de la educación. Lo que se profundiza con las sucesivas crisis, sobre todo aquellas que destacaron por sus acciones relacionadas al “achicamiento del Estado”, a la destrucción del aparato productivo, la depredación cultural a la par de la expulsión social, la corrupción, el desfinanciamiento de lo público, la privatización económica y la toma de deuda, el desempleo creciente y la precarización laboral (Huerdo, 2013). Todo este contexto profundiza a su vez la deslegitimación de la organización social y de la política.

Según Huergo el desmantelamiento de la trama sociocultural, mediante el saqueo económico y político colocaron no sólo a Argentina sino a muchos países latinoamericanos en una situación de crisis orgánica (desde 2001), “en este contexto de crisis, se produjeron dramáticas escenas en el orden político-cultural a partir de la constatación del abismo entre una concepción de Estado, como “gerente” de las libres relaciones de mercado, y un Estado “garante” de los derechos e intereses populares, prácticamente destruido. Se fueron produciendo identidades fragmentadas, acordes con narrativas de multiculturalidad, pero entendidas bajo la forma del multiconsumo” (Huerdo, 2013).

Este “abismo” entre las concepciones del Estado se ve también en las respuestas de los docentes, donde se generan relaciones antagónicas (entre ellos y el Estado) como parte de la democracia y de lo políti-

co, ya que a partir de este “conflicto” político las fuerzas sociales se van a agrupar en términos de amigo/enemigo.

Es por ello que los profesores (al igual que otros sujetos sociales) hacen la diferenciación de un “nosotros”, un “ellos” o un “todos” y lo que entienden por Estado, que a su vez juega un papel de significante vacío¹⁷, es decir, que dependiendo de la situación en la que se encuentren los docentes van a darle a la palabra Estado la cercanía de un “nosotros” o la distancia de un “ellos”, esto último haciendo referencia a un adversario, a una figura con la que el docente por momentos no tiene nada que ver.

En este mismo sentido, de la disputa por las concepción de Estado, destacamos la relación que exponen dos de los docentes entrevistadas sobre el trabajo en el Estado y su presencia en él: “Trabajar en el Estado, ¿Qué es el Estado? nosotros somos el Estado, cuando nos empece-mos a hacer cargo de lo que hacemos y dejemos de echarle la culpa al Estado ahí puede cambiar la cosa” (hbphcm7). “El Estado está presente más allá de si está bien o mal. A veces Estado hace mal las cosas por-que no invierte o por algo, pero eso no implica que yo tenga que hacer mal las cosas siendo parte de ese Estado” (savem7-02).

En otro de los casos, la docente comprende al Estado como formador de sujetos y la responsabilidad del trabajador de la educación siendo parte de él. Sin embargo, hace una “acusación” de desinterés desde el Estado cuando ella formando parte, intenta generar algo distinto en los estudiantes. “Al Estado no le interesa formar personas con capacidad crítica. Yo soy parte del Estado desde la resistencia a los gobiernos, tratando de generar pensamiento crítico. Soy una cosa molesta que anda por ahí, denunciando” (lipmscsu-05).

Uno de los sentidos que podemos observar en esta tensión (de público vs Estado), es que todas las contradicciones se dan partiendo desde la concepción del docente como trabajador de la educación, esto forma parte de un proceso de debate abierto sobre cuál es el rol que los docentes ocupan en el Estado:

17 (Ernesto Laclau, 2005: 136)

“Mientras vos sos docente sos agente del Estado, te puede gustar o no el gobierno, pero sos parte del estado. Vos sos la figura que está en nombre del estado parado ahí, vos no lo podes negar. Si no querés formar parte del estado tenés que renunciar. Sos lo que el estado designó para que lo representes ahí. Pasan todos los gobiernos y yo estoy acá (...) La gente confunde gobierno con estado” (ggplem7-06).

5.1 Políticas estatales en educación

Los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández durante los años 2003-2015 llevaron adelante una gran cantidad de políticas inclusivas en educación. Existió un posicionamiento del Estado como “garante” de derechos expresados en decisiones políticas, económicas y sociales que tomaron dichos gobiernos en favor de los sectores más empobrecidos de la población Argentina, muchas de las cuales tuvieron anclaje en el sistema de educación pública, marcando un claro interés por articularlo con las políticas de ampliación de derechos.

Las políticas públicas más destacadas son la Asignación Universal por Hijo (AUH) el PROGRESAR, la obligatoriedad de la escuela secundaria (según la ley Nacional 26.206), la construcción de Universidades Nacionales, el 6% del (Producto Bruto Interno (PBI) nacional destinado a Educación, entre otras.

Dentro del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología existió una Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas¹⁸ se dedicó a la realización de políticas de educación, más allá de la propuesta curricular de la escuela, para niños, niñas y adolescentes en contextos de vulnerabilidad a través de talleres o actividades deportivas y culturales para lograr igualdad educativa y de calidad. Los programas más reconocidos fueron:

Los Centros de Actividades Infantiles (CAI). Destinados a favorecer el cumplimiento pleno del derecho a la educación de todos los niños y niñas. Se proponía ampliar el universo cultural y fortalecer las trayectorias

18 <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/>

escolares de los alumnos que requerían mayor acompañamiento pedagógico para acceder y/o completar sus estudios. Para tal fin, estos centros, instalados en escuelas primarias de todo el país, contaban con un equipo integrado por un coordinador, dos maestros comunitarios y tres talleristas que ofrecen variadas propuestas pedagógicas y culturales.

Por otro lado el Centro de Actividades Juveniles (CAJ) estuvo destinado a jóvenes y tenía como objetivo crear nuevas formas de estar y de aprender en la escuela a través de la participación en diferentes acciones organizadas en tiempos y espacios complementarios a la jornada escolar.

A través de los CAJ los estudiantes desarrollaron actividades educativas y recreativas vinculadas con el cuidado del ambiente y el disfrute de la naturaleza; la ciencia; el conocimiento y el uso de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías; el deporte y la recreación; el arte y la literatura.

Además, el Programa se implementó bajo la Modalidad de Educación en Contextos de Encierro. Esto implicaba el trabajo con jóvenes involucrados en procesos judiciales pendientes de resolución o resueltos y se encuentran alojados en instituciones de encierro.

Otro de los programas, fue el de Las Mesas Socioeducativas: un espacio plural conformado por escuelas, municipios y organizaciones sociales, donde la comunidad asume conjuntamente la responsabilidad de diseñar e implementar una propuesta que contribuya a garantizar las trayectorias escolares y educativas de los de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y adultos.

A partir del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016, la presencia de las Mesas Socioeducativas cobra relevancia en todos los niveles educativos, en tanto contribuye al fortalecimiento de espacios de trabajo intersectorial en aquellas localidades que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad.

