

**¿Hacia dónde va el trabajo docente en secundaria?
Análisis de su reconfiguración en dos políticas provinciales recientes
Where does the work of the secondary school teacher go?
Analysis of its reconfiguration in two recent provincial policies**

Verónica Tobeña¹ y Mariana Nobile²

Resumen

La transformación del nivel secundario encuentra en la matriz histórica del trabajo docente un escollo difícil de superar. La formación disciplinar, la contratación por horas cátedra, el ejercicio de la docencia “a puertas cerradas” y en soledad, son algunos aspectos de esta matriz que, ante las transformaciones del mundo contemporáneo y en pos de la universalización de la secundaria, exigen ser revisados. Las iniciativas políticas orientadas al nivel que se implementan desde los años ‘70 a esta parte han buscado incidir en esta matriz, especialmente, a través de la introducción de tiempo de trabajo remunerado por fuera del aula. A partir del material empírico producido en una investigación que analizó políticas recientes de transformación del nivel secundario (UNICEF–FLACSO Argentina), este artículo indaga el modo en que reconfiguran el trabajo docente, las condiciones que permiten dicha reconfiguración, así como las

Summary

The transformation of the secondary school finds in the historical matrix of the teaching work a difficult obstacle to overcome. Disciplinary training, contracting for teaching hours, and teaching “behind closed doors” and in solitude are some aspects of this matrix that, given the transformations of the contemporary world and in view of the universalization of secondary education, require revision. Political initiatives aimed at the level implemented since the 1970s have sought to influence this matrix, especially through the introduction of paid work time outside the classroom. Based on the empirical material produced in research that analyzed recent policies for the transformation of the secondary level (UNICEF–FLACSO Argentina), this article investigates the way in which they reconfigure the teachers’ work, the conditions that allow for such reconfiguration, as well as the main difficulties faced by two provincial policies: that of the PROA schools in Córdoba and the reform of the secondary school in Río

principales dificultades a las que se enfrentan dos políticas provinciales: la de las escuelas PROA, en Córdoba y la reforma de la escuela secundaria en Río Negro. Ambas introducen cambios en las formas de contratación, en aspectos curriculares, así como en los procesos de enseñanza a partir del trabajo colaborativo e interdisciplinar de profesores. Pero ambas lo hacen apelando a estrategias disímiles que permiten reflexionar sobre los márgenes que tiene cada contexto provincial para diseñar políticas de cambio al tiempo que permiten reflexionar sobre la exigencia que en materia de imaginación y creatividad política comportan los desafíos que la escuela secundaria tiene por delante.

Palabras clave: escuela secundaria; trabajo docente; PROA Córdoba; escuela secundaria rionegrina; política educativa.

Negro. Both introduce changes in forms of contracting, in curricular aspects, as well as in teaching processes based on the collaborative and interdisciplinary work of teachers. But both do so by appealing to dissimilar strategies that make it possible to reflect on the margins that each provincial context has for designing policies for change while at the same time allowing for reflection on the demands that the challenges facing secondary schools involve in terms of political imagination and creativity.

Keywords: Secondary School; Teachers Work; PROA Córdoba; Secondary School Río Negro; Educational Policy

Fecha de Recepción: 01/07/2020 Primera Evaluación: 12/08/2020 Segunda Evaluación: 08/09/2020 Fecha de Aceptación: 10/09/2020

Introducción

En la actualidad, la escuela secundaria está siendo objeto de transformaciones a lo largo y a lo ancho del globo. Los cambios en marcha buscan dotar a la escuela de las condiciones necesarias para integrar a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Asimismo, se proponen poner a la escuela en sintonía con el mundo contemporáneo y la cultura digital, cuyos valores, prácticas y conocimientos inéditos abrieron un hiato que socava la relevancia cultural de la escuela. Este escenario configura una serie de demandas que presionan hacia una revisión de la relación con el saber que promueve la escuela y de sus propuestas pedagógicas, la reestructuración del currículum y la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Son cambios que interpelan la dimensión epistemológico-pedagógica de la escuela y que, por tanto, apuntan directo a la necesidad de replantear las condiciones de trabajo docente en un sentido amplio.

En Argentina, la transformación del nivel secundario encuentra en la matriz histórica del trabajo docente un escollo difícil de superar. La formación disciplinar, la contratación por horas cátedra, el ejercicio de la docencia “a puertas cerradas” y en soledad, son algunos aspectos de esta matriz que, ante las transformaciones del mundo contemporáneo y en pos de la universalización de la secundaria, exigen ser revisados (Birgin, 1999; Terigi, 2008). También su relación de externalidad con el saber que imparte en el aula resulta una condición que dificulta la adaptación

de su ejercicio profesional a los tiempos inciertos para los que tienen que preparar a las nuevas generaciones: los docentes no participan activamente en la construcción del conocimiento que enseñan ni intervienen en el recorte del currículum que transmiten (Pineau, 1996). Su propia biografía escolar y la formación recibida van moldeándolos en prácticas de enseñanza y en un ideario de lo que implica el oficio docente que hoy han perdido potencia. Formación, contratación, cultura y prácticas docentes requieren revisarse en virtud de que su matriz disciplinar las torna incompatibles con el paradigma transversal que se busca instalar.

La vocación por modificar las condiciones que delimitan la tarea docente en la escuela secundaria puede reconstruirse a partir de iniciativas de política educativa que tienen lugar desde la década de 1970. Con énfasis y estrategias disímiles, las primeras políticas ampliaban la designación docente, contemplando la redefinición de su labor a nivel institucional, especialmente a partir de la introducción de tiempo de trabajo remunerado por fuera del aula. Entre ellas podemos mencionar, a nivel nacional, el Proyecto 13, (ley 18.614/70) y el Ciclo Básico General – CBG- (Res. 1624/88) y la reforma de la Provincia de Río Negro también conocida como CBU -ciclo básico unificado- que se implementa en los años ‘80. Como señala Tiramonti, estas políticas tienen “tres características comunes: 1) el cambio en el régimen

laboral de los profesores, que dejaron de estar nombrados por hora cátedra y pasaron a tener diferentes esquemas de módulos y cargos en los que se incluía tanto el dictado de clases como horas dedicadas al trabajo institucional; 2) el agrupamiento de asignaturas con una perspectiva interdisciplinar que, además, se proponía disminuir el número de materias que los alumnos debían cursar en simultáneo; y 3) la incorporación de actividades extra clases y la existencia de talleres escolares” (Tiramonti, 2015: 25). Años más tarde, la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires, en respuesta a la condición de obligatoriedad de la secundaria sancionada en 2002, crea las Escuelas de Reingreso, las cuales establecen la contratación docente por medio de cargos que remunera el trabajo institucional.

Todas estas reformas mencionadas constituyen interesantes antecedentes que problematizan la relación con el conocimiento que promueve la propuesta pedagógica tradicional de la secundaria, planteando variantes en las formas de concebir y organizar el curriculum y de entender el trabajo docente(3). Este recorrido dista de ser exhaustivo, pero nos brinda un panorama sobre los intentos reiterados de incidir en una matriz que resiste y que vuelve a la transformación de la secundaria un “anhelo frustrado” (Tiramonti, 2015).

En el presente artículo, nos proponemos analizar dos políticas recientes de transformación de la escuela secundaria: las escuelas PROA de Córdoba y la nueva escuela

secundaria de la provincia de Río Negro (en adelante ESRN). Ambas se proponen, con distintas estrategias, corroer el “trípode de hierro” (Terigi, 2008) del formato escolar moderno, cuyos elementos son precisamente la clasificación disciplinar del curriculum, la formación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas cátedra para el dictado de cada asignatura. Como pudimos ver, lejos están de ser las primeras iniciativas que buscan modificar dicho trípode, por lo tanto, nos interesa explorar aquí sus estrategias para reconfigurar el trabajo docente, las condiciones que permiten dicha reconfiguración, así como las principales dificultades a las que se enfrentan.

