EL TRABAJO DOCENTE EN PERSPECTIVA

María José Draghi – mjdraghi@gmail.com – DGCyE-UNLP
Analía De Petris - DGCyE
Mariana Vazquez – nani_vazquez@hotmail.com- DGCyE
Julieta Finamore - DGCyE-UNLP
Fernanda Volonté – DGCyE-UNLP

Introducción

El presente proyecto sobre el Trabajo docente en Perspectiva, forma parte de una línea de trabajo sobre *Situación de los educadores de la provincia de Buenos Aires.*

Esta propuesta pretende identificar continuidades y rupturas en los perfiles socio-pedagógicos docentes y contribuir a la mejora de las políticas educativas a desarrollar en los próximos años, en lo relativo a la dotación de docentes para la EPB.

Dada la magnitud de docentes que atendieron el primer y segundo ciclo de la EGB en la provincia de Buenos Aires, y su proyección en la nueva estructura del sistema (EPB), se hace imprescindible analizar el impacto de las políticas recientes en la reconfiguración del cuerpo docente de este nivel.

En esta primera etapa, la investigación adoptó la forma de **un estudio exploratorio** sobre los perfiles profesionales de los educadores del primer y segundo ciclo de la EPB en nuestra provincia. Se trabajó en el análisis de las bases de los censos nacionales docentes de 1994 y 2004, para lo cual se han tenido que reconstruir algunas variables y categorías, tomadas de las bases censales, y así configurar una nueva base acotada a las necesidades de la presente investigación.

En una segunda etapa, las bases construidas se triangularán con los datos generados en los Operativos Provinciales de Evaluación de la Calidad 2004 (Cuestionario adicional - docentes); con la base cualitativa provista por la Ronda de Consulta 2004 y con las entrevistas a docentes de una muestra focalizada, a fin de construir información explicada.

Presentación de la línea temática

Hasta los años 50, la docencia se estructuraba en torno al modelo normalista, con un ideal profesional que construía su identidad con un criterio misional laico, que llevaba adelante de manera casi homogénea los proyectos que el Estado ponía en marcha. Los

docentes comienzan a construir su identidad como trabajadores a partir de los procesos de sindicalización y con la constitución del estatuto del docente. En los años 70 se radicaliza su identidad a partir de la discusión entre sistema educativo y educación popular.

En los ´90, cuando el eje de las políticas educativas se ubica en un Estado descentralizado que transfiere y delega la responsabilidad sobre el sistema educativo progresivamente en manos de las jurisdicciones, la docencia argentina pierde un lugar donde localizar esa identidad de trabajar en un proyecto para una nación.

En estos últimos años de reconfiguración del mundo del trabajo, la docencia conserva una serie de características laborales e institucionales propias de las actividades remuneradas del régimen vigente hasta mediados de la década del 70 en nuestro país: trabajo estable, con un salario, con obras sociales, derecho a la jubilación, vigencia del estatuto, entre otras. Además, muchos maestros y profesores constituyen el sostén fundamental de sus hogares, en tanto sus trabajos siguen siendo empleos con relativa estabilidad frente a la precarización y flexibilización que padecen otras actividades laborales.

En este contexto de crisis, reaparece la vieja misión política de hacerse cargo de lo social. Para los maestros que hoy están en las escuelas, la situación de las comunidades con que trabajan se impone como horizonte de posibilidad socio-pedagógico.

Por otra parte la situación de fragmentación social que caracterizó la década de los 90 impactó sobre la conformación de la identidad docente abriendo un abanico de *perfiles profesionales* vinculados a las instituciones educativas y al sector social que atienden.

Antecedentes sobre el tema

A mediados de la década del 80 algunas investigaciones mostraban la creciente fragmentación del sistema educativo formal y la existencia de circuitos paralelos por los que transitaban los alumnos en razón de su origen socioeconómico (Braslavsky, C. 1985; Filmus, D. 1988). Estas investigaciones mostraron y analizaron la participación de la educación en el proceso de reproducción social, así como la complejidad de los mecanismos que se ponían en juego a la hora de seleccionar y diferenciar a la población que tenía acceso a la educación media.

Otros autores argentinos profundizaron en esta línea en la década siguiente, ubicando circuitos educativos en el sistema de escolarización primaria (Puiggrós, A. 1995) y al

interior de los sistemas educativos provinciales (Romagnoli, C., Draghi, M.J. Maure, G. 1996; 1998, para el caso de la provincia de Mendoza). Estos estudios hablaban, ya en ese entonces, de un docente no "intercambiable" entre las escuelas de los distintos circuitos, y mostraban una diferenciación al interior de los mismos en cuanto a sus aspiraciones profesionales y el horizonte imaginario que construían como trayectoria escolar de sus alumnos.

Estudios más recientes ponen el eje en el trabajo docente (Birgin, A. 1999) analizando los modos de regulación social que se construyen específicamente en diferentes espacios y posiciones sociales, atravesados por dinámicas (el conocimiento, el sistema político, el mercado de trabajo, el género, etc.) que también están en fuerte proceso de cambio. Estas investigaciones buscan dar cuenta de cómo los sectores de población que cursaron su trayecto educativo en determinados circuitos del sistema, una vez que se gradúan como docentes, visualizan esos mismos circuitos como los ámbitos de trabajo deseables y posibles para ellos. Muchos de ellos no se sienten capacitados para enfrentar otros entornos culturales (por considerarlos hostiles o, en el otro extremo, por concebirlos como un desafío cultural excesivo). Según estos autores, pareciera que estos sectores van a construir diferentes trayectorias laborales a las que no son ajenas, ni la situación del mercado de trabajo local ni el proceso de fragmentación social.

Investigaciones sobre la situación de la escuela media (Tiramonti, G. 2004) explican la reconfiguración de los circuitos sociopedagógicos, sosteniendo que se producen nuevas pautas de inclusión y exclusión en el sistema educativo a partir de las profundas transformaciones que sufrió la sociedad argentina como consecuencia de su articulación con el nuevo orden mundial. Según estos autores, "la ruptura de la organización *estado céntrica* de la sociedad transforma en inadecuado el concepto de segmento que hace referencia a la existencia de un campo integrado, y habilita pensar el espacio social y educativo como un compuesto de "fragmentos" que carecen de referencia a una totalidad que les es común o un centro que los coordina. El fragmento es un espacio autorreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras señalan la heterogeneidad de esos espacios. Así el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, ni siquiera en un campo donde se puedan reconocer posiciones relativas de actores e instituciones, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes. Este

concepto de fragmentación es el que muestra mejor la configuración actual del sistema educativo". (Tiramonti, G. 2004)

Nuestra perspectiva de análisis en el abordaje de la condición profesional de los docentes.

Algunas precisiones conceptuales.

Los mencionados procesos de fragmentación social y económica que vivió nuestro país en la década del 90 y la implementación de la Reforma educativa, produjeron un impacto sobre el molde docente profesional que se tradujo en *la ruptura de un campo de sentido compartido* por el conjunto de las instituciones y de los agentes que trabajan en las escuelas de la provincia de Buenos Aires.

Es nuestra intención tomar como punto de partida en el análisis, los perfiles docentes de la educación primaria en la provincia de Buenos Aires, que han sido producto de los cambios suscitados en el período 1994-2004. Entendemos que los procesos de reforma son sumamente complejos e inciden en la conformación de las identidades profesionales docentes, pudiendo producir: rupturas que dan cuenta de una variación de los perfiles profesionales, nuevas aperturas a posiciones ocupacionales y también, continuidades con el modelo fundante.

La categoría de perfil implica una carga de significaciones según las diferentes perspectivas teóricas en que se inscribe. Consideramos, por lo tanto, que esta categoría requiere de una definición teórica previa, a los fines de aclarar la mirada desde la que se abordará dicho concepto.

Desde la definición dada por la Real Academia Española, se denomina *perfil* al conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a alguien o algo. En este caso nos circunscribimos al sujeto docente, que en la presente investigación opera como objeto de análisis.

Si consideramos al docente como grupo social con ciertos rasgos comunes que lo constituyen como tal y lo diferencia de otros grupos, es posible tener en cuenta, en términos de Bourdieu, *"las propiedades materiales que, empezando por el cuerpo, se dejan enumerar y medir como cualquier otra cosa del mundo físico, y de otro lado,*

propiedades simbólicas que no son sino las mismas propiedades materiales cuando se perciben y aprecian en sus relaciones mutuas, es decir, como propiedades distintivas"[1].

Podemos hablar entonces de un actor social en su doble nivel de existencia:

→ Un *nivel material* con sus propiedades "medibles" mediante la estadística social (edad, sexo, situación de revista, formación educativa), precisando al docente en el tiempo de desarrollo de su práctica, en su carácter de ingresante, intermedio y saliente.

→ Un *nivel simbólico,* constituido en forma de autoimagen y que se expresa en las motivaciones y expectativas para su desarrollo profesional, las estrategias a las que aspiran para su ascenso social, de la percepción acerca de la formación recibida sobre la docencia y la escuela.

No es nuestro propósito hablar de un docente tipo, sino hacer una caracterización de los docentes del nivel primario de la provincia de Buenos Aires en las tres categorías construidas (ingresante, intermedio y saliente), estableciendo una relación comparativa entre el comportamiento de éstas, tanto en el censo de 1994 como en el del 2004. Esta caracterización está orientada al nivel material comentado más arriba, dejando para la próxima etapa el análisis en el nivel simbólico.

Algunas precisiones metodológicas

El propósito principal de esta investigación es elaborar un diagnóstico provincial de la situación de los docentes de EGB 1 y 2 después de una década de vigencia de la Ley Federal de Educación.

Como etapa inicial del proyecto de investigación, se realizó un mapeo de los datos a nivel distrital a los efectos de dar cuenta de la diversidad demo-geográfica y socio-económica de la provincia de Buenos Aires en la que se inscriben nuestro universo de análisis.
Para tal fin se estableció una subdivisión al interior de la provincia de Buenos Aires a través del agrupamiento de distritos, en función a las siguientes variables: población, densidad poblacional, conurbano – interior, población rural dispersa, necesidades básicas insatisfechas, aspectos económico-productivos.

[1] Bourdieu, P. (1991) El sentido práctico. Taurus México. Pp 227

El universo de abordaje está constituido por docentes de primer y segundo ciclo de Educación General Básica, de las escuelas de todos los distritos de la Provincia de Buenos Aires.

La lectura de los datos se realizó a través de tres dimensiones: Perfil docente, capacitación y trayectoria profesional.

Una vez obtenidos los perfiles docentes, a partir de las variables que se indican a continuación, para los años 1994 y 2004, se estableció una relación comparativa entre ambos.

Los interrogantes que guiaron esta indagación son:

¿Qué incidencia tienen los factores constituyentes de la trayectoria del profesional docente en la constitución del perfil docente? ¿Cómo influye la capacitación? ¿En qué consiste el quiebre en el perfil docente entre los años mencionados? ¿Qué aperturas se observan en las trayectorias docentes?

Para esclarecer las propiedades materiales del perfil docente presentamos la siguiente operacionalización:

Perfil del docente

Variables:

- **Sexo**: masculino, femenino;
- **Edad**: categorizada en rangos etáreos: menos de 20; de 20 a 24; de 25 a 29; de 30 a 34; de 35 a 39; de 40 a 44; de 45 a 49; de 50 a 54; de 55 a 59; de 60 a 64; 65 y más;
- **Formación pedagógica**, categorizada en: maestro normal; nivel superior no universitario; nivel superior universitario; técnico/profesional del nivel superior no universitario; técnico/profesional del nivel superior universitario; post grado
- **Antigüedad en la docencia**, se categoriza al docente de EGB en:

• "ingresante" con hasta 5 (cinco) años de antigüedad
• "saliente" entre 22 (veintidós) y 30 (treinta) años de antigüedad
• "intermedio", incluido en el rango de antigüedad que queda por fuera de las dos categorías mencionadas anteriormente.

- **Situación de revista**: titular interino o provisional, suplente, contratado, otra.