Desde el 2003 en adelante se intentó forjar un Estado como “garante” de derechos que se ocupe de la educación en todas sus instancias,

incluso en lugares a los que el mismo sistema escolar nunca había llegado, ampliar la visión de los Estados neoliberales que habían dejado a la deriva a gran parte de la sociedad:

“Después del 2003 se enderezó un poco fue una época como más esperanzada porque hubo políticas que pensaron en la educación y en los docentes, creo que no termina de funcionar por como somos nosotros como país, no terminó bien por eso, creo que no íbamos a lograr más que eso como que tocamos un techo lindo (...)”.


De todas formas, para muchos docentes fue imposible saldar la brecha de ver a un “enemigo” en el Estado, aunque el Kirchnerismo haya saldado muchas deudas en materia de educación en relación a los años ‘90. La confusión entre Estado y gobierno también jugó un rol importante, porque configuró una visión un poco sesgada sobre el gobierno de Cristina Fernández, por ejemplo acerca de su forma de gobernar y el “diálogo”:

“Del Kirchnerismo tengo luces y sombras me pareció que la mejor presidencia fue la de él y yo no lo había votado (...) Cuando ella cerró el diálogo, que para mí en educación es lo más importante, cuando el presidente tiene que hablar con todo el mundo, dejé de creerle”.

Es por ello que el foco se puso en el “carácter” de una figura como la de Cristina Fernández, mientras que la conquista de derechos adquiridos se dejó en segundo plano. A partir de estos acontecimientos políticos se puede afirmar que el Kirchnerismo tampoco pudo saldar esa visión negativa de los docentes sobre el Estado. En este apartado destacamos el discurso del Estado como “adversario”, como uno de los sentidos más fuertes que configuran al docente como trabajador, reconocemos además que esta visión tiene más fuerza luego de sucesivas crisis económicas que se dieron en el país. Se trata de una contradicción que va a acompañar los docentes a lo largo de su trayectoria, porque en su lugar de trabajo se entienden como agentes estatales, pero durante los conflictos gremiales ven al Estado como un “enemigo” a derrotar. Esta es otra de las tensiones que también construyen a la Escuela como institución, de la que hablaremos en el siguiente capítulo.

Capítulo 6

“La escuela sabe de luchas duras porque las ha visto”



“La escuela sabe de luchas duras porque las ha visto”

6.1 La escuela como institución

Para comprender el espacio “escuela” consideramos que era necesaria una explicación histórica de lo que significaron las políticas de vaciamiento de los Estados liberales-financieros y por otro lado, los últimos años de los gobiernos kirchneristas que con muchas virtudes, no pudieron saldar la brecha con los docentes. Los sentidos construidos sobre el Estado están muy arraigados como así también los de la Escuela como institución como observaremos a continuación.

La escuela surge en relación con los otros núcleos organizacionales, y con los rasgos propios de la modernidad: la sociedad capitalista, la cultura de masas, la configuración de hegemonías y la democracia formal o burguesa.

Las escuelas argentinas son pensadas como eje central del proceso civilizatorio, en la formación de una cultura más o menos homogénea, de trabajadores que fueran agentes del cambio y de la transformación del “súbdito” (o el mero “desasociado”) en “ciudadano”, en un doble sentido: como hombre cuya vida se desenvuelve al compás de la civilización (un hombre moralizado) y como sujeto de derechos políticos (la construcción del hombre republicano) (Huerdo, 1997).

Se puede distinguir que la institución escuela va a formar parte del proceso civilizatorio hasta 1980 aún con matices, pero lo que nos interesa destacar es que esa visión cambia por completo en la década de los '90. Sobre esto, Mónica Pini destaca que fueron las políticas neoliberales ya que han tenido como objetivo principal la disminución del gasto destinado a programas sociales y como estrategia prioritaria la privatización de los servicios públicos (Pini 2008).

Es por eso que la escuela como mencionamos anteriormente se ve

muy castigada, desde fines de los '90 en adelante la institución ya no va a funcionar como “formadora de ciudadanos” sino también como ámbito para contener a una comunidad educativa que no encontraba respuestas a una crisis que sobrevino de una manera muy cruel. Sobre este momento histórico, Mario Oporto destacó el rol de la escuela: “La escuela fue un lugar de contención, de alimentación, un lugar de resistencia y donde además se enseñó. Con menos, por supuesto, éxito del deseado pero hay que reivindicar a la escuela de la crisis del 2001”.

Hemos destacado que luego de las sucesivas crisis, particularmente la de 2001-2002, la Escuela fue una de las pocas instituciones Estatales que se mantuvo de pie. La sociedad en su conjunto reconoce el papel fundamental que cumplió la institución a pesar de las dificultades inmensas que tuvo que afrontar.

Muchas son las reivindicaciones de las luchas escolares, este es uno de los sentidos construidos más fuertes de las últimas décadas, en palabras de Jorge Huergo podemos afirmar que “hoy la vida se mete impetuosamente en las escuelas, por las ventanas, y las hace estallar. Y cuando la vida irrumpe, no hay institución que pueda salvaguardar los estatutos de órdenes anteriores y mantener sus tradiciones íntegras” (Huergo, 1997). Por eso es frecuente escuchar en los docentes al respecto:

"La escuela institución es mucho más grande de lo que podamos ver, porque la escuela contiene, educa, enseña, acompaña, pero hoy también protege, cuida. La infinidad de casos que llegan acá de abusos, violaciones y de otras situaciones que ya limitan con lo burdo si no fuera por la escuela no sé qué otra institución podría abarcarlo porque el nexo entre la salud y esa persona es la escuela. El nexo entre la ley, la justicia y esa persona es la escuela. Hoy la escuela es más grande, se tienen más tareas, no puede dejar de hacerlas y por eso hay que estar preparados." (savem7-02).

Esto sucede a partir del incremento de la conflictividad social, que no sólo es “contextual”, sino que pasa a formar parte del “texto” de la vida escolar y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una conflictividad que se relaciona con la multiplicación de antagonismos sociales: no

sólo el antagonismo de clase, sino también los antagonismos de género, generacionales, étnicos, sexuales, etc. Pero también con las nuevas formas de la pobreza ligadas no sólo al desempleo o el subempleo, sino a la “insignificancia” de sectores de la sociedad que ya no experimentan un sentido de pertenencia a la misma, ni un reconocimiento ni reciprocidad. Además de persistentes modalidades de discriminación, producción de estereotipos, micro-expulsiones, etc. (Huergo, 1997).

La escuela no está fuera de la realidad por eso la crisis post neoliberalismo afectó de manera notoria a la comunidad educativa, ya que los problemas sociales ingresan a la escuela, como la discriminación, las adicciones, la violencia entre pares, las desigualdades. Es por eso que a los docentes este momento histórico los marcó, se les nota, lo mencionan seguido. Dicen que nunca habían sentido tanta incertidumbre como en 2001 y se les ve en los rostros, casi con lágrimas en los ojos se quedan en silencio, suspiran y responden a las preguntas.

