



DISCURSO, NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN: LA PRECARIZACIÓN LABORAL DE LOS DOCENTES: REVISANDO LOS '90

Gabriel Carrizo

Universidad Nacional de la Patagonia

Resumen

Este artículo está dedicado al análisis del discurso del neoliberalismo pedagógico, que adquirió una presencia hegemónica durante los '90, y que tenía como objetivo re definir la identidad laboral, al promover la figura de un docente posfordista, flexible, autónomo y disciplinado. Posteriormente, mostraremos que dicho discurso legitimó determinadas políticas que afectaron la condición laboral del colectivo docente, en el marco de una creciente precarización laboral.

Palabras clave: educación – neoliberalismo – precarización laboral

*Sé que tienes el corazón
hecho de tiza y pizarrón.
Guardapolvo blanco, ternura y encanto
me educaste con amor
Mis primeros años fueron de tu mano
y te debo lo que soy.*

*Y vamos, a caminar llévame de tu mano
Y vamos, que de tu mano sabré de la vida
Y vamos, a trepar juntos cuadernos y libros
Y vamos, que de tu mano sabré del amor*

Corazón de tiza y pizarrón (María Elena Walsh, 1979)

Curiosamente la canción infantil que encabeza este artículo¹, reproducida en cuanto acto escolar por el día del maestro u homenajes a antiguos educadores exista, fue creada en un contexto histórico determinado por un gobierno militar que avanzó profundamente en el recorte de los derechos laborales del sector docente². Si bien la canción fue creada a fines de la década del '70, todavía reflejaba una de las representaciones más fuertes de la Argentina del siglo XX, esto es, el lugar que la escuela ocupó en el proyecto moderno iniciado a fines del siglo XIX, en el marco de un proceso de institucionalización masiva de la educación básica, vinculado a la formación ciudadana y a la denominada inclusión por homogeneización.

En ese marco, la formación docente sería reglamentada e institucionalizada por el Estado nacional y de allí en más la titulación terminó de instalarse como condición de ejercicio de la docencia, dando lugar a una identidad docente articulada en torno de los roles de funcionario público, la de profesional y la de intelectual (Tiramonti, 1999). Se lograba así la unidad del sistema educativo nacional, en donde el normalismo formaba docentes homogéneos e intercambiables, capaces de ejercer en cualquier punto del país con distintas propuestas curriculares. El normalismo implicó que los estudiantes de formación docente alcanzaran niveles educativos superiores a la de sus padres y que la educación se constituyera en una vía privilegiada de ascenso social. Se confirmaba así la idea de la Argentina como una nación de progreso y abierta a la igualdad de oportunidades y al ascenso social meritocrático. Dicen Alejandra Birgin y Pablo Pineau al respecto: “Históricamente, la formación docente en la Argentina atendió a un público heterogéneo en términos sociales y sobre todo culturales. Nativos, extranjeros e hijos de inmigrantes, alumnos que provenían de hogares letrados o de hogares analfabetos poblaron sus aulas desde siempre. Con un discurso de modernización cosmopolita, el normalismo fue capaz de procesar (...) esas diferencias de origen, y logró imponer un imaginario común de cuño ilustrado, con fuertes elementos positivistas, republicanos y burgueses. Al concluir sus estudios, los egresados amaban la cultura escrita, tenían al higienismo, el decoro y el ‘buen gusto’ como sus símbolos culturales más distinguidos, y se oponían a la vez al lujo y derroche aristocrático y a la sensualidad y ‘brusquedad’ de los sectores populares” (2008: 163).

Esta imagen aún sigue siendo muy potente, y parte de los valores materiales y simbólicos de esta matriz fundacional todavía perviven³. Sin embargo, a partir de un informe elaborado por CTERA en el 2005, es posible constatar otra realidad que interpela aquella imagen. Allí se daba cuenta de las consecuencias experimentadas en la tarea docente luego de la década del '90: alteraciones en las relaciones laborales de los educadores; incremento del número de alumnos por escuela y por grupo – aula; creciente tecno – burocratización del sistema educativo; desmembramiento y desintegración de la educación pública; flexibilización laboral al inter-

¹ Este artículo retoma algunos de los temas tratados en el Seminario “De la Carpa blanca a Carlos Fuentealba. Precarización laboral, protesta y sindicalismo docente en la Argentina contemporánea”, que dictó en la Unidad Académica Caleta Olivia de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral desde el año 2010.

