**IX Jornadas de Jóvenes Investigadores**

**Instituto de Investigaciones Gino Germani**

**1, 2 y 3 de Noviembre de 2017**

**Lucía Elena Cavalo**

Intituto de Investigaciones Gino Germani/Universidad de Buenos Aires

Licenciada en sociología –Becaria estímulo UBA

lucia.cavalo@hotmail.com

**Tomas Gori**

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Sociología

Estudiante de grado de Sociología

tomasgori2@gmail.com

**Eje 14. Saberes, prácticas y procesos educativos**

**Título de la ponencia: “Autoridad pedagógica y profesionalización docente en un contexto de masificación y fragmentación escolar. La mirada de docentes gremialistas del nivel secundario”**

**Palabras clave**

Docentes gremialistas- Autoridad pedagógica – Profesionalización docente-fragmentación escolar

**Resumen**

Producto de las transformaciones sociales e institucionales que se sucedieron en la Argentina desde las últimas décadas del siglo XX, el sistema educativo nacional se vio influenciado por procesos de masificación y fragmentación que incidieron particularmente sobre las instituciones educativas secundarias –ocupando un lugar central la extensión de la obligatoriedad escolar-, generando así nuevos obstáculos en la práctica docente. En este marco, el presente trabajo se propone reconstruir los principales desafíos identificados por docentes gremialistas de escuelas secundarias en torno a dos ejes centrales: I) el ejercicio de la autoridad pedagógica al interior de las aulas; II) la realización e implementación de la profesionalización docente, entendida como una representación social e históricamente construida y atravesada por disputas en torno a la definición hegemónica y legítima de la práctica docente.

### Introducción

A fines del siglo XX, la sociedad Argentina se vio interpelada por una serie de transformaciones políticas, económicas e institucionales que devinieron en un proceso de reestructuación de la misma. Pérdida del rol central del Estado, desinstitucionalización, fragmentación y polarización social, fueron algunos de los procesos que caracterizaron esta etapa de nuestro país, cuyos efectos persisten en la actualidad, adoptando distintas formas. Por su parte, el sistema educativo nacional no permaneció ajeno a estas transformaciones que, sumadas al proceso de creciente masificación escolar, derivaron en una diversificación y fragmentación de las instituciones educativas; con especial impacto en el nivel secundario.

Anclados en la reflexión sobre estos fenómenos, y en la preocupación por sus repercusiones en el sistema escolar actual, consideramos pertinente abordar -recuperando las perspectivas de actores involucrados- los siguientes interrogantes: ¿Qué desafíos y dificultades identifican los/as docentes gremialistas de nivel secundario en la ejercitación de la práctica docente cotidiana? Más específicamente, ¿qué obstáculos

encuentran estos/as docentes en el ejercicio de la autoridad pedagógica? ¿Cuáles son las tensiones en torno a la profesionalización docente a las cuales refieren estos actores?1

Para responder a estos interrogantes, este trabajo realizará un análisis interpretativo del panel de discusión *“Los desafíos al ejercicio de la docencia frente a la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Un diálogo con representantes gremiales”* (2016).2 En base a los relatos presentes en el mismo, este estudio se propone reconstruir los desafíos que docentes gremialistas de escuelas secundarias identifican en el ejercicio de la práctica docente cotidiana, en el marco de la extensión de la obligatoriedad escolar en un contexto de masificación y fragmentación del sistema educativo. Más específicamente, este

trabajo se circunscribirá a indagar las tensiones y dificultades que, en este contexto, los/as docentes gremialistas de nivel secundario identifican en torno a:

1. El ejercicio de la autoridad pedagógica.
2. La profesionalización docente (disputas en torno a su sentido, condiciones sociales y laborales - salariales, y de recursos e insumos-).