Capacitación: desarrollo de aptitudes para el ejercicio docente.

Variables:

- **Antecedentes de capacitación**: asistencia a actividades de capacitación durante los últimos cinco años, asistencia a actividades de capacitación docente de 40 horas reloj o más;
- **Oferta de capacitación**: Instituciones: organismos oficiales (Ministerios, Secretarías, Direcciones, etc.); sindicatos y gremios; Universidades; Institutos Superiores; Organizaciones no gubernamentales; organismos internacionales; Otras instituciones. Cantidad de cursos. Cantidad de postítulos.
- **Temáticas abordadas en capacitación**: Contexto político, económico y social de la educación contemporánea, características (psicológicas, sociales, culturales) de los sujetos que aprenden, Relaciones sociales y humanas (manejo de conflicto, trabajo en equipo, liderazgo, etc.), Contenidos de las disciplinas/áreas, estrategias de enseñanza y didácticas especiales, Teorías de la educación/Pedagogía, Didáctica general y desarrollo curricular, Temas de cultura general, Nuevas tecnologías de la información y la comunicación, Política y legislación educativa, Organización y gestión educativa, Metodología de la investigación educativa, Otras, No desea capacitarse
- **Temáticas de interés para capacitarse**: Contexto político, económico y social de la educación contemporánea, características (psicológicas, sociales, culturales) de los sujetos que aprenden, Relaciones sociales y humanas (manejo de conflicto, trabajo en equipo, liderazgo, etc.), Contenidos de las disciplinas/áreas, estrategias de enseñanza y didácticas especiales, Teorías de la educación/Pedagogía, Didáctica general y desarrollo curricular, Temas de cultura general, Nuevas tecnologías de la información y la comunicación, Política y legislación educativa, Organización y gestión educativa, Metodología de la investigación educativa, Otras, No desea capacitarse.

Trayectoria. Recorrido que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento del docente.

Variables:

- **Zonas geográficas de desarrollo de la práctica docente**: zonas urbanas; zonas urbano-marginales; zonas rurales
- **Nivel socioeconómico de la población durante el desarrollo de la práctica docente**: alumnos de nivel socioeconómico bajo; alumnos de nivel socioeconómico medio; alumnos de nivel socioeconómico alto

- **Sector de gestión de desarrollo de la práctica docente:** estatal; privado
- **Interrupciones en el desarrollo del ejercicio docente dentro del sistema educativo:** si; no
- **Factores causantes de la interrupción:** cuestiones familiares; consiguió trabajo con mayores ingresos; problemas de salud; estudios; otro
- **Factores causantes de la reincorporación:** Cambió la situación por la que había dejado la docencia; necesidad económica; consideró valioso trabajar como docente; otro
- **Cantidad de establecimientos en los que trabajó a lo largo de su trayectoria docente:** en 1; entre 2 y 5; entre 6 y 10; entre 11 y 15; entre 16 y 20; más de 20.

Comparaciones de cédulas censales 1994- 2004: elementos de agregación

El instrumento utilizado para recoger la información fue la **Cédula Censal,** planilla que se utiliza en el relevamiento censal y que sirve para sistematizar la recolección de datos.

La Cédula Censal de 1994 cuenta con 30 preguntas y la de 2004 está compuesta por 47 preguntas, agrupadas en dos partes. En la primera parte las preguntas estuvieron destinadas a obtener información sobre la inserción institucional de los docentes en cada uno de los establecimientos educativos o unidades de gestión escolar en las que trabajaban. En la segunda parte, se incluyeron preguntas destinadas a conocer los aspectos socio-demográficos, la situación laboral, la formación y el desarrollo profesional, así como la trayectoria profesional transitada por cada docente. En cada uno de los campos temáticos incluidos en la Cédula Censal se contemplaron asimismo preguntas para relevar la percepción, opinión o expectativas de los docentes censados.

Cabe aclarar que cada docente llenó una Cédula Censal (la primera parte) en cada establecimiento educativo, tipo de educación y nivel de enseñanza en los que trabajaba. Por lo anteriormente expuesto, el número de Cédulas Censales administradas no se corresponde directamente con el número de docentes ya que, un mismo docente puede desempeñarse simultáneamente en más de un establecimiento educativo, tipoy/o nivel de enseñanza y en ese caso llenaba más de una cédula Censal. La cantidad de docentes puede obtenerse de todos modos ya que se solicitó el DNI como código de identificación

(que una vez ingresado al sistema se borra) para poder unificar la información aportada por cada docente[2].

A fin de poder caracterizar una aproximación a los perfiles docentes de Primaria de la Provincia de Buenos Aires, presentamos a continuación una comparación entre las cédulas de ambos censos, respecto de las variables pertinentes para nuestro análisis.
Cabe aclarar que dadas las diferencias existentes entre las Cédulas Censales 1994 y 2004 se procedió a rearmar variables y construir nuevas categorías que fuesen comparables y nos permitiesen una lectura valiosa de los datos.

Entre las diferencias aludidas, el Censo Nacional Docente 2004 agrega preguntas referidas al tipo de gestión de las escuelas en las cuales los docentes desempeñan su actividad. Asimismo, los niveles de enseñanza se adecuan al momento contextual en el que fue realizado el Censo 2004, agregando EGB1, EGB2, EGB3. También agrega en esta misma variable, las opciones "más de un nivel" y "no corresponde a ningún nivel".

En la cédula 2004 se agregaron también, las opciones "año o ciclo en el que se desempeña la función docente", y el "turno" en el cual se ejerce esa función.

Respecto de la modalidad de desempeño, las categorías de ambas cedulas varían ampliamente. Mientras que el CND 1994 distingue entre Nivel medio (Bachillerato, Técnico; comercial, asistencial, agropecuario, ciclo básico, otro) y Superior no universitario (Formación docente, formación técnico profesional, otros), el CND 2004 realiza tal distinción entre: Nivel Medio (Bachiller, Ciclo Básico, Comercial, técnico, agropecuaria, otra) y Polimodal (Humanidades y Ciencias sociales, Cs. Naturales, Economía y gestión de las organizaciones, producción de bienes y servicios; comunicación, arte y diseño).

Las preguntas 5 y 6 de la cédula censal de 1994, que indagan sobre la situación de revista y las horas semanales asignadas para el cumplimiento de las actividades docentes, respectivamente, fueron agrupadas en la pregunta 7 de la cédula censal 2004. Ésta presenta variaciones y un nivel de complejidad mayor, ya que al interior se

[2] Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Resultados preliminares: www.oei.es/quipu/argentina/censo_docentes2004.pdf

desagregan las siguientes dimensiones: en primer lugar, si la designación con la que cuenta pertenece al establecimiento por el cual esta contestando la cédula o no. En segundo lugar si la designación es por cargo, por horas cátedra, o por módulos. La tercera dimensión se refiere a la situación de revista. La cuarta, explora si el docentes esta en actividad, en licencia o en comisión de servicio. Por último, se pregunta por la cantidad de horas que tiene asignado, desagregadas por horas semanales (por cargo, y por modulo) y por horas cátedras semanales.

En cuanto a la situación de revista, en 2004 se incluye la dimensión "contratado".

Otro elemento que el último censo añade es una pregunta sobre la Condición actual del docente (en actividad, licencia, comisión de servicio) y respecto de las horas asignadas por semana, se agrega también, horas por cargo y por módulo. (p.6)

Continuando con la comparación, si bien la pregunta 7 del CND 2004 equivale a la pregunta 4 del CND 1994, en la que indaga sobre la función y actividad que desempeña en el establecimiento, la pregunta 10 que se agrega en la Cédula censal 2004 complementa la información ya que indaga sobre la actividad que efectivamente realiza, teniendo en cuenta 3 áreas: (Dirección y gestión; Frente a alumnos; Apoyo a la enseñanza).

Por otra parte, la pregunta 23 del CND 1994 está en el CND 2004 desagregada en dos: por posesión o no de "título maestro normal" en la pregunta 23 de la cédula; y por posesión o no de "título de nivel superior" en la pregunta 24. A su vez, se indaga por la especialidad de la formación, teniendo en cuenta la institución y el nivel de formación.

Por último, el CND 2004 se incorpora información sobre posesión o no de título de Maestría o Doctorado.

La perspectiva de lo legal para un análisis del trabajo docente.

Estatuto y regulaciones del trabajo docente en el contexto de la reforma de los 90.

Abordamos la indagación de la normativa como instancia regulatoria de la realidad, que estructura condiciones laborales en el amplio sentido de establecer posibilidades, asignar derechos para algunos sectores o limitarlos con respecto de otros.

Al respecto, Saforcada, Migliavaca y Jaimovich [3] destacan la importancia de la normativa como instancia que provee de un marco para preservar los derechos fundamentales de los sujetos inmersos en las instituciones.

Desde una perspectiva vinculada a la política educacional, se reafirma este sentido al considerar que las leyes inciden en la configuración de importantes aspectos de la realidad educativa .Entonces, el texto de la ley, su palabra, no es abstracción o formalidad jurídica, produce marcos que orientarán los debates y la decisiones en la política educacional, tendrán su traducción en cursos de acción. Del mismo modo, la reglamentación de la ley también "cambia vidas", según Axel Rivas[4] estas normas generarán determinadas dinámicas de poder, políticas de gestión y de administración de la educación.

Pero también señalamos otro aspecto: la ley no se convierte en una entidad rígida e inmutable, en su uso es interpretada, reapropiada, apelada, estableciendo una relación dialéctica con la realidad: la configura al mismo tiempo que es resignificada en las prácticas y usos. Por otro lado, es producto de relaciones de poder y de fuerzas que se constituyen en determinada circunstancia histórica, en la que se involucran los actores y referentes que se disputan cada año la toma de decisiones que rodea a la política provincial.

Entre estos actores de peso[5] se señala el gobierno de la educación, incluyendo a gobernadores, ministros, funcionarios; los gremios y sindicalistas por fuera del Estado, pero sosteniendo un rol en la definición o indefinición de las políticas educativas. También los representantes del sector privado, con la Iglesia como su principal referente además de las asociaciones que agrupan y representan a las escuelas del sector privado.

Otros actores son los legisladores representantes de la Comisión de Educación en la Legislatura provincial, muchos de ellos con vinculación directa con algún grupo de actores (o representantes sindicales o funcionarios); los investigadores universitarios, los referentes importantes del Sistema Educativo, también los periodistas. Cada actor mencionado participa con diversos grados de poder de la dinámica política.

[3] Saforcada, F.; Migliavacca ,A.; Jaimovich , A.; *Trabajo docente y reformas neoliberales :debates en la Argentina de los 90* , en Feldfeber, M. y Andrade Olivera, D.(2006) Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? Bs. As. Noveduc.

[4] Rivas, A. Ponencia en Foro La educación ¿Pilar de la Argentina del futuro? 08/08/2006

[5] Rivas, A. (2003) Proyecto "Las provincias educativas. Las miradas políticas de la educación provincial". CIPPEC

Refiriéndose puntualmente a la legislación laboral, Pérez Crespo[6] considera que el derecho, cumple múltiple papel, "como arma de dominación por parte del capital, como espacio de conflicto, y como herramienta de lucha de los trabajadores… el derecho no es expresión de una abstracta voluntad de justicia sino de concretos intereses en juego entre los distintos sectores sociales. Una ley no integra el derecho vigente porque sea justa sino porque expresa fielmente la relación de fuerzas existente. Una norma dictada en el marco de una determinada relación social constituye derecho positivo vigente mientras la misma subsiste; una vez que los cambios al interior de la sociedad adquieren profundidad y solidez dando paso a relaciones de signo opuesto o diferente, la misma norma va a enfrentar enormes resistencias en su aplicación, generándose con el paso del tiempo una derogación por la fuerza de los hechos."

