

Los sentidos de enseñar en la escuela media. Variaciones ante la inclusión escolar en un escenario de desigualdad.

Arroyo, Mariela.

Cita: Arroyo, Mariela (2010). Los sentidos de enseñar en la escuela media. Variaciones ante la inclusión escolar en un escenario de desigualdad. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-027/531>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <http://www.aacademica.org>.

Los sentidos de enseñar en la escuela media. Variaciones ante la inclusión escolar en un escenario de desigualdad.

Mariela Arroyo

FLACSO-UBA

marroyo@flacso.org.ar

Introducción

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. Según distintos autores estamos ante una reorganización social que modifica el lugar del Estado Nacional y del trabajo como articuladores sociales por excelencia. En efecto, las transformaciones de los últimos años, y en particular las transformaciones económicas y las nuevas formas de articulación entre lo global y local parecen poner en cuestión la efectividad del Estado Nacional y la sociedad salarial como modo de aglutinar a los sujetos. En este marco, muchas de las instituciones propias de la modernidad –entre ellas la escuela - perdieron eficacia para marcar a los sujetos que las habitan.

De este modo, 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).

Es difícil pensar en la escuela argentina sin pensarla dentro de un sistema educativo organizado por el Estado, así como no podemos pensar en los sistemas educativos nacionales por fuera de la conformación –invención dirán algunos autores- de la Nación.

Además de la formación para la Nación (y una ciudadanía muy particular para la que el sistema educativo preparó) el desarrollo de los sistemas educativos nacionales (y sobre todo su obligatoriedad en el nivel elemental) no puede dejar de asociarse a la necesidad de disciplinamiento vinculada al desarrollo del capitalismo y la necesidad de “formar a los cuerpos dóciles y útiles” (Foucault, 1989) necesarios para las formas modernas de organización del trabajo. Asimismo, la posibilidad de estar en mejores condiciones para el acceso al mundo del trabajo, fue uno de los elementos que le otorgó legitimidad al sistema educativo.

Ahora bien, en los últimos 30 años fuertes transformaciones políticas, sociales y culturales han sacudido el mundo. Transformaciones que, entre otras cosas, plantean nuevas relaciones entre lo global y lo local y que están poniendo en cuestión los límites de ese espacio común y compartido que se expresaba en la Nación y cuya organización institucional se plasmaba en el Estado Nacional. 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, el trabajo deja de ser el articulador principal de la vida social, y el desempleo y subempleo pasan a ser parte de la descripción cotidiana de la realidad social. Junto con la caída de la sociedad salarial (Castel, 1997), la idea del Estado-Nación como contraparte de la interdependencia entre los individuos empieza agotarse, mientras que el relajamiento de la intervención del Estado y su imposibilidad de constituirse en un elemento de integración nos lleva a pensar en la constitución de nuevas funciones del Estado para distintos sectores sociales. Así, en los últimos años asistimos a un proceso de polarización y fragmentación social.

Frente a estas transformaciones, 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).

Estos movimientos que afectan a las instituciones modernas, empiezan a socavar las certezas que guiaron el trabajo de maestros y profesores por más de un siglo, y que le otorgaban un mítico sentido único a su tarea (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 la 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, se articulan sobre las huellas que los distintos discursos previos dejaron impresas. Así, podemos entender las prácticas discursivas como sistemas de razonamiento, pautas y valores producidos históricamente, que ordenan la práctica y la forma de ver el mundo de los sujetos.

Dicho esto, es necesario recuperar algunas de esas huellas históricas que marcaron originalmente 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 para la constitución identitaria.

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 (mucho más en primaria, pero que de todos modos, puede observarse en el nivel medio).

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. 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.

Ahora bien, estos sentidos parecen estar siendo alterados o resignificados en la actualidad por dos movimientos. Por un lado, por los cambios antes reseñados que redundan en un estallido de sentidos ante la caída 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.