² Los docentes sufrieron una serie de regulaciones que buscaban controlar la carrera docente, a partir de la alteración de la composición de las Juntas de Clasificación Docente. Entre las medidas que adoptó la dictadura pueden mencionarse: revisión del sistema de licencias (lo que implicó un recorte de derechos sociales); control del ingreso y permanencia de los docentes en el sistema; redefinición de los mecanismos de ascenso a cargos jerárquicos para evitar que estuvieran en ellos aquellos que no eran afines al régimen. Para una ampliación del tema y un análisis del rol de CTERA en ese período, véase (Rodríguez, 2009).

³ Por ejemplo, este escenario ha provocado efectos en aquellos que actualmente eligen la formación docente. Se ha destacado cierto empobrecimiento de los jóvenes que eligen la docencia, caracterizados de pobres e ignorantes y nominados desde la desconfianza en sus posibilidades. Tan fuerte es aquella imagen fundacional de fines del siglo XIX que actualmente las instituciones formadoras manifiestan cierta nostalgia de los viejos estudiantes, a la espera de un supuesto estudiante que ya no es, definiéndolos desde la carencia y sus déficits, alimentando un discurso de desvalorización de los nuevos docentes. Al respecto véase (Pineau – Birgin, 2008).

ior del sistema educativo; formas de contratación precarias y composiciones salariales por provincia; pérdida de valor adquisitivo en forma significativa del salario; intensificación del trabajo a partir de la obligatoriedad para aceptar los tiempos de capacitación fuera del horario de trabajo; afrontamiento de nuevas responsabilidades sociales y laborales no siempre explícitas y formales; y obras sociales e instituciones de seguridad social provinciales desfinanciadas, desreguladas y con riesgo de quiebra. Para la principal organización sindical docente, la conflictividad en el ámbito escolar fue una consecuencia inevitable de la globalización neoliberal y las políticas de ajuste estructural, que se tradujeron en procesos de privatización y mercantilización de la educación.

En este trabajo se analizará el discurso del neoliberalismo pedagógico, que adquirió una presencia hegemónica durante los '90. Posteriormente, mostraremos que dicho discurso legitimó determinadas políticas que afectaron la condición laboral del colectivo docente. Para el final hemos dejado las conclusiones a las cuales hemos arribado.

Neoliberalismo pedagógico o como construir un docente posfordista, flexible, precarizado, autónomo, “profesional” y disciplinado

La finalización de la denominada matriz estado – céntrica, que había estructurado a las sociedades latinoamericanas por más de cincuenta años, fue provocada por la implementación en la región de determinados postulados neoliberales. A partir de este modelo económico, comenzó a proclamarse la privatización de empresas estatales con la finalidad de evitar que los gobiernos continúen con el persistente déficit presupuestario. Asimismo, se consideraba que la liberación de los mercados iría de la mano de la llegada de nuevas inversiones que revitalizarían la economía. La palabra eficiencia comenzaría a penetrar en los discursos provenientes de distintos sectores de la sociedad, presentándose como la antítesis de lo que hasta ese momento se lamentaba: un Estado ineficaz. Los férreos defensores del neoliberalismo pregonaban que este nuevo orden generaría un crecimiento importante de las economías latinoamericanas que luego se derramarían hacia los demás sectores sociales. Todas estas medidas estaban en concordancia con las nuevas teorías económicas mundiales de tipo monetaristas que se mostraban como la nueva panacea que vendría a sacar a los países latinoamericanos del estancamiento y la hiperinflación. La construcción de esta creencia en los momentos iniciales fue el primer éxito del neoliberalismo en su llegada a la opinión pública. Sin embargo, la década del noventa en países como la Argentina, las medidas neoliberales profundizaron un contexto social caracterizado por la vulnerabilidad, el empobrecimiento y la exclusión social. La recesión económica y el aumento de la desocupación ampliaron la brecha entre ricos y pobres (Cavarozzi, 1997; Svampa, 2005; Iazzetta, 2007).

El neoliberalismo se asentó en el discurso de la reforma económica, que postulaba que los problemas de la Argentina eran principalmente económicos, y que su solución implicaba un cambio de tipo estructural de la economía, mediante la adopción de políticas liberales. Como ha sostenido Sebastián Barros (2002), estas ideas que formaron parte del discurso del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional, pasaron a un segundo plano durante el *Alfonsinismo*. Pero será con la crisis económica de 1987 y la imposibilidad de hallarle solución a la misma, que el discurso de la reforma económica recuperó su lugar en la formación política, y con ella la necesidad de reformar el Estado. El *Alfonsinismo* reproduciría los mismos argumentos presentados por el Proceso, sosteniendo que el Estado *tenía* que ser reformado, evidenciando que el discurso de la reforma estructural de la economía dejaba de ser una posibilidad indeseable, para pasar a ser una necesidad. Posteriormente con el *menemismo*, la idea de Estabilidad pasaría a contener todos los elementos presentes en el discurso de la reforma económica, y ocuparía un lugar hegemónico en la formación política luego del éxito del denominado Plan de Convertibilidad.

