CONTINUIDADES, CAMBIOS Y AMBIVALENCIAS EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DE LAS MAESTRAS EN LA ARGENTINA

Gustavo Fischman
Arizona State University

Resumen:
Este artículo analiza el proceso de feminización de la profesión docente en Argentina. En primer lugar, se presentarán tres modelos institucionales históricos de la formación docente en Argentina: la "Escuela Normal", el "Profesorado", y aquel que he dado en llamar, a falta de un mejor término, "el modelo normalizado de formación docente". En segundo lugar, se presentarán las representaciones sociales acerca de la enseñanza que los tres modelos impulsaron. Este trabajo concluye discutiendo que algunas de las múltiples relaciones establecida entre distintas condiciones, desde salarios históricamente bajos hasta las variaciones en el status social de las mujeres, han contribuido al establecimiento de patrones profesionales de feminización entre las/os docentes argentinos. Entre esas relaciones sobresale particularmente la noción de la maestra como segunda madre, y la representación de las maestras como figuras dedicadas con gran vocación a la provisión de guía emocional e intelectual a los niños. Todos estos elementos han configurado la preeminencia de dos equivalencias semánticas que refuerzan el régimen de género de los programas de formación docente: mujeres-docente-dedicación y hombres-docente-disciplina.

Introducción

Si como ejercicio hipotético aceptáramos el supuesto de que las estadísticas oficiales son la única fuente de información para el análisis de las oportunidades educativas que ofrece un país, en el caso argentino podríamos concluir fácilmente que el sistema educativo presenta un buen desempeño "de género". Observaríamos que hacia 1962 casi todos los niños argentinos en edades comprendidas entre seis y doce años estaban

matriculados en escuelas primarias, y a partir de ésa edad los que continuaban sus estudios en escuelas secundarias eran mayoría (INDEC,1962). La relación entre niños y niñas era similar en todos los niveles educativos, con la excepción del nivel universitario. Pero a partir de 1962 el sistema educativo nacional en su conjunto comenzó un proceso de rápida expansión, con especial incidencia en el nivel secundario y en el universitario (Braslavsky,1993; Schmuckler, 1992). Uno de los grupos que más se benefició con dicha expansión fue el de las mujeres jóvenes, que aumentó su participación hasta alcanzar un 50% de la matrícula en el alumnado de todos los niveles. Hacia 1987, el porcentaje de mujeres en la plantilla docente de las universidades se incrementó en un 50%, y en el caso de las estudiantes en un 53%. El incremento en el nivel de primaria resultó igualmente significativo, pues el 92% eran maestras y el 51% alumnas (UNESCO, 1994).

Braslavsky (1992) ha señalado que la fuerte presencia de las mujeres en las escuelas y en las universidades ha contribuido a formar el mito acerca de la Argentina como un país no sexista y equitativo en términos de contextos sociales y políticos "sensibles al género".[1] El uso de este mito está ampliamente extendido, y se echa mano de él para discutir y evadir críticas acerca de la existencia del *machismo*, o por lo menos para justificar el no reconocimiento de la existencia de inequidades basadas en la educación y el género.

Es importante reconocer que desde el inicio del proceso de transición democrática en 1985, en el sector educativo argentino las mujeres ocupan papeles muy activos. Es muy usual su presencia en posiciones de alta jerarquía en el Ministerio de Educación nacional, así como en los sindicatos, centros de investigación, organismos no gubernamentales o programas de formación y capacitación docente (Edwards, 1994). Esta visibilidad contribuye a que el mito de la Argentina como un país no sexista se extienda. De esta manera, investigadoras como Nelly Stromquist han llegado a señalar que Argentina es uno de los pocos países que ha realizado avances para reducir la presencia de mujeres en campos laborales considerados tradicionalmente como “femeninos”, impulsando la apertura e ingreso a otros campos que no estaban tradicionalmente considerados como esferas propias de la mujer. La razón que observa para ello es que el país

"afortunadamente cuenta con feministas extremadamente capaces desempeñándose en organismos del sector público" (Stromquist,1996: 412).

La persistencia de este mito contribuye a establecer una correspondencia entre el desarrollo educativo y el desarrollo social y político, omitiendo tomar en cuenta otras formas de inequidad de género aún presentes tanto al interior de las escuelas como en la sociedad en su conjunto. Pareciera que se colocara el acento tanto sobre los logros educativos que las mujeres han obtenido, como en su visibilidad y protagonismo en el sector educativo, de esta manera se refuerza la tradición de que Argentina presenta un contexto sensible al género. Las características no discriminatorias de las escuelas argentinas son defendidas no sólo por funcionarios gubernamentales y hacedores de políticas, sino también por docentes e investigadores, para mostrar el desempeño ejemplar del sistema en su conjunto (Batallan y García, 1992.).

Por otro lado, el hecho de que las mujeres perciban salarios más bajos que los hombres es un tema ampliamente aceptado en Argentina, y que a menudo incluso se justifica. Una creencia muy extendida sostiene que la razón de dicho fenómeno es que los salarios de las mujeres son un "complemento" de los ingresos de sus maridos. De esta manera, la subalternidad en el ingreso y su aceptación se entrelazan con la idealización de la docencia como una extensión natural de la maternidad, imagen que enfatiza los "tradicionales valores femeninos" del cuidado de niños; soslayándose en el mismo movimiento la representación de la docencia como el desempeño de un rol centrado en la transmisión de conocimientos. Puede encontrarse la expresión de estas creencias en las metáforas y analogías que se utilizan a menudo en el discurso de ese sentido común que viene asociando a la enseñanza con la feminidad, y a la feminidad con la maternidad. Dichas metáforas y analogías tienen un largo devenir histórico, camino que ha impreso en su recorrido marcas con especial fuerza en el sistema de formación docente. Para considerarlo con mas detalle, en la siguiente sección de este artículo trataré en extenderme en éste punto desde una doble perspectiva: a) el desarrollo histórico de las instituciones de formación docente, y b) las representaciones sociales acerca de la enseñanza promovida por éste tipo de instituciones.

La nocion de representacion social utilizada en esta investigacion implica la exploracion de formas y modos de entender relaciones sociales que se van consolidando en un contexto determinado y que por tanto aparecen como "estables y verdaderas" a partir de procesos y relaciones en constante negociación y ambivalencia, dentro de un sistema representacional se puede entender como un campo que presenta regularidades provisionales en los modos de significación (Charry Joya, 2006). Es importante señalar que los sistemas representacionales:

> Poseen grados de jerarquización de la experiencia simbólica en relación con la manifestación o manifestaciones específicas a las que aluden, entendiendo que, de todas maneras, no son la realidad concreta sino una manera a través de la cual los individuos de una sociedad han podido moldearla, entenderla y hacerla sociable. En este sentido los sistemas representacionales tienen la capacidad de mantener un vínculo (profundo o efímero) de cohesión social" (Charry Joya, 2006: 89)

Existen numerosos estudios históricos (Morgade, 1995; Yannoulas, 1996) que han analizado las condiciones y estructuras que influyeron en la creación y organización del sistema educativo argentino, y enfatizan de manera particular el rol de las mujeres y la figura de la "madre-maestra". Dichos trabajos señalan en que grado se ha extendido la idea de la enseñanza como una actividad femenina, ideología que acentúa la aceptación de tal fenómeno bajo el velo opaco de las supuestamente incuestionables costumbres de la misma manera señalan la manera en que ha evolucionado un tipo distintivo de relación entre las mujeres maestras y el Estado a través de más de un siglo (Ball, 1990; Foucault, 1980).

El presente artículo tiene dos objetivos estrechamente conectados. En primer lugar, se presentarán tres modelos institucionales históricos de la formación docente en Argentina: la "Escuela Normal", el "Profesorado", y aquel que he dado en llamar, a falta de un mejor término, "el modelo normalizado de formación docente"[2]. En segundo lugar, se presentarán las representaciones sociales acerca de la enseñanza que los tres modelos sustentaban.

En términos históricos, el desarrollo de estos tres modelos ha sido articulado alrededor de dos ejes distintivos. Los contextos históricos,

políticos e institucionales se constituyen como el primer eje; mientras que el segundo se centra sobre la demanda creada en el interior del mismo ámbito de la formación docente.

El primer eje fija los parámetros contextuales dentro de los cuales tiene lugar la dinámica de las instituciones de formación docente. Analizar este eje, en consecuencia, ayuda a comprender con mas detalle los conflictos y tensiones que tienen lugar en el ámbito educativo al colocarlos dentro de un contexto social más amplio, en cuanto conflictos que en definitiva tienen lugar entre el Estado y los diferentes sectores de la población. Estas tensiones se manifiestan en luchas, reformas y negociaciones políticas localizadas fundamentalmente al nivel de la provisión de los servicios educativos.

El segundo eje se articula a partir de la consideración de los conflictos y luchas por imponer representaciones hegemónicas acerca de aquello que la educación básica debe ser. Estas representaciones sociales acerca de la enseñanza configuran imágenes paradigmáticas sobre las maestras, que se estructuraban a partir de procesos de cambio, ambivalencias y yuxtaposiciones de una multiplicidad de formas de acuerdo a los contextos históricos, aunque manteniendo en lo fundamental una "tendencia a la formación de un motivo – un conjunto de representaciones que pueden ofrecer una gran variedad en los detalles sin perder un patrón básico" (Jung, 1964: 58).

Orígenes y trayectorias del sistema de formación docente argentino: las Escuelas Normales (1870-1969)

En 1870, el entonces Presidente Domingo Faustino Sarmiento –quien hoy día es conmemorado mediante un feriado nacional que lo consagra como "el maestro de la Patria", "el padre del aula"- fundó la primera Escuela Normal[3], institución basada en el modelo francés que llevaba el mismo nombre. Las Escuelas Normales fueron instituciones de enseñanza de nivel medio orientadas a la formación pedagógica de docentes de enseñanza básica, diferenciándose así de la tradicional formación enciclopedista que imperaba en las escuelas secundarias nacionales[4]. Otra característica distintiva de este modelo frente a otras opciones de educación secundaria consistía en que las Escuelas Normales no permitían a sus

alumnos proseguir estudios universitarios una vez completado el nivel de enseñanza secundaria[5].

Entre 1870 y 1895, se fundaron treinta y ocho Escuelas Normales en todo el país. Entre los problemas iniciales a los cuales éstas escuelas se enfrentaron se encuentra la alta tasa de abandono de estudiantes varones así como una deserción laboral de los docentes en general. Las cifras son alarmantes: entre 1888 y 1890, el 60% de los estudiantes varones dejaron sus estudios; mientras que en 1892, de un total de 1.704 docentes titulados, sólo 1.235 trabajaban en escuelas (Dicker y Teriggi,1994).

Mientras que la tendencia hacia la deserción laboral entre docentes varones siguió aumentando en favor de otras opciones de trabajo y de estudios[6], un gran número de mujeres comenzó progresivamente a matricularse y completar sus estudios en Escuelas Normales. Varias hipótesis han sido sugeridas para explicar este fenómeno. En primer lugar, claramente pueden sugerirse razones económicas. El Estado había instaurado como una política oficial reclutar mujeres como maestras; una práctica común que ocultaba criterios económicos encaminadas a la contratación de maestras, remunerarlas con salarios más bajos que los hombres, con el fin de abaratar costes. En 1858, D. F. Sarmiento, cuyas ideas acerca de la educación marcaron profundamente el sistema educativo argentino, observó que:

> Aunque la educación de las mujeres ha sido objeto predilecto de filántropos, la educación de las mujeres para la noble profesión de la enseñanza es también una cuestión que atañe a la economía y a la industria. La educación pública será menos costosa con ayuda de las mujeres (Sarmiento, 1858, citado en A. Birgin, 1999: 41)

En segundo lugar, durante el transcurso de un particular momento histórico (y una buena parte del siguiente siglo), la docencia fue considerada una de las escasas alternativas para que las mujeres solteras alcanzaran una manera "decente" de obtener un sustento económico y poder así mantenerse por sí mismas, o, de igual modo, y ya en el caso de las mujeres casadas, de aumentar con un complemento los ingresos de los cónyuges[7]. Dado que la educación estaba considerada casi como una ofrenda altruística a la comunidad, esta vía limitaba la participación de las mujeres de clase media en el espacio público. Simultáneamente, tanto las

mujeres como las autoridades necesitaban de una justificación que les permitiera escapar a la estigmatización de las maestras como "mujeres públicas rebeldes"[8]. A pesar de que éstos temas serán discutidos en mayor profundidad en el próximo apartado, cabe adelantar aquí la importancia de notar que una de las claves para la comprensión de la representación social de la docencia durante este período es la investidura de la actividad de la enseñanza con virtudes sacras: las maestras se convirtieron en apóstoles laicos, las escuelas en segundos hogares.