Para cumplimentar estos objetivos, se indagarán a continuación los relatos de los/as docentes gremialistas que participaron en el panel de discusión antes mencionado. Para poder adentrarnos en el análisis de esta problemática, en primer lugar, se hará una introducción al contexto de masificación y fragmentación del

1. Este estudio considera pertinente, por un lado, recuperar las opiniones de docentes gremialistas, en tanto actores sociales que disputan activamente el sentido y la definición legítima de la práctica docente. Asimismo, la riqueza de sus testimonios radica en que sus discursos se construyen en torno a la búsqueda de representación del colectivo docente. Por el otro lado, se buscará recuperar la perspectiva de docentes gremialistas de nivel secundario, en la medida en que el nivel de enseñanza medio se vio fuertemente afectado por las transformaciones descritas con anterioridad en la introducción.
2. Este trabajo fue realizado en base a lo expresado por docentes gremialistas que participaron en el panel mencionado. Las conclusiones sólo

refieren a esta pequeña muestra y, por lo tanto, no son representativas de la totalidad de los docentes que conforman este universo.

sistema educativo acontecido en las últimas décadas del siglo XX en Argentina, prestando especial atención a las transformaciones ocurridas en el nivel secundario3. A continuación, en segundo lugar, se desarrollará el concepto de autoridad pedagógica (Bourdieu, 1981) utilizado en este estudio, en base al cual se reconstruirán los obstáculos que los/as docentes gremiales del nivel secundario identifican en torno

a su ejercicio. En tercer lugar, se presentará la noción de profesionalización del trabajo docente -entendida como una categoría histórica y socialmente construida- (Tenti Fanfani, 2005), atendiendo a los desafíos que los/as docentes señalan en torno a su implementación. Finalmente, a modo de cierre se expondrán reflexiones finales, así como posibles líneas de indagación que, a la luz de lo analizado en este trabajo, se considera que permitirían contribuir en la profundización y complejización del estudio de la temática en futuras investigaciones.

### Masificación, Diversificación y Fragmentación del Sistema Educativo Transformaciones del nivel medio en la Argentina

Todo fenómeno social se inscribe en el marco de procesos más amplios, complejos y duraderos. A fin de brindar una mayor comprensión del fenómeno que este estudio busca indagar, a continuación se describirá el contexto más extenso en el cual se enmarcan los cambios del sistema educativo argentino acontecidos en las últimas décadas. Asimismo, en la exposición se prestará especial atención a los cambios sufridos por la escuela secundaria, derivadas de la transformación de las lógicas que la organizan, teniendo en cuenta el mandato de inclusión universal que se establece a partir de la Ley de Educación Nacional (2006).

Desde fines del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, las sociedades latinoamericanas se organizaron en torno a un modelo societario Estado-céntrico (Tiramonti, 2004). En él, el Estado se constituía como el actor central en la organización e integración social, valiéndose de un entramado de redes institucionales en el cual el sistema escolar se erigía como el principal dispositivo de socialización y regulación social de la población. Las transformaciones sociales que acontecen avanzado el siglo XX como producto de los procesos de globalización, -entre las cuales se destacan: i) la apertura y expansión de los mercados a escala planetaria, y la irrupción de la competencia en la definición del orden societal; ii) la crisis de la sociedad salarial y la subsecuente pérdida del trabajo en tanto sistema de referencia en la constitución de subjetividades; y iii) los procesos de desinstitucionalización-, cuestionan la centralidad del Estado como eje organizador de la sociedad, poniendo en crisis el modelo societario que había predominado hasta el momento (Tenti Fanfani, 2007; Tiramonti, 2004). Al mismo tiempo, esto implicó la ruptura del carácter integrado de la matriz institucional del modelo, que devino en una reconfiguración del sistema escolar,

aperturando la fragmentación del mismo.4 En paralelo, estas transformaciones fueron acompañadas por un

proceso de creciente desinstitucionalización (Tiramonti, 2004), el cual consistió fundamentalmente en el

1. Para ello serán centrales los trabajos realizados por: Tiramonti, 2004; Poliak, 2004; Tenti Fanfani, 2007.
2. De este modo, la constitución de centros de poder o agentes supraestatales y de unidades territoriales menores, debilitan el poder del Estado (sumado a la desregulación, descentralización y privatización de sus competencias) así como a sus sistemas de representación y participación tradicionales (Tenti, 2007).

debilitamiento de las instituciones (entre las que se destaca el sistema educativo) en su capacidad de marcar y producir subjetividades.