Por otro lado, 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. En las escuelas que trabajan con sectores que tradicionalmente no ingresaban a la escuela media estos sentidos parecen aproximarse a los que portaban los docentes de nivel primario en los comienzos del sistema educativo.

La expansión del nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires: de la formación de las elites a la obligatoriedad escolar.

El nivel medio de nuestro sistema educativo fue conformándose en distintas etapas en las que se fueron creando instituciones de diferente procedencia y modalidad en la medida que este se expandía. Esto fue modificando el objetivo y la función para los que fue creado. En relación con este último punto, es necesario destacar que en el período de fundación del sistema educativo argentino, el nivel medio tenía por función, a través de los Colegios Nacionales- la formación de las elites con un propósito político, la preparación de los cuadros para la administración pública (Tedesco, 1986). Así, 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.

Desde los años '30 en nuestro país se produjo una fuerte expansión del sistema educativo. Los sectores medios fueron presionando e incorporándose a la educación secundaria. En los años subsiguientes se produjo la masificación de este nivel, cambiando así su función de origen. En este proceso, empiezan a cobrar fuerza otras modalidades vinculadas a una salida laboral como la formación de profesionales calificados para las prácticas comerciales y la formación de técnicos.

De este modo, las escuelas creadas en distintos momentos se fueron superponiendo, en una suerte de “capas” que conllevan una coexistencia de planes de estudio, dependencias, sectores y también diferentes formas de acceso a la docencia.

Ahora bien, toda 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 en una normativa.

En los años 90, en la Ciudad de Buenos Aires, se crearon una serie de escuelas de Educación Media (EMEM) conocidas como las escuelas históricas (por tener su

origen en la Ciudad de Buenos Aires previo a la transferencia¹ de las escuelas producido en el año 1992) cuyos objetivos eran la incorporación de sectores de la población que históricamente habían estado excluidos y crear escuelas en distritos que evidenciaban un déficit de escuelas secundarias públicas (Vior y Rocha, 2006; Decreto 1182/CBA/91).

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 medio².

Dentro de este marco, es que en la Ciudad de Buenos Aires, se crean distintas escuelas medias, con el objetivo de inclusión de los sectores antes excluidos. Así, luego de aquella primera etapa de creación de instituciones de nivel medio por la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires en los años 90, podemos identificar una segunda etapa de creación de escuelas medias, vinculadas a la masificación del nivel – como respuesta al incremento de demandas de la población y la Ley de Obligatoriedad escolar - y a la desigual distribución geográfica de los servicios educativos en la Ciudad de Buenos Aires³.

Lo que estamos diciendo es que se fue construyendo un consenso de inclusión de nuevos sectores a la educación media que luego fue concretado por distintas leyes (de distinto nivel jurisdiccional) que consagraron la obligatoriedad del nivel. Los

¹ Aunque aquí no profundizaremos en este punto cabe señalar el impacto en la fragmentación educativa entre regiones que tuvo la transferencia educativa de los años 90.

² A partir de esta última norma, y considerando distintas experiencias en relación con el trabajo con los sectores antes excluidos del nivel, en los últimos años se viene discutiendo la reforma para la escuela secundaria en todo el territorio nacional.

³ En este período, que se sitúa entre los años 2004 y 2006, se crearon 10 Escuelas de nivel Medio dependientes de la Dirección de Área de Educación Media y Técnica entre las que se encuentran las escuelas de reingreso y se crearon 13 Centros de Enseñanza Secundaria dependientes de la Dirección de Área de Educación del Adulto y del Adolescente.

argumentos en relación con la necesidad de sancionar obligatoriedad fueron desde la garantía del derecho a la educación de los niños, adolescentes y jóvenes, la necesidad de completar la educación media como requisito para el ingreso al mundo del trabajo hasta aquellos argumentos vinculados a la escolarización como medio de combatir la inseguridad.