Las diferencias de género en la matriculación eran también importantes: en 1909, en las Escuelas Normales había inscriptas 4.189 estudiantes mujeres y sólo 885 estudiantes varones[9]. Tomando en consideración este dato, es bastante acertado concluir que en Argentina la Escuela Normal y la docencia fueron actividades "femeninas" y orientadas hacia la familia desde los mismos orígenes de la profesión[10].

Además de las diferencias de género en la matrícula de estudiantes, es interesante observar su extracción social. Al contrario de lo que sucedía con estudiantes de status social y económico más alto (en su mayoría hombres) que atendían otro tipo de establecimientos educativos de nivel secundario (por lo general escuelas secundarias nacionales en las que obtenían un título que les permitía tanto continuar sus estudios universitarios como obtener un puesto en la administración pública); los estudiantes de Escuelas Normales eran reclutados con mayor frecuencia de sectores sociales medios y medios-bajos. Los únicos requisitos para ser aceptado en un establecimiento de éste tipo eran contar con un nivel primario completo, y dos certificados extendidos por un médico: uno de "buena moral" y otro de capacidad física (Dicker y Teriggi,1994).

Finalmente, y a modo de conclusión de este breve recuento histórico, no debe soslayarse la importancia de las fuentes que señalan que el sistema educativo argentino incluyó ya desde sus orígenes un tipo especial de establecimientos educativos dedicados a la formación de docentes, establecimientos que aparecían claramente diferenciados del resto de los que conformaban el sistema educativo. Siguiendo la misma lógica, las carreras docentes se encontraban organizadas siguiendo patrones de diferenciación para el diseño de los distintos modelos de programas exigido de acuerdo al nivel en el que las futuras maestras pretendían ejercer. De

esta manera, mientras que para ser docente de enseñanza secundaria era necesario haber completado los estudios en una Escuela Normal, las exigencias decrecían en el caso de del profesorado de enseñanza primaria, que podía ejercer con un título de primaria completa. Esta estructura permaneció casi intacta hasta la década de 1960, cuando, después de grandes debates, se creo un cuerpo de "profesorados" para formar docentes. Ahora, y antes de pasar a discutir la magnitud de este cambio, es importante considerar una representación social más ancestral, y, no cabe duda, de máxima importancia, acerca de las maestras: la transmisión de patrones por las propias Escuelas Normales.

La maestra de la Escuela Normal: apóstol y segunda madre

La representación social hegemónica acerca de las maestras tal como era presentada por las Escuelas Normales equiparaba a éstas con la figura de una especie de misionarios/as laicos/as; imágenes sociales de enorme trasfondo religioso que entrelazaba su vida privada y profesional para asegurar la formación de nuevas generaciones dentro de los patrones políticos exigidos. De hecho, pueden encontrarse connotaciones religiosas en las representaciones que conllevaba el movimiento de las Escuelas Normales, relacionadas en parte con la aceptación de la liturgia católica acerca de la enseñanza. De esta manera, las escuelas se convirtieron en un nuevo tipo de templo, el "templo del saber", y los docentes en un nuevo tipo de apóstol, apóstoles laicos al servicio del Estado en una cruzada civilizadora por la ilustración y educación del pueblo (Hunter, 1994; Popkewitz, 1993).

En Argentina se observa –de la misma manera que en muchos otros países occidentales- que la vasta difusión y hegemonía que logró esta representación hizo que los atributos que se expresan en ella tejieran el hilo de la costumbre que marcaría el compás de la mentalidad que mediría la idoneidad de un docente. De esta manera, a los docentes, pero muy especialmente a las mujeres docentes, se les exigiría un comportamiento moral adecuado y una vocación para ejercer como maestras. La vocación por la docencia era expresada a menudo con una carga de significado muy próxima a la de un amor maternal idealizado: la dedicación, cariño y

autoentrega en pos del bienestar de los niños y en el nombre de principios patrióticos (y a menudo religiosos).

Silvia Yannoulas (1996) entre muchos otros investigadores que han estudiado el desarrollo de la Escuela Normal en Brasil y Argentina, ha observado que la convergencia entre la imagen de los docentes como padres sustitutos (especialmente próximos a la figura maternal) y la imagen de los docentes como apóstoles laicos al servicio de las nuevas iniciativas misionarias del Estado, fue desarrollada de hecho por Pestalozzi (1747-1824) y luego perfeccionada por su discípulo Herbert Froebbel[11].

Por otra parte, durante este mismo período se observó la difusión de teorías, que ostentaban carácter "científico", y pretendían justificar la presencia de las mujeres como "maestras naturales" atendiendo a un todavía incipiente pero ya poderoso culto a la maternidad (culto que por otra parte persiste casi intacto hasta nuestros días). Tal discurso llegó a gozar de una gran popularidad en la Argentina, en particular entre los inmigrantes que acababan de llegar y la incipiente clase media(Morgade, 1992b). Shari L. Turere ha comentado al respecto del culto a la maternidad de este período histórico que:

> En el apogeo de los finales del siglo diecinueve, clérigos, poetas, políticos y casi todo el mundo colocaba la figura de la madre sobre un pedestal. Ellas eran un bálsamo para las heridas inflingidas por el hostil mundo exterior. En sus jardines cercados, las madres enseñaban virtud a los niños, los cuales dirían una vez adultos "Todo lo que soy, se lo debo a mi angelical madre" (1994: 186)

La exaltación poética, filosófica y científica de la maestra-madre demostró ser una idea tan poderosa en el contexto argentino que su huella aparece claramente reflejada en las recomendaciones políticas que se elaboraron en el marco del Congreso Pedagógico de 1882[12], propuestas que fueron implementadas en la práctica bajo la Ley de Educación nº 1420. En el artículo décimo de dicha ley se establece que sólo las maestras podían regentar los primeros niveles educativos escudados en la hipótesis de que "siendo poseedoras del mismo conocimiento, las mujeres sin duda poseen una capacidad mayor para la enseñanza que los hombres". Debe reiterarse, sin embargo, que en un plano menos idealista, las recomendaciones y normativa se dirigían a constituir un cuerpo de docentes dispuestos a

aceptar salarios muy bajos, por un lado, y por otro a evitar la deserción laboral, la cual se observaba con mayor frecuencia en el caso de los hombres que en el de las mujeres docentes (Tedesco, 1980).

Para comprender de manera mas completa el desarrollo de esta particular representación social de las maestras, deben tenerse en cuenta dos factores que se conjugaron simultáneamente en el contexto y llegaron a reforzar un mismo proceso. En primer lugar, es preciso considerar el contexto histórico-político. Durante este período histórico, el Estado se encontraba realizando enormes esfuerzos para construir un sistema de educación unificado a escala nacional, tarea que requería de una cantidad de docentes sin precedentes. En efecto, se trataba de un proyecto que requería de grandes sumas de inversión pública, lo cual cobra especial relevancia si se tiene en cuenta que el presupuesto estatal se encontraba particularmente sacudido después de que el país atravesara una guerra civil que duró casi cuarenta años. Por consiguiente, existían fuertes limitaciones en los recursos que podían destinarse a la inversión en la educación pública, y en este marco la lógica del argumento que señalaba que las mujeres docentes serían presumiblemente menos costosas que los docentes varones cobraba un nuevo sentido (Tedesco, 1982; Yanoulas, 1996). En segundo lugar, y en un plano aún más concreto, no debe olvidarse que en esta época las carreras y oportunidades profesionales o universitarias se hallaban fuera del alcance de las mujeres. Por ende, incluso para aquellas mujeres que realmente hubiesen preferido seguir otro sendero de desarrollo profesional, no existían otras elecciones u opciones "decentes" entre las que pudieran optar. Incluso es probable que la enseñanza fuese considerada en gran medida como una experiencia de liberación personal por muchas de las maestras pioneras. Sarah Chamberlain Eccleston[13], una de las sesenta y cinco maestras estadounidenses contratadas por el gobierno nacional para colaborar en la desalentadora tarea de crear un sistema masivo de educación pública, escribió en sus memorias algunas reflexiones que muy probablemente resonaban con semejanza a las de muchas otras mujeres maestras del período:

> En el verano de 1876 resolví llevar a cabo mi deseo de formarme para ser maestra de jardín de infantes, no obstante la amarga oposición de mi madre, mis hermanos y mis parientes. Quise ser

> independiente, no seguir siendo mantenida por ellos, a pesar de lo dispuestos que parecían estar a mantenerme a mí y a mis hijos. (Parker, 1989: 4)

Los límites imaginarios de esta representación social apuntaban hacia las maestras novatas con el fin de que asimilaran que aspirar a conseguir mejores salarios o condiciones de trabajo más favorables no era una pretensión socialmente válida, pues las madres, al igual que los apóstoles, no se preocupan por los réditos materiales. A cambio de esa dedicación y entrega desinteresada, las maestras en cuanto madres y apóstoles obtuvieron un alto prestigio social. De esta manera llegaron a ser elogiadas por ese sentimiento vocacional carente de ambiciones materiales por lo que eran percibidas como "naturalmente altruistas" y dadivosas. Tal como puede conjeturarse, no se percibía a las maestras ni como trabajadoras ni como verdaderas profesionales. Fue de ésta manera como las maestras alcanzaron un status similar al de las amas de casa, de quienes se esperaba que desarrollaran con alegría un sinnúmero de tareas a lo largo de toda la jornada, en la realización de su supuesto sueño de forjar familias saludables.

Este tipo de representación acerca de las maestras estuvo en gran medida influenciada por el positivismo, el nacionalismo y el pensamiento católico[14]. Dentro de este esquema hegemónico, mientras la Escuela Normal detentó la exclusividad en formar a los docentes, aparecía como "natural", e incluso como una cuestión con fundamento "científico", el corolario de que las mujeres debieran enseñar bajo las órdenes y supervisión atenta de administradores varones, a la vez que detentaran salarios más bajos que sus colegas hombres (Bonder, 1992; Schmuckler, 1992) Para establecer y fomentar el sentido de abnegación que se esperaba de las maestras, se introdujeron imágenes de tipo religioso y constantes referencias a modelos aún más idealizados de la maternidad, como alusiones a la Virgen María o la Santa Patrona de la Argentina, la Virgen de Luján. Estos conceptos transmitían tanto un significado particular del modelo de mujer que las maestras debían seguir, como indicaciones acerca de las pautas morales a las que debía ajustarse su comportamiento.

Por otro lado, el énfasis puesto en los aspectos morales de la educación no dejaba en un segundo plano las matemáticas y las ciencias.

De hecho, entre normalistas como Pablo Pizzurno o Ernesto Nelson, la educación era considerada como una cuestión de ciencia y de compromiso. En efecto, el acento puesto en la cientificidad y en el rigor no sólo formaba parte del *ethos* de las Escuelas Normales, era también un credo que se esbozaba en las luchas internas del mismo sector cuando se trataba de luchar contra la escasez de títulos oficiales o se criticaba la supuestamente insuficiente preparación de miles de docentes en ejercicio. De manera concomitante, muchos de aquellos que enseñaban y aprendían en las Escuelas Normales luchaban por legitimar el capital cultural que allí habían adquirido, esgrimiendo que era el único capaz de garantizar la unidad moral, científica y metodológica necesaria para el apropiado desarrollo de los principios educativos en la práctica. Dentro del movimiento, las enseñanzas de Herbart y de otros pensadores positivistas se combinaban, aunque resultara incómodo para otros sectores con principios más espiritualistas ligados al desarrollo de las teorías educativas de Fröebel y Pestalozzi. Años más tarde, a este capital cultural que conjugaba postulados positivistas y espiritualistas se incorporarían a su vez las propuestas de filósofos pragmáticos como James Dewey y Henry James.

Tal como se ha mencionado anteriormente, las ideas froebelianas acerca de la organización del proceso escolar entendido como una extensión del ámbito doméstico jugaron también un papel clave en la configuración del sesgo de género en las tradiciones y rituales de la Escuela Normal. El intento por dotar a las nuevas generaciones de un ámbito de enseñanza similar al doméstico se convirtió en una cuestión prioritaria, por lo cual no debe sorprender que una de las primeras metáforas pedagógicas puestas en marcha en la Escuela Normal consistiera en establecer una equivalencia entre el aprendizaje y la alimentación (siendo la nutrición del infante la primera interacción entre madre e hijo). De esta manera, el principal rol de la madre maestra era "alimentar" a los alumnos con "instrucción, valores y virtudes cívicas". Sin embargo, considerando la influencia que detentó el ideario y los rituales católicos en esta construcción ideológica, se agregaron y superpusieron asimismo otros tipos de nutrición que las maestras (madres/apóstoles) debían de proveer, alimento espiritual que detentaba un estatus marcadamente superior al de nutrición[15]. Tal como era frecuentemente expresado por las mismas maestras, ellas debían de

proveer el alimento para el espíritu de aquellos que sufrían de hambre por la iluminación.

