

Trabajos, Comunicaciones y Conferencias

Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado

Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa

Viviana Seoane
(coordinadora editorial)

María Elena Martínez, Alicia Villa, Myriam Feldfeber, Fernanda Saforcada, Miguel Duhalde, Alejandra Birgin
(compiladores)



Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado

**Formación y trabajo docente:
aportes a la democratización educativa
2 al 4 de septiembre de 2015, Ensenada. FaHCE-UNLP.**

Viviana Seoane
(coordinadora editorial)

**Myriam Feldfeber, Fernanda Saforcad, Miguel Duhalde,
Alicia Villa, María Elena Martínez y Alejandra Birgin**
(compiladores)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

2016

Diseño: D.C.V Celeste Marzetti

Tapa: D.G. P. Daniela Nuesch

Asesoramiento imagen institucional: Área de Diseño en Comunicación Visual

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2016 Universidad Nacional de La Plata

Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa.

ISBN: 978-950-34-1357-9.

Colección Trabajos, comunicaciones y conferencias, 25.

Cita sugerida: Seoane, V. (coord. ed.). (2016).

Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa. (3: 2015: Ensenada). Actas. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias ; 26). Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/67>



Licencia Creative Commons 3.0 a menos que se indique lo contrario

Presentación

La **Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente** fue creada en el año 1999, en el marco de la primera reunión del Grupo de Trabajo "Educación, Trabajo y Exclusión Social" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), realizada en la ciudad de Río de Janeiro (Brasil). Esta iniciativa tuvo como finalidad principal promover la consolidación del campo de estudios sobre trabajo docente a partir de los desarrollos que, desde diferentes perspectivas y disciplinas, venían realizando numerosos investigadores latinoamericanos en distintas instituciones, principalmente universidades y sindicatos.

A lo largo de estos años de existencia, **Red ESTRADO** creció y se fortaleció por diversos medios: intercambios de experiencias, encuentros de investigadoras/es, trabajos colectivos y, particularmente, por la difusión y comunicación auspiciada por las instituciones y organizaciones participantes. En la actualidad, **Red ESTRADO** está presente en toda la región y renueva su compromiso con la consolidación de un espacio de intercambio entre investigadoras/es sobre el trabajo docente en Argentina y América Latina, impulsando el debate político y el fortalecimiento de espacios de investigación y discusión. Su crecimiento significativo se expresa en la multiplicidad de proveniencias de quienes componen la red –Brasil, Argentina, Uruguay, México, Chile, Cuba, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela–, así como en el aumento sostenido de asistentes y trabajos presentados a lo largo de los encuentros internacionales organizados en diversas ciudades latinoamericanas (Río de Janeiro, 1999 y 2006; Guadalajara, 2001; Belo Horizonte, 2002; Buenos Aires, 2003, 2005 y 2008; Lima, 2010; Santiago, 2012; San Salvador de Bahía, 2014) y nacionales (Resistencia, 2011, Paraná, 2013 y La Plata, 2015).

Los seminarios de la **Red ESTRADO** constituyen los únicos eventos académicos sobre esta área específica que se realizan a nivel nacional y continental, por lo que revisten una importancia significativa para la consolidación de vínculos y líneas de trabajo entre investigadoras/es pertenecientes a distintas instituciones del país y de toda la región latinoamericana, así como para el desarrollo del intercambio y del debate.

El **III Seminario Nacional Red ESTRADO “Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa”** se propuso consolidar el intercambio entre docentes e investigadoras/es sobre temas de educación, trabajo y políticas. Después de más de una década de políticas de democratización e inclusión educativa, se constituyó en una valiosa oportunidad para pensar, discutir e intercambiar ideas y experiencias sobre trabajo docente, inclusión y obligatoriedad, enseñanza, evaluación y formación docente, pedagogía y formación docente, transformaciones culturales, géneros y subjetividades, y pensamiento pedagógico latinoamericano. El presente libro pretende ser un aporte para dar continuidad y fortalecer los lazos entre quienes investigamos, desde diferentes lugares, sobre la formación y el trabajo docente, con el fin de generar y alentar espacios colectivos de construcción e diálogo.

Comité Organizador Red ESTRADO Argentina

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretaria de Asuntos Académicos

Prof. Ana Julia Ramírez

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Prof. Laura Lenci

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

INDICE

PARTE I

El lugar de los instrumentos de trabajo en la transformación del trabajo educativo.....	16
<i>Héctor González</i>	
Educação física nos anos finais do ensino fundamental: proposta de reestruturação curricular no Município de Barra Mansa	31
<i>Israel Felix da Silva Ribeiro, Marcelo Alves Paraíso y Ana Paula Gomes de Souza</i>	
El trabajo docente en contextos de pobreza de San Isidro	46
<i>Liliana Beatriz Ballesteros</i>	
Condiciones didácticas en el aula multigrado rural y huellas de aprendizaje	61
<i>María Dapino y Yamila Wallace</i>	
Entre los gajos y gajes del oficio docente, una mirada desde el patio. El cuidado del sí en el trabajo docente	86
<i>José María Vallina</i>	
La configuración del trabajo docente pedagógico desde las nuevas relaciones laborales en la escuela media de la norpatagonia: el caso Plan FinEs	98
<i>Virginia Graciela Huenchunao y Horacio Benjamín Muñoz</i>	
El trabajo docente en el sistema educativo argentino: una mirada desde el cuerpo, en la tensión educación y pobreza	111
<i>María Florencia Serra</i>	
Momentos de transición escolar: ritos de paso y exigencias a docentes.....	126
<i>Sonia Alzamora</i>	
Notas para pensar la formación docente rural en la lectura y escritura	139
<i>Agustina Peláez y Gabriela Hoz</i>	
La construcción del conocimiento del quehacer/ saber hacer de los inspectores de enseñanza de nivel secundario de la provincia de Buenos Aires	155
<i>Blanca Silvia Lena von Kluges</i>	
El discurso vocacional de los ingresantes al profesorado de Educación Primaria	168
<i>María Mercedes Lavalletto y Gustavo Mórtola</i>	
Condiciones de la enseñanza en el contexto del plurigrado rural: análisis de actividades matemáticas en los cuadernos escolares de primer ciclo.....	183
<i>Jennifer Spindiak, Dana Sokolowicz y Flavia Terigi</i>	
La gestión de la clase de matemática en las aulas plurigrado de escuela primaria.....	199
<i>Claudia Broitman, Mónica Escobar e Inés Sancha</i>	

PARTE II

Condiciones y regulaciones del puesto de trabajo docente al interior del Plan FinEs.....	216
<i>Daniela Gimenez y María Albertina Inda</i>	

<u>La enseñanza del género ensayo en la clase de literatura. Un aporte desde el interaccionismo socio-discursivo</u>	229
<i>Lourdes Martínez Puig</i>	
<u>O processo de reestruturação e expansão precarizada das Universidades Federais Brasileiras: origens e consequências</u>	244
<i>Luis Allan Kunzle, Fernanda da Conceição Zanin, Paulo de Oliveira Perna y Nayara Aparecida da Costa Silva</i>	
<u>Configuraciones didácticas en la Educación Física Escolar</u>	258
<i>Marcela Oroño</i>	
<u>El trabajo docente de directivos de escuelas secundarias en la ciudad de La Plata. Desafíos de la politicidad</u>	274
<i>Hernán Longobucco</i>	
<u>Formación Sindical Docente: una temática escasamente desarrollada</u>	289
<i>Florencia Urdaniz</i>	
<u>Políticas estudiantiles en la formación docente en el Mercosur: una perspectiva pedagógica de la construcción de lo regional</u>	303
<i>Alejandra Birgin y Alejandro Vassiliades</i>	
<u>Inversión Educativa y Trabajo Docente. Aportes para la agenda educativa bonaerense de la próxima década</u>	314
<i>Marina Paulozzo, Cristina Ruiz, Alejandro Giuffrida y Agustín Claus</i>	
<u>Normativa y Políticas Públicas en relación con la Escuela Primaria: la implementación del Régimen Académico del nivel primario de la provincia de Buenos Aires</u>	335
<i>Iván Thisted, María Florencia Di Matteo, María Mercedes Hirsch y Pilar Izzi</i>	
<u>Modelos de orientación que circulan en el ámbito de práctica docente de Magisterio y de Educación Física, en escuelas de práctica de la ciudad de Maldonado</u>	352
<i>Alejandra Rodríguez Aguirre</i>	
<u>Las luces que apagaron. Reflexiones sobre el concepto de formación y la igualdad impuesta por la cultura hegemónica</u>	368
<i>Cecilia Croci</i>	
<u>Prácticas docentes y el programa Conectar Igualdad</u>	380
<i>María Florencia Valenzuela</i>	
<u>Formación docente y el oficio de enseñar: una mirada desde la política educativa</u>	395
<i>Silvina Chali</i>	
<u>La figura del docente en el cruce de perspectivas de diferentes actores educativos sobre las problemáticas centrales de la escuela secundaria</u>	402
<i>Patricia M. Delgado, Cinthia D. Amud, Maia M. Acuña y Johanna M. Jara</i>	
<u>El trabajo docente en el marco de políticas inclusivas</u>	418
<i>Adriana Fontana</i>	
<u>Programa Nacional de Formación Permanente - Nuestra Escuela: El lugar del Sindicato Docente en La Pampa y lecturas de sentido</u>	431
<i>Mabel Francia, Rosa Sotelo, Alicia Lescano y Pablo Naveiras</i>	

[Espacios de trabajo conjunto entre docentes de los colegios de la UNLP](#)..... 442
Agustina Peláez y Moira Severino

[La importancia de los concursos públicos de antecedentes y oposición en el sistema educativo de la provincia de La Pampa](#) 454
Rosana Claudia Gugliara y Claudia Calderón

PARTE III

[A implantação das ações de formação continuada de professores, desenvolvidas no âmbito do Plano de Ações Articuladas \(PAR\) no município de Santa Inês/MA](#) 463
Teixeira Eriveth Silva y Nascimento Glenda Jordania Rocha

[Los saberes docentes en el contexto de las nuevas políticas. La perspectiva de los formadores](#).. 474
Lea F. Vezub

[Edição de textos publicitários na tela do computador: da apropriação pelos professores à prática na sala de aula](#) 491
Angela Maria da Silva Figueredo y Mónica Orfilia Baez Flamini

[Aproximaciones a las trayectorias de los formadores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su relación con las políticas de formación continua](#) 505
Mariano Alejandro Alu

[Horizontes de sentido sociales y humanos de la tarea docente](#) 519
Stella Maris Abate y Verónica Orellano

[Tradiciones de formación continua en la CABA. La problemática de los nuevos docentes y la reconfiguración de la escena educativa actual](#) 529
Andrea Iglesias

[A formação continuada de professores no plano de ações articuladas \(par\) de pindaré -mirim: implicações na qualidade da educação e no trabalho docente](#)..... 545
Glenda Jordania Rocha Nascimento y Eriveth Silva Teixeira

[La formación docente en ejercicio: un derecho de los trabajadores y las trabajadoras de la educación](#) 559
María Raquel Coscarelli, Silvina Cordero y Sofía Picco

[Los usos y sentidos que los docentes atribuyen a la lectura en la enseñanza de sus materias. Un estudio sobre las concepciones y prácticas expresadas por los docentes para iniciar a los estudiantes de la carrera del profesorado de educación primaria de los ISFD en la lectura de la bibliografía del nivel](#)..... 575
Erika Villarruel, Daniela Dalla Pozza, Vanesa Accinelli y Valeria Gaitán

[Escritura en ciencias: una experiencia de pasaje a la escritura profesional](#)..... 588
Liliana Calderón

[Formación en investigación educativa y trabajo docente](#) 604
Miguel Ángel Duhalde, Horacio José Filippi, Graciela E. Mandolini y María Á. Sormanni

[Trabajo docente y extensión universitaria: la experiencia de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas](#)..... 616
Daniel H. Suárez, Paula V. Dávila y Agustina Argnani

A formação dos formadores de professores com foco na ampliação da proficiência leitora de textos literários	631
<i>Carla Tocchet</i>	
El Toldo de Astier: la divulgación del conocimiento y la formación en las investigaciones sobre didáctica de la lengua y la literatura	642
<i>Matías Massarella y Manuela López Corral</i>	
Seminário interno como dispositivo de formação	653
<i>Mara Sílvia Negrão Póvoa</i>	
El desarrollo profesional docente en el nivel superior. Notas de una experiencia jurisdiccional	667
<i>Yolanda Elena Claire, María Elena Vargas y Ramón Yurquina</i>	
Los directores en las políticas de formación del sindicato. Supuestos y reflexiones sobre el trabajo de acompañamiento	678
<i>Amalia Homar, María Gracia Benedetti y Gloria Galarraga</i>	
Formação continuada um caminho para a formação de leitores	693
<i>Rosa María Monsanto Glória</i>	
El acuerdo paritario sobre formación permanente y su instrumentación en provincia de Buenos Aires. Desafíos para el Suteba	709
<i>Mariana Cattáneo</i>	
Seminário como dispositivo de formação continuada de professores	719
<i>Angela Maria da Silva Figueredo</i>	

PARTE IV

La evaluación como política pública centrada en los sujetos	735
<i>Mirtha Fassina y Mariana Torres</i>	
Evaluación del desarrollo curricular de la formación docente inicial: desafíos de la implementación y principales problemáticas relevadas	745
<i>Soledad Areal, Ana Soledad Borioli y Florencia Rodríguez</i>	
Evaluación educativa en el nivel universitario	760
<i>María del Carmen Malbrán</i>	
Evaluación de estudiantes en el marco de la evaluación integral de la formación docente del INFD	773
<i>Lilia Toranzos, Inés Cappellacci y Dolores Fleitas</i>	

PARTE V

Dinámica y organización del conflicto docente en la provincia de Buenos Aires:1970-1973 ...	785
<i>Lorenzo Labourdette</i>	
Alternativas de educación popular según algunas revistas sindicales-pedagógicas (1987-1989)	806
<i>Nancy Liliana Salerno</i>	

<u>Participación y representatividad del gremialismo docente en la provincia de San Luis</u>	822
<i>Marcelo Romero y Victoria Rodríguez Gazari</i>	
<u>Condiciones de trabajo docente en la provincia de Misiones (2003-2014)</u>	833
<i>Sandra Cubilla y Exequiel Ferreyra</i>	
<u>La formación sindical y el trabajo de delegados/as de escuela</u>	848
<i>Mariela Canessa, Angélica Graciano, Sonia Laborde y Gustavo Raide</i>	
<u>El rol del delegado gremial como generador potencial de espacios institucionales</u>	864
<i>Mariana Gabriela Estibiarria y Roxana Aida Neumann</i>	

PARTE VI

<u>La (in) capacidad social para la comunicación y el diálogo en el trabajo docente</u>	875
<i>Analía Mirta Palacios</i>	
<u>Cultura y educación: algunas reflexiones lingüístico-discursivas sobre la tensión que provocan los nuevos medios comunicativo-digitales en el contexto aula</u>	886
<i>Claudio Manuel Velasco</i>	
<u>Acción política y participación de las y los jóvenes de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata. El cambio cultural propuesto por el enfoque de derechos humanos</u>	898
<i>María del Valle Mendy</i>	
<u>El desarrollo de la competencia intercultural en el profesorado universitario de inglés en Argentina: desafíos y posibilidades para la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior</u>	913
<i>Melina Porto y Verónica Di Bin</i>	
<u>El Estado y la Iglesia interpelan a los docentes. Diseños curriculares y discursos confesionales en los debates asociados al género</u>	928
<i>Juan Luque y Moira Severino</i>	
<u>Polifonía del pluriaño: el decir del aula rural</u>	944
<i>Rocío Gavrila</i>	
<u>Construyendo (de)formaciones en la práctica docente</u>	957
<i>Emilce García y Marisa Ramírez</i>	
<u>Ver com as mãos: galeria tátil – Acessibilidade cultural e educação para o pluralismo</u>	972
<i>Camila F. Silva Mantovanini, Maria Inês Ruas Vernalha y Marli Amélia Lucas Pereira</i>	
<u>Autorretratos: intervenção e arte de rua – uma ação mediadora na construção da identidade</u>	988
<i>Maria Inês Ruas Vernalha</i>	

PARTE VII

<u>La construcción de la identidad docente: una mirada desde la perspectiva de los estudiantes magisteriales de Montevideo</u>	1003
<i>Nancy Salvá, Karina Irastorza, Daina Varela y Margaret Zamarrena</i>	

Las marcas de investigación de la formación inicial proyectadas en las prácticas laborales de los graduados (2004 - 2010) en dos profesores universitarios.....	1017
<i>Patricia Guillermina Bavio</i>	
La formación docente inicial y el trabajo docente en el aula plurigrado	1033
<i>Mónica Escobar</i>	
Entre discursos y prácticas educativas	1048
<i>Nancy Salvá</i>	
La didáctica en el nivel superior: tensión entre conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico-didáctico.....	1063
<i>Patricia Guzmán y Rubén Mazzei</i>	
A articulação entre universidade e escola: os saberes necessários para participação no projeto Bolsa Alfabetização.....	1075
<i>Marli Amélia Lucas Pereira, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André y Marisa García</i>	
La evaluación del trabajo docente en la universidad: políticas, prácticas y actores.....	1091
<i>Verónica Walker</i>	
El trabajo docente en el contexto de la crisis educativa	1106
<i>Rafael Erasmo Guerrero</i>	
El relato de los otros/as en el museo... voces y silencios. Una experiencia en la cátedra de planificación didáctica prácticas de la enseñanza de la historia.....	1121
<i>Gonzalo de Amézola, Carlos Dicroce, María Cristina Garriga y Viviana Pappier</i>	
La evaluación diagnóstica como puente y como decisión de política institucional en un espacio de formación docente	1139
<i>Mariana Olmedo</i>	
Relato de una experiencia pedagógica en la formación inicial de profesores de historia....	1152
<i>Gonzalo de Amézola, Carlos Dicroce, Cecilia Linare y Virginia Cuesta</i>	
La evaluación en el nivel superior. Estrategias y problemáticas para la implementación de un proceso de co-evaluación.....	1168
<i>Martin Scarnatto</i>	
Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa	1182
<i>Nancy Strack y Silvia Zanabria</i>	
Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa	1195
<i>Medina Natalia, Mónica Di Natale, Silvina Krupitzky y Nilda Villaverde</i>	
Las trayectorias de formación de profesores/as en un territorio fragmentado: el partido de pilar. Nuevos interrogantes para un estudio longitudinal	1210
<i>María Magdalena Charovsky</i>	
La enseñanza de la producción de textos escritos en el profesorado en Lengua y Literatura .	1226
<i>María Clara Rojas</i>	

El trabajo docente colaborativo y la ampliación de oportunidades	1230
<i>María Dolores Abal Medina y Lila Ana Ferro</i>	
El trabajo docente comunitario como política de inclusión social y educativa	1246
<i>Fiorella Gandini y Nataly Diaz Brust</i>	
Cuando la relación docente alumno incluye: una relación que habilita y hace lugar	1255
<i>María Claudia Sus y Guadalupe Magalí Ibañez</i>	
Políticas de inclusión y posiciones docentes: discusiones en torno a la conformación del campo pedagógico	1268
<i>Alejandro Vassiliades, Yanina Caressa, María Inés Maañon y María Eugenia Míguez</i>	
Escuelas “Nina”: Nuevo contexto para el trabajo docente. Una investigación evaluativa en la provincia de Entre Ríos	1282
<i>Susana Celman, Gloria Galarraga , Tamara Suíva y Belén Bettoni</i>	
La implementación de políticas de inclusión en las escuelas secundarias. Los procesos de transformación escolar y del trabajo docente	1297
<i>Mariana Cecilia Ojeda, Ileana Ramírez, Claudio Nuñez y María Gloria Saucedo</i>	
Representaciones de las disidencias de sexo y género, en el curriculum de Educación Física de nivel medio	1312
<i>José María Vallina</i>	
De infancias y docencias: trabajo docente y prácticas profesionales inclusivas	1328
<i>María Ana Manzione, María Silvina Centeno y Verónica Canciani</i>	
Estrategias de las Universidades para acompañar el tránsito de los estudiantes entre la Escuela Secundaria y la Universidad	1339
<i>Graciela Krichesky, Paula Pogré y María Magdalena Charovsky</i>	
Los formatos escolares como dispositivos de control de las políticas de inclusión educativa: su impacto en el trabajo pedagógico docente en la escuela secundaria	1359
<i>Sandra Juárez</i>	
Las condiciones del trabajo docente en los bachilleratos populares	1370
<i>Silvio Giangreco</i>	
Políticas de evaluación y trabajo docente para el nuevo secundario en la provincia de La Pampa	1386
<i>Gloria La Bionda</i>	
Políticas de inclusión en la Universidad Nacional de La Plata: modalidades, actitudes y estrategias de trabajo para albergar las diferencias	1398
<i>Mónica Paso, Cecilia Carrera, Celeste Felipe y Leticia Anthonioz Blanc</i>	
Desigualdad educativa y nuevos formatos escolares en Argentina. Percepciones docentes y experiencias de reingreso al sistema educativo	1414
<i>Marcela Greco y Marcelo Krichesky</i>	
Nuevas pretensiones en viejas institucionalidades: las condiciones de producción del trabajo docente en el contexto de las políticas de inclusión en la provincia de Buenos Aires	1430
<i>Nora Gluz y Inés Rodríguez Moyano</i>	

<u>Tensiones en la construcción de políticas de inclusión en el ingreso y primer año de carreras de ingeniería en la UNLP. Perspectivas e implicancias para el trabajo docente</u>	1453
<i>Luciana Garatte, Maximiliano Fava, Jéssica Montenegro y Julieta Alcoba</i>	
<u>La dirección escolar para una escuela secundaria democrática</u>	1467
<i>Ingrid Sverdlík, Rosario Austral y Valeria Saguier</i>	
<u>Construyendo una educación inclusiva</u>	1484
<i>Verónica Grimald, Pilar Cobeñas y Mariana Melchior</i>	
<u>El Teorema de Márquez: de cómo repensamos el trabajo docente y la inclusión a partir de una experiencia de producción matemática</u>	1496
<i>Rodrigo Conte, María Cecilia Eliçalde, Verónica Grimaldi y María Belén Villalba</i>	
<u>Reflexiones en torno a la experiencia: diseño e implementación del curso virtual “Orientaciones y Acciones para la vida independiente de las personas con discapacidad y su grupo social” – UNLP– Asoc. Azul</u>	1506
<i>Guillermina Cappelletti, Valeria Díaz, Mariana Filardi y Laura Murua</i>	
<u>Pensar la inclusión desde las prácticas pedagógicas en marcha. El caso del programa Centro de Actividades Infantiles (CAI) en La Pampa</u>	1521
<i>Claudia Edith Calderón y Rosana Claudia Gugliara</i>	
<u>El trabajo docente en los nuevos formatos escolares en la educación de adultxs en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: Programa FinEs 2 y Bachilleratos Populares</u>	1533
<i>Cecilia Julieta González Porcella y Graciela F. Pereira</i>	
<u>Otras formas de pensar la inclusión en la escuela</u>	1550
<i>María Alejandra García, Mayra Cecilia Monti y Samanta Solomita Banfi</i>	
<u>Escuelas de Reingreso: orígenes, propósitos, reformulaciones</u>	1557
<i>Néstor Rubén Rebecchi</i>	
<u>Estrategias de inclusión en el curso introductorio a las carreras en Inglés (UNLP). Evaluación de los resultados de su implementación desde 2010</u>	1572
<i>Paola Soledad Rosica, Erica Elena Scorians y Mercedes Vernet</i>	
<u>Una experiencia de trabajo en el campo de la formación docente permanente para el nivel inicial y la inclusión social educativa: talleres de reflexión sobre las propias prácticas docentes</u>	1590
<i>Andrea Laura Guerini y Patricia Mónica Vales</i>	
<u>Mamás lectoras: nuevos vínculos a través de la experiencia literaria</u>	1599
<i>Lucila Del Cul, Cecilia Lucero y María Marcela Ramírez</i>	
<u>La inclusión necesita una organización institucional flexible. Diálogo entre un equipo de conducción y el sindicato</u>	1610
<i>Claudio Bajicoff, Juan Carlos Walter y Héctor González</i>	

PARTE IX

<u>La formación magisterial uruguaya en clave de educación normalista</u>	1620
<i>Alejandra Capocasale Bruno</i>	

<u>Formación y trabajo docente en los debates didácticos de la Argentina de los años '90: el caso de la didáctica de la lengua y la literatura</u>	1637
<i>Carolina Cuesta</i>	
<u>La docencia como trabajo en los inicios del Sistema Educativo Argentino. Apuntes para la reflexión sobre debates actuales</u>	1653
<i>María Eugenia Grandoli y Carolina Ambao</i>	
<u>Trabajo docente y modelos de formación en Argentina</u>	1668
<i>María Soledad Fernández y Soledad Yapura</i>	
<u>Profesionalización de docentes universitarios. Trayectorias y perspectivas de profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata</u>	1683
<i>Paula Daniela Cardós</i>	
<u>Formación académica, trayectorias artísticas y trabajo docente en una facultad de arte</u>	1700
<i>Lucía B. García y Andrea Pacheco</i>	
<u>La reforma de la escuela intermedia y la “terciarización” del magisterio en Argentina: posicionamientos, debates y actuación de los gremios docentes (1968-1972)</u>	1712
<i>Natalia Vuksinic</i>	
<u>La formación pedagógica de profesores en ejercicio en la Universidad Nacional de La Plata. Significaciones del trabajo docente y orientaciones curriculares de la Carrera Docente Universitaria (1989-2006)</u>	1730
<i>Mónica Paso</i>	
<u>Evaluación del desarrollo curricular de la formación docente inicial: un proceso de construcción y compromiso institucional</u>	1747
<i>Ana Soledad Borioli, Carolina Lifschitz y Andrea Novotny</i>	

PARTE II

Condiciones y regulaciones del puesto de trabajo docente al interior del Plan FinEs

Daniela Gimenez¹ y María Albertina Inda²

Introducción

En este escrito nos proponemos demostrar las formas de regulación del trabajo docente y sus implicancias dentro de la política educativa del Plan de finalización de estudios primarios y secundarios (FinEs), como propuesta de política educativa actual para la provincia de Buenos Aires. La importancia de abordar esta temática radica en pensar y problematizar las condiciones y regulaciones laborales y analizar las circunstancias e implicancias en la estructuración del puesto de trabajo al interior del Plan FinEs en tanto política educativa, más allá de la cuestión salarial y de las instancias formalmente establecidas, sus derechos y obligaciones como trabajador de la educación.

El Plan FinEs es una política impulsada por el Ministerio de Educación de la Nación desde el año 2008 con el propósito de ofrecer a los/as jóvenes y adultos mayores de 18 años un plan para finalizar sus estudios primarios y/o secundarios. Se encuentra vigente en todas las jurisdicciones y su implementación queda a cargo de las autoridades provinciales; dicho plan expresa la preocupación del gobierno nacional por fijar políticas educativas orientadas a recuperar la posibilidad de acceso, permanencia y promoción, así como la decisión de realizar acciones que promuevan la finalización de los estudios. En este sentido, el plan se enmarca en la Ley de Educación Nacional (LEN) N°26.206, sancionada en el 2006, que tiene como finalidad garantizar la al-

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. danielamgimenez@yahoo.com.ar

² Universidad Nacional de La Plata, Argentina. albertinainda23@gmail.com

fabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de los/as destinatarios/as.

Si bien en este escrito nos remitiremos a la normativa que regula la implementación del Plan FinEs como fuente de análisis, nos parece pertinente aclarar que habiendo sido docentes del mismo, nuestra lectura se ajusta a la propia experiencia.

Plan FinEs y marco normativo

El Sistema Educativo Argentino en la última década ha venido desarrollando cambios, desde reformas curriculares, reformas a nivel legislativo e incorporación de nuevos programas, donde el Estado es el principal responsable y es el encargado de la regulación de los contenidos mínimos, la evaluación de los aprendizajes, la formación docente, la asignación de recursos y la definición de políticas curriculares. La mayoría de esas reformas definen como objetivos primordiales el mejoramiento de la calidad educativa y la búsqueda de mayor igualdad en el acceso, la permanencia y el egreso de los diferentes niveles educativos. Es en este marco que tiene lugar la organización e implementación del Plan FinEs, con una gestión conjunta entre el Ministerio de Educación de la Nación, los Ministerios de Educación de las distintas jurisdicciones y las organizaciones sindicales, empresas, organismos públicos, asociaciones civiles, entre otros, en tanto espacios de pertenencia o de trabajo del joven y adulto, considerando con ello que la alta diferenciación de esta población se enriquecerá de un trabajo intersectorial.

El Plan se implementó en dos etapas (Resolución 66/08):

- En una primera etapa, desarrollada en el año 2008, los destinatarios eran jóvenes y adultos que cursaron hasta el último año de la educación secundaria pero adeudan materias.
- Una segunda etapa se desarrolla entre los años 2009 y 2011, destinada a jóvenes y adultos que no iniciaron o no completaron su educación primaria y/o secundaria.

La elaboración de esta propuesta se asienta en un diagnóstico previo que expone por un lado la insuficiente cobertura y por el otro la cantidad de jóvenes

y adultos que no han completado los estudios primarios y/o secundarios. De este modo el Estado intenta dar respuesta a las elevadas expectativas y las demandas urgentes de los sectores más desfavorecidos de la sociedad en el acceso a la educación; sin embargo el Plan, junto a otros como es el programa “Ellas hacen”, genera nuevas formas de empleo docente, quedando muy distante del empleo asalariado, protegido y estable del que podíamos hablar unas décadas atrás y se engendra una nueva forma de regulación del trabajo; más flexible, precario, ofreciendo contratos a corto plazo.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 reposiciona al Estado como garante del derecho social a la educación en términos de igualdad, equidad y gratuidad y fija como fines de la política educativa nacional, entre otros, una educación de calidad en condiciones de igualdad, garantizando la permanencia y egreso por los distintos niveles del sistema educativo y el Plan FinEs es una de las propuestas que se direcciona en ese sentido. Dicha ley reposiciona la Educación de Jóvenes y Adultos como una modalidad dentro del sistema orientada a garantizar la universalización del nivel de estudios secundarios, rompiendo la lógica compensatoria en que se ha desarrollado tradicionalmente (al dirigirse entonces a adolescentes, jóvenes y adultos educacionalmente marginados y pertenecientes a sectores sociales subordinados a los que se proponía “recuperar” del atraso escolar) así como ser una “oferta” incluida dentro de los llamados “régimenes especiales” orientada a brindar básicamente una formación laboral, tal lo dispuesto por la Ley Federal de Educación sancionada en 1993 (art. 30). Es en ese cambio paradigmático que el Ministerio de Educación Nacional aprobó el Plan con el objetivo de que jóvenes y adultos que cursaron la educación secundaria y adeuden materias así como aquellos/as que nunca ingresaron logren finalizar los estudios obligatorios.

La actividad docente: encuadre

Siendo que nuestro trabajo se enfocará en conocer las implicancias del trabajo docente en el marco del plan FinEs, nos parece pertinente precisar desde dónde enmarcamos la actividad docente. Entendemos a la docencia como *una profesión*, que comprende la formación de los docentes, el control del proceso de enseñanza y las posibilidades de organización y también como *un trabajo* asalariado que supone el desarrollo de actividades socialmente útiles cuya definición expresa las relaciones de consenso y conflicto que tienen

lugar entre diferentes grupos sociales, por lo que no es independiente de las condiciones histórico políticas en las que se realiza. El proceso de profesionalización incluye a la formación, la carrera y la retribución económica pero se ha confundido con el proceso de estatización de la educación y de esta forma se confunden aspectos relativos a la titulación con competencias, habilidades, saberes y productividad asociada con las tareas a realizar.

A los fines del análisis es necesario definir la *regulación* del trabajo docente, que incluye las acciones para el ejercicio de la profesión en base a reglas y normas administradas por el Estado junto con otras instituciones como corporaciones y colegios profesionales. Esta regulación se hace presente en los requisitos de acceso a la profesión, en las incumbencias y competencias profesionales, en la dinámica propia de su ejercicio y en las remuneraciones. Las condiciones que regulan las prácticas de enseñanza son las que estructuran el puesto de trabajo. La estructura del *puesto de trabajo* alude al

conjunto de condiciones que regulan directamente las prácticas de la enseñanza de un maestro o de una maestra. Tales condiciones no son solo de índole socioeconómica en un sentido estricto o reducido –por ejemplo titulación y salario– sino todas aquellas que van configurando –no siempre de un modo explícito y regulado– las pautas del trabajo cotidiano en las escuelas (Martínez Bonafé, 1999: 82-83).

