

## EL TRABAJO DOCENTE: NUEVOS (OTROS) MODOS DE RECONFIGURACIÓN EN LA PROVINCIA DE NEUQUÉN

Por *Natalia Noemí Fernández*

[snatinoe@hotmail.com](mailto:snatinoe@hotmail.com)

Facultad de Ciencias de la Educación - UNCo. Argentina

### RESUMEN

El presente artículo aborda el trabajo docente, sus particularidades y configuraciones, analizadas desde las voces de los propios docentes de escuelas medias de la provincia de Neuquén, en el marco de una tesis de maestría<sup>1</sup>. Se realizaron entrevistas semi estructuradas a docentes de tres escuelas medias de la provincia, cuyos datos fueron analizados desde un enfoque cualitativo donde se registraron, en las voces de los docentes, el acceso a la docencia como una cuestión 'pragmática', como también plantearon diversos sentidos sobre sus condiciones laborales y de su reconocimiento material y simbólico. Desde estos sentidos, consideramos que se configuran diversos modos de posicionarse como docentes, en el cual, se construyen 'nuevos (otros) sujetos docentes' en un marco de regulación social y económica particular en la organización del trabajo.

**Palabras clave:** Trabajo docente; Sentidos; Docencia; Condiciones laborales; Neuquén.

### TEACHING WORK: NEW (OTHER) RECONFIGURATION MODES IN THE PROVINCE OF NEUQUEN

### ABSTRACT

This article is about teacher`s work: their particularities and configurations, which are analyzed in teachers` voices of middle school in Neuquén Province, in a thesis of mastery work. Semi structured interviews were realized to teachers of three middle schools of Neuquén, information that were analyzed From a qualitative approach where they registered, in teachers voices, the access to teaching as a "pragmatism" matter , as well as they raised several senses about their working conditions and their material and symbolic recognition. From these senses, we consider that several ways of positioning as teachers are configured, in which, "new (others) teachers" are formed in a frame work of a particular social and economic regulation in organization of work.

**Key words:** Teacher`s work; Senses; Teaching; Working conditions; Neuquén.

Recibido: 01|04|15 • Aceptado: 29|07|15

---

<sup>1</sup>Maestría en Política y gestión de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. Título de la tesis: "El vínculo entre la educación y el trabajo: los sentidos que le asignan los estudiantes y los docentes en el contexto de las escuelas medias de la Provincia de Neuquén".

## INTRODUCCIÓN

Este artículo focaliza el análisis en el trabajo docente: sus particularidades, límites y configuraciones, en el marco de una tesis de maestría, cuyo problema de investigación profundiza las complejidades que asume la articulación educación y trabajo a partir de los sentidos que plantean los estudiantes y docentes. En este caso, centramos el análisis en los docentes, sus sentidos sobre la docencia y sobre el trabajo docente, para analizar los vínculos entre educación y trabajo desde el propio trabajo docente<sup>2</sup>. Consideramos que las concepciones sobre su trabajo cotidiano inciden en las representaciones que poseen sobre la educación y el trabajo.

En cuanto a lo metodológico, se realizó un análisis cualitativo de las entrevistas efectuadas a docentes de tres escuelas<sup>3</sup> de la Provincia de Neuquén, contando con seis entrevistas en total, dos de cada escuela. Para los criterios de selección de los mismos, se tuvo en cuenta: su desempeño en el ciclo superior y que se encuentren en algún proyecto vinculado con la formación para el trabajo<sup>4</sup>.

Este grupo de docentes se conforma como un grupo heterogéneo respecto de los campos disciplinares y de su formación de base<sup>5</sup>. Consideramos que los sentidos que plantean estos docentes refieren a las dinámicas propias del mundo del trabajo que se reflejan en el ámbito docente, de allí construyen sus modos de concebir la docencia y sus registros con relación a sus condiciones laborales. Esto nos permite pensar que estamos frente a 'nuevos sujetos docentes'<sup>6</sup> donde las dinámicas sociales no son ajenas al mismo sino que las constituyen. Es decir, el contexto social que atraviesa a estos sujetos, produce nuevos (otros) modos de regulación social que se construyen en diferentes espacios y posiciones sociales que también están en proceso de transformación (del conocimiento, del sistema político, del mercado de trabajo, del género, etc.). (Birgin, 2001)<sup>7</sup>. A su vez, estos 'nuevos' (otros) trabajadores se constituyen en el marco de un entrecruzamiento de lógicas de producción y organización del trabajo que permean en los sentidos de configuración de la docencia.

Este trabajo se organiza en tres secciones. La primera profundiza las condiciones de acceso a la docencia de los entrevistados, destacando su ingreso como una 'cuestión pragmática', por las amplias posibilidades de acceso a un empleo formal y estable, priorizando la necesidad económica. La segunda sección, en concordancia con los planteos del punto anterior, analiza la construcción de sentidos sobre la docencia, aspecto que denota distintos modos de posicionarse en su trabajo cotidiano. La tercera sección, analiza los sentidos que le asignan estos docentes a sus condiciones laborales, en cuanto a su reconocimiento material y simbólico. Aspectos que inciden en las

---

<sup>2</sup> La pregunta de investigación que se plantea es: ¿cuáles son los sentidos que le asignan los estudiantes y docentes a la educación y al trabajo y cómo entienden esta relación? Para poder responder esta pregunta, uno de los objetivos específicos es analizar los vínculos entre educación y trabajo desde el propio trabajo docente. Cuando analizamos las entrevistas efectuadas a los docentes, observamos que el eje transversal de sus discursos son los sentidos que se desprenden sobre la docencia, docencia que marca el hilo de las entrevistas para pensarse a sí mismos como a la escuela y al mundo del trabajo.