A continuación, describimos las características de la investigación realizada y realizamos una breve descripción de cada caso provincial para finalmente avanzar con el análisis de las estrategias que cada política despliega en pos de la resignificación del trabajo docente. Por último, se presentarán una serie de conclusiones que contraponen ambas políticas al tiempo que abren una serie de interrogantes acerca de las características de las políticas educativas argentinas a la hora de gestionar el cambio.

Aspectos metodológicos y descripción de las políticas bajo análisis

El análisis que aquí se presenta retoma el material empírico producido en una investigación que analizó políticas

provinciales recientes de transformación del nivel secundario(4). La intención principal del proyecto consistía en reconstruir la cadena de la política, desde su diseño e implementación hasta su concreción a nivel institucional. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas aplicadas a funcionarios de alto rango, equipos técnicos provinciales a cargo de las políticas, supervisores y referentes territoriales. También se entrevistaron miembros de los equipos directivos y de orientación, docentes y estudiantes de cada una de las escuelas que fueron parte del trabajo de campo. A su vez, el estudio comprendió observaciones de clases y talleres realizados en las escuelas, al igual que el análisis de información secundaria (normativas y documentación oficial o de organismos que han indagado sobre estas políticas).

Las políticas provinciales elegidas para analizar aquí -PROA, en Córdoba y ESRN en Río Negro-, se seleccionan porque introducen cambios en las formas de contratación, en aspectos curriculares, así como en los procesos de enseñanza a partir del trabajo colaborativo e interdisciplinar de profesores. A continuación, se presentan las principales características de cada iniciativa provincial.

Escuelas PROA de la provincia de Córdoba

PROA se inicia en 2014 con un conjunto de escuelas secundarias experimentales; parte de un diagnóstico acerca de la necesidad de hacerse

eco de los cambios en las formas de relacionarse con el conocimiento, generando desafíos para las prácticas docentes y, por tanto, estableciendo la necesidad de innovación, exploración e indagación pedagógica y el trabajo colaborativo. Promueve un acercamiento entre la cultura escolar y las culturas juveniles a partir de la integración de lenguajes multimediales a las dinámicas escolares.

La propuesta se organiza en una jornada de 8 horas, con espacios de trabajo disciplinares, tutorías y “clubes” de Artes, Ciencias y Deportes –donde se profundizan y amplían conocimientos de manera lúdica y creativa a través de proyectos. Los docentes son seleccionados priorizando aquellos que tengan actitud innovadora, buen manejo de TIC y apertura hacia el trabajo en equipo. Son designados por medio de horas cátedras para el dictado de uno o más espacios curriculares, a los cuales se les adiciona 1 hora institucional y 1 hora más para quienes se desempeñan como tutores. Un elemento central en PROA es la capacitación específica dada a los planteles docentes para que asuman una actitud y actuación reflexivas respecto a sus prácticas de enseñanza y sus decisiones curriculares, al tiempo que exploren y utilicen diversas herramientas tecnológicas.

La escuela secundaria de la provincia de Río Negro

En 2015, Río Negro inicia el diseño de una reforma del conjunto de escuelas secundarias orientadas diurnas, la cual

es implementada en 2017. La ESRN constituye una propuesta de reforma ambiciosa que introduce cambios intensivos en la matriz organizacional de la escuela secundaria (modifica la estructura curricular, la organización institucional y el puesto de trabajo docente), que buscan fortalecer el protagonismo de su cuerpo de profesores.

La propuesta se desarrolla en un turno, por medio de módulos de trabajo cuya distribución la define cada escuela. Las asignaturas tienen una duración cuatrimestral y se distribuyen en un ciclo básico (4 cuatrimestres) y otro orientado (6 cuatrimestres). El currículum está organizado por áreas de conocimiento, con espacios de trabajo disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares, lo que exige el trabajo colaborativo y la evaluación conjunta entre docentes. En el ciclo orientado cobran predominancia los espacios interdisciplinares para fortalecer el pensamiento complejo.

Con relación al trabajo docente, los profesores son designados por cargo y éste pertenece a la escuela (pueden ser de 25, 16 y 9 horas reloj); concentran sus tareas en una o dos escuelas como máximo, ya que por turno sólo se puede tener un cargo. El resto de las horas se destina a actividades que pueden ser frente a alumnos o no, distribución definida por la escuela a partir del Proyecto Educativo Institucional. Semanalmente se destinan 2 horas de reunión institucional –incorporadas al cargo– para desarrollar actividades de planificación en áreas e inter-área y debatir el proyecto institucional.

Análisis de las estrategias de cambio de las políticas seleccionadas

Tanto PROA como ESRN enfrentan una problemática común: la escasa presencia en todo el territorio provincial de perfiles docentes alineados con las necesidades de estas iniciativas. Esta dificultad por disponer de los perfiles docentes requeridos está atravesada por una serie de propiedades diferenciales que asume cada una de ellas en distintos aspectos: su escala (PROA se implementa en un número reducido de establecimientos, mientras que ESRN es universal); la especificidad de la propuesta (PROA es un bachillerato especializado en software y biotecnología); la posibilidad o no de seleccionar a sus docentes (PROA puede hacerlo mientras que la ESRN por su universalidad no). Asimismo, esta dificultad está fuertemente condicionada por la variable regional –en donde la oferta educativa terciaria y universitaria en las distintas localidades resulta de suma importancia para la disponibilidad de profesores de las distintas asignaturas. No está de más señalar que esta vacancia es transversal al conjunto de los sistemas educativos provinciales y ha tendido a ser subsanada por medio de la figura de “idóneos”.

Una de las razones principales de esta dificultad para dar con profesores que fácilmente hagan sinergia con las políticas diseñadas se debe a que ambas introducen cambios que resignifican profundamente el perfil y la cultura profesional de los docentes. Como señalábamos al inicio, los rasgos

característicos del ejercicio de la docencia en el nivel secundario nos llevan a la imagen de un profesor contratado para el dictado de una asignatura/disciplina para la cual se formó, quien elabora sus planificaciones, desarrolla sus clases y evalúa a cada estudiante de modo individual, es decir, alguien que orienta sus clases en solitario, sin la mirada externa de pares o superiores. La organización de la labor docente a nivel institucional -signada por el “trípode de hierro” (contratación por horas cátedras, formación disciplinar, un currículum altamente clasificado)- contribuye a la consolidación de un ejercicio de la docencia con pocos espacios de cooperación entre colegas, donde el dictado de clases rara vez es expuesto a las miradas de otros adultos, al tiempo que otorga la posibilidad de un desapego institucional por parte del docente ya que puede estar ligado a varias instituciones de modo simultáneo, sin necesidad de garantizar mayor presencia y participación en ninguna. El individualismo, el aislamiento y el secretismo forman parte de las culturas de la enseñanza (Hargreaves, 1998); este “profesionalismo solitario” (Ávalos, 2011) condiciona las posibilidades de ejercicio de la docencia y de cambio educativo ya que acompaña la inercia de la institución y solo encuentra la posibilidad de superación cuando el docente pasa a ocupar una posición directiva.

En el caso de PROA, un mecanismo específico de selección de los profesores revela las disposiciones y cualidades

que se esperan de un profesor para desempeñarse en estas escuelas: en primer lugar, se valora una actitud hacia la docencia que se salga de un paradigma que prioriza la mera transmisión de contenidos, es decir, que asuma una actitud reflexiva sobre la práctica, demuestre cierta “plasticidad” y habilite la búsqueda constante de opciones pedagógicas que garanticen el aprendizaje de los estudiantes así como un diálogo con sus expresiones culturales; en segundo lugar, tener cierto manejo de las TIC y la intención de incorporarla al dictado de su asignatura; por último, cierto compromiso y deseo de ser parte de un proyecto con carácter experimental como este.