Referirnos al puesto de trabajo permite focalizar en las tareas específicas que todo docente realiza en un contexto espacio-temporal determinado alejándonos de posturas más cercanas al “ser” –los atributos y condiciones individuales– y al carácter “misional” que invisibilizan las responsabilidades de otros actores así como las condiciones técnicas y materiales en que se desarrolla su tarea. Desagregar el puesto de trabajo nos permite reconocer la *carga de trabajo*, siendo que históricamente parte de su trabajo está fuera de la jornada laboral formalmente reconocida (y remunerada); la *responsabilidad* en cuanto a las obligaciones prescriptas para cada puesto de trabajo así como en relación con la formación integral de los sujetos; por último, cabe destacar la *complejidad* de la tarea, en tanto se halla atravesada por múltiples variables y constricciones no siempre previsibles o manejables dentro del mismo campo educativo. En conjunto, estas categorías nos permitirán determinar las

condiciones del puesto de trabajo de un docente del Plan FinEs: el trabajo en soledad, la inestabilidad en el cargo, la rotación por las diferentes sedes, el pago a destiempo, los escasos recursos materiales y sus posibilidades de uso dificulta que puedan desarrollar escasas o nula trayectorias institucionalizadas y la construcción misma de una carrera docente.

Todo análisis del trabajo docente implica la construcción/reconstrucción histórica y social del rol, las disputas por la regulación y control del proceso de trabajo, así como los derechos y obligaciones en tanto trabajadores de la educación. Así hablar de las condiciones que estructuran el puesto de trabajo, nos lleva a atender las políticas que inciden sobre él, ya sea bajo la forma de legislaciones así como de otros textos administrativos como resoluciones de carácter nacional y jurisdiccional que regulan dicha estructura en el marco de un contexto histórico y político específico. En el caso particular de la docencia, son los agentes que ejecutan las políticas definidas por el Estado, despojándolos de la capacidad de crear y decidir otras alternativas o incluso de posicionarse críticamente frente a ellas.

El puesto de trabajo al interior del Plan FinEs

Las condiciones de admisión al Plan son explicitadas en el Anexo 3 de la Resolución 444/12:

La secretaría de Asuntos Docentes realizará la convocatoria ante la solicitud formal del Inspector de Educación de Adultos. La misma será abierta a todos los aspirantes que posean título habilitante para dictar las materias a las que se postula y estudiantes con el 50 % de materias aprobadas, debiendo adjuntar un Proyecto Pedagógico. Finalizada la inscripción, confeccionará los listados de aspirantes al “Plan Provincial de Finalización de estudios Obligatorios”, a partir de la adjudicación del correspondiente puntaje. Dicho Listado será remitido para intervención de la Jefatura Distrital correspondiente. Una vez agotados los listados mencionados, se recurrirá a Listados de Emergencia que serán elaborados en el marco de los lineamientos pautados por la normativa emanada de la Dirección de Educación de adultos (pp. 17).

Si bien el listado de aspirantes sin título habilitante es la última opción,

en la realidad hay un alto porcentaje de docentes en formación que eligen ejercer la docencia. En este sentido, el cuerpo docente "... como categoría social cada vez más heterogénea y que presenta crecientes grados de desigualdad [...] es señalado como responsable por el deterioro de la calidad educativa" (Feldfeber, 2007: 448). Los profesores del Plan no son una excepción: se los acusa de deteriorar la calidad de los aprendizajes. Muchas voces hacen una correlación entre la tenencia del título (profesional recibido) y la calidad de la enseñanza; así como también entre estudiar en un bachillerato de adultos, con mayor carga horaria y estudiar en alguna de estas sedes. El título *per se* no garantiza la calidad educativa, de hecho, ésta no puede definirse sin un parámetro de referencia y las condiciones en que se despliegan, pero sí podemos mencionar tres aspectos que la afectan (plasmados en la LEN): la ausencia de una renovación y actualización curricular (recordemos que los contenidos a enseñar para la modalidad adultos fueron dispuestos en el año 1995), la formación de los docentes, inicial y permanente, así como la disposición de los recursos materiales necesarios.

El Plan se desarrolla en diferentes sedes educativas: Escuelas de Educación Primaria de Adultos y Secundarias, Organismos del Estado, organizaciones gremiales, empresariales, universidades, ONG y agrupaciones varias, con condiciones de infraestructura dispares. Si bien en el Anexo 3 de la Resolución N° 444/12 se destaca que las sedes educativas deben reunir las condiciones necesarias para el desarrollo de las clases, esto no siempre es posible. De hecho, algunas de ellas no cuentan con espacio suficiente para la cantidad de alumnos/as y se encuentran en deficientes condiciones; en muchas ocasiones, estas condiciones de precarización comprometen a la enseñanza, en la medida que los/as docentes deben atender las situaciones de emergencia que surgen en las aulas, las diferentes demandas que tienen que responder y el tiempo disponible para llevarlas a cabo es escaso. Además, mientras que para los/as estudiantes conlleva cercanía e identidad territorial, para los/as docentes dificulta la identificación con cada sede particular, al permanecer mayoritariamente escaso tiempo en cada una.

Según la LEN la responsabilidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje recae sobre la institución educativa, con la posibilidad de una mejor articulación y trabajo conjunto entre los miembros del personal docente, aunque en el caso del Plan el interlocutor es el docente individual, quien debe asumir en su

propuesta pedagógica los lineamientos curriculares dispuestos por la jurisdicción (según lo dispuesto en la Resolución 6321/95) sin mayores referencias a un acompañamiento o apoyo técnico-pedagógico real. En este sentido, uno de los rasgos característicos del trabajo docente en el FinEs, es el individualismo, no hay un desarrollo de relaciones de trabajo cooperativas entre los docentes, destacando que no hay lugar físico en donde los/as profesores/as se encuentren y se plantean escasas instancias de reuniones, que no son obligatorias. Al respecto, Hargreaves distingue entre las *culturas de colaboración* y la *colegialidad artificial* en la comunidad escolar. Mientras las primeras

comprenden unas relaciones de trabajo entre profesores, que son de carácter social o relacionadas con la tarea, bastante espontáneas, informales y generalizadas. Suponen unas formas de liderazgo que apoyan y facilitan esa colaboración sobre la marcha, en vez de controlarla y restringirla [...] los resultados de la colegialidad artificial están más controlados y son más regulares y previsibles y, con frecuencia, se utilizan para implementar iniciativas en todo el sistema o los programas preferidos por el director. (Hargreaves, 1994: 61).

Se desprende que las condiciones para desarrollar una cultura de colaboración e identificación del colectivo entre los/as docentes del Plan son altamente negativas, dado que las condiciones de trabajo en relación con modalidad contractual, espacios, escaso tiempo, entre otras, obstaculizan su surgimiento y consolidación.

Los contratos de los/as profesores/as de este plan son cuatrimestrales, son designados en su cargo por un lapso de dieciocho semanas (dedicándose 16 al dictado de la asignatura y las dos restantes para instancias de recuperación) y en la mayoría de las localidades de la provincia de Buenos Aires se cobran a fin de cuatrimestre y no mes a mes. Además de ser un trabajo con contrato temporal, el personal docente es designado “provisional” en sus funciones, de manera que no goza de la estabilidad temporal de los/as docentes titulares pero tampoco en los hechos tiene las mismas condiciones estatutarias que los/as profesores/as provisionales que se desempeñan en otras modalidades dentro del mismo sistema educativo: el Estatuto del Docente establece su designación en caso de creación o desdoblamiento de grupos,

turnos o de establecimientos o bien por la ausencia de un titular (art. 107); asimismo, establece las condiciones que deben cumplirse en la designación del personal provisional (art. 108) así como su ingreso en la docencia por medio de concurso de títulos y antecedentes (art. 59). Esta forma de contratación temporaria puede entenderse como una flexibilidad que atenta a la permanencia en un empleo de carácter formal y estable siendo altamente vulnerable al estar supeditado a la demanda, más allá de establecido una cantidad mínima de estudiantes por grupo.

Es en el marco de las transformaciones ocurridas fundamentalmente en la última década del siglo XX que el empleo asalariado (estable, a largo plazo, con seguro social) entra en crisis; la salida de la condición salarial conlleva a la precarización de las relaciones de empleo y el trabajo docente no será una excepción. Al respecto Duarte señala que

Los trabajadores tienen que lanzarse al mercado por cuenta propia, tratando de construir su carrera de trabajo en trabajo, mostrándose siempre ‘pro-activos’ e invirtiendo en su empleabilidad, es decir, deben adaptarse a un entorno altamente competitivo, caracterizado por la inseguridad, menor acceso a derechos y beneficios y peores remuneraciones. (Duarte, 2012: 141)

El rol del Estado definido en la década del los ’90,

implica modificaciones no sólo en sus funciones sino también en tanto fuente de empleo. En el diseño histórico del sistema educativo, su democratización se ligaba directamente con su creciente expansión y, por lo tanto, requería el incremento del número de empleados/docentes para atender a los nuevos incluidos/alumnos. Hoy, a la vez que se plantea la extensión de la obligatoriedad escolar, hay un fuerte ajuste del gasto público. ¿Cómo repercute este ajuste en el empleo docente? La docencia entra en la categoría de empleo público en tanto se trata de contratos en relación de dependencia con el Estado, sea éste nacional, provincial o municipal, remunerados bajo la modalidad salarial... (Birgin, 1999: 69)

Otro rasgo ligado a la precarización es la intensificación del trabajo, esto es un aumento de la jornada laboral por la incorporación de funciones

y responsabilidades asumidas a fin de dar respuesta a demandas y exigencias del contexto (comunidad escolar, sociedad, administración central) (Oliveira, 2006). Esto puede reconocerse en el “Certificado de compromiso” que deben cumplir los/as profesores/as del Plan; entre las actividades que se mencionan se destacan: el seguimiento de la trayectoria de cada alumno/a así como la averiguación de los causantes de su inasistencia, sin contar con mayor acompañamiento y asesoría, y la responsabilización del sostenimiento de la matrícula (responsabilidad que comparte con los delegados de curso y los referentes de sede), al ser quienes deben idear estrategias orientadas a su captación y mantenimiento y evitar de este modo la fusión de cursos y con ello la consecuente pérdida de puestos de trabajo, lo que da cuenta del alto grado de precariedad laboral pero también –y retomando lo antes expuesto– la centralidad de la persona del trabajador, ya sea que derive de sus propias cualidades personales o de sus experiencias laborales previas, cualidades y competencias que exceden la formación inicial recibida:

El éxito o fracaso de su “función” tiende a verse como producto de una personalidad. No es que hayan desaparecido las normas que enmarcan su trabajo en el contexto de una organización todavía burocrática (o de burocracia degradada), sino que las nuevas condiciones les obligan a definir su oficio como una realización habilidosa, como una experiencia, como una construcción individual realizada a partir de elementos sueltos y hasta contradictorios: cumplimiento del programa, respeto a un marco formativo, preocupación por la persona del aprendiz, respeto por su identidad, particularidad y autonomía, búsqueda de rendimientos, realización de la justicia etc. (Tenti Fanfani, 2007: 346).

Hicimos mención anteriormente al carácter profesional de la docencia. El sentido dado a la profesión no ha sido constante sino que se ha reconfigurado en el tiempo en relación con influencias y presiones que diversos actores y el contexto espacial y temporal imponen. Tradicionalmente, toda profesión se define sobre la formación y el título habilitante como características centrales pero que, con la restructuración del Estado en la década del '90, dio lugar a una “renovación” del modelo de organización burocrático. Así, mientras ese modelo ubica los mecanismos de control en las reglas y órdenes que

los agentes deben cumplir, el nuevo modelo post-burocrático ubica dichos mecanismos en los individuos mismos, en su implicación/compromiso total en el proceso de trabajo:

En este modelo emergente típico de las organizaciones productivas más dinámicas del capitalismo actual, los agentes deben hacer uso de toda una serie de competencias que van más allá de la simple aplicación de técnicas. Tienen que usar la creatividad, tienen que comprometer su persona en la producción. La personalidad (la ética, la confianza, el entusiasmo, la creatividad etc.) se convierte en una cualidad productiva. El tiempo de la vida se confunde con el tiempo de la producción. (Tenti Fanfani, 2007: 344-345)

El Plan es un ejemplo de regulación post-burocrática que se dirige a “los docentes como individuos libres, que construyen su propia carrera y destino profesional [...] a diferencia de los modos de regulación típicamente burocráticos que apelaban al docente como categoría social homogénea” (Feldfeber, 2007: 446). Justamente es con la reforma educativa en la década del '90 que se hizo hincapié en el desarrollo de la capacidad profesional de los docentes, lo cual impuso nuevas responsabilidades y actividades además de las áulicas (reuniones, preparación de clases) sin que ello implique una reestructuración de las condiciones de remuneración que, en el caso de los/as profesores/as, sigue siendo en relación con hora/clase; se desconoció y se sigue desconociendo la implicación física, mental y afectiva que importa el puesto de trabajo que se realiza: la utilización de la voz, la escucha y la mirada en la comunicación con los estudiantes; los procesos mentales que se despliegan antes, durante y después de la intervención áulica que involucran interacciones con otros sujetos e información así como el vínculo que se establece entre ellos/as.

A lo largo de este escrito hicimos referencia al sujeto en condición de enseñante, en una trama compleja conformada por su rol como trabajador/a, como intelectual y como agente público, tres dimensiones que adquieren especificidad como rasgos identitarios alrededor de la tarea central de la enseñanza y en las que el conocimiento juega un papel central. Si se asume que los/as docentes son trabajadores/as intelectuales y trabajadores/as de la cultura que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir

de su propia práctica, se requieren políticas que promuevan instancias específicas de formación permanente y desarrollo profesional, instancias específicas de formación en la producción y sistematización de saberes docentes, así como instancias de intercambio, reflexión, socialización y difusión que legitime y consolide dichos saberes, promoviéndolas desde la misma formación inicial.

Si bien no están dadas todas estas instancias y muchas de ellas tienen un desarrollo incipiente, la condición de trabajador/a tal como se desarrolla dentro del Plan aparece estrechamente relacionada con el tipo de trabajo que desempeñan los/as docentes y se encuentra atravesada por múltiples regulaciones centradas fuertemente en las condiciones laborales así como en las responsabilidades individuales en relación con la tarea de enseñar desestimando la complejidad del puesto de trabajo docente y el reconocimiento de su condición intrínseca de productor de conocimiento.

Bibliografía

- AA.VV. (2014) Reconociendo nuestro trabajo docente: Un diálogo necesario entre teorías y prácticas. *IIPMV-CTERA. Serie Formación y Trabajo Docente*. Recuperado de http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2014-ComiteMixto/Modulo1/Gonzalez_Hector-Transformar_el_trabajo_docente.pdf
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Duarte, A. (2012). Apropriación de las nociones de precarización e intensificación en el estudio del trabajo docente. En D. Oliveira, M. Feldfeber, & R. Garnelo (Comp.) *Educación y trabajo docente en el nuevo escenario latinoamericano: entre la mercantilización y la democratización del conocimiento* (pp. 137-157). Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. *Revista Educação & Sociedade*, 28(99). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a08v2899.pdf>
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ivanier, A., Jaimovich, A., Migliavacca, A., Pasmanik, Y. & Saforcada, M.

- F. (2004). ¿Qué regulan los Estatutos Docentes? Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa. *Cuaderno de Trabajo N° 46 - Departamento de Educación*. Ciudad de Buenos Aires.
- Marano, M. G. (2015). CLASE 1. El trabajo docente y los vínculos con el conocimiento. Notas para las políticas de formación docente [Seminario Políticas de formación docente y los vínculos con el conocimiento. Maestría en Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Oliveira, D. (2006). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. En M. Feldfeber & D. Oliveira (Comp.) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires: NOVEDUC.
- Saforcada, F., Migliavacca, A. & Jaimovich, A. (2006). Trabajo docente y reformas neoliberales: debates en la Argentina de los '90. En M. Feldfeber & D. Oliveira (Comp.) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires: NOVEDUC.
- Sinisi, L.; Montesinos, M. P., Schoo, S. (2010). *Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos*. 1a ed. - Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación; DiNIECE. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/96233/serie-en-debate-7.pdf?sequence=1>
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Revista Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>

Documentos

Consejo Federal de Educación, Resolución N° 22/07.

Consejo Federal de Educación. Resolución N° 66/08. Anexos I y II.

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 3520/10. Anexo único.

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 444/12. Anexos I y III.

Ministerio de Educación de la Nación, Resolución N° 917/08.

Ley N° 10.579, Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires, 1987.

Ley 24.195, Ley Federal de Educación, 1993.

Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional, 2006.

Sitios consultados

<http://fines.educacion.gov.ar/>

<http://www.fines2.com.ar/>

La enseñanza del género ensayo en la clase de literatura. Un aporte desde el interaccionismo socio-discursivo

Lourdes Martínez Puig¹

Introducción

Este proyecto de investigación tiene como objetivo evaluar el efecto de la implementación de una secuencia didáctica basada en la enseñanza del género ensayo en una clase de Literatura en Educación Media en Uruguay.

La perspectiva teórica adoptada es el Interaccionismo Socio-discursivo. En este sentido, se considera fundamental el concepto de géneros de textos entendidos como “el producto de configuraciones de elección entre algunas posibilidades momentáneamente “cristalizadas” o estabilizadas por el uso”. (Bronckart, 2007:79) así como también, la arquitectura interna de cada texto empírico en sus tres niveles de organización: la infraestructura general del texto, los mecanismos de textualización y los mecanismos de asunción de responsabilidad enunciativa.

El problema que constituye el punto de partida de este proyecto de investigación es el siguiente: la escasa enseñanza del género ensayo y las intervenciones del docente, en tanto escritor experto, en general, no favorecen que los alumnos mejoren sus producciones escritas en la clase de Literatura en Enseñanza Secundaria.

En relación al trabajo de campo podemos señalar que la investigación se realiza en un grupo de cuarto año en la clase de Literatura en un liceo público de Uruguay. El grupo seleccionado consta, aproximadamente de 25 alumnos de 16 años. Se propone realizar una investigación didáctica de tipo intervencionista basada en el diseño, implementación y evaluación de una secuencia

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. lourdesmartinezipuig@gmail.com

didáctica organizada en torno a la enseñanza del género ensayo.

En conclusión, se trata de una investigación que procura brindar aportes a la Didáctica de la Lengua y la Literatura sobre el efecto de la implementación de una secuencia didáctica que aborda la enseñanza del género ensayo en el marco de la perspectiva teórica del Interaccionismo Socio-discursivo. El análisis de la versión inicial y la versión final de los ensayos de los alumnos y la reflexión sobre los registros de clase, especialmente, las intervenciones docentes y el intercambio grupal, permitirán extraer algunas conclusiones acerca de cómo se puede mejorar la escritura de ensayos en una clase de Literatura en Enseñanza Media.

Antecedentes

Se realizó un relevamiento de algunas investigaciones que se centran en el mejoramiento de la práctica de la escritura que pueden agruparse en dos perspectivas teóricas diferentes: el Interaccionismo Socio-discursivo y la Psicología cognitiva. Se observa que en la primera perspectiva mencionada existe una preocupación por el diseño, implementación y evaluación de las secuencias didácticas relacionadas con un género de texto. En el segundo caso se visualiza un interés por el mejoramiento en la producción escrita con un énfasis en el proceso de escritura siguiendo el modelo de Scardamaglia, Bereiter y Flower.

En relación a la escritura de textos argumentativos podemos mencionar como antecedente las investigaciones de Dolz (1995) “Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión”; a Cotteron (1995) en “¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?” y a Santamaría (1992) en “Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica.”

En el primer caso mencionado, Dolz sostiene que para lograr una enseñanza sistémica de la argumentación se necesitan tomar en cuenta algunos elementos esenciales: las situaciones de argumentación, la estructura de base de los argumentos, las operaciones específicas de la argumentación, las estrategias y los procedimientos retóricos, las unidades lingüísticas y la planificación.

Los resultados obtenidos en la investigación permitieron establecer algunos problemas de comprensión que, según Dolz, son fundamentales y específicos del texto argumentativo.

Cotteron (1995) plantea en su investigación que el objetivo primordial

es brindar a los alumnos los instrumentos necesarios para que desarrollen sus capacidades en la producción y la comprensión de textos argumentativos en el ámbito de la escuela. Las actividades de lectura y de escritura se trabajan en base a interacciones constantes porque las investigaciones en didáctica demuestran que cada una de estas actividades transforma la práctica de la otra, es decir, la práctica de la lectura transforma la práctica de la escritura y viceversa. Por eso se observa que producir textos ayuda a leer mejor. (Dolz, 1994; Schneuwly, 1991)

La autora plantea como conclusión de su investigación que muchas de las dificultades que se observan en los alumnos de la escuela en relación a la lectura y la escritura de este género de texto podrían ser superadas mediante un aprendizaje sistemático.

En relación a la importancia de la revisión del propio texto podemos mencionar, por ejemplo, a Dolz y Schneuwly en “Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita”. Estos autores plantean que uno de los aspectos más difíciles del aprendizaje de la escritura lo constituye la revisión de la primera versión del propio texto. A partir del análisis de prácticas reales de escritura, los autores sostienen que el texto escrito es objeto de constantes reescrituras a lo largo de un proceso lento y laborioso. Este enfoque constituye uno de los aspectos fundamentales de la enseñanza de la producción escrita por medio de secuencias didácticas basadas en los géneros textuales.

También se realizó el relevamiento y lectura de investigaciones que se basan en una perspectiva teórica diferente, relacionada con la Psicología cognitiva. Por ejemplo, podemos mencionar las investigaciones realizadas por Santamaría (1992), “Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica.”; Ribas Seix en “La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de pautas de revisión” y Milian (1999) en “Interacción de contextos en la investigación sobre composición escrita”.

Santamaría (1992) plantea que el objetivo y el punto de partida de este trabajo se originaron en las necesidades concretas del alumnado en relación a problemas en la escritura. En la secuencia didáctica se trató de abordar esos aspectos de una forma global e integrada centrándose en los procesos de redacción, es decir, planificación, textualización y revisión en el texto argumentativo.

Se trata, entonces de mostrar y aprender los pasos intermedios y las

estrategias que se utilizan durante el proceso de redacción (Flower, 1985).

Ribas Seix en “La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de pautas de revisión”² presenta un trabajo de investigación que tiene como objetivo conocer la incidencia de los instrumentos de evaluación formativa en el proceso de escritura. Pretende, además, observar si el desarrollo de actividades de evaluación favorece en los alumnos la regulación en el proceso de escritura y el uso de contenidos conceptuales y procedimentales trabajados en la clase con anterioridad.

Milian (1999) en “Interacción de contextos en la investigación sobre composición escrita” expresa que la investigación tiene como objetivo la observación de los procesos que seguirían los alumnos en la situación de escritura grupal para explicar el funcionamiento del caleidoscopio a diferentes destinatarios.

Desde el punto de vista teórico, Milian explicita que se pensó en la actividad de escritura como promotora del aprendizaje según lo que establecen Bereiter y Scardamalia en sus estudios sobre escritores expertos y no expertos, y en la propuesta de Vygotski sobre el acto de escribir.

En conclusión, durante el relevamiento se encontraron algunas investigaciones orientadas al diseño, implementación y evaluación de algunas secuencias didácticas cuyos aportes resultan valiosos para el diseño metodológico del presente proyecto de tesis. Si bien se seleccionaron algunas que orientan la enseñanza de textos argumentativos y la escritura por parte de los estudiantes en diferentes ámbitos educativos, no se relevaron, hasta el momento, investigaciones que tengan como objetivo evaluar el efecto de la implementación de una secuencia didáctica basada en la enseñanza del género ensayo en una clase de Literatura en Educación Media.

Marco teórico

1. El Interaccionismo Socio-discursivo

Desde el punto de vista teórico, consideramos importante referirnos al planteo que realiza Bronckart con respecto al interaccionismo social:

Esta corriente sostiene que la problemática de la construcción del

² Esta investigación mencionada corresponde a la tesis doctoral de la autora que fue dirigida por Anna Camps y que fue leída en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona.

pensamiento consciente humano debe ser considerada a partir de su estrecha vinculación con la construcción del mundo de los hechos sociales y culturales. Supone, asimismo, que los procesos de socialización y de individuación constituyen dos aspectos complementarios e indisolubles del desarrollo humano. (Bronckart, 2007: 88)

Bronckart (2007) plantea que el Interaccionismo Socio-discursivo se nutre de esta corriente de pensamiento y presenta determinados aspectos generales, por ejemplo:

- Las producciones del lenguaje deben ser comprendidas primero en su relación con la actividad humana en general.
- La realización efectiva de una acción verbal deriva de la utilización de las formas comunicativas usuales, exige la utilización de esos constructos históricos que constituyen los géneros de textos.
- Estos géneros están organizados en nebulosas, sus fronteras son vagas y móviles y, en consecuencia, no pueden ser objeto de una clasificación definitiva.
- Además, todo texto empírico es producto de una acción verbal, se realiza adoptando un género y depende, entonces siempre de un género dado. (Bronckart, 2007: 138)

Es necesario señalar que por acción verbal se entiende, desde el punto de vista psicológico,

el conocimiento, disponible en el organismo activo, de las diferentes facetas de su propia responsabilidad en la intervención verbal [...] la noción de acción verbal agrupa e integra las representaciones de los parámetros del contexto de producción y del contenido temático [...] Pero una misma y única acción verbal puede corresponder a textos empíricos muy diferentes. (Bronckart, 2004: 63-64)

Por lo tanto, el Interaccionismo Socio-discursivo parte de un género de texto determinado, organiza la secuencia y los módulos para atender aspectos específicos de ese género y evalúa el aprendizaje del estudiante en relación a

dicho género por medio de la producción final.

Por este motivo consideramos relevante explicitar cuáles son los conceptos de género de texto y tipos de discurso que sostiene Bronckart.

Los textos se distribuyen en múltiples géneros, es decir, en formas comunicativas específicas (novela, monografía científica, manual, etc.) históricamente elaborados por distintas formaciones sociales, en función de sus implicaciones y de sus características propias. [...] Los textos combinan, según modalidades diversas, tipos de discursos, es decir, formas lingüísticamente susceptibles de objetivación (narración, relato, discurso teórico, discurso interactivo) que dan testimonio de la semantización particular de los mundos discursivos realizada por cada lengua natural. (Bronckart, 2007: 117)

Desde la perspectiva del Interaccionismo Socio-discursivo, “los géneros de textos son el producto de configuraciones de elección entre algunas posibilidades momentáneamente “cristalizadas” o estabilizadas por el uso.” (Bronckart, 2007: 79)

La arquitectura interna de cada texto empírico, según Bronckart, se puede analizar en tres niveles de organización: la infraestructura general del texto, los mecanismos de textualización y los mecanismos de asunción de responsabilidad enunciativa.

En base a esta perspectiva teórica, Riestra (2012) expresa:

el rol del profesor necesita orientarse en las dos direcciones, dirigiendo el monólogo interior del razonamiento para efectivizar el texto en el diálogo. Esto sería en la práctica la perspectiva o el enfoque comunicativo que tanto se promueve en la teoría.

Consideramos que la metodología que propone Riestra en el marco del Interaccionismo Socio-discursivo resulta fundamental. La autora señala, en forma precisa, de qué manera modelizar un género en una secuencia didáctica y qué aspectos se deben tener en cuenta para analizar. Propone el siguiente recorrido: Tratamiento comunicativo: USO; Tratamiento de contenido: SENTIDO y Tratamiento lingüístico: FORMA.

Riestra (2012) sostiene que,

la cuestión formativa pasa por cómo enseñar a los futuros profesores a trabajar en esa transición o pasaje [texto-discurso-gramática] la transposición didáctica de cada género textual y, particularmente de los géneros literarios, que son los que debe transmitir la escuela como tarea histórico-cultural.

Por último, pensamos que es fundamental enseñar la lengua en el sentido que le atribuye Coseriu, como “técnica semiótica histórica” y con esa herramienta abordar la Literatura como “arte del lenguaje”.

Consideramos que es necesario un cambio de perspectiva teórica que permita al docente trabajar en secuencias didácticas que estén centradas en un género de texto y en uno o varios problemas técnicos de ese género.

Esta postura teórica nos permite sostener este proyecto de investigación relacionado con la enseñanza del ensayo como género textual por medio de la implementación de una secuencia didáctica en una clase de Literatura en Educación Media en Uruguay.

2. El género ensayo

Orígenes, concepto y características

Los orígenes del ensayo pueden ubicarse en la obra *Essais* de Montaigne, según los planteos realizados por diversos autores (Clemente, 1961; Rodríguez Monegal, 1966; Ramos (s/r); Gómez Martínez, 1992; Real de Azúa, 2012 (segunda edición), etc.). En este sentido podemos decir que Montaigne es considerado el creador del género ensayístico y el primero en utilizar el vocablo “ensayo” en su acepción moderna (Gómez – Martínez, 1992: 289). No obstante, cabe destacar que Montaigne no fue solamente el primero en utilizar la palabra “ensayo” para referirse a una nueva modalidad literaria sino que su obra constituye todavía, en la actualidad un modelo para caracterizar el género ensayístico (Gómez-Martínez, 1992). Montaigne es el creador del ensayo como género literario; ordenó en forma cronológica sus ensayos que se agruparon en tres tomos divididos en capítulos; el autor denominó capítulos a cada uno de sus ensayos que giran en torno a diferentes temas sin que, en apariencia, exista una conexión entre ellos.

En relación a la definición del ensayo podemos decir que no existe una

única idea totalmente compartida por los diferentes autores (Zamudio, 2003); sin embargo, es posible reconocer, en general algunos rasgos compartidos que identifican al ensayo como género. En este sentido, podemos decir que Clemente (1961) lo concibe como un género literario, por encima de todo. Por otro lado, frente a la interrogante, ¿qué es el ensayo?, Real de Azúa responde: “Una agencia verbal del espíritu, del pensamiento, del juicio, situada- ambigua, incómodamente- en las zonas fronterizas de la Ciencia, de la Literatura y de la Filosofía. Pero dotado también de una serie relativamente inequívoca de modalidades”. (1963/2012: 17)

Mientras tanto, Rodríguez Monegal entiende por ensayo “la prosa no imaginativa, la prosa de reflexión intelectual, cualquiera sea la forma o el tema que asuma.” (1966:368) En esta misma línea, Ramos (s/r) lo define como un texto de poca extensión, en prosa de reflexión u opinión muy personal, destacando su carácter subjetivo y haciendo énfasis en el tratamiento de un tema pero sin pretender agotarlo.

Para Lukács el ensayo es “un juicio, pero en él (como en el sistema) lo esencial y decisivo no es la sentencia, sino el proceso del juicio [...] el ensayo es un tipo de arte, una configuración propia e íntegra de una vida propia y plena.”(1910/2004: 242)

El carácter personal y su forma artística o literaria constituyen dos rasgos específicos del ensayo como género según la opinión de Real de Azúa quien destaca, además que el juicio, la opinión personal del ensayista se asocian a una libertad formal que le permite otorgar cierta flexibilidad al ensayo y que evita la rigidez en el discurso. Además, el autor insiste en remarcar su carácter “de tentativa, de aproximación, de punto de partida” y esto conlleva a reconocer que el ensayo es un género que se caracteriza por ser “más comentario que información [...], más interpretación que dato, más reflexión que materia bruta de ella, más creación que erudición, más postulación que demostración, más opinión que afirmación dogmática.” (1963/2012: 14)

Por otra parte, Clemente define al ensayo y lo caracteriza de la siguiente manera: “El ensayo es un mundo penetrable y solitario como un espejo. Universo deshabitado. Tal vez sea ésta la principal dificultad y la principal virtud del ensayo [...] dialogante, polémico, solitario, investigador, definidor y abstracto”. (1961: 8-13)

Se considera que la finalidad del ensayo es estimular a pensar al lector

por su propia cuenta. La persuasión que pretende el ensayista es aquello que lo diferencia de la actitud del científico. El carácter comunicativo es un rasgo que identifica al ensayo porque se establece un diálogo íntimo entre el ensayista y el lector, o a veces, el autor mantiene un diálogo consigo mismo. De este modo, el ensayista escribe porque necesita comunicar algo; desarrolla sus ideas y sus reflexiones mientras escribe pero no presenta nada acabado, nada terminado. Por eso la lectura del ensayo no puede realizarse de una forma pasiva, sino que exige la participación activa del lector. Según Gómez- Martínez (1992) la finalidad del ensayo es estimular al lector para la meditación.

