

II SEMINARIO NACIONAL DE LA RED ESTRADO
“Trabajo Docente y pensamiento crítico.
Políticas, prácticas, saberes y transformación social”
12 y 13 de setiembre de 2013-UNER- Paraná-Argentina

TÍTULO DE LA PONENCIA:

**LA CONFIGURACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE DE LA ESCUELA
SECUNDARIA EN LAS DENOMINADAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN**

AUTORAS:

María José Laurente: FACE-UNCo. Río Negro. Email: marijolaurente@yahoo.com.ar

Emilia Paula Penas: FACE-UNCo. Río Negro Email: paulapenas@hotmail.com

EJE3 Políticas educativas y trabajo docente.

Palabras claves:

trabajo docente- políticas educativas- inclusión-escuela secundaria-proceso de trabajo-
proceso de formación laboral-dispositivo pedagógico.

Contenido

RESUMEN:	2
1. Introducción	2
2. Un nuevo proyecto de investigación.	3
a. Acerca del objeto.....	3
b. Perspectiva teórica de abordaje del objeto de estudio:	4
c. Primeros pasos para la construcción del estado del arte.....	5
3. Un Programa educativo como analizador de las tendencias políticas en la reconfiguración del trabajo docente en la escuela secundaria.	7
a. Referentes conceptuales para el análisis del caso	8
b. El caso del “Programa Escuela para todos: que el verano te rinda”	9
4. Algunos interrogantes para seguir pensando.....	17
Bibliografía	18

RESUMEN:

En esta ponencia pretendemos presentar las principales aristas teóricas y metodológicas del Proyecto de Investigación del que formamos parte: “La configuración del trabajo docente pedagógico en las denominadas políticas de inclusión para la escuela secundaria en la Norpatagonia (2013-1016).” Se trata de un diseño investigativo inscripto en el campo de los estudios del trabajo docente, desde una lógica cualitativa y una perspectiva dialéctica relacional, que nos convoca como equipo de política educativa, desde la Universidad Nacional del Comahue.

Entendemos que este encuentro de la Red Estrado, es una oportunidad para compartir las preocupaciones actuales que tenemos sobre las formas y contenidos que asume el proceso de trabajo docente en el marco de la implementación de las políticas centradas en la categoría estelar del momento: inclusión.

Asimismo tenemos la intención de dar cuenta cómo a través de un Programa provincial de política educativa, cuyo propósito explícito es la garantía del derecho a la inclusión, se filtra un “proceso de formación específica” para los docentes en la escuela secundaria. Para nosotras este caso constituyó parte sustantiva de la fuente del problema que, indagaremos con mayor profundidad en el proyecto.

1. Introducción

En esta oportunidad nos interesa, en el marco de la Red de Estudios de Trabajo Docente, presentar y compartir los primeros avances en el Proyecto de Investigación¹: *La*

¹ Estos avances son producto del trabajo colectivo del equipo de Investigación de Política Educativa conformado por Sandra Juárez, Graciela Huenchunao, María José Laurente, Romina Fuentes, Benjamín Muñoz, Paula Penas, Lorena Palacios, Nicolás Cocco y María Rubio. El proyecto forma parte del Programa de Investigación “Inclusión educativa, medidas político educativas, discursos, escuelas y trabajo docente” Dirigido por la Prof. Silvia Barco. Facultad de Ciencias de la Educación.

configuración del trabajo docente pedagógico en las denominadas políticas de inclusión para la escuela secundaria en la Norpatagonia (2013-1016).

Al mismo tiempo que sintéticamente trazamos las líneas principales del diseño de investigación, buscamos a través del análisis de un caso, justificar la relevancia del objeto. Este análisis es parte de las fuentes del problema, que, entendemos otorgan sentido a nuestra tarea investigativa.

2. Un nuevo proyecto de investigación.

a. Acerca del objeto

Se trata de un diseño investigativo inscripto en el campo de los estudios del trabajo docente, desde una lógica cualitativa y una perspectiva dialéctica relacional, que nos convoca como equipo de política educativa, desde la Universidad Nacional del Comahue. Los objetivos del Proyecto están orientados hacia la descripción y comprensión de las dimensiones materiales y simbólicas que configuran el trabajo docente pedagógico producidas en relación a las lógicas de las denominadas políticas de inclusión en la escuela.

En el proceso investigativo analizaremos las prácticas y discursos que se generan en los contextos institucionales específicos en los cuales los docentes desarrollan su trabajo orientados por las medidas políticas impulsadas desde las lógicas de la inclusión. Así mismo nos interesa indagar la incidencia en dichas prácticas de los procesos de socialización, ya sea a través de las experiencias de formación inicial y continua, como de militancia, sindicalización, etc. Pretendemos construir el objeto de investigación desde una visión dinámica y con un enfoque de tipo cualitativo, con participación de los protagonistas a través de sesiones de retroalimentación y jornadas de devolución. Consideramos que dicha metodología nos permitirá comprender los sentidos y significados que los docentes le atribuyen a las regulaciones, orientaciones y prácticas que se dirimen en torno a las denominadas políticas de inclusión, hoy hegemónicas en el discurso político académico de funcionarios y organismos internacionales vinculados a educación.

b. Perspectiva teórica de abordaje del objeto de estudio:

Nuestra mirada e interrogantes se inscriben en el campo de la teoría crítica, comprometiéndonos en la lucha por una educación emancipatoria.