Uno de los docentes a quién entrevistamos recuerda que durante un programa de televisión en 2014, el secretario General de SUTEBA, se quiebra cuando menciona su experiencia personal y la de sus compañeros en el peor momento del país que les tocó vivir en la escuela:

“Aquellas lágrimas de Baradel en televisión diciendo que nosotros vimos a los pibes venir a la escuela sin comer eran reales, lo hemos visto en los barrios, en las calles, eso lo hemos visto muchísimo. La Escuela es la que más sabe de luchas duras porque las ha visto” (savem7-02).

6.2 “Caer en la educación pública”



Otra de las características que se pueden destacar de la escuela post década de los '90 fue el vaciamiento de la educación pública. Durante esta década se pudo visibilizar un crecimiento de la educación privada, que formó parte de la idea liberal- financiera de que lo público genera déficit y lo privado ganancia (Pini, 2008: 62). Es decir, que uno de los sentidos construidos socialmente fue que para alcanzar la movilidad ascendente que daba la educación, había que pagar, la mejor educación iba a ser para quien la pague:

“Como la escuela privada está asociada a los sectores pudientes, en principio, pero después pudieron pagar la cuota otros sectores como los trabajadores, de los sectores laburantes calificados, entonces se asocia a esa posibilidad (de ascendencia social). De alguna manera eso desde lo aspiracional, donde mucho laburante hace un esfuerzo terrible por pagar una escuela privada para estar, teóricamente seguros que esos pibes van a tener otro proyecto de vida pero en realidad lo que termina pasando es que la escuela privada es muy discriminadora hacia adentro, tenés circuitos culturales diferentes” (jgdsdss-03).

Una de las explicaciones que propone el docente sobre la existencia de la escuela privada es que “La escuela privada es más barata para el Estado, es una estrategia para el gobierno de abaratar costos. La gente

pone el resto del dinero para sostener la educación privada. El Estado una parte, la otra la gente. Les conviene como están haciendo ahora, como ir tercerizando y poniendo empresas, fundaciones y demás. La escuela en lo económico es un negocio terrible. Los docentes si vemos que hay dinero, es inclusión. Los que tienen una lógica mercantilista ven un negocio” (jgdsdss-03).

Al incentivar desde un Estado liberal-financiero la visión de lo público como lo deficiente, lo malo, la Escuela Pública pasa a tener un lugar de resistencia. Sobre esto, Mario Oporto afirmó que “La Escuela siempre fue un lugar de resistencia, el aula siempre fue un lugar de resistencia, las comunidades que rodean a la escuela son lugares de resistencia, los colectivos profesionales: los científicos, los docentes, los intelectuales, las universidades, los estudiantes, los centros de estudiantes, las organizaciones sociales”.

En este mismo sentido por parte de los docentes entrevistados también se destaca la importancia de la educación pública, que significa una oportunidad, un lugar de “contención”, de resistencia para muchos estudiantes debido a la realidad que deben llevar adelante día a día:

“Yo creo que también tendríamos que ver que la escuela pública es la oportunidad para muchos, en mayor o menor medida, muchos chicos llueva, haga frío o haga un calor de locos. Se sienten contenidos en la escuela” (hbphcm7).

“La escuela pública es muy importante para garantizar Derechos sociales de la educación y lo garantiza la escuela pública, todos lo que hacemos, es una inversión, es una inversión de la propia sociedad. Para garantizar el ingreso la permanencia y el egreso. Los que lo pueden lograr pueden tener un mejor proyecto de vida para poder insertarse en la sociedad” (jgdsdss-03).

Por otro lado, los docentes sienten un gran malestar con respecto a la visión de la Escuela Pública como institución. En este mismo sentido podemos destacar la disputa que plantea García Canclini con respecto a lo público y el Estado, que en Argentina se da particularmente durante un Estado liberal-financiero, el cuestionamiento de lo público, de “lo co-

mún a todos” y el valor que se le da, mientras que el Estado neoliberal se agrandó. Sobre lo primero los trabajadores de la educación opinaron que:

“La escuela está desprestigiada, sobre todo la escuela pública. La escuela secundaria está cuestionada permanentemente, está desprestigiado el docente, el rol del docente socialmente no es valorado como antes y lo mismo pasa con la escuela” (ggplem7-06).

“Se perdió el respeto a la escuela, no la cuidan como espacio público, que es de ellos (la sociedad). Por eso entran, las rompen, las queman, desde un acto simple hasta los hechos de vandalismo” (lipmscsu-05).

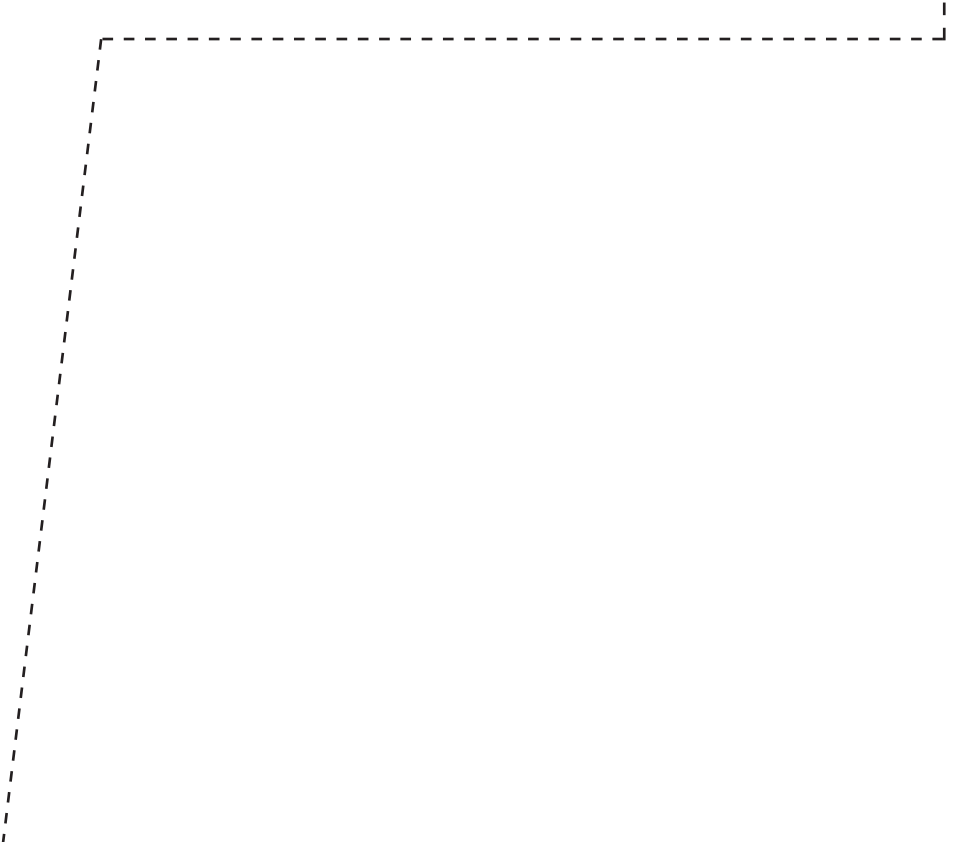
Asimismo, es posible afirmar que los problemas sociales ingresan en la escuela. Por eso al hablar de “reformas en la educación” es necesario comprender las complejidades del sistema. Sobre esto, Oporto expuso uno de los grandes problemas de las reformas en la Educación Pública:

“La escuela tiene un problema, no se puede decir que durante diez años no damos clase y reformamos. Vos tenes que estar haciendo reformas en una casa en la que vivís, yo no te puedo tirar el techo y vos dormís a la intemperie, por eso tenes que ir con mucho cuidado”.