En conclusión, podemos sintetizar las características del ensayo como género teniendo en cuenta el planteo realizado por Ramos, J. en su artículo “El ensayo literario como expresión moderna del lenguaje y del pensamiento” cuando expresa:

el ensayista expone sus reflexiones personales sobre un asunto y lo hace sin ajustarse a un método rígido y sin preocuparse por manejar demostraciones definitivas. Opina con argumentos propios que defiende mediante una especie de diálogo consigo mismo y con el lector para hacerlo tomar conciencia, iluminarlo, persuadirlo, incentivar su reflexión, incitarlo al conocimiento. [...] Le interesa que el lector se introduzca en su fluir reflexivo para compartir la aventura del pensamiento, porque el ensayo es después de todo una reflexión o meditación que intenta incorporar la subjetividad del lector a la que experimenta el autor. (s/r: 8-9)

Problema

La escasa enseñanza de la escritura del género ensayo y las intervenciones del docente, en tanto escritor experto, en general, no favorecen que los alumnos mejoren sus producciones escritas en la clase de Literatura en Enseñanza Secundaria.

Los alumnos no tienden a problematizar lo que leen y escriben. Por este motivo cuando leen un texto “especializado” lo toman como si contuviese una verdad absoluta y lo reproducen, sin plantear una opinión fundamentada con razonamientos en relación a un determinado tema. Son escasas las intervenciones y orientaciones del docente para favorecer la escritura de ensayos, y la práctica de la revisión en la versión inicial y versión final.

Pregunta inicial:

¿Cuál es el efecto de la implementación de una secuencia didáctica basada en la enseñanza del género ensayo en la clase de Literatura en Educación Media?

Las preguntas que orientan el trabajo de investigación son las siguientes:

1. ¿En qué medida las intervenciones docentes promueven el aprendizaje y la escritura del ensayo como género?
2. ¿Qué contenidos incorporan los estudiantes en las diferentes versiones de escritura de los ensayos? Los contenidos incorporados ¿fueron abordados en las intervenciones docentes?
3. ¿De qué forma las orientaciones docentes propician la revisión y la reescritura de las producciones en los alumnos? ¿Cuáles son los indicios de mejora de la escritura de los ensayos por parte de los estudiantes?

Objetivo general

Evaluar el efecto de la implementación de una secuencia didáctica basada en la enseñanza del género ensayo en la clase de Literatura en un grupo de cuarto año de Educación Media.

Objetivos específicos

1. Describir las intervenciones docentes que se realizan para enseñar el género ensayo.
2. Analizar las producciones escritas de los estudiantes que participaron de la implementación de la secuencia didáctica.
3. Reflexionar sobre los indicios de mejora de la escritura de los ensayos en su versión inicial y final.
4. Describir y reflexionar sobre las intervenciones docentes que propician la revisión durante la producción escrita de ensayos.

Hipótesis

La implementación de una secuencia didáctica basada en la enseñanza del género ensayo puede incidir favorablemente en la producción escrita de ensayos por parte de los alumnos de cuarto año en la clase de Literatura en Enseñanza Media.

El acompañamiento del docente de Literatura, en tanto escritor experto, y sus orientaciones pueden favorecer el aprendizaje del género ensayo y pueden fortalecer la revisión de los textos para mejorar la escritura.

Resoluciones metodológicas

Desde el punto de vista didáctico, Bronckart plantea el concepto de secuencia cuando expresa: “Una secuencia didáctica constituye una serie de unidades temporales (o clases) centradas en un género de texto y en uno o varios problemas técnicos de ese género.” (2007: 144)

Señala, además, algunos principios generales de la secuencia didáctica:

- Identificar un género de texto socialmente útil para el estudiante y elaborar un modelo didáctico para ese género.
- Elaborar un proyecto de clase que aporte un significado a la producción de un modelo de género.
- Planificar la secuencia en una serie de módulos técnicos que estarán destinados a atender problemas técnicos de dicho género. (Bronckart, 2007: 144)

Bronckart (2007) señala las diferentes fases en las que se organiza la secuencia didáctica: una producción textual inicial de los estudiantes, una serie de módulos técnicos y una producción final. La organización de los módulos tiene en cuenta las dificultades observadas durante la producción escrita inicial; esto promueve el trabajo en talleres. A partir de la producción escrita final de los alumnos se evalúa el efecto del trabajo desarrollado durante los talleres.

Tomando como base la perspectiva teórica de Bronckart, se diseñará una secuencia didáctica basada en la enseñanza del género ensayo cuya implementación se llevará a cabo en la clase de Literatura en un grupo de cuarto año –integrado por 25 alumnos aproximadamente de 16 años de edad– de un liceo público de Uruguay.

En líneas generales, el acuerdo realizado con la docente de Literatura a cargo del grupo consiste en trabajar como eje temático “La lucha por la supervivencia” en clases anteriores a la aplicación de la secuencia. Las dos obras elegidas son: *Lazarillo de Tormes* (anónimo) y “Pagar el pato” de Dino Armas. Por lo tanto, se trata de dos obras literarias de diferentes épocas, de

diferentes géneros y escritas en diferentes países.

a) *Lazarillo de Tormes* es una obra española representativa del género novela picaresca. El estudio se centrará en la caracterización del protagonista y sus estrategias para poder sobrevivir, en particular, la habilidad para mendigar que logra desarrollar por la enseñanza de sus amos, especialmente del ciego.

b) *Pagar el pato* es una obra de un escritor uruguayo contemporáneo, representativa del género dramático. El personaje Roma, también lucha por sobrevivir en un medio que le es hostil. La estrategia de la mendicidad en los ómnibus de Montevideo le fue enseñada por Omar, jefe de una red comercial de mendigos, que decidió comprarla porque vio en ella la oportunidad para ganar dinero.

Los temas planteados en las obras y la caracterización de los personajes pueden motivar y sensibilizar a los alumnos para escribir ensayos a través de los cuales ellos puedan expresar su opinión y fundamentarla.

Plan de trabajo. La secuencia didáctica organizada en Talleres

Proponemos implementar esta secuencia para trabajar en talleres con alumnos de cuarto año de Enseñanza Secundaria durante cuatro semanas de clase que abarcarán dos encuentros semanales de una hora y media de duración cada uno. Se tuvo en consideración— dentro de los tiempos de clase— aquellos momentos del docente para las explicaciones y las puestas en común con los estudiantes.

La secuencia está organizada de la siguiente manera:

Actividad de escritura. Clase 1: Ensayo espontáneo (1 hora de trabajo).

Taller o Módulo 1.

- Clase 2: El ensayo: orígenes, concepto, características.
- Clases 3 y 4. Actividad de lectura. Michel de Montaigne. Ensayo I, Capítulo XLII “De la desigualdad que existe entre nosotros”. Interrogaciones retóricas y citas de autoridad.
- Actividad de escritura. Consigna.

Taller o Módulo 2

- Clases 5 y 6. Actividad de lectura. Pedro Salinas “La revolución en el concepto de héroe. La novela picaresca” (fragmento del ensayo “El héroe literario y la novela picaresca española). La tesis (opinión personal del

autor sobre el tema) y los razonamientos que sostienen la tesis.

- Actividad de escritura. Consigna.
- Clases 7 y 8. Lectura y reflexión sobre un fragmento del ensayo “La revolución en el concepto de héroe” de Pedro Salinas. Las modalidades discursivas y los enunciados polifónicos. Subjetividad del enunciador. Reconocimiento del uso de la primera persona– tanto del singular como del plural– el uso de pronombres y de los tiempos verbales. El uso de los conectores “Pero” y “Sin embargo”.

Taller o Módulo 3.

- Clases 9 y 10. Actividad de lectura. Prólogo de la obra “Pagar el pato” de Dino Armas. Reconocimiento de temas y caracterización de los personajes principales de la obra.
- Actividad de escritura. Consigna.
- Clases 11 y 12: Actividad de reescritura. Énfasis en la voz personal del autor del ensayo, en los razonamientos que fundamentan esa opinión, en el uso de preguntas retóricas, citas de autoridad y el uso de conectores.
- Clases 13 y 14: Evaluación (versión final del ensayo). Intercambio entre pares. Encuentro con el escritor Dino Armas. Socialización de los ensayos.

Aportes potenciales

Es una investigación didáctica que procura brindar aportes a la Didáctica de la Lengua y la Literatura así como, también, nutrirse de aquellas investigaciones que se hayan desarrollado sobre esta temática y que permitan consolidar el marco teórico y los antecedentes de este trabajo de investigación.

Se pretende aportar conocimientos sobre el efecto de la implementación de una secuencia didáctica que aborda la enseñanza del género ensayo en el marco de la perspectiva teórica del Interaccionismo Socio-discursivo. Se considera relevante analizar en qué medida las intervenciones docentes y las condiciones didácticas favorecen la escritura de ensayos relacionados con dos obras literarias “Pagar el pato” de Dino Armas y “Lazarillo de Tormes” trabajadas en clases anteriores a la implementación de la secuencia didáctica.

El análisis de las diferentes versiones – inicial y final– de los ensayos de los alumnos y la reflexión sobre los registros de clase, especialmente, las intervenciones docentes y el intercambio grupal, permitirán extraer algunas

conclusiones acerca de cómo se puede mejorar la escritura de ensayos en una clase de Literatura en Enseñanza Media.

Bibliografía

- Armas, D. (2014). *Pagar el pato*. Madrid: Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España. Serie: Literatura Dramática Iberoamericana, N° 70.
- Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y Didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Clemente, J. E. (1961). *El ensayo*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Cultura. Biblioteca del Sesquicentenario dirigida por el profesor Héctor Blas González. Colección Antologías.
- Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? En: Camps, A. (comp.), (2003) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. España: Editorial Graò.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (2009). *Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita*. Recuperado de: <http://docentes.leer.es/2009/05/27/escribir-es-reescribir-la-reescritura-en-las-secuencias-didacticas-para-la-expresion-escrita/>
- Dolz, J. (1995). *Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión*. Comunicación. Lenguaje y Educación. 25. (pp.65-77).
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Textos en Contexto I. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. (pp. 73-107).
- Gómez-Martínez, J.L. (1992). *Teoría del ensayo*. México: UNAM. Recuperado de: <http://www.ensayistas.org/critica/ensayo/gomez/indice.htm>.
- Lukács, G. V. (1910/2004). *Sobre la esencia y la forma del ensayo. Una carta a Leo Popper*. Traducción realizada por los alumnos del grupo de Traducción II del semestre 2004 de Letras Alemanas a cargo de Cecilia Tercero Vasconcelos.
- Marafioti, R.; Santibáñez Yáñez, C. (coord.). (2010). *Teoría de la argumentación. A 50 años de Perelman y Toulmin*. Buenos Aires:

Editorial Biblos.

- Milian, M. (2001). Interacción de contextos en la investigación sobre composición escrita. En: Camps, A. *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*. (pp.23-36). Madrid: Editores Graò.
- Montaigne, M. de. (1994). *Ensayos I, II y III*. Título original: *Essais*. Traducción: Ma. Dolores Picazo y Almudena Montojo. Barcelona: Ediciones Altaya. S.A.
- Real de Azúa, C. (1963/2012). *Antología del ensayo uruguayo contemporáneo*. Montevideo: Ediciones Universitarias.
- Ribas Seix, T. (2001). La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de pautas de revisión”. En: Camps, A. *El aula como espacio de investigación y reflexión : investigaciones en didáctica de la lengua*. (pp. 51-68.). España: Editores Graò.
- Riestra, D. (2012). El interaccionismo socio-discursivo: un módulo de análisis textual para la didáctica de las lenguas. *Quinto Foro de Lenguas de ANEP*. 12,13 y 14 de octubre de 2012.
- Rodríguez Monegal, E. (1966). *Literatura uruguayo del medio siglo*. Montevideo: Editorial Alfa.
- Salinas, P. (1958). *Ensayos de literatura hispánica. Del “Cantar de Mio Cid” a García Lorca*. Madrid: Ediciones Aguilar.
- Santamaría, J. (1992). Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica. En: Camps, A. (comp.).(2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. España: Editorial Graò.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y aprendizaje*, N° 58. (pp. 43-64).

O processo de reestruturação e expansão precarizada das Universidades Federais Brasileiras: origens e consequências

*Luis Allan Kunzle¹, Fernanda da Conceição Zanin²,
Paulo de Oliveira Perna³ y Nayara Aparecida da Costa Silva⁴*

Introdução

O sistema educacional brasileiro tem passado por sucessivas mudanças, resultantes da contrarreforma do Estado, iniciada na década de 1990. Esse período é caracterizado expressivamente pela adoção do ideário neoliberal nos países do capitalismo periférico como forma de adequação destes ao cenário econômico internacional (Gregório, 2012). No Brasil, no que tange ao ensino superior, o conjunto de iniciativas governamentais teve como principal ação, mas não a única e nem mesmo a última, propor e implementar o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – um dos exemplos mais emblemáticos da ampliação do acesso sem contrapartida efetiva da infraestrutura e recursos necessários à Educação de Nível Superior.

O Programa REUNI, desde sua proposição até sua implementação, foi objeto de apreciação crítica por diversos autores. Tais leituras foram marcadas, de início, por uma postura de desconfiança, quanto aos propósitos de tal programa e resultados posteriores à sua implantação (Tonegutti e Martinez, 2008; Léda e Mancebo, 2009; Paula, 2009; Maués, 2010). As análises formuladas por estes pesquisadores, via de regra, versam sobre a constatação de consequências preju-

¹ UFPR - APUFPR-SSind - ANDES-SN, Brasil

² UFPR - APUFPR-SSind - ANDES-SN, Brasil

³ UFPR - APUFPR-SSind - ANDES-SN, Brasil

⁴ UFPR - APUFPR-SSind - ANDES-SN, Brasil

diciais à universidade pública, dentro de um conceito elaborado e defendido pelo conjunto da comunidade acadêmica brasileira, que apontam perda de autonomia, precarização do trabalho e imposição de uma lógica de intensificação laboral, com prejuízos para docentes, servidores técnicos administrativos e discentes.

Para empreender uma análise das conseqüências advindas da implementação dessa reestruturação e ampliação precarizada, o presente artigo se vale dos resultados dessas iniciativas em diversas universidades públicas brasileiras, a partir das metas propostas pelo Governo Federal quando da criação do REUNI, que foram mantidas nas ações subsequentes. O texto também aborda o momento histórico do sistema econômico que criou as condições para a imposição de programas de expansão com essas características, destacando a influência do Banco Mundial no campo da educação em toda América Latina. Essa abordagem está necessariamente relacionada às mudanças no mundo do trabalho, a partir da reestruturação produtiva e da introdução de mecanismos de gestão flexível, e seus reflexos na sociedade brasileira; especial atenção é dada ao período recente da história do Brasil, após os governos Collor e Itamar, quando a contrarreforma do Estado atinge a Educação Superior, e a dinâmica impulsionada pelo REUNI no segundo Governo Lula, em 2007.

As Mudanças no Mundo do Trabalho

O caráter das modificações ocorridas no Ensino Superior Brasileiro, enfocadas neste trabalho, estão diretamente relacionadas com as mudanças no contexto da produção capitalista. Em outras palavras, a análise das reformas no Ensino Superior brasileiro seria apenas parcialmente realizada se descolada das transformações pelas quais vem passando o sistema de produção capitalista.

É possível demonstrar como a lógica neoliberal trouxe conseqüências também para o Ensino Público. A partir da introdução da lógica produtivista nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), fenômenos como: flexibilização do trabalho, ideologia do produtivismo, competitividade e individualismo, tornam-se frequentes no meio acadêmico, promovendo, entre outras conseqüências, o adoecimento docente (Lacaz, 2010). Nesta linha, dois elementos devem ser destacados: a reestruturação produtiva, que pressiona pela flexibilização dos processos de trabalho, com imediatas repercussões nas relações de trabalho e nos padrões de consumo; e a introdução de mecanismos de gestão flexível (Faria, 2004).

A partir de 1973, observa-se nos países do capitalismo central a decadência do predomínio do modelo fordista-taylorista de produção, propulsor da produção em massa. Este modelo alcançou seu ápice na década de 50 do século XX, com expressivos índices de produtividade. Neste período, amadureceram as contradições intrínsecas ao sistema mercantil capitalista. Para recompor o ciclo de acumulação do capital, inaugura-se, então, um novo estágio denominado “acumulação flexível”, que se caracteriza por modificar a rigidez própria do modelo fordista. Isso se torna possível, em especial, pela invenção da microeletrônica, surgindo novos setores produtivos, assim como se intensificam a inovação comercial, tecnológica e organizacional (Faria, 2004; Paula, 2009).

Frente a tais mudanças, os países de capitalismo central passam a advogar um Estado Mínimo, menos interventor na economia e mais conservador com os gastos sociais (saúde, educação, etc.), o que se vem a conhecer por Estado neoliberal. Nessa nova conformação produtiva surge o modelo toyotista, também conhecido como modelo japonês (Faria, 2004). Nesse modelo de produção e gestão, a instabilidade é o elemento presente, tendo em vista que “o modelo japonês surge para responder com eficiência as condições objetivas onde o inesperado é quem dá o comando” (Paula, 2009: 91). Para os trabalhadores de maneira geral, o que se evidencia e se exacerba com a reestruturação produtiva são modificações no mundo do trabalho, que o tornam fragmentado, alienado e intensificado. No Brasil, assim como em países da periferia capitalista, embora ainda predominem processos de trabalho de base fordista-taylorista, constata-se a adoção generalizada de padrões toyotistas na gestão do trabalho (Faria, 2004).

Repercussões da Reforma do Estado Brasileiro na Educação Superior

Como já foi afirmado, a reestruturação produtiva do capital também se manifestou nas reformas do ensino superior brasileiro, com orientação do modelo neoliberal. O REUNI foi uma das expressões mais recentes dos novos rumos da educação superior brasileira, tendo sido antecedido por diversos decretos e leis do Governo Federal que tomam corpo, de forma fragmentada, sobretudo na década de 1990 (Léda e Mancebo, 2009).

Essas reformas neoliberais têm sido promovidas com a atuação estratégica do Banco Mundial e sua interferência nos países em desenvolvimento

e que, nessa condição, se obrigam a ser tomadores de empréstimos. A contrarreforma no sistema educacional brasileiro iniciou-se no governo Collor/Itamar (1990-1994), mas foi aprofundada, com características diversas, nos governos Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-...), destacando-se as inúmeras privatizações realizadas nos mandatos de Cardoso, bem como a franca implantação de mecanismos de flexibilização da gestão universitária (Maués, 2010).

Para as IFES, o período do governo Cardoso significou falta crônica de investimentos, resultando na escassez de servidores técnicos-administrativos e docentes e insuficiência de recursos para a necessária manutenção da estrutura física. Estes dois ingredientes permitiram ao governo quebrar, na prática, a autonomia universitária, garantida pelo Artigo 207 da Constituição Federal (Leher, 2003).

Mesmo sob o governo Lula, a política educacional manteve-se sob influência nefasta do Banco Mundial. Uma das principais ações nesse período foi a Lei 10.861/2004 (2004), que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Este instrumento de avaliação foi extremamente contraditório, pois continha elementos de duas concepções de educação incompatíveis entre si: uma baseada em melhoria da qualidade e outra com foco no mercado. Além disso, o SINAES passou a ser usado pelo governo prioritariamente como instrumento de regulação e não de avaliação (Grupo de Trabalho de Política e Educação, 2004). Outra iniciativa claramente vinculada ao ideário do Banco Mundial foi a Lei 11.096/2005 (2005), que criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI), pelo qual a oferta de vagas por instituições privadas é recompensada com isenção fiscal. Para as instituições públicas federais de ensino superior, a Portaria Interministerial 22/2007, depois transformada no Decreto 7.485/2011, criou o Banco de Professor Equivalente, que, se por um lado facilita o processo de simplificação a gestão de recursos humanos das universidades, por outro lado congela a força de trabalho docente das instituições em nível muito inferior ao necessário para a realização das atividades acadêmicas. Na realidade, este decreto cria as condições para o programa REUNI possa ser operacionalizado pelas IFES. Em resumo, este conjunto de normativas legais pode ser sintetizado em três linhas de ação estratégicas: (i) oferta massiva de vagas em instituições privadas de ensino superior; (ii) presença de elementos de gestão flexível, via

contratos de gestão, nas instituições públicas, característica que fundamenta a criação do REUNI; e (iii) controle, via avaliação, do cumprimento de metas, e formulação e publicização de ranqueamentos entre as Instituições, justificando a desigualdade no financiamento das mesmas. Nesse trabalho focamos o segundo item.

Processo de expansão precarizada

O Programa REUNI foi o instrumento midiático que deu início à expansão e foi implantado por meio do Decreto Presidencial nº 6.096 (2007), constituindo-se na mais vigorosa estratégia de reestruturação neoliberal aplicada à educação superior brasileira. O Programa previa a expansão do Ensino Superior por meio de um contrato de gestão entre a instituição e o MEC, no qual foi estabelecido um conjunto de metas a serem atingidas no período de 5 anos. No documento oficial que lançou as diretrizes do Programa, evidenciava-se a imposição de: aumento de, no mínimo, 20% no número de vagas na universidade demandante - principalmente em cursos noturnos; estabelecimento de uma porcentagem mínima de aprovações em 90%; e aumento da relação aluno/professor a atingir a média de 18 alunos por docente.

Entretanto, apesar da imposição de metas, não se previa a contrapartida em recursos financeiros. Dito de outra forma, embora se propusesse incremento nas verbas concedidas às universidades que fizessem a adesão ao Programa, este aumento não foi proporcional aos resultados esperados (Léda e Mancebo, 2009).

Todo o processo de criação e de implantação do REUNI se deu de maneira bastante controversa em todo Brasil, iniciando-se pelo uso de uma medida provisória, um ato administrativo autoritário do Poder Executivo que permite dispensar a apreciação e aprovação do Decreto por parte do Congresso Nacional (Chaves e Araújo, 2011). Além disso, a elaboração de projetos específicos do REUNI para cada uma das IFES também se deu de maneira semelhante: além dos prazos restritos para a elaboração dos projetos finais, estes ficaram, de modo geral, sob a responsabilidade de comissões sem a participação da comunidade acadêmica diretamente afetada pela proposta. Na mesma linha foram realizados os procedimentos de aprovação dos projetos nas universidades. Por exemplo, na Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2008), a aprovação ocorreu durante uma sessão fechada do Conselho

Universitário da UFPR, com “proteção” da Polícia Federal (Paraná Online, 2007). Situação análoga ocorreu na Universidade Federal de Juiz de Fora (Comunicação UFJF, 2007), na qual a votação pelo REUNI foi escoltada por cerca de 300 policiais. Mesmo com manifestações e forte repúdio por parte dos alunos, o programa foi aprovado em reunião privada do Conselho Superior por 30 votos a 4. Desta forma, é visível que a adesão ao REUNI nas IFES não se deu de forma democrática. Ao contrário, a assinatura dos contratos foi marcada por protestos, policiamento e manifestações por parte dos docentes e alunos (ANDES, 2013). Valendo-se de pressões de diversos tipos, em especial a chantagem orçamentária, na qual recursos financeiros necessários ao funcionamento das IFES eram liberados somente com a adesão da instituição ao REUNI, este foi aprovado em 53 das 54 instituições (MEC, 2009).

Na implementação dos projetos, um dos aspectos mais problemáticos foi o fato que o montante de investimento contratado entre o Ministério da Educação e IFES foi calculado tendo por base um determinado custo de construção por unidade de área projetada. Entretanto, o que não se esperava era que esse período coincidissem com a grande expansão da indústria de construção civil no Brasil, o que gerou um aumento significativo nos custos previamente definidos. Face a tal impasse, o governo se eximiu do problema, alegando que o contrato firmado com as universidades pactuava os investimentos em valores monetários e não em áreas físicas projetadas (Associação dos Professores da UFPR, 2011; Zanin et al., 2013). O resultado disso foi que inúmeras obras ficaram inacabadas ou atrasaram sua conclusão por anos por falta de recursos e outras tantas não foram iniciadas, como apontam Thomé (2011) e Zanin et al. (2013). A entrada de novos alunos, mesmo nessas condições, foi mantida, já que as novas vagas foram imediatamente incorporadas aos processos seletivos.

Este processo autoritário de imposição do REUNI gerou fortes resistências por parte comunidade acadêmica das universidades federais brasileiras. Estas ações atingiram seu ponto mais alto na greve de 2012, a mais longa do sistema federal de ensino, com 125 dias de duração, o maior número de instituições envolvidas e que incorporou todos os segmentos da comunidade acadêmica: servidores docentes e técnico administrativos e discentes. Ademais das reivindicações de caráter salarial, por parte dos servidores, a pauta do movimento tinha como eixos principais a solução de problemas

de infraestrutura e de complementação do quadro de pessoal docente e técnico-administrativo. O MEC, no entanto, ao invés de rever suas premissas, apenas muda de estratégia e continua a expansão precarizada. Ele deixa de utilizar nominalmente o Programa REUNI como forma de expansão e passa a negociar reservadamente com cada reitoria “pacotes de expansão” que preveem conjuntos de cursos, em geral licenciaturas na área de ciências (física, química, matemática) ou de engenharia. A mudança de forma de atuação do governo manteve, entretanto, os mesmos parâmetros de expansão precarizada, como por exemplo, uma nova vaga de docente para pelo menos 18 novas vagas de alunos ofertadas. Cursos de engenharia são implantados em novos campi sem laboratórios de ensino necessários para uma formação adequada. Além disso, a expansão precarizada estende-se aos programas de pós-graduação, na mesma relação professor/aluno prevista no modelo original.

Consequências da expansão precarizada para o Sistema Educacional Superior Público

As críticas e avaliações já formuladas sobre a expansão recente do ensino superior público federal, em seu conjunto, referem-se ao modo como a ampliação foi e está sendo realizada, e não a ela em si, o que seria desejável (Tonegutti e Martínez, 2008). De início, estabeleceu-se a quebra de uma prerrogativa constitucional das universidades brasileiras, a autonomia universitária (Leher, 2003), uma vez que os processos de adesão ao programa foram obtidos via coerção orçamentária. Além disso, elementos de ordem pedagógica devem ser questionados. Por exemplo, qual o significado para a qualidade de ensino decretar que 90% dos alunos deverão ser aprovados, independente de qualquer relação de ensino-aprendizagem?

Os pontos de análise, apresentados a seguir, consideraram os últimos oito anos, de 2007 a 2015, e foram categorizados em dois aspectos: (a) Infraestrutura e Recursos Materiais e (b) Recursos Humanos e Degradação das Relações de Trabalho.

a) Infraestrutura e Recursos Materiais

Assinado o contrato de expansão, as IFES passaram a abrir mais vagas para cursos já existentes e autorizaram a abertura de novos cursos técnicos, de graduação e pós-graduação. Algumas universidades elevaram mais do que

o dobro o número de vagas mínimo exigido pelo REUNI: a Universidade Federal Tecnológica do Paraná aumentou em 601%, a Universidade Federal do Triângulo Mineiro em 313% e a Universidade Federal do Recôncavo Baiano em 277% (Lima, 2009); por sua vez, a Universidade Federal Fluminense elevou em 254% as vagas em cursos noturnos; esta mesma universidade aumentou em 96% graduação e em 258% a pós-graduação, somente em novos cursos (Gregório, 2012).

Uma das decorrências desse contexto foi a falta de salas de aulas. Na tentativa de solução, várias IFES passaram a improvisar: turmas de diferentes cursos foram unificadas para ocupar um mesmo espaço (Thomé, 2012; Zanin et al., 2013); aulas foram realizadas em prédio ao lado de presídio, em hotel desativado, em contêineres e mesmo em quadras esportivas (Thomé, 2011); foram utilizados prédios antigos com rede elétrica condenada (Associação dos Professores da UFPR, 2011; Cavlak, 2012), ou com rachaduras e estruturas degradadas (Pellegrini e Oliveira, 2012; Thomé, 2012). Salas de aula foram emprestadas de escolas públicas (Chaves e Araújo, 2011; Thomé, 2012) ou, pior ainda, alugadas em instituições privadas, como no *campus* Jandaia do Sul da UFPR. Do mesmo modo, são inúmeros os relatos de falta de espaços para reuniões de grupos de estudos e de pesquisa, orientações de alunos e gabinetes para professores.

No caso dos laboratórios, o prejuízo para a pesquisa, ensino e extensão tem sido constante (Thomé, 2012; Zanin *et al.*, 2013). Mais uma vez, para resolver a situação, há registro de laboratórios operando em banheiros e outros espaços inapropriados. Do mesmo modo, atividades são adiadas ou canceladas pela baixa qualidade e falta de materiais imprescindíveis para o funcionamento mínimo dos laboratórios, assim como estudos são interrompidos pela falta de espaço para alunos matriculados ou mesmo para guardar equipamentos e materiais (Zanin et al., 2013).

Como consequência de tal precariedade, o corpo docente, frequentemente vê-se obrigado a transferir atividades e, em algumas situações, a emprestar de laboratórios externos (particulares ou de outras instituições de ensino) equipamentos e materiais necessários. Quanto a estes últimos, chegam a ser comprados até mesmo com recursos pessoais. Segundo docentes, técnicos e alunos, sem tais soluções não haveria aulas práticas e se dificultaria o aprendizado com aulas teóricas (Zanin *et al.*, 2013). Ademais de ameaçar ensino,

pesquisa e extensão, as condições de alguns laboratórios põem em risco a saúde da comunidade acadêmica, pela exposição a produtos insalubres e perigosos, como o formol (Thomé, 2012; Zanin *et al.*, 2013).

Relatos também apontam condições inadequadas em restaurantes e bibliotecas universitários. Alguns restaurantes oferecem comida e utensílios de baixa qualidade e o espaço físico é insuficiente para acomodar os usuários. Já em bibliotecas faltam espaço próprio para guardar livros; acervos e outros materiais estão desatualizados; e ambientes são superaquecidos e pouco ventilados (Associação dos Professores da UFPR, 2011; Carta Capital, 2012; Cavlak, 2012).

A falta de infraestrutura ultrapassa os campi das IFES. A expansão se deu, em muitos casos, em cidades distantes dos grandes centros urbanos, disso resultando diversos problemas: falta de campo de estágio e de trabalho, ausência de moradia estudantil, restrições para aluguel com a supervalorização financeira das habitações, dificuldade de acesso aos campi e escassez de opções culturais e de lazer (Cavlak, 2012; Pellegrini e Oliveira, 2012; Zanin *et al.*, 2013). Com isso, se deduz que o projeto de expansão das universidades não foi associado à melhoria das condições locais, de modo a estimular a permanência de servidores e estudantes.

b) Recursos Humanos e Degradação das Relações de Trabalho

O aumento na proporção aluno/professor, a expansão de vagas e de cursos nas IFES, somados à pouca contratação de professores, trouxe como principal consequência a intensificação do trabalho docente. Em algumas IFES, a proporção aluno/professor ultrapassou os 18/1 acordados, a exemplo da Universidade Federal Fluminense que apresentou 19/1 em 2010 (Chaves e Araújo, 2011) e Universidade Federal de Goiás, em 20/1 em 2009 (Paula *et al.*, 2013).

Com relação à sobrecarga de trabalho se deve registrar o aumento das atividades administrativas/burocráticas a cargo dos docentes, agora responsáveis por “empreender” o próprio trabalho, ao ter que compensar a falta de servidores técnicos-administrativos e ao ter que disputar oportunidades em editais que financiam projetos de pesquisa. No entanto, o marco fundacional da intensificação do trabalho docente está na imposição – pelas próprias IFES e pelos órgãos de fomento – de índices de produtividade aos professores, legitimando a rotulagem dos mesmos como “produtivos” ou “improdutivos” (Borsoi, 2012). Segundo Silva e colaboradores (2010), esta condição estimula

o ranqueamento e a consequente competitividade por recursos financeiros, abalando drasticamente o companheirismo e a solidariedade entre os docentes. À medida que se degradam as relações entre os pares, se dificultam as mobilizações coletivas e se produzem adoecimentos, dois expressivos legados do REUNI (Zanin, *et al.*, 2013).