En el caso de Argentina, estos procesos –adquiriendo especificidades locales- comenzaron a desarrollarse principalmente a partir de la década del `70, para encontrar su máxima expresión dos décadas más tarde. Así, en los años noventa, la adopción e implementación de políticas neoliberales en nuestro país generaron una redistribución regresiva del ingreso que se tradujo en una profunda transformación y polarización de la estructura social expresada, en parte, en el empobrecimiento general de la población (Svampa, 2001;

Tiramonti, 2004).5 Asimismo, en nuestro país, la fragmentación social fue acompañada de una fuerte

diversificación y fragmentación de las instituciones educativas (Poliak, 2004). De este modo, en el marco de estas transformaciones, la escuela -especialmente el nivel secundario- se verá trastocada al sufrir el embate de la descentralización y privatización de la educación -acentuando un proceso de desjerarquización de lo público-. En este sentido, por un lado, en 1992 se sanciona la ley 24.049, que impulsó un proceso de descentralización mediante la transferencia de las escuelas de nivel medio y terciario a las jurisdicciones provinciales y a la Ciudad de Buenos Aires (Pérez y Bra, 1997). Ésta impactó de manera negativa en la calidad, equidad y disponibilidad de recursos de las diferentes escuelas, convirtiendo al sistema educativo en un campo fragmentado. Al mismo tiempo, el proceso de la privatización actúo acompañando y acentuando esta fragmentación, en tanto desde la legislación se facilitó y estimuló el surgimiento de colegios privados. A su vez, a partir de los procesos de masificación escolar -que se inician en la década del ´30, se acentúan en las décadas del ´70 y del ´80 y se profundizan

en 2006 con la sanción de la Ley Nacional de Educación6-, se produce una paulatina incorporación de

públicos que hasta ese momento habían encontrado vedado su acceso a la educación formal. Sin embargo, el ingreso de nuevos sectores sociales y de clase no supuso la democratización o universalización del sistema escolar, sino más bien la ratificación y reproducción de las desigualdades sociales (Poliak, 2004). En efecto, según Tenti Fanfani (2007) los procesos de masificación de la escolaridad fueron llevados a cabo en las peores condiciones en lo que refiere a la calidad de los insumos materiales y simbólicos que conforman la oferta escolar.7 En línea con esto, la incorporación de nuevos públicos al sistema educativo,

tuvo como correlato una marcada acentuación de la correspondencia entre la institución escolar y el sector social que a ellas asisten (Poliak, 2004). En la medida en que la masificación escolar puso en jaque, especialmente para las clases medias y altas de la época, el acceso a la educación formal como principal estrategia de reproducción de su lugar en la estructura de posiciones (Bourdieu, 1991), éstas comenzarán a desarrollar nuevos artilugios al interior del sistema escolar para garantizar su lugar de privilegio, principalmente, a partir del desarrollo de circuitos educativos diferenciados.8

1. Este proceso implicó la incorporación de nuevos grupos al universo de la pobreza -“nuevos pobres”-, y el ascenso social de ciertos sectores medios - los denominados “nuevos ricos”- que introdujeron nuevas formas de habitar el espacio social.
2. Ésta establece la obligatoriedad del nivel secundario.
3. Con respecto al empobrecimiento que sufre la escuela en este sentido, Tenti Fanfani (2007) sostiene que, si bien entre 1980 y 1995 el

número de alumnos en la educación básica había crecido un 65% y el de maestros un 55%, el gasto público en educación sólo se incrementó un 13%.

1. Así, mientras un sector amplio de las clases medias y altas emigraron a colegios privados, los sectores populares tienden a frecuentar

instituciones estatales (más pobres en infraestructura, oferta curricular y recursos en general) (Poliak, 2004; Tenti Fanfani, 2007).

De este modo, el sistema educativo pierde el carácter de (relativa) homogeneidad que lo había definido hasta el momento. En este sentido, no sólo las condiciones materiales de escolarización se tornan diferentes y desiguales en cada circuito, sino que también lo son quienes asisten a ellas –tanto docentes como alumnos- (Poliak, 2004). Sin embargo, Poliak (2004) señala que más allá de las profundas diferencias que existen entre los/as docentes, provocadas por las particularidades de las escuelas en las que desempeñan su labor (emplazamiento de las mismas, público que asiste, cultura institucional, etc.), existen elementos comunes que cruzan las preocupaciones y expectativas de la mayor parte de ellos. Basándonos en esta premisa, este estudio se ha propuesto recuperar a partir de lo expresado por los/as docentes gremialistas que participaron en el panel que en este trabajo se indaga, los puntos en que sus opiniones convergen en una preocupación o idea común y/o compartida, respecto a los desafíos y tensiones que estos identifican en su labor cotidiana. A continuación, nos dedicaremos a reconstruir los principales obstáculos y dificultades que estos/as docentes representantes gremiales identifican en torno el ejercicio de la autoridad pedagógica y la profesionalización docente, en el marco de la extensión de la obligatoriedad escolar en el contexto de masificación y fragmentación del sistema educativo descrito.