En este sentido, también explicamos que algunas normativas formaron parte de las reformas en la educación tanto pública como privada. Como “Ley Federal 24.195”, “la Ley de Educación Nacional 26.206”, “El reglamento General de Escuelas 2299/11” que incidieron en la escuela directamente, desde perspectivas distintas, desde proyectos de país distintos, con diferentes visiones acerca del “Estado” y lo “Público”. Es necesario comprender a la escuela como institución, como formadora de sujetos y subjetividades, como constructora de sentidos sobre el trabajo docente, y sobre todo es un espacio público, una arena de disputa por lo público y por las definiciones sobre el Estado. Lo público y los problemas sociales también son parte de la Escuela, y por lo tanto del trabajo del docente, como las normativas, las relaciones sociales, la vida personal, entre otras cosas, van a construir al trabajador de la educación, por eso es tan complejo encasillar su trabajo en un sólo concepto.

Capítulo 7

La organización sindical



La organización sindical

Uno de los debates desde mitad del siglo XX en adelante, fue la posición del docente como sujeto individual y en segundo lugar, el docente como sujeto colectivo. Si bien existió la Unión de Docentes Argentinos (UDA) como el primer sindicato reconocido a nivel nacional durante el último período de la segunda presidencia de Juan Domingo Perón. Hemos destacado que durante la discusión del Estatuto Docente realizado en 1958, muchos docentes no se encontraban sindicalizados y se podía notar un distanciamiento de los docentes con la Confederación General del trabajo (CGT) que aglutinaba desde 1930 a la mayoría de los sindicatos en Argentina, estableciéndose como una central sindical unitaria y plural.

Durante las entrevistas, encontramos posiciones disidentes en cuanto a la función de los sindicatos. En primera instancia se encuentran los militantes activos, quienes participan en la organización, en sus actividades, quienes toman decisiones o simplemente aquellos que se suman a las medidas de fuerza cuando se llevan a cabo.

“Soy netamente sindicalista, en el buen sentido. Antes de trabajar en docencia trabajé en un sindicato, después tomé suplencias y me afilié a ese sindicato. Estaba sola y manejaba todo, le preguntaba al secretario general y yo lo hacía. Turismo, prensa, asesoramiento, todo” (lipmcsu-05).

En segundo lugar, están quienes no participan de las organizaciones sindicales porque descreen en esa forma de hacer política, aunque estén afiliados. En este caso, existen concepciones sobre los sindicatos en relación a la corrupción, por ejemplo y lo manifiestan del siguiente modo:

“No me afilie nunca, no les creo. Las organizaciones sindicales y los sindicalistas no me representan” (ggplem7-06).

“Estoy afiliada es porque en algún momento me tuve que afiliar, para mí te roban plata, ellos arreglan todo. Odio el tema de los sindicatos, no soy para nada democrática en eso. Me la arreglo yo solita y para mí me va mejor” (hbphcm7).

Sin embargo, históricamente Argentina se ha destacado por los logros de la lucha del Movimiento Obrero Organizado, es decir, en colectivo. A través de los sindicatos, las organizaciones, las agrupaciones y a través de medidas de fuerza en cuanto lo consideren necesario como pueden ser las huelgas generales, las movilizaciones a instituciones estatales o los eventos culturales.

Asimismo se pueden observar incluso dentro de los sindicatos y sus afiliados, tensiones que explicó Mario Oporto:

“Hay como una tensión entre los que sienten al sindicato como un colegio profesional y los que sienten al sindicato como el gremio de los trabajadores y la verdad es que cumple como esos dos roles. Hay momentos en que es gremio y otros en los que es un colegio, y muchas veces tiene un tercer rol que es ser un gremio estatal, tiene un comportamiento de gremio de un empleado público. Con todas las dificultades que eso implica porque vos te sentás en una negociación salarial y las variables que tienen las patronales privadas, como echarte o cerrar, el Estado no las tiene, es una empresa que no se “funde”, que no se va del país que no se transforma y eso le da un matiz muy particular”.

Hemos mencionado la complejidad del rol docente y los sentidos construidos a través de la historia que no han sido saldados por completo, en este caso la visión de docente individual “superhéroe” capaz de salvarse a sí mismo con los problemas que se presentan con respecto a la profesión, continúa vigente e incluso puede sonar hasta contradictorio porque ellos mismos exponen durante las entrevistas sentirse “solos”, es posible que muchos docentes organizados hayan encontrado la forma de hacerle frente a un sistema, entendiendo que los cambios siempre son colectivos y han conquistado derechos no sólo para ellos mismos, sino también para toda la comunidad escolar.

Una de las conquistas más importantes, sin dudas, fue la La Paritaria Nacional Docente (PND) regulada por el art. 10 de la ley de Financiamiento Educativo y el decreto reglamentario N° 457/07. Si bien existió años anteriores nunca había sido regulada hasta el año 2006. La Paritaria representó una conquista del movimiento obrero, reconoce

y fortalece el carácter colectivo del trabajo, y consagra la participación de los trabajadores en un pie de igualdad con la patronal, además le pone un freno a la arbitrariedad y a las decisiones unilaterales de los empleadores.

Cabe destacar que este proceso de discusión de paritarias también se dio con otros movimientos de trabajadores durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. La Paritaria es un instrumento fundamental del derecho laboral y una herramienta propia de los trabajadores, está consagrada en las leyes Argentinas desde 2006 ya que antes no estaba prescripto. Así, el derecho a concertar convenios colectivos está establecido en el artículo 14 bis de la Constitución Nacional y en el artículo 39 de la Constitución de la Provincia de Buenos Aires, así como también está ratificado por el Convenio 151 de la OIT.

En la Provincia de Buenos Aires a Partir de Febrero de 2007 como en el resto del país, la paritaria debe fijar el piso salarial docente para el "cargo testigo", es decir, el docente que recién inicia su carrera y que tiene un solo cargo. Además, fija un fondo compensador financiado por el gobierno nacional para un grupo de provincias que tienen dificultades para solventar el costo acordado de salario mínimo nacional. Por otra parte, da un marco de referencia salarial. Cada provincia toma el valor fijado en la paritaria nacional y lo discute con los sindicatos en su propia jurisdicción, estableciendo así un nuevo piso mayor o igual al nacional, en cada jurisdicción.