Es decir, que tras el mandato de inclusión escolar se conjugan distintos sentidos que podrían operar como restricciones discursivas para la construcción de las identidades docentes (Popkewitz, 1998) Las normas y las políticas educativas que las acompañan por un lado expresan algunos de esos sentidos y por otro 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. Podemos esperar por lo tanto, que algunos de estos elementos aparezcan en los discursos de los profesores delimitando los sentidos que estos le otorgan a su tarea.

En este proceso, podemos ver cómo se fue ampliando el acceso a la educación media a nuevos sectores pero en establecimientos con algunas características distintas. Es decir en la medida que se fue produciendo la ampliación del sistema de nivel medio, se fue produciendo un proceso de diferenciación institucional que en el contexto de desigualdad y polarización social, distintos autores van a caracterizar como fragmentación educativa (Tiramonti, 2004; Kessler, 2002)

Ya en la década del ochenta la investigación educativa en nuestro país, retomando los estudios de la escuela como reproductora de la desigualdad social, caracteriza al sistema educativo argentino como desarticulado y segmentado. Estos estudios analizan la dinámica de diferenciación en circuitos de las instituciones educativas, según el nivel de calidad educativa que se impartía (Braslavsky, 1985; Braslavsky y Filmus, 1988)⁴. La diferenciación antes mencionada entonces, podría estar dando cuenta de los distintos segmentos educativos desarrollados históricamente.

Ahora bien, los procesos desigualdad y polarización social vividos en nuestro país en los últimos años, hacen que tengamos que repensar las categorías con las que

⁴ El mencionado estudio de Braslavsky retoma para nuestro país las categorías elaboradas por los autores de la teoría de la reproducción Baudelot y Establet para el sistema educativo francés: escuela dualista; dividida y diversificada en dos redes de escolaridad (Baudelot y Establet, 1971), a partir de las cuales analiza las particularidades de los circuitos educativos en Argentina.

abordamos la desigualdad educativa y por lo tanto las relaciones de los distintos circuitos educativos entre sí.

De este modo, la heterogeneidad y dispersión propia de la configuración del nivel medio en nuestro país se ve resignificada y puede ser leída, en la actualidad, como fragmentación. Según estas investigaciones, para contemplar la complejidad del sistema es necesario considerar los distintos rasgos o factores institucionales (religiosos; laicos; de diferentes colectividades; mixtos o no; entre otras particularidades) que constituyen a los distintos fragmentos educativos. Es decir que no es suficiente caracterizar los distintos sectores sociales que atienden las instituciones para dar cuenta de la configuración actual del sistema educativo. Así, sobre esa conformación en “capas” se sobreimprimen las dimensiones institucionales que van delimitando los nuevos grupos que caracterizamos como fragmentos. La cultura institucional —que incluye su matriz de origen, los discursos fundantes y circulantes, los distintos actores de esa comunidad— imprime en las escuelas características y modos particulares de trabajo, que no se limitan al estrato social de la matrícula que reciben.

Es interesante señalar que, a diferencia del nivel primario —que fue creada con la finalidad de incluir a todos los sectores, la obligatoriedad actual en el nivel medio viene a interpelar y a 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.

Transformaciones en las identidades docentes del nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires

Ahora bien ¿cómo impactan el nuevo escenario en los docentes y en sus identidades⁵? ¿Cuáles son los elementos que introducen dispersión en estas identidades? ¿Cuáles son aglutinantes?

5 Consideramos que las identidades son móviles y cambian porque se construyen y reconstruyen continuamente en relación: en relación a los otros, a los saberes puestos en juego, a las expectativas y demandas sociales, a los discursos oficiales, a sus propias trayectorias etc. Por eso estos mismos docentes en otras instituciones podrían asumir otras (aunque no cualquiera) posiciones y rasgos identitarios.

Como mencionamos anteriormente, las transformaciones sociales y culturales de los últimos años ponen en cuestión a muchas de las instituciones que se erigían como metanarrativas 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.

