

Relevamiento de las condiciones del trabajo docente en la escuela secundaria. Un estudio de casos en el Partido de General Pueyrredon, provincia de Buenos Aires, Argentina.
Survey of the conditions of teaching work in secondary school. A case study in the General Pueyrredon District, Province of Buenos Aires, Argentina

Irene Bucci(1), Augusto Geraci(2)

Resumen

El objetivo de este trabajo es indagar en la percepción de directivos y docentes acerca de las condiciones de trabajo y su impacto sobre las prácticas pedagógicas. Comenzamos describiendo el contexto de la reforma educativa en los '90 y lo comparamos con la situación actual para comprender los profundos cambios que han tenido lugar.

Se analizan los resultados de entrevistas realizadas a los directores y docentes de escuelas de nivel medio de General Pueyrredon durante el año escolar 2012. Las mismas fueron tomadas por los estudiantes de la asignatura "Sistema Educativo y Curriculum" correspondientes al Ciclo Pedagógico de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. La actividad tuvo como propósito familiarizar a los estudiantes con la metodología de investigación y acercarlos, en tanto futuros profesores, a los problemas presentes hoy en la

Summary

This paper's main goal, is to inquire into teachers and directives perception of their works condition and their impact on the pedagogic practices.

At first we describe the '90 educative reform and we compare with the current situation to understand the deep changes that we going thru.

The interviews results to directives and teachers of General Pueyrredon's middle level school during 2012 school year. It was collected by "Educative system and curriculum" signature's students, which is part of UNMDP Humanity Faculty pedagogical cycle.

This activity's purpose is to familiarize students with the Research Methodology and to show to future teachers the currents problems in middle school.

Is for this reason, which we decide to analyze the works condition, where the teacher's practice was made, at public and private administration. It was made

educación secundaria.

Por ello se decidió abordar las condiciones de trabajo en que los docentes efectivizan sus prácticas tanto en la gestión pública como privada. Se respetó el peso y las características de cada uno de los sectores con el fin de identificar similitudes y diferencias en el trabajo y las condiciones institucionales.

Las dimensiones estudiadas fueron: características del establecimiento, infraestructura; recursos humanos y relaciones laborales. En cuanto a las carreras de los directores fue investigado sobre la base de títulos, antigüedad docente y en el cargo y formación continua. Se abordó la percepción que tienen tanto directivos como profesores sobre la movilidad ocupacional de la profesión, y el peso de los cambios educativos e impacto del nuevo diseño curricular en las prácticas pedagógicas.

Palabras Clave: Reforma Educativa; CyMAT; Escuelas Secundarias (Gestión Pública y Privada); Prácticas Docentes; Sujeto Pedagógico.

by taken the characteristic and relevance, so we can identify the similarity and difference of works and Institutional condition.

The analyzed dimensions are: establishment characteristics, Infrastructures, Human Resources, works relations. The investigation about directives career was based on the teacher's seniority, seniority in office and improvement.

The teacher's and directives perception about changing charges and the educative changes importance and the new curricular design impact in the pedagogical practice.

Key Words: Education reform; CyMAT; Secondary Schools (Public and Private Management); teaching practices; Pedagogical Subject

Fecha de recepción: 03/10/2018
Primera Evaluación: 17/11/2018
Segunda Evaluación: 20/03/2019
Fecha de aceptación: 28/04/2019

Introducción

El propósito de este trabajo es indagar acerca de la percepción que tienen los directivos y profesores sobre las condiciones de trabajo y su incidencia en las prácticas pedagógicas. Creemos necesario partir del marco de la reforma educativa de los '90 y compararla con la efectivizada actualmente para poder comprender las profundas transformaciones producidas; políticas educativas que han sufrido una mutación respecto a las concepciones dominantes anteriores en que se encontraban centralizadas y muy ligada al Estado Nacional.

Las reformas implicaron un cambio en el papel asumido por el Estado, en la primera se promovió la apertura económica y un nuevo contexto político-cultural de formación de los sujetos sociales, modificó sustancialmente la relación con el capital, la sociedad civil y las diversas jurisdicciones territoriales (nación, provincias, municipio). En tanto en la segunda, se recuperó niveles y modalidades educativas y obligó al Estado a efectuar una fuerte inversión en el nivel público. Ambas tendrán un impacto directo sobre las condiciones y medio ambiente de trabajo (CyMAT), poniendo en discusión la calidad educativa y la formación docente.

A partir de este escenario analizamos los resultados de una entrevista administrada a directivos y docentes del nivel medio del Partido de General Pueyrredon durante el ciclo lectivo 2012. La misma fue tomada por los alumnos de la

Cátedra Sistema Educativo y Curriculum correspondiente al Ciclo Pedagógico de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, en el marco de un taller obligatorio; siendo su finalidad familiarizar a los estudiantes con la metodología de investigación y acercarlos, como futuros docentes, a la problemática que hoy se plantea en la educación secundaria. La confección del protocolo de entrevista y análisis global de la información estuvo a cargo de los integrantes de la cátedra.

El sentido de incorporar ambos sectores de gestión (público/privado), respetándose el peso y características propias de cada ámbito como el nivel socioeconómico de la matrícula atendida obedeció a la necesidad de detectar similitudes y diferencias en la condición laboral e institucional en que los docentes efectivizan sus prácticas educativas. La técnica de recolección de la información se efectuó a través de entrevistas semiestructuradas siendo las dimensiones abordadas: características de la unidad educativa, infraestructura; recursos humanos; relaciones laborales; matrícula atendida. En cuanto a las trayectorias profesionales del personal directivo se investigó acerca de los títulos de base, antigüedad docente y en el cargo, capacitación adquirida, como también la percepción acerca de la movilidad ocupacional en la profesión y el peso de las transformaciones educativas (diseño curricular) en relación al rol que tienen directivos y docentes.

Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (CyMAT) de los Docentes

Incorporar el análisis de Cymat (condiciones y medio ambiente de trabajo) permite explicar lo educativo no solo desde lo pedagógico sino también desde los condicionamientos estructurales donde están involucrados los actores. Las realidades institucionales, presupuestarias, las condiciones de trabajo, las trayectorias laborales, cobran significatividad para poder interpretar un fenómeno complejo como es la realidad educativa y el producto que esto conlleva, formar recursos humanos. Sumar al análisis pedagógico, lo social, es decir el comportamiento de los actores, implica entender la interrelación de todas estas dimensiones, ya que los docentes y los alumnos no desarrollan sus prácticas educativas en forma lineal y carente de contradicciones. Por lo tanto, resulta pertinente introducir otras variables que vinculen lo pedagógico con lo laboral dado la existencia de marcos teóricos que avalan esta posición.

En tanto, las Políticas Públicas son un factor estructural, y constituyen un insumo más que necesario para el estudio de las condiciones y medio ambiente de trabajo. Para su análisis se utiliza el enfoque renovador emergente de CYMAT (OIT, CEIL-CONICET, Neffa; Novick, entre otros). Dicha perspectiva, considera que las condiciones de trabajo están constituidas por un conjunto de elementos interrelacionados de carácter macro y microsocioal: factores sociotécnicos y organizacionales del proceso productivo y los factores de

riesgo del medio ambiente de trabajo. La combinación de ambos grupos de factores determina efectos negativos y/o positivos en la salud psicofísica de los trabajadores y en la calidad de profesionalización alcanzada; en la medida en que define la naturaleza específica de la tarea a realizar por quienes ocupan los puestos de trabajo.