El abordaje conceptual de la problemática, se nutrirá de campos disciplinares como la Política, la Sociología y la Pedagogía. Sostenemos la inscripción en la perspectiva teórica del materialismo histórico, por entender que es ésta la que mejor nos permite no sólo comprender y abordar nuestro objeto de estudio, sino porque además la consideramos una herramienta de lucha para transformar la realidad.

Para esta investigación ubicamos los aspectos objetivos y subjetivos en un entramado dialéctico, ya que entendemos que los significados que los docentes le otorgan a su 'quehacer cotidiano' anclan materialmente en las condiciones objetivas en que se desenvuelven sus vidas: "En un sentido estricto determinar es "fijar límites". Tales límites son establecidos por las condiciones objetivas, y el quid de la cuestión radica en el modo en que son "comprendidas como externas": "... la verdadera distinción sólo puede darse entre la objetividad histórica -las condiciones en que, en cualquier punto particular del tiempo, los hombres se encuentran con que han nacido ...- y la objetividad abstracta, en la cual el proceso 'determinante' es 'independiente de su voluntad' (la de los hombres (y mujeres)); no en el sentido histórico de que lo han heredado, sino en el sentido absoluto de que no pueden controlarlo ..." (Williams, 1980, pág. 105)

Si se concibe al trabajo docente como una práctica social, una actividad humana concreta e histórica que se determina en el seno de las relaciones sociales, existe una razón fundada que justifica el análisis de los significados que le asignan los docentes a su práctica a partir de la interacción que establecen con su entorno inmediato como un fenómeno de la totalidad. Como bien apuntara Marx, "no es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia. (Por lo tanto), hay que explicarse esta conciencia por las contradicciones de la vida material, por el conflicto existente entre las fuerzas productivas sociales y las relaciones de producción".

La caracterización desde la que situamos la mirada al objeto de estudio, tal como adelantáramos, nos implica partir del reconocimiento de la existencia de una relación dialéctica entre una perspectiva histórico- estructural, que permite visualizar las relaciones cambiantes entre la producción y reproducción de la vida social, captando los aspectos más generales que orientan y sitúan el contexto en el que transcurren las prácticas docentes y otra, más centrada en una dinámica que enfoca el devenir y accionar de los sujetos (docentes) en sus condiciones históricas y concretas en el que efectivizan sus prácticas y se producen y reproducen las significaciones de su propio accionar. Esto exige suponer que “los sujetos sociales son razón y causa de un proceso histórico donde se condensan relaciones de fuerza, conflictos y antagonismos que se resuelven en el plano de la realidad social. Y la realidad social suele ser orientada, también con matices, mediaciones y sucesivos conflictos, por aquellos que logran imponer un modelo dominante de práctica y relación social”. (Gentili, 1994)

Sostenemos que ambas miradas deben complementarse y articularse permitiendo así un análisis más profundo y ‘real’ del objeto de estudio.

c. Primeros pasos para la construcción del estado del arte

En este apartado nos interesa comentar, compartir y debatir el proceso que hemos iniciado para la elaboración sistemática de los antecedentes. La intención es aprovechar esta oportunidad, para contar con los valiosos aportes de compañer@s que vienen trabajando con estas problemáticas.

El entramado para construir el estado del arte fue pensado desde tres ejes.

- Uno de ellos nos exigió centrarnos en los estudios sobre la configuración del **trabajo docente** desde distintas perspectivas, enfoques y líneas teórico epistemológicas. A través del rastreo histórico pudimos señalar cuándo el trabajo docente se constituye en objeto de investigación científica (Martínez, 2001), así como los principales debates que atraviesan las producciones sociológicas (proletarización, profesionalización, control, pertenencia de clase, etc.) También ubicamos algunas preocupaciones que se tornaron centrales en los estudios sobre trabajo docente (condiciones de trabajo, salud,

regulaciones laborales) haciendo hincapié en las tendencias a la precarización, insalubridad y flexibilización laboral. A su vez, a partir de la obligatoriedad de la **escuela secundaria** se generan investigaciones que identifican la relación entre los “formatos” escolares y las configuraciones pedagógicas del trabajo docente.

- Otro eje consistió en sistematizar las principales líneas existentes en torno al discurso estelar de las **políticas de inclusión**. En esta primer barrida, identificamos el poder de las reformas educativas globales que apelan al paradigma de la inclusión a través de las constantes prescripciones de los organismos internacionales (en sus diferentes rostros) También ubicamos ciertos autores referentes², citados recurrentemente, que otorgan sentidos y significados a la escuela inclusiva, al mismo tiempo que plantean cambios urgentes y necesarios sobre la cultura escolar y el trabajo docente. El debate y la complejidad del concepto de inclusión, junto con las implicancias político pedagógicas, resultan en sí una cuestión central para nuestra investigación.
- El tercer eje de la construcción del estado de la cuestión está vinculado al rastreo de aquellos antecedentes **metodológicos** que nos permiten indagar, analizar, sistematizar y jerarquizar las investigaciones que dan cuenta de la continuidad/discontinuidad en el campo de los estudios de trabajo docente. Así, esta construcción se constituyó en una oportunidad más para avanzar en la construcción del objeto de investigación, no sólo en su dimensión epistemológica, sino también en la dimensión de la estrategia general y de las técnicas de investigación. El mismo camino de búsqueda nos lleva a identificar la lógica de investigación, los supuestos teóricos y procedimientos desde los cuáles diseñar la obtención de evidencia empírica, en el campo de los estudios de trabajo docente. Identificamos así formas de articulación entre los objetos construidos y las técnicas elegidas (diferentes tipos de entrevistas, estudios de casos, análisis de normativas, estadísticas, enfoques etnográficos, narrativas biográficas, grupos de discusión, etc.) Consideramos que este relevamiento metodológico nos va a permitir ajustar el foco de nuestra investigación.