Hasta el momento presente hemos revisado el siguiente corpus normativo del trabajo docente:

El Estatuto del Docente -ley 10.579 del año 1987 que deroga el Decreto-Ley 19.885/57- y las leyes posteriores que lo modifican (10.614, 10.693, 10.743, 12.537, 12.770, 12.799, 12.867, 13.124 y 13.170); las reglamentaciones del Estatuto producidas entre el año 1992 y el 2004; las leyes de titularización docente sancionadas en el mismo período, y la ley de adelanto jubilatorio.

La Ley Provincial de Educación (que junto con la Constitución Nacional constituyen los pilares del marco normativo) determina en el art. 23, cap. VII "De los derechos de las autoridades educativas", que los derechos y obligaciones de los docentes se regulan por el Estatuto del docente. Además, en la misma, se establece como un objetivo de la política educativa provincial, "el derecho de los docentes a la dignificación y jerarquización de su profesión".

Continuando con las perspectivas respecto de la ley ya planteadas, los estatutos docentes son herramientas legales que sintetizan y objetivan la forma que adopta la relación entre los docentes, el Estado, el mercado y otros actores sociales, en cierto momento histórico[7]. Como ya se ha dicho anteriormente, se constituyen en un espacio de disputas.

[6] Pérez Crespo,G. *Las herramientas legales en la lucha sindical* en: Cifarelli, V.; Martinez, O. A.; Pérez Crespo, G "De eso no se habla. Organización y lucha en el lugar de trabajo",Taller de Estudios Laborales, Cuadernos del TEL, Septiembre de 2002.

[7] Saforcada, F.; Migliavacca ,A.; Jaimovich , A.; Op. cit.

Los estatutos docentes provinciales que rigen actualmente en Argentina, tuvieron como matriz de origen al Estatuto del Personal Docente Nacional, que fue sancionado en 1958. Esta ley permitió introducir mecanismos de transparencia en la carrera docente, eliminando la intervención arbitraria del poder político y partidario en la asignación de cargos.[8] El antecedente mas directo es el "Estatuto del docente argentino del General Perón, sancionado en 1954 (Bernetti y Puigróss); en el contexto de una ambigua y conflictiva relación entre el sector docente y el gobierno peronista. En el mismo, los docentes vieron concretadas algunas de sus reivindicaciones pero también se conceden atribuciones significativas al poder ejecutivo en la regulación de la actividad docente. Fue derogado en 1955.

Como ya se señaló, el estatuto actual ha sido sancionado en 1987, derogando el estatuto anterior del año 1957.[9]

Una publicación del SUTEBA, (La Educación en Nuestras Manos), presenta información que permite conocer la perspectiva de este gremio con respecto a la dinámica política y la lucha por el poder de decisión en la coyuntura de la sanción del Estatuto. En el año 1987 el gremio se retira de una Comisión legislativa que está trabajando sobre un proyecto de Estatuto enviado por el poder Ejecutivo dado que la misma solo tiene carácter consultivo. El proyecto que envía el gremio a las Cámaras legislativas es defendido por la oposición pero finalmente se sanciona el proyecto de Poder ejecutivo provincial. Al mes se modifican 19 artículos reconociendo su inaplicabilidad. En el año 1988 comienza el reclamo de paritarias para acordar el Convenio Colectivo del sector. Desde el gremio se resalta la diferencia que existe entre estos tipos de normativa: el Estatuto, decidido en espacios en los que la participación gremial es mediada por los legisladores (lo que los pone en una posición de mayor debilidad en la lucha por el poder de decisión) y el Convenio Colectivo por acuerdo entre el gremio y la patronal que permite la participación directa de los representantes gremiales poniéndolos en una situación de mayor fuerza en los procesos de decisión. Desde el año 1990 por ley Nacional 23.929 se reconocen los Convenios Colectivos para el sector docente. La provincia de Buenos Aires no llama a paritarias hasta el año 2007.

Las leyes modificatorias del Estatuto no realizan reformas integrales sino que cambian

[8] Morgade y Birgin, (2002), en Saforcada, F.; Migliavacca ,A.; Jaimovich , A.; Op. cit.

[9] Este estatuto provincial habría sido sancionado antes del Estatuto Nacional de 1958 , hay que tomar nota de la circunstancia que una comisión formada en 1956 por el gobierno militar – Comisión Alemandri- elaboró un proyecto de normativa, que fue recuperado en varios elementos por este estatuto nacional del 58. Cabe la pregunta si lo mismo pudiera haber sucedido con el estatuto provincial

cuestiones puntuales.[10]

Continuaremos mencionamos aspectos centrales relativos al trabajo docente regulados por el Estatuto.

Comenzamos por la *estabilidad* (art.17) que es un derecho que gozarán los docentes titulares quedando excluidos del mismo los docentes suplentes y provisionales. La pérdida de este derecho puede ocurrir en caso de no conservar la aptitud psicofísica y/o desempeñar conducta que afecte la función y la ética docente; también en caso de quedar el docente en situación de disponibilidad[11].

Otros aspectos regulados se refieren a: los requisitos para que un docente sea nombrado titular (art.57)[12], los requisitos para que un título docente sea considerado habilitante para el ingreso a la docencia y los antecedentes y su orden de importancia para ingresar a la docencia. El decreto 441/95 que reglamenta el Estatuto del Docente, constituye una Comisión Permanente de Estudio de Títulos que establecerán los criterios para la habilitación y valoración de títulos de acuerdo con los requisitos señalados en la Ley Provincial de educación y el art. 58 del mismo Estatuto. Esta Comisión elaborará y/o actualizará anualmente un nomenclador, con los títulos habilitados hasta el 31 de diciembre, el que será considerado a los efectos del ingreso en la docencia del siguiente año.

La evaluación de los Títulos y antecedentes será realizada por los Tribunales de Clasificación (entre otras funciones) que se conforman como Tribunales de Clasificación Centralizados[13] y Descentralizados[14] .

El docente será calificado por su superior jerárquico (arts. 127, 129) una calificación superior a 6 es requerida para ser nombrado titular. Los docentes tienen derecho a interponer recurso de revocatoria en caso de disconformidad, ante el agente calificador, y jerárquico en subsidio, ante el Tribunal de Clasificación Central.

---

[10] Rivas, A. (2003) Proyecto "Las provincias educativas. Las miradas políticas de la educación provincial". CIPPEC

[11] **Disponibilidad** (art.21, 22,23) se produce al ser suprimido el cargo o asignatura en los que el docente está designado o verse disminuido el número de horas cátedra que dicta. Si en el término de 5 años ese docente no es reubicado en alguna vacante, cesará en sus funciones.

[12] ser argentino nativo o naturalizado , poseer aptitud psicofísica y conducta acorde con al función docente, poseer titulo habilitante, menos de 50 años de edad para el primer ingreso - con excepción de los aspirantes a ingresar en el tercer ciclo de la Educación General Básica, la Educación Polimodal y la Educación Superior - y someterse a concurso en los casos que sea necesario

[13] Sus funciones son la fiscalización de datos del personal docente y su clasificación ,del orden de méritos de los aspirantes a ingreso a la docencia ; intervenir en los recursos jerárquicos en subsidio en reclamos de clasificación y dictaminar en las solicitudes de traslado ,ascenso, movimientos de carácter permanente y también servicios provisorios, dictaminar en materias de plantas funcionales

[14] Que dictaminan en reubicaciones transitorias, informan al Tribunal Central sobre cuestiones que deba resolver, confeccionan los listados por orden de méritos de aspirantes a provisionalidades y suplencias, realizan la valoración de títulos y antecedentes en caso de concurso y confeccionan los respectivos listados.

La carrera docente prevista en el Estatuto posibilita al personal titular acrecentar horas cátedra (art.60) en área de incumbencia de título en la que ingresó. También puede promover (art. 74) a un cargo superior con estabilidad (ascensos) a través de concurso de títulos, antecedentes y oposición.

Por otro lado, se regulan los traslados (arts. 89, 90) a otros establecimientos u organismos y los servicios provisorios (art.102, 103) en cargos u horas vacantes. Ambos están previstos en el estatuto por solicitud del interesado (movimiento docente) y por facultad de las autoridades competentes. En este último caso se requiere el consentimiento del docente. Los servicios provisorios se extienden al 31 de diciembre de cada año.

También se definen las condiciones para ser considerados docentes provisionales y docentes suplentes, los procedimientos para su nombramiento y sus causales de cese. También se prevé la posibilidad que entre la DGCyE y el personal docente se establezcan contratos de locación de obra.

Finalmente mencionamos las licencias (art.114) que podrán gozar los docentes con las diferencias del caso que se regulará en la reglamentación correspondiente según se trate de titulares, suplentes y provisionales.

Señalamos también algunos cambios en la regulación que se han producido con las leyes modificatorias:

- El límite de edad establecido para ser nombrado titular según la ley 10.579 de 1987 era de 45 años exceptuándose de este requisito a los aspirantes a ingresar al nivel terciario. La ley 12.770, de octubre del 2001 lo extiende a 50 años con excepción de los aspirantes a ingresar en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica, la Educación Polimodal y la Educación Superior. Con lo cual el límite se extiende también por exceptuar del mismo cada vez más niveles de enseñanza.
- La Composición de los Tribunales de Clasificación Descentralizados se modifica aumentando (en un integrante) los representantes elegidos por voto secreto y obligatorio del personal titular (por ley 10.614); derecho que por ley 12.799 del año 2001 se amplia a los docentes suplentes y provisionales. Los restantes integrantes del tribunal son designados por la DGCyE. La primer modificación implica una ampliación de los espacios de poder de los docentes elegidos por sus pares y la segunda una ampliación de la base de representados.
- La exigencia de títulos habilitantes se va extendiendo. Inicialmente (con la sanción de la ley 10.579 del año 87) es un requisito para ser nombrado titular, por ley 13.170

del año 2004 se establece como requisito para que los docentes provisionales conserven el cargo, horas cátedra o módulos en que se desempeña. De no poseerlo el docente cesará al finalizar las tareas correspondientes a cada curso escolar, aplicándose esta exigencia a partir del curso escolar 2005.

- Una modificación finalmente temporaria, la constituye la limitación de algunos derechos consagrados en el Estatuto, establecida por ley 12.867 (año 2002) en el marco de la ley 12727 de emergencia económica. En la misma se modifican criterios de desfavorabilidad de las escuelas, se cambian condiciones de licencias equiparando con el régimen de licencias del resto del personal docente en la administración pública, se quita premios para jubilaciones y se establece en el ámbito de la DGCyE, la "Comisión para la Reforma del Estatuto Docente " integrada por representantes de los gremios y de la DGCyE .Esta ley fue muy cuestionada por los gremios y principal causa del campamento educativo instalado frente a la DGCyE durante 2002 . En la oposición a estas medidas se unen los gremios (SUTEBA, FEB, SADOP).

La bibliografía consultada[15] establece una vinculación entre propuestas, como la anteriormente señalada, de modificación o derogación de los estatutos y los procesos de reforma laboral[16] y reforma educativa.[17]

Los gobiernos de los 90, introducen en la agenda pública la reforma de la carrera docente a partir de iniciativas que conforman tanto producción material (leyes y documentos) como simbólica (instalando un determinado discurso sobre la carrera docente. En términos generales, las propuestas de modificación del régimen laboral cuestionan los siguientes tópicos, tratados por los estatutos: la composición salarial, la estabilidad laboral, el sistema de licencias y el acceso y la movilidad de la carrera docente.

En la ley 12.867, se modifican dos puntos de los que se acaban de señalar: la composición salarial y el sistema de licencias. No se puede avanzar hacia los otros, que involucraban la reforma del Estatuto.

El conjunto de múltiples y dispersas leyes a veces presentan diferencias en el discurso como, el cambio de criterio para ser designado titular que se establece en la ley

[15] Saforcada, F.; Migliavacca ,A.; Jaimovich , A.; Op. cit

[16] La llamada flexibilización laboral se conoció como un abandono de la condición salarial, caracterizada por un empleo estable. Predomina la relación salarial de tipo temporario, la subcontratación y la formación polivalente del personal. Estos cambios generan un terreno fértil para la erosión progresiva de los marcos legales que protegen los derechos de los trabajadores.