En los clásicos estudios del trabajo, el tema del control aparece como una cuestión central, cuando involucra al trabajo docente. Las estrategias de supervisión se basan en la retórica de la autonomía responsable, lo que dificulta la visualización de los docentes y de los proyectos políticos que dan cuenta de las transformaciones curriculares en los diferentes niveles y modalidades de la enseñanza. A pesar de la importancia estratégica del factor humano, las políticas implementadas suelen confiar más en los dispositivos institucionales y legales que en los agentes pedagógicos para cambiar la educación. Los docentes se convierten en agentes de estructuras que actúan sobre ellos (legislación, reglamentos, contenidos, modelos de financiamiento y gestión). Las prácticas están reguladas por ordenamientos objetivos que dejan poco espacio para el desarrollo profesional (Tenti Fanfani, 2005). A esto se le suma actualmente, la tensión que se plantea en toda sociedad compleja entre asumirse como profesional o trabajador. Relación que tiende a debilitarse en la medida que se elevan las calificaciones promedio del conjunto de la fuerza de trabajo asalariado y aumenta la relación de dependencia entre las

profesiones liberales. Recientemente las reivindicaciones que se hacen desde las profesiones no se oponen a los reclamos laborales sino que incorporan la demanda de tres características fundamentales que contribuyen al logro para alcanzar una sólida profesionalización: dominio de competencias científicas y técnicas más complejas; mayores grados de control sobre el trabajo que se realiza; prestigio y reconocimiento social más elevado.

Si se observa al interior del sector docente se detecta que no es homogéneo, ni desde lo socioeconómico ni desde la cultura profesional, existe una cohesión de la imagen del sector como la de un actor relativamente homogéneo en función de algunos parámetros propios de la profesión. La cohesión se presenta ante reclamos salariales y propios de las condiciones de trabajo, como así también de concepciones generales sobre la educación. Al ser heterogéneo adquiere grados crecientes de desigualdad (diferenciación vertical en relación al salario percibido, condiciones de trabajo, posibilidades de ascenso y capacitación), y otras ventajas simbólicas como prestigio y reconocimiento (Tenti Fanfani, 2005).

Hoy operan también otras diferenciaciones que están basadas en la jerarquía institucional del establecimiento, en la extracción social del alumnado e incluso en la ubicación geográfica de cada colegio según sectores poblacionales. Una cosa es ser profesor de una escuela secundaria de una universidad o de un colegio históricamente prestigioso en lo académico y otra es formar parte del cuerpo docente de un colegio suburbano

o de turno vespertino (Rosemberg, 2012).

Recientes estudios han demostrado que una de las causas que promueve la anomia institucional es consecuencia de la combinación del deterioro salarial asociado con las condiciones en que se efectiviza la actividad y que impactan en la subjetividad y en las prácticas individuales y colectivas, tales como: conductas de tipo defensivas -decepción, pasividad, escepticismo e inmovilismo-, hasta conductas más activas y agresivas de movilización y lucha social y política. También se constata la insatisfacción en la disponibilidad de apoyo en el asesoramiento y supervisión, es decir, carencia de objetivos claros a nivel de las prácticas pedagógicas e institucionales. Todo ello inscribe al trabajo docente en un nuevo cuadro de relaciones más complejas. Los cambios estructurales han sometido a la escuela a un conjunto de demandas que se han traducido en nuevas exigencias para el perfil profesional. Las transformaciones en la estructura familiar, los efectos de la poderosa industria cultural y la aceleración de los conocimientos científicos/tecnológicos se mezclan hoy en la vida cotidiana de la escuela con la pobreza, vulnerabilidad y sus fenómenos asociados, tales como la violencia y abandono. Cuestiones que ponen en crisis la identidad de los docentes y atentan contra la calidad de su trabajo (Cordero, 2008).

Características de Nuestro Universo

La muestra se confeccionó en

base a la selección de veinticuatro establecimientos de los cuales quince pertenecen a la gestión pública: nueve escuelas secundarias, siendo una de este grupo clasificada como desfavorable (alto riesgo), tres técnicas, dos vespertinas y una dependiente de la Universidad, esta última es la única de jornada extendida y dispone de 30 talleres que cubren todas las áreas (arte, deporte y ciencias). En el caso de las escuelas técnicas son de doble jornada e incorporan los talleres en contra turno de acuerdo a la especialidad. Si bien las restantes (cuatro secundarias) han puesto en marcha talleres extracurriculares, lo pudieron hacer a través del Plan de Mejoras de la Nación. La temática elegida se hizo en relación a la problemática institucional: Ciencias Naturales; Periodismo; Matemática y Arte; estos espacios operan como apoyatura de las materias que presentan mayores dificultades.

Mientras que las nueve escuelas restantes son privadas (cinco confesionales y cuatro laicas), siendo todas urbanas. Con respecto al subsidio otorgado por el Estado, dos laicas reciben el 50% y el resto el 80%, en tanto las confesionales alcanzan el 100%.

Las especialidades/orientaciones que se dictan en ambos niveles de gestión son las siguientes: Economía y Administración; Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias Naturales. Una de las diferencias más significativas es que las privadas se presentan como de jornada extendida aunque figuran legalmente como de jornada simple. Justifican esa condición a través de la

oferta de talleres que van desde áreas que incluyen el arte (plástica, teatro, videos, etc.), hasta computación y deportes, estando su costo a cargo de los padres. Son las confesionales las que muestran una grilla de talleres más tradicionales que no requiere de personal especializado ni una gran infraestructura. Están relacionadas con temáticas como Intereses Marítimos, Literatura, Informática, etc.

En cuanto a las características socio laborales del personal directivo del sector público se observa que tienen en promedio 52 años y una antigüedad docente de 25. Se reparte por igual la condición de titular e interino en el cargo, no obstante sólo hace tres años que se desempeñan como directivos, ascendidos por concurso. El 66% tiene además carga horaria como profesores no superando las 14 horas cátedras, solo uno acumula 18 y otro registra un segundo cargo jerárquico.

En tanto los directivos de las escuelas privadas tienen en promedio 44 años de edad, una antigüedad docente de 20 y 6 años en el cargo. No accedieron por concurso y la mitad tiene un paquete de horas como profesores que no supera las 11.

Lo distintivo entre el personal de las dos gestiones es que en el sector privado son todos titulares y accedieron por contactos y selección de entrevista. Sin embargo, se observa una conducta laboral similar en todos en cuanto a la permanencia en el sector, no lo han abandonan ni siquiera lo han intentado.

Por eso resulta paradójico cuando opinan acerca de las condiciones de trabajo en la otra gestión, lo hacen desde la suposición y no desde la experiencia.

Independientemente del lugar se vuelve a registrar el mismo comportamiento salvo en las escuelas técnicas (aunque los cargos de Vicedirector son también ocupados por mujeres) de una fuerte presencia femenina -70%- contra un 30% de hombres directivos. Un dato que marca un elemento en común es que casi el 70% registra una segunda ocupación como profesor, posiblemente obedezca a la necesidad de incrementar ingresos y mejorar los haberes jubilatorios futuros dada su condición de ser servicios simultáneos.

Los Docentes de las Escuelas de Gestión Pública

La docencia es una ocupación en desarrollo cuantitativo permanente, su expansión es continua a diferencia de otras profesiones, ya que su crecimiento acompaña el proceso de escolarización creciente de la sociedad. Fenómeno que se intensificó a partir de la década del '60, acelerándose también la tendencia a la secularización del oficio de enseñar.

A partir de este presupuesto al analizar la composición de la planta orgánica de la modalidad técnica se advierte que responde a estructuras institucionales complejas, tanto por el tipo de recursos humanos con que se maneja como de la infraestructura que requiere. Disponen de un director y de tantos vicedirectores (nuevo cargo que reemplaza al de

regente) como turnos tengan (hasta tres), cuentan además con secretarios y prosecretarios.

