

Desigualdad y mutaciones en el sentido de enseñar en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires¹.

Mariela Arroyo, FLACSO-UBA

1. A modo de prólogo: el recorrido que me llevo a las preguntas de investigación

El objetivo de esta ponencia es presentar algunos de los supuestos, puntos de partida, hipótesis y primeras aproximaciones de lo que será mi tesis de doctorado que abordará los sentidos de la tarea de enseñar en la escuela secundaria, en la Ciudad de Buenos Aires. Cuando me refiero a los sentidos de la tarea de enseñar, me estoy preguntando en aquellas narrativas que les permiten a los docentes significar su accionar cotidiano y reconocerse y ser reconocidos por los otros como tales.

Cabe aclarar que mi tesis está en desarrollo, actualmente estoy realizando el trabajo de campo y esto hace que se vayan reformulando las preguntas iniciales. Sin embargo, estas preguntas fueron surgiendo a partir de investigaciones previas de las que vengo participando en el Área de Educación de FLACSO hace más de 10 años.

Por este motivo me parece interesante compartir con uds. cómo llegué a hacerme las primeras preguntas sobre los sentidos de la tarea de enseñar en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires.

Por un lado, yo venía trabajando hace tiempo sobre “docentes”. En las distintas investigaciones en la que participé, mi foco para mirar la escuela o las políticas educativas estuvo centrado en los docentes. Me interesó siempre la dimensión subjetiva de las políticas educativas ¿cómo inciden los actores en las mismas? ¿cómo operan sus concepciones y formas de entender el mundo y en particular el sistema educativo en la concreción de las mismas? En esta línea, mi tesis de maestría indagó sobre las concepciones de los docentes de escuelas secundarias de la Ciudad acerca del espacio público.

Por otro lado, con el grupo de investigación de FLACSO trabajamos, en varias investigaciones sobre la nueva configuración de la desigualdad educativa en las que nos encontramos con una dispersión en relación con las culturas institucionales, con lo que se transmite en las escuelas y con los sentidos que la escuela secundaria tenía para los actores que las transitaban. Empezamos a pensar a partir de estas diferencias, que expresaban en parte la desigualdad social, cómo cada vez tenía menos en común la experiencia educativa de unos con la de los otros. Y empezamos a pensar en la fragmentación del cuerpo docente que acompaña la fragmentación del sistema educativo (fue Nadina Poliakov quien desarrolló este tema en su tesis de maestría) y en los distintos

¹ Algunos de los apartados de esta ponencia incorporan reelaboraciones o síntesis de cuestiones trabajadas con Nadina Poliakov en distintos trabajos (Arroyo, Poliakov, 2010; Arroyo, Poliakov, 2011)

sentidos que los mismos otorgaban a la tarea. Empezó a surgir aquí diferencias importantes de acuerdo con el tipo de escuela en las que se desempeñaban los docentes.

Es así que comenzamos a describir la condición fragmentada del sistema educativo tratando de entender cómo el sistema educativo se fue expandiendo de modo desigual, a partir de nuevos fragmentos de escuelas para distintas poblaciones. Es desde esta perspectiva que abordamos la investigación de las denominadas escuelas de reingreso, tratando de entenderlas en el marco de un sistema fragmentado, pero también como un intento de generar variaciones en un formato escolar que desde el supuesto de homogeneidad produjo amplísimas exclusiones.

Es en esta última investigación, seguramente porque en las escuelas de reingreso se plasmaban muchas de las tensiones que atraviesan el sistema educativo actual (mandato de inclusión, atención de nuevas poblaciones, alteraciones del formato escolar, etc) que se empieza a delimitar más claramente lo que será mi problema de investigación.

Frente al tan mentado malestar docente, al supuesto desgano de los docentes encontramos en estas escuelas formas particulares de significar la tarea que nos llevaron a indagar sobre este tema ¿qué es lo que hacía que en estas escuelas muchos docentes encontraran modos de sentirse útiles y reconocidos? ¿qué es lo que estas escuelas tenían que otras escuelas no y que marcaba la diferencia con muchas otras escuelas, no todas por supuesto, en la que los docentes parecen desencantados? ¿Qué aglutina y qué diferencia a estos docentes con docentes de otras escuelas y otros niveles? La experiencia particular de las escuelas de reingreso nos permitió ver con claridad nuevas formas de dar sentido a la tarea en un nuevo escenario y al mismo tiempo nos daba una señal acerca de lo que podría estar pasando en el resto del sistema educativo.

A partir de aquí es que empiezo a delinear mi problema de investigación, las primeras hipótesis acerca de los discursos y dimensiones que podrían estar interviniendo en la construcción de estos sentidos así como los instrumentos para el trabajo de campo².

2. Nuevos escenarios ¿viejas identidades? El dislocamiento de la identidad docente ante las transformaciones actuales.

Sabemos que las transformaciones sociales y culturales de los últimos años ponen en cuestión a muchas de las instituciones que se erigían como metanarrativas que le otorgaban sentido al accionar de los sujetos. En efecto, dichas transformaciones parecen poner en cuestión la efectividad del Estado Nacional y la sociedad salarial como modo de aglutinar y

² Se trata de un estudio que trabaja con herramientas de la metodología cuantitativa y cualitativa. Se están realizando entrevistas en profundidad a docentes de distintas escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires y observación institucional. Asimismo se suman entrevistas grupales o individuales de distintos actores de dichas instituciones como modo de complementar la información.

marcar a los sujetos. De este modo, han entrado en crisis los procesos de conformación de las identidades, propios de la modernidad, tensionando muchos de los sentidos construidos históricamente. En este marco, muchas de las instituciones propias de la modernidad parecen haber perdido cierta eficacia para producir identificaciones en los sujetos que las habitan.