A Violência Moral e o Assédio Moral têm sido outra das fortes expressões da degradação das relações de trabalho nas IFES (Zanin *et al.*, 2012). Situações envolvendo humilhação, discriminação, perseguição, hostilização e desqualificação do trabalho passaram a fazer parte

do cotidiano dos professores. Gradativamente, os sindicatos da categoria se tornam locais de acolhida para esses casos. Síndrome de *burnout*, aumento da pressão arterial, crises urticárias e de bronquite, problemas cardíacos, hipotireoidismo, além de quadros de ansiedade, depressão, ideias suicidas e sintomas fóbicos têm sido recorrentes entre os docentes (Caran *et al.*, 2010; Zanin *et al.*, 2012; Zanin *et al.*, 2013; Nascimento e Araújo, 2014).

Conclusões

A introdução da lógica neoliberal nas IFES teve como consequência, entre outras, a expansão precarizada, e trouxe mudanças drásticas no processo de trabalho docente. O primeiro efeito foi a intensificação do trabalho, que pode ser identificado pelo aumento da jornada de trabalho, em que as quarenta horas semanais são insuficientes para realizar o conjunto de atividades que fazem parte da vida acadêmica. O aumento do número de estudantes, sem a contrapartida da infraestrutura necessária, implicou no aumento do tamanho das turmas, das horas-aula e de disciplinas lecionadas. A falta de servidores técnico-administrativos fez com que os docentes tivessem um aumento significativo de atividades de ordem burocrática e/ou administrativa.

Na pesquisa e na pós-graduação, a lógica neoliberal valoriza o produtivismo acadêmico e a competitividade entre pares, além do mais, promove a violência moral no meio acadêmico, o que contribui para o aumento das taxas de adoecimento docente. Os índices de produtividade impostos aos docentes para assim garantir sua permanência nos programas de pós-graduação, têm sido transferidos para os alunos, cuja titulação destes discentes passou a estar vinculada à publicação em periódicos e à eventos referenciados, com prazos estritos para a realização de suas pesquisas.

No momento atual, em que apenas parte da infraestrutura e dos recursos humanos foram alocados para a continuidade da expansão, a entrada no país em processo recessivo tende a agravar fortemente o cenário da educação superior pública no Brasil.

Embora tais políticas venham a se constituir numa restrição brutal à vida acadêmica nas IFES, por outro lado, esse ataque à qualidade do trabalho vem servindo como forte impulso para a mobilização sindical dos docentes. Em 2015, uma nova greve das universidades públicas federais está em curso no Brasil e envolve, sobretudo, as novas universidades e os novos campi, cuja implantação foi realizada dentro dos projetos recentes de expansão precarizada. A pauta da greve mantém as reivindicações relacionadas à infraestrutura e à ampliação do quadro de servidores.

É possível constatar que a expansão precarizada da universidade pública brasileira é parte de um conjunto de medidas de caráter neoliberal, que têm como foco a transformação da educação em mercadoria a ser vendida. Essas medidas têm sido implementadas por governos de diferentes matizes ideológicos, mesmo que em ritmos diferentes. A resistência somente tem se efetivado através de mobilizações e greves realizadas pela comunidade acadêmica.

Referências

- Andes-SN. Precarização das condições de trabalho. Dossiê Nacional I e II. Abril, 2013. Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná (2011). “De olho na UFPR”, em *Informativo da APUFPR-SSind*, núm. 6, <http://www.apufpr.org.br/images/stories/Informativo_APUFPR/palotina_especial.pdf> [Consulta: 23 junho, 2012].
- Borsoi, Izabel Cristina Ferreira (2012). Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de ensino superior. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, vol. 15, núm. 1, pp. 81-100.
- Caran, Vânia Cláudia Spoti et al. (2010). Assédio moral entre docentes de instituição pública de ensino superior do Brasil. *Acta Paulista de Enfermagem*, vol. 23, núm. 6, pp. 737-744.
- Carta Capital (2012). Governo vacila nas negociações e 51 universidades estão em greve. *Revista Carta Capital Online*, <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/governo-vacila-nas-negociacoes-e-51-universidades-estao-em-greve/>> [Consulta: 21 de agosto, 2012].

- Cavlak, Iuri (2012). Na periferia da periferia: história na Universidade Federal do Amapá. *Universidade e Sociedade*, Brasília, núm. 49, pp. 82-89.
- Chaves, Vera Lúcia Jacob e Araújo, Rhoberta Santana (2011). Política de expansão das universidades federais via contrato de gestão: uma análise da implantação do REUNI na Universidade Federal do Pará. *Universidade e Sociedade*, Brasília, núm. 48, pp. 64-75. Universidade Federal de Juiz de Fora, Comunicação UFJF (2007). Disponível em: <http://www.ufjf.br/secom/2007/10/10/10-10-2007>, acesso em jun/2015.
- Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (2007), Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> [Consulta: 27 de julho, 2012].
- Faria, José Henrique de (2004). *Economia política do poder: uma crítica da teoria geral da administração*, vol. 2, Curitiba: Juruá.
- Gregório, José Renato Bez de (2012). O REUNI na UFF e os impactos no quadro de pessoal docente. *Universidade e Sociedade*, Brasília, núm. 50, pp. 96-105.
- Lacaz, Francisco Antonio de Castro (2010). Capitalismo organizacional e trabalho – a saúde do docente. *Universidade e Sociedade*, nº 45, jan/2010.
- Léda, Denise e Mancebo, Deise (2009). REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Educação & Realidade*, núm. 34, pp. 49-64.
- Leher, Roberto (2003). Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. Em Gentili, P. (Org.), *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez.
- Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (2004). Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm> [Consulta: 31 de outubro, 2012].
- Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (2005). Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11096-13-janeiro-2005-535381-normaatuizada-pl.html>> [Consulta: 03 de outubro, 2012].

- Lima, Kátia (2009). Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF. *Universidade e Sociedade*, Brasília, núm. 44, pp. 147-157.
- Maués, Olgaíses Cabral (2010). A crise mundial e seus reflexos na educação superior. *Universidade e Sociedade*, Brasília, núm. 45, pp. 93-101.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI*. Disponível em <http://reuni.mec.gov.br>. Acessado em 02/jun/2015.
- Nascimento, Daniel Arruda e Araújo, Francélia Waldélia Cruz (2014). Assédio moral entre docentes da Universidade Federal do Piauí: sua promoção e seus males na pátria sertaneja. *Universidade e Sociedade*, vol. 54, pp. 58-69.
- Paula, Cristiana Maria de (2009). Neoliberalismo e reestruturação da educação superior no Brasil: o REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, Brasil.
- Paula, Núbia Inocência de; Lucchese, Roselma; Vera, Ivania; Fernandes, Carla Natalina da Silva; Fernandes, Inaína Lara (2013). Concepção do Curso de Graduação em Enfermagem em tempos de expansão das Universidades Federais. In: *Revista Perspectivas em Psicologia*, Vol. 17, n. 2, Jul/Dez 2013, p. 83-101.
- Paraná Online (2007). Universidade Federal do Paraná decide pela adesão ao REUNI. *Jornal Paraná Online*, <<http://www.parana-online.com.br/editoria/cidades/news/267425/?noticia=UNIVERSIDADE+FEDERAL+DO+PARANA+DECIDE+PELA+ADESAO+AO+REUNI>> [Consulta: 23 de agosto, 2007].
- Pellegrini, Marcelo e Oliveira, Tory (2012). Na rua dos bobos, número 0. *Revista Carta Capital Online*, <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/na-rua-dos-bobos-numero-0/>> [Consulta: 21 de agosto, 2012].
- Silva Jr., José dos Reis; Sguissardi, Valdemar e Silva, Eduardo Pinto (2010). Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. *Universidade e Sociedade*, núm. 45, pp. 09-25.
- Thomé, Clarissa (2011). Em Niterói, aula em contêiner e quadra. *Jornal O Estado de São Paulo Online*, <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso-em-niteroi-aula-em-conteiner-e-quadra,749171,0.htm>>

- [Consulta: 21 de agosto, 2012].
- Thomé, Clarissa (2012). Governo aumenta vagas nas federais, mas falta infraestrutura nos campus. *Jornal O Estado de São Paulo Online*. <<http://www.estadao.com.br/noticias/cidades.governo-aumenta-vagas-nas-federais-mas-falta-infraestrutura-nos-campus,916059,0.htm>> [Consulta: 21 de agosto, 2012].
- Tonegutti, Cláudio Antônio e Martinez, Milena (2008). O Reuni e a precarização nas IFES. *Universidade e Sociedade*, núm. 41, pp. 56-73.
- Universidade Federal do Paraná (2008). *Programa REUNI*, <http://www.reuni.ufpr.br/wp-content/uploads/2010/11/REUNI_Projeto.pdf> [Consulta: 30 de março, 2012].
- Zanin, Fernanda da Conceição; Freitas, Joana Alice Ribeiro de e Künzle, Luis Allan (2012). Violência moral e adoecimento de docentes da UFPR em discussão: análise de dados obtidos através de parceria entre psicologia do trabalho e sindicato. *Anais do VIII Seminário de Saúde do Trabalhador e VII Seminário o trabalho em debate: saúde mental relacionada ao trabalho*, <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/sst/n8/26.pdf>> [Consulta: 14 de fevereiro, 2013].
- Zanin, Fernanda da Conceição; Freitas, Joana Alice Ribeiro de; Künzle, Luis Allan e Tostes, Raimundo Alberto (2013). Implantação do REUNI na UFPR: consequências no trabalho docente e reflexões e debates para a ação sindical. *Universidade e Sociedade*, núm. 51, pp. 74-83.

Configuraciones didácticas en la Educación Física Escolar

Marcela Oroño¹

Introducción

La educación física es habitualmente reconocida desde una lógica de actividad física –ya sea para el mantenimiento o mejoramiento de la salud– o como práctica deportiva. Ella ha servido, según la crítica académica contemporánea, al control y disciplinamiento de los cuerpos, cuestión que se afirma como fundacional en su campo (Sarni, 2011).

La educación física que se enseña en las escuelas uruguayas no parece escapar a estas conceptualizaciones.

La relación que la disciplina establece con la escuela, así como el tipo de prácticas pedagógicas que –sostenidas por el docente– materializan su cotidiano escolar, no han sido aún objeto de estudio sistemático en Uruguay.

El estudio de las prácticas de enseñanza y sus interrelaciones en la matriz escolar nos conduce a investigar la propia práctica de sus docentes. Quien desempeña el rol de docente de educación física –y sea cual sea la referencia explícita sobre el fundamento y tratamiento sugerido por la escuela para con la educación física escolar– despliega sus intenciones en el recorrido de sus configuraciones didácticas.

Las configuraciones didácticas son siguiendo a Litwin (1997: 13) “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”. Esto refiere a la toma de decisión y necesario recorte en relación a los contenidos, tratamiento de los objetivos y de

¹ Universidad de la República, Uruguay. marcelaorolu@gmail.com

la evaluación, abordaje académico de la disciplina, supuestos respecto del aprendizaje, tratamiento metodológico de las prácticas, así como la relación entre la teoría y la práctica. Las configuraciones didácticas por lo tanto-con mayor o menor claridad sobre su propósito teórico, con mayor o menor conciencia sobre tales teorías- delinear en las prácticas educativas alguna idea respecto al hombre, la cultura y la educación física dentro del sistema educativo formal. En suma, la propuesta de enseñanza del docente define sutilmente en su recorrido, su idea sobre la educación física: para, en y de la escuela.

Un elemento central ha irrumpido recientemente en su configuración escolar y actúa sobre ella interpellando las prácticas de los docentes: se ha incluido obligatoriamente en las escuelas a la vez que se ha incorporado como conocimiento (área de conocimiento) en el Programa oficial de Educación Inicial y Primaria desde el año 2008. Esta inclusión supone para el docente revisar sus prácticas, (re) conocer sus sentidos. Para la educación física constituye una oportunidad de ahondar en su campo de conocimiento.

En este trabajo² analizo las configuraciones didácticas de las prácticas de enseñanza de algunos profesores de educación física en escuelas públicas de Maldonado durante 2012 y 2013. Para ello se identificaron diferentes prácticas de enseñanza, a partir del reconocimiento y descripción de sus configuraciones didácticas. Para ello, metodológicamente el estudio se abordó desde la perspectiva cualitativa (fenomenológica y exploratoria). Se construyó una muestra inicial formada por 31 profesores de educación física (efectivos y con más de 4 años de ejercicio de la tarea docente), a quienes se les aplicó un cuestionario. A partir de este mapeo inicial se definieron las unidades de análisis y se seleccionaron 6 casos para trabajar en profundidad. A estos docentes se les realizó una entrevista en profundidad a partir de cinco temáticas: enseñanza, planificación, contenidos, evaluación y educación física escolar.

En este trabajo se concibe la enseñanza en el marco de los sistemas de educación, prestando especial atención a la particular relación que existe entre la didáctica, la enseñanza y los que enseñan en el marco de los sistemas escolares, sin dejar de desconocer que existe enseñanza fuera de los sistemas educativos (enseñanza no formal, enseñanza en el hogar). La enseñanza es

² El estudio forma parte de mi tesis de maestría sobre: “Configuraciones didácticas en la educación física escolar. Las configuraciones didácticas de las prácticas de enseñanza de algunos profesores de Educación Física en escuelas públicas de Maldonado” (CLAEH).

una respuesta a un problema social y, como tal, cualquier solución se da en un marco de restricciones. Cuando se piensa en organizaciones educativas se piensa en primer lugar en el sistema escolar. La escuela es una respuesta al problema de asegurar la producción de habilidades y de mentalidades que una sociedad necesita, siendo esta una de las funciones centrales de la misma.

Es importante, entonces, que el rol del docente se vea en ese contexto, es decir, no solo como quien se encarga de dictar clase sino como parte de una matriz mayor que responde a las demandas de la sociedad y que eso lo hace planificando, evaluando y siendo evaluado, que implica además: análisis y discusión del currículum, seguimiento y atención de los alumnos, atención a la comunidad, participación de la vida institucional, entre otros aspectos.

La buena enseñanza (Fenstermacher, 1989) debe analizarse también desde la perspectiva de la moral y de la epistemología. Una buena enseñanza desde el punto de vista moral es aquella que se desarrolla en el marco de acciones docentes justificables desde los principios morales, aspecto muchas veces marginado del debate didáctico. Desde lo epistemológico, una buena enseñanza es aquella que selecciona los contenidos que se entienden como importantes de ser conocidos y comprendidos por el estudiante, en otras palabras, lo que vale la pena ser enseñado. Esta selección que el docente realiza implica o involucra cuestiones de índole ideológica que están indisolublemente ligadas a consideraciones éticas.

Los aspectos de análisis descriptos constituyen las configuraciones didácticas que adoptan los docentes para facilitar los aprendizajes de sus alumnos y refieren a la dimensión social y política de la enseñanza. Las decisiones que toma el docente con referencia a ellos nunca son neutras, sino que llevan consigo una gran carga ideológica, entre las que se destacan sus particulares concepciones de sociedad y de hombre. Por eso, al analizar las formas de abordar la enseñanza de nuestras disciplinas es imprescindible colocar en un plano central el debate sobre el contexto histórico y político en el que la misma se desarrolla. Se trata de la necesaria tarea epistemológica que reclama Díaz Barriga (1991), por la cual se analizan cómo se construyen las decisiones, cuáles han sido las determinantes histórico-sociales que han generado o facilitado su producción, cuáles son sus limitaciones, y qué tipo de hombre promueven. Las respuestas a estas preguntas permitirán al docente desarrollar una visión amplia, consciente, que le facultará a validarlas u optar por la búsqueda de otras alternativas.

Las configuraciones didácticas de los profesores de educación física

La escuela en su dimensión socializadora es un lugar intencionalmente instalado como reproductor/productor de cultura. Formar al niño para ser hombre y al hombre para ser ciudadano fue históricamente uno de sus intereses fundamentales.

Esta cultura implica lo explícito (en términos de lo enseñable), y lo no visible (u oculto) en relación a la circulación del poder, entramado de relaciones, normas, valores, espacios. Lo explícito se visualiza en los programas de estudio, en los que diversos campos disciplinares proponen la circulación de recortes de esa cultura, a partir de los aspectos que se entienden como socialmente significativos, y que favorecerían su inserción a la sociedad. Esos recortes ingresan a la escuela en forma de contenidos que, por su complejidad y a efectos de su aprehensión, serán facilitados por el docente, sujeto formado para tal finalidad, y quien realiza su tarea desde una perspectiva teórica particular.

Según lo establece el actual programa escolar “La escuela ha de recuperar su jerarquía cultural en la comunidad en la que se encuentra. Le corresponde a la institución educativa la relevante tarea de difundir la cultura junto con otros agentes educadores. No es la única institución que tiene o asume la tarea de enseñar, pero su función es insustituible” (Programa de Educación Inicial y Primaria, 2008:13).

Uno de los recortes de la cultura escolar ha sido la educación física. Tradicionalmente, esta disciplina ha sido relacionada –tanto en las prácticas como en los discursos educativos– únicamente con el cuerpo del escolar y con su movimiento, mientras que otras disciplinas escolares han sido vinculadas con la actividad intelectual del niño y con su quietud corporal. Los recortes disciplinares realizados muestran el modo en que la cultura escolar ha fragmentado al sujeto.

Por otra parte, la inserción de la educación física en el escenario escolar no siempre ha sido propuesta ni recibida de la misma forma y con la misma calidad disciplinar. Esto ha ocurrido por varias razones, entre las que se destacan el hecho de que no siempre el docente de educación física ha dependido institucionalmente de la ANEP como en la actualidad, por lo tanto no siempre ha sido un actor de la vida escolar, sino un agente externo que ocasionalmente se vinculaba con la institución; asimismo solo recientemente existe un programa de educación física escolar.

En la actualidad y en nuestro país, previa revisión de sus contenidos en forma simultánea a una declaración política de obligatoriedad, la educación física ha adquirido en lo explícito otro status disciplinar mediante su integración programática como una de las áreas de conocimiento escolar: el Área del Conocimiento Corporal. Según se señala en el nuevo programa escolar se la concibe como “un área de conocimiento que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad de los niños apuntando a la formación integral de los alumnos. Contribuye a los objetivos generales de la Educación Primaria al trabajar desde el juego y el movimiento, factores básicos para el desarrollo y la construcción de la personalidad del niño. Es un espacio privilegiado para el tratamiento de lo grupal, el relacionamiento y el vínculo de los niños entre sí y con el adulto en un clima democrático” (Programa de Educación inicial y primaria, 2008: 221).

Asimismo, sea cual sea la referencia sobre su campo, quien desempeña el rol de docente de educación física, en sus decisiones pedagógico-didácticas despliega a la vez sus configuraciones, con mayor o menor intención. Simultáneamente, consciente o inconscientemente, posee alguna idea respecto a lo que es la educación física dentro del sistema educativo formal, y de lo que es la educación física para sí; en suma, en su propuesta de enseñanza descansa a la vez que se proyecta sutilmente alguna práctica que da cuenta de cuál es la educación física de la escuela y para la escuela.

¿Se enseña en la escuela?

En términos generales podríamos definir enseñanza, como la relación asimétrica frente al conocimiento entre por lo menos dos sujetos, uno que tiene el conocimiento y otro que carece de éste, el primero con la intención de transmitirlo y el segundo con la intención de apropiárselo. La buena enseñanza, en cambio, refiere, como hemos señalado, a la tarea intencional del docente, en la que hace todo lo posible para que el otro (alumno) aprenda, atendiendo a cuestiones relativas a lo moral y lo epistemológico (Fenstermacher, 1989).

Existe una relación ontológicamente dependiente entre la enseñanza y el aprendizaje (sin el concepto de aprendizaje difícilmente existiría el concepto de enseñanza).

En base a esta postura, podríamos decir que de los seis profesores en-

trevistados, cinco enseñan en la escuela desde el concepto genérico de enseñanza, es decir, entendiendo que enseñar es básicamente traspasar cierto conocimiento de quien sabe a quien no sabe; por otro lado, uno de ellos piensa la enseñanza desde la mera exposición de ideas sin considerar el proceso de aprendizaje de los alumnos, como configuraciones no didácticas (Litwin, 2000).

Aunque estos cinco docentes conciben la enseñanza en términos similares, se observan diferencias entre ellos, cuando explican su concepción. En este sentido, dos docentes determinan la enseñanza de acuerdo a la capacidad del docente de transmitir lo que sabe. Eso que “sabe” es la consecuencia de aquello obtenido a partir de su propia experiencia como docente y como alumno, e independientemente de la realidad particular (histórica, política y teórica) de sus estudiantes, de ellos mismos y del campo de conocimiento producido por lo sujetos en aquella. Así lo manifiestan: “sobre todo para el día a día para ir reforzando conocimiento, es decir mi experiencia me dice, ya sé lo que tengo que hacer” (D1)³, “planifico según lo que a mí me parece, los niños son iguales, entonces ya sé lo que tengo que enseñar”.

Otros tres docentes piensan parcialmente su desempeño desde el concepto de buena enseñanza propuesto por Fenstermacher (1989), es decir desde la perspectiva moral (aquella que se desarrolla en el marco de acciones docentes justificables desde los principios morales). Los docentes se manifiestan en términos tales como: “espero que lo enseñando (...) le sirva [al niño] para interactuar fuera de la escuela en el comunal, en el barrio” (D2), “que le sirva para cualquier ámbito deportivo” (D3); “es importante que le encuentren sentido [a la actividad]” (D6).

La perspectiva epistemológica de la enseñanza, que selecciona los contenidos que se entienden como importantes de ser conocidos y comprendidos por el estudiante –es decir, lo que vale la pena ser enseñado– no se refleja en las opiniones de los docentes entrevistados. Podemos decir que para estos docentes la educación física o bien es una técnica a reproducir de forma gradual, o bien es un medio para otras cuestiones como humanización o para trasladar aquello técnico -preguntas mediante- a la vida. Por lo tanto,

³ A los efectos de guardar el anonimato y para hacer referencia a los docentes y a sus opiniones brindadas en las entrevistas se asignó un número a cada uno, identificándolos como: D1 (docente1), D2 (docente2), D3 (docente3), D4 (docente 4), D5 (docente5), D6 (docente 6). De esta manera se respeta, como se acordó con ellos, su anonimato. En todos los casos se respeta la sintaxis y las expresiones usadas por los docentes.

epistemológicamente hablando, no habría referencia en los discursos al lugar del conocimiento propio y específico de la educación física en la práctica de enseñanza, o a algún interés respecto a su manipulación de parte del alumno a fin de eventualmente, permitirle a éste apropiarse de ese recorte de la cultura.

En general podemos ver que lo que prima a la hora de seleccionar los contenidos a enseñar es el gusto personal del docente en relación a un contenido específico a reproducir, y no necesariamente a problematizar, o del cual apropiarse. Es decir lo que sabe el docente. Por ejemplo: “Y en primer lugar porque en el programa están y en segundo lugar porque dentro de eso que está en el programa a mí es lo que más me gusta enseñar” (D1), “mi propia experiencia como alumno” (D2). Asimismo aparece otro criterio al momento de la selección de contenidos como: materiales, espacio físico y clima. En este caso se observa un docente aplicador de contenidos, dejando de lado las necesidades y realidades de los estudiantes. Por ejemplo, algunos docentes entrevistados señalan que seleccionan los contenidos a enseñar “por el material disponible” (D3); el “espacio físico, los materiales, el clima y los contenidos propios de la disciplina” (D5).

Por último se puede identificar un docente cuyo criterio de selección es sensiblemente diferente: “que le sirvan [los contenidos] para la vida en sociedad.[el objetivo es] humanizar y formar ciudadanos”(D6) .

En relación a la enseñanza de los contenidos, podría decirse que dos docentes consideran [que la enseñanza de los contenidos] debe pensarse: “de lo más simple a lo más complejo” (D1) “comienzo por lo más sencillo hasta lograr actividades más complejas” (D3). Otros dos docentes consideran que es importante adaptar el contenido a la realidad. Señalan por ejemplo: “adaptando a la realidad de ese día” (D2), “charlo con ellos, qué quieren hacer en el día y si puedo mechar lo que tenía pensado, mejor” (D4).

Por otro lado un docente piensa la enseñanza de los contenidos en relación al espacio físico y a la aceptación del alumno: “tengo en cuenta el espacio físico y si funcionan las actividades, en caso de que no, las cambio” (D5).

Por último, un docente selecciona el nuevo contenido en relación al contenido anterior y al posterior, de modo que adquiera sentido a partir de la realidad del alumno; aumentando la dificultad en relación al para qué y por qué. Por ejemplo: “voy profundizando sobre el mismo contenido y relacionándolo con el contenido anterior y el posterior aumentando la dificultad y

profundizando sobre el porqué, cognitivamente” (D6).

En términos generales podríamos plantear que habría enseñanza de la educación física en la escuela en términos genéricos (Feldman, 1999). Se percibe una tendencia por parte de los docentes entrevistados a utilizar criterios tradicionales para la selección y secuenciación de los contenidos. Este reduccionismo – plantea Morín (2002)– dificulta la comprensión en lugar de facilitarla. Propone que los contenidos y su secuenciación deben elaborarse en términos áulicos, por lo tanto, en términos sociales y culturales. Finalmente aparece lo moral y relacional como asunto considerado por los docentes.

Enfoques de enseñanza

En relación con el enfoque de la enseñanza, se puede observar la tendencia a una didáctica tradicional. Los docentes entrevistados definen previamente al encuentro con sus estudiantes los objetivos, la selección de los contenidos, el desarrollo de las actividades y alguna técnica de evaluación para determinar el cumplimiento de los objetivos. Este proceder se manifiesta en frases como: “es lo que más me gusta enseñar” (D1); “mi propia experiencia como alumno” (D2).

Por otro lado se destaca un docente que concibe la tarea docente redefiniendo constantemente los objetivos, modificando las actividades, atendiendo a sucesos emergentes en la clase, privilegiando la interacción con el alumno, planteando interrogantes. Esto implica, para el docente, reflexionar sobre el conocimiento. En palabras del docente:

Y está claro que ellos [los estudiantes] no vienen ‘llenos’ de contenidos, es una realidad que se los damos nosotros, el contenido educativo en la rama que sea; pero de lo que sí vienen ‘llenos’ es de preguntas, entonces me parece que ataca un poco al vacío existencial de que ellos no hagan las cosas por hacerlo, sino el que entiendan por qué, para mañana poder seguir preguntándose por qué y entender la realidad y lo que es la labor docente de poder reflexionar sobre las cosas, ¿no? Me parece que nosotros contestando preguntas e incluso generando más preguntas podemos provocar que ellos tengan ganas de aprender cosas y luchamos para eso, ¿no? Un vacío existencial, ellos tienen que darse cuenta de que no hay nada de lo que hagan que no tenga un porqué y así en todo, ¿no? Sea un contenido

conceptual: ‘bueno, te sirve picar la pelota porque si mañana vas a jugar al básquetbol, si no picás la pelota le das la pelota al rival; como también si un compañero está hablando vos tenés que escucharlo por respeto porque si no lo escuchás al otro...’; el porqué es básico y como te digo, dependiendo del nivel de abstracción que tengan, no si es primer año va a ser más sencilla la explicación y si son clases más grandes tratar de profundizar. (D6).

Litwin (2000) denomina a esta forma particular de presentar la enseñanza como clase reflexiva, dado que apunta a generar reflexiones. Para lograrlo, el autor presenta cinco principios generadores de la comprensión: enseñar a partir del conocimiento del alumno, promover el pensamiento activo, usar representaciones apropiadas, utilizar simulaciones y proveer entornos de apoyo, y, por último, considerar la relación entre lo que aprende el estudiante en clase con las situaciones reales a las que se enfrentará.

Respecto a la idea que tienen los docentes sobre el modo de aprender de sus alumnos y por tanto en cuanto a su forma de entender la tarea de enseñar, se observa que los docentes entrevistados se identifican con alguno de los sentidos explicados por Feldman (2010). Este autor considera que existen tres formas de entender el modo en que el estudiante aprende: el aprendizaje por “recepción” (en el que el alumno fundamentalmente repite lo que dice el docente), el aprendizaje por “imitación” (que prioriza el “saber cómo”) y el aprendizaje por “reflexión” (que apunta a que el alumno razone, dialogue, interprete, produzca, y comprenda).

Como se ha señalado, los docentes entrevistados se adscriben a alguna de estas tres perspectivas. Las siguientes citas del corpus ejemplifican la concepción del aprendizaje “por recepción”: “Para mí, enseñar es inculcar los conocimientos que uno tiene hacia otro que lo pueda asimilar, aprender digamos, ¿no? [La idea es que] lo que uno sabe sea transmitido y ‘ta, que la otra persona lo pueda aprender” (D1).

Otros docentes, en cambio, privilegian un aprendizaje “por imitación”, tal como lo muestran las siguientes citas: “Para enseñar divido lo que voy a enseñar en partes, y voy enseñando cada parte, les muestro cómo se hace” (D4). “Las habilidades [motrices] las tengo todas plasmadas y las divido, más o menos son 8 clases por habilidad, son 8 clases por habilidad, 8 o 10 clases por habilidad” (D5).

Otros docentes se adscriben a un aprendizaje que apunta a la reflexión:

Ser docente de Educación Física es “una profesión maravillosa que te brinda la posibilidad de la ‘producción de personas’, es una herramienta enorme para la lucha diaria que uno tiene para mejorar al ser humano , mejorar la sociedad , en el caso de la Educación Física es por medio del movimiento. Pero creo que la enseñanza en general si nos dedicáramos, si pensáramos realmente cuál es nuestro rol como docente, ayudaría mucho a cambiar y mejorar todos los problemas sociales en los que estamos, a humanizar. (...) Uno de los conceptos que siempre tengo presente a la hora de educar es el concepto de empatía, lograr ponerse en el lugar del otro pero desde los sentimientos, hacer prevalecer el sentimiento por encima de lo superficial, incluso de lo material, democratizar en el sentido de ir en contra de la discriminación de cualquier tipo (D6).

Asimismo podemos observar docentes que piensan la relación entre enseñanza y aprendizaje como causal, es decir, que entienden que de la enseñanza deriva el aprendizaje, siempre y cuando los dispositivos técnicos sean los adecuados: siempre que se enseña el niño aprende.

Esta visión se manifiesta en frases como: “yo sé qué quiero que hagan y sé desde dónde” (D1); “hago cosas muy estructuradas, por repetición y que aprendan” (D3).

Aparece también un explicación desde el modelo psicologizado (Bordoli, 2007), que se manifiesta en frase como: “depende de las edades y del nivel motriz de cada grupo” (D2); “sé la necesidad de los niños y lo que les gusta hacer” (D3); “intento que tengan sentido de pertenencia a la escuela” (D5).

En resumen, se puede decir que en relación con los enfoques sobre la enseñanza, la tendencia es explicar la relación entre enseñanza y aprendizaje como mediacional (un alumno aprende porque es capaz de hacer algo con el material aportado por la enseñanza realizada por el docente). La enseñanza operaría principalmente sobre el logro observado de la actividad del alumno, y poco sobre la importancia del conocimiento del campo y su circulación en el sistema. Las siguientes frases dichas por los entrevistados resumen la perspectiva mayoritaria: “La enseñanza es un proceso de aprendizaje entre el profesor y el alumno, hay que involucrar a toda la comunidad educativa” (D3); “la realidad

de los niños que vienen a la escuela te marca la forma de trabajo” (D4).

Podemos decir que se estarían planteando tres modelos didácticos que según los docentes que participaron en el estudio, están presentes en la escuela: el tradicional, el técnico y el psicologizado. No estaría presente con claridad el crítico o alternativo, dado que en ningún caso aparece un profesor que exprese que su intención de enseñanza es atender a la manipulación del conocimiento propio de la educación física (epistemológico), el cual se pretendería que el estudiante aprehendiera a los efectos de comprender sus efectos sobre sí y la construcción de cierto proyecto colectivo, cultural y político.