[17] Esta reforma promueve la autonomía y responsabilización de las instituciones por los resultados educativos, a la vez que recentraliza el poder en el gobierno. Los discursos identificados con la reforma interpelaron a los docentes como los únicos responsables que deben rendir cuentas a la sociedad.

12.609 de marzo de 2001, conocida también como de "titularización automática", con respecto al establecido en el Estatuto. Como ya mencionamos, para ser designado titular, el Estatuto exige como requisito la posesión del título habilitante. Una disposición supletoria que luego por el decreto 441/95 adquiere carácter de permanente, considera que de no existir el titulo habilitante adquiere carácter habilitante el título que acredite formación específica en conjunción con título docente oficial o reconocido o con la capacitación docente aprobada por la DGCyE.
La ley 12.609 titulariza a todo el personal docente provisional en cargos de base, módulos y horas cátedra en que se desempeñen en Tercer ciclo de EGB y en las Ramas de Post Primaria – excepto Educación Superior – designados antes de 1999 y que cumplan al menos uno de estos requisitos:

a) Poseer título habilitante, de acuerdo al nomenclador de títulos vigente, reconociéndose a la vez, para tales efectos, las Resoluciones de la Dirección General de Cultura y Educación que establecieron situaciones de excepción o regularización sobre condiciones de título para el acceso a los cargos.

b) Poseer título que hubiera sido deshabilitado en la provincia de Buenos Aires en los últimos diez años para el cargo, área o asignatura, cualquiera fuera su edad.

c) Poseer título universitario sin conjunción de capacitación docente habiendo sido designado con anterioridad al ciclo lectivo 1998.

d) Poseer título no docente expedido por Institución de Educación Superior No Universitaria con Formación Docente (Resolución 1.482 del 5 de abril de 1999 de la Dirección General de Cultura y Educación) en curso, considerándose como titulares interinos hasta la presentación de la certificación respectiva y en un plazo no mayor de dos años.

e) Poseer título Técnico con Capacitación Docente (Resolución 1.482 del 5 de abril de 1999 de la Dirección General de Cultura y Educación) en curso, considerándose como titulares interinos hasta la presentación de la certificación respectiva y en un plazo no mayor a dos años.

f) Poseer cincuenta (50) o más años de edad y, al menos, una de las condiciones previstas en los incisos anteriores.

Se busca subrayar la amplitud con respecto a los requisitos de titulo habilitante establecidos en la ley de titularización, lo que permite incluir a mayor cantidad de docentes en condiciones de ser titulares. Esta medida, concretada dentro de la gestión de Bordón, había sido reiteradamente reclamada por SUTEBA[18] ; por otro lado la titularización de todo el personal que ingresa con condiciones es un reclamo que el SUTEBA reivindica como permanente, en acuerdo paritario se planteo el plazo de un año como razonable. Desde el gremio se considera que la figura híbrida del provisional debiera eliminarse ya que es una forma de flexibilización a la que estuvieron sujetos los docentes de postprimaria o los que recién se inician en el sistema.[19]

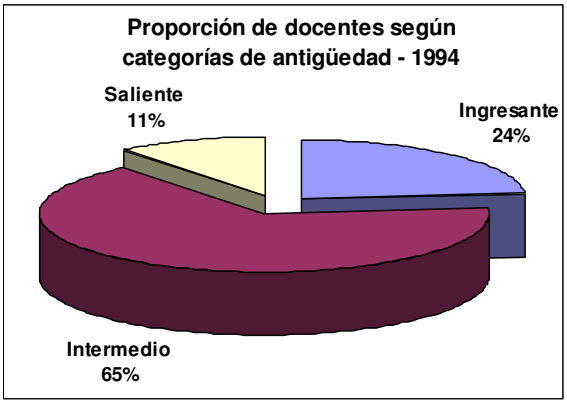
Análisis material de los perfiles docentes de nivel Primario en la provincia de Buenos Aires.

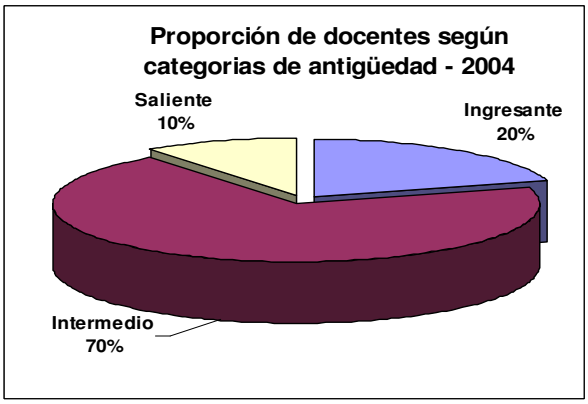
Estudio Comparativo de los Censos 1994 y 2004

En **1994**, el total de docentes censados de nivel primario de la Provincia de Buenos Aires es de 85.140, de los cuales un 7,4% son casos perdidos en el sistema y datos que sufren inconsistencias por lo cual se tomará para el análisis **78.850** casos**.** De éstos, el 23,6% (18.594) pertenecen a la categoría *ingresante*, el 65,7% (51.788) a *intermedio* y el 10,7% (8468) a la categoría *saliente*. (ver gráfico 1)
Para el año **2004**, el total es de 82.971**,** considerando los docentes de la provincia de 1º y 2º ciclo de EGB, de los cuáles cabe señalar que un 23,8% (19.742) casos son considerados perdidos en el sistema y con datos inconsistentes. Por lo tanto, consideramos válidos **63.229** casos, de los cuales el 20,1% son *ingresantes* (12.638), el 69,5% son *intermedios* (43.629) y el 10,3% corresponden a la categoría *salientes* (6.465). (ver gráfico 2)

Gráfico 1 Gráfico 2.

[18] Rivas, A. (2003) Proyecto "Las provincias educativas. Las miradas políticas de la educación provincial". CIPPEC
[19] SUTEBA:"La educación en nuestras manos", nro. 76, año 2003





Cabe aclarar que dentro del grupo de los casos válidos, un gran porcentaje debió ser dejado de lado para el análisis ya que se evidenciaban inconsistencias entre los datos de antigüedad y edad (por ejemplo, más antigüedad que edad). A su vez, otro número significativo de casos no presenta ninguna información respecto a su antigüedad. Decidimos consecuentemente, no descartar la información inconsistente y tomarla para el análisis. Por lo tanto, el grupo de casos "sin datos de antigüedad" será caracterizado y analizado en una sección aparte.

Cuadro 1

1994	**Categoría por antigüedad**					
	Ingresante	**Intermedio**	**Saliente**	**Sub total**	**No válidos**	**Total**
N	18594	51788	8468	**78850**	6290	**85140**
%	23,6	65,7	10,7	100,0	7,4	100,0

Cuadro 2

2004	**Categoría por antigüedad**					
	Ingresante	**Intermedio**	**Saliente**	**Subtotal**	**No válidos**	Total
N	12638	43629	6465	**62732**	19.742	**82.474**
%	20,1	69,5	10,3	100	23,9	100

Tomando sólo la **variable "antigüedad"**, si relacionamos las tres categorías entre sí, y las comparamos entre ambos censos, podemos decir que **existe un comportamiento similar de las mismas en cada censo**. Es decir que en 1994, de 78.850 docentes, el 23,56% son ingresantes, mientras que en 2004, de 62.732 docentes, son ingresantes el 20,1%. Los docentes ubicados en la categoría intermedio en 1994, representan el 65,7% del total, mientras que en 2004, su proporción es de 65,9%. Por último, para la categoría saliente, mientras que en 1994 el valor porcentual que representan es de 10,7%, en 2004 es de 10,3%. (ver cuadro 1 y 2)

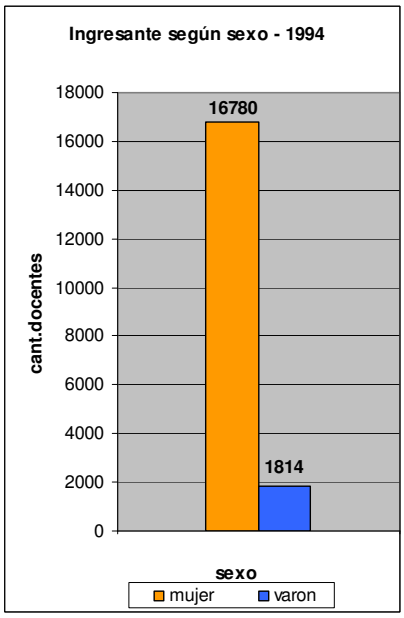
Análisis de la variable sexo

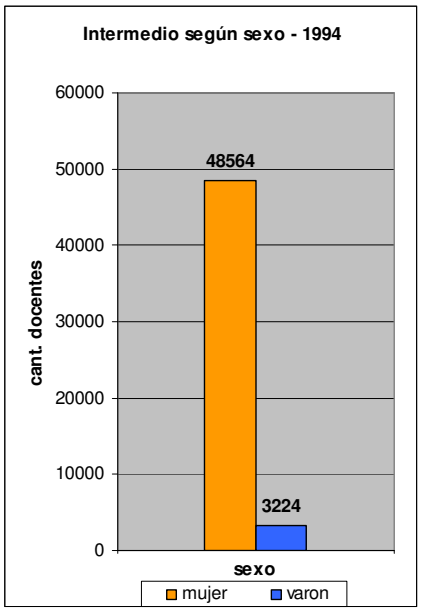
Acerca de la **variable sexo**, observamos que para el censo docente correspondiente al año 1994, sobre un total de 78.850 docentes, el 93,21% son *mujeres*, y el 6,79 % restantes son *varones*. Mientras que para el censo del año 2004, sobre un total de 62.732 docentes, el 90,9% son *mujeres* y el 9,1% restantes son *varones*. (ver cuadros y gráficos 3 y 4)

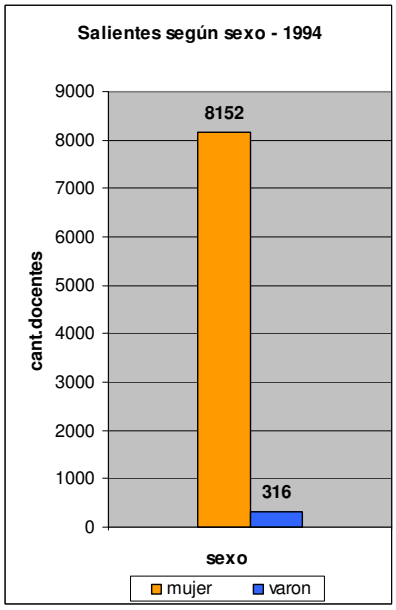
Cuadro 3

1994		**Antigüedad -depurada-**						**Total**	
		Ingresante	**%**	**Intermedio**	**%**	**Saliente**	**%**		%
Sexo	**Mujer**	16780	90,2	48564	93,8	8152	96,3	73496	93,21
	Varón	1814	9,8	3224	6,2	316	3,7	5354	6,79
Total		**18594**	**100,0**	**51788**	**100,0**	**8468**	**100,0**	**78850**	**100**