En este marco, en la Argentina se produce la ruptura del mito integracionista e igualitarista y con él se pone en jaque uno de las premisas básicas del sistema educativo (O'Donnell, 1997). La escuela ve tambalear algunos de los principios que la ordenaban y le otorgaban legitimidad: la integración a la Nación y al mundo del trabajo (aunque sea diferencialmente) fueron históricamente dos de las principales funciones de la escuela que se convirtieron en sentidos orientadores para los distintos actores que la transitaban. (Tiramonti, 2004).

¿Cómo afectan los impactos que los cambios sociales e institucionales que estamos atravesando en el mundo escolar y especialmente a la tarea de los docentes? ¿Cómo se articulan los viejos y los nuevos sentidos? ¿Cuáles son los discursos que se encuentran a disposición de los docentes para que signifiquen su tarea?

Partimos del supuesto de que las identidades sociales no son fijas ni esenciales y que se construyen en un proceso relacional. Estas son formaciones inestables que van variando en la medida que cambian las posiciones de todas aquellas interpelaciones a través de las cuales se constituyen (Laclau y Mouffe, 1987, Laclau, 1996).

Las identidades ocupacionales por lo tanto, tampoco serán fijas, e irán variando de acuerdo vayan variando los contenidos que los distintos discursos que interpelan a los docentes se vayan modificando. Es decir, el andamiaje discursivo de cada momento histórico opera como límite a las posibilidades de construcción de las identidades (Popkewitz, 1993). Pero tanto estos discursos como las identidades docentes se inscriben sobre las huellas que los distintos discursos previos dejaron impresas.

El complejo andamiaje discursivo que sustenta las identidades docentes estaría integrado por distintos discursos históricos vinculados, al Estado, al trabajo, a la cultura en una determinada configuración cultural (Grimson, 2011). Las identidades suponen una articulación particular de estos discursos en una categoría más homogénea que incluye a unos a partir de la diferenciación con otras categorías.

Desde esta perspectiva, podríamos pensar cuáles son aquellos rasgos comunes de las identidades docentes con otras identidades ocupacionales en una determinada configuración cultural. Así, la sociedad salarial se caracterizó, entre otras cosas, por interpelar a los sujetos a partir del trabajo (y la ocupación específica) que se erigía en un articulador central de la identidad de los sujetos. Más allá de las discusiones en torno a las características de la docencia y el largo proceso que la misma vivió para reconocerse como

“trabajador”, parece claro que la ocupación, el oficio, era parte neurálgica de la constitución identitaria, así como lo era en otras ramas del trabajo.

En este sentido, cabe analizar los cambios en las identidades docentes a la luz de los procesos más generales de transformación del trabajo y sus efectos en la constitución de identidades sociales. De este modo, es preciso analizar la identidad docente teniendo en cuenta lo que según Svampa (2000) es una de las problemáticas mayores de la época moderna: *“el fin de las identidades ‘fuertes’ y el ingreso a una era en la cual las identidades son más efímeras y parciales, más fragmentarias y menos inclusivas”* (Svampa, 2000: 153)

Sin embargo, a este desplazamiento general se le suman los rasgos propios que la identidad docente asume y que se vincula al sentido de su tarea y al sentido de la escuela. Como vimos no sólo está en crisis el trabajo, sino la función tradicional de la escuela que le otorgaba sentido a la tarea de enseñar.

En este doble proceso es que tenemos que entender las formas de significar el trabajo docente en la contemporaneidad.

Dicho esto, es necesario recuperar algunas de esas huellas históricas que marcaron las identidades docentes y sin las cuáles sería difícil entender las posiciones actuales.

La matriz estatal de los sistemas educativos conllevó una fuerte regulación del oficio del docente, que varió en su fuerza en los distintos niveles, pero que se constituyó como una de las interpelaciones discursivas más fuertes.

Es decir, aunque las diferencias de trayectorias y personales existieran, la forma en la que el Estado reguló y reconoció a los docentes producía un perfil de docente más o menos homogéneo. Dentro de esta matriz común los docentes de los distintos niveles articularon los sentidos de su tarea en relación con las distintas matrices de origen de cada uno de ellos (y diferenciándose de los docentes de otros niveles). Así como la matriz identitaria de los docentes de nivel primario (y su reconocimiento social) podría asociarse al mandato fundacional civilizatorio vinculado a la construcción de la Nación, la de los docentes de media podría vincularse a la transmisión de un saber disciplinar propio del curriculum escolástico de una institución selectiva y elitista en su origen. El maestro era un generalista encargado de civilizar, mientras el profesor de media era un especialista encargado de preparar a los seleccionados para los estudios superiores (Arroyo, Poliak, 2010).

A lo largo de la historia, otras figuras docentes se sucedieron, se superpusieron y fueron dejando sedimentos que forman parte de las identidades docentes contemporáneas.

Ahora bien, estos sentidos parecen estar siendo modificados en la actualidad por varios movimientos. Por un lado, por los cambios antes reseñados que redundan en un estallido de sentidos ante el debilitamiento de la eficacia discursiva del Estado para interpelar a los sujetos (y su correlato en la fragmentación educativa y la implementación de políticas diferenciales para distintas poblaciones) y por lo tanto en la posibilidad de constituir

identidades más o menos homogéneas en aquellas instituciones reguladas históricamente por el Estado.

Por otro lado, los cambios en el mundo del trabajo y la pérdida del mismo como eje central de constitución de identidades.

A esto se le suman los cambios que impactan más directamente en el propio sistema educativo: la masificación y la obligatoriedad del nivel y las nuevas agencias de transmisión cultural parecen estar desafiando los sentidos y el reconocimiento asociados a esa matriz de origen, recreándose nuevos sentidos que parecen diferenciarse según sector social.

3. La expansión del nivel medio: de la selectividad a la diversificación.

Como lo mencionamos anteriormente, a diferencia de la escuela primaria destinada a las mayorías y portadora de un fuerte mandato homogeneizador, el objetivo de la escuela secundaria era de carácter propedéutico y elitista: preparar para el ingreso a la Universidad (Tedesco, 1986)

A partir de los años '30 en nuestro país se produjo una fuerte expansión del sistema educativo que fue masificándose, incluyendo progresivamente a nuevos sectores y cambiando así su función de origen. Hacia mediados del S.XX fueron incorporándose los sectores medios, sin embargo, es en los últimos 20 años que empieza a discutirse la universalización del nivel³.