Relación entre enseñanza y evaluación

En relación al sentido y el valor asignado a la evaluación, podemos decir que la tendencia es concebirla de acuerdo a los modelos tradicional y tecnocrático; es decir, la evaluación es entendida como la observación por parte del docente de la ejecución correcta del ejercicio físico por parte del alumno. La observación es entendida a su vez como mecanismo de control.

En palabras de los docentes entrevistados: “Miro cómo van, sin registro” (D1). “No hago una evaluación, si va mejorando me doy cuenta, comparo; no ponemos nota en la escuela” (D3). “Veó si pude cumplir los objetivos, pero no evaluó, sólo [evaluó] el comportamiento” (D4).

Sólo un docente considera la evaluación en función de la enseñanza, es decir, entiende que lo observado le sirve para transformar la enseñanza y entonces brindar mayores posibilidades de aprendizaje a los estudiantes: “en función de observaciones determino qué carencias tiene cada uno y marco la exigencia para cada uno, reformulo; la observación es parte de la enseñanza” (D6).

Aparecen, así, dos claras tensiones: una tensión entre lo observable y lo no observable, y otra tensión entre lo formal y lo informal. En relación con la primera tensión, Sarni (2004: 3) señala que “Cuanto más complejo sea lo que queremos evaluar, puede caer en el campo de lo no observable”. La tensión entre lo formal y lo informal aparece en el discurso de los docentes, cuando expresan: “Yo veo y tomo [una] decisión”. La expresión “yo veo” remite a lo informal, porque no existe un parámetro de observación que haga técnicamente válido ese juicio, sumado a que el que mira, lo hace desde su propio deber ser “experto”, el cual de no ser comunicado mediante criterios claros no permitiría tampoco la mirada de otros que, en ese caso, aportarían

con una lógica intersubjetiva al asunto. Tampoco aparece el tratamiento del saber epistemológico del contenido como referencia al criterio de mirada. Ni del que mira ni los que eventualmente miraran como conjunto intersubjetivo podrían establecer entonces un referente comparativo válido y eventualmente confiable para ese colectivo.

Podría decirse que la tendencia general entre los docentes entrevistados es la de adoptar una perspectiva observacional, es decir, realizar juicios informales sin criterios preestablecidos ; el sujeto que observa decide qué es lo “bueno” y lo “malo”, hace esto además y sobre todo en relación a la conducta y no en relación a los saberes enseñados, y sin concebir la elaboración de algún dispositivo de evaluación que evidenciara el resguardo de lo técnico, por lo que los aspectos técnicos de validez, confiabilidad, practicidad y utilidad no forman parte de la evaluación. Al respecto Sarni (2004:10) destaca la importancia de que estos requisitos técnicos sean cumplidos por los instrumentos de recolección de información, y alerta que cualquier forma de evaluación (como ésta y todas) lejos de ser una herramienta neutra, es profundamente política.

Así mismo podemos observar que los docentes no expresan el relacionar a la evaluación con las configuraciones didácticas, es decir, con estrategias de enseñanza y de aprendizaje, planificación, metodología, estilo del docente, y la propia evaluación.

Por lo tanto no se considera a la evaluación del aprendizaje como mecanismo de aprendizaje para el estudiante, ni se reflexiona sobre si le sirve al estudiante para aprender el contenido o únicamente al docente para controlar el resultado esperado, en este caso sobre la enseñanza.

La enseñanza vista en la planificación

La enseñanza es una actividad compleja. Está determinada por la propia institución y depende también de la postura del docente en relación al currículum, al contenido, a las comunicaciones dentro del aula, al aprendizaje, a la evaluación, a la metodología y a la propia enseñanza. De acuerdo a la posición adoptada sobre cada uno de estos aspectos será el tipo de planificación que ponga en marcha cada docente.

En cuanto a la metodología, se observa una tendencia a comprenderla como un aspecto de la enseñanza que es ajeno al docente; se la concibe en términos universales y construida por otros para otros: se trata del establecimiento

de una serie de pasos a seguir de cierto modo (y no de otro), y para lo que no se tiene en cuenta el contexto, el tiempo de enseñanza, el análisis del contenido ni la propia problemática del sujeto que aprende. Se privilegia una mirada instrumentalista del método. Las siguientes frases dichas por los entrevistados resumen la perspectiva mayoritaria: “de lo más simple a lo más complejo, lo divido en partes (saque, toque, posición del cuerpo) y voy enseñando por partes” (D1). “Las habilidades [motrices] las tengo todas plasmadas y las divido, son 8 clases por habilidad, 8 o 10 clases por habilidad” (D5).

No se visualiza un docente constructor de su propia metodología para un contexto particular, con sujetos particulares y en el marco de situaciones particulares. Por tanto, no se observa que los docentes asuman un rol que genere procesos reflexivos y aporte a la construcción del conocimiento. Los profesores no se asumen como intelectuales de la enseñanza.

En relación a la planificación, se percibe en los docentes entrevistados una tendencia a entenderla como un dispositivo técnico, con matices tradicionales: se adaptan los planes anuales a las escuelas nuevas, a los niños, etc. Lo técnico que también aparece implicaría eficiencia, eficacia y enfatizarían todo ello en el cumplimiento de ciertos objetivos fijados a priori. Es decir, prima la idea de que cuanto mejor sea la planificación más efectiva será la enseñanza. Esta postura se manifiesta en frases como: “llevando el orden que me enseñaron en ISEF” (D1). “con planificaciones de años anteriores, lo trabajado en otra escuela” (D2).

Se observa un docente con una mirada (basada en la interacción entre el docente, el alumno y el conocimiento) que da lugar a una enseñanza eficaz, que aumentará en eficacia cuanto más capacidad tenga el docente para responder a situaciones impredecibles. En palabras del docente: “sumar experiencia motriz; la calendarización la acordamos entre todos los profes en función de campeonatos. Es importante explicar el para qué y el por qué y en función de ello reviso, reformulo” (D6).

Conclusiones

Este trabajo ha intentado mostrar el modelo educativo que predomina en las configuraciones didácticas de los profesores estudiados, así como la conceptualización de la planificación y la evaluación y su vínculo con la enseñanza. En cuanto a los modelos de enseñanza de la educación física,

podemos decir que se reconocen tres modelos: tradicional, tecnocrático y psicologizado. Sin embargo aparece con mayor posicionamiento el segundo (tecnocrático), es decir, el docente es quien domina y administra las técnicas de enseñanza; el estudiante es repetidor de los modelos correctos aplicados por parte del docente y el saber es el ideal proveniente de los diseñadores del currículum, a aplicar como el científicamente válido. De esta manera, el sistema de enseñanza se conforma por la díada educador-educando, centrada en el método de enseñanza.

En relación al modelo psicologizado como práctica de la enseñanza de la educación física, predomina la concepción del docente como guía de los procesos de aprendizaje, el estudiante a cultivar según su desarrollo evolutivo y el saber cómo el medio para el desarrollo del sujeto en cada etapa etaria. De esta manera el sistema de enseñanza se conforma por la díada educador-educando, centrada en el segundo.

En relación con las configuraciones didácticas (Litwin, 1997) puede decirse que la evaluación no forma parte de las tareas cotidianas de los docentes; no se la relaciona con la enseñanza ni con la construcción del conocimiento. La tendencia general en este sentido es a comprender la evaluación como mecanismo de control y no como integrante de la enseñanza.

La planificación se conceptualiza en términos generales como un dispositivo a aplicar y por tanto se entiende que la enseñanza se vuelve eficaz cuanto mejor sea el dispositivo. Se observa de todos modos una mirada diferente, hay un docente que concibe la planificación como una configuración más de la enseñanza y por lo tanto posible de ser construida y re construida permanentemente en procura de la buena enseñanza. Sin embargo, el eje fundamental es moral y no epistemológico.

En relación a la enseñanza, puede decirse que la tendencia general es conceptualizarla como la tarea que desarrolla el docente para provocar el aprendizaje del estudiante. Es decir, la relación entre la enseñanza y el aprendizaje es de “causa y efecto”. Se reconoce sólo a un docente que conceptualiza la enseñanza en su relación ontológica con el aprendizaje: el docente realiza todo lo moralmente posible para que el estudiante aprenda, pero es consciente de que no necesariamente el aprendizaje ocurrirá. En este sentido podemos decir que en la escuela no se desarrolla la buena enseñanza (Fenstermacher, 1989), es decir, no se atienden los aspectos epistemológicos

implicados en ella; sólo se atienden sus aspectos morales.

La educación física corre el riesgo, de este modo, de perder su espacio escolar en términos de conocimiento legítimo y por tanto didácticamente viable. La educación física no parece perseguir un objetivo epistemológico; predomina la idea (sostenida institucionalmente) de que el lugar en el que se enseña es el aula y que en la clase de educación física se recrea.

Es necesario reinaugurar la enseñanza de la educación física en la escuela con centro en el saber atendiendo a lo histórico, político y social como tema que la dota de legitimidad con su entorno. Seguir pensando en una educación física tangencial a la escuela y sin problematización epistemológica propia decantaría en dar cuenta del recreo como centro del asunto.

La instancia del encuentro entre el docente y el escolar da comienzo a su interrelación, de cuyas características dependerán los logros educativos que se obtengan. En esa interrelación se ponen en juego las configuraciones didácticas de los docentes que participan de ella. Su estudio permitió conocer los modelos de interrelación didáctica que rigen la acción educativa de los docentes, aspecto fundamental para poder proyectarnos hacia la creación de estrategias que permitan modificar las configuraciones predominantes en búsqueda de un modelo didáctico-pedagógico que dé lugar a aprendizajes más significativos y a posicionar de otro modo la educación física escolar.

Bibliografía

- Bordoli, E. (2007). Los saberes en juego en el acto de enseñanza. *Revista Quehacer educativo*, (86), 10 -15.
- CEIP. Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2008). *Programa de educación inicial y primaria*. ANEP: Uruguay.
- Díaz Barriga, Á. (1991). *Didáctica, aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza, En: M. Wittrock *La investigación de la enseñanza*, I. Barcelona: Paidós Educador. 150-179.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la*

enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Morín, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva visión.

Sarni, M. (2004). *La evaluación aspectos generales. Ponencia en los talleres de trabajo para docentes del ISEF*. Montevideo: Udelar.

Sarni, M. (2011). *Modelos didácticos en Educación Física Escolar*. Montevideo: Udelar.

El trabajo docente de directivos de escuelas secundarias en la ciudad de La Plata. Desafíos de la politicidad

Hernán Longobucco¹

Presentación

La investigación que origina el presente trabajo se realizó en el marco de la Tesis de Maestría presentada y defendida en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP en el mes de abril del 2015. Se ubica temporalmente en el período 2006/2013 cuando comienza el debate en torno a la Escuela Secundaria Obligatoria. En ese contexto, los directivos de escuelas incorporan, sistematizan y organizan progresivamente nuevas disposiciones relacionadas al principio de inclusión educativa que se suman a sus preexistentes formas de ver, percibir e interpretar las tareas directivas que desarrollan. A través del análisis de distintas fuentes: estadísticas; normativas; textos académicos y entrevistas; el estudio examina la politicidad en los docentes que cumplen tareas directivas en cuatro escuelas secundarias del distrito La Plata.

La dirección escolar, el gobierno y/o la gestión² de las instituciones educativas han sido objeto de estudio en varias investigaciones de los últimos años (Ezpeleta, s/d; Antelo, et. al, s/d; Cassajus, 2000; Cantero, 2001; Calderon, 2004; Minvielle, 2010; Gvirtz y de Podestá, 2011; Morgade, 2011). La característica que tienen en común estas producciones es haber puesto en

¹ FaHCE/UNLP, Argentina. herjol76@gmail.com

² Vamos a utilizar como sinónimos los conceptos gestión, gobierno y dirección escolar porque nuestro interés no está puesto en realizar una conceptualización extensa de estos términos. En todos aquellos casos que creamos conveniente vamos a aclarar y a definir otros sentidos distintos al gobierno de las instituciones.

foco una tarea que plantea problemas complejos que varían de una institución a otra, de una práctica a otra, de una población a otra y de una época a otra.

En la obra de Cantero (2001) se construye un significado de la gestión escolar que incluye a todos los protagonistas³ de las interacciones con propósito de gobierno, resultando un proceso de tipo interactivo e intersubjetivo que se desarrolla en un ámbito organizacional. En esta definición el autor incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales de carácter reflexivo e intencional, que en cada caso combinan y acentúan distintas estrategias para la satisfacción de intereses y el logro de un conjunto de objetivos deliberadamente definidos. Lo interesante de esta perspectiva es que no circunscribe el concepto de gobierno a los que ocupan formalmente los cargos, sino que incluye a otros agentes de las instituciones (profesores, personas que cumplen tareas administrativas, de maestranza, padres, estudiantes, etc.) abarcando las interacciones que pugnan por reformar, cambiar o transformar el orden establecido⁴.

Pensamos el gobierno escolar desde esta perspectiva, específicamente utilizamos el concepto *politicidad* (Merklen, 2005) para dar cuenta de la condición política, el conjunto de prácticas de socialización y cultura política que tienen los que cumplen funciones directivas en las escuelas secundarias⁵.

Tomamos tanto de Cantero (2001) la idea de interacción pensando en que la politicidad de estos agentes de gobierno escolar se construye en los intercambios con otros agentes sociales que están ubicados en diferentes escalas del territorio⁶ Así definida la politicidad puede ser entendida como parte

³ El trabajo no adopta una perspectiva de género, sin embargo, el lector puede leer toda vez que se haga alusión a las personas involucradas los siguientes términos: la/el, tod@s, ellos/ellas, profesores/as, etc.

⁴ La gestión escolar así entendida incorpora interacciones micropolíticas de naturaleza instituyente relacionada con el poder instituido en las escuelas. De manera que, sin desconocer el papel central y decisivo del cargo directivo en la cultura escolar, amplía la mirada para dar cabida a la consideración de eventuales minorías que intentan también hacer oír su voz y tomar posición frente a los problemas que surgen en la cotidianidad de cada escuela.

⁵ A lo largo de nuestro trabajo utilizaremos las siguientes expresiones para referirnos a lo mismo: equipos directivos, directivos, personas con funciones directivas, agentes de gobierno escolar. En todos los casos pretendemos nombrar a los que realizan tareas profesionales y/o técnicas con un sentido político. De modo que forman parte del gobierno de la educación en el primer nivel del territorio, es decir, en las escuelas. La categoría que utilizamos incluye a todas las personas entrevistadas que realizan funciones directivas: docentes referentes, preceptores, miembros de Equipos de Orientación Escolar (EOE), directores, vice directores y secretarios.

⁶ Nos referimos a los propios colegas, a los docentes, al cuerpo de inspectores (de enseñanza,

constitutiva de la identidad de los individuos y no una dimensión autónoma de la vida social con la que los individuos entrarían en relación. También consideramos a la politicidad y la sociabilidad entrelazadas porque pretendemos aprehender situacionalmente, en su lógica y contexto de uso, una pluralidad de perspectivas de los agentes sociales (Merklen, 2005).

El trabajo docente y los desafíos de la politicidad

A partir del estado del arte y el marco teórico realizado nos planteamos los siguientes interrogantes que contribuyeron a guiar la investigación:

1) ¿Qué procesos de resignificación de sus funciones y prácticas producen los directivos en el marco de las nuevas demandas para la escuela secundaria? 2) ¿Cómo se va configurando la politicidad? ¿Con qué prácticas y a través de qué procesos? 3) ¿Qué estrategias y acciones institucionales se desprenden de las políticas educativas orientadas a la inclusión? 4) ¿Cómo es la transmisión de saberes, conocimientos y valores generados en la experiencia de gobierno de una escuela secundaria en la actualidad?

Al indagar en los relatos de los directivos se pueden reconocer al menos cinco dimensiones de la politicidad que han contribuido a consolidar las posiciones relativas que ocupan en los espacios sociales en los que intervienen (las escuelas y sus contextos) y el papel que juegan para sostenerlas.

La primera dimensión se vincula con sus trayectorias sociales y educativas. En estos espacios los directivos han incorporado diferentes formas de ver, sentir y evaluar. Es decir, han ido configurando una *profesión*⁷ a partir del recorrido realizado fundamentalmente por universos sociales pertenecientes al sistema escolar, ocupando distintas funciones en el mismo y realizando diferentes instancias de formación docente, política y de gestión.

En términos generales, identificamos que todos ellos han estudiado profesorado o licenciaturas en universidades (públicas o privadas) y en ISFDyT.

distritales y regionales), las personas que trabajan en las Direcciones Provinciales de Educación Secundaria, Políticas Socioeducativas, Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Planeamiento, Proyectos Especiales, Consejos Escolares, Infraestructura, funcionarios y personal técnico de diferentes espacios públicos de la administración municipal, provincial y nacional, los estudiantes y sus familias, entre otros.

⁷ BALLESTEROS LEINER (2007), a partir del estudio de la obra de Max Weber, señala que en principio hay dos características fundantes de las profesiones: un periodo de formación mínima y la rentabilidad del ejercicio de la ocupación (vinculada a un código ético, de calidad y eficiencia en el servicio). Retomaremos este punto en la segunda parte de este capítulo.

Algunos tienen estudios de posgrados (finalizados o en curso), otros han realizado trayectos de actualización (cursos, seminarios o postítulos). Con respecto a la antigüedad docente y las funciones directivas los recorridos difieren, algunos están cercanos a jubilarse, otros están hace muy poco tiempo en la escuela con funciones de gestión.

La segunda dimensión de la politicidad involucra la capacidad de construir diferentes espacios institucionales en los cuáles fortalecer prácticas inclusivas, es decir, la creación de espacios sociales donde puedan promoverse consensos y visibilizar conflictos. Instancias de discusión y apropiación de conocimientos, capacidades y actitudes conformes a prácticas democráticas. Pensamos esas construcciones no sólo aludiendo a lo físico sino a la producción de dinámicas y relaciones sociales que definen a la escuela en un momento determinado, a las prácticas de lucha, cooperación, confrontación o negociación, que producen acuerdos o intercambios conflictivos sobre temas que hacen al cotidiano escolar. Desde el punto de vista formal hemos encontrado la normativa que promueve la creación de estos tipos de espacios y prácticas a partir de los: Acuerdos Institucionales de Convivencia⁸ (AIC), Centros de Estudiantes (CE)⁹ y Jornadas Institucionales. Allí se manifiesta la intención de producir lugares de encuentro en los que los estudiantes construyen pertenencia, valorizan sus intereses y expectativas. Por otra parte, la normativa enfatiza en la construcción de verdaderos acuerdos de convivencia que superen la mera enunciación de códigos de sanciones a sus integrantes, donde se puede trabajar sobre el compromiso del mundo adulto con apertura y reciprocidad al mundo juvenil. Desde el punto de vista informal identificamos diversas formas que se ponen en juego en las interacciones con los miembros de la escuela y, algunas veces, con el resto de los agentes con los que interactúan los directivos en el territorio. Resultan experiencias paradigmáticas que abren instancias de participación y negociación, generando tramas de sentido que funcionan como lógicas de referencia para los modos en que se construye ciudadanía en la escuela. En los relatos de los directivos,

⁸ Véase Resolución N° 1709/09 Implementación de Acuerdos Institucionales de Convivencia. Disponible en: http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/gobiernoescolar/resoluciones_cuadro_comparativo.pdf

⁹ Véase: Resolución N° 4900/05. Modelo de Estatuto para Centros de Estudiantes. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/normativa/escsecundaria/4900centrodeestudiantes.pdf>

alternadamente, se manifiestan ambos puntos de vista: “Logramos independizarnos, cuando nos separamos [del edificio de la escuela primaria] este año, entonces se logró separar también un poco la dirección de la escuela, y empezar a formar una escuela nueva, con todo lo que implicaba formar una escuela y un eje de escuela, era como imposible. La directora era la primera vez que lo era, entonces, eso también nos costó, crecimos con ella y ella con nosotras también” (Entrevista a la Coordinadora del PMI de la escuela N° 1). “Con la llegada del director se pudo hacer un montón de cosas porque se pintó la escuela que eso antes no había. El año pasado entre nosotras dos organizamos un quiosco, y con eso recaudamos, que no fue una gran cantidad de dinero pero para nosotros nos servía un montón, porque todavía no estaba organizada la cooperadora. Entonces todo lo que era materiales para los chicos, para las fotocopias de acá, de dirección o de preceptoría. Se compró una impresora, el equipo de música que no teníamos. Y con esfuerzo de nosotras porque era un desgaste, ella que tenía que pasar a buscar la mercadería, poner el precio, empaquetarlo todo” (Entrevistas a las preceptoras de la Escuela N° 2).

A partir de las prácticas instituidas en la escuela secundaria, en un pasado no muy lejano, haber repetido, estar embarazada, tener una edad no acorde a las expectativas del sistema, insertarse en el mercado laboral, ser inmigrante o hijo de inmigrantes, entre otras condiciones de la existencia, resultaban suficientes como para ser excluidos de las escuelas. De manera que la construcción de un lugar preparado para recibir a un público que antes se expulsaba resulta una de las primeras disposiciones a construir para aquellos que cumplen tareas directivas. Una entrevistada define esta disposición categóricamente: “Nosotros somos los que incluimos, todo lo que es la inclusión pasa por el bachillerato de adultos realmente, ese es el trabajo nuestro. Porque ese chico que ha fracasado, que repite, generalmente viene repitiendo del diurno, o uno o dos años, o puede ser en otras instituciones, ha dejado la escuela, ha abandonado, ese es el alumno nuestro. Es el alumno vulnerable que nosotros tenemos que ir trabajando, ahí el índice de vulnerabilidad social para nosotros es nuestra materia prima. Trabajamos con esos chicos, y los tenemos que incluir” (Entrevista a la vicedirectora de la escuela N° 4)¹⁰.

La conformación del espacio escolar resulta una tarea cotidiana. Es vital reconocer cómo y a qué alumnos y familias convocar /elegir. Las cuatro

¹⁰ Entrevista realizada el 8/5/12.

escuelas de la investigación comparten manzana o edificio con otras instituciones educativas, de manera que ciertos alumnos y sus familias tienen un flujo ininterrumpido y garantizado por la propia *dinámica de escolarización* (Abrantes, 2005)¹¹ que se da en las comunidades: “chicos que generalmente empiezan en el jardín de al lado, hacen la primaria que también está acá, [en la misma manzana], en ella terminan seis sextos. Yo tengo siete primeros años, quiere decir que tengo solamente un curso para brindárselo a toda la demás parte de la población que no haya venido a esa escuela”.

La tercera dimensión de la politicidad tiene que ver con las formas y estilos que despliegan los directivos en el gobierno de las instituciones. Es decir, con las disposiciones que desarrollan para garantizar el acceso, permanencia y egreso de los adolescentes y jóvenes. Nos referimos a las herramientas simbólicas que utilizan y a su vez ponen a disposición para que las jóvenes generaciones avancen hacia la conformación de sujetos con acceso al conocimiento requerido en los espacios sociales que transitan, propios y ajenos, actuales y futuros. Indagamos en este caso sobre cómo se construye el oficio de dirigir una escuela secundaria y cómo este oficio orienta las prácticas de los otros agentes. Nos interesó, entonces, la dimensión subjetiva de la politicidad que refiere a saberes, conocimientos y habilidades que contribuyen a reafirmar sus puntos de vista y posiciones. Parafraseando a Sennett (2010) serían aquellos aspectos subjetivos, ciertas percepciones de sí mismos que inclinan a las personas a querer desarrollar bien sus tareas: “Desde mi punto de vista, por ahí hay gente que opina distinto, la presencia en la comunidad es fundamental, el docente en la comunidad” **¿Y los que opinan distinto, por qué lo hacen?** Y porque consideran que a veces el docente se aletarga en el cargo y en la comunidad. Como que se achancha porque está siempre en el mismo lugar, tiene poco recambio. Yo no creo que sea así, para mí es al revés. Digamos, tener compromiso con la comunidad te lleva a más responsabilidades, porque vos estás en el día a día,

¹¹ El autor señala que este concepto representa a los flujos cruzados desarrollados en las escuelas que forman y condicionan las trayectorias escolares de los jóvenes. La apatía, resistencia, indisciplina, violencia y otros términos son frecuentes a la hora de caracterizar y estigmatizar a los jóvenes con relación a las instituciones educativas y a los procesos de escolarización. Para contrarrestar estos discursos señala que la relación entre los jóvenes y la escuela tiene más de “*adhesión distanciada que de resistencia asumida*”. Observando la dimensión estructural (origen social de los jóvenes), la dimensión longitudinal (la trayectoria escolar) y la dimensión interaccional (las sociabilidades en la escuela), se detectan disposiciones significativamente más plurales que escapan a esas manifestaciones de sentido común.

en el cara a cara. Y en lo institucional y en lo pedagógico te obliga a mayores respuestas y no a menores. Así que para mí el compromiso y la concentración horaria son fundamentales” (Entrevista a director de la Escuela N° 2).

Como queda de manifiesto la transmisión del compromiso es un elemento de la agenda del directivo, representa una de las tantas tareas del trabajo con los otros supeditada a la coyuntura de cada escuela. De cualquier modo, para transmitir el deseo de realizar las cosas por el bien de la comunidad como dice Sennett, el directivo, en principio, debe creer él mismo en la posibilidad de cumplir con ese deseo. El compromiso se vuelve así un factor de legitimación y de autoridad frente a los otros. Sin embargo, no siempre, todos los agentes de la escuela están dispuestos de la misma manera. Por ejemplo, no todos hacen el esfuerzo por asumir la complejidad en la que están sumergidas las jóvenes generaciones que asisten a las escuelas.

A su vez, en la escuela secundaria actual los directivos tienen otro desafío, además de generar compromiso en los otros, deben: producir relaciones de autoridad y poder democráticas.

Desde esta perspectiva la autoridad equivale al ejercicio de un poder legítimo, es decir, combina el poder como capacidad del agente para inducir a otros a que respondan a determinadas pautas y la legitimidad que emana de ejercer un poder de acuerdo con los valores reificados en cada institución. A partir de la historia y la cultura colectiva, los distintos agentes conocen qué hay que saber, qué hay que hacer, cómo hay que desempeñarse para ser un directivo con autoridad. En los relatos algunos hacen hincapié en sus rasgos personales; otros, en el conocimiento técnico; o bien, en sus capacidades de resolución de problemas y elecciones estratégicas. Como complemento de la dimensión anterior contemplamos las disposiciones que los directivos activan en la gestión de planes, programas y proyectos según cada contexto particular.

De manera que la cuarta dimensión de la politicidad tiene que ver no sólo con los estilos sino con las decisiones y estrategias que los directivos privilegian para conformar su *agenda de gobierno*. Con el concepto de agenda quisimos hacer notar, salvando las distancias, aquello que Oszlak identifica como: “el conjunto de necesidades y demandas de las que se hacen cargo determinados actores sociales, adoptando decisiones y llevando a cabo acciones tendientes a satisfacerlas” (Oszlak, 2007:1).

De manera que el desenvolvimiento de la agenda está supeditado a las

relaciones y vínculos que los equipos directivos establecen con funcionarios y empleados de: la DGCyE, especialmente los que trabajan en la DPES, y otros ministerios de la provincia (Trabajo, Desarrollo Social, Salud, Seguridad). Ante determinados proyectos, programas o simplemente alguna actividad específica, se relacionan ocasionalmente con funcionarios del Ministerio de Educación de la Nación. Otro nivel de relaciones está compuesto por los vínculos más cercanos: inspectores (jefes regionales, distritales e inspectores del nivel); pares de otras instituciones; docentes; alumnos y familias. En algunas instituciones también hemos observado un tercer nivel de relaciones con organismos de la sociedad civil: clubes, ONG, empresas, asociaciones vecinales, entre otras.

El imperativo de la inclusión produce nuevas disposiciones en el manejo de esta agenda directiva: la gestión que conforma “*equipos especiales*” e información estadística y cualitativa para efectuar seguimientos de materias y rendimientos de los alumnos, ya que lo considera, por diferentes motivos, un conocimiento valioso. En otros casos permanecen discursos y prácticas tradicionales que dejan entrever que no hacen faltas tales seguimientos ya que son las condiciones estructurales de las familias, que pueden ser socioeconómicas o culturales, las responsables de un vínculo debilitado con la escuela.

En ese sentido los esquemas de percepción y apreciación contruidos a partir de la formación y la experiencia de los directivos en la gestión de planes, programas y proyectos permiten observar cuestiones que tal vez en otros momentos de la historia de la escuela secundaria estaban invisibilizadas (los estudiantes trabajadores, el uso del tiempo libre, el papel de la escuela y los docentes en instancias no tradicionales de enseñanza, el quiebre en la transmisión de los conocimientos y los valores). Por ejemplo, los directivos se vuelcan a la organización de clases de apoyo porque, desde sus perspectivas, los profesores no logran generar instancias formativas que terminen de conquistar a los estudiantes con temas que son de suma importancia para su vida social y política, de modo que muchos alumnos terminan desenganchados de sus materias.

La mirada de los directivos se puede convertir en principios de selección de los docentes preparados para abordar el desafío de esta tarea. Algunos señalan que al observar clases, planificaciones, o mesas de exámenes piden a los profesores que junto con la evaluación diagnostiquen los rendimientos

de sus alumnos. Pero son muy pocos lo que realizan esta tarea: “la evaluación diagnóstica le permite al docente y a mí tener una idea generalizada de qué es lo que está pasando en tal curso, en determinada materia, puede ser de ahí que las cosas no funcionen o puede que venga de arrastre”. Esa evaluación les otorga a los directivos la posibilidad de determinar: cuáles estudiantes necesitan mayor acompañamiento; una comparación con otros alumnos que tienen una trayectoria escolar acorde a la esperada por la institución; cuáles son los que vienen de la escuela primaria con problemas de aprendizajes o si la falta estuvo en los docentes que estuvieron a cargo de la materia los años anteriores.

Finalmente la politicidad también incluye las visiones que circulan acerca de la función directiva y las percepciones que tienen los propios directivos de sí mismos en el desempeño de estas funciones. La identidad, señala Danilo Martucelli (2007), personifica asiduamente dos grandes procesos: el primero, alude a lo que se juzga como aquello que prueba la permanencia temporal de una persona, es decir, lo que hace que, a pesar de todos los cambios, esta sea siempre la misma. El segundo se vincula a un conjunto de perfiles sociales y culturales internos a los individuos que viven en las sociedades contemporáneas. Debemos, dice el autor, tener precaución en no dividirlos porque una distinción analítica entre aspectos personales y colectivos es factible. Lo característico de la identidad es colocarse lícitamente en la interface entre una definición íntima y una del estatus del individuo “una transacción que Dubar precisó muy bien, hablando de la identidad para sí y de la identidad para otro” (Martucelli, 2007: 289).

Las identidades profesionales para Dubar (2002) son para los individuos formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo y del empleo.

Observamos en estas ideas un argumento interesante para describir la politicidad del directivo porque permite, en un sólo paso, pensar su singularidad y, a la vez, situarla dentro de una cultura o de una comunidad determinada. Los directivos no pierden de vista que sus tareas implican observar las demandas de la gente del barrio, leídas al calor de los cambios recientes (sociales, económicos, políticos y culturales) y reactualizadas a partir de la posibilidad de un contexto que genera lentamente la reposición de trayectorias escolares frágiles que denotan un vínculo debilitado con la escuela.

El director de la Escuela N° 4 afirma haber elegido la escuela porque

comenzó a conocer a la gente y “*veía el valor que tenían*”. Con los años y el trabajo junto a sus colegas, la institución resultó “*muy apreciada*” por el nivel central. Argumenta esta posición enfatizando que a “*su escuela*” la toman como modelo: “*sino no puede ser que muchos cursos de la facultad vengan con sus alumnos a hacer las prácticas aquí*”. El principal canal de reconocimiento está depositado en su figura. Comenta que es el que “*vende la escuela*” (...)“*A mí me sacan bastante porque hasta ahora soy uno de los pocos directores titulares que hay acá, me llaman por ejemplo del Tribunal Descentralizado para leer el expediente como director par de aquellos que hayan tenido algún problema dentro de la provincia de Buenos Aires. Después, me llamaron el año pasado para el concurso de directores y estuve prácticamente todo el año fuera de la escuela*”.