Gráfico 3



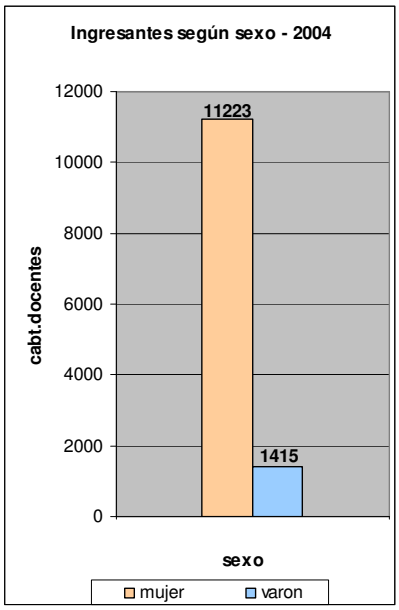


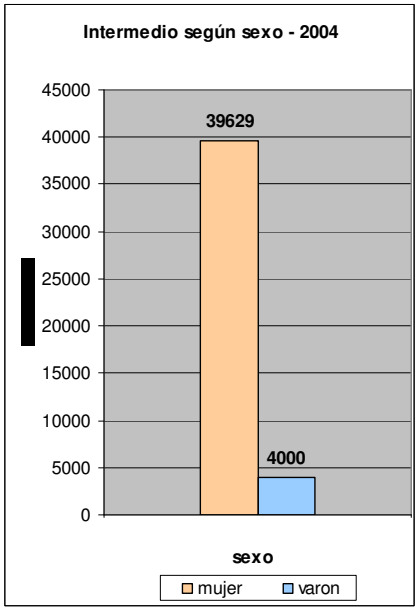


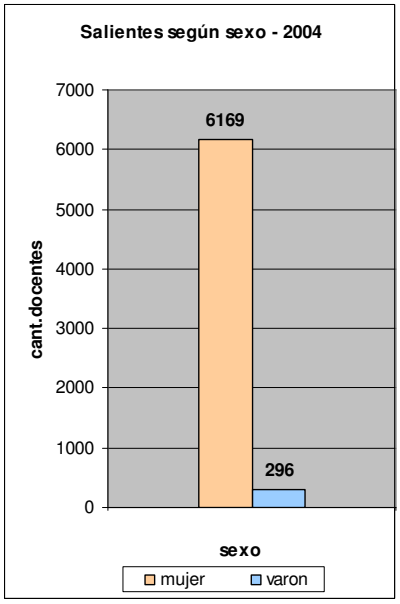
Cuadro 4

2004		Antigüedad -depurada-						Total	%
		Ingresante	%	Intermedio	%	Saliente	%		
Sexo	**Mujer**	11223	88,8	39629	90,8	6169	95,4	57021	90,9
	Varón	1415	11,2	4000	9,2	296	4,58	5711	9,1
Total		**12638**	**100,0**	**43629**	**100,0**	**6465**	**100**	**62732**	**100,0**

Gráfico 4



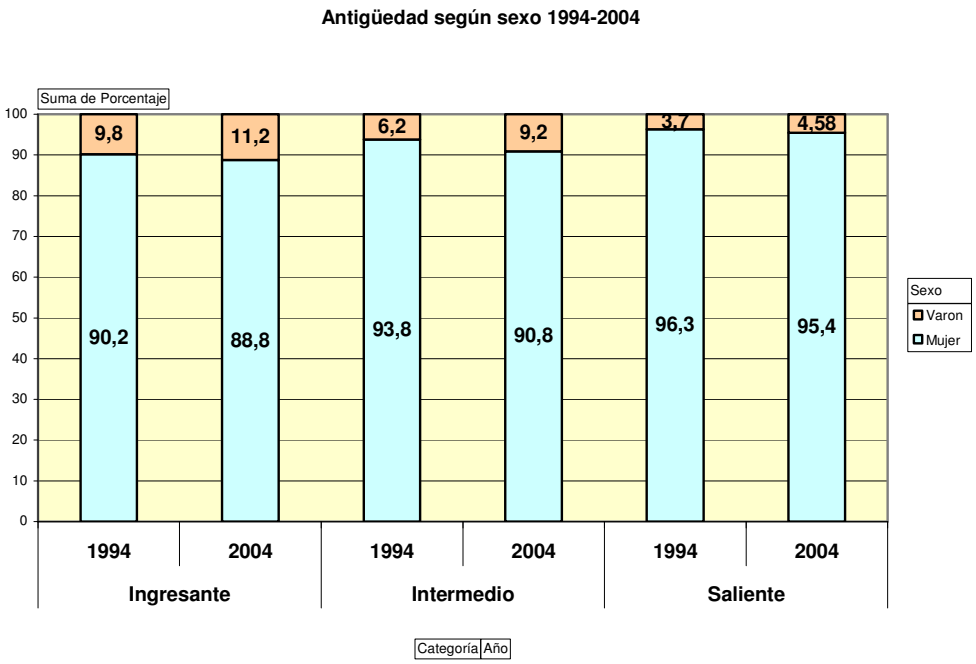




Estableciendo una comparación entre ambos censos, y analizando en cada uno la variable antigüedad, observamos que hubo un aumento en la proporción de hombres que ingresaron a la carrera docente. Para el año 1994 el 9,8% de los ingresantes son varones mientras que en 2004, este valor alcanza el 11,2%.

Asimismo, para la categoría intermedio se observa la misma tendencia creciente del grupo de varones, ya que en 2004 el porcentaje de varones es del 9,2%, mientras que en el censo 1994 dicho valor es del 6,2%. Para la categoría saliente, la tendencia creciente continua, siendo la diferencia de aproximadamente un 1, 7%. (ver gráfico 5)

Gráfico 5



Análisis de la variable edad

Analizando los rangos etáreos observamos que para el grupo de edad comprendido entre los años 25 a 29, hay una mayor concentración de docentes en la categoría *ingresantes* en el censo 2004 (58,2%) respecto del censo 1994 (43,3%). Para el caso de los grupos de 30 a 34 años, de 35 a 39 años, y de 40 a 44, en el censo 1994, los valores más altos están distribuidos entre estos tres rangos de manera pareja y se los ubica en la categoría *intermedio*: 82,5%; 88% y 88,8% respectivamente. En el caso del censo 2004, los valores más altos se distribuyen al interior de esta categoría sólo en dos rangos etáreos, el que comprende los años 35 a 39, con un valor de 89,6%, y el rango de 40 a 44 años con un valor de 92,4%.

Por último, al interior de la categoría *saliente* observamos que para ambos censos la mayor concentración se ubica en el rango etáreo de 60 a 64 años, con un valor porcentual de 67,7% para el censo 1994, y de 67,8% para el censo 2004. Lo significativo al interior de esta categoría es que en el rango etáreo 45 a 49 años de edad, en el censo

1994, se ubican el 27,6% de los casos, mientras que en el censo 2004, se ubican en el mismo rango, el 18,6% de los docentes, es decir un 9% menos. (ver cuadros 5 y 6)

Cuadro 5

1994		Categoría por antigüedad						Total	
		Ingresante	%	Intermedio	%	Saliente	%		
Edad por rangos	19 o menos	44	0,2	0	0,0	0	0,0	44	
	20 a 24	6382	34,3	416	0,8	0	0,0	6798	
	25 a 29	6770	36,4	8867	17,1	0	0,0	15637	
	30 a 34	2511	13,5	11801	22,8	0	0,0	14312	
	35 a 39	1117	6,0	8219	15,9	0	0,0	9336	
	40 a 44	864	4,6	9928	19,2	392	4,6	11184	
	45 a 49	567	3,0	8606	16,6	3501	41,3	12674	
	50 a 54	222	1,2	3030	5,9	2973	35,1	6225	
	55 a 59	86	0,5	701	1,4	1083	12,8	1870	
	60 a 64	20	0,1	150	0,3	357	4,2	527	
	65 y más	11	0,1	70	0,1	162	1,9	243	
Total		**18594**	**100,0**	**51788**	**100,0**	**8468**	**100,0**	**78850**	

Cuadro 6

2004		Categoría por antigüedad						Total	
		Ingresante	%	Intermedio	%	Saliente	%		%
Edad por rangos	19 o menos	42	0,3	0	0	0	0	42	0,07
	20 a 24	2560	20,3	103	0,24	0	0	2663	4,25
	25 a 29	5016	39,7	3597	8,24	0	0	8613	13,7
	30 a 34	2454	19,4	9210	21,1	0	0	11664	18,6
	35 a 39	1359	10,8	11672	26,8	0	0	13031	20,8
	40 a 44	767	6,1	9816	22,5	45	0,7	10628	16,9
	45 a 49	316	2,5	4748	10,9	1156	17,9	6220	9,92
	50 a 54	72	0,6	2621	6,01	2220	34,3	4913	7,83
	55 a 59	36	0,3	1410	3,23	2016	31,2	3462	5,52
	60 a 64	8	0,1	364	0,83	782	12,1	1154	1,84
	65 o más	8	0,1	88	0,2	246	3,81	342	0,55

Total	**12638**	**100,0**	**43629**	**100**	**6465**	**100**	**62732**	**100**

Cruzando la variable antigüedad con edad, observamos que en la categoría *ingresante*, para el año 1994 la mayor frecuencia de casos se ubica en los rangos etáreos comprendidos entre 20 a 24 años (34,3%) y entre 24 a 25 años (36,4%). Para el censo 2004, si bien el comportamiento es similar, hay una mayor diferencia entre ambos rangos. Es decir, el rango etáreo entre 20 a 24 años, representa el 34,3% de la categoría, mientras que el rango etáreo entre 25 a 29 años cuenta con un valor porcentual del 39,7%, siendo la categoría donde se observa la mayor concentración.

Tomando el censo 1994, la mayor concentración de casos de la categoría *Intermedio*, se encuentra entre las edades de 30 a 34 años, con un 22,8%. Es posible observar una tendencia decreciente a medida que asciende la edad de los docentes, visualizándose un leve aumento del 19,2% en el rango etáreo de 40 a 44 años.

Para el censo 2004, la mayor cantidad de docentes se aloja en el rango etáreo entre 35 a 39 años, con un valor del 26,8% (11.672 docentes), es decir un grupo de mayor edad que en el censo anterior.

En este sentido es significativo mencionar también, que los datos de 1994 para esta categoría, presentan una dispersión entre un número mayor de rangos etáreos (los comprendidos entre 25 a 49 años) que para el censo 2004 (cuya dispersión abarca desde 30 a 44 años) Es decir, que hay un corrimiento de la mayor concentración de docentes entre un censo y otro.

Analizando la categoría *saliente*, observamos que en el censo 1994 hay una fuerte concentración de docentes ubicados en el rango etáreo de 45 a 49 años (3.501), que representan el 41,3% de la categoría, habiendo poca dispersión de los datos entre las edades de la categoría. Con una tendencia decreciente, se observa un salto de 35,1% a 12,8% desde el rango que comprende las edades entre 50 a 54 años hasta el grupo 55 a 59 años.

Cabe mencionar que para el censo 2004, al igual que la categoría *intermedio*, se visualiza un corrimiento respecto del censo 1994 en la ubicación de la mayor frecuencia de casos, ya que el porcentaje más alto de docentes, se aloja en el rango etáreo entre 50 a 54 años (34,3%, correspondiente a 2.220 docentes). En esta categoría y en el censo 2004, hay mayor dispersión entre los rangos etáreos que para el censo 1994.

Es posible señalar que en 2004, respecto del censo de 1994, hay un ingreso a la actividad docente en edades más tardías, observado a través del corrimiento en los rangos etáreos,

de la mayor concentración de casos. En este sentido, es posible observar que hay un retiro de la actividad también en edades más tardías, pudiendo inferir que **la estructura de edades de los docentes censados en 2004, es más envejecida que la censada en 1994**. En 1994 el 11,3% de los docentes tiene más de 50 años, mientras que en 2004, este grupo representa el 15,7%.

Análisis de la variable Máximo nivel de instrucción alcanzado.

En el **CND 1994** en lo que refiere al máximo nivel de instrucción alcanzado, el 63,8% de los docentes tienen título de nivel superior no universitario y el 16,1% nivel superior universitario (sumando 79,9% de casos para formación superior). Por otro lado, el 15,9 % de los casos alcanza el nivel medio como máximo nivel de instrucción. El 1,3% tiene título de postgrado y sólo el 0,1% alcanza como máximo nivel de instrucción al nivel primario. (ver cuadro 7)

Cuadro 7

Máximo nivel de instrucción alcanzado * Antigüedad									
1994		Categorías por antigüedad						Total	
		Ingresante		Intermedio		Saliente			
	Sin datos	1388	7,5	829	1,6	60	0,7	2277	2,9
	Primario	30	0,2	31	0,1	11	0,1	72	0,1
	Medio	712	3,8	7868	15,2	3949	46,6	12529	15,9
Máximo nivel de instrucción alcanzado	Superior no universitario	13194	71,0	33955	65,6	3127	36,9	50276	63,8
	Superior universitario	3008	16,2	8406	16,2	1259	14,9	12673	16,1
	Postgrado	262	1,4	699	1,3	62	0,7	1023	1,3
Total		**18594**	**100,0**	**51788**	**100,0**	**8468**	**100,0**	**78850**	**100,0**

En los docentes *ingresantes*, el 71% de los casos cuenta con una formación superior no universitaria y el 16,2% con formación superior universitaria. Es decir, que el 87,2% presenta formación superior. El 1,4% tiene postgrado y el 3,8% formación máxima de nivel medio.