Esta expansión se fue desplegando a partir de las distintas demandas sociales, pero sin una ley de obligatoriedad para el nivel. Así, la puja de los sectores excluidos del nivel medio por el ingreso, y el mandato de inclusión se fueron desarrollando antes de la concreción de la normativa de obligatoriedad del nivel que se sanciona en 2002 en la Ciudad de Buenos Aires y a nivel Nacional en el año 2006⁴.

Dentro de este marco, en los últimos años es que en la Ciudad de Buenos Aires, se crean distintas escuelas medias, con el objetivo de inclusión de los sectores antes excluidos. Este proceso de expansión se caracterizó por la diversificación del nivel, ya que se fueron creando instituciones con nuevas características para las nuevas poblaciones. Es interesante señalar que, a diferencia del nivel primario –que fue creado con la finalidad de incluir a todos los sectores- la obligatoriedad actual en el nivel medio viene a interpelar y a

³ En este proceso, empiezan a crearse otras modalidades (distintas al bachiller) vinculadas a una salida laboral o a la formación de profesionales calificados para las prácticas comerciales y la formación de técnicos.

⁴ En relación con el marco normativo, la Ley Federal sancionada en el año 1995 establece un régimen de obligatoriedad de 10 años que no llega a alcanzar al nivel medio en su totalidad. La primer jurisdicción que promulga la ley de obligatoriedad del nivel medio fue la Ciudad de Buenos Aires, en el año 2002 (Ley N° 898). Más recientemente, la Ley de Financiamiento Educativo (Ley 26.075, 2006) incluye entre sus metas, a nivel nacional, la necesidad de avanzar en la universalización del nivel medio. Por último, en diciembre de 2006 ha sido sancionada la Ley Nacional de Educación (N° 26.206/06), que extiende a 13 años la escolaridad obligatoria en todo el territorio del país incluyendo el nivel medio. A partir de esta última norma se viene discutiendo y regulando a través del CFE la reforma para la escuela secundaria en todo el territorio nacional.

incorporar a aquellos sectores históricamente excluidos de la escuela media. Una escuela que no estaba construida para incluir a todos, sino justamente para seleccionar. Así se entrecruzan en las prácticas escolares concretas dos mandatos contradictorios que se van a resolver de distinta manera de acuerdo con las distintas instituciones y los discursos de los que los actores que en ellos se desenvuelven articulen en su tarea.

Por su parte, el mandato de inclusión conjuga diversos sentidos - que van desde la garantía del derecho a la educación, la necesidad de completar la educación media como requisito para el ingreso al mundo del trabajo hasta los vinculados con la escolarización como medio de combatir la inseguridad- que podrían operar como restricciones discursivas para la construcción de las identidades docentes (Popkewitz, 1998). Las normas y las políticas educativas que las acompañan expresan algunos de esos sentidos y son parte de ese andamiaje discursivo que va delimitando los márgenes de lo que se puede pensar, sentir y decir en cada uno de los espacios.

Cabe señalar, en sintonía con lo que venimos trabajando en investigaciones anteriores, que no todas las escuelas se hacen cargo del mandato de inclusión sino que el mismo suele ser tomada por algunas, al mismo tiempo que otras siguen encargadas de seleccionar a las poblaciones. Y en este sentido, es que podemos encontrar distintos sentidos acerca de la tarea en la escuela secundaria así como distintos aspectos de las identidades del docente de media puestas en jaque.

4. Transformaciones en las identidades docentes del nivel medio de la Ciudad.

Ahora bien ¿cómo impactan el nuevo escenario en los docentes y en sus identidades? ¿Qué discursos sirven para articular los nuevos sentidos de la tarea?

Como mencionamos anteriormente, las transformaciones sociales y culturales de los últimos años ponen en cuestión a muchas de las instituciones modernas y con ellas las certezas que guiaron el trabajo de maestros y profesores por más de un siglo, y que le otorgaban sentido y cierta unidad a su identidad (Arroyo, Poliak, 2011)

En nuestro país desde el origen del sistema educativo el oficio docente se caracterizó por una fuerte regulación estatal. Junto con este rasgo común a los distintos niveles, aunque mucho más matizada en el nivel medio⁵, la especialización disciplinar es una marca de

⁵ En relación con la regulación estatal del trabajo docente del nivel medio, es necesario señalar que a diferencia que el magisterio, en sus orígenes éste no tenía esa fuerte presencia estatal. La formación docente para el nivel medio originalmente no estuvo en manos del Estado como la del nivel primaria. Esta sólo se daba en el circuito universitario, por el carácter elitista al que hacíamos mención anteriormente. Más adelante, ante la expansión del sistema y la concomitante ampliación del mercado de trabajo para los profesores se incorporan nuevos sectores a la docencia secundaria. En este contexto se empiezan a transformar también los ámbitos de formación de profesores y surgen los primeros espacios específicos de formación para profesorado de nivel secundario que se diferencian del devenir y transformaciones de la universidad nacional (Pinkasz, 1989; Pinkasz en Braslavsky y Birgin, 1992). Esto permitió una mayor regulación por parte del Estado de los ámbitos específicos de formación

origen del profesorado de nivel medio que responde a un curriculum agregado. La especialización está en la base de la designación de los profesores, de la organización escolar y por lo tanto de la tarea docente (Dussel, 1997, Terigi, 2009, Arroyo, Poliak, 2010).

Como ya lo mencionamos, la expansión del nivel medio lleva a la diferenciación de las escuelas y de las poblaciones que asisten a las mismas. Ahora bien, más allá de las distintas modalidades, el modelo organizacional y la curricula de la escuela media no se modificaron sustantivamente. En la medida que nuevos sectores, o nuevas dificultades la desafiaban se fueron creando distintos dispositivos de apoyo para aquellos que no lograban “adaptarse” a este dicho modelo organizacional. De este modo, sin modificar los rasgos centrales de la forma de escolar, un conjunto de dispositivos vienen a andamiar su tarea: tutores, asesores pedagógicos, apoyo escolar, entre otros. Además, las escuelas secundarias comienzan a asumir funciones características de la primaria: becas, comedores escolares, etc. (Arroyo y Poliak, 2010).