Aún con las diferencias en los distintos niveles del sistema educativo, desde los orígenes de los Estados Nacionales el oficio docente se caracterizó por una fuerte regulación estatal. En el caso argentino, parece haber sido tan fuerte la huella de esta impronta fundacional, que se hace difícil pensar las identidades docentes sin la fuerza de este punto de referencia. Junto a estas características comunes, la especificidad del profesorado del nivel medio reside en la centralidad del conocimiento disciplinar. La especialización es una de las características originarias del profesorado que responde a un curriculum organizado en una gran cantidad de asignaturas. Este principio de especialización está en la base de la forma de reclutamiento y designación de los profesores y por lo tanto es parte de la definición de puestos de trabajo (Dussel, 1997, Terigi, 2009, Arroyo, Poliak, 2010).

De modo que si bien desde sus inicios no se trató de un grupo homogéneo, algunos elementos comunes nucleaban a los profesores: ser funcionarios de Estado especializado en un campo de conocimiento, representante de una cultura legítima; funcionar como modelo moral e intelectual para los jóvenes, etc. (Brito, 2008).

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. En efecto, 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, justamente por el carácter elitista al que hacíamos mención anteriormente. Más adelante, la expansión del sistema conlleva una ampliación del mercado de trabajo para los profesores incorporando nuevos sectores a la docencia de la enseñanza secundaria. En este contexto se empiezan a transformar también los ámbitos de formación de profesores. A inicios del siglo XX, y con la primera etapa de expansión del nivel medio, surgen los primeros espacios específicos de formación de profesorado de nivel secundario. De este modo se modifica la concepción original de estos espacios y comienzan a diferenciarse del devenir y transformaciones de la universidad nacional (Pinkasz, 1989; Pinkasz en Braslavsky y Birgin, 1992), quedando

constituido un sistema binario de formación docente: universitario y no universitario. Esta diferenciación posibilitó posteriormente una mayor regulación por parte del Estado de los ámbitos específicos de formación docente⁶ (que son los que terminan hegemonizando el campo). Este proceso aproxima a aquellos ámbitos de formación docente a la lógica de los niveles inferiores del sistema educativo (Arroyo, 2007).

El Estado controla la profesión docente a través de diferentes mecanismos. Uno de ellos es la contratación y regulación de la carrera docente: requisitos de ingreso, regulación de títulos habilitantes, formas de ascenso, etc. A su vez el Estado regula algunos aspectos de la definición curricular como los objetivos, contenidos, fines y evaluación que se plasman principalmente en los planes de estudio elaborados por este. Por último define aspectos vinculados a la organización de los profesorados, formas de acceso a los mismos, etc.

En el nivel medio, la regulación estatal puede describirse como un proceso creciente de intervención que acompañó la expansión y modificación del nivel.

Ahora bien, 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.

Como vimos anteriormente, el Sistema educativo –en particular el nivel medio– se fue expandiendo de manera desigual en función de la incorporación progresiva de distintos sectores. Ahora bien, más allá de las distintas modalidades, la forma organizacional y la currícula de la escuela media no variaron de manera sustantiva aunque comenzaron a crearse distintos dispositivos de apoyo intentando dar respuesta a las necesidades de los nuevos grupos poblacionales que fueron ingresando. Así, podríamos hablar de una suerte de “ortopedia” para un sistema educativo que no está preparado para la masividad con la que se encuentra. De este modo, sin modificar los rasgos centrales de la forma de escolar, un conjunto de dispositivos vienen a andamirar su tarea: tutores, asesores pedagógicos, apoyo escolar, entre otros. Pero además, las escuelas secundarias comienzan a asumir funciones características de la primaria: becas, comedores escolares, entre otros elementos para promover la inclusión.