7.1 La construcción de un enemigo de los medios: Las huelgas docentes

En "Cartas a quien pretende enseñar", Paulo Freire describe concretamente la problemática de la tensión entre las luchas docentes y los medios de comunicación e incluso del conjunto de la sociedad. Hace referencia particular sobre "las maestras" cumpliendo un rol de tía, es decir, llevando a cabo su tarea profesional como trabajadora de la educación en comparación con una relación familiar. Freire va a explicar

que esta comparación se debe a que las tías como “buenas” no deben pelear, no deben rebelarse, no deben hacer huelgas.

Del mismo modo que Freire va a mencionar a las “tías”, en Argentina, los medios de comunicación van a mencionar la palabra “vocación” para el trabajo del docente, sobre todo cuando lleven a cabo medidas de fuerza, que muchas veces son los paros. El intento de reducir a la maestra a la condición de “tía” es una trampa ideológica, donde se trata de ablandar su capacidad de lucha o entretenerla en el ejercicio de sus tareas fundamentales (Freire 1993: 69,70). Por eso es común escuchar o leer “que luchen pero con los chicos en el aula”.

“Una vez que el docente no hace paro y el pibe está en la escuela no le interesa lo que pasa, entonces el docente se ha dado cuenta que la única manera de ser atendidos es haciendo paro. Porque cuando le pide que proteste con los pibes adentro del aula su protesta es una payasada para el resto de la sociedad. Los medios de comunicación en esto tienen mucho que ver, a mi me han preguntado mucho ‘¿Cómo puede ser que usted se la pase discutiendo de salario y nunca discutan los problemas prioritarios de la educación?’”

contó Mario Oporto y sostuvo:

“Yo les decía a los medios, discutía temas trascendentales con los gremios, y la única diferencia era que ustedes no estaban en la puerta de movileros cuando yo discutía cómo enseñar matemática. No es que no existía, no les interesaba a ustedes. A ustedes sólo les interesaba cuando había paro y había conflicto, porque si la paritaria terminaba bien yo salía y había dos periodistas, si terminaba mal había cincuenta”.

Freire destaca que si la sociedad no comprende el hacer de un maestro mucho menos les brindará su apoyo. A través de las entrevistas, todos los docentes coincidieron que durante la huelga, quienes más comprenden la lucha son sus estudiantes, los que están día a día con ellos y quienes los escuchan, no así los padres. Por eso entendemos que los medios son grandes constructores de sentido sobre la tarea docente. Sobre esto, los docentes entrevistados destacaron:

“Los medios siempre tienden a deformarlo todo, no sólo la figura del docente. Particularmente con los maestros tanta noticia de paro, tanta noticia de paritarias hacen que parezca que la única discusión es la del salario. Hemos pedido millones de veces por los baños para los chicos, por sillas, por mesas, por iluminación, por infraestructura se llueven los techos no sólo en esta escuela yo creo que es una problemática de toda la provincia, es parte de la discusión, pero pocas veces he visto eso en los medios generalmente la información pasa por saber si hay aumento y si volvemos a clase. Los medios nunca se preocupan por eso” (savem7-02).

“¿Cómo veo la figura del docente en los medios? Mal, por eso es uno de los grandes poderes ¿no? o sos un santo y te ponen allá arriba o sos el demonio, es real o sos lo mejor o sos lo peor” (hbphcm7).

“Los medios fueron grandes enemigos. Te marcan todo el tiempo cuántos días de clases se perdieron, que el de la privada ya tiene 200 páginas de cuaderno y el de la pública lo tiene en blanco. No tienen ni idea de la problemática ni de la lucha docente y mienten. La noche que les pegaron a los docentes en el congreso (2017), decían que se dispersaron, no decían represión cuando a los maestros acá nunca se les pegó, yo no sé si en la época del proceso les pegaron a los maestros porque hay maestros desaparecidos” (ggplem7-06).

Uno de los argumentos planteados en los medios de comunicación es el por un lado “derecho a aprender de los chicos” y por el otro el “derecho a huelga del docente”, aunque esté institucionalizado en el artículo 14 bis de la Constitución Nacional, los titulares de los diarios especulan con la privación de los derechos sociales, mientras que algunos funcionarios exigen un contexto de razonabilidad. Generalmente hay similitudes entre las medidas de fuerza, durante las entrevistas surgió una comparación entre el año 2001, el 2014 y el 2017 que se desarrollan a continuación.

7.1.2 Durante el 2001: la incertidumbre

Como hemos mencionado, después de las políticas económicas de

los '90, llega la crisis. Este período se destacó porque para muchos el futuro a corto y largo plazo se suprimió, no había una certeza en ningún lugar, ni desde los sucesivos gobiernos, tampoco desde las instituciones y eso se vio sobre todo en el conurbano bonaerense que fue imagen fiel del abandono. Por eso destacamos el recuerdo de los docentes sobre la incertidumbre que sintieron durante el 2001.

“En el 2001 no sabías si te iban a pagar, si ibas a volver no estaba nada establecido. Una huelga importante” (ggplem7-06).

“El 2001 fue catastrófico, el presupuesto del 2002 con respecto al del 2001 era entre un 15 y 20 % menos” Mario Oporto.

7.1.3 Durante 2014: la dificultad de la distribución

Otra de las huelgas que para los docentes significó mucho, fue en un momento en el que Argentina se alejó de la crisis, durante un gobierno que intentó distribuir la riqueza con igualdad. Para el 2014 quedó atrás la incertidumbre, pero el conflicto se dió de todos modos.

La medida de fuerza llevó 18 días, la paritaria nacional funcionó como piso de aumento para todas las provincias de nuestro país. El problema fue que el Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Daniel Scioli no llegaba a pagar el porcentaje que se acordó a nivel nacional. Entre él y la Presidenta, hubo entredichos, pidió ayuda al Gobierno de Cristina Fernández para poder pagar los sueldos. Sin embargo, entre idas y vueltas no había acuerdo con los docentes y se decidió a través de los gremios realizar una movilización el 19 de Marzo de 2014, en la Ciudad de La Plata. Fue una movilización masiva.

Finalmente el acuerdo llegó el 30 de Marzo, el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires iba a pagar a los docentes el 30,9 % de aumento, el sueldo básico pasaba de 3.600 a 5000 pesos por mes como piso salarial. Si bien los docentes hacen referencia a esta medida de fuerza, comprenden que es un contexto distinto al resto y así lo manifestaron:

“La del 2014 se resolvió en dos semanas, el gobierno reaccionó de otra manera. Les importaba más, después de la marcha a gobernación a los

tres días nos aumentaron. Les importaba más que nosotros generáramos ebullición” (ggplem7-06).