Asimismo las formas en las que el Estado, a través de sus políticas, interpela a las poblaciones tiene un impacto en la diferenciación social y la fragmentación educativa. El Estado empieza a modificar sus funciones y a construir distintas políticas o instituciones de acuerdo con distintas poblaciones. Esta cuestión también podría estar impactando en las identidades docentes.

En los últimos años, distintas investigaciones empezaron a preguntarse acerca de la existencia de circuitos particulares de docentes para escuelas que atienden distintas poblaciones. Esta hipótesis, que fue trabajada por Nadina Poliak (2007) en su tesis de maestría nos indica la existencia de distintos docentes para distintas escuelas que consolidan la configuración fragmentada de nuestro sistema educativo. Partiendo de esta pregunta, en una investigación reciente sobre las escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, analizamos con Nadina Poliak el proceso particular de selección y socialización que atraviesan los docentes que trabajan en estas escuelas y a partir de allí la configuración de una identidad institucional y profesional también diferencial.

Estos nueva situación también interpela las identidades de los docentes que en ellas trabajan, de modo tal que si la tarea del docente estaba conducida por la idea de ser un transmisor de conocimientos a los que los chicos debían acceder, debiendo adaptarse a la propuesta homogeneizadora, ahora, ante el mandato de inclusión, son los docentes los deben convertirse en garantes del derecho a la educación de los chicos y para esto realizar nuevas tareas por fuera de su especialidad, para acompañarlos en sus diversas

docente (que son los que terminan hegemonizando el campo). En este proceso los ámbitos de formación docente se van aproximando a la lógica de los otros niveles del sistema educativo (Arroyo, 2007).

trayectorias. Claro que estas nuevas tareas no son iguales en los distintos sectores con los que se trabaje.

Así, nos encontramos con un mandato de inclusión que se contrapone al mandato selectivo de los orígenes del sistema. Como ya lo mencionamos esto no implica que este último desaparece, sino que va a ser procesado de distinta manera en las distintas instituciones y sobre todo en los distintos sectores.

Así pareciera que el sentido de la tarea de los docentes en distintas instituciones va siendo modificado de acuerdo con las poblaciones con las que trabaja⁶:

Sin embargo, estas modificaciones no están exentas de conflicto, la sensación de que hay una función “natural” de la escuela media (que en realidad justamente da cuenta de la fuerza de la matriz histórica de la misma) que está siendo violentada parece teñir parte del malestar de gran parte de los docentes. La naturalidad con la que es vivido un formato constituido históricamente, hace que no sólo sean apreciadas como desvíos aquellas prácticas de los estudiantes que no se adecúan a lo que históricamente se construyó como un alumno ideal, sino que también se conceptualizan como desvíos todas aquellas tareas o prácticas vinculadas a los nuevos mandatos escolares asociados a la inclusión de nuevos sectores y todas aquellas nuevas demandas vinculadas a los cambios culturales que irrumpen como un mal, como anomias que es necesario corregir o rencausar.

Parece entonces haber una suerte de desacople entre el la identidad docente deseada, idealizada, reificada y los nuevos mandatos sociales que la van modificando.

Ahora bien, como dijimos anteriormente, en los orígenes de los sistemas educativos y por lo tanto, de las identidades docentes, el Estado interpelaba de manera homogénea. Las políticas educativas se basaban en el supuesto de homogeneidad (Dussel, 2002; Terigi, 2006), que aunque será el mismo que producirá un sinnúmero de exclusiones, permitía construir identidades ocupacionales más estables y homogéneas. Es decir, parecía haber una identidad posible para el docente de media (o por lo menos un mandato claro y homogéneo que marcaba los límites de aquello que podía ser actuado y sentido en cada uno de los roles, más allá de los matices o diferencias personales que cada uno le imprimiría).

Eso también parece estar mutando hoy, es decir, no sólo vemos modificado los mandatos a la escuela media y sus docentes, sino que también este mandato deja de ser único, así como tampoco es único (o principal) articulador simbólico el Estado. En efecto, el Estado construye mandatos distintos para distintos grupos a través de políticas diferenciales

⁶ De acuerdo a los resultados de la investigación hecha para mi tesis de maestría (sobre un total de 48 docentes) para 9 de cada 10 profesores las escuelas tienen distintas funciones. Para la mayoría de los docentes estas distintas funciones se deben a que las escuelas deben adaptarse a la población que atienden.

y por lo tanto interpela diferencialmente a los sujetos que habitan distintas escuelas, pero además el Estado –por las razones que analizamos anteriormente- deja de tener la misma eficacia simbólica para articular los sentidos de los distintos actores sociales. Aparecen nuevos discursos muchos más dispersos y fragmentarios que permiten que los actores articulen los sentidos de su tarea de diversos modos.

Así, cada uno irá construyendo su identidad a partir de las distintas interpelaciones y las distintas trayectorias e inclusiones institucionales. La pregunta pasa a ser entonces ¿cuáles son los andamiajes de discurso a disposición de los sujetos y de qué depende el modo que los mismos sean articulados?

Podríamos pensar que hasta hace poco tiempo (y más allá de las heterogeneidades y diferencias existentes) era fácil determinar cuáles eran los rasgos discursivos hegemónicos que se constituían en pilares de las identidades docentes. Es decir, cuáles eran las narrativas que los docentes tenían a disposición para significar su tarea cotidiana e integrarse dentro de una categoría, que aunque no homogénea, parecía compartir una configuración cultural común: la docencia. Así, recuperando lo trabajado anteriormente, ser docente era, de la mano de la fuerza instituyente de la integración social a través del trabajo, una rasgo central para definirse socialmente, para incluirse en una categoría y alterizarse.