En tanto el cambio de 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

⁶ Ya que luego de la Reforma del 18 queda imposibilitado, por la autonomía universitaria, de controlar el proceso de formación al interior de la universidad-.

fragmentación educativa. Como ya vimos el Estado y sus instituciones dejan de tener la eficacia simbólica que lo caracterizó hasta la segunda mitad del siglo XX, pero además empieza a modificar sus funciones y a construir distintas políticas o instituciones de acuerdo con distintas poblaciones. En relación con el sistema educativo, ya no se trata sólo de distintas modalidades que intentan integrarse en un horizonte común, sino que se trata cada vez más de fragmentos autoreferidos que cumplen funciones sumamente distintas de acuerdo a los grupos poblacionales que atienden⁷ (Tiramonti, 2004 y 2008).

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 en su tesis de maestría (Poliak, 2009 y 2007) nos lleva a pensar en qué medida la existencia de distintos docentes para distintas escuelas consolida 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 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. Encontramos en esas escuelas que el sentido de la tarea de enseñar está atravesada por la idea de compromiso docente y vocación (con matices que van desde posiciones vinculadas a la militancia política hasta aquellas que adoptan un carácter más cercano a la redención o la compasión) que parecieran vincularse directamente con el tipo de población que reciben

La expansión de la escuela media, y el actual mandato de inclusión (que se ve plasmado en la Ley de Obligatoriedad escolar de la Ciudad de Buenos Aires, y luego en las Leyes de Financiamiento educativo y en la Ley Nacional de Educación) trae aparejado nuevos problemas para un sistema educativo que no modificó su matriz de origen. Los desafíos de la universalización de la escuela media se aproximan a los que a comienzos del siglo XX afrontó el nivel primario, pero con el obstáculo que su origen selectivo le imprime.

⁷ Así, se va produciendo una dinámica de fragmentación del sistema que implica la creación de nuevas instituciones a las cuales algunos jóvenes “se adaptan” y los que no serán sostenidos por otro circuito de instituciones o Programas o bien quedarán nuevamente fuera del sistema educativo. De este modo, se van consolidando distintos circuitos educativos con poca relación entre sí.

Estos nuevos problemas también interpelan 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, y la capacidad de “adaptación” de estos chicos se transformaba en la medida del merecimiento de los mismos a permanecer y avanzar en el sistema, esto se ve modificado ante el mandato de inclusión en el cual los docentes deben convertirse en garantes del derecho a la educación de los chicos.

Así, el mandato de inclusión se contrapone al mandato selectivo de los orígenes del sistema pero 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.

Si como vimos, se fueron creando nuevas instituciones para nuevos sectores (con algunas modificaciones para responder a las necesidades de estos nuevos grupos) es probable que en muchas de estas escuelas el peso del mandato inclusor sea mayor que en aquellas que siguen recibiendo a un estudiante más parecido al ideal construido históricamente (esto si no analizamos los cambios culturales que también ponen en jaque uno de los pilares centrales en los que se apoyaba la identidad docente: el conocimiento disciplinar y la escuela como único o principal agente de transmisión).

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 trabaja⁸: contener en algunas, transmitir conocimiento en otras, garantizar el derecho a la educación, la inclusión social, la selección de cuadros políticos o la garantía de éxito económico son

⁸ 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. ¿Era posible pensar en el momento fundacional de nuestro sistema educativo en que las escuelas tuvieran distintas funciones? En este punto es necesario aclarar que la historia de las escuelas medias difiere de las del nivel primario dado que en contraste con estas, aquellas fueron en un comienzo pensadas para la formación de las capas dirigentes. Con la expansión del sistema educativo y la inclusión de nuevos sectores, la escuela media fue creciendo con la incorporación de nuevas modalidades con distintas funciones y objetivos. A pesar de esto podría pensarse que había algo común a todas las escuelas: la integración a un mundo común, producir un cambio en los alumnos que les posibilitara insertarse de otro modo en la vida social. Las segmentaciones del sistema educativo eran múltiples pero la integración –aunque en distintas posiciones– parecía ser el pretendido punto de llegada. Sin embargo, en el caso de los profesores encuestados las diferentes funciones de la escuela no dependen en su mayoría de la diferente modalidad de la misma, sino que tienen distintas funciones porque deben adaptarse o responder a la población que atienden⁸. Sus diferencias, sus necesidades interpelan a las instituciones quienes aparentemente modifican sus funciones originales para adaptarse a las mismas

las distintas funciones que mencionan los docentes y que por lo tanto hacen que varía el sentido de su tarea y la manera de mirar a los otros.