Si la premisa del neoliberalismo era la de reducir un Estado considerado ineficaz, en el área educativa esto legitimó la decisión de reducir el servicio educacional en América Latina (Gindin, 2010), bajo el argumento de que los grandes sistemas escolares eran ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad. De tal afirmación se asumía que la educación pública había fracasado y por lo tanto, era imprescindible la aplicación de políticas que posibilitaran la reducción de la responsabilidad del Estado en la educación, siempre presentadas como la única reforma posible. En sintonía con su lógica argumental, el discurso neoliberal presentó a las reformas como una modernización educacional indispensable, determinada por las circunstancias, y por lo tanto, el único camino viable.

Los gobiernos de corte neoliberal sumaron a sus filas técnicos, que formados en los organismos internacionales, tradujeron las políticas recomendadas por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Esto daría lugar a la intervención directa de los ministerios de economía en el área pedagógica estatal y privada; que los sujetos determinantes de la política académica y curricular fueran las fuerzas económicas; que se imprimieran en los discursos pedagógicos la tónica de la lógica económica; y se utilizaran indicadores de calidad ajenos a la lógica educacional. El neoliberalismo imperante en los '90 rompió así con aquellas imágenes largamente sedimentadas desde fines del siglo XIX, que promovían una educación pública como camino para el progreso, al decir de Adriana Puiggrós: “En abierta contradicción con los postulados del liberalismo pedagógico, el neoliberalismo no vincula inversión educacional y progreso. Esta última relación había fundado las estrategias educacionales de los Estados modernos y era una de las bases de la confianza depositada en ellos por los ciudadanos” (1996: 99).

Según Puiggrós, las reformas educativas de los '90 fueron sostenidas por programas (de capacitación docente, de mejoras de infraestructura, de reducción de personal e informatización, etc) financiados con préstamos del Banco Mundial, de tal manera que los gobiernos neoliberales no solamente redujeron la presencia del Estado en el servicio educacional, sino que además endeudaron a sus sociedades para sostenerla.

Ahora bien, efectivamente se requería de una reforma educativa, sobre todo porque los dispositivos tradicionales habían comenzado a dejar de transmitir la cultura, a partir de la crisis de instituciones básicas de la modernidad que canalizaban la inserción social de los sujetos tales como: Estado, familia, escuela, trabajo, en el marco del estallido de las subjetividades que se construían en torno a ellas. Síntoma de ello era el deterioro de los saberes con los cuales se gradúan los estudiantes en los distintos niveles de los sistemas escolares, la pérdida de confianza de los docentes en sus propios conocimientos y en su capacidad para enseñarlos, y el desgaste de la legitimidad de los adultos como educadores. Sin embargo, el vacío que se produjo fue inmediatamente llenado por una de las más agresivas expresiones del conservadurismo educacional.

Sumado a ello, se revertiría durante los '90 la definición del docente: de ser un agente de cambio en las escuelas en los '80, pasaría sin escalas a ser parte del problema de la educación. De allí en más el colectivo docente sería acusado de ser el principal responsable del deterioro de la educación, argumento que fue apropiado por ciertos sectores de la sociedad, sobre todo en los medios de comunicación. Este discurso generó consecuencias en la realidad de los docentes: no solamente se sospechaba y / o descalificaba su capacidad profesional (lo que justificaba que eran efectivamente parte del problema) sino que además sirvió de consenso para las propuestas de reconversión y capacitación permanente masiva. Diana Milstein describe de manera concreta esta dimensión de la precariedad laboral de los docentes rionegrinos: “La nueva relación contractual impuesta, consiste en una compleja forma de deterioro del derecho de quienes trabajan a recibir pago por su actividad y a reclamar cuando así no ocurre que, de algún modo, los asemeja a las formas contractuales del trabajo precarizado. Las formas de organización y previsión de la vida cotidiana ya estructurada sobre la base de la regularidad del ingreso, en las condiciones del trabajo asalariado estable, ya no resultan útiles. En su lugar, se instala la ‘lógica de la sobrevivencia’” (2004: 19).