No debe subestimarse la importancia de la representación social de los docentes que se produjo a través de esta vía. Ella no sólo ha gozado de hegemonía durante el largo período de tiempo en el que la Escuela Normal era la única institución en la que los docentes podían acreditar su preparación con la obtención de un título, también ha sido parte de una red simbólica que ha probado ser, incluso en la actualidad, muy complicada de desmontar y todavía más difícil de resistir o transformar. A pesar de todo ello, la enseñanza se convirtió en un angosto sendero laboral que abría una alternativa para las mujeres que pretendían colaborar activamente en las escuelas para extender su actividad fuera del espacio doméstico y alcanzar una mayor participación en la sociedad. En este sentido, es importante tener en cuenta que desde ese papel de mediadoras del poder legítimo que ostentaban subidas en el pedestal de maestras, su participación continuaba limitada ante el muro de construcción de los patrones culturales que señalaban el "lugar apropiado para las mujeres" en la sociedad. Podemos concluir así que tanto las Escuelas Normales como la ideología de la segunda madre se convirtieron en fundamentos de enorme utilidad para propiciar el incipiente proceso de feminización en los primeros niveles de la educación que se produjo en las escuelas argentinas, reforzando de esta manera el discurso sentimental que priorizaba la formación nutriente de los infantes y la buena maternidad tal como aparecía en los arquetipos maternales de Pestalozzi o Rousseau.

Aunque lo que venimos señalando hasta aquí no nos permite pasar a afirmar que este modelo haya sido único o quedara sin desafiar durante este un largo período (Birgin, 1996; Davini**,** 1995**;** Suárez , 1994)., es el momento de señalar que hubo que esperar hasta finales de la década 1960, y dentro del contexto social e histórico marcado por una dictadura militar, para detectar que las autoridades educativas comenzaban a interesarse por transformar la educación, para lo cual se creo lo que se constituyó en una institución que desafió con éxito al modelo Normal. Por este medio se promovió a la vez una nueva representación social de las maestras tutelada por el Estado. El principal instrumento para este desafío tomó la forma de

un ataque directo a las raíces institucionales de las "maestras por vocación", las Escuelas Normales.

La profesionalización es una orden: la terciarización de la formación docente (1969-1988)

En 1969, un decreto ejecutivo de la dictadura militar en el poder, legisló que la formación de los docentes en los niveles de enseñanza preescolar y básica se acreditase a través de un título de nivel terciario (no universitario). Mediante esta reforma se establecieron programas de formación para los docentes de nivel preescolar y primario que se organizaron en cursos de dos años y una residencia de medio año. A partir de entonces, para ser maestro, además de poseer un título secundario otorgado por una Escuela Normal, era necesario proseguir con los estudios[16] (aquellos que poseían otro tipo de título de educación secundaria debían rendir un examen de equivalencia).Con estos cambios no se pretendía vincular la formación de docentes ni con los estudios universitarios, ni con las facultades de educación de las universidades. Aunque pudo observarse en algunas zonas del país un pequeño número de universidades añadieron unidades de formación docente.

El cambio de niveles en la formación docente, de ser un título de nivel secundario a uno de nivel terciario, fue acompañado por importantes debates acerca del status profesional de las maestras y de la actividad de la enseñanza. Los menos partidarios a la reforma centraron sus críticas en el período de tiempo estipulado para la formación de docentes, que, con el cambio al nivel terciario, rebajaba el tiempo de estudios especializados en el área a dos años y medio. Los defensores de la reforma, por el contrario, veían en la terciarización el comienzo de un proceso de profesionalización de la docencia. Para estos últimos, los efectos de la reforma en el futuro serían altamente positivos ya que se necesitarían como mínimo siete años y medio de educación – cinco años de estudios secundarios en una Escuela Normal más dos años y medio de capacitación en una institución especializada en formación docente.

De cualquier manera, la reforma de 1969 acabó con el monopolio de las Escuelas Normales sobre la acreditación de docentes. Al mismo tiempo otorgó a las Escuelas Normales la posibilidad de diversificar su oferta de

estudios al permitirles incorporar la formación de docentes para escuelas secundarias e incluso técnicas. Esta diversificación puso punto final a la estrecha relación que existía entre las escuelas primarias y los programas de formación docente de las Escuelas Normales, dando lugar a un nuevo y complejo sistema de formación y acreditación docente.

La reforma recibió ataques desde varios frentes; entre los puntos más conflictivos se destacó la cuestión de la falta de recursos académicos con los cuales sustentar la terciarización de la formación docente a un nivel masivo, así como la falta de investigaciones que confirmen las aclamadas ventajas del nuevo sistema (Martínez Paz, 1980). Asimismo, se señalaba que "la nueva propuesta se dirigía a restringir la formación de muchas maestras que, supuestamente, no obtendrían un puesto de trabajo de otra manera" (Braslavsky y Birgin, 1995: 78).

Desde el punto de vista formativo, la terciarización se proponía profesionalizar al docente y despojar a la profesión de los tintes vocacionales que permitían justificar un nivel más bajo de conocimientos. A este objetivo responde tanto el incremento de requisitos para obtener un título (esto es, convirtiéndolo en un título de nivel terciario), como los intentos de adaptación de los contenidos de estudio a los estándares impuestos por los nuevos desarrollos de la psicología y de la pedagogía. Tal como se ha mencionado anteriormente, el modelo normalista conllevaba un importante ingrediente positivista, que la nueva reforma se propuso reforzar al considerarlo como componente definitorio de la formación docente. Sin embargo, algunos autores (Terigi y Dicker, 1994; Suárez, 1995) han concluido que a pesar de que la terciarización logró introducir cambios en la estructura institucional, no llegó a generar una transformación sustancial de la orientación general de los contenidos, y esta cuestión hizo se perdieran en el camino los anhelados deseos por conseguir alcanzar una preparación científica para los docentes de enseñanza primaria.

Por añadidura, las persistentes y severas críticas acerca del desempeño de las escuelas primarias también eran presentadas como evidencia de que la terciarización no era el camino indicado a seguir para la profesionalización docente o para la mejora de la calidad de la educación de nivel preescolar y primario. Para aquellos que se oponían a este modelo, los

nuevos graduados provenientes de los programas de entrenamiento docente de nivel terciario, lejos de dominar unas técnicas y un conocimiento instrumental capaz de garantizar una enseñanza más "eficiente" (tal como prescribían los principios teóricos que guiaron la terciarización), presentaban serias dificultades en el desarrollo de su actividad docente en comparación a las "viejas" graduadas de las Escuelas Normales (Braslavsky y Birgin, 1995).

Las Escuelas Normales habían contribuido así a crear y sostener la representación de las maestras como madres o apóstoles de la educación. La consolidación del subsiguiente modelo del profesorado requirió de una representación diferente de las docentes, una que pudiera combinarse con las nuevas ideas dominantes acerca del desarrollo y el progreso científico. Los defensores del modelo del profesorado buscaron este paradigma en la figura del "técnico".

La maestra argentina como tecnócrata

Durante el período comprendido entre 1940 y 1970, el Estado Nacional adoptó una postura marcadamente intervencionista en todo lo que concernía a la planificación de la economía. Fue así como se implementaron políticas estatales industrialistas y estrategias de sustitución de importaciones con el objetivo de conformar un mercado nacional fuerte, al mismo tiempo que grandes sectores de la población eran incorporados en las nuevas actividades económicas que de esta manera surgían. A través de este proceso de desarrollo económico e industrial, los derechos de los trabajadores se expandieron, proceso que incluyó a una cantidad importante de sectores previamente excluidos (entre ellos, las mujeres). En la década de 1960, los elementos que más influyeron en la elaboración de la representación de la docencia como una actividad tecnocrática (Krawczyc, 1993; Puiggrós, 1991; Suárez, 1995)., fueron la difusión de "teorías desarrollistas" (incluyendo enfoques psicológicos y pedagógicos behavioristas y conductistas), la planificación educativa y la medición de acuerdo a estándares rigurosos (tales como la famosa taxonomía de objetivos de Bloom), todo ello en estrecha relación con el paradigma de la "modernización" social y económica en boga.

Investigaciones sobre este período(Davini, 1995; Suárez, 1993) indican que aquellos que defendían esta nueva representación de aquello que las docentes deberían ser, veían en la Escuela Normal y en el énfasis que le otorgaba a los atributos de la dedicación (*caring*) y de la vocación, como obstáculos en el camino a la mejora de la calidad educativa. En añadidura, debe reconocerse la importancia que tuvieron los efectos de la primera ola de discursos feministas, discursos que también comenzaron a cuestionar las imágenes estereotipadas e idealizadas de la "buena madre" y, por consiguiente, la misma ideología de la docencia como una extensión de la maternidad (Thurer, 1996)

Dado que ahora el país en vez de apóstoles necesitaba trabajadores profesionales y técnicos capacitados en educación que fueran capaces de seguir y transmitir programas de estudio basados en contenidos minuciosos, una medida radical se tornaba necesaria. El modelo de la reforma de la formación docente se fundaba en gran medida (y jugaba con) los beneficios del cambio de status de la titulación de docentes del nivel secundario al nivel terciario, así como en los esfuerzos por entrenar a los maestros en las tecnologías educativas de la planificación y de la medición a escala masiva (Suárez, 1994). Este proceso de reforma también ha sido conceptualizado como la "proletarización" de los docentes[17]. Más específicamente, la proletarización de los docentes implicó que

> En términos económicos, los docentes se tornaron más semejantes a otros tipos de trabajadores, esto es, se tornaron más vulnerables a la redundancia y a la presión de una mayor carga de trabajo. Además, el proceso implica una pérdida de control sobre el ambiente de trabajo, una pérdida de la determinación del trabajador sobre los elementos esenciales de su propia tarea. Ozga y Lawn, 1992: 431.

Mientras resulta evidente que el viejo modelo de la madre-maestra se encontraba fuertemente basado en estereotipos e imaginarios de género, con igual rasero se aplicaba al nuevo modelo tecnocrático. Diversos estudios (Davini, 1995; Puiggrós, 1987; Suárez, 1993 y 1994). han demostrado que para las docentes el proceso de formarse como tecnócratas se basaba en importantes dinámicas ligadas con estereotipos de género. Estos estereotipos determinaron un ordenamiento en el campo educativo en el cual configurado alrededor de la existencia de algunos "especialistas" que

producen, planifican y evalúan eficientemente el conocimiento que otros "tecnócratas" (docentes, principalmente docentes mujeres) deben transmitir de acuerdo a reglas, cronogramas y procedimientos que son estipulados por esos mismos especialistas. En este caso, la docencia se convierte en un saber práctico, un *know how*, que se limita a la aplicación de reglas preestablecidas, con objetivos y contenidos que son producidos por otros. En este tipo de ordenamiento todo se divide en las unidades más pequeñas de ser posiblemente mensuradas por el supervisor. Mientras que no todos aquellos especialistas eran varones –aunque muchos lo eran-; sin embargo, el ordenamiento se halla articulado y ordenado de acuerdo a una lógica masculina. Una vez más, se hace visible que la principal función de las docentes mujeres se reduce a los aspectos "reproductivos" de la enseñanza.

Estos esfuerzos reformistas fueron ampliamente resistidos, no sólo dentro de las Escuelas Normales, sino también por muchos otros actores sociales y políticos que veían estas iniciativas como contrarias a sus intereses, estableciendo una nueva forma de dependencia. Debe recordarse que aquellos eran los tiempos de los primeros años de la Revolución Cubana y de la "teoría de la dependencia" de Cardozo y Faletto. Por otro lado, las ideas de Ivan Illich y de Paulo Freire (posteriormente revisadas) acerca de las funciones represivas de la educación formal comenzaban, además, a trascender. Sin embargo, Argentina entre 1955 y 1983 raramente detentó gobiernos elegidos democráticamente, y las sucesivas dictaduras militares realizaron grandes esfuerzos por difundir la imagen de los docentes como tecnócratas, entendiendo que este modelo promovía una pretendida neutralidad política de las metas educativas, lo cual se ajustaba no sólo a las necesidades sino quizás principalmente a los temores de los gobernantes dictatoriales (a la luz de las revueltas estudiantiles de los años 60).