“Una cosa es disputar desde salario, desde condiciones de trabajo con un gobierno como el anterior que por lo menos respetaba paritaria, con otras lógicas a nivel macro que generaba otras condiciones desde lo económico, desde lo social. En ese momento tuvimos una diferencia para cerrar una paritaria” (jgdsdss-03).

7.1.4 Durante 2017: “no alcanzó...”

Durante este año los docentes se sintieron defraudados, los medios jugaron un rol preponderante como constructores de sentido, aunque con un discurso más violento. El gobierno de la Provincia de Buenos Aires participó también de una campaña para desprestigiar la labor de los trabajadores de la educación, llamando a través de redes sociales a “voluntarios” que quieran dar clase en las escuelas mientras se llevaba a cabo una medida de fuerza. La reacción de la gobernadora, María Eugenia Vidal fue bastante grave, no sólo por los “voluntarios”¹ sino también por los descuentos de salarios durante los días de paro y por la persecución que se dio hacia la militancia gremial, una frase que resonó fue: “que digan los docentes si son Kirchneristas, que se sinceren si esta discusión excede lo salarial”

La paritaria no se llevó a cabo a nivel nacional ni provincial y se propuso a los gremios un aumento del 18%, la huelga duró un mes. En dos semanas aumentaron de un 18 a un 19% la oferta salarial. Los docentes realizaron marchas, la más multitudinaria fue el 17 de Marzo en Plaza de Mayo la “Marcha Federal educativa”, hemos mencionado también la Escuela Pública Itinerante, aunque hubo eventos culturales, marchas en los distritos, entre otras cosas, pero no alcanzó para que la balanza se incline en favor de los docentes. Sin embargo, a mediados de Julio (un mes antes de las elecciones Primarias Abiertas Simultáneas y Obligatorias) el gobierno provincial ofreció a los docentes un 27% de aumento

1 ver <http://noticias.perfil.com/2017/02/23/a-traves-de-twitter-se-ofrecen-docentes-voluntarios-para-iniciar-las-clases/>

anual y el reintegro de la quita de salarios por las medidas de fuerza. Los docentes entrevistados comparan las diferencias entre el 2014 y el 2017, así lo expresaron:

“Recién en Julio cerrar paritarias, reclamaste de 500 formas distintas, hiciste movilizaciones enormes, movilizaciones chiquitas distritales, hiciste movidas culturales para expresarte y nada importó, es como que hoy está más agudizado el tema de que no te escuchan, no escuchan. Yo no soy ni kirchnerista, macrista, no soy nada. Hay mucho descreimiento en todo. Pero creo que aleccionaron mucho al docente, hiciste muchas cosas y no te escuché, te aumente la paritaria porque estamos próximos a las elecciones. Estuvimos cuantos meses para pasar de un 18% a un 19% en realidad al Estado no le importa la calidad educativa, si vos querés calidad educativa da un sueldo digno a los docentes” (lipmscsu-05).



“Esta duró en secundaria un mes, en primaria menos cosa que me sorprendió porque las maestras siempre eran la punta de lanza de los paros docentes y esta vez fueron los profesores. La diferencia es que no nos escucharon, tuve ganas de dejar todo. El Gobierno Nacional no cumplió con la Ley de Paritarias y el Provincial menos, de hecho la aplaudió (a María Eugenia Vidal) y alimentó más la idea de que los docentes son el enemigo,

otra de las razones por las que no queríamos abandonar la lucha, porque cuando caemos nosotros caen los demás estatales” (ggplem7-06).

“Acá peleamos contra el Gobierno, contra el poder real y peleamos contra todos los medios monopólicos. Todo eso en contra, nos quedaron los docentes de este lado, los padres y los pibes y las organizaciones. Esta fue la peor batalla. Y encima no terminó. Le torcimos el brazo solamente desde lo salarial pero sigue desde lo político ideológico y lo simbólico” (jgdsdss-03).

“En el 2014 salió a apoyar el reclamo docente el Pro y ahora éramos la peor basura que tenemos de rehenes a los chicos y en realidad quien lo tiene de rehén al chico es el gobierno. Al chico y al docente, las políticas económicas que implementan los gobiernos” (lipmcsu-05).

En la comparación que se hace de las tres huelgas por parte de los docentes entrevistados, exponen que en la medida de fuerza de 2014 se sintieron más respaldados, mientras que en las otras dos sucedió lo contrario. En este caso nos pareció pertinente incluir una voz como la de Mario Oporto quien fue Director General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y llevó a cabo negociaciones paritarias, a raíz de esto explicó las características que observó durante su gestión:

“Cuando el país está en crisis se discute recorte (2001) y cuando el país está en crecimiento discutís distribución (2014) y a veces es más tenso cuando puedes repartir, qué discutís cuanto vas a repartir, que en las grandes crisis donde la resignación y la manera de quebrarse de los trabajadores es tan grande y el margen de negociación es tan chico que es inevitable acordar. En cambio cuando hay expansión, cuando el país crece, cuando hay bonanza que los docentes querían con mucha justicia recuperar su salario, discutir cómo distribuimos era más difícil”.

El argumento sobre el salario docente que exponen los trabajadores, tiene que ver con una vida digna, con posibilidades de poder disfrutar de su familia, de sus vacaciones, de sus gustos personales. Los docentes, son en sí mismos seres sociales al igual que el común de la sociedad:

“Nosotros no exigimos un sueldo digno porque seamos mercenarios

y vayamos a enseñar mejor porque nos paguen más, sino porque no nos vamos a cargar de tantas horas, porque necesito pagar cuentas, porque yo quiero crecer, hacer mi casa y tener mi autito que no es nada loco que quiera eso cualquier trabajador. Si yo para poder tener eso tengo que agarrar cada vez más horas o para poder mantenerme porque ni siquiera crecer, qué calidad me puedes exigir, que perfeccionamiento me puedes exigir si no me alcanza el día” (lipmscsu-05).

Si bien hay distinciones entre las medidas de fuerza de los docentes, hay una cosa en común: “el colectivo organizado”, que genera cambio, discusiones, conquistas, presiones. Lo que queremos destacar en este apartado, es que estos hechos también configuran sentidos en el trabajo de los educadores desde lo individual y lo colectivo. Las organizaciones sindicales fueron ganando espacios, luchas y visibilidad, es por eso que muchas veces son una especie de “blanco” de los medios donde la figura del sindicalista se deslegitima. Sin embargo a lo largo de la historia argentina se ve que todas las luchas se materializan en conquistas si hay detrás de ellas un colectivo organizado. Es por esto que destacamos en palabras de Freire que el sindicato es el mejor instrumento político en defensa de los intereses y los derechos de los trabajadores, en este caso de la educación. Aún con voces disidentes, si se hace una pequeña lectura histórica, se puede afirmar que la salida a la conquista de derechos es la lucha política organizada (Freire, 1993:71).