En esa tarea de “sobrevivir”, los docentes se vieron obligados a competir en pos de lograr una reclasificación, en el marco de las nuevas demandas del sistema, a partir de esa descalificación sufrida. De allí en más el

docente también se vio compelido a re definir sus relaciones con los demás miembros de la comunidad educativa, a partir de un serio deterioro de su imagen: “La disminución de los ingresos, los cambios en el modo de vida, las frecuentes interrupciones de clases, la generalización de la idea de que los docentes tienen que hacer cursos para actualizarse, producen el desdibujamiento de la imagen del docente. Este percibe la situación y se siente obligado a dar explicaciones, a desmentir, a justificar, a demostrar e incluso a asumir ‘culpas’ que frecuentemente no tiene” (Milstein, 2004: 19).

Este discurso no tenía en cuenta que, ante las diferentes funciones que la escuela pública en contexto de pobreza asumió, los docentes se encontraron muchas veces frente a la necesidad de responder a exigencias que llegaban a la misma, que iban más allá de su formación, de sus capacidades técnicas y humanas. La escuela ha dejado de ser un ámbito heterogéneo, de encuentro, conocimiento y reconocimiento mutuo, y por lo tanto, un espacio de socialización e integración, para convertirse en un sistema educativo conformado por una sumatoria de fragmentos diferenciales⁴. Es por ello que Milstein resalta como una de las peores consecuencias del consenso neoliberal de los '90, la desarticulación de la cotidianeidad de los docentes, siendo el Estado catalogado como “el gran desorganizador”.

El cuestionamiento del estatuto docente iba acompañado de un discurso tendiente a construir un docente “flexibilizado”. Paola Floresta, en su análisis de la reforma educativa en la provincia de Córdoba sugiere que en ella hubo un desplazamiento de lógicas provenientes de la organización empresarial (empleadas también en industrias e hipermercados por ejemplo), posible de ser detectado en la intención de modificar (o al menos flexibilizar) las formas de organización del trabajo docente. Aquellos principios que sostenían la filosofía del trabajo llamado Onhismo permearon de manera por lo menos parcial los discursos oficiales y pedagógicos en la década del '90.

Docentes capaces de reflexionar, evaluar e investigar continuamente acerca de su práctica; la demanda de mayor compromiso de los educadores con la escuela de la que formaban parte; mayor participación y autonomía en las decisiones institucionales; la flexibilización de los horarios de trabajo; el trabajo en equipo; la necesidad de que fueran capaces de asumir diversas tareas (y no las específicamente áulicas), fueron todas ideas que se plasmaron en publicaciones ministeriales. En este sentido, Floresta sostiene que “pareciera verse la existencia de una ‘cierta’ intención del gobierno nacional y provincial (...) entre otras cosas de romper con esa organización del trabajo escolar vigente considerada ya obsoleta para los nuevos tiempos, poco flexible y con una división del trabajo (directivo, pedagógico, administrativo) que colocaba al docente en un papel de ejecutor de órdenes desde arriba. En otras palabras, con esto se buscó una escuela nueva ‘dinámica y flexible, atenta a los cambios y demandas de la sociedad’, una escuela como espacio de trabajo de equipos, con autonomía, en la que cabía un docente no alineado, con capacidad de decidir, con distintos tipos de conocimiento; es decir, polivalente, más profesional, que supiera gestionar, solucionar problemas y enseñar estas competencias de utilidad en el mundo laboral a sus alumnos” (2008: 307).

Todos estos cambios obligaban al gobierno menemista a plantear una revisión de las regulaciones laborales de los docentes. El discurso oficial, cuyo objetivo explícito era “modernizar” la educación, plantearía la necesidad de “profesionalizar” a los docentes. Sin embargo, “esta ‘profesionalización docente’ tendió a colocar al docente en una situación similar a la del resto de los trabajadores. Es decir, ya no como sujeto de derecho sino como una entidad pasible de desregulación” (Floresta, 2008: 307). Como ha afirmado Pablo Imen, “la ‘profesionalización’ fue el modo a través del cual la política educativa intentó dismantelar el derecho laboral docente a través de la modificación de las viejas regulaciones de los trabajadores de la educación” (Imen, 2008: 241).

⁴ Diversos estudios se han dedicado al análisis de la fragmentación del sistema educativo. Entre otros, véase (Tiramonti, 1999; Capdevielle, 2010; Veleza, 2010).

Si este discurso anclado en nociones tales como “profesionalización”, “modernización” o “autonomía” se convirtió en hegemónico, fue porque encontró terreno fértil en varias demandas que habían sido presentadas por sectores progresistas en las décadas precedentes. Sin embargo, “en los ’90 estos principios fueron articulados por el discurso oficial a un imaginario neoliberal emergente y acoplados a concepciones propuestas por los organismos internacionales en torno a la autonomización de las instituciones educativas, más próximas a la regulación de mercado que a la estatal” (Floresta, 2008: 308).