Para la categoría *intermedio*, el 81,8% de los casos tiene formación superior como máximo nivel alcanzado ya que el 65,6% posee formación superior no universitaria y el 16,2% universitaria. El 15,2% de los casos refiere formación secundaria y el 1,3% estudios de maestría.

En el grupo *saliente*, la frecuencia de casos con formación superior es de 51,8%, conformado por un 36,9% con nivel superior no universitario y 14,9% con nivel superior universitario. El 46,6% presenta nivel secundario como máximo nivel educativo alcanzado y el 0,7% tiene estudios de postgrado.

A partir de esta descripción, en primer lugar, cabe destacar que en la categoría de docentes ingresantes se ubica la mayor proporción de docentes con título de postgrado, la cual duplica proporcionalmente a los salientes con el mismo título. (1,4% y 0,7% respectivamente). Esto puede ser interpretado como una **tendencia de mayores niveles de formación de los docentes en las generaciones más jóvenes**.

Se destaca la alta frecuencia de casos con formación media como máximo nivel educativo alcanzado en la categoría "saliente" (46,6%). Esto se correlaciona con una baja frecuencia en los casos con máximo nivel educativo superior no universitario (36,9%).

Puede observarse que a medida que aumenta la antigüedad, la proporción de docentes con máxima formación de nivel medio aumenta, y disminuye la proporción de docentes con formación superior no universitaria. Por lo tanto, de forma escalonada, se observa un aumento de casos con nivel superior no universitario y una disminución de la proporción de casos con máximo nivel educativo alcanzado en educación secundaria.

La frecuencia respecto al indicador formación superior universitaria se mantiene estable en las tres categorías, cercana al 16% con una leve disminución en la categoría saliente (14,9%).

No existen variaciones relevantes entre las categorías ingresante, intermedio y saliente en relación a la proporción de casos que cuentan con máximo nivel primario.

En lo que refiere al máximo nivel educativo alcanzado en el **CND 2004**, el 66,3% de los casos corresponde a superior no universitario y el 8,2% a superior universitario. Por otro

lado, el 6% de los casos no especifica el tipo de educación superior recibida. En total, el 80,5% de los docentes tiene como máximo nivel educativo alcanzado el nivel superior. El 10,4% tiene estudios de maestría. El 9% tiene nivel secundario y el 0,1% sólo nivel primario. (ver cuadro 8)

Cuadro 8

Máximo Nivel Educativo Alcanzado * Categoría por antigüedad									
		Categoría por antigüedad -							
2004		Ingresante	%	Intermedio	%	Saliente	%	Total	%
	Primario	10	0,1	22	0,1	19	0,3	51	0,1
	Secundario	1132	9,0	2491	5,7	2003	31,0	5626	9,0
	Superior sin especificar	790	6,3	2621	6,0	312	4,8	3723	6,0
Máximo Nivel Educativo Alcanzado, Agrupado	**Superior Universitario**	862	6,9	3807	8,7	489	7,6	5158	8,2
	Superior No Universitario	8620	68,6	29839	68,6	2991	46,3	41450	66,3
	Maestría	1150	9,2	4738	10,9	640	9,9	6528	10,4
Total		**12564**	**100,0**	**43518**	**100,0**	**6454**	**100,0**	**62536**	**100,0**

Para la categoría *ingresantes*, el 81,8% de los casos tienen como máximo nivel educativo alcanzado el nivel superior. Si desglosamos esta información, el 68,6% presenta superior no universitario, el 6,9% superior universitario y el 6,3% no especifica. El 9,2% tiene estudios de maestría y el 9% sólo secundario completo.

Para la categoría *intermedio*, el 83,3% de los casos se agrupan en máximo nivel educativo superior. Desagregando esta categoría, observamos que el 68,6% corresponde

a no universitario, el 8,7% a universitario y el 6% no especifica. El 10,9% tiene estudios de maestría y el 5,9% sólo nivel secundario completo.

Para la categoría *saliente*, 58,7% de los casos tiene como máximo nivel educativo alcanzado el nivel superior, conformado por un 46,3% superior no universitario, 7,6% universitario y un 4,8% de los casos que no especifica el tipo de formación superior que ha realizado. El 31% de los docentes de esta categoría tiene formación secundaria y el 9,9% estudios de maestría.

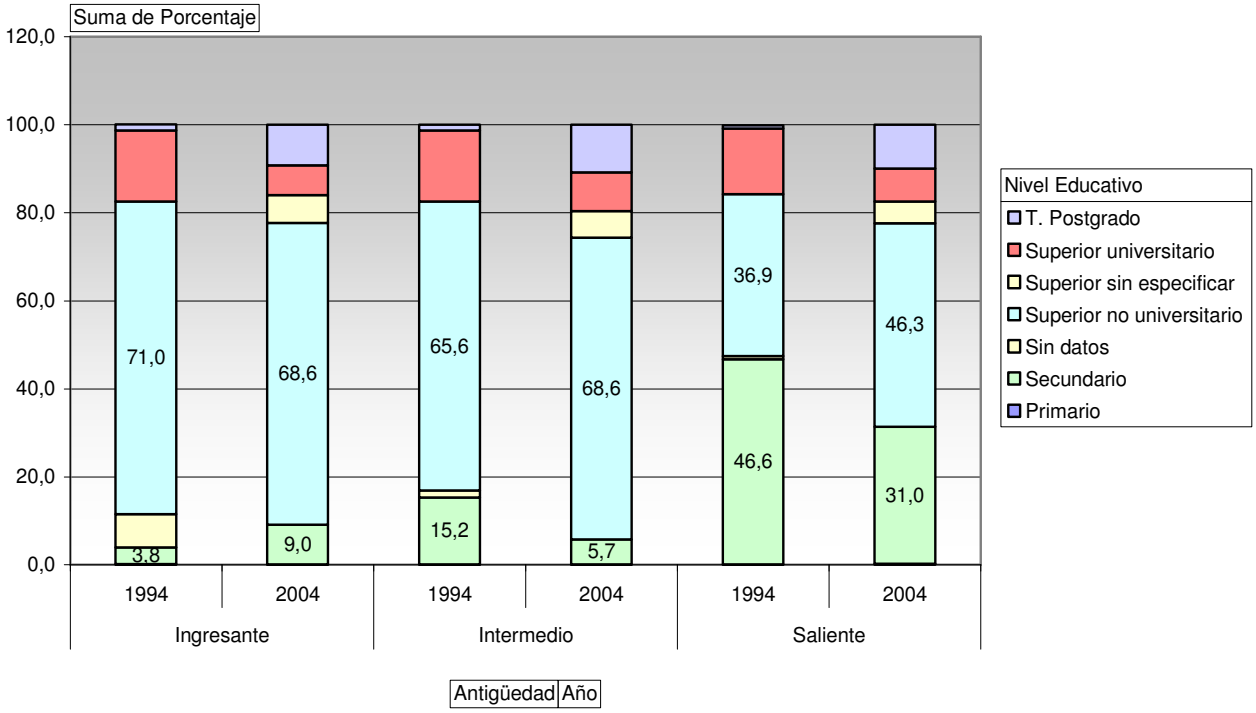
Avanzando en el análisis, cabe destacar la alta proporción de casos con máximo nivel educativo secundario en la categoría saliente. A su vez, respecto a la formación de nivel superior, la frecuencia de casos que se encuentra en esta situación es significativamente menor que para las otras categorías de antigüedad. Es posible afirmar que existe una correlación inversa en la variación de estos indicadores.

La proporción de casos con formación superior universitaria y sin especificar no muestra variaciones considerables entre las categorías. La proporción de casos con maestría también es similar en las tres categorías (cercano al 9,5%), con un leve aumento de un punto porcentual en el grupo intermedio.

La frecuencia de docentes con máximo nivel educativo alcanzado de educación primaria no es significativa en ninguna de las tres categorías. (entre 0,1% y 0,3%)

Gráfico 7

Máximo Nivel de Formación alcanzado según categorías de antigüedad 1994-2004



Comparando las características globales de las poblaciones de los censos 1994 y 2004, podemos observar que en ambos casos la formación superior representa el 80% de los casos, siendo el indicador con mayor frecuencia. (ver gráfico 7)

En ambos censos y en todas la categorías, los casos de docentes que sólo alcanzan el nivel educativo primario completo es pequeña (cercano al 0,1%).

La frecuencia de casos con estudios de maestría / postgrado es de 1,3% en 1994 mientras que en 2004 es de 10,4%.

A su vez, la frecuencia de casos con máximo nivel de instrucción alcanzado en secundaria es de 15,9% en 1994 y desciende al 9% en 2004. Es posible afirmar que la población docente de 2004 presenta, a nivel general, un mayor nivel de instrucción respecto a 1994. En este sentido, respecto a los salientes para ambos censos, es de destacar la alta proporción relativa de docentes con estudios secundarios como máximo nivel educativo alcanzado (46,6% en 1994 y 31% en 2004).

Es posible plantear entonces dos hipótesis no excluyentes:

- Una primera interpretación refiere a que el magisterio fue una formación de nivel secundario hasta 1969, siendo los docentes egresados en 1973 de las escuelas secundarias normales la última cohorte habilitada para la docencia en educación primaria con título de nivel secundario. Por otro lado, es posible pensar una mayor permanencia en la docencia de aquellos docentes que no realizaron otros estudios más allá de la formación inicial de grado. Estas explicaciones serán profundizadas a partir del análisis de la variable Capacitación. Sin embargo, comparando los grupos de ingresantes en ambos censos, en 1994 el 3,8% tiene formación máxima de nivel secundario, mientras que en el 2004 dicho valor es de 9%. Estos datos parecen desentonar con la tendencia de mayor formación en las nuevas generaciones de docentes y requiere profundizar en la búsqueda de información y análisis.

- Por otra parte, cabe destacar que para 1994, el 16,1% de los docentes tiene formación superior universitaria. En el 2004, esta proporción es menor, representando el 8,2% de los docentes. Si bien es necesario contemplar que en el 2004, existe un 6% de casos que no especifican el tipo de formación superior, la diferencia respecto a este indicador da cuenta de una caracterización diferente entre ambos censos. El mayor peso de los profesores con título universitario en el CND 1994 abre preguntas respecto de la elección de la docencia para este grupo.

Análisis de la variable "situación de revista"

Es necesario realizar algunas aclaraciones respecto a la metodología utilizada en la elaboración de los datos referidos a la variable situación de revista. Tanto en la base de datos del CND 1994 como en la de CND 2004, los indicadores *"titular", "interino", "suplente", "contratado" y "no específica"* dan cuenta de situaciones de revista no excluyentes entre sí en tanto un mismo docente puede ser titular en un cargo y suplente en otro. Por lo tanto, para analizar el comportamiento de esta variable, se tomó la decisión teórico – metodológica de considerar a cada docente según el cargo de mayor estabilidad laboral, considerando en la cúspide de una jerarquía decreciente el cargo "*titular"* - como el que posee menor precariedad laboral y mayor estabilidad -, seguido por el interino, suplente y contratado.

En síntesis, realizamos una primera lectura tomando como unidad de análisis a cada docente.[20]

Para **1994,** el 71,2% de los docentes relevados por el censo tiene cargo titular como cargo máximo, el 12,5% cargo interino, el 11,5% cargo suplente y el 2,5% está contratado. El 2,4% no especifica su situación de revista para ningún cargo.