Las de mayor matrícula tienen hasta 24/25 preceptores y tres Equipos de Orientación Escolar (EOE). En cuanto a los bibliotecarios se ha establecido uno por turno, siendo el cargo que más se ha incrementado con la última reforma. En este grupo de escuelas se registra un alto número de docentes en tareas pasivas (cambios de función; por lo general a causa de licencias psiquiátricas), una de ellas cuenta con 25. No obstante, aducen falta de nombramientos, y que no se ha dado cumplimiento a la Disposición 333 del año 2009 de la DGE, en la que se ordena la creación de cargos en relación a la cantidad de alumnos.

Dentro del personal hay tantos titulares como provisionales y suplentes. Por ejemplo, una de las escuelas técnicas tiene una planta docente de casi 600 agentes. La forma de ingreso es por listado y en algunos casos se nombra por difícil cobertura; sólo lo hacen por proyecto en ciertas materias o puestos especiales como el de Jefe de Departamento. Las que han adherido al Plan de Mejoras de la Nación disponen de tutores, una cuenta con 11. El sentido de dicho Plan es ampliar los dispositivos de acompañamiento de las trayectorias escolares a través de tutores y clases complementarias para mejorar la calidad educativa.

Cuando se les pregunta acerca de los títulos docentes específicos del personal, responden que son pocos los que no han

accedido a dicha formación, situación que se presenta en los de mayor antigüedad que, por lo general son los responsables de talleres o son auxiliares docentes. En cuanto a la antigüedad del personal se ha producido en los últimos años una fuerte renovación generacional, hay profesores con menos de 5 años con otros a punto de jubilarse. La masa laboral en promedio se acerca a los 15 años de antigüedad con una muy baja rotación en los puestos de trabajo, es decir se da una alta permanencia en la misma institución. Las escuelas secundarias tienen en promedio una menor dotación de personal en relación a las de modalidad técnica (doble jornada). Al ser públicas cuentan con un EOE (Equipo de Orientación Escolar) y Prosecretario, solo una contabiliza 16 tareas pasivas, en el resto es muy baja su existencia. Algunas gracias a proyectos presentados lograron el cargo de técnicos de mantenimiento tecnológico y a una de ellas se le asignaron 3 tutores.

Se detecta como consecuencia de las titularizaciones masivas recientes una presencia importante de personal titular. Sin embargo, el número de provisionales y suplentes también es significativo, quizás a causa de la creación de nuevas secciones que se producen a partir de la obligatoriedad del nivel secundario. Solo los cargos de Jefe de Departamento se designan por proyecto. Según los entrevistados es muy poco el personal que no tiene capacitación docente. En cuanto a la antigüedad ronda los 15 años. La mayoría declara una alta rotación de personal, y una (vespertinas) justifica el desplazamiento por no estar categorizado

el establecimiento como desfavorable. Mientras que en la escuela Illia, la mayoría de los docentes son regulares (nomenclatura propia de los regímenes universitarios para identificar al personal titular) y el resto son interinos. En este caso, para designarlos se jerarquiza el título universitario y la antigüedad, con esos datos la escuela confecciona un listado y hace la convocatoria. Las materias tienen una carga horaria teórica y práctica, siendo ésta una de las razones por las cuales tienen tantos talleres. Resulta ser baja la rotación docente, el promedio de antigüedad es de 20 años. Es una pequeña minoría los que no tienen aún título terminal, sobre todo cuando se trata de personal afectado al área de arte (teatro o cine).

Los Docentes de las Escuelas de Gestión Privada

Presentan una estructura más simple, cuando los establecimientos son subsidiados, el Estado solo cubre los cargos frente a alumnos por eso no tienen prosecretario ni equipo de psicología; en las escuelas no subsidiadas solo una cuenta con psicopedagoga.

La casi totalidad de su personal es titular, es prácticamente inexistente la presencia de suplentes, dado que el Estado no cubre su costo como tampoco la de los docentes en tareas pasivas. Al producirse ausencias superiores a 15 días se designan reemplazantes, pero si es menor el número de inasistencias no lo cubren o bien el gasto del salario del suplente corre a cargo del docente

que requiere de la licencia (práctica no declarada).

El promedio de antigüedad va de 5 a 15 años. Ingresan por contactos y se selecciona en base al curriculum vitae y la entrevista. Lo que llama la atención es la transformación que se ha operado en los últimos años acerca de la baja rotación del personal. Posiblemente se deba al cambio de legislación, antes se jubilaban por la Caja de Empleados de Comercio, por lo cual si bien trabajaban a nivel privado, año a año se anotaban en los registros oficiales para ser titularizados en el ámbito público. Ahora como gozan de los mismos derechos jubilatorios del personal oficial (porcentaje y movilidad) se quedan en el mismo sector.

Con respecto a los títulos docentes del personal aunque aceptan que no todos lo poseen, no precisan su número. Situación que resulta bastante común en el nivel medio ya que muchos si bien son profesionales o a punto de serlo no tienen la capacitación docente exigida, condición imprescindible para ser titularizado en la gestión pública.

Características de la Matrícula de Escuelas Secundarias de Gestión Pública

Dentro de las escuelas técnicas, la más grande tiene 1800 alumnos, las restantes cerca de 800. Solo una -ubicada en el puerto- registra una matrícula decreciente, en las demás es estacionaria. Es norma de esta modalidad que en 4to año se debe elegir una especialidad, sin embargo,

el desgranamiento se produce en el primer ciclo, una de sus características más significativas es que es mayor la deserción que la repitencia. Dentro de este grupo, un establecimiento tiene un bajo número de egresados, registra solo un 20% dado que no se dictan todas las especializaciones lo que produce un éxodo de alumnos, mientras que en las restantes llega al 70%. Estiman que entre el 60 y el 70% del alumnado una vez concluido los estudios se insertan en el mercado de trabajo, los demás prosigue estudios superiores. Es cada vez más frecuente el hecho que terminen a través del FinEs (Plan de Finalización de Estudios), en una lo hacen aproximadamente cada año, 25 alumnos. El nivel socio/demográfico de la matrícula se ubica entre los sectores medio/baja.

Mientras que en las secundarias comunes, la de mayor matrícula alcanza los 1600 alumnos y la menor 100, no obstante su número oscila entre 900/800 y 600/500 alumnos, siendo consideradas como medianas y grandes. El 55% declara tener una matrícula creciente, las demás son estacionarias. La condición socio demográfica del alumnado es caracterizada mayoritariamente como de clase media/baja.

Solo dos establecimientos, a los que concurren alumnos de clase media logra un óptimo nivel de egreso, las demás pierden aproximadamente el 30% de la matrícula. El porcentaje de repitencia oscila entre un 10 y un 20% respectivamente, registrándose los índices más elevados en los establecimientos periféricos. La

mayoría de los docentes entrevistados responde no saber cuántos deciden seguir trabajando o estudiando, salvo en la de mejor nivel socio económico en que aproximadamente entre el 40 y el 50% prosiguen estudios superiores. La escuela considerada como desfavorable, registra el mayor índice de alumnos que terminaron el nivel a través del FinEs con tasas que llegan al 40% de egresos. Las otras tienen un 10% de su alumnado en dicha condición.

