

Birgin

BIRGIN, Alejandra (1999) El trabajo de enseñar, Buenos Aires: Editorial Troquel.
Capítulo 1: “La configuración del trabajo de enseñar: de profesión libre a profesión de Estado”¹

Un debate recurrente en la actualidad tanto en ámbitos académicos como político-técnicos gira alrededor de la tipificación de la docencia como profesión y de cuáles son las características por las que dicho trabajo se define como tal. En este capítulo adoptamos una posición interesada en comprender cómo se configuró históricamente la tarea de enseñar en nuestro país, preocupados por las huellas que esa historia ha dejado en la constitución del habitus docente más que por prescribir cómo debería ser la docencia para acercarse a parámetros preestablecidos. Se trata de encontrar las voces del pasado que siguen siendo efectivas en el presente. Consideramos que el análisis del trabajo docente puede contribuir a repensar la docencia como parte de una historia de los funcionarios del Estado y las dinámicas que lo regulan².

No pretendemos aquí construir una historia de la configuración del trabajo docente desde la práctica escolar, sino que buscamos recuperar elementos históricos que permitan analizar las dinámicas que lo conformaron, sus continuidades y rupturas, las capas superpuestas de discurso que fueron conformando dicho trabajo. Seguramente, una mirada desde lo cotidiano y desde las historias de vida de maestras y maestros y profesores y profesoras (todavía no escrita para la Argentina) aportaría mucha otra información que podría tornar nuestro argumento más rico y complejo.

Nos preocupa aportar elementos en dos direcciones no muy exploradas en la investigación: por un lado, las rupturas que se producen en el trabajo de enseñar antes y después de su formalización como empleo público, con título específico y misión atribuida desde el Estado nacional. Por el otro, discriminar la tarea de enseñanza para el nivel primario de la del medio, en la hipótesis que sus matrices se diferencian significativamente³.

¹ A lo largo de este capítulo adoptamos esta denominación que utiliza Arnaut Salgado en su “Historia de la profesión de maestro en la educación primaria en México” (1993).

² Desde las preocupaciones más sociológicas, para esta reconstrucción hemos recurrido fundamentalmente a datos y producciones de historiadores de la educación que fueron la base de nuestras propias búsquedas y relecturas.

³ Esta investigación estuvo focalizada en el estudio de la docencia del nivel primario y medio. Queda pendiente, una vez más, el abordaje de la docencia en el nivel inicial y superior.

El magisterio como profesión de Estado nace con la creación y desarrollo del sistema de educación primario y las escuelas normales. Sin embargo, el trabajo de enseñar existía previamente, aunque de forma más heterogénea y menos normada. Los maestros y maestras laicas desarrollaban una tarea más autónoma en la gestión de la enseñanza y en lo pedagógico, donde lo que se controlaba, tanto desde los cabildos como desde la sociedad misma, era la posesión de una moral recta. Los enseñantes no laicos respondían a las pautas de la Iglesia.

Con la conformación del magisterio, paralela a la secularización de la enseñanza, se normativiza la tarea docente en las escuelas a la vez que se regula la relación laboral a través de la asalarización de maestras y maestros. Los componentes morales tienen continuidad, articulándose fuertemente con elementos vocacionales y redentores, así como con los deberes de lealtad y heteronomía que se exigían a los funcionarios públicos.

Ahora bien: hay diferencias significativas en la matriz histórica entre enseñar en las escuelas primarias y en los colegios de enseñanza secundaria. En particular, los fines atribuidos a la tarea desde el Estado en tanto funcionariado son bien distintos: mientras el magisterio se constituyó alrededor de la delegación del objetivo de formar ciudadanos disciplinados (Torres, 1995), para lo que las mujeres fueron consideradas la mano de obra más adecuada, el profesorado se constituyó alrededor de la formación de dirigentes.

Desde estas diferencias en la atribución de funciones, maestros/as y profesores/as constituyeron vínculos distintos con la política y con el conocimiento científico. Tendencialmente, el magisterio se vanaglorió de su neutralidad o asepsia política mientras que, por el contrario, el profesorado se enorgulleció de sus relaciones con el poder político tanto desde los sentidos explícitos de su tarea de enseñanza como desde su pertenencia como miembros de dicho grupo. En cuanto al vínculo con los conocimientos científicos, para el magisterio se planteaba la necesidad de “saber lo necesario” propia del funcionario cuya competencia es el procedimiento, la aplicación de la norma. En cambio, en los orígenes, los profesores gozaban de una autonomía construida en una relación más estrecha con el campo intelectual, siendo muchos de ellos, además, productores de textos escolares y científicos.

En las páginas siguientes ampliaremos los rasgos de la conformación histórica del campo a partir de las regulaciones que transformaron la ocupación de la enseñanza en una profesión de Estado, analizando los elementos que configuraron este funcionariado así como las disputas por las acreditaciones requeridas para ser miembro de la profesión y las improntas de género en la configuración del trabajo de enseñar.

1. AQUÍ CERCA Y HACE TIEMPO...

En un primer tiempo, la enseñanza de las primeras letras fue una tarea a cargo de distintas órdenes de la Iglesia, de diferentes organismos del virreinato o de profesionales libres, que ejercían por propia cuenta, mediante la contratación de servicios en espacios urbanos. Luego se transformó en una profesión de “Estado”, en la que se ingresaba después de recibir y acreditar una formación específica en escuelas Normales creadas para ese fin y sostenidas por el Estado.

El tiempo de la profesión libre se caracterizó por una relación contractual directa entre maestros y familias o comunidades. Hasta el siglo pasado, la educación en las familias acomodadas se desarrollaba al interior de los hogares, por medio de tutores, sin necesidad de agentes específicamente preparados para ello. También los sacerdotes enseñaban las primeras letras en los conventos o, en forma libre, concurriendo a los hogares que los contrataban. En el caso de las escuelas públicas, la autorización y control para el ejercicio de la enseñanza dependía de los cabildos que, según C. Newland (1993), por largos períodos no mostraron especial interés en controlar la educación. Si atravesaban exitosamente las restricciones sobre moralidad, el dominio de conocimientos básicos religiosos y de lectoescritura y la limpieza de sangre, quienes así lo deseaban podían enseñar en cualquier lugar donde obtuvieran autorización. Ésta funcionó también como una autorización para instalar pequeñas escuelas privadas. En muchos casos se trataba de enseñantes extranjeros (Newland, 1996).

Así, se desarrolló una “pedagogía espontánea” en el marco de relaciones sociales primarias, ejercida por maestros “empíricos”, en general dotados de un saber práctico adquirido por medio de la experiencia (Tenti, 1988).

En el temprano siglo XIX se instaló la coordinación vertical y horizontal de la oferta educativa regulada por el Estado a través de la unificación de contenidos considerados básicos. Aunque hubo varios proyectos de formación docente y, en particular, de creación de enseñanza Normal, no prosperaron. El que más trascendió fue el de Rivadavia, que hizo los primeros esfuerzos por centralizar y uniformar la dispersión de las escuelas. Creó la Universidad de Buenos Aires inspirado en el modelo napoleónico, al que incorporó el control y administración de la educación pública. Una escuela Normal anexa funcionó, desde 1825 y por seis años, con el objetivo de formar y capacitar a los docentes en ejercicio para la aplicación excluyente del sistema de enseñanza mutua; fue un proyecto fuertemente resistido por los docentes (Narodowski, 1996).

Estos intentos de organizar la formación docente fueron paralelos y hasta

consecuencia del proceso de construcción del Estado argentino, con el modelo del Estado liberal controlado por la oligarquía, y preocupado por conformar la nación. En ese contexto, desde la segunda mitad del siglo XIX se desarrolló un proceso de “estatización” de la educación popular (Braslavsky, 1985). La escuela se constituyó en el espacio social privilegiado para la producción de la homogeneidad requerida para el funcionamiento del Estado nacional. Al decir de algunos autores, fue la institución que el Estado nacional creó para su propia legitimación (Nuñez, 1985).

La conformación de este espacio público escolar extendido requirió de una enorme cantidad de docentes. El Estado se constituyó entonces, por un lado, en empleador de numerosos agentes y por el otro definió y se hizo de un fondo común de verdades a todos los ciudadanos: definió mínimos culturales, cuál era el saber educativo legítimo y cuáles los medios de inculcación (Tenti, 1988). Se desarrolló entonces un proceso de institucionalización y centralización creciente de la actividad sistemática de educar, que procuraba conformar un cuerpo de agentes homogéneos. A partir de allí, estos agentes fueron producidos por procedimientos e instituciones especializadas: las escuelas Normales, que se proponían regular la formación de maestros/as⁴. Se homogeneizaron las calificaciones mediante la uniformidad de los modos de aprendizaje y los títulos. A la vez, se desarrolló una tecnología pedagógica apta para esa homogeneización: la pedagogía científica surgió en ese contexto como la encargada de proponer las soluciones adecuadas, racionales. El discurso normalista reescribió en clave educativa la propuesta estatal de finales del siglo XIX.⁵

En el mismo proceso en que creció y se consolidó la intervención del Estado en la educación, se desarrolló la tendencia a la transformación del magisterio en una profesión de Estado en tanto estrategia que legitimó las pautas construidas desde ese mismo Estado para el trabajo de enseñar. En particular, en la medida en que, por un lado, el Estado se reservó el monopolio de los títulos y, por el otro, se convirtió en la principal fuente de contratación y financiamiento para el empleo, impuso los criterios de reclutamiento y se consolidó como institución reguladora del ingreso en la profesión (Arnaut Salgado, 1993). Así la difusión del normalismo y la centralización educativa fueron de la mano. A la par, el Estado estableció la obligatoriedad de la educación básica, que se difundió rápidamente, para lo cual se expandió un grupo ocupacional específico⁶ y se desarrolló su formación. En este proceso se visualiza la presencia activa del Estado en la regulación del trabajo docente, pasando de una

⁴ Al decir de Lakanal en 1794 al crear la Escuela Normal de París, “(estas escuelas) merecen ser llamadas Normales porque deben ser el modelo y la pauta para todas las demás”.