El proceso de terciarización del nivel de formación docente junto con el modelo tecnocrático de la docencia, se convirtieron en instituciones de capacitación docente a menudo ligadas a las protestas civiles y a la agitación social, todo ello en el contexto de un casi permanente estado de inestabilidad nacional. Sin embargo, tan conflictivos procesos no tuvieron resultados sustanciales en términos de impacto sobre la transformación de las estructuras de la formación docente. Sólo después de consolidarse la transición democrática, proceso que comienza hacia 1984, las autoridades

educativas fueron capaces de dedicar sus esfuerzos a renovar la formación docente.

El contexto para un modelo ajustado de la formación docente (1984-1996)

A pesar de las críticas y señales de alarma que surgieron frente a la calidad del nuevo modelo de formación docente, el sistema inaugurado en 1969 permaneció intacto hasta finales de la década de los 80. La sociedad tuvo que esperar hasta que cesara el horror y el terror impuesto por varias dictaduras militares, para comenzar a pensar en el rol de la educación en el desarrollo del país.

El contexto de la transición democrática tuvo un impacto positivo en las escuelas y en los docentes. Después de haber atravesado una dictadura extremadamente cruel que persiguió especialmente a intelectuales y docentes además de vigilar estrechamente a diario el funcionamiento de escuelas, universidades y espacios culturales; la restauración del gobierno democrático abrió un nuevo espacio para conseguir una muy necesaria evaluación positiva de la "educación". A dicha evaluación se ligó una expectativa claramente anclada en debates educativos: todos los sectores sociales demandaron la profesionalización de la labor docente a través de la actualización y perfeccionamiento de su formación. Dicha demanda, sin embargo, se vio dificultada por una severa crisis económica y por la implementación de paquetes de medidas económicas de ajuste estructural que afectaron dramáticamente el gasto público en servicios sociales (Samoff, 1995). Los salarios docentes (así como los de todos los demás empleados estatales) comparados con los de trabajadores industriales y empleados de otros sectores se deterioraron en gran medida.

Mientras que sería inapropiado ofrecer aquí una discusión somera de los principales elementos involucrados en estos procesos (el último apartado de este capítulo resumirá este punto), una breve síntesis proveerá de una adecuada contextualización histórica en la que estos últimos intentos de reforma de los programas de formación docente tuvieron lugar.

En el período anterior, momento en que prevalecieron gobiernos autoritarios, los sindicatos adoptaron en algunos casos estrategias defensivas, mientras en otros la cúpula sindical colaboraba directamente

con el gobierno de turno. Sin embargo, hacia finales de la década de los '80, en el contexto de la transición democrática, las organizaciones de trabajadores y los sindicatos docentes en particular adoptaron estrategias más proactivas que sacudieron al país. En 1988, después de siete paros de menor escala, la confederación nacional de docentes lanzó un huelga de cuarenta y siete días que culminó en una protesta masiva denominada *La Marcha Blanca*, demandando mejores salarios y condiciones de trabajo. A pesar del apoyo popular a esta protesta laboral, los docentes argentinos no obtuvieron grandes logros en la defensa de sus salarios y condiciones de trabajo (Carnoy y Moura Castro, 1996). En el mismo movimiento, las críticas y ataques directos a los maestros aumentaron. Ante esta situación crítica, no es de sorprender que el número de alumnos matriculados en programas de formación docente disminuyera notablemente al tiempo que los docentes eran señalados como responsables directos del pobre desempeño de las escuelas públicas. Esta disminución en el nivel de matriculación también se vio afectada por nuevas políticas de admisión en las universidades y cambios en los programas de estudio, los cuales fueron salvajemente dañados por la dictadura de 1976-1983. Por otra parte, el profundo deterioro de los salarios docentes puede haber jugado un importante rol en el desaliento de futuros estudiantes. En un detallado informe sobre las últimas reformas educativas en América Latina, Martín Carnoy y Claudio Moura Castro, señalan en sus reflexiones acerca de las cambiantes posturas de los docentes y sus sindicatos que:

> El principal problema que enfrentan los sindicatos docentes (y en este aspecto todos los sindicatos de empleados públicos) en su lucha contra las reformas es que los maestros proveen de servicios educativos no al gobierno que los emplea, sino directamente al público – en este caso, padres y sus hijos que desean obtener el máximo retorno del dinero que pagan como impuestos. Las reformas prometen incrementar la eficiencia educativa, y si los maestros presentan resistencia pueden ser fácilmente tachados por los reformistas como intereses egoistas, interesados solamente en su propio salario y bienestar y no en la educación de los niños. En efecto, los sindicatos docentes en América Latina no han tenido mucho éxito en lograr que el público se identifique con su postura,

> en parte debido a que los docentes han luchado rara vez por reformas que incrementen el desempeño educativo de los niños. Mientras que individualmente se ha reconocido a menudo a docentes por sus esfuerzos por incrementar los logros de aprendizaje de sus alumnos; los sindicatos docentes, en cuanto grupo colectivo, rara vez han contribuido a iniciar cambios que convirtiesen a las escuelas en más eficaces. En lo fundamental, los sindicatos docentes han demandado que los maestros sean tratados como profesionales, mientras que interpretaban a menudo su rol en la representación de los docentes solamente como representación de los maestros en cuanto trabajadores empleados. (1996:40)

Esta cita resume algunas de las complejidades implicadas en las relaciones entre los docentes, sus organizaciones sindicales, el Estado y la sociedad en el período descrito. A pesar de la precisión básica de los puntos enumerados por Carnoy y Moura Castro, debe notarse que en América Latina el "tributario de impuestos" no es un sujeto social tan bien establecido como lo es en los Estados Unidos o en Europa. Por esta razón, la idea de los "padres y sus hijos que desean obtener el máximo retorno del dinero que pagan como impuestos" debe ser considerada con cierto escepticismo. En contextos de crisis, tales como el que aquí se describe, padres y alumnos de las clases medias que tradicionalmente se venían beneficiando de los subsidios estatales a la educación privada, comienzan a dirigirse a las escuelas públicas y se movilizan para apoyar la escolaridad pública y reclamar su mejora. Al mismo tiempo algunos sindicatos docentes comienzan a crear nuevas instancias para el análisis de alternativas pedagógicas para mejorar del sistema educativo sin perder posiciones en la lucha por la mejora de las condiciones laborales. Algunas de las nuevas estrategias desplegadas por los sindicatos docentes consistieron en la reunión de expertos nacionales e internacionales en educación, en la creación de institutos de investigación, de talleres de reflexión docente, y en la organización de campañas de difusión pública que explicaban la situación por la atravesaban las escuelas.

Ajustando la formación docente (1984-1996)

En 1988, el mismo año de la Marcha Blanca, el marco de la protesta más popular y masiva lanzada por docentes argentinos, se lanzó el primer intento de transformar el sistema de formación docente. Fue en ese año cuando se implementó un proyecto experimental en más de veinte Escuelas Normales, que en 1989 se extendió a otras setenta escuelas más. El proyecto se denominó "Currículo de Docentes de Escuelas Primarias", o el Plan del Ministerio de Educación. El Plan devolvió la responsabilidad de la formación inicial de los docentes a instituciones de nivel secundario, lo cual implicaba que los primeros dos años de la carrera docente se completaban durante los dos últimos años de la escuela secundaria, para que luego los estudiantes continuaran otros dos años más de estudios (en la misma institución), completando un ciclo total de cuatro años para obtener la titulación docente. Esta modificación implicó, por supuesto, una reestructuración de los contenidos de la formación docente así como una articulación con contenidos de nivel terciario en una estructura educativa integradora.

La reforma fue considerada por sus críticos como un "paso de retroceso" de la terciarización, así como un intento por "disminuir el status profesional de los docentes". El Plan del Ministerio de Educación buscaba resolver el dilema que surgía entre la necesidad por prolongar el tiempo de capacitación necesario para adquirir los niveles de educación deseados, y la necesidad de acortar el período de tiempo que los estudiantes debían cumplir en el nivel terciario de educación a fin de obtener un título con tan bajas expectativas salariales. El Plan MEB se implementó en 1988 y fue discontinuado en 1990, llegando a producir tan sólo dos cohortes de graduados[18].

Bajo el gobierno del Presidente Carlos Meném (1989-1999), las reformas educativas que se propusieron se centraban alrededor de los aspectos legales y administrativos, más que en los curriculares o institucionales. Existieron dos importantes cambios en la formación docente, cambios que fueron puestos en marcha a partir de numerosas leyes, resoluciones y decretos[19]. En primer lugar, se definió a la formación docente como un proceso continuo que "es iniciado una vez que el individuo comienza su capacitación, pero el cual continúa a lo largo de su carrera como respuesta frente a las necesidades que surgen del proceso de trabajo,

para el cual ella/el deben prepararse continuamente" (CFCyE, Recomendación # 25/92).

La segunda regulación más importante introducida durante este período fue la decisión ejecutiva mediante la cual los profesorados se trasladaron al nivel de educación superior. Esta decisión estaba en sintonía con la amplia tendencia por extender la cantidad de años de capacitación docente a través de la terciarización, tendencia casi completamente aceptada, y en algunos casos, a través de su transferencia a las universidades[20].

La lógica que subyacía detrás de la adopción de estas líneas de acción en torno a la capacitación docente señalaba que dichas iniciativas solucionarían los problemas más persistentes, tales como la falta de articulación entre la formación de docentes y la investigación académica, contenidos de enseñanza desactualizados, y un prestigio social de la profesión docente en declive, entre muchos otros. Para el logro de éstos objetivos, el nuevo marco legal señalaba una serie de condiciones que debían ser satisfechas:

- Continuidad institucional entre la educación inicial y la educación continúa. La formación inicial debía, sin embargo, ofrecer una preparación comprehensiva y detallada para la práctica de la labor docente.
- Introducción de la formación de los docentes en los avances de la pedagogía de adultos.
- Combinación de entrenamiento teórico y práctico, a fin de capacitar a los docentes para la resolución de problemáticas tanto curriculares como institucionales.
- Desarrollo de mecanismos prácticos mediante los cuales se garantizara la asistencia regular a cursos continuos de entrenamiento post-inicial.

Las antiguas Escuelas Normales, originalmente establecidas exclusivamente con el propósito de formar docentes, detentaban ahora cuatro niveles educativos relativamente independiente uno del otro: preescolar, escuelas primarias, escuelas secundarias y programas de formación docente. En añadidura, una Escuela Normal podía albergar un único o varios programas de formación docente: enseñanza en el nivel preescolar, enseñanza primaria, especial, secundaria, técnica y artística. Sin

embargo, es importante señalar que la multiplicidad de alternativas de formación docente que tenían como sede un único establecimiento es un fenómeno que se halla más ligado a factores de tipo histórico e institucional, los cuales afectaron la creación y subsiguiente evolución de instituciones particulares, que a causas relacionadas con una planificación estratégica que apuntara al mejoramiento de la formación docente.

El análisis de la estructura actual del sistema de acreditación docente indica que el profesorado de nivel básico se entrena no sólo en las Escuelas Normales. Hoy en día, docentes de enseñanza básica son formados por varias organizaciones diferentes y en distintos programas: en las Escuelas Normales, en institutos provinciales, en institutos de educación superior, en institutos privados (incluyendo instituciones laicas y religiosas), así como en universidades. Aún más, es interesante notar que no todos los docentes (y esto es especialmente válido en el caso de los varones) que trabajan en escuelas básicas han sido educados formalmente en instituciones del sistema de formación docente. La escasez de docentes debidamente acreditados posee importantes consecuencias para la estructura del personal docente y las características especiales que detenta.

Estos procesos de marchas y contramarchas sumadas a las experiencias y críticas acumuladas durante este periodo al sistema de formación docente indicaban la necesidad de introducir modificaciones sustantivas en la organización académica e institucional para mejorar la formación de los docentes. Las criticas al sistema educativo un intento de reforma de la educación docente acarrea de por sí un rechazo u aceptación, ya sea implícita o explícitamente, de las representaciones sociales previas acerca de la profesión docente. Bajo este aspecto, las propuestas que se siguieron durante el período 1984-1996 no constituyen una excepción. Sin embargo, las nuevas representaciones acerca de los docentes no sólo son motivo de luchas acaloradas además su definición es menos clara en comparación a las imágenes precedentes.