En general, nuestros entrevistados responsabilizan a las familias del proceso de expulsión de sus alumnos, perciben que en ellas se han operado cambios complejos que inciden netamente en las conductas de sus hijos. Detectan una gran cantidad de familias ensambladas o disgregadas y, no les resulta extraño que los jóvenes vivan con algún familiar o con un vecino. Consideran que las principales causas de deserción son la falta de apoyo familiar, la poca motivación y hábitos de estudio, y de provenir de hogares que no pueden marcar límites. Mayoritariamente los padres no ponen en discusión el tema de la calidad educativa. La mayor deserción se genera en 4to año en que se van a trabajar, son muy pocos los que tienen la expectativa de seguir estudiando. Otra causa es el embarazo adolescente, aunque a las alumnas se les permite rendir las materias libres con un seguimiento a través de módulos o tutorías calculan que sólo un 20% concluye sus estudios. También mencionan que un porcentaje de jóvenes abandona la escuela para dedicarse a actividades ilegales, pero

no pueden precisar cuántos. Coinciden que se registra mucho ausentismo en los dos primeros años, sobre todo por tener que cuidar a sus hermanos más chicos.

En relación a la asistencia escolar, señalan que con la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH) y/o otras becas, la concurrencia se ha incrementado. En el Partido de Gral. Pueyrredon según datos de ANSES en 2012, el aumento de la matrícula en este nivel fue del 25%. Muchos directivos opinan que no es correcto darles dinero para que estudien porque lesiona la cultura del esfuerzo; si bien aceptan que la educación es un derecho, no están de acuerdo en fomentarla a través de dichos beneficios. Sin embargo, no pueden argumentar cuáles serían las políticas compensatorias más adecuadas para lograr la inclusión.

En cuanto a las escuelas vespertinas registran matrículas decrecientes o estacionarias, sí ingresan cien terminan menos de la mitad, muchos obtienen el título a través del FinEs. El nivel de repitencia y deserción es alto, la causa es la sobreedad, embarazo y trabajo. En los más jóvenes se observa una falta de motivación, en los adultos inciden los problemas laborales. La posibilidad de que sigan estudiando no llega al 10%. Proceden de niveles socio demográfico medio/bajo y bajo. Situación opuesta se da en el Illia (dependiente de la Universidad) en que ingresan 130 y egresan 128 alumnos, la pequeña pérdida se produce por cambio de escuela debido mayormente por traslado a otras ciudades o por no adaptarse. El

80% prosigue estudios universitarios, no registran repitencia. La característica socio demográfico del alumnado es media/alta.

Por otra parte, las contestaciones dadas por docentes y directivos (salvo las del directivo de la escuela dependiente de la Universidad que responde a otra realidad), resultan abrumadoras al constatar el poco seguimiento que se hace de sus alumnos y la existencia de proyectos para posibilitar distintas inserciones. Quizás la excepción en este grupo la constituya la escuela que funciona como Centro de Capacitación de Tics (Tecnologías de la información y comunicación) que a partir de la gestión de sus directivos, estableció un plan de articulación con la Universidad, y por primera vez hay chicos que están intentando hacer el ingreso a la Facultad de Ingeniería.

Características de la Matrícula de Escuelas Secundarias de Gestión Privada

Las escuelas laicas poseen matrículas relativamente pequeñas que van de 300/320 a 180/190 alumnos. Declaran atender grupos estacionarios, solo una de ellas no logra retener a su alumnado (ingresan 70 y egresan 40/45); en el resto se observa una pérdida poco significativa. Registran un nivel de repitencia muy bajo que oscila entre el 2 y el 3%. Salvo a la que asisten alumnos de más bajo nivel social terminan muy pocos a través del Plan FinEs (2%), en las restantes sus egresados prosiguen estudios superiores

(entre un 85 y 100%). Manifiestan que lo más común de la pérdida de matrícula se debe al cambio de escuela por motivos familiares, hecho que se da con mayor frecuencia en 2do y 4to año. La característica socio demográfica de su alumnado es de clase media y media/alto.

En cuanto a los establecimientos confesionales poseen mayores matrículas debido a que son subsidiadas prácticamente en un 100%, pierden un 30% fundamentalmente por cambio de escuela. Aunque no declaran repitencia, en dos de ellas tienen egresados por el Plan FinEs. Si se las compara con las escuelas privadas laicas baja el porcentaje de los que siguen estudios superiores al 50%. La característica socio demográfica de sus alumnos es de clase media y media/baja.

Los Alumnos de las Escuelas Pública – ¡Un Sujeto Inesperado!

Cuando se les pregunta a los entrevistados acerca de cuáles han sido las transformaciones más significativas en relación al alumnado, la mayoría menciona en primer lugar la aparición de alumnos diferentes “inesperados”. Les cuesta aceptar que los chicos no son todos iguales ni aprenden de la misma manera, aunque se pretenda encorsetárselos en un modelo homogéneo. Fenómeno que para Rosemberg (2012), plantea diferentes cuestiones: ¿Cómo se relaciona el docente con estudiantes de una clase subalterna? ¿Cómo reconoce en ellos su cultura, su crecimiento, sus

necesidades sin referirlos a lo propio? Pero, por otro lado se pregunta: ¿Cómo se relaciona el docente con los estudiantes de clase medias/altas y altas? y, ¿Cómo reconocen esos chicos los valores, los conocimientos y la autoridad de sus docentes?

En nuestro caso, los directivos manifiestan que los problemas de sus alumnos son eminentemente pedagógicos y de conducta. Trabajan mucho con los EOE (Equipo de Orientación Escolar), Jefes de Departamentos, tutores y profesores referentes. Observan que las dificultades las arrastran desde el nivel primario. Constatan esta situación desde el inicio al entregar los módulos de ingreso, ya que muchos no alcanzan los contenidos exigidos.

“... Los que tienen problemas (pedagógicos) buscan economizar el cumplimiento con rendimientos cada vez más bajos, hecho que trae muchos inconvenientes por el cambio de diseño curricular”. “... Muchas veces la escuela se convierte en un reproductor del sistema: la escuela para todos no responde a las necesidades de los chicos, tenemos que volver aprender a pensarlos como ciudadanos, sujetos que pueden provocar cambios, tenemos que aprender a ver eso”. Fue en este establecimiento que ante el hecho recurrente de tener alumnas embarazadas, incorporaron otros recursos como la habilitación de una sala maternal.

La actitud de los alumnos ante el conocimiento gira entre la curiosidad pero también entre la apatía e indiferencia.

Las materias que presentan mayores dificultades en las escuelas técnicas son Ciencias Exactas, Pensamiento Lógico, Dibujo Técnico y Lengua, en el caso de las secundarias son: Ciencias Exactas, Lengua e Inglés. Sin excepción están convencidos que ha cambiado el perfil del sujeto pedagógico como consecuencia de las transformaciones sociales. Observan un déficit en cuanto al acatamiento de normas, como docentes les resulta difícil lograr una circularidad o articulación entre los contenidos y los procedimientos metodológicos. Los chicos aprenden desde otro lugar, hay una brecha tecnológica y generacional que se interpone en desmedro del aprendizaje. En una de las escuelas, se le presentó el hecho, *en que unos alumnos se negaban a aprender Lengua por considerar que no la necesitaban.* Creen que han variado los códigos de entendimiento, predominan otras culturas que impactan negativamente en la manera de impartir aprendizajes.

En cuanto a las demandas de padres y alumnos, algunos docentes señalan que: *“... Proviene de los cuestionamientos a profesores que tienen mucho ausentismo o que no les enseñan”... “Muchos padres no terminan de entender o aceptar las exigencias que implica la educación técnica”,* o también que: *“... La participación de los padres varía proporcionalmente de acuerdo al nivel social, los que pertenecen a sectores más bajos, directamente no concurren. Los mejores posicionados social y culturalmente exigen una educación de calidad, están*

persuadidos que la educación pública se las debe brindar, rechazan la monotonía pedagógica y pretenden más y mejor educación”.....”Otros buscan en la escuela un soporte emocional que no se les puede dar, muchas veces resulta más acertada la demanda de los alumnos que la de los padres”.