Ratifica esta visión de sí mismo al señalar que toda vez que una escuela tiene que representar al distrito “*lo llaman seguro*”. Por las diferentes acciones que se llevan adelante en la escuela lo citan del nivel central para felicitarlo: “*a través de la subsecretaría me dicen que la gente de Conectar Igualdad había encontrado una recepción en el barrio bárbara. De Jefatura me mandan a decir: ‘Jefe, espectacular lo suyo, siempre contamos con vos’*”. El discurso de distintos funcionarios de la gestión central de la DGCyE, le confirma a este directivo la visión que tiene de sí mismo con relación al desempeño de sus funciones y los efectos que su *estilo de gobierno* ha impreso en la comunidad. Realizar evaluación de pares, vincular el éxito de un programa de política pública a su accionar, opera como un proceso de autorreconocimiento, en el que se destacan sus capacidades para ocupar el cargo.

Conclusiones

El estudio realizado procuró examinar la politicidad de los directivos en cuatro escuelas secundarias del distrito La Plata durante el período 2006/2013 e indagó cómo estos agentes sociales han procesado las políticas educativas dirigidas hacia la construcción de la Escuela Secundaria Obligatoria. La elección de las escuelas se realizó a partir de una muestra intencional analizando indicadores de eficiencia interna del sistema. La presunción que tuvimos al seleccionar escuelas ubicadas en contextos desfavorables pero con tasas de promoción efectiva superiores a la media era que las voces de los directivos podían ofrecernos un contexto para mejorar la interpretación de los datos

estadísticos. Que ellos nos iban a ayudar a comprender cómo es la dirección escolar en la actualidad, fundamentalmente, que nos iban a señalar un conjunto de estrategias sobre el *saber hacer* que guardan relación con los procesos de inclusión educativa.

En general los sentidos de inclusión educativa que hemos encontrado en los discursos de los directivos paulatinamente van favoreciendo a la atención de la diversidad de necesidades del alumnado. Por su parte, la bibliografía consultada y el marco normativo coincide en que ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponibles, sino que son las escuelas y sus ocupantes las que deben hacer el esfuerzo por ajustarse a las características de cada estudiante. Es este proceso el que se está viviendo en las escuelas cuatro escuelas secundarias de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires que hemos estudiado.

La politicidad se manifiesta en primer lugar en el vínculo entre la *formación de los directivos* y el *devenir de la institución*. Ello se puede apreciar en ciertos comportamientos y situaciones de la vida institucional. Pudimos encontrar varios ejemplos de este vínculo al elegir las modalidades que ofrece la escuela, relevar intereses de las familias, convocarlas para colaborar en la construcción física y simbólica del espacio, organizar y acompañar las demandas hacia autoridades provinciales o municipales, visibilizar situaciones encubiertas.

También subrayamos el criterio temporal en la formación de estos agentes porque nos permitió encontrar algunas diferencias en los estilos de gestión. Los docentes con mayor antigüedad tienen en su haber mayores conocimientos, prácticas y saberes construidos a partir de sus antecedentes profesionales más que académicos. Han transitado por varios cargos antes de llegar a cumplir tareas directivas. Con los años, el propio sistema los fue preparando para asumir nuevas responsabilidades y funciones. A la inversa, los que hace poco tiempo realizan esas funciones, suelen tener acumulados más antecedentes académicos que profesionales. Sin ser una regla estricta, nos habla de una regularidad, de una probabilidad. A priori, ello les permite observar situaciones que para los primeros pueden pasar desapercibidas, también contar con herramientas de gestión algo diferentes. Sin embargo, identificamos que en ambos grupos se va construyendo un nuevo *saber hacer* de la gestión, como capital que se preserva ante ese trajín cotidiano que representa la conformación de la Escuela Secundaria Obligatoria.

Pueden pensarse dos concepciones que surgen de las percepciones que tienen los directivos sobre los alumnos en tanto sujetos de derechos. Ante la figura del directivo accesible, los estudiantes administran las reglas de manera horizontal. En cambio, con figuras directivas más verticalistas, la aplicación de la norma reside principalmente en el mundo adulto, quienes reciben a los estudiantes cuando resulta necesario efectuar algún ajuste en el cumplimiento de sus derechos.

A pesar de las menciones a la alteración del orden, los directivos afirman que los estudiantes son disciplinados. Esta enunciación se funda en que en las escuelas se implementan las normas y las reglas que se han conformado, va de suyo entonces, que los derechos son asumidos e incorporados por los adolescentes y jóvenes. Sin embargo, el lugar que ocupan respecto a la regulación y obediencia a los derechos es diferente según sea la figura del director. Aquí es donde se visualiza el problema, en la práctica existen estudiantes que tienen una posición más activa que otros, tal como advertimos en la definición de la ciudadanía sustantiva, formal y activa de Gomariz Moraga (2007).

Cabe preguntarse, entonces, a partir de estos argumentos ¿si la construcción de instancias participativas abocadas a la solución de problemas entre los agentes escolares es concebida a la vez como un mecanismo de inclusión educativa? ¿Los directivos alcanzan a observar y a reconocer herramientas para la construcción de la ciudadanía escolar, que puedan convertirse en mecanismos de participación y de expresión de intereses de los distintos agentes?

En ese sentido, algunas de las respuestas a estos interrogantes están relacionadas a las *formas y estilos de gobierno* puestos en juego en estas instituciones, ya que existe, tal vez más que en otro tipo de escuelas, una tendencia por parte de los alumnos a querer plantear sus problemas a los adultos. De manera que es de una importancia suprema construir espacios escolares que puedan alojarlos.

Indistintamente a los estilos y formas de gobierno planteadas, a partir del trabajo de campo pudimos comprobar que la existencia de funciones y tareas que realizan los directivos ya no sólo representan elementos facilitadores de los proyectos elaborados por la burocracia tradicional, o como dicen ellos comúnmente, por “*los de arriba*”. Por el contrario, se pueden identificar claramente nuevas responsabilidades al momento de reelaborar la oferta educativa y de adecuarla a un proyecto de cuyos resultados son uno de los principales

responsables. La función de los directivos comienza a ser pensada como un elemento sustancial al momento de vertebrar la nueva identidad de las instituciones educativas y las demandas manifiestas de la ciudadanía.

En la cotidianeidad, la dirección escolar, adquiere formatos heterogéneos e involucra cuestiones de poder, cuya resolución gira en torno a la gestión y el *buen gobierno* de las condiciones materiales y simbólicas en las que este se desenvuelve. En este caso, la autoridad del directivo está supeditada y condicionada por algunos impedimentos producidos en el centro y en los espacios intermedios de decisión y, sobre todo, en la posibilidad de contar con políticas y acciones institucionales novedosas.

Por este motivo otro aspecto contemplado a la hora de pensar el gobierno de las instituciones educativas es la elaboración y el desarrollo de las *acciones y políticas institucionales*.

Consecuentemente, denominamos agenda directiva a la prioridad establecida a partir de la gestión de políticas que intentan resolver problemas y cuestiones ligados a la escuela y a las demandas de la ciudadanía presente en ella. En las cuatro escuelas la agenda directiva es un proceso interactivo, en términos generales, los planes, programas y proyectos se vuelcan hacia acciones y situaciones de enseñanza y aprendizaje entre alumnos y docentes. Una de las referencias más importantes mencionadas por los directivos estuvo en la posibilidad de desarrollar actividades culturales y recreativas para profundizar el enganche de los estudiantes con las escuelas. Se han mencionado talleres deportivos, escuelas de fútbol, talleres de expresión artística: danza, teatro y dibujo. También, a partir de los PMI, existen líneas de acción que se orientan principalmente a mejorar el nivel de rendimiento de los alumnos en las mesas de exámenes, a intentar disminuir el número de alumnos que desaprueban materias y así mejorar indicadores de eficiencia (repitencia, abandono, sobreedad).

La inclusión educativa no puede limitarse sólo a la escuela, se trata de incluir los conocimientos, las destrezas, las capacidades que dan posibilidades de acción y de libertad en esta sociedad. De modo que pensar la inclusión de adolescentes y jóvenes supone pensar a dónde se incluye y a dónde debería incorporar el paso por la escuela, lo que llamamos *inclusión educativa plena* (en la escuela y en la sociedad).

Estas definiciones presumen que el paso por las escuelas adquiere otra

dimensión y tal vez otro significado que el que tenía hasta hace un tiempo atrás. Por lo analizado en las entrevistas, el marco normativo y en las políticas dirigidas al nivel secundario pensamos que la *inclusión en la escuela* puede asumirse como uno de los primeros caminos que conducen a la *ciudadanía activa* (Gomariz Moraga, 2007) y las características del tránsito por la Escuela Secundaria Obligatoria hacia esa ciudadanía singularizan el modo en que se puede estar incluido en el siglo XXI.

Bibliografía

- Abrantes, P. (2003): *Os Sentidos da Escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Oeiras. Celta Editora.
- Antelo, E; Redondo P; y Seoane V. (Comp.) (s/d): “Voces que cuentan. El arte de dirigir”. Conversaciones con directores. *Revista EM Educación Media*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Escuela de Capacitación CEPA. Secretaría de Educación.
- Ballesteros Leiner, A. (2007): *Max Weber y las sociologías de las profesiones*. Mexico. Universidad Pedagógica Nacional. Colección Mástextos.
- Bourdieu, P. (1997): *Razones prácticas*. Sobre la teoría de la acción. Barcelona. Anagrama.
- Calderón, L. (2004): *La dirección escolar en contextos de fragmentación educativa. Relatos de experiencias de gestión*. (Tesis de Maestría sin publicar). FLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Cantero, G. y colaboradores. (2001): *Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Ciudad Autónoma Buenos Aires. Editorial Santillana.
- Cassajus, J. (2000): *Problemas de la gestión educativa en América Latina* (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). UNESCO.
- Dubar, C. (2002): *La crisis de las identidades*. La interpretación de una mutación. Barcelona. Bellaterra.
- Ezpeleta, J. (s/d): *La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina*. México. Departamento de investigaciones educativas del centro de investigación y de estudios avanzados.
- Gomariz Moraga, E. A. (2007): Sistema político y políticas públicas en América Latina. En *Revista Reforma y Democracia*. No. 38. (Jun. 2007).

- Caracas. Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo.
Disponible en: <http://www.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/038-junio-2007/0056400>.
Fecha de ingreso 30/1/13.
- Gvirtz, S. y de Podestá, M.E. (2011): *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Buenos Aires. Granica.
- Martucelli, D. (2007): *Gramáticas del Individuo*. Buenos Aires. Losada.
- Merklen, D. (2005): *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática* [argentina, 1983-2003]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Gorla.MEZZADRA, F. y
- Minvielle, L. (2010): *El gobierno local de la educación y la participación ciudadana*. Buenos Aires (1875 – 1905). Tesis de Doctorado en Educación. Buenos Aires. Universidad de San Andrés.
- Morgade, G. (2011): *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo*. Poder, autoridad y género en la escuela primaria. Buenos Aires. Noveduc.
- Oszlak, O (2007): “Políticas públicas, democracia y participación ciudadana”. En *Revista Voces del Sur*. Publicada por el Programa MERCOSUR Social y Solidario, 2007, Septiembre. Buenos Aires, Argentina.
- Sennett, R. (2012): *El Artesano*. Barcelona. Anagrama.

Formación Sindical Docente: una temática escasamente desarrollada

Florencia Urdaniz¹

...vea, vea, vea que cosa tan bonita salieron a la calle las obreras de la tiza, y eso...costó mucho.

Docencia y participación sindical. Testimonios de mujeres tucumanas, Melina Lazarte Bader

Introducción

Este trabajo aborda la problemática de la formación sindical en la formación docente inicial y en servicio. La formación sindical puede comprenderse como parte de la profesionalización docente en el marco de un enfoque de políticas docentes (Tello, 2013), que amplía la categoría de políticas de formación abarcando diferentes factores de la realidad del trabajo docente. En atención a la incidencia que fueron teniendo los sindicatos en esta realidad, la preocupación por la formación sindical inicial y en servicio adquiere singular relevancia.

El análisis del tema se orienta hacia la problematización del lugar que ocupa la formación sindical de los trabajadores de la educación en la formación docente inicial y el análisis de nuevas experiencias, impulsadas por sindicatos a los que los docentes se encuentran afiliados. El interés por la formación sindical surge a partir de la ausencia de la misma en la formación inicial de la autora y, por ende, la preocupación por su problematización en los profesorados de educación primaria.

Tanto en los lineamientos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) para la construcción y estructuración de los diseños curriculares del profesorado en el nivel primario como en los diseños curriculares provinciales se hace explícita la concepción del docente como sujeto socio-político e

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. urdanizflores@gmail.com

histórico, “trabajador de la educación”, con capacidad de reflexión y transformación de la realidad. Lo que torna impostergable la discusión de la formación sindical presente en la formación docente inicial, que promueva la concientización, el acercamiento a la lucha y el movimiento sindical de los docentes. Los sindicatos constituyen un eslabón fundamental no sólo para la construcción de la identidad del docente como trabajador de la educación, sino también, para su fortalecimiento y la defensa de la educación pública.

El análisis se organiza en cuatro apartados. En el primero, se desarrolla brevemente la categoría “políticas docentes” y se reafirma la importancia del sindicalismo docente para pensar las políticas educativas. En lo específico, se reconstruye brevemente la historia sindical de los docentes en Argentina y la incidencia de los sindicatos en la construcción de su identidad. En el segundo apartado se revisan distintos discursos para acercarse a un posicionamiento sobre la formación sindical docente. En el tercer apartado se analizan aspectos de los diseños curriculares de la educación primaria y superior, vigentes en la ciudad de Buenos Aires y las provincias argentinas; y se reflexiona acerca del sentido que se le concede a la formación sindical de los docentes. En el último apartado se revisan algunas experiencias de formación sindical para los docentes en servicio promovidas desde los sindicatos. Las reflexiones finales plantean algunas cuestiones e interrogantes de interés para abordar en futuras investigaciones.

Un enfoque de políticas docentes

La formación sindical de los docentes adquiere relevancia en el marco de la categoría denominada “políticas docente”, que amplía la categoría de “políticas de formación docente” entrelazando distintos componentes, entre los cuales se distinguen el salario docente, el lugar que ocupa el docente en las políticas educativas en general, el nivel de reconocimiento social, el desarrollo curricular de la formación, los modos de contratación laboral, la construcción de la identidad docente, entre otros. Las complejidades que revisten estos componentes requieren ser abordados “como diversas hebras de un tejido”.

Siguiendo a Tello (2013) es necesario complejizar las decisiones inherentes a las políticas docentes y considerar otros actores claves en el proceso de constitución de la profesión, como los sindicatos docentes, por lo que a continuación presentaremos un breve panorama histórico de las organizaciones sindicales docentes en la Argentina.

Panorama histórico de las organizaciones sindicales docentes

El surgimiento de las organizaciones sindicales se relaciona, según Tiramonti (2001), con la conformación de los sistemas educativos y la necesidad del Estado de ampliar su base social. Estas organizaciones influyeron significativamente en la política oficial y participaron activamente en la definición, reconocimiento y validación de las credenciales profesionales, bajo la corriente normalista.

En 1950, con la incorporación de nuevos sectores a la educación, las organizaciones magisteriales se convirtieron en sindicatos, impulsados por el Estado y/o los partidos políticos. Según Legarralde y Perazza (2008), las primeras experiencias de sindicalización del magisterio en la Argentina se produjeron en las décadas de 1940 y 1950, durante el gobierno de Juan D. Perón. En 1953 se creó la Unión de Docentes Argentinos (UDA), un sindicato docente nacional, fuertemente identificado con el peronismo. Con la ampliación del derecho a la educación pública, comenzaron a transitar por las aulas población de distintos sectores sociales, lo que generó profundos cambios en la identidad y en el reconocimiento social de los docentes, quienes abandonaron paulatinamente su identificación de funcionarios del Estado para asimilarse a la masa de asalariados que confrontaba a la patronal a través de sus organizaciones sindicales. A nivel nacional, los sindicatos se caracterizaron por su cercanía a la bases de representados, se incluyeron a la vida política a través de la incorporación a la estructura de gobierno del sistema y, aunque se reconocen algunas alianzas partidarias, pudieron formar espacios de autonomía.

Entre 1955 y 1973 se crearon varios sindicatos provinciales en defensa de los salarios y las condiciones de trabajo docente, que buscaron espacios en la mesa de negociación, confrontando con el Estado.

En la década de 1960, con las políticas desarrollistas, se amplió la matrícula escolar y, como consecuencia, se complejizó la labor docente sin ninguna retribución salarial adicional. Los sindicatos trataron de palear esta realidad negociando algunos beneficios, por fuera del salario docente.

En 1973 se creó la Confederación de Trabajadores de la Educación de la Republica Argentina (CTERA), fuerza sindical que unifica a diferentes organizaciones de base, provinciales y regionales. La situación del sistema se agudizó con las políticas autoritarias de los gobiernos militares. La CTERA sufrió el asesinato y secuestro de algunos de sus dirigentes, el exilio de otro sector y fue afectada como organización sindical por la ofensiva del gobierno

dictatorial a las organizaciones gremiales (intervención, suspensión, etc.). En este contexto, comenzó un nuevo proceso de reestructuración caracterizado por la privatización de la calidad educativa y la consiguiente creación de circuitos diferenciados de socialización. A partir del año 1988, la CTERA fue ganando adhesiones y reconocimiento por sus planes de lucha, movilizaciones masivas y, en especial, por lograr instalar en la agenda pública la financiación educativa y la puesta en marcha de huelgas.

La globalización de los años 90 presentó un campo diferente para la acción de los sindicatos docentes, signado por una doble lógica de política y de mercado, caracterizada por la despolitización de la asignación de recursos, el corrimiento del Estado como agente estructurador del campo, la prevalencia de los criterios del mercado, el surgimiento de nuevos actores en la prestación de servicios educativos y las nuevas formas de gestión que modificaron la frontera entre lo público y lo privado. Durante este período, CTERA desarrolló un discurso fuertemente opositor contra las políticas de reforma educativa, principalmente la descentralización del sistema educativo argentino, concretada a partir de una ley de transferencia de servicios educativos de 1992, lo que dificultó los procesos de negociación a nivel nacional. La “Carpa Blanca” representó en este periodo la fortaleza de la lucha docente como trabajadores de la educación, sujetos de cambio, que participaron en una medida de protesta en oposición a la reforma. Esta acción consolidó a la CTERA como uno de los principales sindicatos nacionales.

En la provincia de Buenos Aires los docentes de educación básica y media se nuclean predominantemente en dos organizaciones sindicales: SUTEBA, constituido en 1986 (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires) y FEB (Federación de Educadores Bonaerenses). SUTEBA es la organización de base de CTERA en la provincia, mientras que FEB tradicionalmente actuó de manera diferenciada y autónoma.

El docente como trabajador de la educación

La identidad docente como trabajador de la educación fue reconfigurándose a lo largo de la historia, de acuerdo al momento socio-económico y político del país y al desarrollo del proceso de sindicalización. Según Vázquez (2008)² existe una íntima relación entre los procesos de sindicalización y la

² Silvia Andrea Vázquez es coordinadora e investigadora del Instituto de Investigaciones

imagen que los docentes han podido construir de sí mismos como colectivo. El docente se encuentra interpelado por múltiples referentes que lo constituyen como tal y configuran su identidad. Estos referentes se inscriben en un sujeto social, histórico, político con capacidad para incidir en la realidad y transformarla. Las identidades de los docentes tanto en el discurso como en la práctica han adquirido diferentes formas a lo largo del tiempo: apóstol, profesional, funcionario público y trabajador, que condicionan su campo de acción. Me pregunto ¿Qué significado tienen estas identidades?, ¿Cómo posicionan al docente en la sociedad?, ¿Qué incidencia política tienen los discursos identitarios?

El movimiento pedagógico normalista impregnó en la carrera magisterial un carácter misional en la identidad del docente como apóstol. Esta identidad aún se encuentra vigente en la conciencia de algunos docentes, lo que es un fuerte condicionamiento para pensar las relaciones sociales, políticas y económicas que se ponen en juego en el terreno educativo. Si bien, con la ley 1420, sancionada en el año 1884, la docencia quedó regulada a través de normas contractuales y laborales, la condición laboral del docente permaneció invisibilizada bajo la identidad misionera, cuya retribución, en el imaginario social se traducía en salarios mínimos.

Paralelamente a la identidad de apóstol, en el siglo XIX comenzó a desarrollarse en la educación media una subjetividad que vinculaba el profesionalismo docente al oficio de enseñar y “producir” aprendizajes. Esta identidad que marcaba y diferenciaba el nivel medio de otros niveles educativos, pronto comenzó a impregnar la identidad de los docentes de nivel primario y condujo a la formalización laboral y exigencia de una cualificación de la profesión. No obstante, la identidad profesional legitimará durante el periodo desarrollista las concepciones tecnocráticas y eficientistas que ubican al docente como mero operador, aplicador o técnico.

Con la ampliación de la oferta educativa y la masificación del sistema durante el primer período peronista, se diversificó la población atendida por los docentes, que ahora enseñaban a actores de las clases más bajas de la sociedad. Esto cambió la percepción que los docentes tenían de sí, desvalorizando su profesión. Comenzó a desarrollarse una identificación con la clase trabajadora, Tiramonti (2001) explica que una señal clara de este acercamiento fue la

Pedagógicas “Marina Vilte” de la Secretaría de Educación de CTERA.

incorporación de los sindicatos docentes al conjunto de los sindicatos obreros integrando las federaciones sindicales nacionales. Durante la década de 1960, con las políticas desarrollistas, continuaba ampliándose la matrícula escolar, lo que provocó una complejización de la tarea docente, –sin ninguna retribución salarial– ante la heterogeneidad de los destinatarios de la educación. Las condiciones proletarias de la labor docente hicieron que se acercaran aún más a los sindicatos, lo que fortaleció el desarrollo de los últimos.

La docencia, en la actualidad se encuentra subjetivada por cada una de estas identidades, han sedimentado en el imaginario social de lo que es ser un docente. Los sindicatos vienen luchando por construir una conciencia de sus representados como trabajadores de la educación, entendidos como sujetos históricos, políticos y sociales, los cuáles forman parte de un orden social.

La tensión entre trabajadores y profesionales ha recorrido la historia de los sindicatos, los trabajadores docentes se agrupan en sindicatos y no en colegios profesionales o asociaciones. Esto condiciona la identidad que construye el docente que está fuertemente influenciada por los procesos de sindicalización. Sin embargo el acercamiento de la identidad docente al perfil de trabajador encuentra también otras opiniones: Díaz Barriga (2001) advierte que el sentido intelectual y profesional de la labor docente ha quedado marginado, sólo se encuentra en el discurso, y señala negativamente el acercamiento de los docentes a las clases trabajadoras. En la actualidad, la imagen negativa del docente como trabajador parecería estar generalizada entre su colectivo, lo que debilitaría el accionar de los sindicatos. Al respecto, Cardelli (1999)³ explica la conciencia profesionalista representó para los dirigentes de los sindicatos el mayor obstáculo en los debates, por la excesiva centralidad de las cuestiones pedagógicas, subconsiderando el problema de las condiciones en que las tareas pedagógicas podían y debían desarrollarse.

Resulta interesante subrayar que la identificación con una clase trabajadora generó progresivamente una ruptura con la actitud indiferente de los docentes respecto a las decisiones políticas en el terreno educativo. Hasta el momento se había pensado al colectivo docente como apóstoles o mecenas, como operadores o técnicos, ahora se comenzaba a hablar, paulatinamente, de sujetos políticos.

En los 90 se agudizó la precarización del trabajo docente, así como las

³ Jorge Cardelli es Docente y Director de la Escuela de Capacitación de CTERA.

políticas de ajuste, descentralización y regulación. Ante este contexto socio-económico, político y educativo el colectivo docente, representado sólidamente por sus sindicatos, en 1988, marchó para visibilizar y reclamar sus derechos como trabajadores y defender su concepción de la educación pública. La Marcha Blanca simbolizó la subjetividad de los docentes, quienes empezaron a construir una conciencia de sí como trabajadores, claramente impulsada por los sindicatos: “los obreros de la tiza. Sin embargo, esta nueva conciencia se debilitó por la incidencia de las reformas educativas en la regulación externa del trabajo docente y el ajuste de los salarios; hechos donde los sindicatos, difícilmente, pudieron incidir.

Con la reestructuración del Estado y la impregnación del mercado en las decisiones político-educativas cobraron fuerza las voces autorizadas de agentes provenientes de los sectores económicos, entre ellos el Banco Mundial, y el Banco Interamericano de Desarrollo, quienes indicaban cuáles eran los pasos a seguir en las reformas educativas. Desde esta lógica gerencialista, se impusieron competencias técnicas, deseables y medibles para los docentes, evaluadas y controladas por los dispositivos de evaluación internacionales. Este control recayó directamente sobre las instituciones y los propios docentes, reduciéndolos a técnicos u operadores del sistema que debían rendir cuentas a los “clientes” de la escuela. (Tello, 2013) En este contexto, las acciones de los sindicatos fueron fundamentales para la defensa de sus derechos.

En el periodo actual, los sindicatos postulan la identidad de “trabajadores de la educación”, como un proyecto en construcción. Al nombrar a los docentes como trabajadores de la educación, se piensa en ellos como sujetos socio-históricos y políticos. Torres (2000) entiende a los docentes como sujetos del cambio, necesarios para implementar una reforma educativa. La autora señala que durante la década de los 90 los docentes han sido considerados, o mejor dicho, desconsiderados convirtiéndolos en meros agentes de una reforma pensada por otros, por ello se reclama la participación y la recuperación del sentido de la labor docente y su reconocimiento como sujetos en el que se inscriben múltiples identidades.

Formación Sindical Docente

Se recuperan en este apartado tres actores centrales en la constitución de la identidad docente: los sindicatos docentes a nivel nacional y provincial, la

posición estatal representada por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTy SS) de la Nación Argentina y la producción académica.

Los cursos, capacitaciones y jornadas de formación sindical surgen a partir de la necesidad de fortalecer y ampliar la dirigencia sindical, así como sus bases de representados. Resulta difícil poder encontrar una definición consolidada de la formación sindical docente, y no se encuentran disponibles en la página de los sindicatos, como tampoco en el MTySS sistematizaciones de experiencias sobre formación sindical; sólo es posible acceder a noticias o breves aproximaciones de lo que se va a desarrollar en los cursos o jornadas. Dentro del sector académico pareciera, en principio, no haber un desarrollo aún de la temática.

Se pueden inferir dos posiciones en torno a la formación sindical docente. La primera estaría principalmente ligada a promover una formación con un anclaje estructural, mediante una reflexión profunda de las condiciones sociohistóricas, económicas y políticas del trabajador de la educación. La segunda se acercaría más a lo contingente, esto es, el conocimiento de cuestiones administrativas, legales y utilitarias sobre la cuestión laboral. Las páginas Web de los sindicatos nacionales, CEA Y CTERA reconocen a la formación sindical docente como una construcción colectiva de conocimiento, un espacio de debate, reflexión y problematización de la figura del trabajador docente y su posición en el entramado socio-político. Se trata de un espacio de debate político educativo para la defensa y la transformación democrática de la educación pública. Desde la CTERA, se presenta como un propósito fundamental construir una concientización de los docentes como trabajadores de la educación y la ampliación de la base de representados: “El trabajador de la educación sigue siendo una identidad laboral en construcción. Un colectivo a organizar como sujeto político, como fuerza social” (Vázquez, 2008: 18).

La posición discursiva del MTySS se asemeja al de los sindicatos nacionales al enfatizar la problematización de la condición de los trabajadores y la necesidad de sostener y reforzar la presencia de las formaciones sindicales. Por otro lado, los sitios Web de dos sindicatos provinciales, la FEB Y SUTEBABA no presentan en sus páginas cursos de formación sindical para los docentes. Se pueden encontrar en ellas jornadas de capacitación político sindical que sólo atienden cuestiones administrativas, problemáticas emergentes sin reparar en reflexiones profundas acerca del trabajo y la condición docente. Por lo que respecta a la producción académica resulta forzoso inferir alguna

definición de formación sindical docente, ya que hay escaso o ningún desarrollo sobre el tema. Se puede derivar de la concepción de docente que sostienen algunos intelectuales-sujetos del cambio (Torres, 2000), sujetos que participen en las decisiones de las políticas educativas (Díaz Barriga, 2001), sujeto socio-histórico y político, mujeres docentes trabajadoras y profesionales de la educación (Lazarte Bader, s/f)-que la formación sindical docente se acercaría a una formación sindical de anclaje en el contexto político y social en el que se encuentran insertos los trabajadores de la educación.

En lo que respecta a la posición desde la cual este trabajo entiende la formación sindical docente estaría más próxima a la reflexión, problematización y concientización de las condiciones de su trabajo, la construcción histórica y política de los sindicatos y de la identidad docente, la discusión y reflexión sobre algunas cuestiones de las normativas y regulaciones del trabajo, y la promoción de la participación de estos actores en el debate, reflexión y cuestionamiento de las políticas educativas.

El espacio en los diseños curriculares

El curriculum para la formación de maestros, entendido como objeto en permanente transformación y negociación (Davini, 1998), presenta una selección de contenidos dentro de un universo de posibilidades, que no son neutrales, sino que instituyen y legitiman lo que debería saber un docente para ser considerado como tal. Se recupera esta concepción del diseño curricular como construcción histórica y política, mediada por negociaciones e intereses diversos para problematizar lo que pareciera ser una ausencia o escasa presencia de la formación sindical en la formación docente inicial.

Para construir una perspectiva más amplia de los diseños se analizaron las recomendaciones del Instituto Nacional de Formación Docente para el Profesorado de la Educación Primaria, donde se hace explícita la necesidad de valorizar la dimensión política del trabajo docente, en articulación con la dimensión pedagógica. Sin embargo, sólo se recomienda la inclusión de contenido vinculado con la formación sindical docente en uno de los ejes de la materia “Problemática contemporánea de la educación primaria”.

Si bien, en los diseños curriculares analizados⁴ de las provincias argentinas

⁴ Se pueden consultar los diseños curriculares analizados en las páginas web del Ministerio de Educación de cada provincia.

pareciera prevalecer una concepción del docente como sujeto socio-histórico, político y reflexivo, con una identidad cercana a la de trabajador de la educación, con carácter profesional; en la mayoría de ellos, no se visualiza un espacio curricular específico para la formación sindical de los docentes, sólo aparece mencionado como contenido subsidiario en materias como “Historia y política de la educación Argentina”, “Problemática contemporánea de la educación primaria” o talleres del espacio de las prácticas profesionales.

Sin embargo, en los diseños curriculares de Santiago del Estero (2008), Misiones (2014) y Neuquén (2009) se destina una unidad curricular bajo la forma de taller, donde se examinan las condiciones laborales, las construcciones identitarias, la normativa que regula el trabajo docente, la significación social como contenidos a abordar. En el diseño curricular de la ciudad de Buenos Aires (2009) se presenta una excepción, por cuanto establece un seminario titulado “Trabajo docente” para abordar los conceptos y debates centrales en torno a la categoría de trabajo, su relación con la educación, así como la constitución y el posicionamiento del docente como trabajador de la educación.

Experiencias de Formación Sindical Docente.

En relación a la formación en servicio, se exploraron los sitios Web de dos de los cinco sindicatos docentes a nivel nacional: CTERA y CEA. En ambos portales pueden encontrarse espacios de formación sindical para los dirigentes y afiliados, impulsados desde el año 2007, a través del *Programa de Apoyo a la Formación Sindical*, convenido entre el MTySS y asociaciones sindicales. Este programa brinda asistencia técnica y financiera para el desarrollo de las actividades de formación sindical con el fin de fortalecer las asociaciones sindicales.

La iniciativa permite a los sindicatos planificar con plena autonomía la formación de sus bases y dirigentes, determinar los objetivos, contenidos y participantes en función de las necesidades propias de cada sindicato. En este marco, la CEA lleva a cabo un proyecto pedagógico para la formación sindical, a través de su “Escuela de Formación e Investigación Sindical y Docente”. Como parte de las acciones de este proyecto se desarrolla el curso “Formación y entrenamiento sindical para dirigentes, delegados y afiliados del sector docente”, sus objetivos se orientan a desarrollar líneas de formación continua y horizontal entre docentes de todo el país en los campos político educativo,

político sindical y político pedagógico, promover la elaboración creativa y efectiva de respuestas en las asociaciones sindicales frente a los cambios operados en el mundo escolar y en el trabajo de los docentes, construir nuevos lenguajes, ampliar y fortalecer las practicas sindicales para la defensa y la transformación democrática de la educación.