Representaciones en conflicto (1984-1996)

Los cambios propuestos en el período 1984-1996 dieron lugar a diversos conflictos y en consecuencia acarrearon disputas y serias tensiones que afectaron a las diversas instituciones de formación docente. Tales

procesos conflictivos, a los cuales ni los docentes ni sus organizaciones ni la sociedad en su conjunto se hallaban acostumbrados, representaron un desafío crítico para la situación de la coyuntura precedente. En particular, muchas mujeres docentes comenzaron a cuestionar la ideología estereotipada de la docencia como una extensión de la maternidad. Por consiguiente, las ideas sobre la docencia como una labor profesional y de las escuelas como ámbitos de trabajo eran, y aún permanecen siéndolo, polémicas. Acker ha observado con agudeza que el contexto estadounidense es asombrosamente similar al argentino:

> No sería necesario señalar lo obvio sino fuera por las concepciones penetrantes acerca de la enseñanza como una vocación y acerca de los docentes como adultos que se desempeñan en lo que hacen principalmente porque se preocupan hondamente por los niños. La asociación de estas imágenes con las mujeres juega un rol importante en la configuración de la cultura ocupacional así como en los enfoques académicos. Por consiguiente, el énfasis en la docencia en cuanto trabajo no sólo pone de manifiesto la tensión que existe entre "trabajo" y "profesión", sino que también denota una diferenciación entre trabajo y no trabajo, estando éste último asociado con la noción de las mujeres como comprometidas en dedicaciones naturales y cuasi-maternales (Acker, 1996: 102).

No obstante, durante los años culminantes del desarrollo del modelo argentino del Estado de Bienestar (entre la década de 1940 y la de 1980), se favorecieron conductas políticas corporativistas. Los orígenes del Estado de Bienestar han sido asociados tanto con políticas estatales industrialistas como con la recuperación financiera durante el período de la post-depresión en los Estados Unidos, basados en un nuevo "pacto social" (el *New Deal*). Además de las medidas que se tomaron en el ámbito financiero e industrial, una característica clave del Estado de Bienestar fue la promoción de políticas de concertación de intereses entre las patronales y los trabajadores organizados en sindicatos. Es éste último aspecto de la concertación política entre sindicatos, el sector privado y el Estado el que ha asegurado un lugar para los sindicatos docentes en el debate acerca de las políticas educativas. En Argentina, la participación de los sindicatos docentes en el proceso de

definición de políticas educativas fue iniciada por los desarrollos sociales y políticos que siguieron al modelo corporativo. Este modelo requirió de la legalización e institucionalización de los movimientos trabajadores así como de las relaciones industriales, las cuales en muchos casos se hallaban controladas por el Estado.

En este contexto, la simultánea apreciación de los maestros junto con un incremento en su status profesional -debido en parte al proceso de sindicalización y los supuestos beneficios derivados de la terciariación de la formación docente- otorgó a los docentes y a sus organizaciones una gran cuota de legitimidad que a su vez dio lugar a mayores oportunidades para participar e incidir en o influenciar la formulación de políticas educativas y la definición de tablas de contenido curriculares (Torres y Puiggrós, 1995).

Culpando a las docentes - culpando a las mujeres

Por otro lado, y en estrecha relación con las severas restricciones económicas que se expusieron anteriormente, el período de referencia fue testigo de importantes cambios en las condiciones de trabajo de los docentes y por consiguiente, en las condiciones de aprendizaje de los alumnos (Ezpeleta, 1991; Isuani, *et al.*, 1991; Narodowski *et al* 1988). Una investigación llevada a cabo por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (Almandoz y Hirschberg, 1992). entre 1700 docentes demostró que, al contrario de lo que señalaba una creencia popularmente establecida acerca de que las mujeres eligen la docencia debido a las cortas jornadas de trabajo, el 60% de las mujeres docentes trabaja en doble turno (con grupos de estudiantes distintos), y el 70% preferiría enseñar en jornadas completas con el mismo grupo de estudiantes que en jornadas de medio día con grupos diferentes, a fin de poder atender mejor la labor pedagógica en vez de las tareas sociales no directamente relacionadas con la enseñanza, tales como la atención general de la salud, la vacunación, la provisión de alimentos, y otros semejantes, tareas que para muchos docentes que trabajaban en escuelas de barrios pobres insumen hasta un 50% de sus tareas cotidianas. Por otra parte, el 17% del conjunto de los docentes están divorciados o han enviudado y tienen niños a su cargo, y poseen más de dos trabajos a fin de atender sus costos de vida[21]. En efecto, sólo el 36% son titulares de sus cargos y el

30% posee título universitario, condición que no se reconoce en términos de una adecuada remuneración salarial ni tampoco de promoción laboral.

Otra importante característica que debe ser tomada en consideración es que la matriculación de estudiantes en instituciones de formación docente decreció dramáticamente entre 1992 y 1995, y de persistir esa tendencia, el país puede enfrentarse a una escasez de docentes (Dicker y Terigi, 1994). Los cambios en la representación social y en las responsabilidades implicadas en ser maestro pueden haber influido en esta tendencia. De tal manera, una maestra describiendo sus condiciones de trabajo cotidianas –no demasiado disímiles de las de muchas/muchos de sus colegas- observa que:

> Tomo lista, recojo el dinero con el que los alumnos contribuyen a la *cooperadora escolar* (contribuciones a la manutención de la escuela), reviso las cabezas de los niños en busca de piojos, lleno el acta diaria, vigilo a aquellos que entran o salen, planeo las clases, me preparo una vianda, escucho los problemas de los niños y a veces los de sus padres, me reúno con el director, me paro en el patio y prevengo que los chicos se trepen a las paredes: no queda tiempo para enseñar los contenidos que había planeado (Mirta, treinta y dos años de edad) [22].

Sin duda, muchas de las tareas que son descriptas por esta docente se asemejan a los trabajos tradicionalmente consideradas como parte de las tareas del ama de casa. Tal como señala Acker (1996: 122)., "de la misma manera en que olvidamos que el hogar es el lugar de trabajo del ama de casa, la imagen de la labor de enseñanza como una dedicación natural nos alienta a olvidar también que el aula es un ámbito de trabajo". El testimonio citado muestra que la maestra no posee una "natural inclinación" por la dedicación (*caring*); sino que más bien hace lo que considera de urgencia vital, en vez de aquello que ella pueda considerar como lo pedagógicamente importante.

Situaciones como esta se vinculan con el generalizado declinar de la calidad educativa del sistema educativo argentino así como con la emergencia de una nueva clase social: los nuevos pobres. La puesta en marcha de programas de estabilización económica ha producido una notable reducción de la inflación, pero también ha provocado un extraordinario

incremento en los niveles de pobreza y en el aumento de la brecha entre ricos y pobres. En Argentina, durante los últimos quince años, el tercio superior de la población (en términos de ingresos) incrementó sus ganancias en un 26,2%; mientras que la clase media perdió un 9,2% y el tercio inferior vio decaer sus ingresos en un 14,9%. Estas nuevas características indican, al parecer, la presencia de un nuevo escenario social, configurado por la aparición de un nuevo tipo de pobreza, una pobreza heterogénea y cuya complejidad va en aumento[23].

Una de las características distintivas de los nuevos pobres es que la posición de clase de este intrigante y emergente grupo social se constituye como un sujeto de análisis muy complejo. Entre los principales atributos de los "nuevos pobres" destaca la posesión de títulos educativos relativamente altos (esto es, niveles de educación secundarios o superiores completos), así como el comparativamente bajo número de hijos por familia. En ese sentido, los nuevos pobres comparten algunas de las características socio-culturales de la población no pobre. Por otro lado, se asemejan al grupo estructuralmente pobre, principalmente debido a su limitado acceso a puestos de trabajos con beneficios sociales y bien remunerados[24].

Algunos analistas(Tedesco, 1991). han señalado que la devaluación del valor de las credenciales educativas se liga con el fenómeno de la masificación de la educación, mientras que otros(Paviglianatti, 1991; Torres y Puiggrós, 1995)**.** consideran que se encuentra relacionado con la implementación de programas de ajuste estructural que afectan profundamente la calidad educativa. Las últimas mediciones de la calidad educativa han indicado que solo un 60% de los estudiantes secundarios aprobaban los exámenes de lengua y matemáticas, y que muchos estudiantes universitarios no poseían el conocimiento requerido para llevar a cabo las tareas que se esperaba de su titulación (Braslavsky y Birgin, 1995).

Un número considerable de estudios acerca de la educación y de la economía (Reimers y Tiburcio,1993; Samoff, 1995; Teitel (ed.), 1992) han vinculado la disminución del gasto público, el abandono escolar y las tasas de repetición, así como la erosión de las condiciones de vida y laborales de los docentes en América Latina, con la introducción de medidas de austeridad económica asociadas con la reducción de la deuda externa y los

programas de ajuste estructural (PSE)[25]. El discurso del PSE ha estado teórica e ideológicamente orientado por la retórica de los (cuasi mágicos) beneficios del libre mercado. Esta retórica, articulada como un discurso de tipo neoconservador (Carnoy y Torres, 1995, Gentili, 1994b.), ha tenido un importante impacto en las sociedades latinoamericanas, afectando particularmente a programas financiados por el Estado tales como la escolaridad pública. Dichas estrategias tienen lugar en un contexto en el cual existe una ofensiva viciosa sobre los derechos sociales e individuales de las minorías (incluyendo al grupo mayoritario conformado por mujeres pobres), al mismo tiempo que a las infraestructuras sociales, políticas y económicas en las que tradicionalmente se han fundado[26].

Estas políticas de reestructuración social y económica han implicado grandes cambios y profundas consecuencias sobre el tamaño y alcance de las funciones que detenta el Estado (Fischman, 2000; Rhoten, 1999). Por lo que concierne a la educación, la reestructuración del sector educativo ha involucrado fundamentalmente la aplicación de sistemas más estrictos para medir cuentas en el contexto de una des-capacitación, estandarización y de cambio de racionalidad en la profesión docente (Dussel, 1997; Gentili, 1994; Popkewitz, 1993; Tenti, 1993).. Lo que se ha dado en llamar la "intensificación de la docencia" (Apple, 1986). se manifiesta con claridad al observar la presión que existe a la hora de realizar en el mismo periodo de tiempo una mayor cantidad de trabajo, o por realizar más cantidad de trabajo a cambio de una remuneración menor o con una mayor cantidad de alumnos asignados. Tanto la descalificación como la intensificación son fenómenos bien conocidos para los docentes argentinos. La situación no debería sorprender si tenemos en cuenta el hecho de que en América Latina "el sector educativo sufre de un ajuste desproporcionadamente mayor y las promesas de los años setenta han sido enterradas en la década de los ochenta. Los cambios en la estructura del presupuesto educativo, aquellos no justificados sobre la base de la eficiencia y de la equidad, acompañaron estas reducciones" (Reimers, 1991: 8.).

Las estadísticas oficiales demuestran que en Argentina la escolaridad básica cubre actualmente el 93,5% de la población en edad escolar (niños de entre seis y doce años de edad), y la tasa de deserción es de 13,1%. Lo problemático de estos indicadores es que no explican las importantes

desigualdades que existen en términos de la calidad educativa a la que acceden diferentes sectores sociales, ni tampoco las desigualdades regionales. De manera similar, Braslavsky y Birgin (1995), así como Almandoz y Hirshberg (1992) señalan que el crecimiento cuantitativo del sistema ha sobrepasado las posibilidades cualitativas de un sistema educativo que fue programado para poseer sólo una cobertura limitada. Los autores señalados señalan, además, que el mismo crecimiento en términos cuantitativos del sistema ha implicado un empobrecimiento de la lógica del sistema educativo: clases superpobladas, menos horas de instrucción, déficits infraestructurales y un aumento de las tareas asignadas a los maestros. Todos estos factores han influido en la reciente caracterización de la docencia como una profesión con riesgo y poco atractiva.

En síntesis, es claro que la reducción del financiamiento público ha afectado la calidad de la educación, y ha tenido impacto en menor medida sobre la expansión cuantitativa del sistema. Sin embargo, ¿cómo es posible educar a más alumnos con menos de dinero? Carlos A. Torres y Adriana Puiggrós (1995) han proporcionado una explicación interesante de este fenómeno. Para estos autores, la reducción de los sueldos docentes ha facilitado los muy necesarios recursos para mantener las escuelas abiertas en el contexto de recortes presupuestarios severos impuestos por los programas de ajuste estructural. En este sentido se sugiere que los docentes, a través de la intensificación y del acortamiento de la carrera docente, han proporcionado el principal subsidio a la educación pública. En Argentina, teniendo en cuanta que los salarios representan casi el 90% de los presupuestos destinados a la educación, cualquier incremento en la matriculación de alumnos conjugado con un descenso de los presupuestos escolares, sugiere al menos dos explicaciones posibles y no mutuamente excluyentes: 1) puede presumirse que existe una reducción de los salarios docentes y que el ahorro se destina para remunerar a más maestros; o 2) existe un gran aumento en el número de estudiantes asignados por maestro, y dicho aumento es acompañado por un empeoramiento de las condiciones infraestructurales (clases y escuelas superpobladas). La combinación de estas dos hipótesis parece explicar el caso argentino. Por ejemplo, entre 1970 y 1995 los salarios docentes han descendido más de un 25% (ajustados por inflación según los precios al consumidor de 1987[27].