⁵ No desplegaremos aquí la diversidad y riqueza de los discursos fundacionales. Ellos albergaron diferentes concepciones y propuestas acerca de la nación, el vínculo escuela / sociedad, docente / escuela, etc. Al respecto, véase A. Puiggrós (1990), C. Braslavsky (1992), M. Narodowski (1996), I. Dussel (1997), P. Pineau (1997), R. Cucuzza (1985), entre otros.

⁶ El número total de docentes primarios aumentó 8,8 veces de 1880 a 1915 y el número de alumnos inscriptos en el nivel 8,4 veces (Gandulfo, 1991).

posición periférica a una de mediación central (Novoa, 1987).

En un artículo publicado en El Mercurio, en marzo de 1842, ya sostenía Sarmiento:

“La formación de la Escuela Normal para la instrucción primaria importa, pues, un primer eslabón en una serie larga de mejoras, que apoyándose recíprocamente entre sí e impulsándose unas a otras den por resultado final echar en todas las poblaciones un fecundo germen de civilización y prodigar a todas las clases de la sociedad aquella instrucción indispensable para formar la razón de los que están llamados a influir más tarde, con sus luces o su ignorancia, en la suerte futura del país. Formar preceptores para la enseñanza primaria y uniformar ésta en toda la extensión de la república importa tanto como adoptar, después de maduramente examinados, los sistemas de enseñanza más ventajosamente concebidos y que en otros países se hallan en práctica...”

Ahora bien, la creciente demanda de enseñanza podría haberse resuelto de otro modo; en Europa, EE.UU. Y también en nuestro país, de la mano del proyecto de construcción de la nación, la tecnología disponible fue un sistema formador del magisterio a partir de las escuelas Normales. La expansión temprana y amplia de estas escuelas fue un rasgo que diferenció a la Argentina de la mayoría de los países de la región.

El magisterio se transformó en una profesión de Estado signada por la oposición sarmientina “civilización o barbarie”, progreso o tradición, como un deber y necesidad del Estado para la conformación de la nación. Así, se constituyó una pedagogía basada en el docente como representante / funcionario. Se conformó una mística del servidor público preocupado por las necesidades del Estado, lo cual contribuyó a debilitar los esfuerzos por legitimar científicamente la enseñanza y consolidó el camino hacia la burocratización. La formación hizo hincapié en la transmisión de una tecnología formalizada con eje en la aplicación de métodos y que afirmaba una relación estandarizada con el conocimiento.

Justamente una interesante discusión que desarrolla Weber refiere al combate entre el especialista y el hombre culto, estrechamente ligado al proceso de desarrollo de la burocracia escolar y a la importancia creciente del saber especializado (Lerena, 1983). Weber hace de los docentes, en tanto versión de expertos burócratas, simples instructores de su deber específico de fidelidad a la administración (en este caso, al proyecto de construcción de la nación). Desde aquí, en la división del trabajo intelectual, la relación de los docentes / funcionarios con los intelectuales / pedagogos es semejante a la establecida en la tradición medieval entre el lector que comenta el discurso ya establecido y el auctor que produce discurso nuevo. Una de las ilusiones

del lector consiste en olvidar las propias condiciones sociales de producción, que marcan las condiciones de posibilidad de su lectura (Bourdieu, 1988).

En el caso de la docencia, los procesos de profesionalización y funcionariado eran casi sinónimos: tornarse docente profesional significaba, en general, tener un puesto en la administración pública (Novoa, 1991). Así, ambas dinámicas se yuxtaponen e impregnan el habitus docente. La intervención estatal provocó una unificación, una ampliación y a la vez una “jerarquización” del trabajo de enseñar: en Argentina, lo que constituyó a los docentes en cuerpo profesional fue la iniciativa y el control del Estado (donde la sanción y el control son externos) y no una concepción corporativa del oficio. Indudablemente, este elemento tiene un peso muy significativo en la potencial construcción de la autonomía de la tarea. Los intentos reglamentarios del Estado en el nivel nacional buscaron legitimar un tipo particular de aprendizaje y de saber. Se construyó una administración escolar con fuerte acento estatista / centralizador como una manifestación peculiar del proceso de conformación del Estado (Tedesco, 1988). Esta centralización permitió la concentración del manejo de los mecanismos de control (el nombramiento de docentes en la enseñanza superior, de las autoridades del Consejo de Educación, entre otros). La organización centralizada permitió la vigilancia sobre cada institución educativa: la inspección escolar fue uno de los instrumentos administrativos para esa función, encargada del cumplimiento de las disposiciones legales y de las orientaciones pedagógicas. Abundaron las reglamentaciones, los informes puntuales y minuciosos, los registros estadísticos, etcétera.

Así, junto con el rápido crecimiento de las escuelas Normales se desarrollaron formas crecientemente heterónomas de trabajo de enseñar: el ámbito, la organización de la tarea, las modalidades de enseñanza fueron normativizados. El lugar de los inspectores fue crecientemente más significativo en este sentido: control controlado, técnicos subordinados a las decisiones políticas empiezan a vigilar a los maestros como los potenciales “desviados” (Dussel, 1995a).

2. FUNCIONARIO/A, INTEGRO/A E INTEGRADO/A

Como ya hemos señalado, hasta la construcción del sistema educativo moderno la enseñanza de las primeras letras estaba a cargo de la Iglesia y de otros agentes heterogéneos, articulados a partir de iniciativas parciales (particulares, comunitarias, etc.). En el proceso de secularización que se desarrolló con la construcción del Estado, la escuela sustituyó al templo como institución inculcadora. Al maestro se le atribuyó una misión sagrada, vocacional, de entrega, equivalente a la del sacerdote. Se trataba de una tarea redentora, en la que la escuela era el templo del saber y trabajar en ella,

un apostolado.

En relación con este período, Tenti sostiene para México (y podría extenderse a la Argentina) que se realizó una división del trabajo de educación moral: la escuela proporcionaba los fundamentos generales y universales para formar al ciudadano a partir de la enseñanza del común denominador: la moral laica, que aparecía como neutral y más allá de las morales particulares (Tenti, 1988).

Pero moral y religión no se excluían. Como señala A. Puiggrós (1990), la derrota de las posiciones católicas antiestatistas más conservadoras no significó su ausencia del ámbito público sino que estuvieron presentes en el discurso escolar a través del discurso estatista. También los normalizadores laicos, que proponían la educación laica y estatal para controlar la irrupción de inmigrantes, consideraron a la religión como sustento del orden moral para transformar la barbarie.

El proyecto normalista triunfante hizo suyas las preocupaciones de Sarmiento y formó egresados que lucharían contra el enemigo interno: la ignorancia. Para ello, se debía librar batalla contra el maestro espontáneo, contra el que no poseía títulos ni estudios sistemáticos, contra los curas, contra los educadores con ideas anarquistas. Los normalistas se sintieron “apóstoles del saber” y conservaron su fe inquebrantable en las fuerzas espirituales del magisterio (Puiggrós, 1990).

La mística apostólica constituyó una ruptura con la construcción anterior del trabajo de enseñar. Los otros enseñantes (no titulados y no religiosos) que, con el desarrollo del sistema, fueron reemplazados progresivamente por los titulados o habilitados, estaban alejados del apostolado y la entrega incondicional: por el contrario, la enseñanza era un trabajo a veces a tiempo parcial, con calendario flexible, que se constituía en un medio modesto de vida, en muchos casos una alternativa de trabajo para extranjeros. Se trataba de una tarea poco articulada, con bajo control e iniciativa del Estado, de alcance limitado (no obligatorio) y, por el contrario, fuerte presencia de la demanda comunitaria. No tenía pretensiones de universalidad, ni igualadoras y homogeneizadoras. Carecía de un sentido atribuido compartido.

En las escuelas no pertenecientes a la Iglesia, de la posibilidad (de algunos padres) de demandar y hasta secuenciar contenidos, o de la de algunos maestros para diseñar determinadas propuestas de enseñanza, se pasó a un plan de estudios preestablecido, homogéneo para las diferentes comunidades⁷. Se produjo una regulación del trabajo de enseñar que empezó a incluir fuertes pautas burocráticas, jerárquicas y de producción técnica. Con la escolaridad obligatoria, hubo también un ordenamiento específico de las relaciones Estado-familia (Querrien, 1979) en el que el magisterio (fundamentalmente femenino) pasó a ser mediador o representante del Estado.

⁷ Los cambios en el trabajo de enseñar a partir de su transformación en una profesión de Estado han sido estudiados para otros casos nacionales además de Arnaut Salgado (1993), por P. Mattingly (1990), A. Novoa (1987) y T. Popkewitz (1996), entre otros.

Justamente, el comportamiento de los burócratas se caracteriza por la subordinación de sus principios al ethos de la oficina (Hunter, 1998).

Se demandaba entonces, de los maestros y maestras, a la vez que el cumplimiento de los deberes del funcionariado que implicaba a la profesión, una moralidad íntegra (que ya era exigida en el trabajo de enseñar las primeras letras) y una vocación innata. Vocación, abnegación, servicio. Ser maestro/a respondía a un llamado interior, a una predisposición, a una elección vinculada con las gratificaciones interiores que se recibían. Por eso, algunos autores sostienen que cuando la formación de docentes se institucionalizó, los objetivos religiosos se secularizaron sin perder el fervor moral. El vínculo pastor-rebaño migró de la Iglesia hacia la educación elemental moralmente administrada (Popkewitz, 1990; Hunter, 1998).

La formación normalista que abonó la tradición triunfante de este grupo de funcionarios no estaba preocupada por la formación intelectual: el eje de la instrucción pasó de la repetición memorística al despliegue de una actitud pastoral secularizada atravesada por una carrera burocrática (Popkewitz, 1994). Desde allí se instala la presencia de lo asistencial, que retomaremos más adelante.

Se dibujó una imagen de maestro/a como sujeto público, con fuertes prescripciones morales, expuesto siempre a la mirada y al juicio de la sociedad, “objeto de rigurosa vigilancia y control” (Martinez Boom, 1986).

En síntesis, el magisterio se definió en los tiempos de construcción del Estado-nación en la articulación compleja entre lo moral, lo vocacional y la misión de funcionario de Estado. Estos elementos se condensaron en la construcción de un lugar redentor para el magisterio: proporcionar la salvación a los bárbaros y transformarlos en ciudadanos de esta nación. La dinámica de género, como se verá más adelante, tuvo un lugar estructurante.