### ¿Crisis de la autoridad pedagógica? Obstáculos y desafíos en la escuela secundaria

Los procesos de descentralización, privatización y masificación que afectaron al sistema educativo argentino en las últimas décadas, trastocaron profundamente las lógicas de la escuela secundaria, instalando nuevos desafíos en el ejercicio de la docencia. En este contexto, tanto la autoridad pedagógica como la profesionalización docente se enfrentan a nuevos obstáculos. En este apartado nos dedicaremos a indagar lo acontecido con la primera de ellas, a partir de analizar lo expresado por los/as docentes gremialistas que participaron en el panel de discusión.

De acuerdo a Bourdieu y Passeron (1981) la acción pedagógica escolar, en tanto tal, consiste en una acción de imposición de significaciones arbitrarias, que implica violencia simbólica y disimula las relaciones de fuerza en las que se sustenta. La arbitrariedad de la misma radica tanto en aquello que enseña –los conocimientos que son seleccionados como legítimos para ser enseñados-, como en el modo en que lo hace. En este sentido la escuela, a través de la acción pedagógica escolar, inculca una cultura determinada (generalmente la de las clases dominantes), imponiendo un determinado *habitus -* predisposiciones a actuar, pensar y sentir-, apropiado de manera diferencial por los distintos actores y

cuyo alcance trasciende el ámbito escolar. Asimismo, la relación pedagógica escolar se realiza en una relación social asimétrica9, en la que intervienen alumnos/as y docentes. Tenti Fanfani (2009) señala que para que la acción pedagógica alcance sus objetivos, esa relación debe estar necesariamente dotada de una cualidad particular: la autoridad de la agencia encargada de la enseñanza -aspecto ya advertido por

Durkheim (1974)-. Sin embargo, ésta no se deriva de las cualidades personales de los/as docentes, sino

1. Donde el equilibrio de poder, aunque no es estable, se vuelca a favor de los/as docentes.

que la fuente de la autoridad pedagógica de los/as maestros/as y profesores/as, en tanto ocupantes de posiciones en la organización escolar, es en gran parte “efecto de institución”. En otras palabras, la autoridad es garantizada por un sistema que trasciende al actor, en este caso, la institución educativa.

Sin embargo, Dubet y Martuccelli (1998) -analizando el caso francés10- destacan el fuerte impacto que la

masificación escolar tuvo en el sistema educativo, la cual no sólo trastocó la organización escolar sino también las formaciones y relaciones pedagógicas mismas. Así, según estos autores, como parte del mismo proceso, la escuela sufrió transformaciones que pusieron en cuestión el funcionamiento de la misma sobre el modo de una institución. En otras palabras, la masificación escolar quebró el ajuste previo entre los públicos escolares y los/as docentes, la afirmación de un principio educativo central explícito y el distanciamiento entre la cultura escolar y la civil (adolescente); los cuales operaban como prerrequisitos necesarios para afirmarse como institución (Dubet y Martuccelli, 1998). En este escenario diversificado, la autoridad (entendida como prestigio, reconocimiento o valor social) de la escuela se debilita, obligando a los/as docentes a ganarse el reconocimiento de sus alumnos/as por sus propios medios, en la medida en que la escuela ya no es capaz de garantizarla. De este modo, las cualidades personales de los/as docentes (carisma, personalidad, conocimiento, etc.) adquieren un rol central en el ejercicio de su práctica y en la construcción de autoridad (Dubet y Martuccelli, 1998; Tenti Fanfani, 2009).