Sorprendentemente, el salario docente actual es más bajo que el sueldo de hace diez años[28].

Por otro lado, existen empero otras interpretaciones que deben ser consideradas en la discusión de este punto. Un influyente informe del Banco Mundial, que contenía numerosas recomendaciones de política para "mejorar" el sistema educativo argentino[29], defendía la idea de que las maestras de escuelas primarias perciben salarios bajos porque trabajan pocas horas por día sin tomar en consideración las horas extra que cada maestro debe dedicar a la planificación de las clases y a la evaluación. Este informe también señala que tanto la baja motivación del personal docente como algunos aspectos organizativos, son causas de la falta de mejoras educativas:

> La administración del personal docente y de sus carreras es una cuestión extremadamente compleja. La baja moral de los maestros, el tiempo reducido que pasan en las aulas, y la lentitud en la adaptación a técnicas de enseñanza más modernas, se mencionan como las principales causas del deterioro o estancamiento de la calidad de la enseñanza básica. Los salarios docentes son bajos, un factor que se relaciona con la corta duración de las jornadas escolares. Los maestros trabajan de manera general tres horas y media netas (y tan poco dos horas en algunos casos); lo cual es la carga horaria quizás más baja en el mundo. Aunque la Argentina es ampliamente reconocida por sus capacidades en materia de investigación pedagógica, sólo en algunos casos excepcionales los docentes aplican contenidos de enseñanza actualizados y nuevas metodologías (Banco Mundial, 1991:11).

La intensificación y la no capacitación también se conjugan con un aumento de críticas acerca del desempeño de las escuelas públicas. Estas críticas se dirigen a menudo a las docentes, creando nuevas tensiones en la relación entre las maestras y las autoridades educativas. Aún allí donde se realiza menos énfasis en culpabilizar a los docentes se otorga una gran cuota de atención a las cuestiones que conciernen a la mejora de la calidad de las cualidades de los docentes, tales como la certificación, la aprobación de sus competencias, exámenes nacionales. Este tipo de acciones son

visualizadas a su vez por las maestras y sus sindicatos como intentos de incrementar el grado de control que existe sobre ellas. En ese contexto, el concepto de calidad estaba limitado por los términos de costo-beneficio fijados en los programas de ajuste estructural. En la practica esto se tradujo a intentos por reducir los gastos de distritos escolares y a menudo en intentos de reemplazo de maestras con mucha experiencia (lo cual incrementa los salarios) por otras con menos experiencia y salarios mas bajos (CEPAL1992; BID, 1994.)

Otro aspecto que ha influido hasta llegar a encender críticas sobre de los docentes de enseñanza primaria, en especial acerca de su labor en institutos de formación docente, es el legado del funcionalismo educativo y las teorías de la reproducción (Narodowski, 1996; Tedesco, 1991). Estas dos escuelas de pensamiento argumentaban que, por un lado las escuelas reproducían la estratificación social, y por otro, los males sociales estaban relacionados con malos hábitos de aprendizaje y/o enseñanza pobre – por consiguiente, podía responsabilizarse a los docentes de la falta de logros educativos. La crítica acerca de los docentes también se halla relacionada con el innegable impacto de los medios masivos de comunicación, en especial con la televisión, la cual se ha constituido como un gran desafío para el conocimiento, puntos de vista y metodologías escolares. Por otra parte, la estima social de los docentes no es una construcción social homogénea, sino que varía según los diferentes grupos sociales e incluso al interior de ellos. Sin embargo, es justo señalar que la antigua representación de las maestras como personas heroicas e ilustradas ha sido reemplazada por una imagen en la que prevalecen las características burocráticas y mediocres. Diversos programas de comedia en la televisión, tiras cómicas y publicidades audiovisuales presentan a las mujeres docentes exactamente en oposición al estereotipo de la maestra-madre. Hoy en día, las maestras aparecen como vagas, mal aseadas, autoritarias y corruptas; docentes que necesitan un "ajuste".

Por último, teniendo en cuanta que los docentes de escuelas primarias son en su mayoría mujeres, también enfrentan como desafío las construcciones sociales de género existentes. Los siguientes ejemplos condensan parte de los desafíos que se puedan producir en un futuro.

Una de las personas que ha detentado más poder en Argentina ha sido el ex Ministro de Economía de la Nación (1990-1995), Domingo Cavallo. Graduado de la Universidad de Harvard, a menudo ha sido considerado en círculos locales e internacionales como un brillante economista, hecho que ha producido un enorme respeto por su opinión a nivel nacional. Cavallo ha obtenido sin duda un importante reconocimiento por el acierto al introducir medidas económicas que lograron frenar una inflación anual de cuatro dígitos a una del 5%. Sin embargo, la caída de la inflación estuvo acompañada por un dramático aumento en la tasa de desempleo, la cual se consigna oficialmente como afectando al 18,5% de la población, mayormente mujeres (INDEC, 1998) . En este contexto debe considerarse la voz del Ministro. El ha utilizado un argumento "basado en género" para explicar las razones de las dramáticas cifras del desempleo y su relación con la crisis de la seguridad social:

> ¡Ustedes las mujeres son la razón de la crisis del Estado argentino! ¿No ven la cantidad de niños sin hogar, drogadictos y ancianos viviendo en las plazas? Esto sucede porque ustedes las mujeres salen a buscar trabajo, y por lo tanto, producen la crisis del Estado. Ahora el Estado debe hacerse cargo de los niños sin hogar y de los ancianos. ¿No ven lo que están haciendo, lo que causan? (Cavallo, 1995: 15)

Dos años después, en mayo de 1997, he sido personalmente testigo de una variación en las ideas de Cavallo. Veinticinco docentes, mujeres y varones, se encontraban realizando una huelga de hambre frente al Congreso Nacional en protesta por la clausura de facilidades educativas, bajos salarios, y condiciones de enseñanza y aprendizaje abominables, todos resultados de la reestructuración económica y la introducción de políticas sociales y culturales de corte neoconservador. Desde el punto de vista de los huelguistas, las medidas de protesta eran necesarias para llamar la atención acerca de la crítica situación del sistema educativo nacional y el precario futuro al que se enfrentaban los niños argentinos. Los medios de comunicación, el gobierno e incluso algunos docentes criticaron a los huelguistas por descuidar sus "responsabilidades" en las aulas como maestros, traicionando a los alumnos – sus hijos. Los huelguistas respondieron que ellos amaban a sus niños y que la protesta radicaba en la

defensa de los niños y del sistema educativo público. Numerosas cartas a las editoriales de los diarios, artículos y notas de opinión en los diarios, revistas y programas de televisión se involucraron inmediatamente en el debate acerca de la "verdadera vocación de los maestros", y salvo en algunos pocos casos, la figura de la segunda madre era invocada. Claramente, la connotación de género que contienen estos argumentos resuena como similar a algunas cuestiones tratadas en este informe: poder, identidad, sexo, género, enseñanza, aprendizaje, resistencia y lucha.

Conclusiones

A pesar de la estigmatización de los problemas y desafíos a los que se enfrenta el sistema educativo público argentino, la gran mayoría de los docentes, en especial las docentes mujeres, demandan un sistema mejor de formación y promoción docente, y en ocasiones se agrupan junto a sus alumnos, sus padres, y otros sectores de la sociedad civil para defender sus condiciones laborales y el sistema de educación público[30].

A pesar de todo ello, los programas de formación docente se encuentran ante un acuciante dilema. Muchos docentes han expresado la necesidad de recuperar algunas de las incipientes características del modelo de la madre-maestra para evitar conflictos con el Estado, permaneciendo políticamente neutrales, trascendiendo los intereses materiales (tales como mejores salarios), y abocándose a la construcción de una identidad nacional y a la inculcación de valores morales[31]. Sin embargo, en el contexto de la actual crisis educativa, otros docentes observan la necesidad de llevar a cabo acciones políticas y pedagógicas que hagan frente a un status en decadencia, no sólo en cuanto docentes sino también en cuanto mujeres. En cualquier evento, lo que aparece claramente es que un eje particularmente agudo del conflicto entre el Estado y los/las docentes, así como al interior mismo del grupo de los/las docentes, se articula alrededor de cuestiones de género. En otras palabras, ¿es posible dentro de este tipo de contexto conservar un símbolo de la buena enseñanza –-esto es, la dedicación y el cariño asociados a la figura de la "maestra-madre"—al mismo tiempo que se busca obtener un mayor reconocimiento social y material.

Este trabajo ha explorado algunas de las múltiples relaciones establecida entre distintas condiciones, desde salarios históricamente bajos hasta las variaciones en el status social de las mujeres, que han contribuido al establecimiento de patrones profesionales entre los docentes argentinos con fuertes contenidos de género. Entre esas relaciones sobresale particularmente la noción de la maestra como segunda madre, y la representación de las maestras como figuras dedicadas con gran vocación a la provisión de guía emocional e intelectual a los niños. Todos estos elementos han configurado una imagen de un "docente que altruísticamente hace lo que hace por el bienestar de los niños, más que por la motivación de una ganancia monetaria personal o una satisfacción mundana" (Duncan, 1996: 163). Más particularmente, se ha observado la preeminencia de dos equivalencias semánticas que refuerzan el régimen de género de los programas de formación docente: mujeres-docente-dedicación y hombres-docente-disciplina.

Por sí mismas, dichas equivalencias refuerzan la relación entre el carácter pastoral y productivo de la enseñanza al incluir una serie de discursos y mecanismos que tienden a ocultar la racionalidad política, económica y cultural que interviene en el proceso de la formación docente detrás de las bambalinas de un proceso de socialización aparentemente neutral. En síntesis es importante continuar con la investigación de los patrones de género que imperaron e imperan en la formación docente en la Argentina entendiendo de que esos patrones no son lineares ni simples, que se relacionan de manera dinámica con cuestiones de clase, raza, etnicidad y religiosidad y por su naturaleza dinámica y múltiple, cuestionan al mismo tiempo que mantienen dinámicas de género en una sociedad.

Referencias bibliográficas

Acker, Sandra. "Creating Careers: Women Teachers at Work." *Curriculum Inquiry* 22 (1992): 141-63.

_____. "Gender and Teacher's Work." *Review of Research in Education* 21 (1996): 99-162.

_____. *Gendered Education: Sociological Reflections on Women, Teaching, and Feminism*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 1994.

_____. (ed.). *Teachers, Gender, and Careers*. New York: Falmer Press, 1989.

Alliaud, Andrea. *Los Maestros y su Historia: los orígenes del Magisterio Argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1993.

_____ y Laura Duschatzky (eds). *Maestros. Formación, Práctica y Transformación Escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1992.

Almandoz de Claus, Maria Rosa, and Sonia Hirschberg de Cigliutti. *La Docencia Trabajo de Riesgo*. Colombia: Tesis Grupo Editorial, 1992.

Apple, Michael W. *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge, 1993.

_____*Teachers and Texts*. New York, Routledge, 1986

Ball, Stephen J., (ed.) *Foucault and Education. Disciplines and Knowledge*. London-New York: Routledge, 1990.

_____, y Ivor F. Goodson, (eds.). *Teachers' Lives and Careers*. London and Philadelphia: Falmer Press, 1985.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID), *Summary Report of the Conference on Strengthening Civil Society*. Washington, D. C., IDB, 1994.

Banco Mundial. *The Dividends of Learning*. Washington, D.C.: The World Bank, 1991.

Banco Mundial. *World Development Report*. New York: Oxford University Press, 1997.

Barbeito, Alberto y Ruben Lo Vuolo . *La Modernización Excluyente: Transformación Económica y Estado de Bienestar en Argentina*. Buenos Aires, UNICEF/CIEPP/Losada, 1992.

Batallán, Graciela, y Fernando García. "La Especificidad Del Trabajo Docente y La Transformación Escolar." En Andrea Alliaud, y Laura Duschatzky (eds.). *Maestros: Formación, Práctica y Transformación Escolar*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores, 1992. Pp. 217-34.