Esta hibridación, que se construyó desde lo históricamente disponible, permite pensar de otro modo lo que ha sido planteado como oposiciones fijas, en las que queda oculto que lo opuesto es interdependiente (Scott, 1994). Alejándonos de lecturas que enfatizan oposiciones binarias en la matriz de origen (pares vocación / profesión, moral / conocimiento), aquí proponemos, por el contrario, poner junto lo que habitualmente se pensaba como no-coexistente.

Los maestros y maestras asignaron diferentes sentidos a su tarea de enseñanza y particularmente, a los componentes vocacionales: mientras para los grupos mayoritarios la vocación estaba asociada a la entrega amorosa e incondicional en pos de un fin supremo, para otras maestras, como H. Brumana (1932) “lo importante es la autonomía intelectual que la vocación crea a las mujeres”.

Desde la lealtad (y neutralidad) moderna como funcionarios, los maestros y maestras adhirieron las finalidades funcionales e impersonales del Estado del que eran

servidores⁸. La capacidad ética del burócrata consistía justamente en subordinar la autorreflexión a la expertez impersonal y neutra de las obligaciones de su oficio.

Quizás una anécdota narrada por Alice Houston Luiggi en su libro *Sesenta y cinco valientes...* sirva de muestra: se trata de una situación vivida por Frances Armstrong, maestra norteamericana que trabajaba en la Escuela Normal de Córdoba, en la que había disminuido enormemente la matrícula porque el obispo cordobés había resuelto excomulgar a todo niño que concurriese a una escuela dirigida por protestantes⁹. Por ello F. Armstrong decidió intervenir. Se entrevistó con el legado papal y luego le transmitió sus inquietudes al ministro de Instrucción Pública, suplicándole que le permitiera cumplir con las condiciones reclamadas por el obispo. El ministro le respondió con una reprimenda: *“Ella era empleada del gobierno sólo para enseñar y no para entrometerse en asuntos de política. Lo que debía hacer era obedecer las instrucciones del ministro de Instrucción Pública...”* (Houston, 1959).

En este relato, a la par del ejercicio de subordinación de la funcionaria a su deber como representante del Estado, también se observa la competencia entre las morales laica y religiosa. e hecho, para Armstrong resultaba más importante que los niños concurrieran a la escuela pública que el “credo” que fuera a transmitirse. En este sentido, mientras la autoridad le demandaba obediencia, la maestra sostenía que su mayor obediencia era “educar”.

Los rasgos del funcionariado que caracterizaron a la docencia primaria fueron diferentes en los profesores de enseñanza media. Éstos, en sus orígenes, eran funcionarios activamente articulados al proyecto nacional, preocupados por formar la élite política local. En muchos casos se trató de magistrados, profesionales, personal jerárquico del sistema de educación primaria, donde lo vocacional adquirió otro sentido, más vinculado con el aporte al desarrollo de la clase política, de la cual muchos de ellos fueron miembros.

Pero para todos ellos, maestros/as y profesores/as, la condición de funcionario/a de Estado también conlleva la condición salarial. Más aún, hacia fines del siglo pasado los maestros (junto con los militares y algunos sectores de la administración pública) eran de los pocos que gozaban del beneficio jubilatorio (Lo Vuolo, 1993). El sector docente pasó a tener un salario fijo, como parte de una escala preestablecida en la que el Estado tenía una obligación contractual que cumplir. Sin embargo, el cobro del salario era irregular y su monto escaso¹⁰, como lo atestiguan la caricatura de Caras y caretas

⁸ En los espacios no urbanos, y desde la primera y más extendida red de instituciones estatales, se era funcionario de Estado no sólo por lo específico del enseñante sino también por la ampliación de funciones (correo, juez de paz, etcétera).

⁹ Se registran también numerosas reacciones muy airadas de familias tradicionales de la provincia que profesaban la fe católica y resistían la enseñanza laica, más aún cuando ésta estaba en manos de mujeres protestantes extranjeras (Feldfeber, 1990).

¹⁰ La escasez del salario docente la señala por aquella época Werfield Salinas, maestro que escribe, en 1908, *El magisterio argentino y su organización*, donde plantea que el valor de doce libros básicos que

de 1899 y la siguiente carta de un maestro riojano aparecida el 10 de febrero de 1908 en el diario La Nación:

“De seguro ignoran ustedes la situación del profesorado en esta provincia (...) Hace siete meses que no se paga (...) Dijérase que la autoridad respectiva, convencida de que la riqueza nacional depende en buena parte del ahorro quiere que ahorremos sea como fuere, y que juntemos un capitalito acumulando nuestros haberes en las arcas del Consejo mes tras mes. Pero con este sistema nuestra situación ha ido agravándose poco a poco hasta convertirse en desesperante. Los apuros primeros han ido repitiéndose de continuo, aumentando en magnitud incesantemente. Y tanto hemos tenido que aguzar el ingenio para no morirnos de hambre, que hoy ninguno estaría más indicado que un maestro de La Rioja para resolver graves problemas económicos. En estos meses, créame el señor director, hemos hecho milagros. Sin embargo, todo tiene su fin y el nuestro parece estar muy próximo. Todas las puertas se nos cierran. No podemos pensar en adquirir prendas de vestir para presentarnos decentemente. En materia de bucólica hace ya tiempo que desconocemos el menor lujo. Y no hay que decir que dentro del gremio de profesores están a punto de constituirse otros: el de lavaderos, el de planchadores y el de sastres remendones.

Semejante situación nos tiene desesperados. Hemos reclamado en todos los tonos y en todas las formas (...) Todo ha sido en vano y hoy, francamente hablando, ya no sabemos qué hacer: si seguir esperando, con la probabilidad de que muy en breve no nos queden más que la piel y los huesos, o abandonar definitivamente una profesión que es, sin duda, muy noble, pero que nos coloca en situación análoga a la del cesante crónico, ayunador consuetudinario por la fuerza de las circunstancias.”

3. TÍTULOS Y CAPITALES: LUCHAS SOCIALES EN TORNO A LA PROFESIÓN DOCENTE

En este apartado nos interesa abordar los conflictos en la constitución de la profesión docente en relación con la distribución específica del capital cultural. Estos conflictos se desarrollaron alrededor de la titulación exigida para el ejercicio (capital

requiere un docente para el desempeño de su actividad es de \$119, y este monto representa el salario percibido solo por el 10% de las maestras y maestros del país. Así, se destaca que “en proporción, una biblioteca completa de quinientos volúmenes le importa al educador la bonita suma de \$5.000, bonita suma que en sus tareas no alcanzará a ahorrar en toda su vida de servicios” (Salinas, 1910: 92)

institucionalizado) y la intervención del Estado para regular la actividad laboral. Aunque aquí haremos referencia a las disputas alrededor de la titulación y acreditación para enseñar, no se trata de un debate exclusivo de este campo. Por el contrario, con la profesionalización del saber que se construye en la modernidad, éste es un conflicto que atraviesa distintas profesiones y distintas geografías occidentales. Así, las profesiones se desarrollan en el contexto de un proceso de racionalización del conjunto de las prácticas sociales y del saber, en la búsqueda de los medios más adecuados para el logro de ciertos fines. La burocracia sería la forma racional del ejercicio de la dominación en las sociedades actuales: se trata de la dominación gracias al saber especializado (Weber, 1979).

Bourdieu plantea la profesionalización como una dinámica del mundo del trabajo en que se especializan y fragmentan el conocimiento y las tareas. Por ello, las profesiones pueden pensarse como casos del desarrollo de campos estructurados de producción de bienes simbólicos. Los campos son “espacios estructurados de posiciones (o de funciones) donde las propiedades dependen de la posición en esos espacios y que pueden ser analizados independientemente de sus ocupantes” (Bourdieu, 1976). La estructura del campo manifiesta un estado de relación de fuerzas entre los agentes o instituciones comprometidas en la lucha por la distribución del capital específico. Los campos no son espacios homogéneos sino que están organizados jerárquicamente en estructuras de prestigio y poder. Al recuperar los aportes de Bourdieu, no ignoramos que requieren ser traducidos a las constituciones y desarrollos de los campos en América latina, donde la tradición en la relación entre Estado e intelectuales es muy distinta de la francesa. Como señalan Altamirano y Sarlo, en sociedades como las nuestras, donde no se consolidaron democracias liberales al estilo europeo, los campos deben considerarse como “sistemas intelectuales precarios”, dependientes en mayor grado de otras instancias de legitimación (Altamirano y Sarlo, 1983).

Una de las mayores luchas en la organización de un campo se libra alrededor de la definición de sus límites, porque implica una delimitación de qué incluye y qué excluye, así como la defensa ante cualquier forma de intrusión. Las luchas en el campo tienen como meta la conservación o la subversión de la estructura de la distribución del capital específico: implican monopolización y reconocimiento externo. Nuevos agentes de producción de bienes simbólicos desplazarán a los tradicionales: nuevas reglas, principios, teorías: hay lucha entre agentes tradicionales y nuevos, entre saber popular y ciencia, entre saber acreditado y saber práctico, entre profanos y especialistas, articulaciones entre lo epistemológico y lo político (Gomez Campo y Tenti, 1989).

Justamente, la creación de diplomas o títulos se halla al servicio de la conformación de una capa privilegiada que cuenta con el monopolio de los puestos social y

económicamente ventajosos (Weber, 1979). El conocimiento profesional se sirve de “definiciones” que son propiedad de comunidades de expertos; la posesión de una credencial garantiza el conocimiento profesional requerido para una tarea específica. Por eso las disputas se desarrollan alrededor de la posesión de la credencial y de quien las otorga. Así se construye la legitimidad de los agentes.

En la conformación del campo de la enseñanza, fue diferenciándose el magisterio del profesorado y creando una estratificación interna, estrechamente ligada al vínculo establecido con el conocimiento y con la masividad (Hoyle, 1992).