<sup>3</sup> Trabajo de campo realizado en el año 2006 en tres escuelas de la provincia de Neuquén. Las escuelas analizadas son: una asentada en la región de los lagos (zona de San Martín y Junín de los Andes), otra en el centro de la provincia (zona Cutral C6- Plaza Huincul) y la última en la ciudad de Neuquén. Los criterios de selección de estas instituciones fueron: 1) las modalidades: las instituciones del interior son técnicas mientras que la de la capital es un bachiller; 2) el sector social que atienden: las del interior sectores medios y bajos y la de la capital concentra un sector socio económico medio- alto y 3) el tipo de gestión: las del interior son de gestión pública y la de la capital de gestión privada.

<sup>4</sup> En función del objeto de estudio que se construye en la tesis de maestría vinculado con los sentidos sobre la educación y el trabajo en la escuela media en las voces de estudiantes y docentes.

<sup>5</sup> De las entrevistas administradas, encontramos formaciones en el área de la ingeniería: una ingeniera química, otra civil y un ingeniero electromecánico; por otro lado hay una traductora de inglés; una socióloga y una profesora de química. De ellos, cinco son mujeres y uno solo es varón. Los años de ingreso a la docencia varían entre fines de la década del '80 hasta principios del año 2000; cuya antigüedad ronda entre los veinte años hasta aquellos que recién se inician en la docencia, contando con sólo tres años. Lo mismo sucede con las edades de los entrevistados, algunos cercanos a los 50 y otras a los 30.

<sup>6</sup> Sólo aludimos al análisis cualitativo de las entrevistadas realizadas a estos docentes. No pretendemos una generalización y representación de todo el colectivo docente.

<sup>7</sup> Esta es una hipótesis de trabajo de la autora que analiza y desarrolla nuevas clasificaciones, nuevos sujetos, nuevos límites y nuevos saberes respecto a los jóvenes aspirantes al magisterio.



representaciones sobre la educación y el trabajo desde su propia configuración como trabajadores docentes.

## 1. LA DOCENCIA COMO ACCESO AL EMPLEO ESTABLE

En un mundo del trabajo donde reina la inestabilidad laboral y su consecuente precarización (Antunes, 2005), el empleo docente se configura como 'garantía' de acceso a un empleo asalariado y estable. Esta accesibilidad que otorga ser empleado del Estado, implica pensar la configuración de las subjetividades de estos docentes que 'eligen' la docencia como un puerto seguro para proyectarse laboralmente. Por ejemplo, a partir de la década del '90, en nuestro país, se registra un incremento de la actividad docente en el mercado de trabajo (Dirié y Oiberman, 2007).

Sin embargo, las opciones de trabajo de estos docentes entrevistados no giraron en el campo docente sino en la profesión de base de cada uno de ellos, pero las necesidades económicas imperaron en la 'elección' de su futuro profesional y laboral. Dicha elección puede leerse como el gobierno de una necesidad económica más que una opción profesional, en primera instancia. Esto amerita pensar su configuración como docentes ante este apremio. ¿Qué implicancias tiene 'ser docentes' frente a la urgencia por cubrir necesidades económicas? Las concepciones que de ella se derivan podemos plantearlas como estos 'nuevos (otros) sujetos docentes' que se construyen, ya que su ingreso marca huellas interesantes para analizar la configuración de subjetividades. Así, la conformación de la docencia está marcada por procesos más amplios vinculados con lógicas de producción y organización del trabajo que atraviesan los modos de pararse frente al trabajo docente. De esto nos ocuparemos en el siguiente apartado.

### 1.1 El acceso a la docencia: "una cuestión pragmática"<sup>8</sup>

El trabajo docente es un campo que se configuró, según los entrevistados, como un lugar de trabajo accesible en función de las necesidades económicas. Ninguno de los docentes entrevistados eligió como primera opción la docencia, según refieren, la que ha estado condicionada por el contexto social y económico en el que se encuentran, y la búsqueda de estabilidad. Las áreas disciplinares de cada uno de ellos es heterogénea, como así también los años de experiencia en este oficio. A su vez, las expectativas laborales de estos docentes giraron en otros ámbitos de inserción que referían a su campo profesional, pero las condiciones y características que asume el mundo del trabajo provocó el ingreso a la docencia como un campo 'seguro'.

Esta situación repercute a la hora de pensarse y posicionarse como 'docentes' de modo que, el acceso a la docencia se identifica con un mundo del trabajo que está más 'provocado' que elegido, en palabras de una docente, donde lo que gobierna es la necesidad económica referido a las proyecciones laborales (por el tema de la estabilidad). Los modos en que se configuró históricamente la figura del docente, dentro de la propia estructura del Estado, influyó en la legitimación y la construcción de representaciones en el imaginario social, donde es el propio docente quien continuamente ha tenido que luchar por el reconocimiento de su condición de 'trabajadores estatales asalariados.' Más allá de esta condición y, en coincidencia con lo planteado por Birgin (1999), destacamos en este punto que la docencia se configuró como 'puerto seguro' en el acceso a un empleo estable. En este sentido, las dinámicas del mercado de trabajo regulan el mercado de trabajo docente y su accesibilidad y oportunidades diferenciales frente a otros puestos

<sup>8</sup>Recuperamos este término en la voz de una docente entrevistada. Aludimos a los efectos prácticos que implica ingresar a la docencia cuyo interés refiere a las condiciones materiales. (Pontes, Ariza y Del Rey, 2011)



de trabajo que pueden llegar a ser más inestables. De este modo relatan su ingreso a la docencia algunos de ellos:

*Primero no pensaba dedicarme a la docencia y bueno la cosa se dio así, yo siempre buscaba como traductora, pero estaba difícil, no se encontraba y cuando encontraba me llevaban a Buenos Aires y no, no me interesaba yo quería quedarme acá y lo primero que se me presentaba en ese momento ha sido la docencia, en este momento me ha gustado y me he quedado, después se me ha presentado como traductora pero ya me he quedado en la educación.” (Docente, traductora de inglés, escuela C<sup>9</sup>)*