A partir de la lectura del cuadro en cada categoría de antigüedad, puede observarse que: a medida que aumenta la antigüedad, aumentan los docentes con cargo titular y disminuye la frecuencia en las otras situaciones de revista. (ver cuadro 9)

Cuadro 9

994		**Categorías por antigüedad**						**Total**	
		Ingresante	%	**Intermedio**	%	**Saliente**	%		%
tuación e evista or áximo rgo)	No especifica	597	3,2	1016	2,0	247	2,9	1860	2,4
	Contratado	933	**5,0**	880	1,7	125	1,5	1938	2,5
	Suplente	5078	27,3	3655	7,1	369	4,4	9102	11,
	Interino	4438	23,9	4829	9,3	563	6,6	9830	12,
	Titular	7548	**40,6**	41408	80,0	7164	84,6	56120	**71**
otal		**18594**	**100,0**	**51788**	**100,0**	**8468**	**100,0**	**78850**	**10**

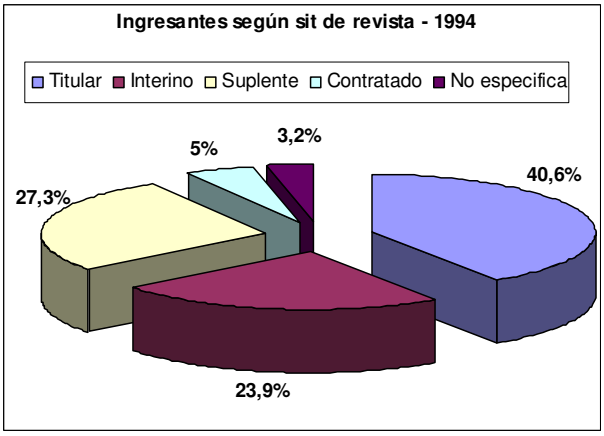
[20] Un segundo tipo de análisis podría tomar como unidad de análisis los cargos docentes, información referida a la planta docente y de gran valor para el análisis comparativo objeto de este estudio. Este análisis aún no ha sido elaborado en el actual estado de avance debido a dificultades en la forma de organización de la información en las bases.

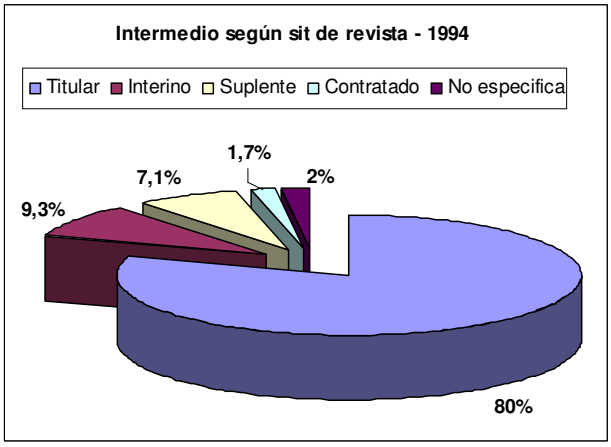
En lo que refiere a la categoría *ingresante*, el 40,6% tiene cargo titular, el 27,3% es suplente y el 23,9% interino. Se observa un 5% de docentes contratados.

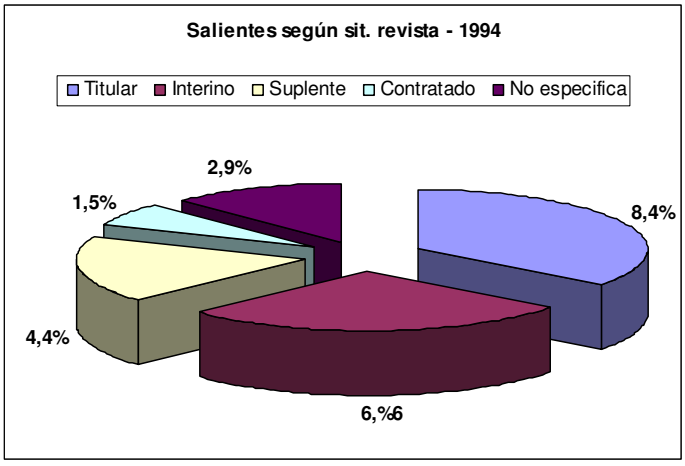
En lo que refiere a la categoría *intermedio*, el 80% tiene cargo titular, 9,3% es interino, 7,1% suplente y 1,7% está contratado.

Para la categoría *saliente*, 84,6% de los docentes tiene cargo titular, 6,6% interino, 4,4% suplente y 1,5% está contratado. (ver gráfico 8)

Gráfico 8







De acuerdo a los datos del **CND 2004,** el 66,4% de los docentes posee al menos un cargo titular, el 16,5% suplente, el 10,2% interino, el 0,8% contrato y 0,2% otra situación de revista. Un 5,8% no especifica su situación de revista. (ver cuadro 10)

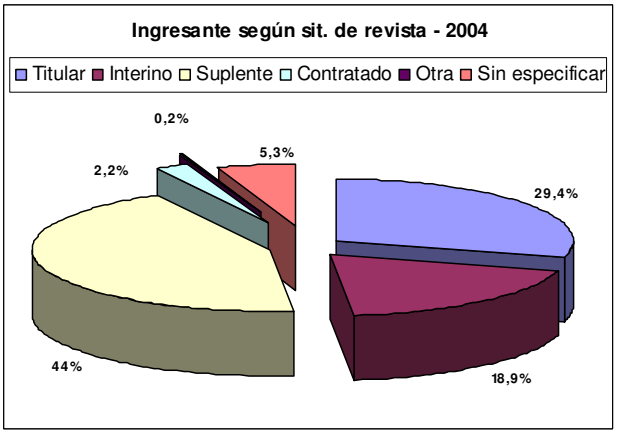
Al igual que en el CND 1994, al interior de cada categoría de antigüedad, puede observarse que a medida que aumenta la antigüedad, aumentan los docentes con cargo titular y disminuye la frecuencia en las otras situaciones de revista.

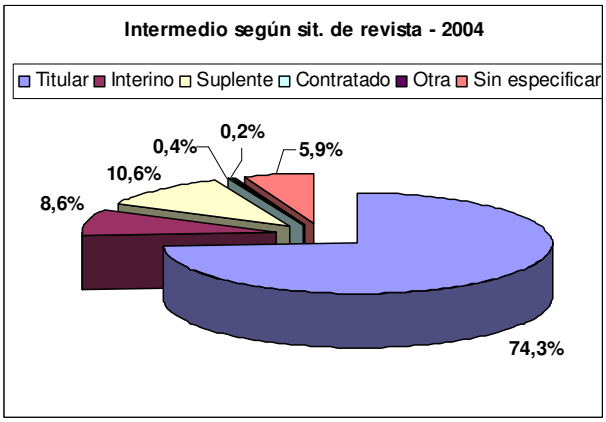
Cuadro 10

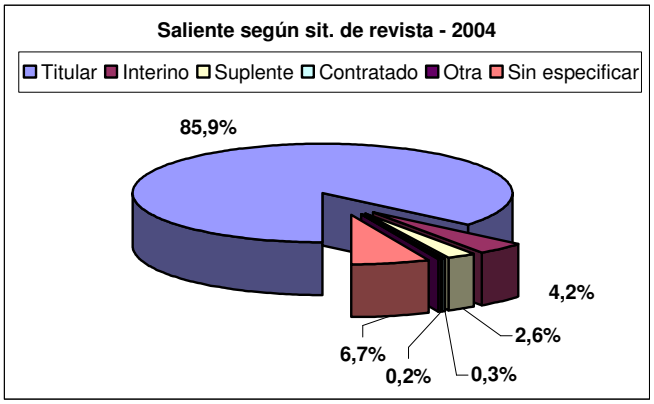
04		Situación profesional por antigüedad -depurada-						Total	
		Ingresante	%	Intermedio	%	Saliente	%		%
:uación vista or rgo áximo)	No especifica	670	5,3	2559	5,9	436	6,7	3665	5,
	Otra	27	0,2	106	0,2	14	0,2	147	0,
	Contratado	281	2,2	188	0,4	18	0,3	487	0,
	Suplente	5560	**44,0**	4623	10,6	168	2,6	10351	16
	Interino	2384	18,9	3745	8,6	274	4,2	6403	10
	Titular	3716	**29,4**	32408	74,3	5555	85,9	41679	**66**
tal		**12638**	**100,0**	**43629**	**100,0**	**6465**	**100,0**	**62732**	**10**

En la categoría *ingresante*, la mayor frecuencia de casos refiere a aquellos cuyo cargo de mayor estabilidad es de carácter suplente y representa el 44% de los casos. El 29,4% es titular, el 18,9% interino y el 2,2% se encuentra contratado. El 74,3% de los casos de la categoría de antigüedad *intermedios* tiene cargo titular, el 10,6% suplente, el 8,6% interino y el 0,4% contratado. Por último, respecto a los *salientes,* 85,9% corresponde a titular, 4,2% a interino, 2,6% a suplente y 0,3% a contratado. (ver gráfico 9)

Gráfico 9







Al comparar ambos censos, se destaca que el porcentaje de docentes con al menos un cargo titular es de 71,2% en 1994 mientras que en 2004 es de 66,4%. El porcentaje de docentes interinos también es mayor en 1994 (12,5%) respecto a 2004 (10,2%). A su vez, hay una mayor proporción de docentes con cargo suplente como el de mayor estabilidad laboral en 2004 respecto a 1994 (11,5 y 16,5% respectivamente). (ver gráfico 10)

Por lo tanto, es posible afirmar que la situación laboral de los docentes considerados en el presente análisis muestra una mayor estabilidad en 1994 que en 2004.

Esta situación afecta más fuertemente a los ingresantes. Comparando con los datos del CND 1994, podemos observar que en ese año, el 40,6% de los ingresantes tiene al menos un cargo titular, mientras que esta proporción es del 29,4% en el CND 2004. También disminuye la frecuencia de cargo interino, de 23,9% en 1994 a 18,9% en 2004.

Como contraparte, se observa una mayor frecuencia en 2004 de suplentes, con el 44% de los casos, mientras que en 1994 es de 27,3%.

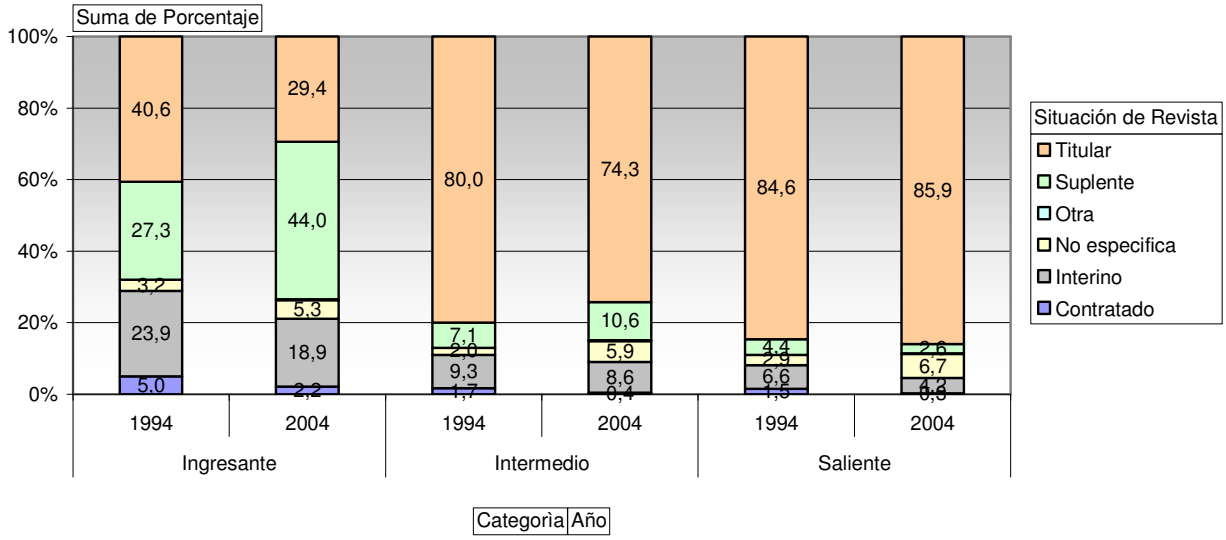
El porcentaje de casos que no especifican su situación de revista es de 2,4% en 1994 y del 5,8% en 2004, sin variaciones significativas según categorías para ambos censos.