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, forzada, estirada 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 una consecuencia no deseada en el ámbito escolar.

Una suerte de amnesia de génesis (en palabras de Bourdieu, 2001) del formato escolar y de las identidades docentes hace que las modificaciones históricas sean vividas como disruptivas, como anomías que es necesario corregir o rencausar.

Parece entonces haber una suerte de desacople entre la identidad docente deseada, idealizada, reificada (pero nunca realmente existente) y los nuevos mandatos sociales que a fuerza de realidad van modificándola.

Ahora bien, como dijimos anteriormente, en los orígenes de los sistemas educativos y por lo tanto, de las identidades docentes que hoy conocemos, 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 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 inclusiones institucionales parecen ser centrales en la definición del tipo de articulaciones de sentido que encontramos.

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?

Pero también surge otra pregunta vinculada al sentido de la tarea, sentido que parece no ser posible ser pensado si no es en relación al reconocimiento de los otros, a la sensación de utilidad.

La construcción de las identidades sociales están vinculadas a las miradas de los otros. Es decir el reconocimiento del otro es parte de la construcción identitaria de cualquier sujeto. Ya dijimos que las identidades se construyen en relación con los otros, 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 las subjetividades?

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. Nuevamente, esa utilidad social era distinta en los distintos niveles, pero era clara en cada una de ellas. 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 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. Es decir si el Estado ha dejado de ser articulador simbólico, si 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. Así, parecería que en consonancia con los tiempos que corren, el reconocimiento social ya no está garantizado por el sólo hecho de ser parte de la escuela.

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 social. 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 de este proceso.

Asimismo, la multiplicación de agencias transmisoras del saber y la falta de incorporación de los nuevos saberes a la institución escolar erosionan algo 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 significativo en la vida de los jóvenes (Barbero, 2006; Corea, 2002, entre otros). No nos detendremos a explorar cuáles son los agentes que participan hoy en este proceso, pero sí nos interesa señalar que su existencia presenta un desafío para la construcción de esa idea de “utilidad para el mundo” de los docentes.

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 continua apoyándose en esta idea, 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.

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”?

En otro trabajo (Arroyo, Poliak, 2010) sostuvimos que en la escuelas que trabajan con sectores populares, 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, ahora para la secundaria. 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, este 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”.

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.

A modo de Cierre

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

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

Así, el agotamiento de la eficacia simbólica de la escuela tradicional y por lo tanto, de las formas tradicionales de significar la tarea en la escuela media, y ante la masividad y el actual mandato de inclusión al secundario, nos encontramos con la construcción de nuevas narrativas que, apoyadas sobre la matriz original, permiten darle nuevos sentidos a la tarea de enseñar. En distintas investigaciones, pudimos observar que muchas características atribuibles al docente de primaria en el origen del sistema educativo, van alcanzando a los profesores, como parte de su actual identidad profesional.

Observamos, entonces, una ampliación de funciones y sentidos de los profesores de media, que incorporan algunas propias de la matriz originaria del magisterio. Si antes la identidad profesional del profesor residía principalmente en el aspecto disciplinar -era

esto lo que lo identificaba y lo diferenciaba-, ahora se resignifica, en los sectores populares, con estos nuevos/viejos sentidos (nuevos para el docente de media, viejos para el magisterio, y nuevas las formas que estos asumen en el contexto actual)

El fuerte compromiso, la militancia, la redención, la contención, la llamada “obstinación por educar”, el imperativo relacional, la fuerza de la vocación son algunas de las definiciones que aparecen con fuerza en los discursos de los profesores cuando caracterizan su tarea, y que nos remiten, reformulados, a muchos de los mandatos históricos sobre la docencia del nivel primario.