Los/as docentes representantes gremiales que participaron del panel, identifican condiciones sociales e institucionales que, según ellos/as, estarían erosionando la autoridad pedagógica de los/as docentes, así como la efectividad de la acción pedagógica escolar. Según ellos/as, este panorama plantea nuevos desafíos, tensiones y dificultades en el ejercicio cotidiano de la docencia, en torno a dos dimensiones principales. En primer lugar, los/as docentes que participan en el panel refieren a situaciones de maltrato que sufren los/as docentes en la escuela, por parte de diferentes actores vinculados a la institución escolar. Estos maltratos se inscriben en una tensión entre, por un lado, un sobredimensionamiento y sobreexigencia en torno a la función docente y, por el otro, las dificultades en el ejercicio de su labor, a partir del proceso de inclusión de nuevos públicos producto de la extensión de la obligatoriedad. De este modo, la escuela es interpelada por distintos actores sociales (alumnos/as, padres, directivos, los medios de comunicación, la sociedad, entre otros) como la institución encargada o responsable de la resolución de problemáticas que trascienden los límites de las aulas, en lo que un docente del panel caracteriza como *“la función redentora de la escuela”* (Docente representante gremial de UTE). Este *“(...) tener permanentemente a la escuela bajo sospecha”* (Docente representante gremial de UTE), sumado a la pérdida del efecto de institución de la misma para garantizar la autoridad del docente, lleva a que esta sospecha se haga extensiva a los mismos docentes. Este panorama favorece la erosión del reconocimiento social de la función docente, manifestándose en el debilitamiento y desvalorización de la autoridad pedagógica y condicionando su puesta en práctica. Como expresa una docente gremialista de SADOP, frente a este contexto los/as docentes:

1. Siendo extrapolable al caso argentino, salvando ciertas especificidades locales.

*“(...) no siempre nos sentimos a comodidad… ¿por qué? Porque estamos en frente de… Siendo maltratados, no sólo por el tipo de conducción de la escuela, sino también son nuestros compañeros desde otro rol… también, muchas veces el de los padres, también por los chicos, ese es nuestro desafío: como cambiamos el rol docente dentro de la sociedad, que nos valoricen más (...)”* (Docente representante gremial de SADOP).

En segundo lugar, los/as docentes gremialistas que participaron en el panel de discusión indagado, identificaron como obstáculo en el ejercicio de la práctica docente el declive de las fronteras entre la escuela y su entorno. En otras palabras, la masificación escolar y el subsecuente debilitamiento de la escuela como institución favorecen la introducción de problemáticas y aspectos culturales al interior del ámbito escolar, que históricamente habían permanecido fuera de él, quebrando así la idea de escuela como santuario (Dubet, 2004). En este sentido, gremialistas del panel analizado señalan la introyección al interior de las escuela de problemáticas sociales como *“el problema de la maternidad temprana, de la necesidad de salir a trabajar, y de problema de la delincuencia”* (Docente representante gremial de Ademys) que, en consonancia con lo mencionado en el párrafo anterior, generan nuevas demandas en la función de las escuelas, que se hacen extensivas a los/as docentes. Al mismo tiempo, estos docentes gremialistas reconocen la introducción al interior de la escuela de lo que Dubet y Martuccelli (1998)

denominan como cultura juvenil de masas11, esto es, la introducción de representaciones, concepciones y

prácticas culturales ajenas a la cultura propiamente escolar (asociadas principalmente a la adolescencia). Esto implicó el surgimiento de nuevos desafíos y tensiones, que ponen en cuestionamiento la autoridad pedagógica de los/as docentes, en la medida en que dificultan la construcción de la misma, debido al debilitamiento de su imagen como detentor del conocimiento legítimo. Un caso paradigmático, en este sentido, consiste en la introducción de nuevas tecnologías en la escuela, que derivan en la acentuación o puesta en evidencia de los saberes diferenciales que docentes y alumnos/as poseen en torno a su uso y apropiación. De este modo, el ejercicio de la autoridad pedagógica se ve erosionado a partir del cuestionamiento del conocimiento efectivo que los/as docentes poseen en esta materia. Como expresa una docente gremial de SADOP:

“*También otro desafío es cómo incluimos distintas herramientas para acompañar a nuestros alumnos que saben muchísimo más que nosotros en cuanto a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Donde muchos de nosotros las conocemos pero no lo dominamos como ellos”* (Docente Representante gremial de SADOP).