En la entrevista con los postulantes, “la forma de mirar esa secuencia era lo que más interesaba. [...] lo que hay que trabajar es salir de lo tradicional, es más complicado que cambiar tecnología. En eso ponemos más la mirada, en la plasticidad que pueda tener respecto de cómo plantear la clase” (integrante de equipo técnico, Córdoba).

“...empezar a romper con eso es como una particularidad del programa. Ponerlos a los profes nuevamente a pensar ¿qué querés que aprendan?, ¿qué es lo importante qué aprendan?, “y... clima”, bueno, ¿qué del clima? Entonces hay que revisar, es un constante revisar. Y bueno, para muchos es muy difícil, porque estamos acostumbrados a hacerlo de otra manera” (coordinadora de sede 2).

Paradójicamente, estos elementos

condujeron -sin proponérselo explícitamente- a que PROA encontrara docentes entre quienes no tienen título docente. La impronta específica que demandan estas escuelas ha terminado por encontrar en profesionales no docentes un perfil adecuado a una iniciativa como esta, que apela a la creatividad pedagógica y a la ductilidad tecnológica, cuyo accionar se caracteriza por el trabajo alrededor de la resolución de problemas, cierta inventiva, así como un carácter inquieto que favorece la innovación. Este proceso de selección termina privilegiando rasgos de la individualidad (Hargreaves, 1998) de los docentes, que aporta un “plus” a la forma de encarar la docencia y deja definitivamente atrás la idea de un docente intercambiable y homogéneo para cubrir los cargos que el sistema educativo requiere (Poliak, 2004). También incide en este reclutamiento las especializaciones poco frecuentes para un bachillerato como es el desarrollo de software y la biotecnología. Esta situación es particularmente recurrente, por ejemplo, en los espacios de los clubes de Arte y Ciencia, donde se trabaja a partir de la pedagogía por proyectos la profundización de saberes trabajados en los espacios curriculares; también sucede en un espacio propio de esta propuesta como inglés aplicado al desarrollo de software. Resulta interesante constatar que quienes están encargados de la gestión y el seguimiento de esta política “descubrieron” la alta proporción de profesionales no docentes que ocupan sus plazas, no por inconsistencias en su

quehacer pedagógico, sino al instrumentar ofertas de formación complementarias especialmente diseñadas para fortalecer la labor de sus plantas docentes que exigían como requisito dicho título docente, dejando en evidencia así que una proporción gruesa del plantel PROA no podía aprovecharla porque carecía de estas credenciales.

Asimismo, estas escuelas proponen una forma de trabajo docente que tiene como horizonte la colaboración entre colegas. Esta colaboración se da en dos niveles. Por un lado, en el nivel interinstitucional, ya que se generan instancias de cooperación, diálogo e intercambio entre profesores que dictan un mismo espacio disciplinar en diferentes escuelas PROA. Por otro lado, a nivel institucional a partir de la función de “líder pedagógico” a la que se orienta el rol de “coordinador de sede”, quien lee las planificaciones de los docentes de la escuela, realiza sugerencias -muchas veces que apuntan a explotar el uso pedagógico de las TIC-, a la vez que identifica potenciales lazos de colaboración entre profesores de distintos espacios curriculares que convergen en el abordaje de algún tema en particular. Esta figura del equipo pedagógico de PROA juega un rol clave para habilitar abordajes de problemas y perspectivas transversales de aproximación, al tiempo que incentiva la innovación pedagógica de parte de los profesores. Al mismo tiempo, esta forma de configurar la docencia promueve la “desprivatización de la práctica” (Ávalos, 2011), haciendo que quienes participan de este proyecto

estén abiertos a la mirada de los otros y a intercambiar sobre las planificaciones y formas de encarar las clases.

“PROA es una escuela que tiene la especialización en software, que es doble escolaridad, que tenemos en cuenta una educación más personalizada en cada uno de los cursos y los espacios curriculares, porque tenemos la posibilidad, porque tenemos cursos que no son tan numerosos, [...] y también tenemos una relación bastante personal con cada uno de los docentes. Eso hace que haya una diaria distinta, una diaria mucho más, bueno, yo como coordinadora conozco perfecto, perfecto, la diaria de cada uno de los cursos y de cada uno de los profes, y eso me permite hacer un seguimiento muy bueno, creo yo” (coordinadora sede 3).

“Algo que también pasa es que está atenta la escuela también a lo que producimos los profes, entonces, por ejemplo, planificaciones que nunca me había pasado que de verdad las leyeran, y de verdad hay alguien atento y te dice: ‘Bueno, mirá profe de lengua, estás viendo esto, que el de arte también lo está viendo de alguna manera, entonces fíjense, quizás pueden combinar’, bueno, con una mirada más macro que, por ahí en el trajín, entre ir a una escuela y la otra, pierde la visión global y bueno, hay alguien que está en eso” (docente de Literatura, 1º a 4º año, sede 1)

La estrategia acotada a un número reducido de sedes que propone PROA habilita a esta iniciativa política a sortear algunos de los escollos e

inercias que condicionan al sistema educativo, en general, y al trabajo docente, en particular. Las respuestas a la innovación pedagógica PROA termina encontrándolas por fuera del sistema, al definir la *expertise* del docente por fuera de la cultura profesional imperante y exigirle así que ejerza la docencia a partir de la iniciativa y la creatividad en su trabajo y que esté abierto a la resolución de los problemas pedagógicos a partir de la cooperación con colegas. Asimismo, el componente electivo juega también un papel relevante, ya que desde la política garantizan el compromiso para participar en una iniciativa de este tipo. Pero, al igual que observamos en otras políticas (Nobile, 2015), la reafirmación de la elección por trabajar en un proyecto experimental que se recorta de la oferta común del sistema y que los elige por poseer ciertas cualidades escasas, configura un mecanismo de distinción que los hace sentirse especiales. A esto se suma la “buena imagen” que tienen estas escuelas en la comunidad, la cual proviene parcialmente de ser una propuesta innovadora en las orientaciones, con recursos diferenciales respecto del resto de las secundarias y porque no están abierta a todos, sino que el ingreso como estudiante está definido por los directivos de las primarias, quienes eligen entre los alumnos con un rendimiento destacado o un interés particular por las materias tecnológicas y del área de las ciencias exactas.

La ESRN también está atravesada por la disponibilidad desigual de capital docente que se manifiesta con

vacancias en perfiles que varían según las limitaciones de su formación en cada zona provincial. Cabe subrayar que la radicalidad de la iniciativa plantea un hiato con los perfiles docentes disponibles, revelando que los supuestos sobre los que se diseñó la propuesta están poco consustanciados con la capacidad efectivamente instalada en su sistema educativo, ya que el recurso a los idóneos está aquí muy presente. La política supone un docente que se comprometa con la realidad institucional de su escuela, que tenga una mirada atenta a las trayectorias de los estudiantes, observando los avances y aquellos saberes pendientes de cada uno de ellos, que esté abierto a la colaboración constante con colegas y que avance en una planificación que dialogue con otras disciplinas, tanto del área a la que pertenece su materia como con otras áreas.

Nuestra investigación recoge un procesamiento de la política muy desigual por parte de los docentes en virtud de su percepción sobre sus capacidades para implementarla. Hay quienes dieron un paso al costado de la actividad por verse desbordados -situación a la que se hizo referencia al aludir especialmente a algunos idóneos sin formación pedagógica, que entendían que esta nueva organización escolar exigía de ellos habilidades que no poseían.