Conclusiones

A partir de la recuperación de diversas voces de los docentes entrevistados de escuelas secundarias de Florencio Varela, pudimos reconocer desde sus trayectorias, aquellos discursos que los forman y los construyen como sujetos en lo respectivo a su trabajo. Con las entrevistas realizadas, se reconocieron acontecimientos históricos que aportaron a la constitución de los sentidos socialmente construidos sobre trabajador de la educación en la actualidad.

Entendemos que los discursos están cargados de ideología por lo tanto no es casualidad que en cada momento de la historia que mencionamos (en el segundo capítulo), dependiendo de los intereses, de las pujas de poder, de los conflictos, el docente se construye y se reconstruye todo el tiempo. Hemos observado durante las entrevistas cuando mencionan la “contención” se trata de un contexto de crisis, una categoría instituyente de construcción de sentido sobre su trabajo, por otro lado cuando hacen referencia a la “vocación” damos cuenta de una categoría instituida, fuertemente establecida en el discurso que excede incluso a la comunidad escolar.

Otro de los conceptos instituidos que hemos recuperado es el de la “eficiencia” que no sólo aparece en las entrevistas sino que también se ve en los discursos de algunos gobiernos liberales-financieros de nuestro país, como el del surgimiento del Estatuto Docente durante el gobierno de facto de Pedro Aramburu de tinte autoritario y liberal, aunque también se reconoce el mandato de Carlos Menem y al actual gobierno de Mauricio Macri. En cuanto a la “eficiencia” el docente es muy cuestionado e incluso desvalorizado por varios sectores de la sociedad. Hay sentidos que se visibilizan a través de los medios de manera sesgada como la “calidad educativa” y que se traducen en resultados de evaluaciones estandarizadas (pruebas PISA, evaluaciones a docentes) por ejemplo, trasponiendo modos de evaluación utilizados en la producción fabril (como las normas IRAM) hacia la educación como si fuesen procesos equiparables. Como también la posibilidad de reemplazar a

un profesional por “voluntarios” durante las medidas de fuerza debido a que “se toman demasiadas licencias”, “que faltan mucho” y “que sus estudiantes no saben nada”, en otros discursos hegemónicos.

Durante el trabajo de investigación hemos visto que los docentes son interpelados por su historia personal, destacamos sobre esto que nos encontramos con relatos de familias violentas, con problemas económicos que generaron dificultades para que puedan estudiar, con desigualdades en cuanto a otros profesionales. En la actualidad ellos utilizan esas debilidades como fortalezas, recuerdan la relación que los interpe-
ló con los educadores que los han marcado e intentan llegar de la misma manera a sus estudiantes para movilizarlos.

En cuanto a la Escuela como institución, es atravesada por diversos problemas sociales como la violencia, las desigualdades económicas, la discriminación, al igual que el conjunto de la comunidad educativa. Es por eso que una de las categorías recurrentes en las entrevistas fue el “sentirse sólo”, haciendo referencia a lidiar con los problemas que exceden lo que se supone como la tarea estrictamente curricular o áu-
lica, transformando lo escolar como puede ser la violencia o la idea de que el docente tiene que “contener” a sus estudiantes. A pesar de estar rodeados de sujetos que están en la misma situación que ellos, paradójicamente el sentimiento de “soledad” es uno de los sentidos más fuertes que aparece en contextos de crisis como la “contención”.

Estas categorías se visibilizan en los relatos del 2001 cuando la escuela quedó en pie a pesar de que el país se derrumbaba. Quedó en pie porque los docentes pusieron el cuerpo y la sostuvieron como un refugio, abrieron las escuelas y las pusieron a disposición de las necesidades de su territorio, organizaron comedores a los que asistían estudiantes pero también familias, los salones de usos múltiples eran espacios del “club del trueque” y de colectas de alimentos los fines de semana. En los relatos se mencionan también colectas de ropa y zapatillas por parte de los docentes a veces de sus hijos, que ellos mismos repartieron casa por casa para que los estudiantes no abandonen la escuela. Este momento de inestabilidad social por un lado es reconocido por los educadores como un triunfo pero por otro, les pesa porque fue una parte muy negra

de su historia personal y de la historia Argentina.

Así como problemas sociales, también existieron políticas y normativas educativas que atravesaron a la Escuela, que formaron parte de un Estado como “garante” de derechos en algunos casos (Ley Nacional de Educación 26.206) y en otros de un Estado como “gerente” de las libres relaciones de mercado (Ley Federal 24.195). En ambas ocasiones los docentes vieron en él a un “adversario”, aún reconociéndose como agentes del Estado en la escuela, esa es una de las tensiones internas más fuertes que se pueden visibilizar en los educadores.

Otra de las tensiones más visibles es en cuanto a la organización sindical. Existen posiciones disidentes sobre estar organizados o no. Varios mencionaron no estar agrupados por una cuestión de “representatividad” e incluso por enojo, mientras que participan de las movilizaciones y entienden que los cambios son colectivos. Sin embargo en su mismos discursos por momentos se hacen críticas hacia la militancia activa o a la misma política, generalmente con la corrupción, con que son “todos lo mismo”, a su vez algunos hacen referencia de con cierto tono de orgullo que son los únicos que sobreviven a los gobiernos sin pertenecer a ningún partido, por eso no militan y tampoco se adhieren a los paros. Esto se debe a que los sentidos que mencionamos están muy instalados y tienden al individualismo

Debido a esos sentidos hegemónicos instalados, los paros son una de las razones por las que los educadores se sienten alejados del común de los trabajadores, también es motivo de conflicto con las familias de sus estudiantes quienes no comprenden las medidas de fuerza que toman los educadores para hacer cumplir sus derechos. Los docentes sienten que sobre ellos los medios son grandes constructores de sentido, son enemigos que deslegitiman las luchas, a través de los titulares tendenciosos, que sólo van a las escuelas ante temas que generan controversia como las situaciones de violencia o conflicto, que los exponen como unos “vagos” y que difícilmente muestren en los titulares las situaciones cotidianas de las escuelas. Las tensiones propuestas por los sentidos hegemónicos instalados giran en torno a que los docentes tienen que estar dentro del aula, porque aquellos que tienen vocación

deberían pensar primero en sus estudiantes y por lo tanto no dejar sin tantos días de clase a los chicos por un “mero” conflicto de paritarias o para exigir salarios dignos.

En los sentidos encontrados puede observarse una separación constante entre la idea de trabajador de la educación y la vocación, se pueden hacer visibles tensiones en la historia Argentina, el Estatuto Docente de 1958 es una de las normativas que instala los sentidos de la eficiencia la moral del docente, como alguien que realiza un apostolado, ante todo y sin mencionar la organización de un colectivo docente o el reconocimiento del docente como trabajador, similar a la idea de la Ley Federal de los ‘90 que le quita todo el contenido “político” a la normativa, aún así esa no dejó de ser una decisión política. Por otro lado, en el 2006 la Ley Nacional de Educación que le otorgó la misma calidad de derecho del cual el Estado es garante, y en ese marco, se le dio un respaldo al docente desde el reconocimiento como trabajador. Estas leyes que fueron vistas como conquistas en cada uno de los contextos históricos, también son constructoras de sentido.