Para los funcionarios de Estado, la certificación institucional / legal da cuenta de la posesión del saber legítimo para la tarea de enseñanza y, en el contexto de construcción del sistema educativo, es uno de los ejes alrededor de los cuales se organiza la polémica en el campo. Por eso, junto con la expansión de las escuelas primarias, los esfuerzos educativos de la época se concentraron en la creación de las escuelas Normales (un total de 38 a fines del siglo pasado).

En el caso del magisterio, la preocupación por regular la tarea abarcó por un lado a los futuros y numerosos nuevos maestros y maestras a través de las escuelas Normales. Por el otro, a los docentes no titulados pero ya en ejercicio. En Argentina, la disputa entre maestros no titulados y maestros titulados se resolvió más rápido que en otros países de Latinoamérica por un desarrollo masivo y temprano del sistema formador. Quizás éste sea uno de los indicadores de la peculiaridad del sistema educativo argentino en el marco de América latina¹¹.

Pero esto no sucedió sin debate: en su Crónica del Congreso Pedagógico de 1882, R. Cucuzza da cuenta de las resistencias que recibió la disertación de J. M. Torres al sostener que el oficio requería una formación específica en las escuelas Normales. Y esta resistencia tuvo argumentos ideológicos (la Constitución garantiza la libertad de enseñar) que ocultaban resistencias gremiales (el Congreso estaba dividido entre normalistas y preceptores) (Cucuzza, 1986).

La transición de una mayoría de maestros/as no titulados a titulados adquirió formas variables. En principio, el número de egresados de las Normales no alcanzó para cubrir los cargos docentes de base sino que ocuparon cargos jerárquicos (Alliaud, 1993). En la provincia de Buenos Aires y otras del interior del país, se conformó paralelamente un sistema de exámenes que otorgaba títulos habilitantes a quienes dominaban los contenidos básicos de la escuela primaria. Inicialmente, de las mesas examinadoras formaban parte los maestros diplomados, composición que posteriormente fue variando. En general aprobaba menos del 50% de los examinados. Las condiciones de contratación no eran las mismas para los titulados y los no

¹¹ Algunos datos ilustrativos: en 1961, mientras en Argentina el porcentaje de maestros sin título era del 0,4%, en Brasil era del 44%, en Colombia del 68%, en Chile del 42% y en Uruguay del 12% (Lorenzo, 1969).

titulados; sus sueldos eran diferentes¹². Si no eran diplomados, a partir de 1897, no tenían estabilidad en el cargo y podían ser removidos. Pero se reconocía como equivalentes a los maestros diplomados a quienes habían ejercido más de diez años, y estos eran los únicos que podían ascender en el escalafón. Sin embargo, el Reglamento de Títulos de Maestros (de la provincia de Buenos Aires) disponía en su capítulo 1:

“art. 8: En la provisión de puestos que se haga en el futuro, si concurren maestros diplomados por el Consejo General antes, y diplomados después del 1 de enero de 1895, serán preferidos éstos si sus títulos son de clase igual o superior y aquellos si son de clase superior.

Si concurren también maestros titulados en escuelas Normales de la Nación o de las provincias, serán preferidos a todos los demás” 4-12-1894 (extraído de Disposiciones legales y constitucionales de la Administración escolar de la provincia de Buenos Aires, 1897)

De esta manera, el Estado provincial programó la renovación del cuerpo docente por personal formado en las instituciones que diseñó para tal fin.

La titulación de los maestros/as también se relacionaba con sus circuitos de trabajo: en 1915 y para el conjunto del país, el 66,2% de los que trabajaban en las escuelas fiscales era personal titulado. En cambio, en las escuelas particulares, donde trabajaba el 20% de los docentes primarios, la relación se invertía: el 67,6% era personal no titulado, muchos de ellos extranjeros. Recuérdese que las escuelas particulares eran las promovidas por las comunidades de inmigrantes, los grupos políticos más radicalizados y la Iglesia católica (Gandulfo, 1991). Podría pensarse la no titulación docente en estos sectores no sólo como una consecuencia de los criterios de selección por parte del Estado, sino como una resistencia al circuito estatal normalizado.

El magisterio, entonces, es una actividad en la que el proceso de profesionalización se confunde con el de estatización. Pero otra es la situación de quienes enseñan en los colegios secundarios. Se trata de un debate más intenso y más tardío (a partir de 1910), donde desde diferentes capitales incorporados e institucionalizados se disputan modos de legitimación, así como una definición profesional respecto del lugar de la ciencia / disciplina y la pedagogía. Más adelante, cuando se amplía el mercado de trabajo para la enseñanza en el nivel medio, lo que está en disputa es el monopolio ocupacional. Como se verá en el apartado siguiente, las dinámicas de género tampoco eran diferentes en este proceso.

¹² En 1897, según la Ley de Presupuesto de la provincia de Buenos Aires, el maestro con título para 4o. grado o inferiores cobraba \$135 por mes y el no titulado, para el mismo cargo, \$90. En el caso del maestro superior para 6o. grado sin dirección era de \$165 y el mismo cargo no titulado era de \$105 (datos extraídos de Dirección General de Escuelas, 1897)

Los colegios nacionales eran los encargados de la formación de las élites locales. Para la época, eran el paso obligado para el acceso a la universidad, y ésta, a su vez, la que otorgaba títulos legítimos para el ejercicio de la política (Canton, 1966). Los profesores de los colegios nacionales eran egresados universitarios o intelectuales sin título. Pertenecían al mismo sector social que sus estudiantes y para él los formaban. Quizás por eso, la regulación explícita de quienes estaban habilitados para enseñar en ellos en principio no fue una preocupación del Estado. Probablemente también porque los cuerpos docentes de los colegios nacionales eran renovados anualmente por decreto, atravesados por fidelidades políticas (sobre todo en el interior del país) (Saguier, 1996). Hombres extranjeros contratados, inmigrantes perseguidos, políticos reconocidos, de profesión geógrafos, ingenieros, astrónomos o abogados tenían, como parte de su trabajo específico, la enseñanza en los colegios. Muchos de ellos también fueron periodistas, políticos y docentes universitarios¹³. Más aún, en las biografías públicas de intelectuales y políticos prestigiosos se reivindicaba su desempeño como profesores en los colegios nacionales. Ser profesor secundario era una etapa en el “curso de honores” en la función pública, un ámbito de prestigio simbólico para el hombre público¹⁴.

Es claro que sólo algunos tenían los medios económicos y culturales para realizar estudios o formarse más allá del mínimo necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo. La lógica simbólica de la distinción, que les asegura provecho a los poseedores de un fuerte capital cultural, recibe un valor de (por) escasez, según la posición de los sujetos en la estructura de distribución de capital cultural (Bourdieu, 1987). Allí se ubican los primeros y escasos profesores de enseñanza media.

El modelo era el del intelectual erudito, al estilo Amadeo Jacques o Paul Groussac, bien diferente de quienes sólo enseñaban en las Normales. Tanto para docentes como para directivos, fueron conformándose dos circuitos diferenciados: en los colegios nacionales predominaban los titulados universitarios y en las Normales trabajaban prioritariamente los egresados del mismo circuito (maestros y profesores Normales). Más aún, hasta 1916, la capacitación para maestro/a era una carrera de formación profesional, terminal, que no habilitaba para el ingreso a la universidad (Dussel, 1997; Gvirtz, 1991).

TABLA 1 TITULACIÓN DE DOCENTES DE LOS COLEGIOS NACIONALES Y ESCUELAS

¹³ Los ejemplos son muchos: Antonio Sagarna, inmigrante de primera generación, que fue magistrado y político radical, mientras fue ministro de Entre Ríos fue Profesor de Geografía, Instrucción Cívica y Economía Política del Colegio de Concepción del Uruguay, Victorino de la Plaza, a la par que corregía, con Velez Sarsfield el Código Civil, era Profesor en el Colegio Nacional de Buenos Aires, Chavarría, R. Levene (h), entre otros, también enriquecen la lista.

¹⁴ Agradezco a Rafael Gagliano sus generosos aportes en este tema.

NORMALES EN 1902 (en porcentajes)

Títulos	Colegio Nacional	Escuela Normal	Total
Maestros Normales	9,2%	26,5%	18,2%
Prof. Normales	15,5%	34,2%	25,3%
Universitarios	40,7%	11,8%	25,6%
Título extranjero	3,5%	1,2%	2,3%
Sin título	29,9%	24,5%	27%
Otros	1,2%	1,8%	1,6%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a Dussel (1997)

Pero en las primeras décadas del siglo XX, a medida que se expandió la educación secundaria, el modelo empezó a resquebrajarse y los colegios perdieron la función exclusiva de formación de élites¹⁵. Es en ese contexto en que aparecieron los profesorados para el nivel secundario que dieron origen a un “profesorado diplomado” y la disputa se constituyó alrededor de qué institución tenía la legitimidad para otorgar el título de profesor. Mientras a la docencia primaria se le exigían saberes pedagógicos desde su formación normalista, no había sucedido lo mismo hasta aquí con quienes trabajaban como profesores: bastaba su reconocimiento como intelectuales o especialistas en una disciplina.

Pero en esta etapa se institucionalizó la formación de profesores para la escuela media con la creación de un Seminario Pedagógico (1904) destinado a capacitar a los graduados universitarios para desempeñarse como profesores (INSP). Al año siguiente ya se organizó como Instituto Nacional de Profesorado Secundario. Convivía con otras dos instituciones de formación de profesores: las escuelas Normales, que ofrecían para sus graduados un curso posterior al magisterio de dos años en el mismo establecimiento (sin especialización disciplinaria), y las universidades de Buenos Aires y La Plata, que desde 1907 y 1902, respectivamente, asumieron la función de formar profesores de Enseñanza Secundaria en Filosofía y Letras.

A los pocos años se produjeron intentos de fusión de INSP con los profesorados universitarios, a los que se opuso terminantemente el primer rector del Instituto (Hillert, 1989). Finalmente, y a diferencia de lo que ocurre en otros países – donde la universidad fue desplazando paulatinamente a los terciarios en la formación de

¹⁵ Para una profundización de este tema, véase Pineau (1997).

profesores (Shcneider, 1987; Popkewitz, 1994)-, los institutos se mantuvieron y fueron ganando terreno.