² Entre otros podemos nombrar a (Ainscow, 2004), (Blanco, 2006), (Tomasewski, 2002), (Slee, 2000), (Echeita Sarrionandia y Duk Homad, 2008).

Desde -y frente- al compromiso ético político que implica “investigar” sobre el trabajo de los docentes de la escuela secundaria partimos de pensar -y repensar- que “si el investigador se sitúa en la perspectiva del materialismo histórico y dialéctico tratará de que la población participe activamente en la recuperación crítica de la realidad en la que vive. Será una relación dialógica, los sujetos no son sólo objeto de estudio sino que participan en forma reflexiva crítica y propositiva” (Rojas Soriano, 2000, pág. 192) Esta idea desafía nuestra imaginación para crear el diseño de investigación que recupere aquellas tradiciones y experiencias de la “cocina de la investigación” que comunican otras y otros investigadores/es, pero, que al mismo tiempo mantenga la atención sobre la particularidad y necesidades del objeto de investigación desde nuestra posición geopolítica en el campo de las Ciencias Sociales: la Norpatagonia, en América del Sur.

3. Un Programa educativo como analizador de las tendencias políticas en la reconfiguración del trabajo docente en la escuela secundaria.

Como ya adelantamos, nos interesa evidenciar y someter a discusión en este espacio cuáles fueron algunas de las fuentes del problema que nos animaron a comprometernos en este proyecto. Sabemos que hoy las medidas de política educativa se fundamentan en el discurso del “derecho a la inclusión”.

En este sentido, a modo de primer ensayo interpretativo de la relación entre las políticas de inclusión y la configuración del trabajo docente de la escuela secundaria, creemos pertinente el análisis de un programa surgido al calor de la garantía de las políticas de inclusión en la provincia de Río Negro³. En tanto pretendemos abordar el trabajo docente, en sus múltiples dimensiones, nos pareció relevante preguntarnos ¿cómo inciden estos programas en el trabajo de los docentes? ¿Cuál es la forma, contenido e intencionalidad presentes en la formación en el específico lugar de trabajo de los profesores y profesoras?

³ Algunas de las siguientes líneas forman parte de la Ponencia “Dispositivo pedagógico en el proceso de trabajo docente. El caso del programa: Escuela para todos. Que el verano te rinda.” presentado en el 11º Congreso de la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo: “El mundo del trabajo en discusión. Avances y temas pendientes”, realizado en Buenos Aires en el mes de agosto de 2013.

Nos referimos al caso del Programa “Escuela para todos: Que el verano te rinda” destinado a estudiantes secundarios de la Provincia de Río Negro en el año 2013, considerándolo en términos de dispositivo pedagógico diseñado para “enseñar” a los docentes las nuevas formas que requiere el trabajo en la escuela secundaria planteada como inclusiva. En este sentido este Programa provincial, resulta un analizador interesante que nos permite formular preguntas y esbozar unas primeras hipótesis que luego serán reformuladas para comprender los sentidos y significados que los docentes le atribuyen a las regulaciones, orientaciones y prácticas que se dirimen en torno a las denominadas políticas de inclusión, hoy hegemónicas en el discurso político académico de funcionarios y organismos internacionales vinculados a educación. Percibimos un programa de formación específica para los docentes de la escuela secundaria, e identificamos algunas de los contenidos, estrategias y métodos que asume dicho proceso de formación en este analizador particular.

a. Referentes conceptuales para el análisis del caso

La temática sobre los procesos formativos en el proceso de trabajo es abordada con especial énfasis en los últimos años desde la Pedagogía Crítica del trabajo. Los nudos problemáticos a los que hace referencia este campo teórico aluden fundamentalmente a las características que asume la relación trabajo-formación, analizada desde el prisma de las relaciones de poder/hegemonía/consentimiento/resistencia materializadas en los particulares ámbitos de trabajo.

Los aportes de Gramsci también resultan ineludibles a la hora de pensar y reflexionar sobre los procesos de construcción de hegemonía/contrahegemonía, así como para focalizar el papel central que asumen los intelectuales orgánicos al intentar construir estrategias y contenidos que permitan educar el consenso. Nos referimos en particular al consenso necesario en los trabajadores para perfeccionar los mecanismos de dominación de las clases dirigentes en nuestro tiempo presente. Basándose en estos desarrollos, Lúcia Wanderley Neves aporta una interesante perspectiva que nos ayuda a descifrar el contenido y los dispositivos pedagógicos que se van construyendo en la que denomina “La nueva Pedagogía de la Hegemonía: estrategias del capital para educar el consenso”. Desde esta

trama analítica, justificamos la necesidad de develar los modos que adoptan hoy los procesos de formación de los docentes en los mismos espacios de trabajo; dado que “el estado asume cada vez más su papel educador en la medida en que se propone conducir, por medio de diferentes estrategias la reforma intelectual y moral adecuada a su proyecto de sociabilidad dominante y dirigente.” (Wanderley Neves, 2009, pág. 20)