Yo estoy reemplazando un profe que según me comentaron, no lo conozco... es como un desertor, un caído de esta reforma, como que no se pudo adaptar. ... lo que vi tanto con los chicos como por los docentes, muy querido, pero como que

no... colapsó. Por lo que me cuentan, por cómo se fue, al parecer voy a continuar. Por mí está bueno, pero también por la persona que no conozco, también, digo, "pobre tipo". Yo entiendo que es dificultoso más que nada para la gente que ya estaba acostumbrada a otra modalidad (docente de geografía, ESRN).

Mientras que otros reniegan de su implementación ya que asocian los intentos por romper la matriz enciclopedista de la secundaria con el "vaciamiento de contenidos", mostrando la imposibilidad de imaginarse un abordaje de los temas y conocimientos que imparte la escuela diferente a la actual, a la que "siempre" existió.

"En historia a mí no me gustan, no. No porque, por ejemplo, primero arrancan..., el origen del hombre no está. O sea, el hombre aparece con Colón y antes, no sé, no existió. Y entonces digo no. A mí me parece, yo lo hablé con otros profes, ¿no?, que los chicos tienen que saber de dónde venimos, no es que aparece Colón un día... Arrancar de qué es la historia, todo eso no se daba más. Pero después en segundo, arranca desde la expansión europea hasta 1930. Vos decías '¿what? No lo voy a poder dar'. Porque antes se dividían 2º, 3º, 4º y 5º, ahora lo de 3º se da en 2º, y lo de 5º... con 5º no ven más historia (docente de historia 1, ESRN).

"Hay cosas que no están. La Edad Antigua se borró del mapa, la Edad Media se borró del mapa, entonces decimos, ¡no! Hay cosas que son importantes, venimos de algún lado: Roma, Grecia. La mayoría de cosas que hoy tenemos es porque

vinieron de ese momento” (docente de historia 2, ESRN)

A diferencia de esta postura, otros miembros de los equipos docentes de las escuelas consideran que esta reforma viene a legitimar una forma propia de entender la enseñanza, donde la posibilidad de diálogo interdisciplinario, el abordaje de temas a partir de problemas o conceptos resulta fructífero.

...desde la economía podemos trabajar la dependencia económica desde otro enfoque. Pero hay docentes que piensan que la línea histórica hay que respetarla. Y en eso vamos a tener diferencias me parece y es muy complejo para trabajar. [...] Por ejemplo, recién también se hablaba de que la reforma vació de contenido, esto se escucha mucho en la sala de profesores, vació de contenido, pero justamente porque trata de abordar más los conceptos no tanto los contenidos, entonces trabajás conceptos. Y los docentes no pueden entender, algunos, cómo ver esta cuestión de que se pueden trabajar conceptos, sacando, barriendo contenidos, porque lo importante es trabajar bien, cuatro, cinco conceptos, con los contenidos que vos quieras, sacando otros. Eso cuesta porque hay muchos docentes que están más acostumbrados a la historia fáctica, que obviamente es una cuestión de que se les enseñaba a ellos así, en vez de trabajar más cuestiones sociales [...] Porque mi formación incluso estuvo destinada a historia económica, la historia social, entonces no me cuesta tanto (docente de Geografía, ESRN).

“...uno entiende el concepto de interdisciplinariedad, yo siempre cuestioné la fragmentación de la ciencia, eso es un grave error y, como que lo entiendo, para mí relacionar la geografía con la historia y la historia con economía es lo más normal” (docente de Geografía, ESRN).

Estos procesamientos diferenciales no siempre se corresponden *vis a vis* con un tipo de formación profesional (docente/no docente), pertenencia generacional, ni con la disciplina de procedencia. No obstante, si bien hay excepciones que advierten sobre la imposibilidad de generalizar, los docentes que se formaron en espacios universitarios mostrarían mayor receptividad al planteo de la reforma. También quienes vivieron reformas precedentes como las del CBU de los años ‘80 o la llamada “Escuela de la Transformación” (Res. 235/08)—política parcialmente implementada en 2010— demuestran mayores herramientas para entablar un diálogo más productivo con las exigencias de la medida debido a que ya incorporaban el trabajo interdisciplinario por área, así como los espacios de intercambio docente (talleres de educadores en el CBU y reunión institucional en este caso de la ESRN). No está de más señalar que hoy, a la distancia, la reforma de los años ‘80 es muy apreciada por distintos actores del sistema educativo. Los supervisores entrevistados así lo señalaban, al tiempo que marcaban una clara continuidad entre las políticas:

“La verdad que se conformó un grupo de trabajo muy interesante, que en

muchos de ellos hoy son directivos de escuelas, o algunos somos supervisores pero que generó una impronta muy fuerte acá, como una cosa muy buena para los chicos y muy satisfactoria para los docentes, o sea, realmente ibas a trabajar con unas ganas bárbaras pese a tener los mismos problemas, cuestiones sociales y demás [...]. Pero fue muy interesante” (supervisor, ESRN).

Las reformas que caracterizan a la provincia sedimentaron en una tradición que, en algunas regiones, tienen mucho peso y traccionan hacia la concreción de las potencialidades de algunos espacios introducidos. La tradición y la cultura académica que atraviesan a las instituciones son elementos condicionantes para orientar el trabajo de una escuela en tanto una “comunidad de práctica” (Ávalos, 2011), que permita que cada miembro de los planteles docentes se comprometa con la realidad de su escuela y oriente su acción al mejoramiento de aspectos vinculados a la enseñanza. Ahora bien, la heterogeneidad y fragmentación del cuerpo docente (Poliak, 2004) -donde no todos ejercieron la docencia durante el CBU o la Escuela de Transformación-, generan tensiones muy palpables.

Un aspecto de la reforma donde las tensiones y conflictos salen a la luz es el trabajo por área y los espacios curriculares interdisciplinarios; esto implica que la planificación, el dictado y la evaluación de dichos espacios queda a cargo de dos, tres, cuatro y hasta cinco docentes conjuntamente. De esta forma, quedan al descubierto las capacidades

diferenciales, los compromisos y trabajo desiguales que aporta cada docente, generando en muchas oportunidades malestar entre quienes sienten que aportan más que sus compañeros. Como sintetiza uno de los supervisores entrevistados: “*El trabajo en área te visibiliza*”. Remarcando este aspecto fuerte que asume la política de Río Negro que lleva a la convivencia en el aula con otros, donde la “desprivatización de la práctica” a la que alude Ávalos (2011) no remite solo a intercambiar y ensayar proyectos de trabajo conjunto para mejorar la enseñanza, sino encarar la planificación de las clases consensuando actividades, haciendo dialogar los espacios disciplinares propios, compartir el espacio frente a alumnos y evaluar -tal vez uno de las dimensiones más controversiales y difíciles de alcanzar de modo satisfactorio cuando no se cuenta con los recursos necesarios para llevarlos a cabo, ni con una oferta de formación continua que los apuntale.

“...tengo talleres, los cuales fluyen, porque es como que se armó equipo: me mandás las actividades, las veo, te digo, te contesto. Pero hay otras en las que es: ‘¿me mandás algo y me colaborarás?’ y -‘si, a la tarde te mando’ o ‘la semana que viene te mando’, o sea ‘¡no me mandaste la actividad!’, -¡ay no, me olvidé!’ ‘¿y qué les damos entonces a los chicos!’ -‘y bueno, vemos...’. Eso no puede suceder, ‘y vemos, no, no, yo había traído algo preparado, pero la idea era no ser siempre yo’. Me pasan las dos cosas con tanto taller y tantas personas, [...] el que se compromete, el que ayuda,

el que pone pila, [...] y otros donde estoy yo ‘por favor, ayúdame algo, porque no doy más, y estoy agotadísima, dame una actividad, porque vengo preparando todo yo desde que iniciamos las clases’” (docente Matemáticas, ESRN).