En la misma dirección el mandato estatal (selectivo y disciplinar) actuaba también como articulador identitario, señalando en alguna medida, las fronteras y diferencias con otras categorías de docente, así como señalando el marco común.

La pregunta es si estos regímenes de significación desaparecieron y los docentes quedaron librados a diversas identificaciones o siguen actuando articulándose de distinto modo con otras interpelaciones discursivas. Es decir ante este aparente “estallido” de los marcos referenciales comunes, ¿comienzan a surgir “identificaciones múltiples”? ¿Cuáles son los discursos que están a disposición de los docentes para pensarse a sí mismos y a su tarea? ¿Cómo se articulan estos distintos marcos referenciales con los sedimentos históricos? ¿Existe algo común que aglutine a la identidad docente ante esta diversificación de interpelaciones y funciones? (Grimson, 2011)

Los sedimentos históricos del oficio del docente y del sistema educativo, el Estado y las políticas públicas, el proyecto institucional, las distintas trayectorias formativas, los discursos vinculados a los otros, el reconocimiento, las relaciones con el saber y la cultura, parecen ser algunos de los elementos discursivos en los que se apoyan de diferente manera los distintos sentidos de la tarea. Sobre alguno de ellos trabajaremos a continuación.

5. De funcionarios del Estado a inútiles para el mundo: el problema del reconocimiento.

Uno de los núcleos centrales para comprender la identidad docente y el sentido de su tarea, es la cuestión del reconocimiento de los otros y a la utilidad social.

La construcción de las identidades sociales están vinculadas a las miradas de los otros. Es decir el reconocimiento es parte de la construcción identitaria, por lo que la valoración social es central a la hora de constituirse como sujeto. ¿Cuáles son las consecuencias del debilitamiento de la valoración social o del reconocimiento de la tarea en la constitución de estas identidades?

La docencia históricamente tuvo una clara valoración social marcada por el consenso sobre “utilidad social” de la tarea realizada que le permitía construir claramente su lugar social (Castel, 1997). La docencia es uno de las profesiones que se caracteriza por un trabajo de transformación de los otros (Dubet, 2006), y durante gran parte de la historia, esta transformación se identificaba con un proyecto de progreso social e individual. Así, el reconocimiento social de la utilidad de la tarea del docente otorgaba sentido el quehacer cotidiano. Esa utilidad social era distinta en los distintos niveles. En el nivel medio, la distribución en los distintos lugares de la estructura ocupacional, la posibilidad de movilidad social que transitarla otorgaba, el lugar de transmisora de conocimientos, parecían mantener a la docencia con una alta valoración social.

Probablemente este reconocimiento haya ido declinado con los años por los distintos motivos antes desarrollados y esto a su vez corroe subjetivamente a los docentes (Sennett, 2000) que o bien se ven presos del desencantamiento del mundo o bien buscan otras maneras de reconocimiento para otorgar sentido al quehacer cotidiano.

Si el sistema educativo ya no puede garantizar ni movilidad ni inclusión social, si el sistema educativo ya no es más el principal agente legítimo para la transmisión de la cultura, si los saberes que transmite la escuela (y sus docentes) parecen a veces desactualizados ¿cuál es la valoración social que se le otorga a la escuela y a sus docentes? ¿Cuáles pueden ser algunas de los factores que fueron erosionaron ese reconocimiento?

Como venimos viendo las instituciones modernas están en declive, o el Estado ha perdido capacidad instituyente, parte del “efecto institución” (a decir de Tenti Fanfani, 2004) que investía de autoridad y de reconocimiento social al docente simplemente por ser parte de sus instituciones también estaría en declive. Si el Estado ha dejado de prometer inclusión a partir de la incorporación a sus instituciones, entonces algo del reconocimiento al lugar del docente se ve también disminuido.

Pero esta caída del reconocimiento social no es nuevo, ya que esos mismos Estados que otorgaban legitimidad a sus “docentes funcionarios” se ha encargado también

históricamente de desautorizarlos, y por lo tanto de socavar las bases de su reconocimiento social⁷.

Asimismo, la multiplicación de agencias transmisoras del saber y la falta de incorporación de los nuevos saberes a la institución escolar erosionan parte del reconocimiento social basado en el saber de los docentes. Si bien sabemos que la escuela nunca tuvo el monopolio en la transmisión cultural, en la actualidad se multiplican la cantidad de agentes que tienen impacto en la vida de los jóvenes (Barbero, 2006; entre otros) dificultando esa idea de “utilidad para el mundo” de los docentes (Arroyo, Poliak, 2010)⁸.

Ante este escenario ¿cuáles son las formas de reconocimiento que los docentes encuentran para construir sus identidades? ¿De qué modos reconstruyen la sensación de utilidad o, jugando con las palabras de Castel (1997), como revierten un proceso en el cual parecen cada vez más ser “inútiles para el mundo”?

6. Rencantando las aulas desencantadas

Hay un diagnóstico general, que escuchamos en los medios, y que comienza a ser objeto de investigaciones, vinculado al malestar docente y a las dificultades cotidianas para encarar su tarea. Este malestar se expresa, entre otras cosas, en el ausentismo de los docentes de nivel medio a las escuelas y en la cantidad de enfermedades asociadas al trabajo que pueden observarse en los últimos años.

Así, pareciera que los cambios antes reseñados, dejan a algunos docentes despojados de recursos para construir un relato que signifique su tarea. La ausencia de valoración social, la ausencia de un sentido más trascendental parecen haber ido encerrando a muchos docentes en un aula desencantada en la cual sólo queda espacio para desplegar el aspecto burocrático de su tarea⁹ que se rige por el cumplimiento de las normas y reglamentos y que no dejan demasiado lugar para la construcción de sentidos más vitales (Terrén, 1996)

⁷ Los bajos salarios (si entendemos que el salario implica un reconocimiento de la tarea realizada) y sobre todo la responsabilización de los docentes de la crisis de la educación a través de propuestas de reformas que lo consideraban desactualizado, carente de autonomía, etc. también son parte de este proceso.