La sociabilidad burguesa necesita “nuevos trabajadores” acordes a los cambios que se producen y reproducen en los modelos de acumulación, y al mismo tiempo como parte del mismo proceso, reacomoda las lógicas de producción y de organización del trabajo. En este sentido la Pedagogía del trabajo crítica intenta aportar herramientas teóricas que nos permiten avanzar en desnaturalizar, criticar y develar los mecanismos con los cuales se pretende formar a este particular sujeto desde los parámetros que adquiere esta nueva sociabilidad desde los ámbitos de trabajo.

b. El caso del “Programa Escuela para todos: que el verano te rinda”

El Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro (CPE) a través de la Resolución N° 3404⁴ del 12 de noviembre del 2012, crea “con carácter de experiencia educativa”, el “Programa ESCUELA PARATODOS. Que el verano te rinda”, destinado a estudiantes de 1° y 2° año del ciclo básico de las escuelas diurnas con planes de estudio de 5 años y las de educación técnica estatales, que adeudan al menos cuatro asignaturas. La extensión de dicho programa de “opción voluntaria para los estudiantes” está prevista desde el 7 de enero al 1 de febrero de 2013⁵.

Si bien es presentado por su potencia educativa como “una experiencia intensificadora” o una “nueva posibilidad pedagógica”, o “un tramo más de una posta”; nuestro interés aquí

⁴ La Resolución consta de 16 breves artículos y cuatro anexos, en los que respectivamente se norma: (I) fundamentación, organización y desarrollo de la propuesta, (II) Plantas funcionales y localizaciones, (III) la carga horaria, modo de designación y remuneración de los docentes, (IV) instrumentos: curriculares, de inscripción, seguimiento y evaluación.

⁵ Para su funcionamiento se habilitarán 14 sedes en el territorio provincial, en cada una de las cuales se desarrollarán tres espacios curriculares (Matemática, Lengua y Educación para la ciudadanía), más uno de decisión zonal⁵. Luego, por Resolución N° 64 de 18 de enero de 2013 se aprueba la planta funcional para otros anexos con Barda del Medio, en Cervantes y Chimpay (dependientes de Roca y Choele Choele respectivamente)

–reiteramos- es afinar la mirada del poder del Programa en tanto dispositivo pedagógico que codifica y resemantiza el trabajo mismo de los docentes.

En esta indagación queremos subrayar dos cuestiones: en primer lugar los contenidos del curriculum subyacente para la formación de los docentes, así como la formas explícitamente diseñadas para formar/se en el nuevo puesto de trabajo.

a. Sobre los contenidos del curriculum de formación laboral

Nos propusimos capturar las lógicas imperantes en la organización de los contenidos formativos que operan a través de los nuevos criterios de definición, selección, reclutamiento, designación y control de los trabajadores de la educación (Figari, 2001)

La primera cuestión a señalar es cómo el **derecho a la inclusión** aparece como fundamento para reorientar los contenidos del proceso de formación del trabajo docente. En los argumentos políticos se apela a la necesidad de “**revisar prácticas y formatos organizativos**” hacia el interior de las escuelas tendiendo a reconfigurar los sentidos del trabajo docente en la escuela secundaria. La corresponsabilidad de los docentes como garantes del derecho a la educación, junto con la urgencia por modificar el formato escolar, se derivan del permanente cuestionamiento a las tradiciones “meritocráticas, enciclopedistas y selectivas” del nivel medio, que se reitera recursivamente en este Programa.

La apelación a la inclusión (y sus bondades) funciona como parte del discurso moral regulador que opera para el nuevo disciplinamiento laboral invocando constantemente la necesidad de un cambio cultural en el proceso de trabajo, en este caso el trabajo de enseñar.

Tal vez, la segunda cuestión importante como posible contenido formativo, sea el **paradigma de la gestión por resultados** como dispositivo para estimular la competencia y control en el proceso de trabajo.

La resolución diferencia claramente dos perfiles de docentes: uno el bautizado “docente habitual” (es decir los trabajadores de la educación designados para el ciclo lectivo en cada una de las asignaturas), y otro, el “nuevo docente”, por añadidura el docente no habitual

(aquel nombrado por 40 días para hacerse cargo de un espacio curricular en el marco del “Programa Escuela para todos: “que el verano te rinda.”)

La forma de exhibir las falencias de los resultados del trabajo de los docentes habituales, es en este Programa la publicación de “Datos estadísticos” en la misma resolución materializada en la presentación de gráficos que visibilizan la cantidad y porcentaje de alumnos desaprobados discriminados por materia, supervisión y zona.

Estas medidas se asocian con el nuevo paradigma de la gestión pública centrado en la “gestión de resultados”⁶. El análisis de los resultados se orienta, desde el CPE, hacia la comparación y competencia entre los docentes habituales de diferentes escuelas, y se dirige también a instalar la competencia y lucha por el poder otorgado para la función de acreditación de los espacios.

El programa incorpora docentes No Habituales, a los cuáles habilita para realizar ajustes, tomar decisiones, mejorar propuestas que compensen las deficiencias del trabajo docente realizado durante todo el año por los profesores denominados habituales. Es decir, la tarea “fugaz” que hacen los docentes de este Programa estival, opera como mecanismo de control a la labor pedagógica del compañero, en tanto tiene las atribuciones para definir la aprobación de los estudiantes considerando sólo los denominados NAP⁷, desestimando los criterios con los cuáles cada docente ha elaborado su propuesta de enseñanza y aprendizaje