Otra dimensión del trabajo docente a la que apuntan ambas políticas es la relativa al esquema de contratación y organización del trabajo docente, que presenta matices relevantes ya expuestos en su descripción.

PROA introduce una variante a la contratación por horas cátedra que consiste en sumar 1 hora institucional(5), que es precisamente la condición necesaria para afianzar la identidad de los docentes con el proyecto escolar, así como para fortalecer la cultura de trabajo colaborativo que este tiempo compartido permite germinar. La variante en cuanto al planteo de la enseñanza que introduce esta política está dada fundamentalmente por el procesamiento tecnológico de sus propuestas a la que insta a los docentes y por apelar a formatos lúdicos como los clubes, que habilitan abordajes de problemas y perspectivas transversales de aproximación y animan a la innovación pedagógica. Si bien no hay dudas acerca de las ventajas de contar con ese tiempo remunerado, el hecho de que se adicione solo una hora –independientemente de la cantidad de horas cátedra o asignaturas que dicte el profesor– abre el interrogante acerca de la suficiencia de dicho tiempo para potenciar el trabajo colaborativo. No obstante, hay que señalar que el paquete de medidas que emplea PROA para lidiar con “el” escollo que representa

la contratación por horas cátedra para introducir cambios cualitativos que hacen a las prácticas de enseñanza, configura una estrategia mixta. El recurso de esa hora institucional que complementa las horas cátedra se conjuga con un fuerte apuntalamiento del/la coordinador/a de la sede hacia su plantel docente -que, como fue señalado, tiene un rol de liderazgo pedagógico y de promoción del uso de TIC muy activo- y con el reclutamiento selectivo de su plantel docente con arreglo al tipo de perfil que traza la política. Entonces, la disponibilidad de esa hora institucional, la conducción estratégica de la experiencia en manos de un líder bien munido del capital pedagógico e innovador que exige la política, y recursos humanos “a medida”, constituyen, junto con los márgenes para reajustar la marcha que deja la implementación gradual y acotada, un combo robusto para sostener la iniciativa. Y en ese combo observamos que el papel que juega el/la coordinador/a de sede es crucial para establecer una organización institucional que ponga en primer plano la agenda pedagógica de la iniciativa, superando así la habitual tensión con la agenda administrativa que según Andy Hargreaves (1998) es característica de las reformas que no cambian condiciones estructurales vitales y, por lo tanto, redundan en la configuración de una agenda bifronte. Si bien esta política no abandona por completo la contratación de sus docentes según su formación disciplinar debido a que tampoco se distancia enteramente de la organización clasificada del currículum, la introducción

de formatos como los clubes y los talleres, más los mecanismos que se da para “desprivatizar la práctica” (Ávalos, 2011) y superar el individualismo, resultan fructíferos. En los siguientes fragmentos de entrevista puede apreciarse cómo ese horizonte que se fija la política tendiente a que el trabajo de enseñar se estructure en base a la resolución de problemas y el desarrollo de proyectos, y se abra al diálogo con la cultura contemporánea y el uso de las TIC, tiene en las intervenciones que quedan a cargo del/la coordinador/a de sede la clave para abrir a una cultura de trabajo que apueste a la sinergia entre colegas, compatibles con las de las “comunidades de práctica” (Ávalos, 2011).

“Revisamos todas las propuestas y todos los diseños, [...] porque te permite mirar, y volver a pensar la escuela y cómo está funcionando la sede en todas sus dimensiones, en lo académico, revisando la práctica, las evaluaciones, la coherencia entre lo que pedimos y lo que hacemos, y lo que llevamos, por eso es que tomo esta decisión... ahora hago las observaciones de clase” (coordinadora de sede 1)

“Primero que todo se necesita mucho compromiso porque las actividades extra-áulicas para el docente, más allá de la planificación que siempre está en toda la docencia, son mucho mayores. PROA es también un proyecto, entonces eso implica meterse en su proyecto y formarte en PROA continuamente. Lo que implica mayor dedicación y compromiso. Por otro lado, es un ambiente de trabajo que tiende a la

interdisciplina, lo que implica estar en un contacto mucho mayor, en mayor medida con los docentes de otros espacios curriculares” (docente del Club de Arte, Música y Tecnología, sede 1 y 3)

“... todos los profes de 2º de ciudadanía y participación, [...] de 1º, de 3º [...] hicimos una secuencia didáctica para implementar en el 2º trimestre. [...] ... es una prueba piloto para ver cómo funcionaría. Fue lindo, la verdad me encantó, un grupo que manejaba muchísimo todo... primero se plantearon doscientos mil temas, con quinientos aprendizajes, y a ver cómo vamos, íbamos trabajando, lo trabajamos por google drive y muy lindo, la verdad, la experiencia colaborativa fantástica. Cada uno iba aportando en estas horas que por ahí le quedan, el fin de semana, y ahí estuvimos armándolo” (docente de Ciudadanía, sede 3)

La impresión que nos permite formarnos nuestra investigación es que quienes participan en las escuelas PROA tienen claro los objetivos que los reúnen y colaboran para conseguirlos. Se constata coherencia entre los coordinadores respecto a las definiciones que dejan de la política y también hay continuidades en las formas que asume su implementación, aunque cada uno le imprima su propio estilo. Sobre todo, se observa un fuerte sentido de pertenencia entre quienes integran esta red de escuelas. Una de las coordinadoras se refirió a esta comunión como “la mística PROA”. Con esta expresión nombra el lazo que recorre a estas instituciones uniéndolas y brindándoles significados propios y una identidad que le es específica y

de la cual se muestran orgullosos. Esta valoración positiva que reviste la docencia en el contexto de las escuelas PROA contrasta con la devaluación de la identidad docente que resulta del impacto de la crisis de la escuela secundaria en los profesores, que autores como Brito nombran como “repliegue identitario” (2009), Finocchio lo significan como “la invención de los docentes como sujetos resignados” (2009), mientras que la investigación de Nicolazzo (2005), que recurre a narrativas y biografías de los propios profesores, se plantea en términos de un duelo por la identidad perdida. En PROA, en cambio, el efecto sobre la identidad docente que la experiencia parece tener en su cuerpo de profesores es análogo al que Arroyo y Poliak (2011) describen para sus pares de las Escuelas de Reingreso (ER), donde el proceso de socialización profesional, el “hacerse docente de reingreso” se vuelve central, en virtud de la vocación y el compromiso con el que se suman a estas instituciones. Esta afirmación sobre las ER bien puede sostenerse para las escuelas PROA: “La identidad docente asume cierta especificidad que la diferencia de cualquier docente, al mismo tiempo que lo incluye en un colectivo que se articula en relación con un proyecto común. [...] Esta identidad colectiva se articula no sólo institucionalmente, sino también dentro de un colectivo más amplio con base en una propuesta política del Estado” (Arroyo y Pérez Zorrilla, 2020: 92).

Sólo hay un aspecto de ser docente

en PROA que produce disconformidad e incertidumbre: la no titularización de las horas. Esta desventaja es la contracara de las condiciones excepcionales que implica ser un docente de PROA que en muchas dimensiones se desenmarcan del estatuto docente y de allí sus dificultades burocráticas para titularizar. Al momento de realizar nuestra investigación todavía no se vislumbraba una solución clara para revertir esta situación. Esto es señalado por los docentes como el gran talón de Aquiles de la política y fuente de sus mayores preocupaciones en relación a su inserción en este proyecto. Aun así, suman más horas cada vez que se reeditan convocatorias a cubrir nuevos cursos y vuelven a apostar por esta experiencia, lo cual invita a pensar que los pro pesan más que este contra al ponerlos en la balanza.