⁸ Los discursos de reforma, desde los años 70, se apoyan en la idea de que el docente carece de los saberes necesarios para desempeñarse en su rol. Es en ese momento, que comienza a predominar la figura del docente como técnico que ejecutará los planes o paquetes diseñados por “expertos” ajenos a la vida escolar. La falta de reconocimiento del saber específico del docente circula con fuerza en estos años y también erosiona uno de los pilares del reconocimiento social. En los años 90 la retórica de profesionalización profundiza más esta idea y junto con la discusión acerca de la ausencia de autonomía del docente para la toma de decisiones y la falta de actualización vuelve a descalificar a los docentes (Arroyo, Poliak, 2010).

⁹ Para Dubet, en la actualidad, en cambio, la profesionalidad reemplaza a la vocación y a lo “sagrado”: la docencia tiende a convertirse en una burocracia profesional, legitimada a través de la competencia para el cargo.

Sin embargo, me interesa particularmente centrarme en los sentidos que sí encontramos y en el impacto que los proyectos políticos y los colectivos institucionales pueden tener en la conformación de estos sentidos.

En los relatos de los docentes acerca de su tarea, encontramos, una fuerte articulación con los sedimentos que sirvieron para otorgar sentido a la tarea históricamente. Aunque en sintonía con los tiempos que corren, son articulaciones más locales y hasta más personales, pero los recursos discursivos utilizados pueden reconocerse y por lo tanto seguimos reconociendo en las narrativas de los docentes, docentes. Es decir, no estamos ante nuevas categorías, sino que reconocemos en los docentes de hoy al docente de ayer con algunas modificaciones y mutaciones, con algunas reconfiguraciones de fronteras, sobre todo en relación con los docentes de otros niveles.

Podemos ver cómo en ciertas instituciones se conservan mucho más estables los rasgos del profesor especialista tradicional, y más allá de que algunas nuevas interpelaciones culturales, parece ser posible refugiarse en aquella vieja identidad (Brito, 2008) Hablamos en particular de las escuelas que reciben a sectores medios, medios - altos donde la promesa propedéutica sigue vigente. De todos modos, ante la emergencia de nuevos agentes culturales, algo del reconocimiento a través de la utilidad parece estar puesto en cuestión y tenemos que seguir explorando las formas de construir localmente este reconocimiento. El placer por la tarea realizada, ganarse el respeto del otro por “hacer bien” la tarea parecen ocupar un lugar importante.

Sin embargo, nuestras exploraciones, se centraron principalmente en los docentes de sectores populares. En otro trabajo (Arroyo, Poliak, 2011) sostuvimos que en la escuelas que trabajan con los sectores antes excluidos del nivel medio, algo del mandato civilizador que cumplía la escuela primaria (y sus docentes) en los orígenes del sistema educativo parece reeditarse. Así, se reconstruye en estos ámbitos particulares algo del mandato original de la escuela primaria. La diferencia es que ya no parece teñir la totalidad del proyecto educativo, ni parecen responder a un único actor supremo (Dios, el Estado, la Razón, etc.) sino a aquellos proyectos o escuelas que trabajan con sectores populares en que la posibilidad de inclusión de los niños y jóvenes parecen depender del accionar y de la voluntad de estos docentes. En estas escuelas, el elemento trascendental, la idea de ser parte de un proyecto de reparación social de sectores excluidos (con distintos matices de acuerdo con los docentes e instituciones) parece servir de sustrato para la construcción de una nueva idea de utilidad. Sentirse útil para estos chicos (aunque ya no necesariamente para toda la sociedad) parece ser central a la hora de otorgarle sentido a la tarea y por lo tanto de articular una identidad “fortalecida”.

Es aquí donde podemos ver la articulación con viejos sedimentos, que asociados a un desplazamiento de fronteras (del docente de primaria al de media) nos permiten entender nuevas significaciones a la tarea de enseñar.

Así, la vocación y el compromiso parecen seguir siendo rasgos centrales para los docentes que trabajan con los sectores antes excluidos de la escuela secundaria. El compromiso es vivido como condición necesaria para trabajar con este sector y aparece como un significante común que aglutina distintos sentidos y permite dar cierta unidad y direccionalidad al trabajo. De hecho, en estas escuelas se vive un proceso de selección y socialización muy particular por lo que pareciera que solo permanecen aquellos que responden a estos principios que muchas veces enuncian como vocación.

Ahora bien, aunque en todos los docentes que destacan su compromiso con el proyecto encontramos elementos trascendentales vinculados a las posibilidades de modificar a los otros, nos encontramos distintas articulaciones de sentido en relación con este compromiso y con la idea de vocación que suele acompañarlo.

Estos sentidos se vinculan por un lado con las figuras e ideas que históricamente asumió la docencia, por otro a las distintas trayectorias de los docentes (de formación, de lugares de inserción laboral, de adscripción política y militancia, etc.), y en particular a la manera en se realiza la inclusión en este proyecto institucional particular o en un proyecto político mayor como es el caso analizado de las escuelas de reingreso.

Como dijimos anteriormente, esta idea de compromiso y misión trascendental aglutina a su vez distintos registros discursivos que permiten construir sentidos distintos a la tarea. En un grupo de docentes encontramos lo que denominamos discurso de la militancia. Predomina aquí una mirada fuertemente política de la tarea de enseñar que parte de una visión crítica de la sociedad y de las políticas de Estado de los últimos años y desde allí se organiza un sentido a veces reparador y a veces transformador del papel de estas escuelas.

En otro grupo de docentes lo que predomina son elementos discursivos vinculados a la tarea de redención y salvación que tiene la escuela, muy similares a la misión civilizatoria fundacional en nuestro sistema educativo.