⁶ “El marco, la supervisión y la revisión de los resultados, así como la recompensa a los logros de resultados, son las herramientas principales de la gestión. Precisamente, la gestión de resultados es un método concebido para lograr un estado continuo de revisión, evaluación y “mejora” en las organizaciones. Sin embargo, la “gestión de resultados” consiste en mucho más que supervisar, ya que cuenta con la capacidad necesaria para reconfigurar las organizaciones y, de ese modo, hacerlo según la imagen deseada. En la práctica, la gestión de resultados se apoya en el aumento del uso de bases de datos, en reuniones de evaluación, revisiones anuales, elaboración de informes, visitas de supervisión de la calidad, publicación de los logros de los alumnos, inspecciones y revisiones paritarias. El personal docente está sometido a una cadena constante de opiniones, medidas, comparaciones y objetivos. Se recoge información de manera continua, se registra y se publica muchas veces en forma de “tablas de clasificación” o de listas comparativas similares” (Ball, 2007)

⁷ Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, conocidos como NAP, fueron definidos por el Consejo Federal de Educación entre el 2004 y 2005 y se refieren a los básicos contenidos mínimos fijados para todo el país, por área para cada año de la escuela secundaria.

anual. El control y la estandarización se presentan como dos rasgos fundamentales de este programa⁸.

En esta perspectiva de control y competencia laboral, uno de los elementos claramente controversiales de este programa es la disputa por las atribuciones en cuanto a la potestad de acreditación de las materias. La autoridad pedagógica del docente habitual aparece discutida, en tanto el docente no habitual puede decidir por sí mismo y adecuando los criterios de evaluación a los NAP (y no en el programa oficial realizado para esa escuela por el docente habitual) la aprobación del cursado de los estudiantes⁹.

En la línea de reconocer el carácter formativo que tiene este Programa para los trabajadores de la educación, observamos otro punto nodal: el carácter flexible de los perfiles docentes. Flexibilidad¹⁰ que es posible visualizar, no sólo en la forma de contratación y en el tipo de remuneración salarial previsto, sino también en el sentido “pedagógico” desde el que se asumen los rasgos personales y las competencias profesionales necesarias para este nuevo docente¹¹. Estos requerimientos en el nuevo perfil del trabajador de la educación presentan

⁸ Dos aspectos a resaltar a partir de los cambios en el contenido y evaluación del trabajo docente: por una parte una cierta “estandarización” de la enseñanza y por el otro una invitación a comparar resultados. En este sentido si incluyéramos este Programa en el marco más amplio de las Reformas educativas Globales, lo podemos relacionar con la tendencia por la cual estas reformas “parecen dirigidas a situar el control de la educación lejos de los maestros”. Así, cuando el CPE reconoce sólo como exigibles para acreditar un espacio curricular los contenidos definidos por los NAP, debilita el poder de los docentes frente a otros agentes. En este caso el Consejo Federal de Educación es quien define en forma general, básica y uniforme el contenido prioritario (ya transformado en básico y único), enseñando a los docentes “habituales” la fuerza que asumen los estándares nacionales. Extrapolando esta tendencia es interesante reconocer que “una fuente importante de pérdida de poder para los maestros se encuentra en el hecho de que las Reformas educativas globales estandarizan lo que estos tienen que hacer y enseñar en el aula. Aun cuando las reformas globales tienden a adoptar la retórica del aprendizaje activo, la autonomía o la resolución compartida de problemas, en realidad acaban controlando lo que los maestros tienen que enseñar en clase a través de pruebas estandarizadas, de comparaciones de resultados, del establecimiento de objetivos o de fórmulas de financiación competitivas (Ball, 2003; Feldfeber, 2007). Además, las reformas de tipo gerencial, debido a su orientación pro-mercado, tienen como objetivo mejorar el poder del cliente (es decir, el poder de las familias) en detrimento del poder de los maestros y las escuelas (Delandshere & Petrosky, 2004)” (Verger, 2012, pág. 7)

⁹ En este sentido el planteo es claro: “los espacios curriculares cursados y aprobados por los estudiantes en el programa, tendrán valor de acreditación para las asignaturas en las escuelas de origen (Res. N° 3404/12, art. 10)

¹⁰ La flexibilización laboral entendida en el marco de la crisis de la sociedad salarial (Morgenstern, 2000), trae como consecuencia profundas transformaciones en términos de “constitución de identidad” y garantía de los derechos de los trabajadores.

¹¹ Así, el CPE se propone convocar a “coordinadores, profesores y preceptores que partan de una vocación y convicción personales de que el derecho de nuestros adolescentes espera de adultos que generen condiciones

similitudes con las características que demanda el formato de organización del trabajo en el mundo contemporáneo.

Otro aspecto que evidencia la flexibilización laboral es el reclutamiento de una fuerza de trabajo flexible en sus condiciones de contratación y adaptable a formas de remuneración que precarizan los derechos laborales adquiridos a través de luchas, y que funcionan en la progresiva institucionalización de nuevos circuitos de financiamiento del sistema educativo. Nos referimos, por ejemplo a cómo el mismo CPE prevé oficialmente que cada escuela tenga la “libre opción” de destinar parte de los ingresos del Proyecto de Mejora institucional¹² para aumentar la oferta de docentes en el marco de este proyecto. En síntesis, la flexibilidad no se remite sólo a la dimensión simbólica, sino que se encarna en la dimensión material del trabajo de los docentes no habituales¹³. Es decir la flexibilidad pedagógica como una virtud laboral es un contenido formativo, que se articula necesariamente con las concretas experiencias de precarización de las condiciones de trabajo y de intensificación de la fuerza laboral docente.