En el caso de la política que lleva adelante la provincia de Río Negro se decanta por un tipo de contratación por cargo que puede comportar 25, 16 o 9 horas reloj, arraigando a cada docente en una o, a lo sumo, dos escuelas. Cada cargo cuenta con dos horas de reunión institucional inamovible, y es potestad de cada escuela distribuir el resto de las horas entre las diferentes tareas –sean estas frente a alumnos o no. La ingeniería organizativa que este cambio implica termina muchas veces funcionando en la práctica como un condicionante a favor de “lógicas propias de la vieja escuela”, para decirlo en los términos de algunos equipos directivos escolares, así como de quienes son responsables políticos de

esta iniciativa de cambio. Ellos plantean que, si bien “en teoría” está contemplado que esas horas institucionales que genera el cargo permitan al docente comprometerse con el proyecto educativo institucional, el seguimiento de trayectorias, la planificación colegiada e interdisciplinaria, la innovación pedagógica, la coordinación de un área y/o el trabajo de tutoría, no es absorbido fácilmente como parte de su quehacer entre los docentes. Los docentes siguen poniendo en juego lo que Terigi llama “saberes pedagógicos por defecto” (2012) que son aquellos saberes que tienen disponibles, los cuales están estructurados por ese “trípode de hierro” (Terigi, 2008), ya que en su base se encuentran la formación disciplinar y el trabajo individual docente.

La referencia que hacen los equipos directivos al escaso tiempo que termina quedando dentro del paquete horario del cargo para dedicar a tareas por fuera de las horas frente a alumnos se origina en el hecho de que en ocasiones la cantidad de cargos por establecimiento no es suficiente, por tanto, la distribución horaria de cada cargo termina privilegiando las tareas frente a alumnos(6). Alegan que esto incluso ocurre con quienes tienen la carga horaria más alta (25 hs.), ya que 23 de esas horas pueden estar destinadas a clase, quedando disponibles solo las dos horas de reunión para planificar y evaluar conjuntamente con el resto de los profesores de espacios curriculares inter y multidisciplinares. Estas condiciones hacen difícil la reunión entre colegas

y la planificación conjunta, debido a las limitaciones que esto representa para coincidir en la escuela. Esto a su vez va en detrimento de la maduración compartida de los espacios interdisciplinarios hacia los que avanza la reforma, ya que plantea límites concretos a las condiciones necesarias para la innovación pedagógica.

“...me encuentro con que yo estoy en catorce cursos, que estoy en algunos 2 horas, en unos hora y media, en algunos una hora, que comparto con un montón, con distintos profes, o sea, como que no es que trabajo con dos personas y bueno... eso genera toda una organización. Yo por lo menos tengo espacios en los que comparto con cinco personas. Entonces bueno, eso también genera ir pensando otras dinámicas y encontrarle la vuelta a lo que se espera como talleres, también, que no es sencillo darle la vuelta [...] Y a nosotros, en realidad, lo que muchos sentimos es como que nos falta tiempo [...], nosotros nos conocimos con muchos compañeros el día que empezaron las clases. Entonces eh, bueno, eso generó una gran dificultad porque la realidad es que no tuvimos tiempo antes para pensar y organizar un montón de cosas [...]. Entonces eso también genera como un estrés, un cansancio, un no saber dónde me tengo que juntar, y recurrís a WhatsApp, al mail, al Drive, porque es la forma que fuimos buscando para ir compartiendo ideas y ponernos de acuerdo, porque si bien está el espacio real de los miércoles, no nos alcanza (docente de Ciudadanía, ESRN).

Estas apreciaciones de algunos docentes muestran esa tensión entre

la agenda administrativa y la agenda pedagógica que conceptualiza Hargreaves (1998) como un descuido habitual de las reformas educativas, en tanto que no logran reajustar el sistema organizacional de modo de dotarlo de los soportes necesarios para llevar a buen puerto a la reforma. El autor advierte que es importante que los hacedores de política dejen de ver al individualismo como un déficit psicológico del docente para pensarlo como una condición a la que empuja la propia organización de la institución. En otras palabras, las inercias que se buscan destituir no están en el individuo sino en las condiciones de la organización de la institución. Como se desprende de la palabra de algunos docentes, al no contar con mecanismos eficientes para cultivar esta nueva cultura de la enseñanza, la colaboración y la colegialidad que busca instalar la iniciativa terminan por desplegarse de forma artificial (Hargreaves, 1998). Entre esos mecanismos la reforma se había dado precisamente la contratación por cargo, pues se supone un buen instrumento para atender la integralidad del trabajo docente, entendido como algo que está más acá y más allá del tiempo que los docentes están en el aula. Pero en la práctica las ingenierías horarias resultantes de ese cambio de régimen burocrático derivaron en un efecto mariposa, es decir, lo que Fullan (2007) describe, en el contexto de procesos complejos como son las reformas educativas, como una ampliación desproporcionada de efectos. Tan desproporcionado es el efecto que

tiene esa nueva ingeniería horaria que atenta con la posibilidad de planificar y trabajar colaborativamente y, por lo tanto, horada las chances de concretar el cambio epistemológico-pedagógico que la política se propone.

Es interesante notar que ese sistema complejo en el que se tienen que desenvolver estas iniciativas de transformación, y que por definición se apoya en los intercambios y en las dinámicas de interdependencia (Fullan, 2007), parece estar tensionado por la desresponsabilización de sus agentes o mejor dicho, por proyectar la responsabilidad por el fracaso en el otro: los hacedores de política en los docentes, los directores en algunos docentes o en los equipos técnicos y los docentes en los “idóneos”.

“Ahora nosotros, en el régimen académico, dejamos establecido que tiene que haber un registro pedagógico en el que cada dificultad identificada requiere que el docente cuente cuál fue la estrategia de enseñanza, y eso tiene que ser un saber pedagógico que circula por la escuela, porque tenemos que salir del lugar de la visión deficitaria del estudiante, tenemos que correrlos de ese lugar, porque esta es una escuela para todos, no es una escuela para los que pueden” (integrante equipo técnico, Río Negro).

“Hay gente que no es docente, es mucha, mucha, mucho que no es docente, es más, yo creo que, si preguntás quién es docente, son muy poquitos. Tienen formación más en su disciplina, son licenciados. Tenemos de todo, tenemos

enfermeros, tenemos veterinarios... pero docentes hay muy pocos, con el título de docente, que hayamos elegido la docencia, estudiado para docente. También se ve mucho como bolsa de trabajo, esa es la realidad. Y esto se prestó para eso, hay mucho cargo ahora” (docente Matemáticas, ESRN).

“Es la cuestión de por ahí la persona que no tiene los conocimientos en pedagogía. Entonces cuando vos le hablás de una propuesta didáctica no entienden qué es eso, para ellos, eso es sacar las fotocopias del libro ¿Y el chico? Y no es la idea de trabajo, la idea es, cómo hacemos esto, porqué lo hacemos así, qué queremos que aprenda el chico y en eso a veces como que te miran, como que no te entienden... Esto abrió las puertas laboralmente para mucha gente. [...] O sea que laburo hay un montón (docente Matemáticas, ESRN).

Aquellos al frente de la gestión de esta reforma plantean que hay dificultades para que la organización de la ESRN escape a las prácticas de la vieja escuela, que se identifican con la improvisación y la apelación al voluntariado. Su planteo es que, a pesar de que la reforma habilita condiciones para distribuir las tareas que ésta introduce (tutorías, coordinación de área, planificación conjunta, etc.), son siempre los mismos los que asumen todas las responsabilidades mientras que el resto dedica sus horas institucionales a tareas como corregir, siendo además estos justamente los que más dificultades tienen para interiorizar las nuevas prácticas de evaluación y acreditación

que promueve la reforma. Aquí la política parece haber subestimado el efecto reproductivo y la fortaleza de los “saberes pedagógicos por defecto” (Terigi, 2012) que portan los docentes. Saberes que, en algunos casos, merecen “desaprenderse” (Fullan, 2002) para permitir el aprendizaje de aquellos que exige la implementación de la transformación.