Ante, el debilitamiento de la formas pasadas de significar la tarea en el nivel, 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. La pregunta que insiste es si existe otra manera de otorgar sentido a la tarea que no tenga que ver con estos elementos trascendentales que al mismo tiempo que engrandecen a algunos, frustran a muchos dejándolos sin posibilidades de significar el día a día. Es decir, nos preguntamos qué otros elementos se encuentran a disposición de los docentes para articular el sentido de la tarea cotidiana en las distintas escuelas medias.

Como vimos anteriormente, la fragmentación del cuerpo docente parece ser parte de la dinámica de fragmentación del sistema educativo. En este sentido, podríamos pensar el modo (o los modos) en el que se construye el sentido de la tarea en los sectores populares es sólo uno de los modos en los que la matriz originaria de la docencia se actualiza, dando cuenta también de la fragmentación. Así, podríamos aventurar que en otros fragmentos del sistema educativo podríamos encontrar otras formas de despliegue del andamiaje discursivo desarrollado históricamente, así como entender el desconcierto cotidiano y la dificultad para articular nuevos sentidos ante los cambios de funciones de un nivel que parece encontrarse en el ojo de la tormenta.

BIBLIOGRAFÍA

ALLIAUD, Andrea y ANTELO, Estanislao (2009) Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Aique Educación. Buenos Aires.

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

ARROYO, M.; NOBILE M.; SENDÓN M. y POLIAK N. (2007) "Escuelas de Reingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado". Ponencia IV Jornadas de

Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani. CD-ROM ISBN978-950-29-1006-2

ARROYO, M; POLIAK, N (en prensa) 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. En prensa.

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

BRASLAVSKY, Cecilia (1985) *La discriminación educativa en la Argentina*, Buenos Aires: FLACSO-Gel.

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

BOURDIEU, P. (2001). *Las estructuras sociales de la economía*. Manantial, Buenos Aires.

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

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

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

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

DUSTCHATZKY, S. Y REDONDO, P (2000) “Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas” en Dustchatzky S. (comp.) *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

FELDFEBER, Myriam (1999) “Las políticas de formación docente en el contexto de la Reforma Educativa” *Rev. del IICE*, Año 8, N° 15. Buenos Aires, FFyL. UBA.

FOUCAULT, M. (1989). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI. Buenos Aires.

GRUPO VIERNES (2007) “Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina”. INFORME FINAL. Julio 2007. Disponible en: http://www.flacso.org.ar/educacion/investigacion_formatosesc.php

KESSLER, G (2002) *La fragmentación social en la escuela*. IIPE. 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

POLIAK, Nadina (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.

POLIAK, Nadina (2009) “Percepciones de profesores de escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires en tiempos de fragmentación educativa”. Congress of the Latin American Studies Association (LASA). Mesa: EDU 053 -The Production of Subjectivity in the School. PONENCIA DISPONIBLE EN: <http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2009/files/PoliakNadina.pdf>

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

REDONDO, Patricia (2004) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.

ROCHA, S. M. Y VIOR, S. (2003): “Escuelas secundarias para la contención: una política de los '90 en la Ciudad de Buenos Aires”. Ponencia presentada en el III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti.

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

TENTI FANFANI, Emilio (1995) “Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente”. Rev. IICE año IV, número 7. FFyL. UBA. BS AS.

TERIGI, Flavia. (comp) (2006): Diez miradas sobre la escuela primaria, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

TERIGI, Flavia (2009) “La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites”. En: Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 123-144.

TIRAMONTI, Guillermina (Dir) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Homo Sapiens. Rosario. En prensa.

TIRAMONTI, Guillermina (2004) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.