Otra de los cambios que promueve la nueva forma de organización del trabajo “flexible” es la consideración primordial de un tipo de personalidad necesaria para el ejercicio de la tarea docente más allá de las titulaciones¹⁴. Este desplazamiento de la lógica de las

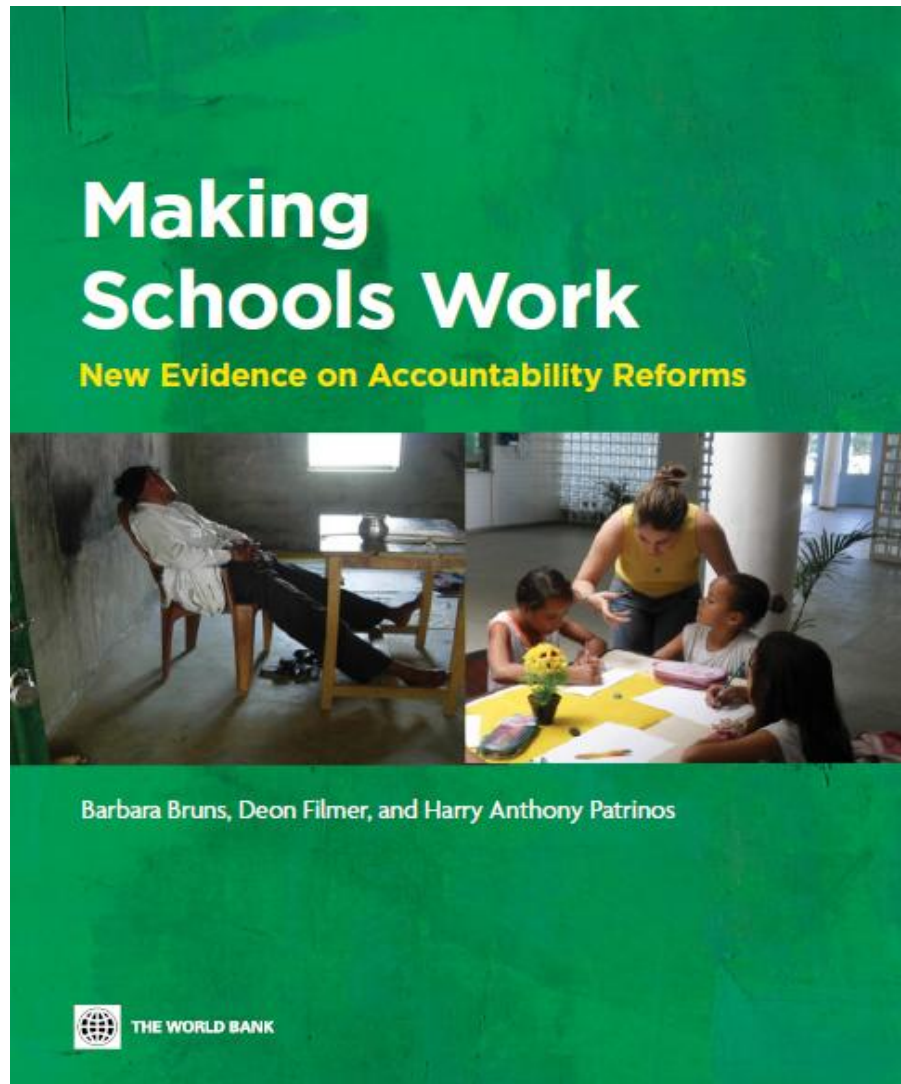
para hacerlo posible. Este dispositivo procura contar con figuras pedagógicas de perfiles flexibles, abiertos a las necesidades adolescentes, más allá de los roles tradicionales.” (Res. N° 3404/12, pág. 3)

¹² Los Planes de Mejora Institucional (PMI) se instituyen a partir de la Resolución N° 84/09 del Consejo Federal de Educación. El financiamiento discontinuo y por Programas es en sí un elemento a continuar analizando tanto para comprender los cambios de las regulaciones sobre el trabajo docente como el real impacto en las escuelas secundarias.

¹³ Cabe señalar que el período de contratación es muy breve, del 2 de enero al 1 de febrero, las horas de trabajo son muy pocas (9 horas para los docentes de Lengua y Matemática y 6 horas para el de Educación Cívica). Las funciones previas, durante y posteriores al período, son variadas para ser desarrolladas en ese tiempo y con grupos de entre 12 y 24 estudiantes.

¹⁴ “Un rasgo común del paradigma de organización ‘flexible’ es el intento de incorporar elementos de una cultura empresarial. Esto no ha ocurrido simplemente como resultado de innovaciones tecnológicas, sino debido a los cambios imperativos de organización, los que tanto en las organizaciones públicas como privadas ha significado ‘achicamiento’ en el sentido de reducir costos. (...) En las organizaciones que abogan más por un paradigma de eficiencia organizacional ‘flexible’ más que ‘burocrático’, consideran que las credenciales ofrecen menos información sobre el personal reclutable que la que ellos necesitan saber cuando intentan juzgar los méritos relativos de diferentes candidatos, especialmente si están siendo reclutados para liderar programas de entrenamiento dentro de posiciones de gerenciamiento medianas o altas.(...) En los criterios de reclutamiento, (...) las habilidades personales y transferibles suponen mayor significancia.” El nuevo “paradigma de organización flexible”, en contraposición al “paradigma burocrático” estaría “demandando de

cualificaciones hacia la lógica de las competencias, se observa en las reiteradas valoraciones sobre ciertos atributos de personalidad y actitudes¹⁵ que resultan –en este caso- fundamentales para poder ser digno de trabajar para la inclusión educativa.