También en los discursos de los ’90 adquirió presencia la denominada “autonomía escolar” como nuevo modo de regulación de las instituciones, y por ende, del trabajo docente. Esta autonomía fue “decretada”, sin crearse las condiciones para que las escuelas y los docentes puedan construirla. La pretendida autonomía, más que una posibilidad de construcción colectiva constituyó un cerco que limitaba el accionar de los docentes.

Basada en la apropiación de teorías y técnicas de la administración de empresas, la idea de autonomía desde la retórica neoliberal implicaba que las comunidades locales, las escuelas y los individuos debían asumir activamente la defensa de sus intereses en reemplazo del Estado, inclusive contra el Estado. Se consideraba que el Estado había monopolizado / usurpado la representación de intereses considerados individuales, y por ello las comunidades e individuos debían recuperar su autonomía reduciendo el aparato estatal y eliminando todas las regulaciones posibles.

La autonomía aquí iba de la mano, como hemos visto, de la derogación de los estatutos docentes y la flexibilización de las relaciones laborales, y se reducía a una mera forma de traslado de responsabilidades, siendo asumida por los actores escolares en forma de “arreglárselas como uno pudiera”, en un marco de precariedad material, lo cual obligaba a los actores escolares a ser únicos responsables de sus acciones y decisiones.

Todos estos preceptos han puesto en crisis lo que constituía “el objetivo de la escuela pública: un modo de socialización común, integrador de la ciudadanía en torno a los valores propios de dominio público: igualdad, justicia y ciudadanía. La autonomía como nuevo dispositivo de ‘gobernabilidad’ del neoliberalismo supone una concepción nueva de los actores sociales, como sujetos que se autorregulan y realizan, en tanto que consumidores, en el contexto de sus particulares comunidades y familias. En una reconfiguración de la política social, ya no se trata de una relación de obligaciones mutuas entre ciudadanos solidarios reguladas por el Estado, sino de que los individuos deban tener un activo papel en su propio gobierno, diseñando su propia vida a golpes de elección de bienes de consumo, entre los que se encuentra la educación” (Feldfeber, 2008: 60) .

Los ’90 han demostrado la distancia que existió entre los temas que se discutían a nivel global y regional impulsado por organismos internacionales y regionales, por áreas y técnicos ministeriales, y las condiciones objetivas y subjetivas de los docentes y de las prácticas educativas. Acorde con los valores promovidos en dicha década, la idea que subyacía en diversos documentos (realizados por técnicos y de amplia difusión) era que “sólo un docente ‘disciplinado’ por las reglas del mercado puede ser agente de la mejora de la educación. El problema es el docente colectivo, sindicalizado, burocratizado y más preocupado por reivindicaciones gremiales que por la enseñanza; la solución es el docente individual, emprendedor y creativo, que busca capacitarse continuamente para progresar en su carrera y mejorar su remuneración” (Feldfeber, 2007: 448 – 449).

Este cuadro estaría incompleto si no atendiéramos a cómo impactó esta nueva realidad en las prácticas escolares de los maestros, es decir, los efectos concretos de estas políticas educativas, lo cual nos obliga a echar una mirada a la vida cotidiana de las escuelas. Cuando se indaga acerca de las condiciones laborales de los docentes, la descalificación a la que hacíamos referencia llevó a la minimización de sus problemas de salud, al considerarlos meramente como problemas personales, siendo víctimas de un “doble discurso”, esto es, “la contradicción entre el alto valor asignado a la educación y a los docentes (en abstracto en los discursos oficiales y programas políticos) y las formas concretas de abandono de las escuelas, desfinanciamiento del sistema educativo y deterioro del valor adquisitivo del salario docente; como ‘doble discurso’ es un factor de riesgo psíquico que está muchas veces sin registro por los mismos afectados” (Martínez - Collazo – Liss, 2009: 396).