Birgin, Alejandra. *El Trabajo de Enseñar: entre la vocación y el mercado*. Buenos Aires: Troquel, 1999.

_____ "La Crisis Docente". *Diario Clarín*. Buenos Aires: P.5. 24/3/1996

_____. *Viejas y nuevas tensiones en el trabajo docente.* Buenos Aires: FLACSO, 1995.

_____. *Panorama de la Educación Básica en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO, 1993.

Bonder, Gloria. "Altering Sexual Stereotypes Through Teacher Training." In Nelly Stromquist (ed.). *Women and Education in Latin America*. Boulder: Lynne Rienner, 1992.

Boron, Atilio *State, Capitalism, and Democracy in Latin America*. Boulder, Colorado, L. Rienner Publishers, 1995.

Braslavsky, Cecilia. *Autonomía y Anomia en la Educación Pública Argentina*. Buenos Aires: FLACSO, 1993.

_____"Educational Legitimation of Women's Economic Subordination in Argentina" *Women and Education in Latin America.* Nelly Stromquist. Boulder, Lynne Rienner, 1992. Pp. 48-66.

_____, y Alejandra Birgin. "Quiénes Enseñan Hoy En La Argentina." En Guillermina Tiramonti, Cecilia Braslavsky, y Daniel Filmus (eds.) *Las transformaciones de la Educación en 10 Años de Democracia*. Buenos Aires: Tesis-Norma Grupo Editorial, 1995. Pp. 65-106.

_____y Nora Krawczyc. *La Escuela Pública*. Buenos Aires: Cuadernos de FLACSO, 1988.

Carnoy, Martin. Prefacio a *Paulo Freire: Pedagogy of the Heart*. New York: Continuum, 1997.

_____, y Claudio de Moura Castro. *Improving Education in Latin America Today: Where to Now?* (Background Paper). Seminar in Educational Reform, Buenos Aires, Argentina: Inter-American Development Bank, 1996.

_____, y Torres. Carlos A. "Educational Change and Structural Adjustment." *Coping With Crisis*, (ed.) Joel Samoff, London; New York: Cassell, 1995, Pp. 64-94

Cavallo, Domingo. "Reportaje" *Diario Ámbito Financiero* Buenos Aires, 1995. Pp. 15.

CEPAL *Education and Knowledge: Basic Pillars of Changing Production Patterns with Social Equity.* Santiago, Chile, CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), 1992.

Charry Joya, Carlos Andrés (2006) "¿Nuevos o viejos debates? Las representaciones sociales y el desarrollo moderno de las Ciencias Sociales" Revista de Estudios Sociales no. 25, diciembre de 2006: :81-94 pgs.

Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) *Recomendación # 25/92 CFCyE* .Buenos Aires, CFCyE., 1992.

Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) *Resolución 32/93 del CFCyE,* Buenos Aires, CFCyE., 1993

Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) *Decreto 36/94 del CFCyE,* Buenos Aires, CFCyE. 1994

Cortina, Regina. "Gender and Power in the Teachers' Union of Mexico.", en Nelly Stromquist (ed.), *Women and Education in Latin America*. Boulder: Lynne Rienner, 1992.

Cook, Rebecca (ed.) *Human Rights of Women.* Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1994.

Davini, Maria Cristina *La Formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía.* Buenos Aires, Paidós. 1995.

Dicker, Gabriela, y Flavia Terigi. *Panorámica de la Formación Docente en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación / Organización de los Estados Americanos, 1994.

Duncan, Judith. "Gendered Discourses of New Zealand Kindergarten Teachers." *Gender and Education* 8, no. 2 (1996): 159-70.

Dussel, Inés *Curriculum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media.* Buenos Aires, FLACSO-CBC, 1997

Edwards, Beth. "Women, Work and Democracy in Latin America." *Convergence* 27, no. 2-3 (1994): 51-57.

Ezpeleta, Justa *Escuelas y Maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Buenos Aires, CEAL-UNESCO-REC, 1991.

Fischman, Gustavo *Imagining Teachers: Rethinking Gender Dynamics in Teacher Education.* Lanham, MD, Rowman and Littlefield, 2000.

Foucault, Michel. "Of Other Spaces." *Diacritics* 16 (1986): 22-27.

_____. *Power and Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*. New York: Pantheon, 1980.

Freire, Paulo *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation.* South Hadley, Massachusetts, Bergin & Garvey, 1985.

Gentili, Pablo. *Poder Económico, Ideología y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila, 1994.

_____. *Proyecto Neoconservador y Crisis Educativa*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina, 1994b.

Gibaja, Regina. *Fuentes y límites del discurso acerca de la Mujer*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 1986.

Guinsburg, Mark *et al*. "Educators/Politics." *Comparative Education Review* 36, no. 4 (1992): 417-45.

Hunter, Ian. *Rethinking the School: Subjectivity, Bureaucracy and Criticism*. New York: St. Martin's Press, 1994.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) *Censo de la República Argentina (1950-1960)*, Buenos Aires, INDEC, 1962.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) *Censo de la República Argentina (1980-1990)*, Buenos Aires, INDEC, 1998.

Isuani, Ernesto, Lo Vuolo, Rubén, et al. *El Estado Benefactor. Un Paradigma en Crisis.* Buenos Aires, CIEPP-Miño y Dávila, (1991).

Jung, Carl G. *Man and His Symbols.* New York, Dell Publisher, 1964.

Krawczyc, Nora. "A Utopia Da Participação: A Posição Dos Movimentos Docentes Na Formulação Da Politica Educativa Na Argentina." Tesis doctoral, Universidad Estadual da Campinas, 1993.

Lopez-Claros, A., & Zahidi, S.. *Women's Empowerment: Measuring the Global Gender Gap*. Geneva, Switzerland: World Economic Forum. 2005

Martinez Paz, Fernando *El Sistema Educativo Nacional: Formación, Desarrollo y Crisis.* Córdoba, Argentina, Universidad Nacional de Córdoba,1980.

Minujin, Alberto (ed.). *Cuesta Abajo. Los Nuevos Pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Buenos Aires: UNICEF/LOSADA, 1992.

Morgade, Graciela. *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Buenos Aires. Argentina: Miño y Dávila Editores - Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 1992a.

_____. "La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino de los saberes 'legítimos'." *Propuesta Educativa* 4, no. 7 (1992b): 53-62.

_____ (ed.). *Mujeres en la Educación: Género y Docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1997.

_____. "Mujeres y Educación Formal." *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* 4, no. 6 (1995): 26-35.

_____. "¿Quiénes Fueron Las Primeras Maestras?" *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* II, no. 2 (1993): 52-61.

Narodowski, Mariano y Narodowski, Patricio. *La crisis laboral docente*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina,1988.

Narodowski, Mariano. *La Escuela Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas, 1996.

Parker, Pat. *Argentina's Grandmother of Kindergartens*, Chicago, Bucknell World, 1989

Paviglianitti, Norma. *Neo-Conservadurismo y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Quirquincho, 1991.

Pineau, Pablo. *La Escolarización de la Provincia de Buenos Aires: Una Versión Posible*. Buenos Aires: FLACSO-CBC, 1997.

Popkewitz, Thomas S., (ed.). *Changing Patterns of Power: Social Regulation and Teacher Education Reform*. Albany: SUNY, 1993.

———. *A Political Sociology of Educational Reform*. New York: Teachers College Press, 1991

Puiggrós, Adriana, (ed.). *Sociedad Civil y Estado en los Orígenes del Sistema Educativo Argentino*. Buenos Aires: Galerna Editorial, 1991.

_____, y José Balduzzi. *Hacia una Pedagogía de la Imaginación en América Latina*. Buenos Aires: Contrapunto Eds., 1989.

Puiggrós, Adriana. *Democracia y Autoritarismo En La Pedagogia Argentina y Latinoamericana*. Buenos Aires: Galerna, 1986.

———. *Discusiones Sobre Educación y Política*. Buenos Aires: Galerna.1987.

———, (ed.). "*Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna Editorial, 1991.

———. *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna Editorial, 1990.

Reimers, Fernando. "The Impact of Economic Stabilization and Adjustment on Education in Latin America." *Comparative Education Review* 35, no. 2 (1991): 319-53.

Reimers, Fernando, y Luis Tiburcio. *Education, Adjustment, Reconstruction: Options for Change*. Paris: UNESCO, 1993.

República Argentina *Ley Nacional N°24.049/91,* Buenos Aires, Congreso de la Nación de la República Argentina, 1991

República Argentina *Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N°954/92,* Buenos Aires, Presidencia de la República Argentina, 1992

República Argentina *Ley Federal de Educación, N°24.195/93;,* Buenos Aires, Congreso de la Nación de la República Argentina, 1993

República Argentina *Ley Federal de Educación Superior N°24.521/95.;,* Buenos Aires, Congreso de la Nación de la República Argentina, 1995

Rhoten, Diana. *Global-Local Conditions of Possibility: The Case of Education Decentralization in Argentina*. Palo Alto, CA, Stanford University, July 1999.

Samoff, Joel, (ed.). *Coping With Crisis: Austerity, Adjustment and Human Resources,* London; New York: Cassell, 1995.

Sarlo, Beatriz. *La Maquina Cultural. Maestras, Traductores y Vanguardistas*. Buenos Aires: Ed. Ariel, 1998.

Schmukler, Beatriz. "Women and the Microsocial Democratization of Everyday Life." en Nelly Stromquist (ed.). *Women and Education in Latin America*. Boulder: Lynne Rienner, 1992.

Stromquist, Nelly. "Gender Delusions and Exclusions in the Democratization of Schooling in Latin America." *Comparative Education Review* 40, no. 4,(1996a) 404-25.

Stromquist, Nelly, (ed.). "Gender Dimensions in Education in Latin America." Washington, D.C.: Organization of the American States, 1996b.

Suárez, Daniel. "Formación Docente, Curriculum e Identidad." *Revista Argentina De Educación* XII, no. 22 (1994): 29-56.

_____. "Formación Docente y Curriculum En Acción." Informe de Avance, Universidad de Buenos Aires, 1995.

_____. "Formación Docente y Prácticas Escolares." *Revista Del Instituto De Investigaciones De Ciencias De La Educación* II, no. 2 (1993): 28-42.

Tedesco, Juan Carlos. *Conceptos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1980.

———. *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1982.

_____, Cecilia Braslavsky, y Ricardo Carciofi. *El Proyecto Educativo Autoritario: Argentina, 1976-1982* . Buenos Aires, Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-GEL, 1983.

_____. *Algunos aspectos de la privatización en América Latina*. Quito: Instituto Fronesis, 1991.

Teitel, Simon (ed.). *Towards a New Development Strategy for Latin America*. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank, 1992.

Tenti Fanfani, Emilio. *La Escuela Vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*. Buenos Aires: UNICEF-Losada, 1993.

Terigi, Flavia y Gabriela Dicker *La Formación de Maestros y Profesores: Hoja de Ruta*. Buenos Aires, Paidós, 1997

Thurer, Shari. *The Myths of Motherhood: How Culture Reinvents the Good Mother*. Boston: Houghton Mifflin, 1994.

Tiramonti, Guillermina, y María Catalina Nosiglia. *La normativa educativa de la transición democrática*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 1991.

Tironi, Eugenio, y Ricardo A. Lagos. "The Social Actors and Structural Adjustment." *CEPAl Review*, no. 44 (1991): 86-102.

Torres, Carlos A., y Puiggrós Adriana . "The State and Public Education in Latin America." *Comparative Education Review* 39, no. 1 (1995): 1-27.

UNESCO *Anuario Estadístico,* New York, UNESCO, 1994.

Weiler, Kathleen. *Women Teaching for Change: Gender, Class & Power*. New York: Bergin & Garvey Publishers, 1988.

Yannoulas, Silvia. *Educar: ¿Una Profesión De Mujeres?* Buenos Aires, Argentina: Kapelusz, 1996.

[1] En un estudio sobre la situación de "empoderamiento de las mujeres" (women's empowerment) hecho en 58 países y publicado en el 2005 por el World Economic Forum, Argentina presenta la situación de tener dos de los peores indicadores; ocupa la posición 55 en igualdad de salario y 54 en salud reproductiva) y uno de los mejores, la tercera ubicación (después de Suecia y Uruguay) en equidad educacional y género (Lopez-Claros y Zahidi, 2005).