candidatos que exhiban personalidad ‘carismática’ más bien que una personalidad ‘burocrática’” (Brown, 1995)

15 “De ahí que las misiones y funciones del coordinador, de los profesores y del/a preceptor/a en esta iniciativa se basan en actitudes y prácticas inclusivas, colaborativas, promotoras de confianza, autoestima y apoyo a los adolescentes, tanto en el momento de “clases” como en los momentos en que sin tener la necesidad de asistir a un espacio determinado, puedan “aprender a aprender” con su preceptor o su coordinador.” (Res. N° 3404/12)

“(…) cabe preguntarse cuáles son las competencias que ha de tener un docente para afrontar el desafío de una educación inclusiva y cómo ha de ser la formación que le proporcione dichas competencias (…). Se requiere ante todo un docente que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza, que reflexione sobre su práctica para transformarla, que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional y que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familias. Un docente que personalice las experiencias comunes de aprendizaje, es decir: que conozca bien a todos sus alumnos y sea capaz de diversificar y adaptar el currículo; que plantee diferentes situaciones y actividades de aprendizaje; que ofrezca múltiples oportunidades; que tenga altas expectativas respecto al aprendizaje de todos sus alumnos y les brinde el apoyo que precisan, y que evalúe el progreso de éstos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros. (Blanco, 2005, pág. 176).

Tanto en la fotografía elegida como tapa del documento del Banco Mundial, como en la descripción- prescriptiva que realiza la especialista en Educación inclusiva, advertimos interesantes imágenes, núcleos de sentido que nos sorprenden, nos dejan pensando y nos invitan a varias reflexiones.

Ahora bien, la estrategia discursiva en el Programa para las escuelas secundarias lleva por una parte a reconocer el valor de los docentes “que siempre han estado y seguirán estando”¹⁶ en las escuelas, pero –al mismo tiempo- presenta un ideal modélico que exigirá nuevas competencias, actitudes y habilidades, entre las que se reiteran la vocación, la convicción y el compromiso.

Otro aspecto que merece destacarse como contenido formativo refiere a la formación del mando¹⁷ y división del trabajo. En toda organización resulta clave como parte del mismo

¹⁶ “La propuesta se constituye también en invitación a los profesores que siempre han estado y seguirán estando en los niveles y escuelas de los que forman parte, a encontrarse con los educadores de este tramo, que transitoriamente “tomaron la posta” de fortalecer a los mismos estudiantes a quienes les debemos la enseñanza, la responsabilidad de despertar un deseo y una confianza en que aprender, estudiar y aprobar es posible sin pagar más que nuestro propio compromiso”. (anexo I)

¹⁷ “Nuestros hallazgos indican la íntima relación existente entre la emergencia de nuevos itinerarios de profesionalización y la formación del mando que resulta indisoluble del manejo de la agencia de control simbólico.” (Figari, 2003, pág. 1)

proceso formativo de los trabajadores el diseño e implementación de una estructura de división del trabajo que determine y limite funciones, posibilidades de acción y responsabilidades. Destacamos algunos rasgos novedosos de esta “Escuela para todos, que el verano te rinda”, en tanto indicios de una “recreación” de la organización laboral, y simultáneamente la institucionalización de un modelo de liderazgo que “enseña” otras formas de acceso y nuevas funciones de los cargos jerárquicos.

Este programa prevé la creación de una planta orgánica que incluye: un coordinador que será designado por el supervisor “acorde con el perfil y el compromiso requerido”, al menos cuatro profesores seleccionados desde un listado ad hoc que requiere una inscripción soporte on-line y un preceptor.

La figura del coordinador se constituye en un “enclave estratégico de transposición” del modelo desplazando los roles tradicionales de la burocracia escolar, en tanto modifica los criterios de acceso, designación y continuidad.¹⁸ La importancia institucional y pedagógica del trabajo de los supervisores de nivel medio, no parece resultar fundamental para acompañar esta experiencia, en tanto sus misiones y funciones son “reemplazadas” por quien ocupa el cargo de “coordinador” en este Programa.

b. Sobre las formas diseñadas explícitamente para formar/se en el nuevo puesto de trabajo

Así como en el apartado anterior hicimos referencia al Programa “Escuela para todos que el verano te rinda” en su potencial formativo para modelar al nuevo trabajador, también nos preguntamos a través de qué instrumentos y mecanismos formales diseña explícitamente el CPE la formación/preparación específica para ocupar los puestos de trabajo definidos por las competencias y atributos que antes detalláramos.

La mentada resolución plantea al respecto un conjunto de procesos individuales necesarios para trabajar en este Programa, a saber: a)- “Apropiarse de esta resolución, de los fines y momentos de puesta en concreción de la Escuela para Todos, Que el Verano te Rinda”, b) -

¹⁸ El coordinador así es elegido por criterio personal del supervisor, sin más requisito que ser profesor del sistema; se lo contrata a término (menos de dos meses), con 30 horas cátedra.

“Capacitarse con el DVD y consignas que le será suministrado al momento de su designación”, c) - “Apropiarse de las resoluciones 214/04 y 225/05 del Consejo Federal de educación sobre Núcleos de Aprendizaje Prioritario en lo referido al espacio curricular a su cargo.”