Opinan que la incidencia de los medios de comunicación y de las redes sociales es impactante, lo relacionan con la falta de respeto hacia los docentes, siendo la construcción de la autoridad una tarea harto difícil. Pero, por otra parte señalan que: *“Los alumnos espectacularizan los programas televisivos. Carecen de capacidad crítica, todo lo individualizan, aprenden a no sufrir no mirando la realidad, por lo tanto no se plantean en ningún momento intentar cambiarla”.*

Mientras que en los establecimientos vespertinos los problemas más comunes obedecen a problemáticas sociales (conducta) y pedagógicas. No hay apoyo de la familia, los padres no plantean demanda alguna, la relación se da fundamentalmente con el alumno. Los ven con dificultades para proyectarse a futuro, su vida se realiza en la inmediatez, viven muchas veces al margen a causa de sus necesidades, lo que genera procesos de autoexclusión.

En las antípodas de esta realidad se encuentra la escuela dependiente de la Universidad, sus problema son de orden pedagógico. Los recursos a los que se recurre son la mediación del EOE y las reuniones de padres. La actitud de los alumnos frente al conocimiento es la

curiosidad y la autoexigencia, cuando se los califica con un siete se sienten muy mal. Como escuela prefieren que los padres los demanden, que les exijan más. Por lo general, su presencia obedece al cuestionamiento de alguna nota o cuando el ausentismo de algún docente se torna frecuente.

Los Alumnos de las Escuelas Privadas – ¡El Sujeto Esperado!

Los problemas que se registran son de orden pedagógicos. Las estrategias para abordarlos son reuniones de padres y seguimiento, en caso de dificultades más serias los derivan a tratamiento psicopedagógico o psicológico. La actitud ante el conocimiento es preferentemente la curiosidad, salvo en dos de ellas que lo predominante es la apatía/indiferencia (las de menor nivel social de sus matrículas). Las materias que presentan más inconvenientes son Ciencias Exactas, Ingles y Lengua.

Las demandas de padres y alumnos son evaluadas como normales y esperables, se producen diferencias cuando se les da poco para estudiar. Quizás la opinión más extrema y disímil se plantea al señalar que: *“Los inconvenientes de conducta obedecen a que estos alumnos son hijos de padres separados”* (directivo de una escuela confesional). Si bien solo un directivo declara tener dificultades pedagógicas serias, coinciden que los conflictos se presentan ante el bajo rendimiento y discusiones por las calificaciones, situación que no se registra en los

establecimientos laicos.

No restan importancia al papel de los medios de comunicación, uno de ellos opina que: *“Ha cambiado el sujeto pedagógico, estamos ante una nueva configuración socio/cultural, un nuevo escenario. Se habla de un espacio socializador virtual, simultáneo y paralelo a la acción pedagógica dentro como fuera de la escuela. Se redimensionan en especial las configuraciones comunicacionales con su consecuente impacto en las relaciones sociales, una de los efectos es la pérdida del docente como figura de autoridad”*.

Creer que la autoridad docente se construye desde el respeto y el conocimiento. Un profesor la define como: *“Eficacia pedagógica, es presencia, dominio de grupo, dinámica de trabajo. Es como uno se para, como se explica, lo claro que resulta ser al transmitir los contenidos”*.

La Transformación Educativa

Al preguntárseles acerca de cómo impactaron los cambios educativos recientes en los docentes, los directivos de educación técnica y otros pocos repartidos por igual entre los de gestión pública y privada sostienen que los docentes se adaptaron bastante bien a la última reforma. Mientras el 70% restante señala claros oscuros, opina que la mayoría lo hizo como pudo y por necesidad; para otros existió rechazo, los más optimistas creen que con información y acompañamiento lo van aceptar aunque ha creado crisis.

Perciben que la actitud varía de acuerdo a la edad y la formación. Son conscientes que algunos no se han adaptado y los que lo han hecho se han quedado con los cambios mínimos.

El 80% considera que para afrontar estas transformaciones se necesita más capacitación, sencillamente porque se han modificado las asignaturas, el resto evalúa que no es preciso hacerlo.

En cuanto a la evaluación que hacen de la organización curricular y específicamente acerca de los contenidos establecidos en el diseño, las apreciaciones se reparten por mitades. Dentro de los que las aprueban destacan que son prescriptivos y completas; corrigieron la integralidad entre el ciclo básico y el superior y son apropiados para mejorar las competencias básicas. Los demás observan que hay contenidos específicos que los docentes no tienen; son muy exigentes y no se pueden cumplir; es un nuevo paradigma que no fue lo suficientemente explicitado; es contradictorio entre lo que se propone y la realidad; un 12% directamente no contesta.

Cuando se les pide que consideren la correspondencia entre la carga horaria con los contenidos, la mitad no responde. De los que si lo hacen, el 60% piensa que existe, mientras que el 30% opina que no hay equivalencia entre los contenidos y el número de horas, y un 10% que es relativo según el año.

En cuanto a las ventajas que aporta la implementación de talleres se reduce mucho las respuestas dado que este

recurso es propio de la educación privada, solo excepcionalmente se registra en el ámbito público. Las opiniones resultaron ser todas favorables ya que está metodología propicia habilidades para el trabajo en equipo; subsana y mejora aquello que no ofrecen los contenidos; posibilita la adaptación y la expresividad. No obstante, el éxito en sus resultados depende del diagnóstico inicial acerca de las necesidades pedagógicas.

Lo que llama la atención es la no respuesta de los directivos de las escuelas públicas, pareciera que ni siquiera consideran evaluarlo como un recurso útil a exigir.

Con respecto a la apreciación del Programa Conectar Igualdad (ámbito público), la mitad sostiene que tratan de implementarlo de la mejor manera posible pero los resultados varían de acuerdo al docente. Si bien se ha puesto en marcha, falta aún de la supervisión de los Jefes de Departamento. Como programa es positivo si se lo sostiene sistemáticamente en el tiempo ya que permitiría profundizar sus alcances. Se recibieron máquinas en el año 2010, por lo cual actualmente solo la tienen los alumnos de 6to año. Algunas llegaron rotas, se requiere para su mantenimiento de un trabajador especializado, cargo que no existe. El resto de los entrevistados señalan que: *“No se trabaja en forma interdisciplinaria, como mucho se lo hace por área”*. Entre los más críticos precisan que: *“... No es exitoso porque los profesores no se comprometen”... “Promueve una capacitación individual que no garantiza un proceso colectivo*

de actualización”. A la fecha no se ha podido articular con otras escuelas y funcionar en red. Algunas carecen de un piso tecnológico (reuter), hecho que impide que no haya cobertura de red (conectividad) lo que imposibilita elaborar planes de trabajo; consideran que resultaría muy útil para proyectos de Matemáticas y Lengua.

La mayoría confunde la carrera de especialización en Tics (Postítulo del Ministerio de Educación de la Nación), con los cursos de capacitación que ofrece el mismo Plan Conectar Igualdad. Aducen que gran parte de los docentes involucrados incumple con la capacitación por falta de tiempo. Uno de los establecimientos es considerado escuela de innovación, todos los cursos del Programa Conectar Igualdad la tienen como sede. Se han dictado capacitaciones en Ciencias Sociales, Periodismo, Ciencias Naturales, Física, Química e Historia. Caso contrario es lo que sucede en la escuela dependiente de la Universidad que empezó a trabajar en forma interdisciplinaria en Biología, Historia y Geografía. La Dirección planteó la capacitación gestionando experiencias nuevas, salieron a buscar formación para diseñar lo pedagógico de otra manera. Al principio usaban las máquinas para leer datos, en una segunda etapa elaboraron un tratamiento desde lo interdisciplinar situación que terminó articulando la tarea entre los docentes.