Si bien el docente es un trabajador del sector público, a diferencia de sus pares, la carga pública de su trabajo tiene un valor simbólico diferente, de otro peso social. Como parte de la percepción que se tiene del docente, se ha señalado que la enseñanza tiene una imagen social de ser una actividad laboral sin riesgos, lo cual ha implicado que se invisibilicen los factores que generan malestar y sufrimiento. De allí se derivan una serie de consecuencias que afectan las condiciones de salud de los docentes: no se satisfacen adecuadamente las necesidades de información, capacitación y prevención de los riesgos de trabajo en la escuela; los docentes para evitar realizar trámites burocráticos recurre a su obra social para asistencia de accidentes laborales y enfermedades profesionales a las que no denuncia como tales; en el caso de salud mental se evidencia escasa posibilidad de atención gratuita y cuando lo toma la obra social, solo la licencia es el único tratamiento; la organización de la vida laboral escolar, tanto para docentes como para alumnos, se constituye en un factor de riesgo al no tener en cuenta 'lo humano' de la actividad cotidiana (como relación y vínculo inter subjetivo) eje determinante de la actividad educativa; se detectan pocos o nulos espacios y tiempos de descanso para el docente en la jornada laboral.

En los '90 nuevamente surgieron propuestas tendientes a la derogación o modificación de los estatutos docentes, a través de documentos impulsados por los gobiernos, fundaciones y organismos internacionales, reflejados en algunos proyectos ministeriales, las cuales encontraron su anclaje en los procesos de reforma laboral y reforma educativa, "intentando introducir en el campo laboral docente las transformaciones operadas para el conjunto de los trabajadores, investidas de argumentos 'técnico – pedagógicos' propios del discurso de la reforma educativa" (Saforcada – Migliavacca – Jaimovich, 2008: 209).

Uno de los puntos era la modificación de la composición salarial docente, en donde el índice más cuestionado ha sido el de la antigüedad, el cual implica que el docente reciba aumentos de sueldo simplemente por permanecer, lo que desincentivaría el esfuerzo individual por superarse y obtener mejores resultados. De allí que se propusiera eliminarla e introducir nuevos criterios vinculados con la capacitación, presentismo, rendimiento y mejora en los resultados de las escuelas. Sin embargo, la introducción de variables remunerativas ligadas a la capacitación podría profundizar la desigualdad, ya que no todos los docentes tienen las mismas posibilidades de capacitación y perfeccionamiento. Por otra parte, el condicionamiento del sueldo o parte de él a los resultados educativos puede mercantilizar la relación docente – alumno, en la medida en que la remuneración dependerá, de manera más o menos directa, del estudiante.

Otro punto fue el cuestionamiento a la estabilidad laboral docente, argumentando que desincentiva el trabajo responsable, entendiéndose que la posibilidad de perder el trabajo operaría como un estímulo para el buen desempeño. Además de que la estabilidad es reconocida por los estatutos mientras conserve su idoneidad profesional y aptitudes pedagógicas, es un resguardo de la práctica pedagógica ante condicionamientos políticos, religiosos o filosóficos.

Otra variable que se asociaba con el mejoramiento de la calidad educativa era la posibilidad de que los maestros fueran seleccionados / contratados directamente por parte de las instituciones, desestimando ámbitos tales como la Junta de clasificación y los concursos docentes. Lo que no tenía en cuenta era que la contratación en forma directa de los docentes por parte de las instituciones podría reforzar las relaciones jerárquicas dentro de las escuelas y abrir un espacio de arbitrariedad en el acceso al puesto, al dejar de operar reglas que establecen condiciones transparentes. A su vez, debilitaría el poder de los docentes en el control de los mecanismos que regulan su carrera.

En este sentido, las medidas propuestas para reformar el estatuto docente apuntaban a cuestionar aquellas regulaciones propias de una dirección democratizadora de las relaciones laborales y que implican para el docente una garantía de ciertos derechos. En las propuestas de modificaciones de la carrera laboral en base a incentivos y evaluación de los docentes, subyacía un modelo del trabajador autónomo que implicaba un matiz capitalista como empresario de sí mismo. En definitiva, la flexibilización laboral, implementada desde políticas basadas en la lógica del mercado, intentaron avanzar sobre uno de los pocos empleos estables liga-

dos a la sociedad salarial: la docencia. Dicha flexibilización ha implicado profundas transformaciones en términos de constitución de identidad y garantía de los derechos de los trabajadores, al punto tal que podía “generar un desorden vital en las personas que se encuentran arrojadas a la experiencia del riesgo, la inestabilidad y la incertidumbre, al tiempo que se desdibuja el concepto de interés común” (Feldfeber, 2007: 455).