*Primero cuando estaba pensando que iba a hacer de mi carrera profesional, tenía una fuerte resistencia a la docencia. Básicamente porque mi mamá siempre fue maestra de Primaria y aprendí como a odiar esa invasión de la actividad del docente en el ámbito doméstico, ¿no?, la actividad docente y la investigación también, no tienen un corte, no (...) después, empecé como a madurar ciertas cuestiones, no me pareció tan malo y entonces, me parece a nivel inconsciente, hubo algo importante fue primero la manera más concreta de insertarme al mercado laboral... y acá, en Río Negro, sí tuvimos una inserción bastante fácil digo, tuvimos porque mi pareja es Licenciado en Comunicación Social y como que hicimos el mismo camino juntos y eso nos permitió, por lo menos, cierta emancipación económica, ¿no?, y después, una vez que ya empezó siendo eso, ¿no? una cuestión más pragmática y después me di cuenta que era un espacio en el que yo, al mismo tiempo me podía formar. (Docente, socióloga, escuela P. El resaltado es nuestro).*

Varios sentidos se desprenden sobre el ingreso a la docencia y las concepciones sobre la misma. En primer lugar, la recurrencia que se registra es el ‘fácil acceso’, siendo la manera más ‘concreta’ de inserción laboral. La primera entrevistada plantea la dificultad en conseguir trabajo de su profesión como traductora, por lo que recurre a la docencia, como empleo que no estaba considerado en sus planes. Lo interesante aquí es su ingreso a la docencia como una propuesta laboral no proyectada. La segunda entrevistada aporta interesantes sentidos en torno a su ‘encuentro’ con la docencia. En primer lugar comenta su historia desde su resistencia a la docencia por la invasión al ámbito doméstico, en segundo lugar plantea el acceso a la misma como una actividad concreta de inserción. En esto destacamos la idea de ‘cuestión pragmática’ que le permitió cierta emancipación económica. Este pragmatismo está articulado con esta necesidad de acceder a un empleo ‘estable’. Sobre esta situación Birgin afirma:

En el mercado de trabajo general, la incertidumbre atraviesa tanto las condiciones de contratación como las demandas del puesto de trabajo. En cambio, el trabajo docente, con su configuración laboral histórica, aún es apetecible porque frente a la falta de certezas que caracteriza a esta década permite cierta estabilidad. Todavía sostiene algunos rasgos característicos del empleo público en el estado de bienestar. (2001: 226)

La idea de constituirse como un trabajo apetecible por encontrar cierta ‘estabilidad’, le permite a la docente poder proyectar su vida profesional y familiar de forma ‘segura’ y/o estable. En este sentido, la cuestión pragmática de acceso a la docencia ‘triumfa’ por sobre el costado negativo que la docente registra de invasión a su vida familiar. De este modo podemos pensar la amplia posibilidad de inserción laboral en este campo, en la cual, se valoriza la docencia como alternativa estable, más allá de las características específicas de la tarea, en este sentido, rescatamos la prevalencia de una ‘actitud pragmática’ (Pontes, Ariza y Del Rey, 2011).

<sup>9</sup>Con el fin de preservar el anonimato de las de las instituciones se caracteriza la escuela J como la institución de modalidad técnica de la zona de Junín de los Andes. La escuela P como la institución de gestión privada de la ciudad de Neuquén, la escuela C como la institución de modalidad técnica de la zona de Cutral Có.

Frente al denominador común de estos fragmentos que remiten al acceso que les otorgó la docencia, es necesario pensar a la misma en un contexto más amplio que refiere a las dinámicas del mercado de trabajo en general: su precarización, el aumento de nuevas contrataciones que se traducen en la inestabilidad temporal de las tareas, la ausencia de seguridad social y los bajos ingresos (Antunes, 2005). Algunos estudios ubican ciertas características que asume el mundo productivo en el siglo XX en América Latina bajo un contexto de reestructuración productiva, cambios en la organización del trabajo, el avance tecnológico y la flexibilización laboral (Palermo, 2012). Contexto situado en los períodos de ingreso a la docencia de los entrevistados, que varían entre fines de la década del '80 hasta principios de la década del '2000. Ante estas dinámicas creemos que estos docentes valorizan su acceso a la docencia como una alternativa de trabajo que les admite proyectarse.

A su vez, estas características que asume el mundo del trabajo permiten pensar lo postulado por una de las docentes:

*E: ¿Cómo describirías el mundo del trabajo de hoy? L: ¿En general? E: Sí. L: Que está más provocado que elegido. El hombre hoy trabaja de lo que puede y no de lo que quiere, es una suerte poder trabajar en algo que vos elegís trabajar. Entonces está muy supeditado a lo económico, cuando el trabajo es así, forzado, me parece que no siempre se rinde el cien por ciento, entonces eso lleva a una mayor exigencia patronal y al conflicto, toda esta cuestión de poderes y esto que decía de los gremios y que siempre ganan los que siembran la discordia y no los que trabajaron, pero yo creo que el trabajo hoy es netamente material, la gente trabaja porque necesita vivir. Y con respecto a los docentes hay mucho de esto". (Docente, ingeniera civil, escuela P. El resaltado es nuestro)*

El mundo del trabajo está condicionado, forzado, atado a las necesidades materiales, mientras que la elección y el deseo están supeditados a lo material. Esta necesidad lo articula también al rendimiento en el trabajo y los conflictos con el empleador, con las exigencias desde la patronal, aspecto que recupera en su visión lo sindical con el conflicto, argumentando esta falta de compromiso con la educación desde las jerarquías sindicales, que conlleva un alto nivel de 'conflictos' con las diferencias y distancias de aquellas personas que 'trabajan'. Es decir, esta conflictividad pareciera estar presente cuando el trabajo es 'forzado' y su rendimiento no responde a las expectativas del empleador, lo que se plasma en la puja de intereses con los 'gremios' y la patronal, con la cuestión sindical que aparentemente siembra 'discordia' con aquellos que quieren trabajar. ¿Qué sentidos se desprenden con esta idea? ¿Los delegados sindicales no 'trabajan'? ¿Quiénes son los que sí lo hacen en un mundo del trabajo que está más provocado que elegido? ¿Cómo opera la producción de sentidos en trabajos que quedan supeditados a lo material? De esta manera, las dinámicas del mundo del trabajo docente se combinan con las necesidades y los intereses o, dicho de otro modo, de las necesidades se derivan ciertos gustos por la enseñanza.