Durante el año 2014, la CTERA llevó a cabo un “Ciclo Político Sindical” en las cinco regiones del país: NOA, NEA, Patagonia, Cuyo y Centro. CTERA cuenta con una Secretaría de Formación Política- Sindical, la cual tiene un espacio en su página Web. En los sitios consultados no se encuentra información publicada sobre las características de estos espacios, por lo que resulta interesante poder acceder a ella a través de otros medios para un análisis más robusto de estas organizaciones sindicales. Se interpreta, a partir de la lectura de las notas periodísticas publicadas en las páginas y los objetivos que direccionan ambos cursos, que aunque participen los docentes afiliados de los mismos, tienen como principales destinatarios a los nuevos dirigentes sindicales.

A nivel provincial, la FEB y SUTEBA llevan a cabo jornadas de capacitación, que buscan solucionar cuestiones emergentes, administrativas. Por ejemplo, la FEB propone tres jornadas sobre las regulaciones del trabajo docente, con el propósito de facilitar la gestión de trámites; SUTEBA implementa jornadas de capacitación político-sindicales en diferentes distritos, las cuales abordan, también, problemáticas de la actualidad docente en los diversos contextos distritales como salud, jubilación y gremio.

Reflexión final

No se puede reducir la identidad docente a cuestiones pedagógicas, descuidando las condiciones laborales en las cuales tienen lugar las prácticas educativas. Reconocer al docente como trabajador de la educación implica reconocer su estrecha relación a lo largo de la historia con los sindicatos docentes y sus luchas. En esta dirección, se pretende que la formación docente inicial procure formar a un nuevo sujeto socio-histórico y político que pueda reflexionar, problematizar y concientizar su condición subjetiva como trabajador de la educación. Esto implica romper con una mirada a-política de la enseñanza, con los roles tradicionales de apóstol, ejecutor y operador, para reconocerlos como sujetos dentro de un orden social.

La minimización de la formación sindical en los diseños curriculares

para el profesorado de nivel primario descuida la fuerte incidencia de las luchas políticas de los sindicatos en la defensa de los derechos del trabajo docente. Es interesante, en este escenario problematizar las preguntas iniciales: ¿Cómo los diferentes discursos identitarios posicionan al docente en la sociedad?, ¿Qué incidencia política tienen? ¿Qué intereses se juegan en la discusión de incluir o no la formación sindical en el diseño curricular?

El descuido de la temática aparece, también en la producción académica; por consiguiente, se pone de relieve la necesidad de emprender investigaciones para construir saberes que tengan como actores centrales a los sindicatos docentes.

Las acciones tendientes a la formación sindical docente en las diferentes organizaciones sindicales son espacios colaborativos y participativos, de relevancia para los docentes afiliados. La socialización de estas acciones, mediante distintas vías de información favorece la mayor participación del colectivo docente. Por otro lado, la mayor parte del material y los objetivos de los cursos de capacitación se encuentran pensados para la formación de cuadros intermedios, por lo que sería una buena iniciativa poder realizar ampliaciones o modificaciones para que adquiera mayor significancia entre los docentes.

Referencias Bibliográficas

- Cardelli, J. (1999). Una reflexión sobre el trabajador de la educación. *Boletín Proyecto Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina*, Buenos Aires, n. 3, p. 15-17.
- CTERA (2005). Situación y evolución de los derechos sindicales docentes. En: *Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico*. CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1786.dir/6ArC1.pdf>
- Davini, M. C. (1998). *El currículum de formación del magisterio*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz Barriga, A. e Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 17-41. Recuperado [15/8/08] de <http://www.rieoei.org/rie25f.htm>
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades

- Educativas. Cap. "Acerca del concepto de formación" (p. 53-58)
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Buenos Aires: Paidós.
- Lazarte Bader, M (2011). Docencia y participación sindical. Testimonios de Mujeres Tucumanas. *IX Encuentro Nacional y III Congreso Internacional de Historia Oral de la República Argentina* "Los usos de la Memoria y la Historia Oral"- San Luis, Argentina.
- Loyo Brambila, A. (2011), La investigación sobre el sindicalismo docente en América Latina: una reflexión sobre la diversidad de enfoques. *El Cotidiano*, 168, 115-119. Recuperado [13/2/15] en <http://www.redalyc.org/pdf/325/32519319011.pdf>
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado* 13(1), 27-41. Recuperado [20/7/2010] de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>
- Marmissolle, G. (s/f) *Sindicalismo docente y políticas educativas: desde el sostén a la transformación. El caso de la Provincia de Buenos Aires en el período 2007-2011*. Publicado en Centro de Antropología Social. Seminario Permanente IDES.
- Melo Gomes, S y Tello, C. (s/f) *Política Educativa y Trabajo Docente: Una comparación de perspectivas sindicales en Argentina y Brasil*. Publicado en Sociedad Argentina de estudios comparados en educación- Argentina, s/f
- Palamidessi, M. (2003). *Sindicatos Docentes y Gobiernos: Conflictos y diálogos en torno a la Reforma Educativa en América Latina*. PREAL, Diciembre del 2003.
- Palamidessi, M. y Legarralde, M. (2006). Sindicalismo docente, gobiernos y reformas educativas en América Latina y el Caribe: Condiciones para el diálogo. Presentación en: Diálogo Regional de Política- *Red de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo*. Consultado en <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=846471>
- Perazza, R y Legarralde, M. (2008). *Sindicatos docentes y reformas educativas en América Latina. El sindicalismo docente en la Argentina*. Publicado por la Fundación Honrad Adenauer- Brasil.
- Serrano Cornejo, A. (s/f). Sindicalismo Docente y la profesionalización docente. Publicado en *Revista Digital Universidad UCINF-Chile*, s/f.
- Tello, C. (2013). La profesionalización docente en Latinoamérica y los

- sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990-2012. *Inter-Ação*, Goiânia, 38(1) 67-87. Recuperado [07/08/14] de <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/25130/15120>
- Torres, R.M. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas*, XXX(2).
- Tiramonti, G. (2001). Sindicalismo docente y reforma educativa en la América Latina de los 90. PREAL.
- Vázquez, S. CTERA (2008). Las identidades laborales de los docentes y la acción político-Sindical. *VII Seminario Red estrado- Nuevas Regulaciones en América Latina*. Buenos Aires, Julio, 2008. Recuperado [15/2/15] de http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Silvia%20Vazquez.pdf

Páginas Web consultadas

CTERA: <http://www.ctera.org.ar/>

CEA: <http://www.cearg.org.ar/>

FEB: <http://feb.org.ar/capacitacion/jornadas/>

SUTEBA: http://www.suteba.org.ar/jornadas-de-capacitacin-politico-sindical_573.html

Escuela CEA: <http://cea-arg.org.ar/WP2/?cat=42C>

Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social- Programa de Ayuda a la Formación Sindical: <http://www.trabajo.gov.ar/formacionsindical/>

You Tube (Octubre, 18 del 2011). Tomada: “La formación sindical es un imperativo”. Obtenido de: <https://www.youtube.com/watch?v=HC3XqUVGU-Q>

Políticas estudiantiles en la formación docente en el Mercosur: una perspectiva pedagógica de la construcción de lo regional

Alejandra Birgin¹ y Alejandro Vassiliades²

Introducción

La formación docente constituye un lugar donde se ponen en juego perspectivas acerca de cómo y qué enseñar a las nuevas generaciones, qué es una educación justa e igualitaria para los ciudadanos de nuestra región, y qué sentidos se anudan en torno de esta última. En el marco de plantear cuáles son los principales nudos problemáticos que es posible analizar en la relación actual entre formación docente y construcción de lo regional en el MERCOSUR, en esta ponencia nos proponemos presentar un análisis de un conjunto de políticas estudiantiles en la formación docente implementadas en cuatro países del MERCOSUR en la última década. Se trata de nuevas líneas de políticas, alrededor de las cuales nos interesa discutir las condiciones de su emergencia y considerar sus potenciales contribuciones y desafíos para la construcción de lo regional.

Junto con la notable expansión de la educación media y superior en las últimas dos décadas, se ha instalado un discurso que posiciona a los futuros docentes como deficitarios, en función de presuntas carencias que poseen y de sus imposibilidades para trabajar con problemas pedagógicos actuales. Así, el argumento en torno de la mejora de la educación suele elaborarse en relación con la mejora de esos supuestos déficits, a través de instancias de “capacitación” de los docentes pero, fundamentalmente, en torno a políticas

¹ Universidad de Buenos Aires – UNIPE, Argentina. alebirgin@hotmail.com

² IdIHCS/Universidad Nacional de La Plata-CONICET-UBA, Argentina. alevassiliades@gmail.com

de selección de los “mejores candidatos” para la docencia. La construcción de un discurso que posiciona a los docentes en un lugar de no saber, de debilidad o de imposibilidad pedagógica tiene consecuencias en los modos en que se configura públicamente el valor de la tarea docente y sus contribuciones a la educación de las nuevas generaciones.

En ese marco, y quizás como reconocimientos diversos de la novedad que constituye la heterogeneización de los ingresantes a la formación docente (junto con la de los ingresantes al conjunto de la educación superior) se han desplegado políticas destinadas específicamente a ellos con sentidos y énfasis distintos.

Esta ponencia plantea inicialmente un abordaje teórico acerca de la relación entre la ampliación matricular de la formación docente, las políticas estudiantiles y las posiciones docentes en disputa. Luego, realizamos una breve descripción de los lineamientos políticos dirigidos a la población estudiantil de formación docente en cada uno de los países de la región. Finalmente, esbozamos conclusiones en la búsqueda por pensar aportes renovados de la formación docente y sus políticas estudiantiles para la construcción de la región mercosuriana

Políticas estudiantiles, ampliación matricular en la FD y la construcción de posiciones docentes

Un rasgo de este tiempo es la ampliación de la población que accede a formarse como docentes, siguiendo una tendencia del conjunto del nivel superior (Ezcurra, 2011). Ello trae consigo una heterogeneidad y diversidad estudiantil que desafía a las instituciones y las políticas públicas.

Algunos recientes estudios estarían mostrando una segmentación de la educación superior: quienes optan por la docencia provienen de sectores más empobrecidos que los que eligen otras carreras del nivel (Vaillant, 2006; Fernández, 2010). Otras perspectivas, en cambio, señalan la creciente inclusión de sectores populares en la educación superior y, particularmente, en la formación docente, con la diversidad de perfiles y trayectorias que ello implica (Birgin, 2013; Gluz, 2011; Charovsky, 2013).

Las políticas estudiantiles constituyen un aspecto novedoso dentro de las políticas de formación docente de las últimas dos décadas y poseen un peso creciente en la agenda regional. Ellas articulan cuestiones socioeconómicas, políticas y académicas, interviniendo en los modos en que se caracteriza públicamente a los

futuros docentes. En este sentido, el mayor énfasis en la dimensión política de la formación docente que estructuró estas iniciativas, la promoción de la participación estudiantil y la democratización institucional, la introducción de determinados modos de trabajar con las nuevas generaciones y las formas culturales que portan en la formación de quienes son formadores de docentes, la configuración de formas de autoridad docente y la ampliación del espacio público conllevan posibilidades de fortalecer la construcción regional desde estas preocupaciones.

Sin embargo, y como se verá a lo largo de esta ponencia, estas iniciativas provienen de orientaciones y perspectivas diferentes. Mientras que en algunos casos se privilegia la incorporación de alumnos “exitosos” o “de excelencia” a la formación docente y la renuncia al trabajo con estudiantes supuestamente deficitarios o portadores de otras marcas culturales, asumiendo que ello la tornará de mayor calidad, en otros se desarrollan políticas que interpelan a los sujetos de la formación desde sus potencias y los convocan a la construcción de dinámicas institucionales democratizadoras.

La formación de los nuevos estudiantes de profesorado alberga ineludiblemente intervenciones sobre la futura posición docente que construirán como enseñantes. La categoría posición docente se refiere específicamente a los múltiples modos en que quienes enseñan asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella, sobre la base de los sentidos que circulan regulando el trabajo de enseñar (Southwell y Vassiliades, 2013). Desde esta perspectiva, la docencia no es un espacio homogéneo, unívoco y estable, sino un lugar de llegada de una multiplicidad de significaciones y de pugnas por establecer su sentido. Así, queda abierta la posibilidad de intervenir sobre la posición, en tanto ella nunca está resuelta de modo definitivo.

La posición docente prefigura diversos modos de desarrollar la transmisión cultural, como así también de elaboración de nociones respecto de lo que la docencia y la escolarización pueden y deben hacer frente a las desigualdades, de sentidos en torno de las apuestas que cabe sostener y también de renunciaciones o resignaciones. Si concebimos a la enseñanza como el acto político de poner a disposición de las nuevas generaciones la herencia cultural que las habilite a apropiarse de los interrogantes de este mundo y a elaborar los propios (Serra y Canciano, 2006), la formación de los nuevos estudiantes de

profesorado puede incorporar no sólo múltiples modos de autorización a que éstos construyan preguntas, respuestas e intervenciones sobre el contexto, sino también la idea de que resulta posible y necesario que ellos hagan lo propio con sus futuros alumnos. En este sentido, la formación de los nuevos estudiantes de profesorado puede articularse con esta dimensión política del trabajo docente, construyendo no sólo la autorización de éstos como estudiantes sino también como docentes en formación que algún día tendrán alumnos a cargo.

La posición docente supone una relación con los otros expresada en el establecimiento de vínculos de autoridad y fundada en concepciones respecto de qué hacer con las nuevas generaciones que poseen también un carácter dinámico e histórico. Si miramos las políticas docentes y, específicamente, los dispositivos de formación de los nuevos estudiantes de profesorado, la construcción de esta relación con “los nuevos” posee una doble dimensión. Implica la configuración de vínculos con los futuros docentes que los interpeleen como sujetos de la cultura, con derecho a que sus diversas formas les sean pasadas y con la habilitación a hacer múltiples e inesperadas cosas con ellas, al tiempo que también supone un trabajo formativo que puede establecer la necesidad de que ellos hagan lo propio con las nuevas generaciones con las que se encontrarán.

En este sentido, esta tarea puede resultar, en definitiva, un trabajo de reconocimiento sobre dos generaciones. Por un lado, es posible que la formación de nuevos estudiantes de profesorado se torne en un espacio de visibilización de las diversas marcas culturales que portan, para desarrollar un trabajo pedagógico que las incorpore y las potencie, reconociéndolos como sujetos pedagógicos. Por otro lado, esta formación puede también habilitar futuras posiciones docentes que tiendan al reconocimiento de las marcas culturales que portan aquellos otros “nuevos” con los que trabajarán estos nuevos estudiantes de profesorado en el futuro. Para que ambas cosas acontezcan, es imprescindible que el trabajo formativo se sitúe en torno de la premisa de habilitar otros futuros, no previstos ni cartografiados de antemano, en quienes se forman y en quienes se formarán con ellos, descartando aproximaciones que los interpeleen desde lo que no tienen, el supuesto “déficit” o la presunta “carencia”. Ello requiere garantizar condiciones materiales, culturales y pedagógicas que habiliten trayectos formativos habilitantes de esos otros futuros, y que a la vez

cuestionen y problematicen la relación de estas instancias con la cultura hegemónica como modo de disputar la reproducción de la desigualdad (Birgin y Rubens, 2012).

El trabajo formativo desarrollado en esta línea puede dar lugar a una interpelación a los nuevos estudiantes del profesorado como sujetos adultos y -en tanto tales- como sujetos políticos, al habilitar o deshabilitar instancias de participación en las instituciones de formación que apuntan a la construcción de una posición docente articulada con la dimensión de la política y con la democratización de la sociedad. El modo en que estas instituciones definan su funcionamiento cotidiano y las instancias de representación y participación que lo acompañen serán nodales en la construcción de estos aspectos de la posición docente. Ello nos remite a reflexionar sobre las condiciones que producen el trabajo de enseñar, y específicamente sobre el lugar que los docentes ocupan en la tarea de transmitir la cultura y de articular el presente a la posibilidad de construir un futuro distinto (Birgin, 2006).

En este marco, las políticas docentes y las instancias de formación de los nuevos estudiantes de profesorado son intervenciones que articulan la construcción de una posición docente con definiciones de aquello del orden de lo injusto y que resulta necesario (y posible) modificar. Pueden visibilizar o invisibilizar problemas, sujetos, experiencias, saberes, formas de sociabilidad que sitúan -en mayor o menor medida- a los futuros docentes en relación a la comunidad y el territorio que los rodea, configurando una relación de compromiso con ellos y de oposición a las desigualdades e injusticias que viven- que resultará variable en función del trabajo formativo que se desarrolle.

Introducir, dentro de este conjunto de problemas, la perspectiva regional, podría situar nuevas coordenadas en la construcción de posiciones docentes en y desde las políticas estudiantiles. Ello supondría orientar la formación de nuevos profesores y profesoras considerando las tradiciones, problemas y desafíos de la región, las luchas históricas y las disputas presentes, las deudas y los legados, y los modos de conectar la posición docente con el compromiso en la formación de las nuevas generaciones en una clave regional. Así, la introducción de una perspectiva regional en la formación docente podría constituir una política estudiantil en si misma al incorporar esta mirada en la formación de los estudiantes del profesorado como sujetos políticos y en tanto futuros docentes del MERCOSUR.

Políticas estudiantiles en marcha en la formación docente

Las políticas estudiantiles constituyen un aspecto prolífico y novedoso dentro de las políticas de formación docente. Ellas articulan cuestiones socioeconómicas, políticas y académicas, desarrollándose, en algunos casos, como una alternativa de respuesta ligada a cierta caracterización pública de los futuros docentes abordada en el punto anterior.

En Uruguay las políticas estudiantiles se preocupan por el apoyo socioeconómico, por la participación institucional y por el fortalecimiento académico. Para ello, en la primera línea se han desarrollado una diversidad de becas. Respecto de la participación estudiantil, ya a fines de los 80 se crearon los CAC (Consejos Asesores y Consultivos) en el Instituto del Profesorado, pero sin carácter preceptivo. Desde 2005 se observan políticas que incluyen la participación estudiantil en dos líneas: por un lado, en las comisiones de diseños de las políticas del Área que en 2010 integran (en tránsito hacia la institucionalidad universitaria) dos miembros del sector estudiantil (sobre cinco) por elecciones. Por el otro, en diferentes dinámicas de los centros educativos. Por último, se desarrolló una línea de que habilita trayectorias estudiantiles flexibles adecuadas a los intereses y posibilidades de los estudiantes.

En Paraguay las políticas estudiantiles dependen de cada institución formadora. Para ello, el organigrama de las IFD (que data de 1999) reconoce la representación estudiantil en el Equipo de gestión Institucional así como la existencia del Centro de Estudiantes y de una Comisión de Padres. Existe además una unidad de Bienestar estudiantil sobre la que hay débil información disponible. Comentario específico merece la Comisión de Padres, cuya sola inclusión muestra el modo infantilizado en que se concibe a las instituciones formadoras, incluyendo un espacio que es pertinente para otros niveles del sistema educativo. No se han desarrollado programas de becas específicas.

En Brasil, solo recientemente, con la fuerte ampliación y “popularización” de la matrícula de la Educación Superior, se iniciaron políticas estudiantiles. Las mismas priorizan un amplio programa diversificado de becas, en su mayoría ligado con hacer efectivas las políticas de inclusión propuestas. Un rasgo particular que ha generado una intensa polémica es que parte de las becas, a la vez que ofrecen a más de un millón de jóvenes el acceso a la educación superior, financian la ampliación del sector de educación superior privado. Por otro lado, Brasil cuenta con un programa reciente (PIBID, 2009)

para proyectos de iniciación y acompañamiento de las universidades a quienes se inician en la docencia que financia no solo becas a estudiantes sino también a los docentes de grado y a los de la escuela donde se desarrolla la práctica para el desarrollo de actividades colectivas.³

En Argentina se sostienen programas de becas para futuros docentes desde 2003, en programas con énfasis diversos. Algunos de ellos han incluido propuestas de fortalecimiento académico, pedagógico, cultural y de trabajo sociocomunitario. Por otro lado, un abanico de proyectos atiende la participación estudiantil en sus comunidades y en sus instituciones formadoras, que establecen representaciones estudiantiles (que difieren en su modalidad según se trate de universidades o IFD). Por último, hay una serie de proyectos en marcha que buscan, desde la inclusión de los estudiantes en investigaciones participantes, producir otros lazos entre ellos, sus comunidades (su historia, su cultura, sus conflictos) y la producción de conocimiento situado.

También, con modalidades diversas, la cuestión del acompañamiento a docentes noveles tiene una presencia incipiente y creciente en tres de los países del Mercosur (desde 2010 en Uruguay, desde 2009 en Brasil, desde 2006 en Argentina). Su creación y desarrollo dan cuenta del reconocimiento, desde las políticas, de la complejidad que implica hoy la etapa inicial del trabajo de enseñar, a la vez que constituye un modo pedagógico de producir articulación entre las instituciones formadoras y las escuelas de los sistemas educativos locales.

Una rápida mirada permite concluir que el área de políticas estudiantiles tiene un incipiente y sólido impulso en este siglo. Seguramente estimulada por el crecimiento de la matrícula y la ampliación de sus orígenes socioeconómicos, la cuestión de las becas se ha convertido en una política que facilita una inclusión efectiva en la educación superior. En algunos casos, la ayuda económica viene acompañada de una propuesta pedagógica y de desarrollo educativo⁴. También se observa un despliegue de las estrategias que facilitan la participación estudiantil a nivel institucional. Se visualiza, además, que las orientaciones y vaivenes de las políticas estudiantiles están ligadas a las

³ Además de otros programas de garantía de acceso a los profesorados (cursos de licenciatura se denominan en Brasil), tales como PROUNI y FIES-Licenciatura y una política de cotas que exige 50% de las vacantes de las universidades federales de Brasil.

⁴ En estas como en otras políticas la discusión entre política focalizada/política universal abre un campo de debates que requiere un tratamiento específico ligado, en este caso, al nivel superior.

posiciones docentes que se aspira contribuir a construir. Por ejemplo, entre la propuesta uruguaya que incluye la participación estudiantil en la definición de orientaciones generales en las políticas del área y las Comisiones de Padres en las instituciones formadoras de docentes de Paraguay hay una enorme distancia en términos políticos e identitarios acerca de la posición pública docente buscada.

La construcción regional y las políticas dirigidas a los futuros docentes

La construcción de la región no es la mera adición de los países que la componen, ni tampoco la promoción de una mayor capilaridad en las fronteras que separan a los países para habilitar procesos de integración. La construcción regional supone una tarea permanente de configuración de nuevas perspectivas sobre lo propio de este territorio, sobre la base de registros culturales diversos, localizaciones diferentes y experiencias colectivas distintas. La región no es, entonces, un lugar únicamente geográfico, sino también un espacio político, cultural y pedagógico en cuya construcción la formación docente puede y debe desempeñar un papel central. De aquí surge la necesidad de establecer formas de orientación regional de las propuestas y acciones de formación docente que prioricen las iniciativas de carácter público, acompañando la recuperación de instancias de mayor regulación estatal en algunos países de la región, frente a un contexto de expansión mercantil de propuestas transnacionales.

La construcción de lo regional implica una pregunta propia del campo de la pedagogía, en tanto supone definiciones sobre qué aspectos son compartidos en un territorio determinado, qué acervos culturales son comunes y valen la pena ser transmitidos a las generaciones siguientes, qué problemas y resoluciones pueden construirse desde nuestras tradiciones, y qué relaciones y dinámicas deben establecerse entre las diferencias culturales que atraviesan el espacio que habitamos. Supone, también, la producción y circulación de significaciones acerca de lo que es nuestra región, de lo que abarca, de sus deudas y legados, de sus utopías, de sus desigualdades, de sus posibilidades. Así, lo educativo está estrechamente vinculado a los modos en que se plantea la construcción de la región, en tanto involucra un conjunto de procesos que tienen efectos en cómo ella es pensada.

Si en la construcción de la región la cuestión cultural y pedagógica ocupa

un lugar central, es necesario reconocer y fortalecer la imagen pública de los docentes en cada uno de los países y a nivel regional en tanto sujetos que tienen a su cargo parte nodal de esta tarea. Esta tarea exige dejar de “limar” la representación pública también de los futuros docentes.

Por eso, entendemos que generalizar, a nivel regional, iniciativas que reconocen a los estudiantes como sujetos de la formación docente y trabajan con los desafíos y potencialidades que trae la ampliación de la matrícula de las instituciones que forman docentes (con especial atención a las marcas culturales heterogéneas que portan), puede ser un aporte de las políticas estudiantiles. Este proceso podría verse fortalecido por la construcción de una instancia que, haciendo énfasis en una perspectiva regional y latinoamericana, incluya una pregunta pedagógica relativa a cómo trabajar con aquellos otros que se están formando y que serán docentes. Una perspectiva latinoamericana sobre la formación docente implica, en definitiva, pensar pedagógicamente el trabajo con las diversas formas culturales que portan los/as estudiantes y sus posibilidades para la construcción de la región.

A modo de cierre: pedagogía, políticas estudiantiles en la formación docente y construcción de lo regional

Como hemos analizado a lo largo de esta ponencia, toda construcción regional es una decisión política que demanda una construcción simbólica. Diversos estudios muestran, sin embargo, que hay más avances en el MERCOSUR en términos de intercambio económico (que constituye la marca con la que nace) que en términos educativos y culturales, a pesar de que es la primera experiencia de integración regional que, en el mismo momento de entrar en vigencia, cuenta con el sector educativo ya constituido. Estamos convencidos de que las políticas docentes, instaladas en la trama cultural, tienen mucho para aportar a la construcción regional.

En ese aporte se entran dos elementos que no tienen una definición unívoca ni permanente: el trabajo docente y lo latinoamericano. Ambas nociones, por el contrario, son objeto de pugnas por fijar su sentido, y poseen un carácter abierto. Como tales, se constituyen en ámbitos en los que es posible intervenir y disputar horizontes más democratizadores. Ese recorrido hoy se encuentra surcado por tensiones asociadas a tres aspectos propios de nuestra región: las diferentes tradiciones que se actualizan en el presente, hibridaciones y rupturas

entre la impronta neoliberal del último período del siglo XX y las transformaciones democratizadoras que atraviesan a los países (sobre todo por la ampliación de derechos educativos), y una época de fuertes cambios socio-culturales que interpelan a la escuela y, con ello, a la formación de quienes en ella enseñan (Birgin, 2013).

Esta situación, ligada a una formación docente y una región que están en redefinición, habilita intervenciones desde el campo de la pedagogía para la construcción de futuros más igualitarios y más justos para nuestros pueblos. Ello supone la necesidad de un abordaje de la formación docente desde una perspectiva regional, y también el abordaje de la construcción de lo regional desde la especificidad de la formación docente, y los problemas pedagógicos, epistemológicos y políticos que ello involucra. En ese sentido, la perspectiva planteada es doble: por un lado, la integración regional de la formación docente contemplando la complejidad institucional que aloja como parte del Nivel Superior. Por el otro, la construcción de la integración regional también desde la selección cultural que la formación propone a los futuros docentes. Lo regional, entonces, también estará en la posibilidad de impulsar autorizaciones en nuestros docentes actuales y futuros, visibilizaciones sobre valiosas experiencias pedagógicas en curso en la región, disputas respecto de los discursos públicos que consideran a los profesores como deficitarios, y discusiones respecto de las vías para resolver viejas deudas y problemas propios de la coyuntura actual. La formación docente y la construcción de la región en el MERCOSUR requieren ser pensados en conjunto desde una perspectiva pedagógica que conecte estos procesos con las utopías de nuestra Patria Grande.

Bibliografía

- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En F. Terigi (comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE – Siglo XXI Editores.
- Birgin, A. (coord.) (2013). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires: Teseo.
- Birgin, A. y Rubens, P. (2012). La expansión de la formación docente. Acerca de la democratización de la educación en un escenario fragmentado. Ponencia presentada en *Seminario Internacional de la Red ESTRADO*.

Santiago de Chile.

- Charovsky, M. (2013). La fragmentación de la formación docente. *Su relación con el sistema educativo*. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires (Tesis de Maestría inédita). Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Ezcurra, A. (2011). Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. En Fernández Lamarra, N. (comp.). *La democratización de la Educación Superior en América Latina: Límites y Posibilidades*. Buenos Aires: Eduntref.
- Fernández, T (2010). Balance de las políticas de inclusión educativa en la Educación Media en Uruguay (2005-2009). Ponencia presentada en *IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República*. Montevideo.
- Gluz, N. (ed.) (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social*. Buenos Aires: Editorial UNGS.
- Serra, S. y Canciano, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2013). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. Volumen X. N° 2. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Documento de PREAL N° 31. Lima.

Inversión Educativa y Trabajo Docente. Aportes para la agenda educativa bonaerense de la próxima década

Marina Paulozzo¹, Cristina Ruiz², Alejandro Giuffrida³ y Agustín Claus⁴

Introducción

La discusión en torno a los niveles de inversión destinados a la Educación no puede asentarse sobre la neutralidad, dado que cada posición implica una concepción teórica y un posicionamiento político-ideológico a partir del cual se asume un lugar específico, que a su vez fundamenta o explica nuestras intervenciones en el campo social.

El presente trabajo se estructura en la concepción política según la cual el Estado debe ser el principal responsable de garantizar el derecho efectivo a la educación y la inversión sectorial correspondiente, con el propósito de promover una educación de calidad para todos y todas, y en el cual los docentes se erigen como los actores fundamentales e irrenunciables para alcanzar dicho fin.

En ese sentido, se presenta en este análisis la evolución histórica (y reciente) de dos aspectos fundamentales en la educación de la provincia de Buenos Aires, que se conforma como la principal jurisdicción del país dado su tamaño: El nivel de inversión provincial en el sector educativo y el trabajo docente.

Desde la perspectiva de la política educativa, ambas dimensiones constituyen eslabones que necesariamente deben evolucionar de manera articulada. Es decir que más *inversión educativa* (mayores niveles de presupuesto) se constituiría en la herramienta central de mejora del trabajo docente, y por

¹ Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina. marpaulozzo@gmail.com

² Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina. mcristinaruiz@hotmail.com

³ Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina. alejandrogiau@gmail.com

⁴ Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina. agustinclaus@gmail.com

definición, de la consecución de una *educación de calidad*. No obstante, se trata de un postulado que tiene distintas capas de profundidad y, por lo tanto, grados de complejidad al interior de cada una de las dimensiones, por lo que es menester profundizar en su análisis.

Este estudio se consolidó a partir de una experiencia que tomó cuerpo en la Provincia de Buenos Aires a lo largo del año 2014: los Foros de Debate Educativo, organizados por el Honorable Senado de la Provincia de Buenos Aires, con el objetivo de construir, en el diálogo colectivo y participativo con la comunidad bonaerense, un paquete legislativo que responda a las necesidades y problemas que el sistema educativo presenta actualmente. Se realizaron 28 Foros, que contó con la presencia de 6.892 participantes (docentes, directivos, consejeros escolares, gremios, concejales, autoridades municipales y provinciales y comunidad civil), 128 expositores y panelistas, se registraron y sistematizaron 712 aportes y se recorrieron 14.609 kilómetros.

Durante el desarrollo de aquella iniciativa se trabajó con la modalidad de foros abiertos a diferentes sectores en los cuales se sometieron a discusión diversos tópicos que conforman la agenda educativa y se recogieron aportes y propuestas que fueron insumos fundamentales para el proceso de redacción y elaboración de cuatro ante-proyectos de leyes: *i*) Financiamiento Educativo Provincial; *ii*) Comisión Provincial de Evaluación y Acreditación de la Formación Superior; *iii*) Jerarquización de Consejos escolares y *iv*) Coordinación Provincial de los Centros Desarrollo Universitario Regionales (CDURs).