Conclusiones

El proceso de pauperización que han sufrido los docentes en los '90 ha provocado efectos en el modo de situarse frente a la realidad y frente a sí mismos. De allí en más cualquier propuesta de cambio fue traducida en términos de pérdida. Este escenario de creciente precarización laboral los obligó a visibilizar sus demandas: por mejores condiciones salariales y laborales, por mayor presupuesto educativo, por la implementación de incentivos o estímulos económicos para el sector, por mejoras en los estatutos docentes y las normas que regulan el trabajo en las instituciones educativas y por capacitación y perfeccionamiento profesional. Como se ha sostenido, “la desvinculación del estado nacional de las responsabilidades de financiamiento y gestión de los establecimientos escolares, avalada por los principios de la ‘calidad, equidad y eficiencia’, introdujo modificaciones radicales que interpelaron directamente a las instituciones educativas y a los distintos actores involucrados. Las modalidades históricas de gobierno y administración de los aparatos escolares, los marcos normativos que dirigían y organizaban el funcionamiento escolar, las condiciones y formas convencionales de regulación del trabajo docente, la organización misma de la enseñanza en las aulas, se vieron profundamente alteradas, al mismo tiempo que el malestar por el carácter inconsulto y vertical de las medidas de política se acrecentaba en la periferia de los sistemas” (Gentili – Suárez – Stubrin – Gindín, 2004: 1269).

Si muchas de las aspiraciones revisadas hasta aquí no lograron solidificarse, fue porque el sindicalismo docente argentino se plantó frente al consenso neoliberal. A pesar de que algunos estudiosos del sindicalismo docente en América Latina han alertado acerca de un progresivo distanciamiento real del sindicato respecto del cotidiano escolar (en el sentido de que parece insistir en las mismas banderas de lucha de las décadas pasadas que marcaron su creación y se muestra poco atento a los cambios recientes que alcanzan a la escuela y las repercusiones de éstas sobre la subjetividad de los profesores) CTERA se enfrentó a tres medidas específicas: en primer lugar, el proceso de descentralización de los servicios educativos impulsado por la Ley de Transferencia; en segundo lugar, la Ley Federal de Educación; y por último, el desfinanciamiento de la educación pública en las provincias. Estas medidas constituyeron el marco legal que legitimaba la reforma educativa de corte neoliberal que los organismos de crédito internacional imponían sin resistencia gubernamental y su pretensión de privatizar y mercantilizar la educación, desdibujando su tradicional carácter público y de derecho social.

Sin embargo, las organizaciones gremiales suelen condensar el malestar por el deterioro de las condiciones laborales y salariales. Se las culpabiliza porque son vistas como “productores de conflictos”; se las responsabiliza por no lograr la totalidad de las reivindicaciones del sector, (ignorando o desestimando como logro el freno que producen las acciones organizadas al avance del ajuste); o se las cuestiona por ser “fuente de desánimo”, porque genera expectativas, promueve participación pero obtiene escasos triunfos, poco visibles y vividos como derrotas⁵.

⁵ Entre las dificultades que según la dirigencia sindical conspiran contra un posicionamiento político definido surgió, en el marco de una reunión de CTERA con asistencia de dirigentes sindicales de todo el país, un dilema que produce parálisis: “una de las manifestaciones identificadas como más recurrentes en los últimos años es el sentimiento de culpa de algunos docentes porque las acciones reivindicativas, fundamentalmente las huelgas, generan la pérdida de tiempos educativos y de aprendizaje. Es una construcción de argumentos y sentimientos bastante contradictoria: maestros y

Bibliografía

- ANDRADE OLIVEIRA, Dalila (2008) “El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina”, en Myriam FELDFEBER – Dalila ANDRADE OLIVEIRA (comps.) Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- BARROS, Sebastián (2002) Orden, Democracia y Estabilidad. Discurso y política en la Argentina entre 1976 y 1991, Alción Editora, Córdoba.
- CAPDEVIELLE, Julieta María (2010) “(Re) pensando el sistema educativo bajo el neoliberalismo”, *Questión, Revista Especializada en Periodismo y Comunicación*, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Vol. 1, N° 26, otoño.
- CAVAROZZI, Marcelo (1997) Autoritarismo y Democracia. La transición del Estado al Mercado en la Argentina (1955 – 1996). Buenos Aires: Editorial Ariel.
- CTERA; Colegio de Profesores; CNTE; LPP; AFUTU; FENAPES (2005) Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico. Buenos Aires: CLACSO.
- FELDFEBER, Myriam (2007) “La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la ‘agenda educativa’ en América Latina”, *Educacao y Sociedade*, Centro de Estudos Educacao y Sociedade, Brasil, Vol. 28, N° 99, mayo / agosto.
- FELDFEBER, Myriam (2008) “Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada ‘por decreto’”, en Myriam FELDFEBER – Dalila ANDRADE OLIVEIRA (comps.) Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- FLORESTA, M. Paola (2008) “Reforma educativa en Córdoba en los '90 ¿Una propuesta de organización del trabajo docente basada en la flexibilidad? Interpelaciones gubernamentales al papel del docente y a las prácticas de las instituciones educativas”, *Cuadernos de Historia, Serie Economía y Sociedad*, CIFYH-UNC, N° 10.
- GENTILI, Pablo (2011) *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores / CLACSO.
- GENTILI, Pablo– Daniel SUÁREZ – Florencia STUBRIN – Julián GINDÍN, “Reforma educativa y luchas docentes en América Latina”, en *Educacao y Sociedade*, Campinas, vol. 25, n° 89, set. / Dez, 2004.
- GINDIN, Julián (2010) “El sindicalismo docente y la actual coyuntura política latinoamericana”, en Alejandra GASEL y Marta REINOSO (editores) *Compromiso docente, escuela pública y educación en contexto de pobreza*. Rosario: Homo Sapiens / ADOSAC.
- IAZZETTA, Osvaldo (2007) *Democracias en busca de Estado. Ensayos sobre América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.