Mientras que para el magisterio el capital simbólico incorporado en las familias de origen (Bourdieu, 1987) no habilitaba para la enseñanza que demandaba el Estado-nación, en los colegios secundarios inicialmente pesaba más el capital incorporado (en tanto proveniente de un sector social) que el institucionalizado. Por eso, cuando se inició la disputa con y entre los diplomados, se trató de un conflicto entre dos sujetos sociales que detentaban diferentes capitales y que polemizaban por la hegemonía del campo a través de disputar la legitimidad del ejercicio de la docencia en el nivel medio (Pinkasz, 1992).

Como sostiene Pinkasz, en rigor, un determinado capital incorporado había sido el requisito fundamental para el cargo de profesor secundario hasta entonces. Lo que se discute es una nueva legitimidad apoyada en una formación específica que reemplaza el origen de clase. Por un lado los profesores diplomados, por el otro los antiguos profesores universitarios, los “doctores” de la política nacional (Pinkasz, 1992).

Fue una disputa entre sujetos con capitales culturales diferentes¹⁶. Pero también fue una disputa alrededor de la formación específica: qué vínculo se prescribía entre los docentes y la producción del conocimiento científico, entre la didáctica y el conocimiento disciplinar. La resolución ubicó a los profesores como los encargados de vulgarizar el conocimiento científico, de difundirlo. Los circuitos de producción científica del conocimiento (disciplinar y también pedagógico) quedarían fuera de los institutos que formaban docentes.

Las polémicas por la delimitación de un campo procuran negarle existencia legítima a determinado grupo. Esta exclusión simbólica es parte del mismo movimiento por imponer una definición de práctica legítima (Bourdieu, 1988). En este caso, los representantes de la tradición normalista defendieron su pertenencia al campo y revalorizaron su capital simbólico específico: la competencia técnico-didáctica. Éste sería el saber específicamente pedagógico que habilitaría para la labor docente, punto clave en la construcción del discurso normalista: la educación muchas veces se redujo a un problema didáctico (De Miguel, 1996).

Como plantea Dussel, aunque el normalismo perdió la batalla por el monopolio de los títulos para la enseñanza, su influencia no fue menor. Atravesada por la expansión del nivel medio y su ampliación hacia nuevos sectores sociales, cada vez más el cuerpo docente fue conformado por egresados de las escuelas Normales¹⁷. A la vez, poco a poco los reglamentos y rituales de los colegios mostraron la adopción de la “táctica

¹⁶ Hasta el año 1914, la tasa de escolarización correspondiente al grupo de 13 a 18 años era el 3% (Wiñar, 1974).

¹⁷ Véanse al respecto los debates de la Asociación Nacional del Profesorado y el Centro de Profesores Diplomados que analiza D. Pinkasz (1992).

escolar”, propuesta por los normalizadores. Cuestiones tales como la organización de la entrada y salida de los colegios, los recreos, la disciplina, la disposición del aula fueron elementos que el colegio secundario tomó de la cultura normalista y no de los púlpitos universitarios de los cuales formaba parte en la estructura tradicional (Dussel, 1997). Esta brecha se vio más acentuada aún en el contraste con la Reforma de 1918, que alteró radicalmente la lógica universitaria planteando una renovada gramática institucional, mientras que la formación de profesores se fue asimilando crecientemente a la cultura escolarizada. Como veremos más adelante, éste es uno de los elementos que irá acortando la brecha inicial entre profesorado y magisterio en la configuración de su trabajo.

4. LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIVISIÓN SEXUAL DEL TRABAJO DOCENTE

El trabajo de enseñar y las dinámicas de género se tejieron de modos particulares desde sus configuraciones iniciales. A diferencia de otras profesiones, la presencia de mujeres y hombres se asocia, de modo ineludible y a la vez diferenciado, con la configuración del lugar de los que enseñan.

Para el imaginario social del siglo pasado, el ideal femenino prevaleciente era la maternidad y la familia, y su ámbito privilegiado, el hogar. Se suponía la existencia de una diferencia fundante entre varones y mujeres que no sólo pasaba por lo anatómico o fisiológico. Las mujeres madres debían ser “ángeles del hogar”, único lugar simbólico y material de existencia natural y feliz (Narí, 1995). Así lo decía J. B. Alberdi en las Bases (1974):

“En cuanto a la mujer, artífice modesto y poderoso, que desde su rincón hace las costumbres privadas y públicas, organiza la familia, prepara al ciudadano, echa las bases del Estado. Su instrucción no debe ser brillante. No debe consistir en talentos de ornato y lujo exterior, como la música, el baile, la pintura, según lo sucedido hasta aquí. Necesitamos señoras y no artistas. La mujer debe brillar con el brillo del honor, de la dignidad, de la modestia de su vida. Sus destinos son serios; no ha venido al mundo para ornar el salón sino para hermosar la soledad fecunda del hogar.”

La compatibilidad entre femineidad y trabajo asalariado fue planteada en términos morales. El trabajo asalariado femenino fuera del hogar era cuestionado porque ponía en peligro la supuesta naturaleza maternal de las mujeres (desatención del hogar, baja natalidad, etc.). Las opciones de salida “decentes” para las mujeres eran pocas y todas

ellas se vinculaban con el cuidado de los “otros”: la beneficencia, la docencia y la atención de enfermos eran consideradas una prolongación del ámbito doméstico y por lo tanto estaban permitidas. En particular, en América latina en la segunda mitad del siglo XIX no sólo se toleró sino que se fomentó la salida de algunas mujeres hacia un trabajo considerado decente y necesario en manos femeninas: la enseñanza a niños pequeños (Yannoulas, 1996). También hacia la beneficencia, constituyéndose aquí uno de los sistemas más desarrollados del mundo (Ciafardo, 1990).

En el caso del magisterio, se trata de un proceso de incorporación temprana: ya en 1822, en la ciudad de Buenos Aires, el 75% de la docencia primaria era femenina, profesión de más alto rango que podían ejercer las mujeres además de la vida religiosa. En dicho período, las docentes mujeres en la enseñanza pública cobraban aproximadamente dos tercios del salario de los varones por igual función (Newland, 1992).

La presencia femenina también fue transformándose con los cambios políticos y educativos, y albergó a “otras” mujeres. Refiere Newland que durante el rosismo, período de gran crecimiento de las escuelas privadas ante el desmantelamiento del sistema público, la mayoría de los empresarios escolares que instalaron escuelas propias fueron mujeres: ellas llegaron a administrar más de $\frac{2}{3}$ partes de los establecimientos (muchas, además, eran extranjeras)¹⁸.

Con la construcción de un sistema educativo público masivo y de propuesta homogénea, se regula el espacio de estas escuelas también ocupado por iniciativas femeninas: de mujeres que gestionaban su propio ámbito de trabajo (incluidos los recursos) a más mujeres que pasan a desarrollar su tarea bajo la normativa de un sistema centralizado.

Pero pensar la inclusión femenina en el mercado laboral requiere pensar en las mujeres, en lógicas contradictorias explicables en función del patrón dual de moralidad que regulaba las relaciones entre los sexos y entre los grupos sociales (Mesquita Samara, 1991). Las mujeres adineradas y las de sectores pobres desarrollaron distintos patrones de moralidad, de vida familiar y de inserción en el mercado laboral.

Alrededor de 1860 los índices de actividad laboral femenina eran elevados: las mujeres representaban el 40% de la población activa, aunque se concentraban en escasas ocupaciones de bajo nivel de calificación (costureras, cigarreras, artesanas). Se trataba entonces de mujeres trabajadoras de sectores sociales bajos que, en gran parte, realizaban una actividad productiva en el hogar.

A fin del siglo pasado y comienzos de éste, se desarrolló una etapa de gran crecimiento de la economía; se incrementaron, y complejizaron las ocupaciones. Sin embargo, este

¹⁸ Mientras en 1930 poco más del 20% de los profesores que trabajaban en los colegios eran egresados de los Normales, en 1945 su presencia casi se había duplicado: eran el 37% (Gvirtz, 1991).

cambio tuvo como protagonistas fundamentalmente a los varones: en 1914 el peso de las mujeres en la población activa había disminuido al 21,5%¹⁹. Esta disminución requiere ser analizada en su diversidad: por región, por tipo de actividad, por nacionalidad de las trabajadoras, por su estado civil, por su ciclo vital, etcétera.

Nos interesa aquí focalizar la mirada en un tipo de actividad que desarrollaban las mujeres. La irrupción del proceso modernizador eliminó la sobrevivencia de las formas atrasadas de producción (como la tejeduría), produciendo la caída de las tasas de participación femenina. Con muy pocas excepciones, las mujeres quedaron ausentes del proceso de modernización de la estructura ocupacional, limitándose en su mayoría a empleos tradicionales (Kritz, 1985).

TABLA N°2

PRINCIPALES OCUPACIONES FEMENINAS PORCENTAJE RESPECTO DEL TOTAL DE LA POBLACIÓN ECONÓMICAMENTE ACTIVA Años 1869, 1895 y 1914

Ocupaciones	1869 (1)	1895	1914
Costureras, modistas, tejedoras	22,5%	10,3%	6,9%
Trabajadoras agrícolas (2)	n.d.	4,2%	1,3%
Comerciantes	n.d.	0,5%	0,3%
Maestras y profesoras	n.d.	0,4%	1%
Jornaleras	n.d.	0,9%	0,7%
Toda la población activa femenina (3)	n.d.	30,2%	21,5%

(1) El censo de 1869 no diferencia las ocupaciones por sexo. Por ese motivo, es posible que algunas ocupaciones identificadas como predominantemente femeninas haya algunos hombres; en particular, este puede ser el caso de servicio doméstico (los mucamos) y cocineras (en las que la denominación censal se llama "cocineros y cocineras"). Por otro lado, ocupaciones que en los censos siguientes incluyen un número importante de mujeres (todas las que en la tabla aparecen después de "planchadoras") se anotaron con la abreviatura "n.d" por desconocerse la cantidad de ellas en ese año.

(2) Corresponde al Gran Grupo 6 de la CIUO, Pev. 1. Incluye hacendados y estancieros.

(3) Se refiere al total censal. Incluye ocupaciones no listadas en la tabla.