De este modo, los relatos de los docentes gremialistas que participaron en el panel, nos permitieron reconstruir algunas de las dificultades que suponen el ejercicio de la autoridad pedagógica, que en el marco de la práctica docente, remiten a: i) maltratos y cuestionamiento a la figura del docente; y ii) el debilitamiento de la frontera entre la escuela y sus entornos. Más precisamente, en una relación escolar desregulada -que obliga a los docentes a proporcionarse su propia autoridad pedagógica-, los maltratos

1. Lo que también se podría entender como culturas juveniles, concepto que permite no subsumir en una única cultura una diversidad de expresiones culturales (atravesadas por la clase social, la etnia, el género, la localización geográfica, etc.).

derivados de la incapacidad de dar respuesta a las sobreexigencias sobre su rol y la introducción de problemáticas sociales y de la cultura juvenil de masas que erosionan la figura del/la docente como detentor del conocimiento legítimo, dificultan la construcción de dicha autoridad.

***Dificultades en torno a la profesionalización docente***

Los procesos de fragmentación y masificación escolar no sólo afectaron el ejercicio de la autoridad pedagógica sino que, a su vez, la práctica docente se vio dificultada por una serie de obstáculos en torno a la profesionalización de dicha actividad. A continuación, en este apartado se buscará reconstruir las dificultades que los/as docentes gremialistas -que participaron del panel de discusión- identifican en torno al reconocimiento y ejercicio de su actividad como profesión.

Las diferentes representaciones que se construyen en torno al oficio docente, y que compiten por erigirse como hegemónicas al interior de una sociedad, son el producto de luchas simbólicas entre diversos actores al interior de un campo. En el caso de la Argentina, estas distintas representaciones se constituirán a partir de la articulación de tres paradigmas o principios estructuradores: la docencia como apostolado, como trabajo y como profesión (Tenti Fanfani, 1995). El primero, constituido a fines del siglo XIX (si bien nunca desaparece por completo, sino que se reproduce de modo diferencial en todas las representaciones del puesto docente a lo largo del siglo XX), abocaba a la recuperación de un carácter no racional ni electivo propio de la actividad docente. Esta actividad se definía como una consagración por parte del/la docente frente a un mandato afectivo o vocacional, ajeno a toda mediación de interés racional o instrumental. Frente a la creciente masificación de puestos docentes, la elevación de niveles de escolaridad de la población y los deterioros de las condiciones laborales y salariales de la docencia -que caracterizaron las décadas de los ‘60 y ‘70-, se producirá un proceso de secularización creciente del oficio docente, favoreciendo el surgimiento de un nuevo principio estructurador. Este nuevo principio identifica la actividad docente como un trabajo, vinculándola al resto de las ocupaciones asalariadas y recuperando las características y derechos que les son propias (convención colectiva de salario, huelga, etc.). La reivindicación de la práctica docente como un trabajo tuvo su principal manifestación en la década de los ’90, cuando las políticas neoliberales buscaron promover políticas de profesionalización docente a partir de la introducción de criterios de diferenciación salarial según nivel de formación y resultados de evaluación docente. Esto llevó al rechazo de dichas políticas por parte del cuerpo docente y la reivindicación de su identificación como trabajadores, adscribiéndole así una connotación negativa y peyorativa al concepto de profesión o profesional (Tenti Fanfani, 1995). Recuperando la concepción weberiana, el profesional refiere a un trabajador intelectual, motivado por una elección racional e interesada, que presenta tres características principales: i) un conocimiento de tipo especializado, formalmente aprendido y objetivado o acreditado mediante un determinado título; ii) un alto grado de autonomía y responsabilidad en el ejercicio de su actividad; y iii) un elevado prestigio o reconocimiento social, es decir, un capital que supone una serie de ventajas de tipo material y/o simbólico (Tenti Fanfani, 1995). Con el agotamiento del modelo neoliberal en la Argentina, la categoría de “profesional” se

resignifica en el ámbito de la práctica docente, atribuyéndosele una connotación positiva e incrementando la identificación de la actividad docente en torno a la misma (Tenti Fanfani, 2014). Aún así, el principio estructurador de la profesión no deja de ser objeto de luchas sociales y simbólicas -históricamente situadas- entre diversos actores que pugnan por la construcción y definición legítima y hegemónica de la práctica docente, favoreciendo así una tensión creciente entre tendencias de profesionalización y de desprofesionalización.

A partir del análisis de lo expresado por docentes representantes gremiales en el panel de discusión, es posible recuperar una serie de obstáculos del ejercicio de la docencia que pueden inscribirse dentro de esta última tensión. En gran medida, las dificultades a las que refieren los/as participantes del panel, se pueden enmarcar dentro de cuatro de las cinco principales tendencias de desprofesionalización señaladas por Tenti Fanfani (1995).