profesores reconocen la necesidad de medidas de fuerza sobre todo ante la ausencia de pago salarial, también destacan la coherencia de las organizaciones que proponen estas medidas, pero sienten que la lucha genera inevitablemente un ‘daño educativo’. Tampoco están seguros de que haya que abandonar el paro, y sienten que si optan por otras modalidades de lucha están claudicando. Para colmo, muchos descreen de que la lucha por reivindicaciones sectoriales pueda obtener algún éxito” (Vázquez, 2004: 180). Esta última cita muestra la fortaleza de la imagen construida históricamente del maestro como apóstol, que implica la imposibilidad de manifestar públicamente sus demandas. Al respecto véase (Vázquez – Balduzzi, 2000; Mannocchi, 2010)

- IMEN, Pablo (2008) "Trabajo docente: debates sobre autonomía laboral y democratización de la cultura", en Myriam FELDFEBER – Dalila ANDRADE OLIVEIRA (comps.) Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- MANNOCCHI, Cintia (2010) "Huelga docente en Santa Fe: masculino femenino o tan cerca y tan lejos de los obreros", Conflicto Social, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, año 3, n° 4, Diciembre.
- MARTINEZ, Deolidia - COLLAZO, Marité - LISS, Manuel (2009) "Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina", Educação & Sociedade, vol. 30, núm. 107, mayo-agosto, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Brasil.
- MILSTEIN, Diana (2004) "Un nuevo desafío: sobrevivir a la transformación educativa", Cuadernos, FHYCS, UNJu, N° 22.
- PINEAU, Pablo – BIRGIN, Alejandra (2008) "Esos raros peinados nuevos: ¿qué traen los futuros docentes?", en Myriam FELDFEBER – Dalila ANDRADE OLIVEIRA (comps.) Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- PUIGGRÓS, Adriana (1996) "Educación neoliberal y quiebre educativo", Nueva Sociedad Nro. 146 Noviembre-Diciembre.
- RODRIGUEZ, Laura Graciela (2009) "Los trabajadores del sector público durante la última dictadura militar. El caso de los docentes, las reformas al Estatuto y los sindicatos", Segundas Jornadas Nacionales de Historia Social, Ponencia, 13, 14 y 15 de mayo, La Falda, Córdoba.
- SAFORCADA, Fernanda – MIGLIAVACCA, Adriana – JAIMOVICH, Analía (2008) "Trabajo docente y reformas neoliberales: debates en la Argentina de los '90", en Myriam FELDFEBER – Dalila ANDRADE OLIVEIRA (comps.) Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- SUAREZ, Daniel, Reforma del estado, protesta social y conflicto docente en Argentina: un caso para el estudio de la conflictividad educativa de América Latina. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2005.
- SVAMPA, Maristella (2005) La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo. Buenos Aires: Taurus.
- TIRAMONTI, Guillermina (1999) "Notas para el análisis de la relación entre sindicalismo y reforma educativa en América Latina", Propuesta Educativa, Dossier Sindicalismo docente, N° 21.
- VÁZQUEZ, Silvia (2004) "Educadores, crisis social y prácticas sindicales; Memoria de la formación. Síntesis de la producción", en AAVV, La Escuela como territorio de intervención política. Buenos Aires: CTERA.
- VÁZQUEZ, Silvia y Juan BALDUZZI (2000) "Antecedentes de la lucha por la unidad docente", en De Apóstoles a Trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957 – 1973. Buenos Aires: CTERA.
- VELEDA, Cecilia (2010) "Metamorfosis de las desigualdades educativas. Política pública y polarización social", en Susana TORRADO, El costo social del ajuste II. Buenos Aires: Edhasa.