Fuente: Elaboración propia en base a Kritz, E. (1985) *La formación de la fuerza de trabajo en la Argentina: 1869 - 1914*. CENEP, Cuaderno n°30, Buenos Aires, en base a censos nacionales de 1869, 1895 y 1914.

Entre las modificaciones producidas por el desarrollo de la urbanización y la industrialización, se desarrolló la condición salarial. En este período, la fuerza laboral fue transformándose progresivamente en fuerza asalariada activa, en un proceso económico y también sociopolítico sólo posible con políticas estatales que se proponían incorporar la fuerza de trabajo a un mercado de trabajo (Offe, 1988). Fue también un período de organización del aparato del Estado en la Argentina que se hizo casi exclusivamente en base a hombres: sólo el 1% de los empleados administrativos que se contrataron eran mujeres. Este tipo de burocracia, pareciera, era patrimonio masculino.

Pero la docencia constituyó la excepción: de 1895 a 1914 el número de mujeres en ella se incrementó cinco veces (Malgesini, 1993). Por un lado, fue la única ocupación femenina que creció como parte del proceso de expansión educativa y del estímulo del Estado¹⁹. Por otro, el magisterio fue una posibilidad para mujeres de sectores medios que habían tenido acceso a la educación y hasta entonces habían estado ausentes del mercado de trabajo. Es decir que implicó una ampliación del mercado laboral femenino hacia nuevos sectores sociales así como una oportunidad de apertura hacia el espacio público. Para las mujeres de sectores sociales más bajos, se constituyó en una oportunidad de ascenso social en un contexto de alternativas escasas. A la vez, en la medida en que los requisitos para el ejercicio de la docencia se incrementaron y se normativizó más la tarea y el sistema de contratación (horarios, calendario más extendido, etc.), también los varones empezaron a abandonar la tarea de enseñar. Ya en ese entonces, el mayor caudal de matrícula masculina de las escuelas Normales se localizaba en el interior del país, ante la falta de otras perspectivas laborales (Tedesco, 1988). En el capítulo siguiente analizaremos cómo algunas de estas tendencias reaparecen en el actual contexto.

Se podría señalar entonces, para la docencia, que la entrada de las mujeres en el mercado de trabajo en la condición de asalariadas fue, en la Argentina, parcialmente promovida desde el Estado. Se estaba constituyendo un mercado de trabajo sexualmente segregado, que fue considerado como una prueba de la existencia previa de una división sexual “natural” del trabajo. Maternidad y domesticidad eran sinónimos de femineidad y explicaban las oportunidades y salarios de las mujeres (Scott, 1993). Esta argumentación fue funcional para un contexto en el que el trabajo de enseñar crecía rápidamente y, por lo tanto, demandaba cada vez más fondos públicos para la cobertura de los cargos no jerárquicos y para un trabajo que se

¹⁹ La Argentina en los siglos XIX y XX ha seguido la pauta típica de muchos otros países en cuanto al entrecruzamiento de las dinámicas de empleo y género, denominada la curva “en U”. Con un nivel de participación femenina alto en los estudios más tempranos de su desarrollo económico y social (con predominio de la artesanía manual tradicional, en los límites domésticos, sin remuneración), fue decreciente en estadios intermedios (de modernización) y nuevamente creciente en la actualidad (mayoritariamente extradoméstica y remunerada) (Wainerman y Navarro, 1979)

distinguía por tratar con niños pequeños.

La expansión de la educación básica implicó un incremento presupuestario significativo en tiempos en que el salario femenino era significativamente menor que el masculino. Respecto de este punto, señalaba Sarmiento:

“... Creemos importante (...) estudiar los resultados económicos que ofrece la introducción de mujeres en la enseñanza pública... Las proporciones en que están los salarios de hombres y mujeres, y el número que se emplea de cada sexo, muestran el partido que puede sacarse preparando a las mujeres para dedicarse con ventaja del público a la enseñanza primaria. (...) La educación de las mujeres es un tema favorito de todos los filántropos, pero la educación de mujeres para la noble profesión de la enseñanza es cuestión de industria y economía. La educación pública se haría con su auxilio más barata...”
(Sarmiento, 1858)

El salario inferior para las mujeres fue una constante en los diferentes ámbitos laborales que se abrían para ellas (fábricas, servicios). Dicha asimetría se fundamentaba, históricamente, en que los salarios de los varones incluían los costos de subsistencia y reproducción, mientras que los de las mujeres eran suplementos familiares. No olvidemos, además, que los salarios no solo eran bajos sino que se pagaban irregularmente, en un trabajo que era inestable y con alta arbitrariedad en las designaciones y los ascensos.

En cuanto a las posiciones en el campo de la enseñanza, en ese tiempo se inició una división y estratificación en las actividades a las que no fueron ajenas las cuestiones de género: quienes estaban en el nivel superior se preocuparon por la producción del saber y la administración de las ocupaciones, mientras que los de los niveles inferiores (generalmente mujeres), por el saber instrumental de la tarea (implementación y ejecución de prácticas pedagógicas).

Esto tuvo manifestaciones concretas: al menos hasta 1930, ninguna mujer había llegado a ocupar un cargo de inspección ni una banca en el Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires (Pineau, 1996). En el Consejo Nacional de Educación se registra, entre los 63 nombramientos de inspectores técnicos para la Capital Federal realizados entre 1884 y 1899, a la primera mujer, Úrsula Lapuente, en 1896 (Marengo, 1991). Éste tampoco es un rasgo distintivo del sistema escolar, sino que refiere al conjunto de la dinámica ocupacional: en el grupo de profesionales relevados por el censo de 1895, el 30% eran mujeres ubicadas en ocupaciones del último peldaño de la calificación de los profesionales (maestras, parteras, enfermeras). En los rangos superiores casi no había mujeres, y de

los 10.687 universitarios registrados, sólo 78 pertenecían al sexo femenino.

Ahora bien, la presencia de mujeres en las aulas no obedeció sólo a razones económicas y de jerarquías. Los discursos fundadores del sistema escolar enaltecieron la presencia femenina en la enseñanza de niños pequeños e intentaron para ello construir justificaciones de carácter científico: la mujer como “maestra natural”²⁰ (Tedesco, 1988). En este sentido, podría señalarse que el concepto de maestra es un concepto generificado, construido desde la oposición binaria masculino-femenino, y esto se tradujo en políticas concretas (Scott, 1990).

Las mujeres, en su condición de madres, no sólo eran responsables de sus hijos sino que su responsabilidad también se extendía a la sociedad a partir de la idea de “maternidad social”. La femineidad sana se definió por la domesticidad y la maternidad entendida como prácticas, saberes, capacidad y cualidades éticas imprescindibles para la regeneración de la sociedad (Narí, 1995). Así, el discurso de la época interpelaba estos elementos redentores que constituyen la identidad de género, desde distintas posiciones: como maestras, como damas de beneficencia, etc.

Otro lugar interesante para analizar las dinámicas ocupacionales y de género a fines del siglo pasado y principios de éste es la asistencia social, nudo que nos remite nuevamente al magisterio. La caridad, antiguo deber de las cristianas, también había sacado de sus casas a las mujeres adineradas: las visitas a pobres y enfermos eran itinerarios “permitidos” por la ciudad. En la filantropía, gestión privada de lo social, estas mujeres ocuparon un lugar privilegiado (Perrot, 1993) desde la actividad de la Sociedad de Beneficencia de Buenos Aires, reservada para las damas de la aristocracia. Es a partir de 1880 que crecen las instituciones caritativas en todo el país: asilos para niños y mujeres jóvenes, para menesterosos y enfermos, comedores gratuitos, orfanatos, etc. Allí se abrió un espacio de mayor participación de las mujeres que, a través de la caridad, poco a poco se transformó en una empresa de moralización e higiene. Fue un sistema que desarrolló no sólo una tarea asistencial sino funciones de disciplinamiento social respecto de las propias mujeres que la ejercían y de los sectores populares urbanos en aumento (Ciafardo, 1998).

Es así que la beneficencia, espacio de la élite femenina porteña, se transforma en un lugar para la participación de las mujeres de clase media y capas altas de los sectores populares a partir de la multiplicación de las sociedades destinadas a tal fin. En la lógica del discurso benéfico, la vida pública quedaba dividida en dos grandes esferas: la política y la moral; la primera era coto masculino, la segunda de las mujeres. La enseñanza normal y la escuela primaria no fueron ajenas a ella.

Señala E. Ciafardo que el ámbito en que se buscó reclutar y “construir” adherentes a la

²⁰ Esto había sido estimulado desde el Congreso Pedagógico de 1882. A su vez, la ley 1420 en su art. 10 establece la obligación de que la enseñanza en los primeros grados sólo esté a cargo de maestras mujeres.

beneficencia de forma masiva fue la escuela pública. Para las diversas asociaciones, las maestras eran el agente ideal para ser captado por ser mujeres que provenían de sectores populares en ascenso, que tenían contacto cotidiano no sólo con las alumnas sino con sus madres. En ese marco se crean las Ligas de la Bondad, que encuentran en las maestras de escuelas de barrios populares el vehículo perfecto para llegar a los hogares. Así, la mujer que ejercita la caridad está presente en los libros de lectura de la época y también en las prácticas escolares tales como la participación en colectas callejeras multitudinarias (Ciafardo, 1990).

Pero lejos de considerar que se trate de un discurso monolítico, sería interesante indagar otros discursos, otras construcciones y experiencias respecto del lugar de las mujeres, la enseñanza y la caridad.

Quizás una de ellas sea el impacto de las maestras norteamericanas que trajeron Sarmiento para estimular y fortalecer las escuelas Normales. Nos preguntamos aquí por lo que generaron como mujeres diferentes que, además de aportar su experiencia como enseñantes, mostraban otra construcción posible de género. Se atrevían a elegir un proyecto profesional propio para el cual debían realizar un largo viaje solas, vivir solas, en un país con una religión diferente. Usaban faldas cortas (al tobillo), manejaban varios idiomas, conocían distintas ciudades y se atrevían a discusiones como la siguiente:

“Clara J. Armstrong y las profesoras de la Escuela Normal de La Plata hacía meses que no cobraban sus sueldos. Al fin, Clara se instaló en el Ministerio y, después de una espera de cinco horas sin ser atendida, empezó a golpear con su sombrilla sobre el piso de mosaico con un ritmo enérgico e incesante. Cuando un empleado, nervioso, le aseguró que sería imposible buscar sus papeles ese día, ella le anunció que sólo se retiraría si se le pagaba. Al llegar la hora de cerrar, los porteros se lo hicieron notar haciendo rechinar el cerrojo, pero ella les dijo con calma: ‘Prosigan. Pero me quedaré aquí sentada hasta que me paguen los sueldos de mi personal y el mío’. Impresionado, tal vez, por su corpulencia y determinación, el pálido joven realizó las gestiones necesarias...”
(Houston, 1959).