En relación a la evaluación que hacen acerca de la nueva legislación educativa, la totalidad de los que trabajan en la modalidad técnica (profesores

y directivos) expresan consenso, la categorizan como una excelente ley porque establece una implementación gradual; reposiciona a la formación técnica a través de un nuevo diseño y faculta el incremento de partidas presupuestarias destinadas a la mejora de infraestructura y compra de tecnología. Mientras que el resto de los directivos y docentes del ámbito público no es tan enfático, consideran que es buena, habilita y complementa teoría con práctica y plantea un diseño en el que aparentemente no hay nada que no se pueda hacer. En cuanto a los contenidos los prescribe claramente aunque le falta afianzarse más en el tiempo. Solo uno señala que sus posibilidades dependen de cómo sea aplicada por los docentes.

Situación contraria se advierte en las respuestas de los que pertenecen a la gestión privada, no están demasados convencidos. La mayoría puntualiza aspectos negativos como que: *“El diseño curriculares es demasiado prescriptivo, hecho que dificulta su cumplimiento”*; o, *“Si bien establece contenidos positivos resultan ser demasados ambiciosos”*. Al analizar las respuestas dadas por la totalidad de este universo (público/privado) se observa que no pueden dejar de poner la mirada en los contenidos; cuando en realidad se intentó preguntar sobre los fundamentos y concepciones de la ley, acerca de la idea de sociedad y sujeto que proyecta como ideal; y también si plantea articulaciones posibles entre los niveles educativos. Inferimos a partir de las contestaciones que no se la conoce suficientemente,

sino que la apreciación que se establece es únicamente sobre el diseño curricular y no sobre la legislación en su conjunto.

Cuando se les pide que comparen la actual reforma con la de los '90, los directivos de las escuelas técnicas opinan que: *“La reforma anterior destruyó a la modalidad. Se basaba en ofertas curriculares complementarias y formaba un bachiller no un técnico. La actual legislación recuperó la educación técnica y agraria con el incremento de un año más”*.

En tanto algunos directivos de las escuelas secundarias públicas responden que: *“Se trató de imponer una escuela shopping, a los alumnos se los formaba para una economía de servicios, los contenidos debían satisfacer las necesidades del mercado”...“Favoreció la educación privada vaciando lo público, venían muy pocos alumnos”...“Ahora se rompió con la primarización de la secundaria que habilitaba a los maestros a dar clases”*. También se incorporan otros registros como que: *“Empezamos a tener una escuela que pretende formar un sujeto con valores democráticos”...“Una de sus consecuencias todavía presente era pensar que a los chicos pobres les doy menos contenidos, total para que necesitan más”* (profesor de escuela suburbana).

Consideran que este curriculum es más real que el del Polimodal: *“Era un desgobierno para los docentes que trabajaban en el nivel básico (3er ciclo). Una escuela que no tenía edificios, directores, coordinadores. Es un cambio*

drástico, hoy el eje es la inclusión pero ello implica retener a los alumnos con nuevas propuestas". Sin embargo si bien creen que esta reforma es superior, observan como una debilidad que cercena sus posibilidades la falta de formación en los alumnos, con esa dificultad que es fuerte no se puede avanzar, no se llega a dar a todos los contenidos, algunos de los cuales ni siquiera se dan en la Facultad. Consideran positivo poner en funcionamiento los sistemas de tutorías dado que se pueden obtener logros y adaptaciones del aprendizaje. Contribuyen a la formación para el mundo del trabajo y posibilita a futuro la formación de recursos humanos con mejores conocimientos. Por otra parte, solo dos directivos del sector privado opinan que la reforma anterior destruyó la educación. Si bien evalúan como positivo el cambio, el balance que pueden hacer es provisorio. La mitad no precisa diferencias ni tampoco señala particularidades a nivel curricular. El resto acentúa que está más focalizada en los contenidos y que se reemplazó la evaluación por la compensación.

El elemento común, con excepción de los directivos técnicos que rescatan especificidades a su modalidad, es poner el foco en la necesidad de jerarquizar una pedagogía por objetivos. Posición contraria a la de Barca (citado por Jafella; 2006), al señalar la necesidad de promover una pedagogía que facilite la apropiación hermenéutica del sentido de la enseñanza, y que tienda a la construcción y producción de conocimiento por parte de los alumnos. Esta dimensión no aparece

en el relato de nuestros entrevistados, posiblemente se deba a que las falencias pedagógicas no fueron ni son resueltas a nivel institucional, ni se ha considerado históricamente a los docentes como un actor relevante para subsanarlas.

Las Condiciones que Inciden en la Calidad Educativa

El tema del ausentismo resulta ser recurrente y preocupante sobre todo en las escuelas de gestión pública. Quizás la desvalorización social de los docentes por parte de los padres obedezca en parte a esta situación. Fenómeno que se patentiza en la educación secundaria, donde hasta mediado de la segunda mitad del siglo XX, el docente era un graduado universitario, por lo cual recibía un reconocimiento por su tarea. Hoy los universitarios no suelen verla como un lugar elegible, porque durante años no estuvieron bien pagos, porque nadie estima su trabajo y porque perciben que los estudiantes no responden (Grossman, 2012). Nadie duda en señalar el alto incremento del ausentismo en los últimos diez años a causa de la enfermedad del mismo docente o familiar, a lo que se le agrega las huelgas recurrentes. Ante este hecho los directivos expresan que no pueden hacer nada si media una carpeta médica. Uno de ellos -perteneciente a una de las escuelas más grandes-, reconoce que faltan por día entre el 30 y 40% del personal. Identifican como la enfermedad más común y lógica por el tipo de tarea a los problemas foniatrícos (pérdida de voz).

Las licencias que más inciden sobre el aprendizaje son las de duración corta (menos de 10 días), porque no se puede pedir suplente y no se recuperan las clases. No se toman medidas para contrarrestar sus efectos, la posibilidad de que traigan tareas para los alumnos y poder suplir la ausencia es inaplicable en la práctica. Coinciden que su incidencia es negativa porque no se pueden desarrollar las competencias, se rompe con los hábitos, provoca problemas de conducta y termina instalando el desgano en los estudiantes.

Cuando se indaga a los docentes acerca de la legislación laboral, mayoritariamente dicen conocer los estatutos y la ley sobre riesgos de trabajo (RT), aunque muchos los han descubiertos cuando se les presenta un problema específico. Entre los derechos más afectados identifican los salariales (aunque no son muy enfáticos al respecto) y la precariedad de la condición laboral como consecuencia de la falta de titularizaciones: “... *El estatuto marca que a los dos años debemos ser titularizados. Sin embargo, hay que trabajar como provisionales y suplentes durante 8 o 10 años*”. En tanto, empieza a visualizarse como un derecho afectado la imposibilidad de imponer sanciones disciplinarias por la presión que ejercen los padres y alumnos, lo que conlleva a una percepción de desvalorización de su autoridad y desprestigio del rol.

En el sector público se observa una mayor conciencia acerca del valor de las huelgas como la única posibilidad para obtener mejores condiciones de trabajo.

En los últimos años se ha ido construyendo una identidad como trabajadores, es decir como sujetos colectivos que comparten un conjunto básico de derechos laborales, intereses y demandas con el resto de los asalariados a través de sus respectivas organizaciones sindicales. El personal se adhiere a las huelgas pero son pocos los que llevan a cabo actividades gremiales (como máximo son delegados sindicales en los establecimientos).

En cuanto a las escuelas privadas, las licencias más frecuentes se dan por enfermedad, evalúan que no tienen incidencia en el aprendizaje dado que cuando se producen se entregan módulos. Los docentes manifiestan conocer los estatutos y la legislación de la RT. No hacen huelgas y menos aún llevan a cabo acción gremial alguna.