Las transformaciones que operan en el ámbito laboral docente se inscriben en las dinámicas del mundo del trabajo en general, que configura el modo de acercarse a la docencia y de construir subjetividades particulares. En el siguiente punto nos ocuparemos de ello.

## 2. SENTIDOS SOBRE LA DOCENCIA

La imagen que construyen los docentes sobre su tarea remite pensar las construcciones identitarias y su representación en la sociedad. La configuración de las nuevas identidades docentes se realiza en un terreno de fuertes y crecientes desigualdades sociales, atravesado por dinámicas fragmentadoras (Birgin, 1999). Cabe aclarar que no estamos postulando posturas esenciales, fijas e inmutables sino que estas construcciones sobre la docencia se configuran en el día a día en el marco de cada contexto y situaciones políticas, sociales, culturales y económicas determinadas.



Existen diversas posiciones referidas a la docencia según los entrevistados: por un lado, se destaca el 'gusto' por la enseñanza; por otro, se acentúa el aspecto 'innato' de la docencia, la idea de 'solidaridad'; y por último, se remarca la idea de 'no soy docente'. Estas diversas concepciones sobre la docencia habilitan diferentes modos de pararse frente a su trabajo cotidiano. En palabras de algunos docentes:

*me gustó enseñar siempre [...] y cuando se empezó a poner fea la situación en la empresa, decidí irme, puse una farmacia que ese era el otro sueño que tenía, pero a su vez, ya me había inscripto en la docencia, porque eso de poner la farmacia me llevó unos cuantos meses, así que bueno, me llamaron y empecé a dar clases, nunca tuve problemas, me gustó, [...] o sea que estoy metida en todo lo que sea esto, pero no me digas porque, porque evidentemente ha sido innato. (Docente, ingeniera química, escuela C. El resaltado es nuestro)*

*No soy docente. Yo soy Ingeniero Civil, lo que pasa es que para poder pagarme la carrera, trabajé de preceptora desde los 18 años porque era la única opción para poder estudiar. Tuve un momento en mi vida que me planteé por qué no hacer una carrera docente y como entre medio de esta situación fui una persona bastante discriminada por no tener recursos, por ser mujer, en la carrera de Ingeniería, entonces decidí, contra viento y marea- que iba a ser Ingeniería, que iba a trabajar en lo que quería, pero iba a ser Ingeniera. Y lo logré, estudié, me recibí, trabajé un año como Ingeniera, después vine y di clases. Me gusta mucho y disfruto mucho dar clases[...] lo que tiene que ver con la docencia lo aprendí in situ, en el terreno. Si hice muchos cursos, creo que por una cuestión de orgullo nunca hice la carrera docente y mi profesora me dice que no diga más que no soy docente, que los docentes no hacen falta tener título, que uno nace docente, vos sos maestra con honor, no? Maestra desde que naciste. Bueno, a mí me gusta mucho. (Docente, ingeniera civil, escuela P. El resaltado es nuestro)*

*Y porque de grande en la universidad, yo era catequista, entonces tenía una especie de solidaridad con la gente, y cuando me recibí de ingeniero, mi vieja me dice "¿Qué vas a hacer? ¿Por qué no te vas a ofrecer a la petroquímica? Y me fui a ofrecer, pero en todas me decían, vaya a hacer una experiencia lejos de Bahía, porque acá está saturado de gente que ya sabe." (Docente, ingeniero electromecánico, escuela J. El resaltado es nuestro)*

En estos fragmentos se articula el acceso a la docencia y las necesidades económicas con la representación acerca de la docencia destacando, en el primer caso, la idea de 'innato' como algo espontáneo y en un plano personal, como un llamado interior en esta profesión, en este 'oficio de enseñar'. Por su parte, el segundo fragmento es interesante como empieza su relato parándose desde la oposición al decir '*no soy docente*' y remarcar su profesión de base, como también es interesante destacar la idea de: "*para ser docente no hace falta tener título*", ¿qué implicancias tiene? En esto vincula la docencia con el nacimiento, uno 'nace docente', nuevamente podemos pensar que pareciera ser una cuestión innata de la persona. A su vez relata que el trabajo docente lo aprendió en terreno, 'in situ' cuando remarca el 'oficio de ser docente'. Oficio que se liga con un 'saber hacer' artesanal, entonces, ¿cómo se posiciona esta docente desde su propia formación profesional con la docencia como un trabajo? En el sentido de que si la docencia es 'innata', se vincula con la idea de nacimiento, ¿cómo pensarla como un trabajo que implica determinadas condiciones laborales desde la relación que el docente mantiene como 'funcionario del Estado'<sup>10</sup>, en cuanto a su relación salarial y a la función de la escuela en la formación ciudadana? Por tanto, en la voz de esta entrevistada, la docencia no se visualiza como una profesión y como un trabajo que adquiere particularidades por ser una profesión que depende del estado. Podemos afirmar que "[...] la docencia se constituyó en una compleja articulación entre lo vocacional, lo moral y la posición funcionaria, en la que el género tuvo un lugar central. Desde esta amalgama, el reconocimiento de la docencia como un trabajo tardó en hacerse presente" (Birgin, 2001:225)

<sup>10</sup> Sentido que remite a su matriz histórica de configuración de la docencia vista como 'servidor público' preocupado por las necesidades del estado (Birgin, Duschatsky, Dussel, 1998).

En el caso del tercer fragmento, resulta interesante pensar la idea de solidaridad ligada al 'dar' y al enseñar. Esta imagen la asociamos con una visión 'apostólica'<sup>11</sup>, cuya representación de la profesión se ancla en concepciones liberales que configuraron el sistema y la profesión desde fines del siglo XIX (Vázquez y Balduzzi, 2000).