Estas norteamericanas mostraban otras maneras de ser mujer; donde la noción de trabajo y servicio público incorporaba esferas de decisión y poder. Muchas de estas maestras discutían los patrones de género vigentes desde las voces del feminismo doméstico norteamericano (como el de Catherine Beecher); al que adherían también muchas escritoras argentinas de la época. Estas intelectuales, a partir de la defensa de la educación de la mujer, reclamaban un lugar para sí en los proyectos de nación. Pero

lejos de pensarse en posiciones públicas prominentes, insistían en una mejor educación como modo de destacar el espíritu del hogar; afirmaban que la educación femenina no devenía abdicación de roles femeninos, sino que la obligación principal de la mujer se encontraba en la formación e instrucción de los futuros ciudadanos (Masiello, 1989). De allí, su lugar tanto en el hogar como en la escuela.

También son “otras” maestras y “otras” mujeres las maestras de la Capital que no se retiran del Congreso Pedagógico de 1882 junto con los sectores eclesiásticos, permitiendo con su permanencia el quórum para su realización. O las maestras huelguistas de la Escuela Normal de San Luis, allá por 1881. O las mujeres socialistas y anarquistas que construían sus propios programas para integrar el ámbito doméstico y el ámbito político²¹.

Otros rasgos en las construcciones de género pueden rastrearse en la literatura de principios de este siglo. En la maestra como personaje ficcional, también se manifiestan distintos patrones de género. A la versión paradigmática de Gálvez en *La maestra Normal* (1914), que posiciona a las mujeres en los espacios públicos para denunciar su incompetencia y culpabilizarla, se opone, por ejemplo, la literatura de H. Brumana²², que incorporó el papel de la “maestra” como una plataforma desde la cual convocó a la participación de las mujeres en el conocimiento y en los debates sobre el futuro de la nación. En *Tizas de colores*, respondiendo a una carta de una maestra normalista que le pide consejos, H. Brumana le escribe:

“Ande por la calle y mire viendo. (La calle es fuente de toda vida. Recórrala y aprenderá cosas que no traen los libros. Vaya al teatro, al cine, a oír conferencias, músicas, al circo).

Coquette y tenga novio cuando pueda (Una maestríta con ilusión trabaja con más gusto).

Cuide su físico y su manera de vestir (Es deber de toda maestra ser lo menos fea posible y dar siempre una nota de buen gusto en su vestir).

Cultive un arte (música, pintura) y, si no puede, aprenda idiomas.

Lea, lea todo lo que pueda, lo que caiga en sus manos.” (Brumana, 1932).

Otra de las manifestaciones de la polémica en la época se expresa en la postura defendida en la Conferencia del Consejo Nacional de Mujeres de 1910, donde se

²¹ Ya en 1896 las mujeres comunistas y anarquistas publicaron *La voz de la mujer*, probablemente el primer periódico de América latina que planteaba la fusión de las ideas feministas con las revolucionarias y que, incluso, debate con otras posiciones de su propio movimiento (Molyneux, 1997).

²² H. Brumana fue una maestra, periodista y socialista que buscó activamente desplazar a las mujeres de los lugares asignados por los hombres y el Estado. Por el contrario, insistió en la feminización de los valores en una sociedad moderna que debían difundirse a través de la autoridad de las maestras (Masiello, 1992).

sostuvo que las mujeres ejercerían mayor influencia en el mundo mediante la educación de las futuras generaciones hacia la conciencia cívica, que mediante el voto en las elecciones o el desempeño de cargos públicos, en fuerte debate con las tendencias del 1er. Congreso Feminista Internacional de Buenos Aires, desarrollado en paralelo (Little, 1985).

El nudo en que el magisterio se entrecruza con la dinámica de género es particularmente complejo y admite múltiples perspectivas de lectura. Se trata de un tiempo en que el Estado, para controlar la moral y los cuerpos, promovió el trabajo de la mujer de sectores bajos, regulando el carácter de dicho trabajo: para unas la docencia, para otras el servicio doméstico (el conchabo). A la vez, sancionó la legislación que garantizaba el control (del Estado, de los maridos, de los padres) sobre su vida familiar, su moral y su conducta (Guy, 1993). El fantasma que acechaba era el de la prostitución (tanto Galvez como Lugones azuzan el fantasma de la corrupción moral en su literatura).

Pero desde la perspectiva de muchas mujeres que se hicieron maestras, se trataba de la posibilidad de una mayor inclusión en la esfera pública y, en particular, en el mundo laboral. Esas mujeres construyeron a la vez para sí y para sus alumnos el tránsito entre lo privado y lo público, en una superposición que las hizo al mismo tiempo infantiles y adultas (en tanto responsables de otros). Es desde ahí que en las escuelas conviven la lógica de lo doméstico con la lógica de lo público. Por eso, la escuela pudo ser, tanto para niños y niñas como para muchas de ellas, el “segundo hogar”.

Aunque no hemos registrado investigaciones que trabajen género y profesorado de los colegios secundarios, pareciera que el vínculo fue también diferente del del magisterio. Se podría señalar la bajísima presencia femenina en los orígenes de la tarea de enseñar en el nivel medio. Mientras para los hombres se trataba de un lugar más en su carrera pública, para las mujeres podía representar una culminación más que exitosa a la que pocas llegaban. Se requería alto prestigio intelectual, o de una carrera más prolongada que exigía una alta autonomía o transgresión femenina: había pocas mujeres políticas y pocas mujeres universitarias.

Los procesos de feminilización y feminización²³ de la docencia fueron diferentes en el caso de maestras y profesoras en su origen: como se observa en la tabla n.o 3, mientras el magisterio (y la enseñanza en las escuelas Normales) rápidamente se transformó no sólo en un trabajo para mujeres sino de mujeres (Morgade, 1992), el profesorado se feminilizó más tardíamente y la tarea no tuvo rasgos de género tan marcados²⁴.

²³ La feminilización refiere al aumento del peso cuantitativo del sexo femenino en la composición de la mano de obra de una ocupación. La feminización, en cambio, alude a las transformaciones de significado y valor social de una ocupación a partir de la feminilización y vinculada con la identidad femenina en la época (Yannoulas, 1996)

²⁴ Para muchas mujeres la escuela Normal fue la secundaria posible. Recordemos que la primera escuela nacional secundaria para mujeres fue el Liceo de Señoritas N.o 1, creado en 1907, que tuvo el primer

Pero fundamentalmente, si llegaban a trabajar en el nivel medio, los caminos habilitados para las mujeres que enseñaban se orientaban hacia la formación de maestros (cada vez más maestras), no hacia los bachilleratos.

Aunque fueron pocas, en las carreras de conocidas feministas socialistas de la época como Elvira López, Ernestina Noble de Nelson y Elvira de Dellepiane había un tiempo dedicado a la enseñanza en una escuela secundaria, desde donde también incentivaron a las estudiantes a continuar con los estudios y a engrosar las filas del feminismo (Little, 1985).

TABLA 3

MAESTROS Y PROFESORES VARONES EGRESADOS DE ESCUELAS NORMALES 1876 – 1920 SEGÚN EL TÍTULO OBTENIDO

AÑOS	Profesores		Maestros	
	Varones	Total	Varones	Total
1876/1880	45 (75%)	60	86 (55,8%)	154
1881/1885	101 (53,7%)	188	121 (42,1%)	287
1886/1890	126 (54,5%)	231	301 (35,4%)	848
1891/1895	82 (57,7%)	142	188 (29,4%)	639
1896/1900	125 (51,2%)	244	336 (23,2%)	1.448
1901/1905	51 (35,9%)	142	324 (16,7%)	1.936
1906/1910	187 (41%)	455	589 (18%)	3.267
1911/1915	129 (42,1%)	306	719 (14,8%)	4.835
1916/1920	201 (24,6%)	814	1.589 (13,7%)	11.573

Fuente: Elaboración propia en base a Feldfeber, M. (1990): Génesis de las representaciones acerca del maestro. Argentina 1870 – 1930. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires (mimeo)

Otras mujeres, como Leonilda Barrancos y Florencia Fossatti, a la vez que introductoras de las ideas de pedagogos escolanovistas, encabezaron la actividad sindical docente, que fue creciendo en la primera década del siglo, nacida del corazón del mutualismo y vinculada con el anarquismo y el socialismo (Puiggrós, 1996).

año 267 estudiantes, en su mayoría extranjeras. Los sectores aristocráticos preferían para sus hijas las escuelas confesionales, que no se alejaban del patrón de género tradicional.

TABLA 4

PROFESORES VARONES DE ENSEÑANZA MEDIA EN BACHILLERATOS Y NORMALES,
PARA LOS AÑOS 1871, 1921, 1931 Y 1936

(en porcentajes)

Año	Bachillerato	Normal
1917	91,8%	52,5%
1921	89,8%	45,5%
1926	83,5%	33,8%
1931	77,5%	29,2%
1936	67,7%	30,6%

Fuente: Elaboración propia en base a Pinkasz (1992): “Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos”, en Braslavsky, C. y Birgin, A. (comps.) *Formación de Profesores: Impacto, pasado y presente*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Ni al interior del magisterio ni el profesorado se manifestaron tendencias homogéneas: hubo una división sexual del trabajo al interior de cada nivel marcado por la edad de los alumnos que se atendían en primaria, por las modalidades y asignaturas en secundaria. A la vez, como señala Apple, se produjo una división vertical del trabajo que privilegió a los varones para los cargos de conducción (Apple, 1988). Todas estas tendencias serán recuperadas en el capítulo II, dada su actual vigencia en el sistema escolar.