Al analizar las respuestas con respecto a las presiones que sufren en sus cargos como directivos en ambas gestiones; sin excepción manifiestan que se ven sobrepasados por las tareas burocrático/administrativas. Son conscientes en admitir que no tienen control sobre su trabajo porque el sistema sobredimensiona lo administrativo que se termina imponiendo inexorablemente sobre la labor pedagógica. Si consideramos que la primera condición que actualmente define a las profesiones es la autonomía, ellos al terminar aceptando la imposibilidad de realizar su trabajo para el cual fueron designados, lo que están denunciando claramente es la pérdida de su ejercicio.

Capacitación

Cuando hablamos de un sistema de prestación de servicios como el educativo, la calidad del factor humano reviste una importancia estratégica fundamental. Por ello, dentro de los factores que facilitan un buen desarrollo profesional se reconoce la inversión y la predisposición hacia la formación y capacitación permanente, pero también se admite como uno de sus obstáculos que la cuestión social que invade hoy a la práctica docente resulta ser un desafío a superar si se quiere alcanzar un buen nivel profesional.

Los docentes en general no gozan ni de prestigio social ni se les garantiza un sistema de premios y reconocimiento que compense el esfuerzo necesario para desarrollar otras competencias que puedan ser puestas en práctica, por lo cual alcanzar autonomía y profesionalización se convierten en una fuerte dificultad y, muchas veces conseguirlo queda librado a los dispositivos que puede disponer cada agente.

Desde su inicio la docencia se organizó a través de regulaciones jurídicas tradicionales que garantizaron determinadas condiciones de ingreso, carrera y trabajo; selección y ascenso sobre la base de criterios formales. A pesar de ello, aún hoy, permite pocas posibilidades de promoción dado la escasez de puestos diferenciados que abran el juego al desarrollo de calificaciones técnicas como: producción de textos, dictado de capacitaciones, asesorías, etc. La única posibilidad de ascender es abandonando el aula, la estrategia más utilizada es concursando cargos directivos que por lo general

se terminan convirtiendo en trabajos burocráticos/administrativos. A partir de esta realidad la capacitación es utilizada en muchos casos para aumentar el puntaje y quedar mejor rankeado ante ascensos futuros.

De acuerdo a los datos que arroja la muestra comprobamos que sobre quince directivos del ámbito público, dos hicieron Posgrados de Especialización a nivel universitario, en tanto otros dos completaron la Licenciatura en Ciencias de la Educación y dos más tomaron capacitación en sindicatos docentes, el resto no lo hizo (61%).

Al indagar acerca de cómo circula la información de capacitación y si está disponible para los docentes; las respuestas oscilan entre los que manifiestan que existe y los que expresan que cuando llega es desfasada en el tiempo y de cumplimiento relativo por dictarse en horarios de trabajo. Acotan que la motivación de los que la hacen es sólo para sumar puntaje, lo que asegura ser nombrado o incrementar horas cátedra. Destacan que hay poca oferta de la Universidad y reconocen como centro de formación al CIE (Centro de Investigación Educativa - DGE).

En cuanto a los cursos ofrecidos en el mercado (mayormente por las editoriales), es unánime la respuesta de que no son apropiados, ni en los contenidos ni en las evaluaciones, su único propósito es la acumulación de puntaje.

Aceptan sin dudar que la movilidad en la carrera se dé solo a través de los

concursos de cargos directivos. En tanto, los nombramientos en las Jefaturas de Departamentos se establecen por selección de proyectos que se ponen a consideración del personal. En tanto, muchos de los directivos, están convencidos que la mayoría de los docentes no tiene intención de concursar, se conforman con permanecer en sus puestos porque les resulta más seguro y menos estresante, mejoran el salario acumulando antigüedad y horas, no se plantean otras posibilidades. Un solo de los docentes entrevistados plantea que la capacitación es imprescindible para gestionar instituciones con características tan problemáticas.

En el caso del directivo de la escuela dependiente de la Universidad pone matices al evaluar que la capacitación en servicio no sirve si los docentes no tienen interés, sería interesante otorgar un plus económico para que la realicen. Con respecto a los cursos con puntaje opina que son puro comercio. La capacitación solo se puede garantizar cuando la hace el Estado. Sus docentes la cumplen en jornadas y congresos, la mayoría tiene más de un título siendo el porcentaje de doctores alto. Además, se han capacitado especialmente en los cursos del Programa Conectar Igualdad. Entiende la movilidad laboral a través de los concursos pero adiciona como esencial el esfuerzo y la voluntad pedagógica.

Sobre un total de nueve directivos de la gestión privada, solo uno realizó una diplomatura en Gestión Curricular (10%). A pesar de este exiguo número,

más de la mitad sostiene que la oferta de capacitación tiene difusión. Por otra parte, creen que la capacitación en servicio sirve (salvo uno, que es crítico), quizás porque es la única que están obligados a realizar. En cuanto a los cursos con puntaje, el 20% los evalúa negativamente, los demás piensan que pueden resultar interesantes pero solo sirven para acumular puntaje, hecho que no es relevante en la gestión privada, por lo cual en general no lo hacen.

Son muy pocos los que se están capacitando en Tics. Justifican el bajo nivel de capacitación en el sector por la incidencia del poco tiempo de que disponen, lo hacen los más jóvenes porque no tienen hijos. Identifican a la acumulación de horas y los cargos directivos como los únicos canales de movilidad; en este espacio el ascenso se logra mediante la selección que hacen los directivos y dueños de los establecimientos. Son conscientes que la promoción real es ser directivo, son muy pocos los que piensan que la capacitación y especialización, ayudan a subir algunos peldaños.

Fortalezas y Debilidades de Cada Gestión (Pública – Privada)

Las escuelas públicas identifican como fortalezas institucionales la calidad de la comunidad educativa; el trabajo en equipo entre docentes y directivos; la responsabilidad y la inclusión de los alumnos que otros excluyen. Con respecto a sus debilidades resultan comunes a la hora de evaluar como carencias

significativas a la infraestructura que se patentiza en la falta de aulas y gimnasio. Déficit que se cubre deambulando por clubes y centros deportivos o habilitando como salones de clase espacios inapropiados. Del grupo solo una escuela no tiene edificio propio. En cuanto al comportamiento del personal, la queja más frecuente son los inconvenientes que produce el ausentismo docente. Son menos los que señalan los problemas de comunicación entre el personal, y cuando lo hacen lo asocian a las características del establecimiento y no al tipo de gestión que realizan.

Los de gestión privada confesional marcan el sentido de comunidad alcanzado que queda demostrado por el recorrido de sus alumnos por todos los niveles educativos en la misma institución, constituyéndose la retención que hace de su matrícula la mejor prueba de ello. En tanto los directivos de las escuelas privadas laicas aprecian el sentido de comunidad educativa presente en el apoyo de docentes y padres. En cuanto a las debilidades giran en torno a otro registro, del grupo solo dos, plantean insuficiencias edilicias. Los demás dan respuestas diversas como carencias tecnológicas por obsolescencia de los equipos; insuficiencia de estrategias para resolver la falta de motivación de los alumnos; problemas de comunicación entre los docente de diferentes ciclos y el tener que manejarse con un enfoque curricular demasiado amplio lo que dificulta las prácticas educativas.

Si comparamos las respuestas, notamos que para los que trabajan en lo

público la infraestructura y el ausentismo docente se convierten en puntos álgidos que posicionan al sector en desigualdad y los somete a condiciones de vulnerabilidad. En tanto en los privados, las preocupaciones pasan por cuestiones más ligadas a lo pedagógico. Sin embargo, ambos destacan que el sistema sigue funcionando con una fuerte supervisión y control administrativo del trabajo. Se les exigen nuevas tareas como integrar conocimientos, trabajo en grupo, atender a la diversidad, realizar y evaluar proyectos institucionales, incorporar nuevos criterios de evaluación como herramienta pedagógica, manejar recursos financieros y administrar recursos humanos, trabajos para los cuales no han recibido capacitación.