En estos fragmentos sería interesante preguntarnos si reconocen la docencia como un trabajo ya que articulan ideas vinculadas a un 'llamado interior', a un 'saber hacer' y a un apostolado. Para analizar los sentidos de la docencia debemos remitirnos a su carácter histórico de construcción del trabajo docente al amparo de la consolidación de los Estados Nacionales. En el proceso de génesis de la docencia se vio reflejada la construcción de una identidad ligada al apostolado. Torres señala:

La apología de la figura del maestro ha sido constitutiva de la cultura escolar: identificado como apóstol, guía, conductor, consejero, sembrador de semillas, ángel guardián, luz, semilla del saber, vanguardia, el maestro y la labor docentes han sido típicamente asociados a un conjunto de virtudes (mística, bondad, abnegación, sacrificio, sabiduría, paciencia). (1995:4)

El magisterio, en particular, se definió en una articulación compleja entre lo moral, lo vocacional y la misión de funcionario del Estado. Así, se les demandaba una vocación innata donde ser maestro respondía a un llamado interior (Birgin, 1999). La construcción de la docencia como apostolado, deja huellas en los procesos identitarios y reduce la mirada a la 'vocación' sin tener en cuenta los procesos de construcción socio- históricos de la docencia y la constitución de la misma como trabajo salariado. Comúnmente, de estos rastros se sustentan los discursos de los funcionarios y del imaginario social<sup>12</sup>.

Los relatos que nos aportan estos docentes no debemos pensarlos como unívocos caracterizando a todo el colectivo docente, sino que tiene vínculos directos con el acceso a la docencia y la construcción identitaria de la misma que refieren a sentidos más próximos al 'apostolado' en las cuales se ha conformado el magisterio y que tiene implicancias en los discursos sostenidos también en el nivel medio, nivel que analizamos en los relatos de estos entrevistados. Son sujetos que también señalan sus propias representaciones sobre la docencia vinculadas con el gobierno de necesidades económicas y de la existencia de una inserción concreta laboral, desde allí configuran su identidad docente que se articulan con los modos de pararse frente a su trabajo cotidiano.

Es decir, la conformación de este colectivo docente: sus saberes, intereses, demandas, posiciones; se articulan con las motivaciones para la tarea docente (apostolado, vocación, gustos, etc.) lo que permite pensar en su reconfiguración como 'nuevo (otro)' sujeto docente en el marco del trabajo asalariado estatal y las consecuencias que de ella se derivan. En un contexto de transformación económica y social, en especial a partir de la década del 90, donde el empleo docente se configura como 'garantía' de acceso a un empleo asalariado y estable. En ese período se registra un incremento de la actividad docente en el mercado de trabajo (Dirié y Oiberman, 2007), aspecto que se yuxtapone con la incorporación de la mujer en la inserción al mercado de trabajo para sostener y ayudar en la economía familiar ante una crisis social y económica en el año 2001<sup>13</sup>. Esta cuestión se puede interpretar como una tendencia generalizada en el aumento de la participación económica de las mujeres pero sin una legítima ampliación en sus oportunidades laborales (Wainerman 2003), donde las mujeres salieron a reemplazar los ingresos deteriorados de sus cónyuges y/o a mantener el nivel de consumo familiar buscando frenar la crisis social y

<sup>11</sup>El apostolado remite a la configuración del maestro como símbolo de vocación y de servicio, cuya función se centralizó como servidor público preocupado por las necesidades del Estado, en el marco del proceso de consolidación del Estado Nación. Las escuelas pasaron a constituirse en espacios creados por el Estado para la configuración de una ciudadanía desde la ética republicana. (Birgin, 2001). Sentidos que debilitan otros esfuerzos por legitimar científicamente a la enseñanza. (Birgin, Duschatzky y Dussel, 1998).

<sup>12</sup>El discurso político del gobierno –que tiene implicancias en el imaginario social- como discurso hegemónico, profundiza la idea de la docencia como una cuestión apostólica y de vocación, ocultando las condiciones sociales de producción de este trabajador estatal asalariado. “No nombrar el hacer docente como trabajo es funcional a la histórica estrategia del poder de escamotear de la conciencia de los docentes su reconocimiento como trabajadores.” (González, 2002: 25)

<sup>13</sup>Lo situamos en este período ya que su ingreso a la docencia es en el 2001.



económica. Consideramos que estos sentidos atraviesan las dinámicas de las condiciones de trabajo docente.

### 3. LA DOCENCIA Y SU RECONOCIMIENTO

La docencia se ha consolidado como un trabajo asalariado en relación de dependencia por parte del Estado. Esta situación conlleva, además, un cercenamiento en la autonomía profesional, debido a que los docentes deben negociar temas salariales y condiciones de trabajo en función de los intereses y del poder coactivo de la autoridad del Estado<sup>14</sup>. Entonces cabe pensar ¿Cómo construyen los docentes los procesos identitarios en este marco? Para ello, en este punto caracterizamos las condiciones laborales de los docentes teniendo presente las condiciones objetivas de su trabajo con los sentidos asignados a esas condiciones y su incidencia en el reconocimiento material y simbólico y la percepción de los mismos como trabajadores.

#### 3.1 Las condiciones laborales docentes

Analizar las condiciones laborales docentes implica tener presente el proceso de construcción de la docencia dentro de la propia estructura del Estado, lo cual influye en la legitimación y la construcción de representaciones en el imaginario social, donde es el propio docente quien continuamente debe luchar en su condición de 'trabajadores estatales asalariados'. Fernández Enguita (1990) afirma que el colectivo docente es un grupo asalariado incorporado, en parte, a la burocracia pública. Su nivel de formación es similar al de las profesiones liberales aunque al estar sometido al control estatal, pugna por ampliar su autonomía y ampliar el poder y prestigio frente a la clase obrera (Jiménez Jaen, 2000). Pugnas y conflictos que se encuentran al interior del colectivo docente, quien lucha y negocia en su condición de trabajadores estatales.