La proporción de contratados es comparativamente alta en los ingresantes del CND 1994 (5% de la categoría). Es posible avanzar en una hipótesis interpretativa que vincule este dato con un aumento de la precarización laboral que afecta a los docentes del sector privado.

Por último, en los dos censos, los cargos con mayor estabilidad y mejores condiciones laborales son proporcionalmente más frecuentes en las categorías de mayor antigüedad. Es decir, que a mayor antigüedad, mayor frecuencia de cargos titulares y menos cargos interinos y suplentes.

Gráfico 10

Comparación de situación de revista según categorías de antigüedad 1994-2004



Análisis de los casos "Sin datos de antigüedad"

En este apartado, como tentativa de determinación de características de este grupo, compararemos las frecuencias del universo total de análisis con las del grupo que no contesta sobre su antigüedad en la docencia en relación a las otras variables. Este grupo está conformado por 19.742 casos (23,8% del total).

Respecto a la **variable edad**, llama la atención la gran proporción de docentes con 65 años o más que no dan datos sobre su antigüedad: 610 de 905 (67,4%). A su vez, respecto a los docentes de 19 años o menos: sobre un total de 126 docentes, 64 no dan datos, es decir, el 50,8%.

En síntesis, más de la mitad de los docentes de los rangos ubicados en los extremos de la escala no dan datos sobre su antigüedad.

Cuadro11

Rango	Frecuencia total	%	Frecuencia sin datos antigüedad.	%	**Proporción**
19 o menos	126	0,2	64	0,32	**50,8**
20 a 24	3746	4,5	993	5,03	**26,5**
25 a 29	11235	13,5	2523	12,8	**22,5**
30 a 34	15098	18,2	3312	16,8	**21,9**
35 a 39	18239	22,0	5139	26	**28,2**
40 a 45	13607	16,4	2928	14,8	**21,5**
45 a 49	7989	9,6	1761	8,92	**22,0**
50 a 54	6167	7,4	1205	6,1	**19,5**
55 a 59	4253	5,1	761	3,85	**17,9**
60 a 64	1606	1,9	446	2,26	**27,8**

65 o más	905	1,1	610	3,09	**67,4**
Total	**82971**	**100,0**	**19742**	**100**	**23,8**

Respecto a la **variable sexo**, en la categoría "sin datos de antigüedad", el 83,2% son *mujeres* y el 16,8% *varones*. En esta comparación, muestra una mayor cantidad de varones que "no responden" respecto al universo total (89% mujeres).

Por otra parte, el 88% de los casos que no dan información de su antigüedad, se encuentran categorizados como "perdidos en el sistema", lo cual puede deberse a que tampoco respondieron sobre este tema.

En lo que concierne a la **variable situación de revista**, también se registra una falta de respuesta, ya que no hay coincidencia entre los totales de esta variable y el número absoluto de este grupo.

Por lo tanto, podemos decir que este grupo muestra un comportamiento que difiere del que caracteriza al universo total. Por su parte, la no respuesta sobre esta variable, se correlaciona con una respuesta parcial e incompleta en cuanto a la formación y la situación de revista.

Perfiles Docentes en la Provincia: aproximaciones desde el análisis comparativo.

Al hacer un abordaje analítico sobre los censos docentes 1994 – 2004, podemos identificar algunas características en lo que respecta a la dimensión material de los perfiles docentes de la provincia de Buenos Aires.

Dentro de los rasgos particulares podemos observar la **feminización** como una característica dominante. Sin embargo se observa un aumento relativo de varones hacia el 2004. De 6,8% en 1994, asciende a un 9,1% en 2004. Para la categoría ingresante de un 9,8% asciende a un 11,2% de varones. En la categoría intermedio este incremento es de un 3 % ya que para el censo 1994, hay 6,2% de varones y en 2004, el valor asciende a 9,2%. Finalmente en la categoría saliente, la proporción de varones es de 3,7% en 1994, y 4,6% en 2004.

Dicha feminización contiene ciertas particularidades, entre ellas que en ambos censos se observa que *a mayor antigüedad, existe una menor presencia relativa de varones*. En este sentido podemos inducir dos razones. La primera es que tanto en 1994 como en 2004 los varones se retiran con anterioridad de la actividad docente que las mujeres. En segundo lugar, se observa que ingresan a la docencia mayor proporción de hombres en 2004, que en el censo 1994.

La **edad de ingreso** a la actividad docente experimenta un corrimiento entre ambos censos hacia un rango superior: de 20 a 24 años en 1994 hacia 25 a 29 años en 2004. Es decir, que *el ingreso a la docencia en el 2004 se produce a edades más avanzadas.*

Asimismo, es posible observar *que hay un retiro de la actividad también en edades más tardías*, pudiéndose inferir que la estructura de edades de los docentes censados **en 2004, es más envejecida que la estructura censada en 1994.**

En cuanto al análisis de la variable **máximo nivel educativo alcanzado**, comparando las características globales de las poblaciones de los censos 1994 y 2004, podemos observar que en ambos casos la formación superior representa aproximadamente el 80% de los casos, siendo el indicador que aparece con mayor frecuencia.

A su vez, tomando en cuenta la frecuencia de casos con máximo nivel educativo alcanzado secundario y de postgrado, es posible afirmar que la población docente de **2004 presenta, a nivel general, un mayor nivel de instrucción respecto a 1994**. La frecuencia de casos con estudios de maestría / postgrado es de 1,3% en 1994

mientras que en 2004 es de 10,4%. A su vez, la frecuencia de casos con máximo nivel de instrucción alcanzado en secundaria es de 15,9% en 1994 y desciende al 9% en 2004.

Por otra parte, haciendo un análisis en cada censo desde las categorías de antigüedad elaboradas, puede observarse que a medida que aumenta la antigüedad, la proporción de docentes con máxima formación de nivel medio aumenta, y disminuye la proporción de docentes con formación superior no universitaria. Por lo tanto, de forma escalonada, se observa un aumento de casos con nivel superior no universitario y una disminución de la proporción de casos con secundario - como máximo nivel educativo alcanzado- en las categorías con menor antigüedad.

A pesar de esta tendencia general de mayor formación en las nuevas generaciones de docentes, se observa en la comparación de los grupos de ingresantes en ambos censos un aumento relativo de casos con formación máxima de nivel secundario (3,8% en 1994 y 9% en 2004). Situación a considerar en futuros análisis.

Respecto a la **situación de revista**, para los dos censos, los cargos con mayor estabilidad y mejores condiciones laborales son proporcionalmente más frecuentes en las categorías de mayor antigüedad.

Comparando ambos relevamientos, se destaca que el porcentaje de docentes con al menos un cargo titular es de 71,2% en 1994 mientras que en 2004 es de 66,4%. El porcentaje de docentes interinos también es mayor en 1994 (12,5%) respecto a 2004 (10,2%). A su vez, hay una mayor proporción de docentes con cargo suplente como el de mayor estabilidad laboral en 2004 respecto a 1994 (11,5 y 16,5% respectivamente).

Por lo tanto, es posible afirmar que la situación laboral de los docentes considerados en este análisis presenta **mayor estabilidad en 1994 que en 2004**. Esta situación afecta más fuertemente a los ingresantes. Comparando con los datos del CND 1994, podemos observar que en ese año, el 40,6% de los ingresantes tiene al menos un cargo titular, mientras que esta proporción es del 29,4% en el CND 2004. Como contraparte, se observa una **mayor frecuencia de suplentes en 2004**, con el 44% de los casos, mientras que en 1994 es de 27,3%.

Bibliografía

Alliaud, A. (1993) Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Buenos Aires, CEAL. Cap. 3.

Alliaud, A. (2004) "La escuela y los docentes: ¿Eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica"; en: Cuaderno de Pedagogía Rosario. Año 7 Nro. 12. El Zorzal. Rosario.

Balduzzi, Juan (2002) "Desigualdad y exclusión educativa en el 'Tercer Ciclo' de la Provincia de Buenos Aires" en *Cuadernos de Informes e Investigaciones*
(Buenos Aires: SUTEBA) Nº 2.

Bourdieu, P. (1991) El sentido práctico. Taurus. México.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina.* Flacso/Gel. Buenos Aires.

Braslavsky, C. – Birgin, A. (1992) (comps) Formación de Profesores - Impacto, pasado y presente. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Birgin, A. (1999). El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego. Troquel, Buenos Aires. Cap. 1.

Birgin, A.- Duschatzky, S. - Dussel, I. (1998). "Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad"; en: Revista Propuesta Educativa Nro 19. FLACSO/ Novedades Educativas, Buenos Aires.

Davini, M. C. - Birgin, A. (1998). "Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y Transformaciones"; en: Sistemas y políticas de formación. Novedades educativas / F. Filosofía y Letras, Buenos Aires.

Davini, M.C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós, Buenos Aires.

Feldfeber, M. y Andrade Olivera, D. (2006) Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? Noveduc. Buenos Aires

Kessler, Gabriel (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y profesores en las escuelas medias de Buenos Aires.* IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Pérez Crespo, G. (2002) *Las herramientas legales en la lucha sindical* en: Cifarelli, V.; Martinez, O. A.; Pérez Crespo, G "De eso no se habla. Organización y lucha en el lugar de trabajo", Taller de Estudios Laborales, Cuadernos del TEL,

Perrenoud, PH. (2001). "La formación de los docentes en el siglo XXI". Revista de tecnología, XIV, Nº 3. Santiago, Chile.

Puiggrós, A (1995). Volver a educar. Galerna. Buenos Aires.

Puiggrós, A. (1997) La otra reforma. Galerna. Buenos Aires

Rivas, A. (2006). Ponencia en Foro La educación ¿Pilar de la Argentina del futuro?

Rivas, A. (2003) Proyecto "Las provincias educativas. Las miradas políticas de la educación provincial". CIPPEC. Buenos Aires.

Rockwell, E. (comp.) (1985) *Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente*, Ed. SEP/El Caballito, México D.F.

Romagnoli, C., Draghi, M.J. Maure, G Los ejes de inclusión exclusión en el Sistema educativo. UNCuyo –SECyT, 1994-1996.

Romagnoli, C., Draghi, M.J. Maure, G. (1998) El circuito del no acceso al sistema educativo. Procesos educativos alternativos, en: Gómez de Erice, M. V. A propósito de los viejos y nuevos problemas educativos. Serie Investigación; 1, EFE, Mendoza.

Romagnoli, C., Draghi, M.J. Maure, G. 2000) *Desigualdades sociales y educativas, en:* Romagnoli, C., (comp) Construyendo puentes: la investigación educativa. Serie Investigación; 3 EFE, Mendoza. Romagnoli, C., Draghi, M.J. y otros (2004) La implementación del 8° año de la EGB en la provincia de Mendoza, en: Matilla, M.: Investigaciones educativas. Autores varios. Serie Investigación; 6. EFE, Mendoza.

SUTEBA, "La educación en nuestras manos", nro. 76, año 2003

Tenti Fanfani, E (comp.) (2006). El oficio del docente. Siglo XXI editores. Buenos Aires.

Terigi, F. (comp.) (2006) Diez miradas sobre la escuela primaria. Siglo XXI. Buenos Aires.

Tiramonti, G., (2001) *Modernización educativa. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Temas Grupo Editorial, Bs. As.

Tiramonti, G. (2004). La trama de la desigualdad educativa. Manantial. Buenos Aires.

Tiramonti, G. (2004). *La configuración fragmentada del sistema educativo argentino, en:* Cuadernos de Pedagogía Rosario*. Año VII N° 12- Agosto*- Buenos Aires.