En cuanto a la definición en la forma de contratación y de organización del trabajo docente interesa aquí subrayar que ésta se apoya en recursos diferenciales con relación al aspecto financiero, al acompañamiento técnico y a los márgenes para plantear determinada estrategia de formación, todos aspectos que cifran las discontinuidades entre ambas políticas. De modo que las estrategias de formación representan apuestas de cada una de estas iniciativas que no están libres de constricciones, aspecto que tiene fuerte incidencia a la hora de potenciar los cambios en el trabajo de enseñar, junto con los esquemas de acompañamiento a los planteles directivos de las escuelas.

PROA, con una implementación acotada y gradual, puede afrontar –no sin dificultades(7)– las demandas materiales que la medida amerita. También puede brindar un sostén técnico estrecho durante el proceso de implementación en virtud del margen que deja para ello la magnitud de la escala, así como su implementación progresiva. En una fase inicial –cuando la propuesta contaba con menos de una docena de establecimientos–, los coordinadores de sede trabajaron en colaboración directa con el equipo ministerial -conformado por tres miembros-

que los acompañó en el desarrollo de las habilidades pedagógicas, en el uso de TIC y en la tramitación de los emergentes institucionales. Estos coordinadores replican este acompañamiento al interior de sus cuerpos docentes estableciendo un círculo virtuoso de formación. A medida que se aumenta el número de sedes, esta estrategia de formación se agota y vira hacia el fortalecimiento del rol del coordinador de sede como “líder pedagógico”, volcando en él la responsabilidad del seguimiento de las planificaciones y la promoción del uso pedagógico de las TIC. En 2019 se duplican las sedes PROA, de modo que una tercera estrategia de formación docente emerge apoyada en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), creado en 2016. Por un lado, interviene en el mecanismo de selección de los docentes, el cual se redefine exigiendo la aprobación de un trayecto formativo virtual de 5 semanas. Por otro lado, ofrece una serie de seminarios y una especialización inspiradas en las formas de trabajo pedagógico desarrolladas en PROA. Además de dotar de herramientas a los docentes que integran PROA, buscan que esta orientación pedagógica permee entre los docentes que circulan por el sistema, transmitiendo el “espíritu” PROA. La ampliación progresiva que va de 3 sedes en 2014 a 41 en 2019 llevó a la redefinición constante de las estrategias de formación continua de sus profesores y coordinadores de sede. Esto habla de una política dinámica que prevé un seguimiento cercano que brinda

insumos para implementar adecuaciones que garanticen un mayor control sobre su rumbo, a través de una estrategia orientada a un número reducido de sedes.

El caso de la ESRN encarna de forma contundente la fuerza con la que el trípode de hierro frena el avance de las transformaciones. Es preciso hacer foco en el hecho de que el esfuerzo financiero se concentró en asegurar la presencia institucional de los docentes, relegando la inversión en la formación (así como también en otros recursos como los edificios). Esto no quiere decir que no se hayan motorizado instancias de formación, pero las mismas resultaron erráticas y se develaron insuficientes. La primera de ellas constituyó una propuesta de carácter virtual y no obligatorio, por tanto, si bien provechosa y valorada por quienes la realizaron, tuvo un alcance limitado por el bajo número de docentes que la llevaron a cabo. A continuación, se desplegaron formas de acompañamiento situado a partir de la designación de profesores designados en dicho rol, lo cual generó resquemores acerca de la idoneidad de un par para realizar dicho asesoramiento. Por último, un equipo de especialistas realizaba rondas de capacitación en las distintas localidades de la provincia en encuentros masivos que siembran dudas acerca de su efectividad. Para finalizar, la imposibilidad de afrontar económicamente la redefinición de la formación docente inicial de carácter disciplinar, así como lo engorroso de esta empresa, la dejaron incólume. Entre los equipos de gestión está presente la preocupación por contar con los docentes que la reforma demanda

y es por ello que se instala una reflexión acerca de cómo “poner la patita en la formación” (miembro equipo técnico, ESRN), factor crucial para la suerte que pueda correr esta reforma. La misma dejó al descubierto que tanto los profesionales sin título docente (idóneos) como los que sí cuentan con titulación, detentan un perfil que articula defectuosamente con las exigencias que plantea esta iniciativa de cambio y que resulta imperioso dar una respuesta estructural a este asunto. Con el correr de la experiencia sus equipos técnicos parecen cada vez más comprometidos con canalizar todos sus esfuerzos hacia este aspecto, que fue relegado en el planteo político inicial.

Hoy en día los institutos de formación docente imparten contenidos organizados por disciplinas, en diálogo con la matriz curricular y organizacional propia de la escuela secundaria. La formación universitaria, si bien posee improntas y características heterogéneas, no se aleja sustancialmente de dicha organización. Debido a que la reestructuración de la formación docente inicial resulta una empresa por demás dificultosa, su postergación resulta una constante. Esta deuda pendiente genera que las iniciativas de cambio orientadas al nivel secundario se den de bruces una y otra vez con estas dificultades, prevaleciendo así medidas remediales que no suelen hacer mella en las prácticas de enseñanza arraigadas.

Conclusiones

Las políticas de transformación de la escuela secundaria aquí analizadas plantean una serie de cambios que marcan un camino convergente con muchas de las medidas que se vienen poniendo en marcha en sistemas educativos de otras latitudes, así como responden a una genealogía de medidas que se han implementado en nuestro país en los últimos 50 años. Comparten con ellas el intento por romper con la matriz enciclopedista de la secundaria y las pedagogías bancarias que cimentaron la conformación de los sistemas educativos modernos. Este rumbo que se busca imprimir a la escuela apunta al corazón de la función que debe cumplir la institución educativa: la transmisión cultural. Y son los docentes los agentes educativos más interpelados por esta empresa.

Modificar la forma en que está planteada la transmisión cultural constituye entonces para la Argentina una tarea titánica, porque debe horadar una estructura moldeada históricamente por la matriz disciplinar. Formación, contratación, cultura y prácticas docentes deben su lógica a la organización de la transmisión por asignaturas, y esto exige a la gestión del cambio una imaginación política acorde al desafío. Parte de esa imaginación debe dedicarse a redefinir la misión de las escuelas y a ofrecer un propósito moral, una motivación, a proporcionar un sentido a los agentes del cambio (Hargreaves, 1998; Fullan, 2007). Los dos casos aquí analizados, aunque cada uno en sentidos distintos, son claros ejemplos de cuán importante es este aspecto cuando

se trata de transformaciones de esta complejidad. Claro que esto es un punto de partida que por sí solo no alcanza -debe fortalecerse con creatividad política, recursos económicos, recursos humanos, capacidad de gestión, etc.-, pero sin el arraigo de esa redefinición de la misión de la escuela las reformas pierden el combustible necesario para sortear los emergentes al primer obstáculo.

Ante esta complejidad, los ejemplos aquí analizados plantean estrategias muy diferentes. Como observamos, una de ellas es de carácter universal, la otra sólo se propone para conformar un grupo reducido de escuelas del nivel secundario; una completa su implementación en dos años y la otra propone una estrategia progresiva; una no habilita la selección de perfiles docentes, mientras que la otra sí – aspecto que resulta crucial.