La esfera del reconocimiento social presenta complejidades diversas que también se asocian a la configuración de la docencia y su reconocimiento como trabajadores de la educación. En palabras de algunos docentes, con relación a sus condiciones laborales, postulan lo siguiente:

*es que sabes lo que pasa, yo vengo de una provincia, yo vengo del norte donde no hay trabajo o estas en negro, yo allá con mi título de traductora no conseguía trabajo (...) entonces de repente venir acá y tener un sueldo, que me pagan el 5 yo estoy contenta, yo sé que es una provincia que es muy rica y que te podrían pagar mucho mejor porque muchas veces el trabajo que hacemos en el aula no es solo de enseñar, o sea, contenes mucho a los alumnos, pasas a ser mamá, tía, amiga, pasas a ser de todo entonces yo sé que nos podrían pagar mucho mejor pero bueno, yo estoy contenta de no haber tenido nada a tener... el docente en realidad está mal pago, mi situación es diferente pero lo respeto. (Docente, traductora de inglés, escuela C)*

*Bueno, terribles, ¿no? La cuestión concreta, yo trabajo en cuatro, cinco instituciones diferentes, con materias diferentes, con personas diferentes, a veces eso me enriquece, pero por otro lado uno tiene un nivel de desgaste muy importante, y además un desgaste que imposibilita, volcar más cosas en lugares, en cómo hacer más productivo el trabajo de uno en determinados lugares. En ese sentido, si uno lo mira... en términos concretos y reales, es devastador, más que nada, por ahí, cuando uno se compromete, en este sentido también, ideológico y personal el desgaste es mucho porque no termina nunca, ¿no?, de pensar y de hacer. (Docente, socióloga, escuela P)*

<sup>14</sup>Larson (en Jiménez Jaen, 2000) señala que la creciente subordinación de los servicios profesionales al control estatal o corporativo, ha conducido a la transformación de muchas profesiones "libres" en empleos burocráticos "dependientes", asumiendo la condición de trabajadores asalariados sujetos al control burocrático administrativo. Un ejemplo de ello es cómo la autonomía profesional docente se ve afectada en los procesos de reforma educativa.

La primera entrevistada destaca la informalidad del mundo del trabajo en su provincia de origen en contraposición con los beneficios del trabajo docente en la zona en que está radicada. Más allá de lo positivo que implica 'cobrar un sueldo', reconoce que el docente está mal pago y podría 'cobrar mejor' por el trabajo que realiza en el aula siendo 'enseñar y contener'. A su vez, este reconocimiento en el salario lo sitúa en el contexto económico de la provincia que se caracteriza por la explotación de hidrocarburos como fuente de crecimiento productivo, cuyos ingresos se derivan de la renta petrolera. Se infiere que estos ingresos no están distribuidos equitativamente, cuyo reconocimiento social del sector docente no es legitimado por el gobierno provincial. Es decir, la legitimación en el mejoramiento del salario no es percibido como fuente de reconocimiento por el ejecutivo provincial.

La segunda entrevistada plantea la precarización de su trabajo en el marco de ser 'docente taxi', lo cual provoca un desgaste que imposibilita hacer su trabajo más productivo. Algunas características que se encuentran en el mundo laboral docente -enmarcadas en los procesos de reforma del estado- son la reducción del salario real, el incremento de la jornada laboral y la restricción de los derechos a la estabilidad y al goce de licencias que confluyen en una notable pauperización de su situación económica (Migliavacca, 2005). Esta situación se combina con la intensificación del trabajo docente (Apple, 1989) expresada, por ejemplo, en el cansancio, exceso de trabajo, demandas de nuevas tareas, ampliación de responsabilidades. Así relacionan en sus relatos la intensificación del trabajo con la desvalorización salarial, que se traduce en: 'trabajar más para sobrevivir'. Por su parte, otros docentes plantean lo siguiente:

*Para mí fantástico. Pensando que yo laburo de ocho a una y gano 2500 pesos. Claro tengo 110 por ciento de antigüedad. El problema para el que recién comienza no sé cómo será. Para mí es un sueldo muy bueno. Ahora los maestros se quejan, pensando en los maestros más jóvenes, me imagino yo, que la gente se piensa que ganamos mucho, pensando en los maestros más grandes. Lo que pasa con el que recién empieza, no tiene antigüedad, y yo tengo 110. Yo calculo que gano el doble. Entonces si hay mucha diferencia, pero me parece que está bien eso, primero porque el maestro joven no sabe y segundo porque su familia es más chica. Que la antigüedad, sea un poco sinónimo de tu trabajo. (Docente, ingeniero, escuela J)*

*No estoy por ahí muy pendiente de si mis condiciones de trabajo son buenas o malas, yo vengo a trabajar, disfruto de lo que hago... Y a veces me doy cuenta de que me banco lo que sea, y no sé si eso es bueno o es malo ¿viste?, pero pesa más lo que necesitan los chicos, que mis condiciones de exigir ¡no porque pierda un día de clases, porque pienso en lo que pierden los chicos! ¿no?... O sea, creo que si no se educa no hay futuro. Y muchas veces siento que... que no se quiere educar. (Docente, profesora de química, escuela J. El resaltado es nuestro)*

En ambos fragmentos se plantean los derechos, por un lado del trabajador y, por otro, el derecho a la educación; como aspectos claves para realizar una lectura de lo que acontece en la actualidad, presente en los discursos oficiales como en las políticas educativas<sup>15</sup>. Respecto de los derechos del trabajador, en el primer fragmento se hace alusión a la importancia del salario en función de la experiencia laboral, como sinónimo de reconocimiento del trabajo realizado.