La primera de estas remite a un desplazamiento de las tareas específicamente pedagógicas, propias de la actividad docente, en pos de actividades de tipo asistencial y extracurricular. En este sentido, la masificación escolar y la inclusión de nuevos públicos, introdujo nuevas problemáticas sociales que se espera que la escuela pueda resolver o paliar (como contención afectiva, provisión de alimentos, atención a situaciones de violencia familiar o emergencia sanitaria, etc.). Este aspecto se cristaliza, por ejemplo, en el destino de fondos escolares para la compra de calzado con el objetivo de posibilitar que los/as alumnos/as se movilicen hasta la escuela (referido por una docente gremialistas de Ademys). Por su parte, la segunda y tercer tendencia de desprofesionalización, según Tenti Fanfani (1995), hacen referencia a las precarización de las condiciones laborales y salariales de los docentes. Por un lado, remite al empobrecimiento de la infraestructura escolar, así como del equipamiento y los recursos didácticos, a ser empleados en el ejercicio docente. Por el otro, se plantea una pérdida sostenida del salario real docente que contribuye a precarizar aún más esta actividad. En este sentido, los/as docentes gremialistas recuperan a lo largo del panel distintas situaciones en las cuales se hace manifiesta esta faceta de la desprofesionalización. Una de ellas consiste en la reducción de la partida presupuestaria del Estado destinada a la educación, producto de las políticas de ajuste. En efecto, como plantea una docente gremial de Ademys, con la ley de Educación Nacional de 2006 se extienden los años de escolaridad obligatoria, a la vez que se mantiene un presupuesto similar al previo a la implementación de la misma. Otra situación a la que aluden los/as representantes gremiales refiere a la pérdida de estabilidad de ciertos cargos docentes, como en el caso del Plan Mejoras que se caracteriza por:

*“(...) un marco de precariedad muy alto, primero, laboral para los docentes que no están incluidos dentro de su estabilidad o régimen de concurso, ya que el Plan Mejoras se resuelve año a año (...) y aquellos docentes que estaban dentro del Plan Mejoras no han podido desarrollar sus proyectos porque no se sabe si van a estar o no van a estar”* (Docente representante gremial de Ademys).

Finalmente, en lo que respecta a las condiciones laborales y salariales que, según los/as participantes del panel, obstaculizan la profesionalización docente, se menciona la necesidad de ocupar múltiples cargos en

distintas escuelas para poder afrontar la caída del salario real docente. Representada en la figura del “docente taxi” (Poliak, 2004), esta situación, es expresada en distintos testimonios de docentes gremiales a partir de afirmaciones como:

“*Para poder (...) sentirse parte de un proyecto institucional es necesario que los docentes no estemos trabajando mañana, tarde y noche, como estamos trabajando. Muchos compañeros están trabajando sesenta horas, seis colegios. Comparten gestión como comparto yo, estatal, pública. Y la verdad que uno, a pesar que le ponga la mejor voluntad, la mejor buena onda, no te da el cuerpo para participar de un proyecto institucional (...) se nos complica el poder enseñar como deberíamos enseñar”* (Docente representante gremial de SADOP).

Por otro lado, la cuarta tendencia de desprofesionalización señalada por Tenti Fanfani (1995) consiste en la falta de oportunidades de capacitación y perfeccionamiento. En este sentido, los/as participantes del panel reconocen activamente la necesidad de recibir actualización y formación docente, en tanto instancia que los provea de herramientas pedagógicas que les permitan afrontar los desafíos instalados por la masificación escolar. Asimismo, estas demandas interpelan directamente al Estado como principal responsable en la provisión de capacitación, tal como manifiesta una representante gremial de SADOP:

*“Nosotros lo que queremos es que el Estado cumpla el rol de capacitador de nuestros compañeros docentes”* (Docente representante gremial de SADOP).

Finalmente, Tenti Fanfani (1995) señala una quinta y última tendencia: el desfase creciente entre las características de los agentes y las expectativas objetivas del puesto docente. Si bien, este autor la destaca como propia del contexto educativo argentino, ésta no es referida por los docentes como un obstáculo al ejercicio de la docencia en lo que respecta a la profesionalización.