Por último, un grupo de docentes reinterpreta el compromiso como un vínculo personal de compasión con el estudiante, que muchas veces lo victimiza e intenta luego la reparación a través de la idea de contención. Lo que otorga sentido a la tarea es la diferencia y el sufrimiento del estudiante que lo requiere para completar algunas de sus carencias, principalmente afectivas.

En este sentido, afirmamos junto con Nadina Poliolk *“Todas estas formas de entender el compromiso (militante, redentor o caritativo) parecen estar asociadas con la necesidad de otorgar un sentido a la tarea. Sentido que parece haberse desdibujado en la medida que se fue modificando la función de la escuela media. Si antes el reconocimiento de los profesores*

aparecía asociado a lo selectivo y elitista del nivel; si antes, parecía vinculado a la transmisión de las distintas disciplinas; ahora, la masificación excluye esa posibilidad de reconocimiento vinculado con el saber y se recrean nuevos sentidos mucho más parecidos a los que portaban los docentes de nivel primario en los comienzos del sistema educativo. El sentido de educar se sustenta entonces en esa misión trascendental ya sea política, redencionista o caritativa, el reconocimiento queda anudado a la sensación de utilidad que otorga el cumplimiento de esa misión y a la gratificación personal que implica la participación en este tipo de proyecto” (Arroyo, Poliak, 2011)

Al mismo tiempo, y más allá de estos elementos trascendentales, en estas escuelas podemos ver cómo se articula algo del orden de lo colectivo que parece posibilitar la concreción del proyecto. La identidad docente asume cierta especificidad que la diferencia de cualquier docente al mismo tiempo que lo incluye en un colectivo que se articula en relación a un proyecto común. En muchas de estas escuelas, a su vez, esta identidad colectiva se articula no sólo institucionalmente sino dentro de un colectivo más amplio en base a una propuesta política del Estado. En este caso creemos que esta política logró interpelar discursivamente a los docentes, ya que la propuesta logró articularse con los sedimentos identitarios antes analizados y configurar, a partir de allí, nuevos sentidos e identidades.

Nos encontramos con que el Estado puede seguir operando como articulador de sentido. Al mismo tiempo parecería que las instituciones (constituidas por colectivos) siguen brindando el espacio para significar las tareas. Significados que se construyen y reconstruyen con el devenir histórico y que le otorgan vida a instituciones que aparecían como “culturalmente neutralizadas” (Terrén, 1996). Ahora bien, estas formas de construir sentido, mucho más locales, también nos advierten sobre la dispersión de sentidos de acuerdo con los distintos sectores, fragmentos y contextos institucionales.

En efecto, si tenemos en cuenta que el Estado ya no parece interpelar homogéneamente, y que la expansión del nivel medio se da en un contexto de fragmentación social y educativa, podríamos analizar de qué modo en los distintos fragmentos y contextos institucionales se articulan elementos discursivos (sedimentos del desarrollo histórico algunos, nuevos elementos vinculados a las transformaciones más actuales otros) que permiten ir delimitando distintos sentidos a la tarea de los docentes.

7. Sobre el sentido de la tarea y los saberes docentes: algunas preguntas iniciales.

Ahora bien, más allá de las dimensiones analizadas hasta acá hay algo que insiste cuando entrevistamos a los docentes y tiene que ver con uno de los puntos centrales de la tarea de enseñar o del oficio del docente. Se trata de la relación de los docentes con los

saberes. Cuando nos referimos a saberes docentes estamos haciendo referencia a por lo menos dos tipos de saberes: el saber hacer y el saber a transmitir.

Como vimos anteriormente una de las cuestiones que interpelan a la escuela de hoy y por lo tanto a las identidades docentes se vincula con uno de las cuestiones centrales de su tarea: el conocimiento. Por un lado, aparecen nuevas agencias culturales, por otro la cultura letrada deja de tener la centralidad que tenía y parece haber dejado despertar interés en los estudiantes y muchas veces en los docentes. Por lo tanto lo que está poniendo en jaque parte de la identidad docente es su relación con el saber especializado que portan.

Este punto se vincula además con las formas de construcción de la autoridad docente, si el orden para enseñar no está dado por el efecto institución, comienza a crecer el peso en el contenido a transmitir como articulador de la tarea escolar. Una pregunta posible sería ¿antes a los jóvenes les interesaban los contenidos o la forma de organización escolar y la legitimidad de la misma permitían construir un orden para la “transmisión” de dichos contenidos? Es decir, a falta de “efecto institución” (Tenti,), se pone en evidencia la centralidad del conocimiento -el interés o no que el mismo genera- y nos lleva a preguntarnos sobre la relación entre contenidos escolares y la cultura entendida en un sentido más amplio: ¿son los contenidos escolares llaves para el ingreso a los aspectos relevantes de la cultura? Nos referimos en este punto a la relación de los docentes con el saber que transmiten y a la legitimidad social del mismo.

Por otro lado, Nos encontramos ante una suerte de dislocación entre los perfiles y esquemas de acción de los docentes y las nuevas condiciones de escolaridad: las características de las culturales juveniles, los cambios de la población, los cambios culturales y sobre todo el cambio de la función de la escuela que como ya vimos media tiene que procesar dos mandatos contrapuestos.

En este contexto, a la pregunta clásica sobre cuáles son los saberes que ponen en juego y requieren los docentes en su práctica, le sumamos la pregunta por los nuevos saberes requeridos por el cambio de época y las transformaciones de las escuelas secundarias.

Aquí aparece otra vinculación del docente con los saberes que se hace necesario explorar. En qué medida aún aceptando el mandato inclusor los docentes portan los saberes necesarios para poder procesarlo. En qué medida siguen actuando los saberes por defecto (Terigi 2011) propios de una organización escolar selectiva. En qué medida la operación con estos viejos saberes producidos en otras condiciones en un nuevo escenario generan frustración y con ella la pérdida de sentido de la tarea.

¿Qué pasa con el reconocimiento de los otros, si estos saberes por defecto acerca de qué y cómo debe enseñar la escuela operan en el resto de la comunidad educativa?