Por su parte, el segundo fragmento interpela varios sentidos: la docente plantea que no se quiere educar, ¿a quién o a quienes deriva este sentido? ¿Al gobierno y/o al gremio docente? Frente a esto, considera que sus condiciones laborales corren en paralelo a las necesidades de los alumnos como luchas diferentes, ¿camino contrapuestos? Así, considera más relevante el derecho a la educación, las necesidades de los alumnos por lo que sus condiciones laborales parecieran subsumirse a este derecho mayor. Paviglianiti (1997) plantea que el derecho a enseñar constituye

<sup>15</sup> Por ejemplo, en el nivel provincial, el Poder Legislativo sanciona la ley N°2709/10 de Emergencia educativa con el fin de profundizar una concepción 'neoconservadora' del derecho a la educación y del tratamiento de los conflictos sociales, siendo el sistema educativo un 'servicio público' que pueda ser considerado 'servicio esencial' y así limitar el derecho de huelga de los trabajadores. (Rodríguez y Pose, 2010).

una forma específica de un derecho genérico, que es el derecho de trabajar, y un medio para alcanzar otro derecho genérico, el derecho a la educación, que es el derecho fin. De este modo es necesario reflexionar sobre las articulaciones en torno a los derechos de los docentes como trabajadores con el derecho a la educación como bien público al servicio de la ciudadanía (Saforcada, Migliavacca, Jaimovich, 2006). Reflexiones que incluyen los argumentos de la CTERA<sup>16</sup> en la articulación de ambos derechos en conjunto. Pugnas y conflictos que también se visualizan en los discursos oficiales remarcando la importancia suprema del derecho a la educación por sobre el derecho de los trabajadores<sup>17</sup>. Esta situación nos lleva a repensar los sectores implicados y la compleja trama de intereses en su interior, esto es la participación de la comunidad educativa, el papel del gremio docente, docentes, el gobierno y las políticas educativas y los vínculos y complejidades que de ello se derivan. Un aspecto importante a señalar es el lugar que adquiere el sindicato docente provincial en la configuración del reconocimiento material y simbólico de sus condiciones laborales, aspecto que merece un análisis pormenorizado pero que escapa a los propósitos de este artículo.

Por otro lado, la idea de cumplir con las necesidades de sus alumnos puede leerse desde el cuidado, desde una perspectiva de género. Cuidado que tiene también su raíz histórica en cuanto ha caracterizado la educación elemental y sus implicancias directas con la autopercepción de la docencia y el aspecto discursivo oficial y de las políticas educativas<sup>18</sup> en tanto sembrar la culpa y autoresponsabilización por los resultados y condiciones en que desarrolla su trabajo. (Alves García y Anadon, 2006) Dicho cuidado y cumplimiento por su tarea viene atado a una exigencia moral que parecería ser una responsabilidad mayor que sus condiciones laborales como trabajadora.

A lo largo de estas páginas hemos visto algunos efectos que se desprenden de las condiciones laborales docentes: una heterogeneidad en las condiciones del trabajo docente que se caracteriza por la antigüedad, por el cobro en tiempo y forma, por la intensificación de su trabajo, etc., que se traduce en los modos de posicionarse como sujetos docentes en su tarea cotidiana. Esta situación permite pensar la lucha por mejorar las condiciones laborales y su posición frente a su trabajo. En esto, nos interesa no perder de vista el acceso a un empleo formal pero que esta situación no desvirtúa el mejoramiento de sus condiciones laborales.

#### 4. EL TRABAJO DOCENTE: SU RECONFIGURACIÓN DE NUEVOS (OTROS) POSICIONAMIENTOS COMO SUJETOS SOCIALES Y POLÍTICOS

Coincidiendo con los planteos de Imen (2006), concebimos al trabajo docente como una práctica social y, por lo tanto, como territorio de lucha. De esta manera es interpelado por la política pública, por las dinámicas del mundo del trabajo y por las demandas de la comunidad educativa, entre otras. Así, un aspecto que se remarca en los relatos de estos docentes es el 'fácil acceso' a la docencia, como posibilidad concreta de inserción laboral que se construye como puerto seguro en la accesibilidad a un empleo estable, frente a los procesos de fragmentación y exclusión que caracterizan al mundo del trabajo en general, encontrando, en la docencia, posibilidades concretas de inserción.

A su vez, el trabajo docente se conforma como un trabajo asalariado estatal, lo cual implica tener presente los procesos y puja de intereses que confluyen en el interior de los temas salariales entre el colectivo docente y el estado. Como trabajo asalariado se plantean, desde los relatos de estos docentes, algunos aspectos positivos como el cobro por antigüedad, por la experiencia en el

<sup>16</sup> La articulación de ambos derechos es una bandera de lucha que se plantea desde la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), como organización sindical que representa a los sindicatos de todas las jurisdicciones de Argentina.

<sup>17</sup> Discurso que debemos interpelar preguntándonos: "¿es posible ejercer el derecho de aprender sin maestros que ganen un salario digno y sin escuelas que estén en condiciones de albergar a los sujetos de derecho?" (Rodríguez y Pose, 2010)

<sup>18</sup> "Las políticas educacionales contemporáneas son entendidas como discursos y dispositivos de una gubernamentalidad neoliberal que provee una serie de ordenamientos para la organización de los currículos y de la enseñanza, y crea un campo de posibilidades para la acción de los profesores y otros agentes educacionales". (Alves García y Anadon, 2006:182-183).



oficio; como aquellos aspectos negativos que refieren a la falta de reconocimiento social y simbólico por parte del estado hacia su trabajo cotidiano que se traduce en su bajo salario. Esta situación nos permitió analizar la discusión en torno a los derechos, en especial, aludimos a la confrontación que se plantean en los discursos de los docentes entre los derechos del trabajador y el derecho social a la educación. Aspecto también presente en los discursos oficiales<sup>19</sup> donde se jerarquizan los derechos siendo más importante el derecho a la educación, subsumiendo el del trabajador en este más amplio, a esto debemos preguntarnos ¿cómo garantizar este derecho superior cuando no hay voluntad por parte del estado a efectivizar el mismo? o ¿cómo brindar el derecho a la educación cuando no están garantizados los derechos del trabajador a un salario digno? Aspectos para tener presente en las complejas articulaciones entre la puja de intereses del colectivo docente y el estado.