A Modo de Cierre

El análisis de los datos arrojados expone una condición de desigualdad y fragmentación al interior del sistema educativo que se visualiza en las prácticas pedagógicas, y donde algunas instituciones contribuyen a la reproducción de la desigualdad de los sectores sociales vulnerables atendidos, en tanto otras hacen el intento de una búsqueda en que se pueda lograr una mayor igualdad e inclusión.

Con respecto a la inserción laboral de los docentes se comprueba la generación de demandas de perfiles y circuitos de reclutamiento diferenciados según lo sectores sociales a ser atendidos, fenómeno que deviene en la naturalización de las diferencias, y se

expresa en conductas distintas que se expresan visiblemente en cada una de las gestiones.

Al considerar en forma global las respuestas dadas en relación al sujeto pedagógico que hoy está presente en la escuela coincidimos con Rosemberg (2012), de que los docentes no son del todo conscientes de como en las instituciones se han establecido situaciones de exclusión, discriminación y violencia. No pueden entender que es el nivel secundario el que no tiene capacidad de contención ni de adaptación de poblaciones heterogéneas, lo cual redundante en la generación de violencia interna, y en conductas de exclusión e indiferencia. Fenómeno que se patentiza claramente en la gestión pública.

Actualmente la escuela tiene otros destinatarios, está poblada por un mosaico de identidades, donde cada uno aporta su individualidad privilegiándose formas singulares de socialización, no se puede utilizar los mismos recursos que se usaban para los sectores sociales integrados, este hecho produce exclusión, repitencia y abandono. Por lo observado a muchos les resulta difícil proponer nuevas estrategias para manejar esta realidad cuando ya no se puede enseñar siempre lo mismo. Muchos reproducen un relato de imposibilidad; justifican los bajos logros de aprendizaje obtenidos, sobre todo los que trabajan en la gestión estatal no técnica; desde el relato simbolizan su impotencia y la desvalorización de su propio rol como educadores proyectando un sentimiento de abandono por parte

del sistema.

Todo lo dicho, se torna visible al considerar el peso que adquiere el ausentismo docente y el cambio de tareas; si lo relacionáramos con el síndrome de Burnout (comúnmente conocido como enfermedad del quemado) ⁽³⁾ no sería visto solamente como una dificultad individual que le ocurre a un docente determinado, sino que pareciera ser un fenómeno social que prácticamente le ocurre a todos en mayor o menor medida, y que se manifiesta en parte en una deslegitimación social con respecto a los alumnos que atienden, generando un sentimientos de inseguridad ante un nuevo sujeto pedagógico, y por otro lado la percepción de una falta de confianza de los padres hacia ellos. Nadie pone en tela de juicio que la docencia es una ocupación dinámica sometida a enfrentar disímiles problemas con los alumnos que cambian constantemente, y lo hacen más rápido que los instrumentos que se utilizan para abordarlos, lo cual demanda un permanente aprendizaje.

Indudablemente como señala Tonon (2007), el ejercicio profesional se encuentra influenciado por las características del contexto laboral en el cual se desarrollan las acciones cotidianas, condición que involucra a la autonomía, entendida como la posibilidad que tienen como profesionales de decidir acerca de su actividad específica, en nuestro caso muchos terminan poniendo en duda si lo que hacen es pertinente a su rol profesional.

Si bien valoran en parte las reformas

curriculares (en ambas gestiones), son relativamente escépticos de su alcance, y ello posiblemente obedezca a que:

“Históricamente la carencia de reformas curriculares a tono con las exigencias epistemológicas de los saberes pedagógicos fue limitada para mejorar la calidad de la oferta de formación de los profesores en las diferentes áreas disciplinarias. Aún hoy, los docentes de nivel secundario siguen egresando sin formación pedagógica de relevancia tales como: política educacional, gestión institucional, mediación pedagógica, historia social de las teorías pedagógicas y teorías del currículum. Otra forma de status quo institucional estuvo también expresada en falencias en cuanto a pensar diseños curriculares de formación de profesores que no fueran copias de modelos foráneos “adaptados” a nuestros estereotipados planes de estudios. Además la ausencia de espacios de

investigación pedagógica impidió avances epistemológicos en diferentes áreas, así como demoró la construcción científica disciplinar de la pedagogía como ciencia social” (Jefella, 2006).

Argumento que también resulta pertinente para comprender el poco espacio que ocupa la capacitación en la formación continua de los docentes, condición exigida hoy en las profesiones, dado que asegura el dominio de las competencias específicas y un tiempo de aprendizaje que se logra a través de la experiencia o bien mediante la participación en programas formales e institucionalizados de formación; y debe ser acompañada con recursos materiales y tecnológicos. Dimensión que por lo analizado no está presente en el discurso de ninguno de los entrevistados. No reclaman formación en gestión ni tampoco a nivel curricular a pesar de ser actualmente las escuelas evaluadas

como instituciones complejas.

Notas

(1) Socióloga y Magister en Ciencias Sociales y ha efectuado una especialización en Nuevas Infancias y Adolescencias. Ha realizado trabajos de investigación en género y políticas sociales. Actualmente se ha orientado al área educativa siendo el eje de análisis la composición y comportamiento del campo educativo del Partido de Gral. Pueyrredon. Es profesora Adjunta de la cátedra Sistema Educativo y Currículum de la Facultad de Humanidades y JTP de Sociología y Problemas Sociales Latinoamericanos de la Facultad de Psicología de la UNMdP.

(2) Profesor en Historia (CEHis). Ayudante graduado en la cátedra Sistema Educativo y Currículum de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Desempeña actividades en investigación en relación a las tensiones entre la educación formal y el devenir cultural argentino e internacional entre las décadas de 1960 y la actualidad, haciendo hincapié en las rupturas y continuidades de la escuela primaria y secundaria. Actualmente se encuentra culminando su tesis sobre la tensión cultural entre los

manuales escolares y las enciclopedias de circulación comercial entre 1960-70. geraciaugusto@gmail.com
(3)Burnout: Proceso de estrés crónico asistencial. Se lo estudia en relación a la ansiedad, el tipo de trabajo y a los modos de afrontarlo. El estrés se describe como un conjunto de estímulos cuya causa se atribuye a las condiciones ambientales (Selye, 1976, citado por Tonon).

Bibliografía

BARCO, S. (1996) Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores. En Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación. Bs. As. Ed. Novedades Educativas.

CORDERO, S. (2008) Condiciones de trabajo docente: nuevas prácticas en el marco de la transformación educativa. En PORTA, Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo en el profesorado. Mar del Plata, Ed. Del Plata.

JAFELLA, S. (2006) Teorías Pedagógicas en Argentina: Un Enfoque de la Formación de Profesores. Buenos Aires, Ed. Norma.

NEFFA, J. (Comp.) (2001) Telegestión su Impacto en la Salud de los Trabajadores. En Trabajo y Sociedad CEIL/PIETTE/CONICET; Buenos Aires.

ROSEMBERG, J. (2012) El dilema del secundario. Buenos Aires, Le Monde Diplomatique, Abril de 2012.

TIRAMONTI, G. (2009) Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. En TIRAMONTI G. y N. MONTES (comp.) La escuela media en debate. Buenos Aires. Manantiales editores.

TONON, G (2007) El Trabajo Social y el síndrome de quemarse en el trabajo. Revista de Trabajo Social N°5. Colombia, Universidad de Antioquía. Pp. 55-68.