En síntesis, en qué medida la cultura escolar propia de la forma escolar moderna, expresada en los distintos actores educativos, limita las posibilidades de recrear nuevas formas de saber y de vinculación con la cultura que restringen las posibilidades de generar otras formas escolares y nuevas identidades docentes.

Estas son algunas de las preguntas que estoy empezando a explorar a partir de los primeros resultados del trabajo de campo.

8. Un cierre provisorio: nuevas preguntas para nuevas respuestas

En esta ponencia hemos intentado analizar, los efectos que las transformaciones sociales, económicas y culturales de los últimos años, tienen en la construcción de sentidos que orientan el accionar cotidiano de los docentes de nivel medio.

Analizamos, cómo el debilitamiento del Estado y del trabajo como articuladores sociales básicos, hicieron tambalear algunos de los principios que ordenaban y daban legitimidad a la tarea de la escuela; y cómo esto a su vez puso en jaque los sentidos -más o menos homogéneos- construidos históricamente para la docencia.

En términos generales, hay dos grandes problemáticas que atraviesan al nivel medio y que están tensionando actualmente a las identidades docentes: por una parte, la escuela media que se constituyó históricamente como un nivel destinado a la selección meritocrática de la población se le exige hoy su universalización y, por tanto, el abandono del patrón selectivo; en segundo lugar la escuela secundaria se creó en base a un modelo cultural, el de la ilustración enciclopedista (Dussel, 1997; Tedesco, 1986) que no es hoy hegemónico.

En este contexto, las identidades docentes actuales presentan rasgos nuevos, pero que no pueden leerse sino es en relación con los sedimentos de aquellas figuras que fueron articulando históricamente a las identidades docentes.

Ante el agotamiento de la eficacia simbólica de la escuela tradicional y por lo tanto, de la formas tradicionales de significar la tarea en la escuela media, ante la masividad y el actual mandato de inclusión, ante el declive de su reconocimiento social, nos encontramos con nuevas formas de resignificar la tarea y reconstruir el reconocimiento social perdido, basado, en muchos casos, en proyectos locales de reparación social o redención individual. Sentirse necesario y útil parece ser central para articular sentido a la tarea.

Sin embargo quedan abiertas algunas preguntas en relación con un aspecto central para la construcción del sentido del oficio del docente: los saberes docentes. Saberes vinculados con el hacer y saberes vínculos con los contenidos de la cultura. Ambos puestos en jaque en la actualidad por las transformaciones culturales y la masificación escolar, que podrían estar dando cuenta de parte del desencantamiento de la tarea de enseñanza. Nos queda, por tanto seguir indagando en estas dimensiones, para poder pensar en nuevas posibilidades de significar la tarea que se centren en lo que es su función central: la

transmisión cultural. Pero esto seguramente requerirá repensar los contenidos escolares tratando de superar la lógica escolar que los ha descontextualizado y clasificado, incorporar otras formas de vinculación de los docentes con el conocimiento y la cultura y por último, revisar aquellos saberes por defecto que siguen operando en condiciones distintas para los que fueron producidos y que impiden la concreción de nuevas formas escolares y con ellas la construcción de nuevos sentidos a la tarea de enseñar en la escuela secundaria.

BIBLIOGRAFÍA

ARROYO, M (2007) *Concepciones del espacio público y sentido común de los profesores de educación media*. Tesis de maestría. FLACSO, Mimeo, Buenos Aires.

ARROYO, M; POLIAK, N (2011) Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso. en TIRAMONTI, Guillermina (Dir) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens. Rosario.

ARROYO, M; POLIAK, N (2010) "El trabajo de enseñar en la escuela media. Perspectiva histórica y discusiones actuales" Clase 6, Seminario Virtual: La educación secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana. FLACSO- Argentina.

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

BRITO, A. (2008) *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. FLACSO Argentina, Tesis de Maestría, Mimeo.

CASTEL, R (1997): *La metamorfosis de la Cuestión Social*, Paidós, Buenos Aires.

DUBET, F (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

DUSSEL, I (1997) *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Oficina de publicaciones del CBC, UBA- FLACSO, Buenos Aires.

_____ (2000): "La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina". X Jornada LOGSE, "La escuela y sus agentes ante la exclusión social", Granada.

GRIMSON, A (2011) *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI. Buenos Aires.

LACLAU, E; MOUFFE, C (1987) *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI. Buenos Aires.

LACLAU, E (1996) *Emancipación y diferencia*. Ariel. Buenos Aires

O'DONNELL, Guillermo (1997) *Contrapuntos, Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democracia*, Paidós, Buenos Aires.

POLIAK, N (2007) *¿Fragmentación educativa en el campo docente?: Un estudio en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis Maestría; FLACSO; Bs.As., Mimeo.

POPKEWITZ, T (1998) *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares-Corredor.

SENNETT, R (2000) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama. Barcelona.

_____ (2003), *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo desigualdad*, Anagrama, Barcelona.

SVAMPA, M (2000) *Identidades astilladas. De la patria metalúrgica al heavy Metal*. En Svampa (ed) *Desde Abajo. Las transformaciones de las identidades sociales*. Biblos- UNGS. Buenos Aires.

TEDESCO, J C (1986), *Educación y Sociedad en la Argentina (1980-1945)*. Solar, Buenos Aires.

- TERIGI, F (comp) (2006): Diez miradas sobre la escuela primaria, Siglo XXI, Buenos Aires.
- _____ (2009) "La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites". En: Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre 2009.
- _____ (2011) "Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación" VIII Foro Latinoamericano de Educación Saberes docentes : Qué debe saber un docente y por qué. Santillana, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E (2004) "Viejas y nuevas formas de autoridad". Revista Todavía N°7. Fundación OSDE. Buenos Aires.
- TERREN, E (1996) "Las aulas desencantadas. Max Weber y la educación". En: *Política y Sociedad*, N° 21, enero-abril, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Madrid.
- TIRAMONTI, G (2011) (Dir) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Homo Sapiens. Rosario.
- TIRAMONTI, G (2004) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.