De este modo, en estas páginas dimos cuenta de los sentidos que estos docentes le asignan a su trabajo y cómo estas concepciones influyen a la hora de pensar el mundo del trabajo, desde sus propias condiciones materiales y simbólicas como trabajadores docentes. Consideramos que estos sentidos inciden en las representaciones que tienen sobre la educación y el trabajo. De la misma manera, los docentes, como sujetos sociales y políticos, son claves en la construcción de espacios de participación y reflexión a fin de repensar el trabajo pedagógico cotidiano y articular medidas de lucha con otros trabajadores y organizaciones. Aspecto que consideramos central para reactivar espacios de diálogo a fin de quebrar los síntomas de la crisis social imperada por el individualismo. Esto constituye una vía para generar nuevos marcos para interpretar sus propias prácticas a partir de la reflexión individual y colectiva.

Asimismo, consideramos que estamos frente a nuevos (otros) trabajadores de la educación en el marco de nuevas (otras) regulaciones sociales y económicas particulares, que refiere a las dinámicas del mercado de trabajo en general: su precarización, el aumento de nuevas contrataciones que se traducen en la inestabilidad temporal de las tareas, la ausencia de seguridad social y los bajos ingresos (Antunes, 2005) Esto nos permite pensar en los modos de identificación de la docencia en sus relatos, vinculado con la imagen de apostolado, como una cuestión 'innata' en combinación con la configuración de un trabajo asalariado estatal que repercute en las condiciones laborales y en el reconocimiento tanto del estado como de la comunidad educativa. Ante esto, como sujetos políticos, son interpelados por la política educativa, como en la articulación compleja con el sindicato, el gobierno y la comunidad educativa en general. En este escenario es oportuno pensar los desafíos que se plantean al trabajo docente frente a las coyunturas sociales, culturales, económicas que lo re- construyen. "El docente ocupa, en este esquema, un lugar privilegiado: debe ser un protagonista principal y su mirada (como su práctica) involucran tanto la dimensión de la política educativa como el ejercicio reflexivo sobre su trabajo" (Imen, 2006:257) Este 'lugar privilegiado' que plantea el autor, implica nuevos desafíos y retos respecto del trabajo docente y su regulación -entre otras-, en un escenario más amplio de la organización del trabajo, ya que las miradas están puestas en su accionar; miradas que construyen y constituyen al colectivo docente.

---

<sup>19</sup> En cuanto a la política educativa y su señalamiento al derecho a la educación.



## BIBLIOGRAFÍA

1. Alves García, Manuela y Anadon, Simone. "Reforma educacional, intensificación del trabajo docente, cuidado y género". En Feldfeber, M y Oliveira (comps) *Política educativa y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires. NOVEDUC.2006
2. Antunes, Ricardo. *Los sentidos del trabajo. Ensayos sobre la afirmación y la negación del trabajo*. Buenos Aires. Herramienta Ediciones. 2005
3. Apple, Michael. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación* Barcelona: Temas de Educación, Paidós/MEC. 1989
4. Birgin, Alejandra. "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión". En Gentili, P y Frigotto, G (comps.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO. 2001
5. Birgin, Alejandra. *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*. Buenos Aires. Troquel. 1999
6. Dirié, Cristina y Oiberman, Irene. La creciente importancia de la actividad docente en el mercado de trabajo argentino. En Revista *Estudios del Trabajo N°33 (33-66)*, 2007.
7. Fernández Enguita, Mariano. *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo veintiuno editores. 1990
8. González, Héctor. "Transformar el trabajo docente para transformar la escuela". En González, Héctor et al. *Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teoría y prácticas*. Buenos Aires: Ediciones CETERA. 2002
9. Imen, Pablo. "Trabajo docente: debates sobre autonomía laboral y democratización de la cultura". En Feldfeber, M (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. 2006
10. Jiménez Jaen, Marta. "Profesionalismo y compromisos transformadores del colectivo de enseñantes. Debates teóricos". En *La ley General de Educación y el movimiento de enseñantes. (1970-1976). Un análisis sociológico*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna. Santa Cruz de Tenerife. pp. 31-86. 2000
11. Migliavacca, Adriana. "El trabajo docente en los inicios del siglo XXI. Algunas consideraciones para su análisis sociológico". En *Revista Argentina de Educación N° 29, Año XXIV, Bs. As. (57-85)*. 2005
12. Rodríguez, Mónica y Pose, Susana. "Tendencias político- educativas que se configuran a nivel nacional y provincial desde los 90 hasta la actualidad: ¿continuidades y/o rupturas?". *Cuaderno de formación permanente*. Comisión de formación permanente de la Asociación de Trabajadores de la Educación (ATEN). Seccional Neuquén. 2010
13. Torres, María Rosa. "Formación docente: clave de la reforma educativa". Ponencia presentada en el Seminario *Nuevas formas de aprender y de enseñar; demandas a la formación inicial de los docentes*. Noviembre, Santiago De Chile. 1995
14. Paviglianitti, Norma. *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica*. Serie Fichas de Cátedra, OPFYL, UBA, Buenos Aires. 1997
15. Palermo, Hernán. *Cadenas de oro negro en el esplendor y ocaso de YPF*. Buenos Aires: Grupo de antropología de trabajo (GAT), 2012.
16. Pontes, Alfonso., Ariza, Leopoldo., y Del Rey, Rosario. "Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria". *Psicología, Sociedad y Educación*, 2(2), 2011
17. Saforcada, Fernanda; Migliavacca, Adriana y Jaimovich, Anahí. "Trabajo docente y reformas neoliberales: debates en la Argentina de los '90". En Feldfeber, Miriam (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. 2006



18. Vázquez, Silvia Y Balduzzi, Juan. *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente, 1957-1973*. Buenos Aires: Instituto de investigaciones pedagógicas Marina Vilte- CTERA. 2000
19. Wainerman, Catalina. *Familia, trabajo y género*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2003.