De esta forma, la política rionegrina, que opta por un camino más radical y sistemático, encuentra en su implementación un camino plagado de resistencias y dificultades. La imposibilidad de garantizar un seguimiento estrecho y un acompañamiento desde la gestión ministerial que “controle” la direccionalidad del rumbo lleva a que los actores institucionales, ante la ausencia de recursos para dar respuesta simultánea a todas las exigencias que la reforma les demanda, apelen a recursos conocidos, a la energía inercial que prevalece en la institucionalidad de la escuela secundaria. El perfil docente que traza la política es escaso entre los

recursos humanos de los que dispone el sistema y esto marca la importancia de avanzar en iniciativas que repiensen la formación inicial de los docentes y también advierte sobre el tiempo que llevará dotar de dichos perfiles a las escuelas. En el caso de PROA apela a una estrategia progresiva, paulatina y para un reducido número de establecimientos, al mismo tiempo que elige perfiles que se acomoden a la dinámica de la labor docente que quiere instalar a nivel institucional -que, aún siendo una propuesta de baja escala, resulta dificultoso garantizar dichos perfiles. De esta manera, ante los emergentes e imponderables que surgen en el cotidiano escolar, los actores institucionales cuentan con referentes directos a quienes acudir. La direccionalidad de cambio está garantizada a costa de impactar en un fragmento pequeño del sistema educativo. Y no menos importante: a costa también de poner en marcha escuelas en base a recursos humanos que no provienen de las filas docentes.

Ante estos diversos modelos de gestión del cambio se abre el interrogante por las formas en las que el Estado está asumiendo su rol político y por los límites del sistema educativo para tramitar con sus propios recursos iniciativas de cambio.

Se impone una pregunta por la estrategia política que supone la acción acotada y una reflexión sobre la potencia de las políticas con pretensión universal. Las políticas de transformación de baja escala ¿van a contramano de un modelo uniforme de definición de la política pública? ¿Constituyen una estrategia de

intervención deliberada o responden a la debilidad regulatoria de los estados provinciales para encarar políticas para el conjunto del sistema educativo? ¿Cómo pensar en escalar una política que traza un perfil profesional para los docentes que constituye una *rara avis* para el sistema? Las contingencias que acechan a las iniciativas de carácter universal ¿deben leerse como una expresión de las dificultades que plantea la gestión de cambios de esta

naturaleza en esta escala?, ¿o hay además una necesidad de innovar en las formas burocráticas propias de la política educativa? Estos interrogantes nos ayudan a ampliar las reflexiones en torno a las formas contemporáneas de diseñar e implementar políticas educativas, tarea que resulta imperiosa en un contexto de profundas transformaciones que interpelan de modo constante a la escuela secundaria.

Notas:

(1) Doctora en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina; Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín; Licenciada en Comunicación Social, Universidad de Buenos Aires. Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina radicado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Email: vtobena@flacso.org.ar

(2) Doctora en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina; Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín; Licenciada en Sociología, Universidad Nacional de La Plata. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Email: mnobile@flacso.org.ar

(3) Estas reformas han tenido una implementación infructuosa. Mientras que el CBU y el CBG se desmantelan al poco tiempo de su puesta en vigencia, las escuelas de Proyecto 13 todavía hoy son parte del paisaje fragmentado que encarna nuestro sistema educativo, aunque poco y nada queda de su impronta originaria, que se ha visto fagocitada por la cultura institucional escolar tradicional. Para un análisis pormenorizado de estas políticas véase Tobefia, 2018.

(4) Proyecto "Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel provincial", desarrollada en el marco de la cooperación de Institución A e Institución B entre los años 2016 y 2018. Analizó seis casos provinciales: el Nuevo Formato (Tucumán), Régimen Académico (Provincia de Buenos Aires), Vuelvo a estudiar (Santa Fe), PROA (Córdoba), Escuela Secundaria Rionegrina (Río Negro), Secundaria del Futuro (Ciudad de Buenos Aires). Los resultados fueron publicados en dos documentos. Un informe de investigación que recopila los hallazgos de la primera etapa, disponible aquí: https://2cd71fd1-6166-46f1-837b-eebd2d4d9903.filesusr.com/ugd/06771a_7a3257aecdf7496ba0c2f7636708f023.pdf. Y un documento final (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019), que se puede consultar aquí: https://2cd71fd1-6166-46f1-837b-eebd2d4d9903.filesusr.com/ugd/06771a_70de8faa8be1469581170fa5dd061dbe.pdf

(5) Es preciso aclarar que los docentes atraviesan el proceso de selección por cada espacio curricular al que se postulan. Por ejemplo, un profesor que dicta matemática de 1º año, si quiere dictar dicha asignatura en 2º año, debe concursar nuevamente por esas horas, es decir, el haber quedado seleccionado para un espacio curricular no lo habilita automáticamente a asumir otros espacios -aunque sí lo pone en posición de ventaja al conocer con mayor detalle la propuesta pedagógica.

(6) La conducción de una escuela también refiere que la distribución de horas ha sido injusta, en tanto la asignación de cargos no se ajusta según la cantidad de divisiones que tiene cada institución, provocando que a algunas escuelas le sobren horas mientras que a otras les faltan, llevando a un procesamiento diferencial de la reforma.

(7) La interrupción de recursos de planes nacionales como Conectar Igualdad obligó a afrontar gastos no planeados; en términos de infraestructura, la disponibilidad de edificios acordes con la propuesta y la provisión de conectividad, resultan complicadas en algunas sedes.

Referencias bibliográficas:

ARROYO, M. Y PÉREZ ZORRILLA, J. (2020). "Un estado de la cuestión sobre el puesto de trabajo docente en la escuela secundaria: entre las regulaciones laborales, las condiciones de trabajo y las posibilidades de implementar políticas educativas". En: PINKASZ, D. y MONTES, N. (comps.) *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Buenos Aires: Ediciones UNGS.

ARROYO, M. Y POLIAK, N. (2011). "Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires". En TIRAMONTI, G. (dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO Argentina/Homo Sapiens.

ÁVALOS, B. (2011). "El liderazgo docente en comunidades de práctica", *Educar*, 47(2) pp. 237-252.

BIRGIN, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Editorial Troquel.

BRITO, A. (2009). "La identidad de los profesores en la escuela secundaria hoy: movimientos y repliegues", en: *Propuesta Educativa*, (18)31, pp. 55-67.

FINOCCHIO, S. (2009). "Las invenciones de la docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados)", *Propuesta Educativa*, 18(31), pp. 41-53.

FULLAN, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado, en: *Revista de currículum y formación del profesorado* 6(1), pp 1-2.

FULLAN, M. (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Akal.

Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

NICOLAZZO, M. (2005). Configuraciones de la identidad de los profesores secundarios. *Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación*, FLACSO: Buenos

Aires (mimeo).

NOBILE, M. (2015). "Placeres y compromiso en la labor docente en la escuela secundaria: transformación del otro y reconocimiento personal", *Trabajo y sociedad* N° 25, pp. 99-110.

PINEAU, P. (1996). "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización". En: H. CUCUZZA (Comp.). *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

POLIAK, N. (2004). Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuela y profesores en una geografía fragmentada. En: Tiramonti, G. (Comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial: Buenos Aires.

STEINBERG, C.; TIRAMONTI, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. UNICEF-FLACSO: Buenos Aires.

TERIGI, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Buenos Aires: Santillana.

TERIGI, F. (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", *Propuesta Educativa* N° 29, FLACSO Argentina.

TIRAMONTI, G. (2015). "La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado", *Propuesta Educativa* N° 44, pp. 24-37.

TOBEÑA, V. (2018). "El ocaso del enciclopedismo llama mil veces. Análisis de dos iniciativas de reforma orientadas a jaquear la matriz epistemológica del nivel medio. Los casos del Proyecto 13 y el CBU", en: *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma*. Tiramonti, G. (dir.). FLACSO: Buenos Aires.