### Conclusión

A partir de realizar un análisis interpretativo del panel de discusión *“Los desafíos al ejercicio de la docencia frente a la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Un diálogo con representantes gremiales”* (2016), se pudo delinear una aproximación tentativa a los principales desafíos y obstáculos que docentes gremialistas de nivel secundario identifican en torno al ejercicio de la práctica docente, en un contexto de masificación escolar y extensión de la obligatoriedad. Para ello, por un lado, nos centramos en la reconstrucción de dificultades que, según estos, supone el ejercicio de la autoridad pedagógica, y que remiten principalmente a: i) maltratos y cuestionamiento a la figura del docente (derivados de la incapacidad de dar respuesta a las sobreexigencias sobre su rol); y ii) el debilitamiento de la frontera entre la escuela y sus entornos (a partir de la introducción de problemáticas sociales y de la cultura juvenil de masas que erosionan la figura del/la docente como detentor del conocimiento legítimo). Por otro lado, el análisis se abocó a recuperar los desafíos que los/as participantes del panel reconocen en el ejercicio de la actividad docente en torno a las tensiones entre profesionalización y

desprofesionalización de su actividad (favorecido, principalmente, por el desplazamiento de tareas pedagógicas a asistenciales, el empobrecimiento de equipos e infraestructura, la pérdida del salario real docente, la falta de oportunidades de capacitación y perfeccionamiento).

En tanto este estudio consistió en un trabajo de carácter exploratorio, las conclusiones sólo pueden presentarse como una aproximación tentativa que no agota la complejidad de la problemática indagada. Un abordaje más profundo y acabado de la temática, requeriría realizar una investigación empírica de mayor envergadura que permitiera alcanzar, a partir de una saturación teórica, una mayor representatividad de los resultados. A su vez, retomar el tema en toda su complejidad requeriría dedicar un mayor espacio a la discusión y definición teórica de los conceptos utilizados en este trabajo.

De todos modos, consideramos que este estudio contribuyó a iluminar nuevas aristas de la problemática tratada, a ser consideradas como punto de partida en futuras indagaciones. Sugerimos así, que la identificación de obstáculos al ejercicio de la docencia que los/as docentes gremiales reconozcan por fuera de las dimensiones tratadas; la recuperación de puntos de divergencia entre los desafíos señalados por los/as representantes de los distintos gremios docentes; y la comparación de las dificultades presentadas por docentes de distintos países de la región; constituirían posibles líneas de indagación que habilitarían la producción de un conocimiento más acabado sobre la temática aquí trabajada.

BIBLIOGRAFÍA

* Alonso Bra, M. y Perez, H. (1997). “*La actual reforma educativa argentina y la institucionalización del espacio escolar: ¿de la administración burocrática a la gerencia educativa?”.* CLAD, Caracas.
* Bourdieu, P. (1991). “*La distinción. Criterio y bases sociales del gusto”*. Taurus, Madrid.
* Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1981). “*La reproducción*”. Laia, Barcelona.
* Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). “*En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*”. Losada, Barcelona.
* Dubet, F. (2004). “*¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”*. En: Tenti Fanfani, E. (org.) “*Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina”*. IIPE/UNESCO, Buenos Aires.
* Durkheim, E. (1974). “*Educación y sociología*”. Shapire Editor, Buenos Aires.
* Poliak, N. (2004). “*Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada*”. En: Tiramonti, G. (comp.) “*La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*”. Manantial, Buenos Aires.
* Tenti Fanfani, E. (1995). “*Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente*”. En: IICE, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año IV, N°7, Diciembre de 1995 (pp 17-25).
* Tenti Fanfani, E. (2007). “*La cuestión social y la escuela. Ensayos de sociología de la educación*”. Siglo XXI, Buenos Aires.
* Tenti Fanfani, E. (2009). “*Sociología de la educación*”. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
* Tenti Fanfani, E. y Grimson, A. (2014). “*Mitos sobre los* docentes”. En: “*Mitomanías de la educación argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*”. Siglo XXI, Buenos Aires.
* Tiramonti, G. (2004). “*La trama de la desigualdad educativa”*. Manantial, Buenos Aires.

## FUENTES DOCUMENTALES:

* Panel de discusión “Los desafíos al ejercicio de la docencia frente a la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Un diálogo con representantes gremiales” (2016).