Todo lo mencionado anteriormente forma parte de los sentidos recuperados en las entrevistas realizadas a educadores y educadoras de Florencio Varela. Es muy difícil que la tarea docente no sea cuestionada por el conjunto de la sociedad, sin embargo hemos visto que en los contextos de crisis, son los docentes a quienes otros trabajadores acuden en busca de respuestas. Aunque desde los medios se expone sólo de manera parcial los sentidos del trabajo docente y durante los conflictos, afirmamos que por momentos puede existir una unidad del conjunto de los trabajadores.

Las características que hemos mencionado responden a la conformación subjetiva sobre el docente como trabajador, en esta investigación identificamos interpelaciones, reconocimientos y sentidos que circulan sobre el trabajo docente, entre los que destacamos la “vocación”, los “profesionales del Estado” y los “trabajadores de la educación”, agregamos también a quienes usan el “diálogo” como herramienta en la práctica pedagógica transformadora, y aquellos que ejercen su labor docente desde su militancia sindical. Comprendemos todo esto desde

una mirada amplia de lo educativo como la formación de todos los sujetos y subjetividades, muchos docentes se van a identificar con estas concepciones, con algunas, con ninguna.

Hemos destacado sus tensiones, a través de las entrevistas observamos que los docentes exponen ambivalencias entre las categorías mencionadas, sienten que no se trata sólo de un trabajo por la remuneración aunque haya profesionales que lo hagan, hay una relación pedagógica que se invisibiliza pero existe, una construcción colectiva no sólo entre pares sino también entre profesores y estudiantes, además de sentidos sociales que también aportan a la configuración de dicha relación y la modifican, por eso la tarea que realizan los docentes se trata de una tarea política, una tarea transformadora tanto para los sujetos sociales como para quienes se vinculan cotidianamente; así como para ellos mismos, quienes en esa relación pedagógica resultan permanentemente interpelados.

Bibliografía

LIBROS

FREIRE, Paulo (1993) “Cartas a quien pretende enseñar”, Olho d’agua.

GIMENEZ, Gilberto (1997) Para una teoría de las identidades, Revista Frontera Norte, volumen 9, n° 18, México.

GUBER, Rosana (2001) La etnografía. Método, campo y reflexividad. Capítulo 4.

HUERGO, Jorge (2005) Hacia una genealogía de Comunicación/Educación, La Plata, Ed. de Periodismo y Comunicación, Universidad Nacional de La Plata.

HUERGO, Jorge (2015) “La educación y la vida, un libro para maestros de escuela y educadores populares”, La Plata, Ed. de Periodismo y Comunicación, Universidad Nacional de La Plata.

LACLAU, Ernesto. (2005) “La razón populista”, Buenos Aires, FCE.

MARTÍNEZ, Deolidia (2001) Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: Treinta años de estudios de trabajo docente. Buenos Aires, Argentina.

MCLAREN, Peter (1984) La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación, Siglo XXI editores, España

MCLAREN, Peter (1998) Pedagogía, identidad y poder, Santa Fe, Homo Sapiens.

MOUFFE, Chantal (2007) “En torno a lo político”, Ed. SL fondo de cultura económica de España, Buenos Aires.

PINI, Mónica “La escuela pública que nos dejaron los noventa: dis-

cursos y prácticas” UNSAM edita, Julio 2008

PUIGGRÓS, Adriana (2003) “Qué pasó en la educación : breve historia desde la conquista hasta el presente”, 1s . ed. Galerna, Buenos Aires

REBELLATO, José Luis (1995) La encrucijada de la ética. Ediciones: 1995 Uruguay. Montevideo. Editorial Nordan.

Artículos

BBC Mundo Las semanas de los cinco presidentes. Recuperado por http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/latin_america/newsid_1735000/1735611.stm

CORNEJO, Jesús (2014) Masiva marcha de los docentes contra Scioli, La Nación. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1673715-masiva-marcha-de-los-docentes-contra-scioli>

CUÑAT GIMENEZ, Ruben (2007) Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM, Vol. 2, pág. 44. España

Diario Clarín (2001) El ajuste y la crisis: Las 28 medidas de Lopez Murphy. Recuperado de https://www.clarin.com/economia/28-medidas-lopez-murphy_0_Hyp-gqOeCFe.html

Diario Clarín (2017) Macri habló de los que “caen” en la escuela pública y fue criticado. Recuperado de https://www.clarin.com/politica/macri-hablo-caen-escuela-publica-criticado_0_B1xsEfJ2l.html

HAGMAN, Itaí (2016) Breve historia de la deuda externa Argentina. Recuperado de <http://www.contrainfo.com/19332/breve-historia-de-la-deuda-externa-argentina/>

HUERGO, Jorge (2013) Congreso de Comunicación/Educación. Desafíos en tiempos de restitución de lo público anclajes Revista Tram[p]as de la comunicación y la cultura.

La Nación,(2014). Recuperado de www.lanacion.com.ar/1676479-fin-paro-empiezan-las-clases-el-lunes-en-la-provincia

MARTÍNEZ, Deolidia (2001) Abriendo presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/uploads/20101010114346/abriendo.pdf>

MARTÍNEZ SALANOVA, Enrique Figuras de la pedagogía: Paulo Freire. Recuperado de https://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm

PAVIGLIANTTI, Norma (1995), La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socio educacional en la Argentina: Sus orientaciones hacia la privatización, provincialización y retiro del Gobierno Nacional del financiamiento del sistema de educación pública, Memoria académica, FaHCE, UNLP.

ROSSMEISSEL, Bárbara El trueque en Argentina: ¿Estrategia eficiente en tiempos de crisis?. Recuperado de <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/ar/2005/br-trueque.htm>

STANG, Silvia Desempleo récord: más de 3 millones sin trabajo. La Nación. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/416934-desempleo-record-mas-de-3-millones-sin-trabajo>

STENGEL, Luis (2016) Las maestras de Sarmiento historia de un vacío, recuperado de <http://www.conclusion.com.ar/la-ciudad/las-maestras-de-sarmiento-historia-de-un-vacio/02/2016/>

TELEFE NOTICIAS (2017) ¿Qué es la paritaria docente?. Recuperado de ://telefenoticias.com.ar/actualidad/que-es-la-paritaria-nacional-docente/

WALSH, Rodolfo (1977) Carta abierta de un escritor a la Junta Militar. Recuperado de http://conti.derhuman.jus.gov.ar/areas/em/serie_1_walsh.pdf