Finalmente, el normalismo significó también una ampliación considerable del campo intelectual (Dussel, 1997) y, a la vez, a través de una escolaridad más prolongada, una oportunidad de acceso a él para las mujeres (como ya se vio, no para todas). La beneficencia, la educación o alguno de los movimientos feministas fueron los ámbitos en que algunos grupos de mujeres argentinas rompieron con la tradición hispana de la femineidad protegida y se abrieron camino hacia el espacio público (Little, 1995). En todos los casos, se trató de un “acceso señalizado”, con límites claramente marcados por razones de género, que distintas mujeres y distintos escenarios hicieron más o menos flexibles.

Como veremos en el apartado siguiente, ya avanzado este siglo las dinámicas de género se entraman con las del Estado y del empleo, para dar lugar a otras construcciones del trabajo docente. Nos referimos en particular al tránsito del/la funcionario/a de Estado a trabajador/a sindicalizado/a.

5. FUNCIONARIO/A DE ESTADO Y TRABAJADOR/A SINDICALIZADO/A

Hemos señalado que a fines del siglo pasado, en la Argentina, el Estado tuvo un papel central en la constitución de la nación. Avanzados los años treinta de este siglo, de la mano del keynesianismo, el Estado fortaleció su intervención en la economía a través de una planificación destinada a mejorar la racionalidad económica y de un poderoso desarrollo del sector público en áreas estratégicas de la producción y los servicios (Filmus, 1996).

A partir de allí, y en el contexto de la expansión industrial por la sustitución de las importaciones, se desarrolló el denominado Estado de Bienestar, que puso en el centro la cuestión social a través de un proceso de redistribución de los recursos entre los trabajadores. A diferencia de los países centrales, los derechos sociales se expandieron ligados a la constitución de la categoría de trabajadores formales más que a políticas asociadas directamente a la expansión de la ciudadanía (Grassi y otros, 1994). Los derechos sociales fueron vistos aquí como derechos específicos de los trabajadores en un contexto de casi pleno empleo y con posibilidades de financiar un gasto público creciente.

El Estado de bienestar significó no solo una forma de expansión de los derechos y de la protección social sino a la vez una forma de contención política y social de los trabajadores que permitió regular su capacidad de acción y reproducir las relaciones fundamentales del régimen de acumulación vigente. El Estado aparecía como equilibrador de las relaciones laborales a través de mecanismos tales como la negociación colectiva o la legislación laboral.

Entre 1940 y mediados de la década de 1970, Argentina conoció la fase de consolidación de un régimen social de acumulación que hoy está en severa crisis, como se verá en el capítulo siguiente. Se trató de un período de fuerte movilidad social y particular expansión de los sectores medios acompañados de un constante proceso de salarización: en 1947, más de la mitad de los miembros de la clase media trabajaban en relación de dependencia; en 1980, ese porcentaje había subido a casi las tres cuartas partes. Los profesionales (especialmente en el sector público) y los técnicos (sobre todo en la industria) fueron las categorías de mayor crecimiento (Nun, 1987).

También en la década de 1950 aumentó progresivamente la participación de la mujer en el mercado de trabajo, producto de la industrialización y modernización en el sector terciario bajo condiciones de expansión económica y movilidad ascendente. En ese contexto, las protagonistas fueron mujeres de sectores medios de alta educación (Cortés, 1993).

En este tiempo la concepción desarrollista fue hegemónica en la región. De acuerdo

con esta posición desarrollada desde el seno de la CEPAL, la prosperidad nacional dependía de adecuadas conexiones entre economía, estructura social y sistema educativo. Si estas articulaciones eran debidamente planificadas por el Estado, el resultado necesariamente sería un desarrollo armónico, sin conflictos. La desigualdad social pasó a ser explicada en base a problemáticas individuales, medida en términos de diferencias en la productividad económica, que a su vez dependía de los años de escolaridad (Gagliano y Cao, 1995).

La planificación centralizada de las políticas fue la herramienta que privilegió el Estado para garantizar la racionalidad y eficacia del proceso acorde con el discurso de diferentes organismos internacionales (OEA, UNESCO, CEPAL). La educación debía atender los requerimientos del desarrollo económico a través de la formación de recursos humanos calificados para el trabajo. Así, la educación era vista como un canal óptimo para la modernización (Southwell, 1997). La teoría del capital humano fue uno de los pilares de la expansión en todos los niveles, particularmente en el nivel medio.

En este contexto se produjo la instauración de una clara división técnica del trabajo escolar basada en la relación entre objetivos y medios. La enseñanza pasó a ser más un problema técnico que pedagógico. A través de administradores y equipos especializados, se pautaron las habilidades docentes requeridas y se racionalizó el trabajo por medio de la formación de docentes en dichas competencias y la producción de materiales (Apple, 1987). Los componentes vocacionalistas se entretejieron con el modelo tecnocrático-eficientista, que devino en “compromiso técnico”.

Se reguló el trabajo docente restringiendo la participación de los que enseñaban en la concepción y planificación del sistema educativo, tarea para la cual se constituyeron equipos de expertos, a la par que se consolidó el sistema de control burocrático sobre las escuelas. El docente normalista, que tenía un fuerte lugar asignado en la construcción de los valores de lo público, pasó a ser concebido como un agente neutro, experto en técnicas, que sólo debía pronunciar la palabra normativamente prevista (Dussel, 1995).

Se trataba entonces de un Estado planificador, que “innovaba” porque planificaba y tecnificaba la tarea de enseñar a través de una más eficiente división del trabajo. A la par que se reforzaba esa división del trabajo, y como parte de ese movimiento, en esta etapa se diseñaron sistemas de perfeccionamiento docente y se terciarizó la formación de maestras/os. Los sistemas de perfeccionamiento fueron las instancias privilegiadas de formación de docentes en ejercicio para la implementación de los cambios planificados. Por su parte, la terciarización tuvo el objetivo explícito de profesionalizar la tarea y, probablemente, también el de reducir la “superproducción” de docentes. En

los contenidos de los nuevos planes de formación, se incorporaron como asignaturas y orientaciones estructurantes las preocupaciones vinculadas con la planificación y el desarrollo a nivel áulico²⁵ (Davini, 1997).

El avance del discurso tecnocrático / profesionalizante fue paralelo a la consolidación de la sociedad salarial que está en la base de la condición de trabajador del docente. Justamente estos años marcaron la consagración de nuevos dispositivos de regulación del trabajo de enseñar. En esta regulación confluyeron, por un lado, las tendencias tecnocráticas de división técnica del trabajo y, por el otro, la consagración legal de la consolidación de la sociedad salarial. El Estatuto del Personal Docente Nacional, sancionado en 1958, les daba a los docentes un tratamiento específico, distinguiéndolos del resto de los trabajadores. En particular reglamentó la carrera docente, normando la estabilidad y el ingreso, ascenso y destino de los maestros. Su antecedente fue el Estatuto del Docente Argentino del General Perón, sancionado en 1954, que incluyó la tan demandada estabilidad, y que fue muy discutido porque estableció Juntas de Calificación en las que los representantes de los docentes no eran elegidos por sus pares sino por el Poder Ejecutivo (Puiggrós y Bernetti, 1993).

“Nos reuníamos los domingos para tratar los temas generales. Por ejemplo: la calificación del maestro. Para que el maestro pudiera ascender y ser trasladado por mérito, y no por apoyo político de algún amigo. Ahora se habla de acoso sexual, entonces se hablaba de ‘tirarse un lance’. ¿Quiénes se tiraban un lance? Los caudillos, naturalmente. Cualquiera infeliz que tuviera algún carguito y pudiera prometer un puesto, quizás sin cumplirlo. Nosotros conseguimos la evaluación y calificación del trabajo de maestro; para el traslado. ¡Fue una conquista gremial que actualmente ni se valora! También el concurso de oposición, antecedentes y título para el ascenso. Y después de una lucha grande, el ingreso a la docencia por concurso.” (extraído de una entrevista Rosita Ziperovich)

Como señala Rosita Ziperovich, el Estatuto del '58 fue particularmente reivindicado porque eliminaba la intervención arbitraria del poder político y partidario de vieja data en la asignación de cargos. Las posiciones políticas y sindicales de los docentes no sólo condicionaban el ascenso a ciertos puestos en el sistema educativo sino también eran causa de exoneraciones o cesantías. Con este Estatuto, en cambio, se sancionó un modelo más transparente que incluía representantes de los docentes en el gobierno escolar elegidos por los propios docentes. A la vez, el aparato burocrático

²⁵ Diez años antes también se modificaron los planes de estudio para la formación de los profesores de Historia y Ciencias Naturales que, con cambios parciales, aún están vigentes en los Institutos de Formación Docente.

escolar (atravesado por el conductismo) incorporó la evaluación del trabajo docente a través de tecnologías específicas (Batallán y otros, 1990).

Como parte de este fenómeno, y luego de arduos y renovados debates, el sindicalismo docente afirmó su identidad frente al Estado a través de la construcción de una organización gremial nacional, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), y su consecuente incorporación a la Confederación General del Trabajo (CGT)²⁶. Se puede señalar allí un punto de inflexión en el que se produjo un desplazamiento: el servidor/a público/a dio lugar también al trabajador/a sindicalizado/a.

Hemos recuperado en este primer capítulo elementos que constituyeron la matriz del trabajo de enseñar en nuestro país porque consideramos que esta trayectoria ha sedimentado y dejado huellas que retomaremos más adelante. En esta matriz confluye el protagonismo de un Estado que visualizó en el sistema educativo una tecnología disponible para la construcción de la nación. Para ello, transformó profundamente el trabajo de enseñar construyendo regulaciones específicas en la intersección de las dinámicas del Estado, el empleo y el género, que hicieron de una profesión libre una profesión de Estado. En el capítulo siguiente analizaremos desde una perspectiva sociológica los nuevos modos de regulación que afectan hoy al trabajo docente.

²⁶ El primer sindicato docente que ingresó formalmente a una central obrera fue, en 1919, Maestros Unidos, sindicato mendocino que adhirió a la Federación Obrera Provincial (y, en consecuencia, a la FORA), con la cual estableció fuertes vínculos de solidaridad e intercambio (Crespi, 1997).