[2] Mientras que el modelo de la Escuela Normal y el del Profesorado son denominaciones que describen tipos particulares de instituciones de formación docente, no es el caso del modelo denominado "formación docente normalizada". Dicha denominación ha sido elegida conforme a la prevalencia de aspectos más generales que presentaron los programas de ajuste social y económico en el período. No obstante, en éste último momento histórico se observan por supuesto representaciones sociales alternativas, tales como las "maestras amorales" o las "maestras anarquistas". Sin embargo, numerosos estudios coinciden en señalar que desde los orígenes de la profesión docente hasta la actualidad, los modelos Normal y Profesorado son los dos paragones arquetípicos presentados a las nuevas generaciones de docentes durante su entrenamiento formal. La representación acerca de las docentes como apóstoles/segundas madres y la de las docentes como técnicas han probado ser muy resistentes –sino inconmovibles- ante los cambios históricos, reformas, gobiernos (y ante los deseos de cambio), por lo menos en lo que respecta a que son la fuente que provee las imágenes y metáforas dominantes que moldean las expectativas sociales depositadas en el rol docente. Tanto es así, que estas imágenes aún resuenan en los debates actuales acerca de la reforma de la formación docente, y también es posible encontrar sus rastros en los discursos de los mismos docentes y estudiantes.

[3] Aunque pueden rastrearse intentos previos para la instauración de Escuelas Normales, tales como la creación de una institución de éste tipo en 1819 por el docente lancasteriano James Thompson en la Provincia de Buenos Aires (Narodowsky, 1996), la institucionalización definitiva del sistema fue lograda bajo la influencia de los esfuerzos de Sarmiento. Uno de los primeros directores de una Escuela Normal, localizada en la ciudad de Paraná, fue el Profesor Jorge A. Stearns, pedagogo estadounidense muy recomendado por Mary Peabody Mann (esposa de Horace Mann). Alice Houston Luiggi escribió el libro 65 Valiants, el cual documentó las historias de sesenta y cinco "maestros yanquis" que viajaron hacia la Argentina entre 1869 y 1898. Estos maestros formaron parte de un programa iniciado bajo la dirección de Sarmiento (mientras era Ministro de Educación, primero y luego continuado bajo su mandato presidencial entre 1868 y 1874). Sarmiento había realizado viajes a Europa y Estados Unidos en los cuales estudió los tempranos sistemas educativos en esas regiones, y además había entablado amistad con Horace Mann y otros políticos y pedagogos. En sus viajes, fue particularmente impresionado por las experiencias educativas que pudo observar en Massachussets. Fueron dichas experiencias, así como su aprecio por el joven sistema educativo estadounidense, las que inspiraron a Sarmiento para desarrollar un plan para traer a mil docentes estadounidenses a la Argentina a fin de que funden escuelas y entrenen a docentes locales. Se conoce el dato de sólo sesenta y cinco docentes que lograron realizar la travesía.

[4] Se ofrecieron becas para atraer a estudiantes varones a las Escuelas Normales, lo cual constituyó a ésta opción como especialmente atractiva para estudiantes varones que provenían de familias con escasos recursos.

[5] Dicha restricción fue suprimida en 1945.

[6] La "deserción laboral" incluía tanto a maestras tituladas que nunca se desempeñaron laboralmente en ningún tipo de ámbito, como a aquellas que lo hicieron sólo por un corto período de tiempo. Para una discusión más extensa de este punto véase Birgin, (1999) y **T**erigi y Dicker (1997).

[7] Debe notarse que la idea acerca de las Escuelas Normales o de la docencia como alternativa *decente* para las mujeres, defendida tanto por Sarmiento como por miles de mujeres que buscaban desempeñarse laboralmente en esta profesión, no era una idea fácilmente aceptada por todos, en particular por aquellos que defendían la tesis que postulaba al "sistema de educación laico" como un terrible peligro para la futura moral de la Nación. Manuel Gálvez, otro preeminente intelectual argentino, escribió hacia 1914 que las mujeres de las Escuelas Normales se hallaban atrapadas en lugares de lujuria debido a que no enseñaban la moral católica. Véase también Sarlo (1998).

[8] En la Argentina se usa comúnmente el concepto de "mujeres públicas" como eufemismo para denominar a las prostitutas.

[9] La proporción de estudiantes varones era mayor en las provincias con respecto a la de la capital del país, quizás debido a la inexistencia de otras opciones educativas así como a raíz del hecho de que un título de estudios secundarios ofrecía mayores ventajas para lograr un puesto en la administración pública.

[10] Además de las referencias a las escuelas como segundos hogares, o a las escuelas como familias, también se observaba un desproporcionado gran número de varones en puestos de dirección y supervisión, dirigiendo y supervisando a un gran número mujeres maestras. Tal como los padres sancionaban la disciplina en las familias, los directores hombres dominaban el "segundo hogar". Antes de la década de 1930 ni una sola mujer fue nombrada en el cargo de supervisora de distrito (Pineau, 1997).

[11] Froebbel, gran impulsor de los jardines de infantes, fue también un firme defensor y difusor de la idea que postulaba que las mujeres poseían una tendencia natural a actuar como guías espirituales, lo cual las convertía, por lo tanto, naturalmente en buenas docentes. De acuerdo a esta representación, las maestras poseían una misión casi sagrada y eran consideradas como las "segundas madres" o "madres-maestras" de los jóvenes estudiantes (Alliaud,1993; Morgade, 1992b).

[12] Esta conferencia estableció las bases para la educación pública del país y se constituyó en la ley fundamental de educación básica hasta su reemplazo en 1993 por una nueva ley federal.

[13] Sarah Ecclestonn se graduó en 1858 en el Bucknell's Female Institute y hacia 1876 se trasladó a la Argentina junto a su pequeño hijo de siete años luego de la muerte de su esposo. Durante su estadía en el país, realizó grandes esfuerzos colaborando en la fundación de jardines de infantes así como en la formación de maestras de jardín de infantes.

[14] Adriana Puiggrós (1986; 1987; 1991; 1990), y sus colegas en el Instituto APPEAL para el estudio de la historia de la educación en la Argentina y en América Latina (Puiggrós y Balduzzi, 1989), han discutido enfáticamente que a pesar de la "derrota oficial" de las fuerzas católicas anti-estatales en el debate educativo que llevó a la configuración del sistema nacional público de escolaridad básica como una estructura laica, tal pérdida de posición no implicó que la religión estuviese ausente de los contenidos de enseñanza. Alejandra Birgin (1996.) ha proseguido en mostrar que la religión y la moral no eran términos incompatibles, ya que incluso las fuerzas laicas dentro del movimiento de las Escuelas Normales veían en la religión una poderosa arma en la gesta civilizadora.

[15] Este tipo de visión es la que Paulo Freire caracterizó como una visión nutricionista del conocimiento, en la cual "los iletrados son considerados como 'desnutridos', no en el sentido literal en el que muchos de ellos realmente se encuentran, sino en el sentido de que se hallan necesitados del 'pan para el alma'." (Freire, 1985: 45). De manera coherente con el concepto del conocimiento como alimento, el analfabetismo era pensado como una "hierba venenosa".

[16] Estos nuevos programas estaban generalmente vinculados a las Escuelas Normales. Es decir, con la introducción de estas reformas las Escuelas Normales ofrecían entre tres y cuatro niveles de educación a sus alumnos: el nivel preescolar, primario, secundario y terciario.

[17] Para una discusión de tendencias similares en los Estados Unidos, véase Apple (1986).

[18] Debe notarse que se ha observado en numerosas entrevistas con profesores de programas de formación docente así como investigadores involucrados en dicho tipo de programas que a pesar de su corto período de existencia, el MEB fue recordado y considerado como una de las reformas mejor ejecutadas en el área.

[19] La nómina de dichos instrumentos legales es la siguiente: la Ley de Transferencia N°24.049/91 y el Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N°954/92; la Ley Federal de Educación N°24.195/93; la Resolución Nº32/93 del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), "Alternativas para la formación, perfeccionamiento y capacitación docente", Decreto 36/94 del CFCyE, Red Federal de Educación Docente Continua; y la Ley de Educación Superior N°24.521/95.

[20] Sin embargo el Banco Mundial mantenía la posición que era mejor invertir en capacitación en servicio y no en la formación docente.

[21] Las dinámicas de género parecen haber sido muy influyentes en este aspecto. A primera vista, un pequeño porcentaje de los maestros varones (menos de un 8%) ha logrado obtener posiciones jerárquicas más altas que las de sus colegas mujeres. Véase Morgade,1992b.
[22] Entrevistas realizadas por el autor (08-07-95).
[23] Los términos "pauperizados" o "empobrecidos" se utilizan a menudo para identificar a esta nueva categoría de pobres. En este aspecto, se adopta aquí la distinción realizada por Alberto Minujín. Para este investigador, los "pobres estructurales" comprenden a la población pobre tal como es definida por mediciones históricamente negativa en el Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas. En dicho índice, las mediciones del ingreso (en cuanto superan o se ubican por debajo de la línea de la pobreza) así como una serie de necesidades básicas como el acceso a la vivienda, al agua potable, energía eléctrica, servicios de salud y déficit sanitarios y alimenticios son considerados en conjunto. Los "nuevos pobres", al contrario, comprende a la población que gozó de mejores condiciones básicas de vida en el pasado, así como a aquellos quienes aunque sean dueños de sus viviendas, no poseen acceso a servicios infraestructurales sanitarios o de agua corriente, y han visto sus necesidades básicas seriamente deterioradas. Para una discusión más detallada de este punto, véase Minujin (ed.) (1992) y Barbeito y Lo Vuolo (1992).
[24] Ilustraciones muy comunes de esta nueva situación son los taxistas de la Ciudad de Buenos Aires que poseen títulos universitarios en arquitectura, o sociólogos que trabajan como meseros.
[25] Distintos estudios han señalado que los programas de ajuste estructural fueron particularmente perniciosos para las mujeres en general, observándose las siguientes tendencias: a) La carga total de trabajo de las mujeres se ha incrementado bajo condiciones recesivas. Los programas de ajuste estructural han reducido los gastos sociales, en vez de aumentarlos para hacer frente a las nuevas presiones que surgen de esta coyuntura. b) La creación de empleos es débil bajo los PSE, especialmente en lo respectivo a la creación de empleos para mujeres. c) Los PSE no han incluido acciones dirigidas a atender la inequidad de género institucional que se observa en tanto en el sector formal como en el informal de la economía (Cook, 1994:15).
[26] El reconocimiento y la crítica de estas afrentas sobre las antiguas estructuras del Estado de Bienestar hayan no implica suponer que ellas hayan sido siempre exitosas en la promoción de sociedades más igualitarias. No obstante, sería un error no examinar la historia de las luchas personales y colectivas que han contribuido y se han beneficiado del Estado de Bienestar. Esto es, en otras palabras, sería muy difícil no considerar que las acciones de las escuelas públicas como elementos clave del Estado de Bienestar han tenido -a pesar de sus propias contradicciones, avances y retrocesos- en el desarrollo y mejora de las condiciones sociales de los grupos más en desventaja en la sociedad argentina.
[27] Ver Birgin, (1995). Esta caída es aún más pronunciada en los años donde se observan agudas crisis económicas (1981, 1982, 1985, 1989 y 1991).
[28] En comparación con los salarios del sector privado (no educativo) de la economía, el salario de un docente con quince años de servicio equivale, en promedio, sólo al 64% de una secretaria empleada en el sector privado, y a sólo el 75% del sueldo de un conductor de taxis. Hacia lo más alto de la escala salarial, un docente primario con veinticuatro años de experiencia percibe un salario que, en promedio, representa tan sólo el 11% de un gerente del sector privado, y el 76% de una secretaria empleada en ese sector (Torres y Puiggrós, 1995; véase también Tenti Fanfani, 1993).
[29] Dicho informe forma parte de hecho del estudio país sectorial en el cual se incluyen las pautas para llevar a cabo la reestructuración del sector educativo argentino. Las recomendaciones que allí se incluyen han sido muy influyentes en el desarrollo y asesoramientos para la definición de políticas públicas.
[30] Es interesante notar que durante muchos paros y protestas docentes, los maestros se agruparon alrededor del eslogan "en defensa de la escuela pública y por nuestros hijos".
[31] Muchas organizaciones docentes han sostenido esta postura. En realidad, la "docencia como vocación" es quizás la piedra angular sobre la que se funda la postura ideológica de las Escuelas Normales, las cuales son la institución de formación docente de alcance nacional. A partir de la defensa de estos atributos, algunos sindicatos de maestros han definido sus estrategias de lucha contra determinadas políticas públicas y han logrado reforzar su posicionamiento en la opinión pública. Para un análisis más profundo de esta coyuntura véase Krawczyc, 1996, y Morgade, 1995.