Estos procesos de “apropiación” y “capacitación” (de carácter individual) no parecen suficientes para producir tantos cambios como los que se enuncian cuando se caracteriza al docente no habitual. Tal vez, en este caso el contenido formativo tiene más que ver con ir “formando/se” en procesos de individualización. El constante uso del “se” en los verbos, invoca la auto referencia al sí mismo, al docente que elige y tiene vocación para este puesto de trabajo, como responsable de “apropiar-se” y de “capacitar-se”.

Feldfeber alerta sobre cómo la apelación a la autonomía de los docentes, hoy hegemónica en los procesos de individualización, reconfigura y reemplaza la lógica de acción colectiva de lo social¹⁹.

4. Algunos interrogantes para seguir pensando

A partir del análisis de este caso, se nos han planteado una serie de interrogantes sobre el alcance real y el sentido de las estrategias formativas presentes en la implementación del programa. Las estrategias más significativas hasta el momento se vinculan a:

- cuestionar y formatear el contenido mismo del proceso de trabajo;
- exhibir la (i)responsabilidad de cada docente sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos y,

¹⁹ “El modelo es el del trabajador autónomo que implica una matriz capitalista como empresario de sí mismo; por eso mientras el capitalismo temprano se orientó a explotar el trabajo, el contemporáneo explota la responsabilidad (Beck,2004) Es este criterio empresarial el que subyace a muchas de las propuestas de autonomía que recorren el campo educativo y que requieren de docentes “post fordistas” flexibles y competentes que respondan a las demandas y necesidades de la comunidad.” (Feldfeber, 2006, pág. 59).

- disciplinar a los docentes “habituales”, bajo la lógica de una escuela inclusiva, a través de la creación de nuevos puestos de trabajo que los devalúan y con los cuales a la vez compiten.

Ahora bien, en qué medida realmente inciden estas políticas en la configuración concreta del trabajo docente. Esta es la pregunta que nos formulamos, es parte del núcleo duro de las fuentes de la situación problemática, que le da sentido a nuestra indagación en los espacios laborales específicos de las escuelas secundarias.

El análisis de la normativa nos exigió interpelar algunas líneas críticas de los estudios del trabajo para poder ubicar, relacionar e interpretar el sentido de este Programa en las tendencias de políticas laborales y educativas. Sin embargo, esta indagación de ninguna forma nos habilita a realizar generalizaciones y menos aún a comprender la efectividad en los procesos socio históricos particulares que se generan a partir de la implementación de este Programa.

Desde una perspectiva gramsciana es interesante abordar la correlación de fuerzas entre múltiples sujetos sociales que abre a un conjunto de procesos no homogéneos en los que se destacan prácticas de diferentes modos de consentimiento, control, lucha y resistencia .

Entonces, si bien “la nueva pedagogía de la hegemonía”, está presente en las actuales políticas; sostenemos que la política educativa “*no es aquella que planifica la clase dominante sino la que es capaz de llevar a cabo con relación al grado de oposición de las fuerzas subalternas con el objeto de mantener y asegurar su poder*” (Morgenstern, 1986). Este sentido es el que nos alienta a continuar indagando desde una lógica cualitativa en la dimensión material y simbólica de las prácticas sociales que se concretan históricamente en las escuelas secundaria de la Norpatagonia.

Bibliografía

- Achilli, M. (1987). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación docente N°1. Universidad Nacional de Rosario.*
- Ball, S. y. (2007). *Privatización encubierta de la educación. Internacional de la educación. V congreso mundial.* Bruselas: Instituto de educación. Universidad de Londres.

- Banco Mundial (2011). *Making schools work. New evidence on Accountability Reforms*.
- Ezpeleta, J. (1989). *Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Santiago de Chile: UNESCO OREALC.
- Feldfeber, M. (2007). *La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de las "reformas educativas" en América Latina*. Recuperado el 2011, de Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago.:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/ao8v2899.pdf>
- Figari, C. (2003). Los jóvenes profesionales y la formación del mando en el nuevo orden empresario: agencia simbólica e itinerarios de profesionalización emergentes. *VI Congreso Nacional de Estudios del Trabajo: Los trabajadores y el trabajo en la crisis* Bs. As. Bs. As.: ASET.
- Fígari, C. (2010). Hegemonía empresarial y lógicas de formación corporativas: disputas para una resistencia obrera organizada. En C. Figari, & P. y. Lengüita, *El movimiento obrero en disputa. La organización colectiva de los trabajadores, su lucha y resistencia en la Argentina del Siglo XXI*. (págs. 21-39). Bs.As.: CEIL PIETTE Ediciones CICCUS.
- Gentili, P. (1994). *Poder Económico, Ideología y Educación: Un Estudio Sobre Los Empresarios, Las Empresas y la Discriminación Educativa en la Argentina de Los Años 90*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. (5ª edición ed.). Madrid, España: Morata.
- Martinez, D. (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. *LASA 2001 Latin American Studies Association XXII International Congress Washington DC Septiembre 6-8, 2001*.
- Oliveira, D. (2006). *El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina*. Buenos Aires: Novedad Educativa.
- Rojas Soriano, R. (2000). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Editorial EL ateneo, Plaza y Valdez.
- Sirvent, M. T. (2003). *El proceso de Investigación. Ficha de cátedra*. Bs. As.: Facultad de Filosofía y Letras. UBS.
- Tiramonti, G. (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*. Bs. As.: Informe final de Investigación.
- Verger, A. (2012). Globalización, reformas educativas y la nueva gestión del personal docente. *Revista Docencia N° 46*, 4-13.
- Wanderley Neves, L. M. (2009). *La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso*. Bs. As.: Colectivo de Estudios sobre Política Educativa, Miño y Dávila.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península.