Este trabajo considera que el desarrollo de los Foros de Debate Educativo y los aportes realizados en ese marco pueden transformarse en un insumo básico tanto para rediscutir políticas de asignación de recursos como para identificar las metas presupuestarias que el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires demandará en los próximos años a fin de garantizar el derecho efectivo a la Educación de calidad para todos y todas los bonaerenses

Marco Teórico

El enfoque del Derecho a la Educación consiste, por un lado, en la universalidad de la educación desde la perspectiva formal considerando las particularidades de la legislación educativa vigente, y por el otro lado, desde el efectivo cumplimiento del derecho a la educación de la población.

Es desde este marco teórico, bajo la perspectiva del derecho jurídico al

derecho efectivo a la educación, o en palabras de Finnegan y Pagano “*del reconocimiento formal al reconocimiento efectivo*”, que nuestro trabajo de investigación problematiza sobre dos de las principales dimensiones estructurales del sistema educativo bonaerense: inversión sectorial, y puestos y trabajo docente. (Finnegan y Pagano, 2007:63-75)

En este sentido, en la dimensión formal, mediante la *legislación educativa*⁵ reciente se avanzó en la regulación normativa como programas de acción a implementar tanto como marco a nivel nacional como provincial.

La Provincia de Buenos Aires debido a su tamaño representa una complejidad única en el concierto federal. Las problemáticas que enfrenta para garantizar el efectivo derecho a la educación de la población, requiere de la continuidad y profundización de políticas públicas en el corto, mediano y largo plazo. Por tal motivo, resulta importante destacar que lejos de representar un análisis exhaustivo de las dimensiones que implica dicho enfoque, interesa destacar las principales tendencias registradas durante las últimas tres décadas y los desafíos hacia el futuro.

Este estudio de investigación, empírica y teórica, se propone como una contribución para el análisis del derecho a la educación en la provincia de Buenos Aires, entendido como el derecho al acceso, permanencia y egreso con aprendizajes del sistema educativo y, a la vez, como un proceso de construcción social, política, histórica e institucional que determinan la garantía de una educación de calidad para todos y todas los y las ciudadanos bonaerenses.

Metodológica Analítica

Para el desarrollo del trabajo se procedió en primer orden a analizar la evolución histórica de la inversión educativa; se abordaron los niveles alcanzados por la Argentina –y en particular en la Provincia de Buenos Aires–, su constitución presupuestaria y se detalló la recuperación y el crecimiento real

⁵ A nivel Nacional, la Ley Garantía del Salario Docente y 180 días de clases N° 25.864 (2003), Fondo Nacional de Incentivo Docente N° 25.919 (2004), Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005), Protección Integral de los Derechos de las Niñas, los Niños y los Adolescentes N° 26.061 (2006), Financiamiento Educativo N° 26.075 (2006), Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006), Educación Nacional N° 26.206 (2006) y la Ley de Obligatoriedad desde la Sala de 4 Años del Nivel Inicial N° 27.045 (2014). A nivel provincial, encuadrando a la provincia mediante las leyes de Promoción y Protección Integral de los Derechos del Niño N° 13.298 (2005), Paritaria Docentes N° 13.552 (2007), Fuero de Familia y de Responsabilidad Penal Juvenil N° 13.634 (2007) y Ley de Educación Provincial N° 13.688 (2007).

del salario docente.

Este marco analítico posibilitará estudiar las necesidades materiales de la generación de nuevas fuentes de financiamiento y, a su vez, cuáles son las lógicas de gestión de los recursos que deberían entrar en debate en el gobierno del sistema educativo provincial.

En segundo lugar, se consideró el marco normativo que regula el trabajo docente y la arquitectura vigente respecto de los puestos de trabajo, con el propósito de caracterizar y problematizar sus principales aspectos y contradicciones.

Finalmente, se problematizaron las relaciones entre ambas dimensiones –inversión educativa y trabajo docente– resaltando qué aspectos se han modificado y cuáles permanecen pendientes; y se sistematizaron las propuestas recolectadas durante los debates registrados en los mencionados Foros de Debate Educativo⁶.

Como síntesis, se exponen los hallazgos y las conclusiones alcanzadas y se presenta un conjunto de propuestas de políticas públicas de cara a la agenda educativa de los próximos años, con el objetivo de aportar herramientas para la discusión y el debate que deberán enfrentar las futuras gestiones educativas de la Provincia de Buenos Aires.

Del Gasto en Educación a la Inversión Educativa

En la Argentina, y particularmente en la provincia de Buenos Aires, históricamente el “gasto educativo” estuvo condicionado por el contexto de restricción presupuestaria dependiente de la situación macro-fiscal (aumento en tiempos de holgura y reducción y ajuste en tiempos de escasez o crisis). Políticamente, los gobiernos determinaban, mediante definiciones de políticas económicas (ignorando las necesidades objetivas educativas) los niveles de recursos destinados para financiar al sector educativo.

En contraposición, Claus analiza la existencia de un cambio de paradigma en torno al financiamiento educativo, proceso en el cual, el análisis de la inversión educativa, se inscribe en un contexto económico, social y político

⁶ Debido a la limitante de la extensión requerida no se incluyeron los insumos de base para la elaboración del artículo, tales como las i) Entrevistas a informantes claves, ii) Sistematización de aportes y propuestas de los foros como eje del trabajo de campo para este estudio, iii) Análisis de datos estadísticos y producción de nueva información para el costeo de los proyectos de leyes.

superador en el cual el Estado recuperó su papel protagónico en materia del financiamiento educativo en oposición al rol ocupado durante la década del noventa caracterizado por un conjunto de políticas de corte neoliberal. (Claus, 2011:441-444)

Elaborar series de información estadística en la Argentina, implica un esfuerzo excesivo como causa de una falta de cultura institucional respecto de la importancia de producir información pública confiable, que permita por un lado, el fomento de diseño y generación de políticas públicas y, por el otro, el monitoreo de la evolución de la implementación de ciertas políticas, al menos socio-económicas. En cambio, pese a las discusiones en torno a ello, existe un consenso que permite afirmar que la inversión consolidada (Estado nacional, provincial y municipal) en el sistema educativo de Argentina osciló entre el 2,0% y el 3,0% del producto interno bruto (PIB) durante la década del '80 y entre el 3,5% y el 4,0% del PIB durante los años noventa hasta fines de la crisis del 2001. (Petrei, 1987:61-66) (Veleda, 2010:228-229) (Morduchowicz, 2014:1) (Rivas, 2014)

El colapso del Régimen de Convertibilidad en el año 2001/2002 implicó una aguda contracción en términos reales de la inversión consolidada destinada a la educación y recién a partir de los años 2003 y 2004 se observó un proceso de recentralización de la política de inversión educativa a cargo del Estado Nacional. Desde una perspectiva histórica, resulta de capital trascendencia destacar que entre los años 2005 y 2014, no sólo se superaron los niveles de inversión de la década de los años ochenta y noventa respecto del PIB, sino que además, dicha asignación de recursos se realizó en un plazo de tiempo muy inferior al de las décadas previas.

Este nivel de inversión sectorial fue inédito y comenzó en el año 2005 cuando se sancionó la Ley de Financiamiento Educativo nacional, con plena vigencia a partir del año 2006, con la cual se introdujeron mecanismos de asignación de recursos al sistema educativo de manera progresiva, creciente y continua desterrando la lógica imperante macro-fiscal de los años noventa. Esta norma implicó una novedad en términos de las herramientas fiscales, mediante la introducción de reglas claras para ambos niveles de Gobierno, Nacional y Provincial, que permitió elevar la inversión educativa a niveles inéditos respecto del PIB cumpliendo las metas estipuladas en la ley. (Luna, 2013:3-4)

Inversión Educativa en la provincia de Buenos Aires

Desde la transferencia de los servicios educativos, los Estados Provinciales tienen la responsabilidad principal e indelegable de administrar, gestionar y financiar los servicios educativos. Las finanzas públicas provinciales, en su mayoría, se encuentran con severas restricciones fiscales para generar ingresos que permitan garantizar el cumplimiento efectivo de los deberes y obligaciones en materia de ampliación de la oferta educativa (docentes, infraestructura, ampliación de jornada, etc.). Tal es así, que en promedio más del 90% de los presupuestos provinciales de educación se destinan al pago corriente de los salarios docentes de cada sistema educativo (Morduchowicz, 2004:114-115) (Kessler, 2014:136)

Ante este contexto de restricción "estructural" presupuestaria de las economías provinciales, la sanción de la ley de financiamiento proporcionó una herramienta novedosa que permitió garantizar el flujo continuo en la asignación de recursos al sector.

La provincia de Buenos Aires, debido a la magnitud de los recursos del sistema educativo generó la principal tracción para el incremento sostenido de la inversión educativa a nivel nacional. A lo largo del periodo, la participación promedio provincial representó entre el 35%-40% de la inversión consolidada en educación, ciencia y tecnología a nivel nacional. (Claus, 2010:11)

Como se puede observar en el siguiente gráfico, la evolución del total de inversión educativa provincial fue sobresaliente. Resulta importante destacar que dicho significativo aumento se debe a distintas cuestiones íntimamente vinculadas entre sí. La primera, al bajo y depreciado nivel de inversión educativa que el sistema provincial registró a lo largo de las últimas décadas ochenta y noventa. La segunda, al cambio de paradigma del Estado respecto de la concepción del financiamiento educativo, comprendiéndolo como una inversión (y no gasto) fundamental para expansión y mejora del sistema educativo y, en tercer lugar, al reacomodamiento de los precios relativos domésticos de la economía Argentina durante los últimos años.

Otra de las principales dimensiones consiste en el análisis de la priorización de recursos sectorial medida como su participación respecto del producto bruto geográfico provincial (PBG). Entre los años 1991 / 1998, su participación promedio fue el 2,4% del PBG, con incrementos levemente crecientes. En cambio, entre los años 2004 / 2014, se incrementó en un 60% su

participación relativa, oscilando en promedio alrededor del 4,0% y 5,0% del PBG provincial. Estos niveles de inversión educativa constituyeron el *hito* en materia de finanzas públicas provinciales debido a que es la primera vez en la historia educativa provincial que se alcanzó este nivel significativo y continuo de inversión sectorial. (MECON-PBA; 1993 y 2010)

Asimismo, el papel de la provincia a nivel nacional es destacable, debido a que incrementó su inversión educativa respecto del producto interno bruto (PIB) de manera sostenida y creciente durante los últimos años. Entre los años 1991 / 1998, registró una participación promedio del 0,8% y, entre los años 2004 / 2014, duplicó su participación alcanzando en promedio una participación del 1,5% del PIB nacional.

Esfuerzo Provincial e Inversión Educativa por Alumno

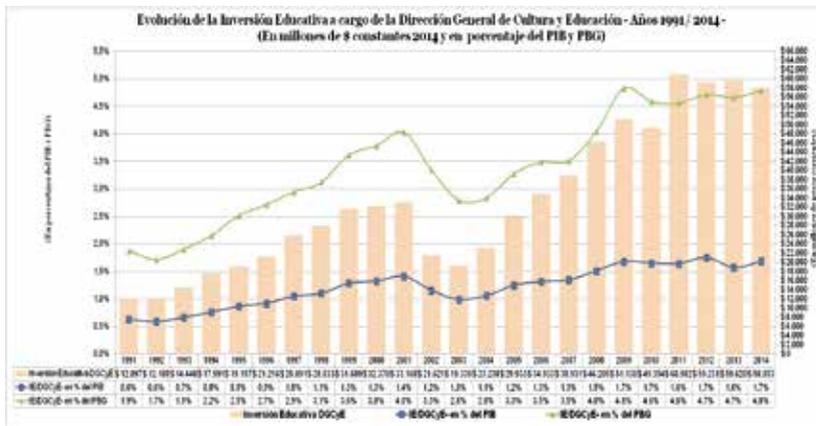
Entre los principales indicadores de inversión educativa, dos permiten dimensionar, y reflejar las decisiones de políticas educativas. El *esfuerzo en educación*⁷, que en materia de estructura de financiamiento provincial se destina al sector y, la inversión educativa por alumno que asiste a las instituciones educativas de gestión estatal. Ambos indicadores se encuentran en precios constantes de 2014 con índices de precios alternativos a los oficiales⁸.

Del gráfico siguiente se desprenden dos períodos contrapuestos. El primero, entre los años 1991 / 1997 en el cual el esfuerzo educativo promedió el 26% de manera heterogénea, es decir, con altas y bajas en el nivel de esfuerzo correlacionado con el comportamiento de la economía general. En contraposición, el segundo, entre los años 2004 / 2012, se registró un nivel de esfuerzo promedio del 37%, registrándose un periodo constante de crecimiento de la participación relativa de la inversión educativa provincial.

Resulta importante resaltar que durante los años 2008 y 2009 el nivel de esfuerzo sectorial provincial osciló alrededor del 40% del total de erogaciones provinciales. Éste nivel de inversión constituyó un hito en la asignación de recursos a la educación provincial, emplazándose como la provincia que más

⁷ El primer elemento que refleja la asignación de recursos al sector consiste en el análisis del esfuerzo educativo, cuyo indicador se compone por el nivel de erogaciones realizadas en educación, a cargo de la DGCyE, dividido el total de erogaciones del sector público provincial.

⁸ Para los años 1991-2006 se utilizaron los IPC e IPIM del INDEC y para 2007-2014 se empalmo la serie con el IPC 9Provincias del CIFRA-CTA.



esfuerzo realiza en el concierto nacional, pese a ser en términos de capacidad recaudatoria per cápita una de las más bajas. No obstante, en los años subsiguientes el nivel de esfuerzo provincial tendió a reducirse en alrededor de 4 p.p.

Durante la década del 90 se observó un incremento marginal de la inversión por alumno de gestión estatal. Dicha inversión en el año 1991 fue de \$5.673 y para el año 1998 alcanzó los \$8.859, registrando un incremento real del 56%. Entre los años 1999 / 2003 se registró una contracción del 48% real. En contraposición, en el marco del nuevo contexto económico, político y social desde el año 2003, la educación registró una significativa inyección de recursos por alumno de gestión estatal, aumentando entre 2004 y 2014 un 200% por alumno en términos reales, compensando la reducción real durante la crisis y, a la vez, aumentando en un casi 55% el nivel real de inversión educativa por alumno respecto de la década del '90.

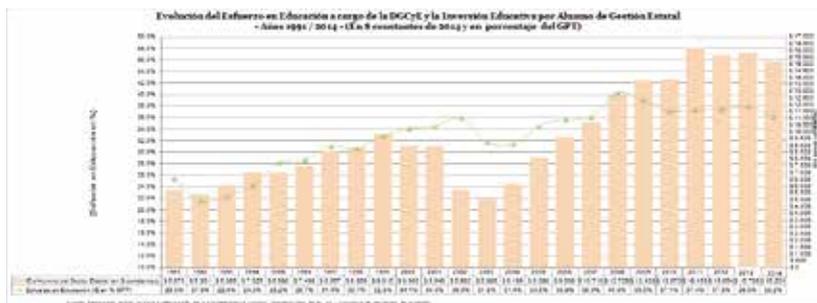
Este incremento inédito de la inversión por alumno se generó en el marco de expansión del acceso a la educación del sistema educativo bonaerense. Según los Relevamientos Anuales realizados por la Provincia, utilizados a nivel Nacional representando a la jurisdicción, se registró un incremento cercano a los 520 mil nuevos alumnos/as entre los años 2001 y 2014, equivalente a un incremento acumulado del 12%.

El Salario Docente

Un aspecto fundamental y crucial, ligado a la inversión educativa lo constituye el nivel del salario docente que se debe alcanzar para garantizar

una remuneración justa en acuerdo de los múltiples actores participantes del sistema educativo. Si bien esta discusión no se encuentra saldada entre los diferentes especialistas, resulta clave observar la evolución de los últimos treinta años, entre 1984 y 2014, de manera objetiva en al menos un cargo testigo, el Maestro de Grado con diez años de antigüedad y remuneración bruta.

Resulta cierto que la discusión salarial posee una complejidad que requiere un abordaje específico respecto de la arquitectura de las remuneraciones, debido a la complejidad de los componentes que constituyen el salario docente (Sueldo Básico, Antigüedad, Zona, Adicionales, etc.) y que exceden el alcance del presente trabajo. Pese a esto, resulta interesante explorar el comportamiento de un cargo testigo durante los últimos treinta años⁹. Para garantizar la comparabilidad homogénea se contemplaron índices de precios de consumidor oficiales del INDEC hasta el 2006 y luego se empalmaron mediante el IPC-9Provincias del CIFRA-CTA.



Del gráfico observado se pueden diferenciar tres períodos, comenzando entre una reducción sistemática durante 1984 y 1992, en alrededor del -54% en términos reales, siguiendo, por un período contradictorio en el cual solo en dos años (1993 y 1994) se registró un aumento significativo del 27% y posteriormente una reducción del -33.4% entre 1996 y 2003, por último, el tercer periodo, registra un incremento sostenido y creciente entre 2004 y 2008, y algunas variaciones negativas y positivas entre 2009 y 2014. No obstante, entre los años 2004 y 2014, el salario real creció un 138% de manera inédita

⁹ Es importante destacar que el cargo del maestro de grado de 15 años de antigüedad se selecciono debido a la disponibilidad de la información comparable. Pero lejos queda de representar al promedio de los salarios docentes ya que según datos reciente con dicha antigüedad solo alcanzaría al 25% del total de los docentes del nivel primario y de dicho cargo, siendo los siguientes significativamente superiores al mismo.

en los últimos treinta años, aunque registra un 4,7% menos que el salario docente de 1984.

Redistribución de la Posición Salarial Docente. Años 2003 / 2012

El impacto generado por medio de las políticas públicas activas del Estado, Nacional y Provincial, en materia de empleo e ingresos en educación, a través del establecimiento de salarios mínimos y garantías salariales, permitieron una mejora progresiva del ingreso salarial docente en un proceso de institucionalización de la discusión mediante la sanción e implementación (por primera vez) de la Ley de Paritarias Docentes en la provincia de Buenos Aires, previa a la constitución de la Paritaria Nacional Docente. (Alvarez, 2010:20) (Sanguinetti y López, 2007: 241-247)

Como principal corolario de este impacto, se puede observar la brecha de ingresos a través de la participación del ingreso docente respecto del ingreso per cápita familiar (IPCF) de tal forma que permite registrar la mejora y la reducción del grado de desigualdad entre los años 2003 y 2012.

El IPCF se refiere ingreso total familiar dividido por la totalidad de los componentes (personas) del hogar.

En el otro extremo, en el quintil Q5, en el cual se concentra el nivel mayor de ingresos per cápita familiar, entre los años 2003 y 2012, se elevó la participación del 21,6%, registrado en el año 2003, al 31,8% en el año 2012, equivalente a un incremento absoluto de 10,2 puntos porcentuales y del 47,2% en términos relativos. Esta evolución implica una mejora redistributiva inédita de los salarios docentes en el promedio de los ingresos de la población con al menos un ocupado como personal de enseñanza de la Provincia de Buenos Aires.

En conclusión, durante la última década se han alcanzado niveles de inversión educativa inéditos en el sector cumpliendo las metas de la ley de financiamiento educativo nacional que permitió recuperar e incrementar el nivel salarial docente en términos reales significativamente, lo cual mejoró la posición relativa del salario en el ingreso de los hogares de manera progresiva. Asimismo, si se compara la evolución del salario docente, respecto del salario medio del sector privado, también se observaría un incremento relativo (entre ambos salarios) superior en el docente que el promedio de la economía,



Fuente: Elaboración propia en base a CGECSE/MEN, INDEC-MECON, MECON-PBA.

no obstante, aun en términos absolutos, el salario docente se encuentra en la base de la pirámide de los salarios de la economía tanto en la provincia de Buenos Aires como a nivel nacional. (Bein, 2014: 4)

Pese a ello, aún quedan pendientes los desafíos de cómo mantener dichos niveles de inversión sectorial y, a la vez, generar nuevas fuentes de financiamiento a nivel provincial y nacional para acompañar al crecimiento del sistema educativo de cara a los próximos años en el marco del cumplimiento del derecho a la educación de calidad universal que requiere y materializa la nueva legislación educativa.

Puesto y Trabajo Docente

Estudiar e investigar sobre el puesto y el trabajo docente implica una complejidad que requiere de un equipo interdisciplinario para abordar las principales variables. Pese a esta complejidad, interesa fomentar la discusión a partir de tres definiciones complementarias para plantear el debate en torno al puesto y al trabajo docente de cara a los próximos años como agenda educativa en el marco del paradigma de inversión educativa.

Desde el marco normativo, existe una multiplicidad de normas que constituyen la arquitectura legal de regulación de la actividad laboral (derechos, deberes y obligaciones) y cada una opera sobre dimensiones distintas. La Constitución de la Provincia de Buenos Aires (derecho de la población), Ley de Educación Pro-

Personas según escala del Ingreso percapita Familiar con existencia o no de Personal de Enseñanza en el Hogar - Años 2003 y 2012 -



vincial, Ley de Paritaria Docente, Estatuto del Docente y Ley de Comisión Mixta de Salud y Seguridad en el Empleo Público (condiciones laborales de trabajo), el Reglamento General de Instituciones Educativas y Resoluciones de las Plantas Orgánicas Funcionales (el marco de funcionamiento, tamaño y vinculación de las instituciones con el Estado provincial empleador y regulador).

En el marco de la complejidad de la regulación existente, en el desarrollo de los Foros de Debate Educativo se han discutido y planteado aspectos de lo más diversos, aunque el que sobresalía con harta frecuencia era la cuestión del puesto de trabajo y la jornada laboral (no solamente en términos de relación laboral, sino del trabajo realizado). En efecto, discutir el límite y alcance de las responsabilidades y obligaciones materiales, concretas de los docentes ha sido la cuestión sobresaliente. Desde la perspectiva del presente trabajo y posicionados en dicha discusión, se plantean tres aspectos cruciales. La jornada laboral, la autonomía del trabajo y la carga laboral de los docentes, aspectos considerados complementarios para abordar la cuestión del puesto y el trabajo docente en la provincia de Buenos Aires.

Respecto de la jornada laboral docente, Almandoz, plantea la existencia de una zona gris debido a que,

el límite de la jornada laboral queda establecido en términos de las horas

semanales requeridas para el desempeño del cargo, pero fija un tiempo extraescolar –con remuneración– para tareas de previsión y evaluación sin límites mínimos y máximos – sin remuneración. (Almandoz, 1998:2).

Asimismo, en torno a la autonomía Rockwell, afirma que,

la concepción de un trabajo delimitado por la enseñanza en el aula oculta una cantidad de actividades adicionales que asumen los maestros, desde el mantenimiento de la escuela hasta la elaboración de materiales, que exigen un tiempo fuera del horario normal. (Rockwell, 1985:19).

En correspondencia con dichas delimitaciones Sánchez,

observa que en la actividad docente no hay regulación de la jornada de trabajo, concebida como derecho del trabajador. La única regla que se le aproxima, se relaciona con la jornada escolar. El único tiempo que se reconoce es el presencial, o el de atención de los alumnos. El tiempo institucional, de perfeccionamiento, de descanso, está oculto, pero se exige. (Sánchez, 1998:4)

De la vinculación de estos tres conceptos fuerza, surgen una multiplicidad de aspectos a considerar que operan de manera transversal a lo largo de la vida de las instituciones educativas, desde la formación de los docentes, el cumplimiento efectivo de la continuidad en el dictado de las clases, hasta las condiciones materiales en las cuales desarrollan sus actividades los docentes, alumnos y la comunidad educación educativa (infraestructura escolar, equipamiento, mobiliario, textos, contexto social, etc.) lo que complejiza su estudio de manera exhaustiva.

Para superar dicha complejidad se optó por elaborar un esquema sintético pero no por ello menos complejo, que nos permita reflejar la distribución y distancia efectiva entre los diferentes puestos de trabajo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Se presenta además una propuesta de política pública (uno de los proyectos que se elaboraron como resultado de los Foros) de mejora e incidencia respecto de la formación docente que obligaría a generar un debate institucional respecto de ambos aspectos por

parte de los docentes, gremios, comunidad educativa y el Estado.

En el marco de esta discusión, resulta interesante observar la valoración relativa de los principales puestos de trabajo, como insumo para comprender la arquitectura implícita del trabajo docente en el sistema educativo. Es decir, se seleccionaron distintos cargos Director, Vicedirector, Secretario, Maestro de Grado, Profesor Hora Cátedra, Profesor de Módulos, Bibliotecario, etc. para elaborar un esquema contrafáctico que permita caracterizar la desigualdad estructural de los puestos de trabajo.

Mediante el análisis de los números índices de cada apuesto de trabajo, se reponderó en base al total 100% de cada conjunto de cargos, con el objetivo de desentrañar la ponderación relativa implícita (dado que en los puntajes específicamente no se contempla la distancia relativa entre cada uno de los mismos) que permiten observar por ejemplo, el cargo de Director de 1° Categoría de una institución del nivel Inicial, posee una valoración relativa individual del 20.7%, mientras que en Primaria y Secundaria, registra una posición significativamente inferior, siendo 14,2% y 15,5% y con una reducción de 6.5 puntos porcentuales y 5.5 p.p. respectivamente.

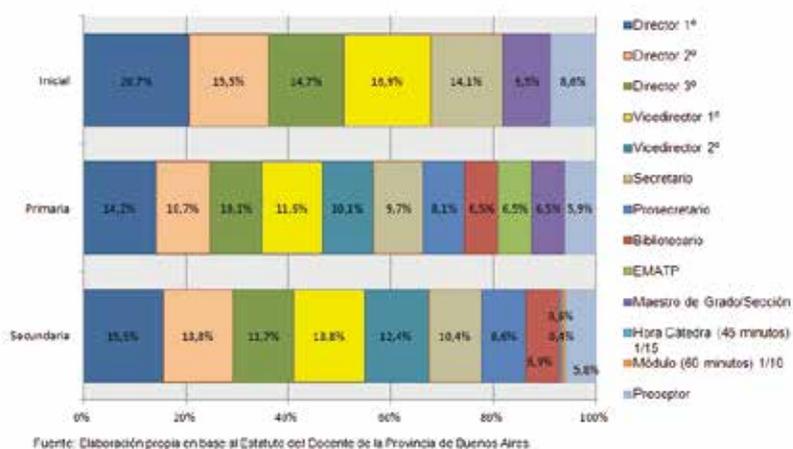
Contrariamente, en el puesto del Vicedirector de 1° Categoría, compartido por todos los niveles, la brecha relativa registra menores distancias entre sí, manteniéndose en el nivel Inicial el mayor valor con el 15,5%, en el Secundario el 13,8% y en el Primario con el 10,7%.

Otro elemento de discusión surge del debate en torno al puesto de trabajo, el trabajo docente y la remuneración a lo largo de toda la carrera y ascenso en la profesión. Porque para que un docente se desarrolle a lo largo de la carrera docente (en términos de ascenso en el escalafón) se debe alejar cada vez más de las aulas. Es decir, de las tareas pedagógicas específicas, con lo cual existiría, en principio, una contradicción entre lo que se promulga como modelo educativo y formación docente, según el cual los docentes frente a alumnos son los imprescindibles, y la lógica de remuneración estructural del sistema educativo remunera de manera parcial e injustamente el trabajo efectivamente realizado por el colectivo docente.

En efecto si uno compara los salarios testigos del Maestro de Grado de Inicial y Primaria respecto del Director de 1ra Categoría, se observa en promedio una brecha del 77% en las remuneraciones y en el nivel Secundario, entre el Profesor de 15 Horas Cátedra y el Director de 1ra Categoría la brecha

se eleva al 99% entre los años 2001 y 2014. Brecha que se genera producto de mantener y remunerar al colectivo docente eludiendo el debate en torno al puesto y al trabajo docente que se aspira a convocar de cara a la próxima década en el sector educativo.

A modo de síntesis, hemos analizado desde una perspectiva histórica el comportamiento de la inversión educativa de los últimos treinta años, que permite caracterizar e identificar la última década como un proceso inédito de recomposición y crecimiento real del volumen de recursos al sector educativo (medible en diferentes indicadores y con diferentes fuentes de información). Esa



recomposición permitió posicionar al sector educativo en un piso posible para enfrentar nuevos desafíos, como los abordados en la segunda parte del estudio: la cuestión del puesto y el trabajo docente, con el objetivo de construir colectivamente una educación universal de calidad para toda la población bonaerense.

No obstante, si bien se consolidó un nivel (piso) de inversión sectorial aceptable, los desafíos del futuro son más complejos y requerirán generar las políticas públicas que se encuentren a la altura de las circunstancias. En efecto, restan entre los principales desafíos de cara al futuro universalizar los niveles de educación Inicial y Secundaria, fortalecer y jerarquizar la Formación Docente y Técnica, profundizar y consolidar la formación de Oficios mediante escuelas específicas para ello, mejorar la pedagogía que permita distribuir recursos de conocimiento efectivo para toda la población; en definitiva, construir una educación colectiva, democrática y accesible para

todos y cada uno de los habitantes de la provincia de Buenos Aires, y del país, estén donde estén.

Para alcanzar estos desafíos de cara al futuro no alcanza solamente con promulgar un discurso retórico, como en décadas anteriores se han esbozado, sino que hay que plantear ciertamente, o al menos desde un posicionamiento político, cómo y cuál es el camino a seguir, de donde se sacaran los recursos para tales fines, cuales son la (o las) fuente de financiamiento que se deberían impulsar para generar una educación de calidad, sustentada en justicia redistributiva tanto de los recursos económicos para financiarla como del conocimiento democrático accesible a todos en el sistema educativo provincial.

En términos de Pini, el análisis crítico del discurso "...es una herramienta que ofrece como perspectiva de investigación la posibilidad iluminar ciertos aspectos de la política educativa en determinados momentos históricos...". (Pini, 2009:31)

Siguiendo a Holmes y Sunstein, garantizar nuevos (o viejos) derechos efectivos, implican un costo y, a la vez, exigir derechos significa distribuir recursos, tanto simbólicos como materiales, para lo cual es el Estado el agente que posee mayor capacidad de fuerza para impulsar y tutelar las fuerzas que destinen mayores niveles de recaudación tributaria en aquellos sectores con mayor capacidad contributiva y reduzca a los sectores más castigados y débiles de una economía en el siglo XXI. (Holmes y Sunstein, 2012:135-139)

Nuevos Desafíos para la Agenda Educativa de la próxima Década

Persiste la necesidad de generar nuevas *fuentes financiamiento* para incrementar y sostener el anteproyecto de ley de financiamiento educativo provincial que requiere el sistema educativo provincial para alcanzar la universalización de la cobertura educativa. En efecto, se requerirá construir infraestructura escolar para 467 jardines de infantes, 626 escuelas secundarias, ampliar la extensión de jornada en 709 escuelas primarias, 220 nuevos edificios, incluyendo a una demanda educativa insatisfecha de 770.000 alumnos/as. La ampliación de los planteles docentes por 23.413 cargos (docentes y administrativos) y 3.213.000 de módulos de profesores frente a alumnos. Para los ISFD se deben contemplar horas de investigación remunerada en planes de mejora.

Pese al crecimiento de los recursos, persiste una inequidad estructural en la distribución y asignación de los recursos económicos educativos que atentan contra la justicia redistributiva que debería institucionalizarse en el financiamiento educativo provincial.

Para superar dicha inequidad, se promueve la descentralización de los recursos y la centralización de la política y el gobierno educativo en el sistema provincial. Los proyectos de leyes elaborados en el marco de los Foros de Debate Educativo aspiran a 1) financiar a los Consejos Escolares, mediante recursos genuinos para infraestructura escolar; 2) Implementar el Fondo Escolar Básico permanente para gastos cotidianos de las instituciones y 3) financiar los Municipios, dotando de recursos destinados exclusivamente a Educación en el territorio.

En síntesis los proyectos mencionados propulsan:

Promover un debate respecto de las fuentes de financiamiento innovadoras, tales como las Terminales Electrónicas de Pago (Posnet), el Canon al Usufructo del Agua provincial, Derechos y Explotación de Administración de los Puertos, Energía, Juegos de azar, Inmobiliario Rural Concentrado, entre otras. Todas ellas resultarían opciones viables para generar nuevos recursos fiscales en el territorio provincial.

Impulsar un debate Provincial y Nacional con los Gremios Docentes, Comunidad Educativa y todos los actores, respecto del puesto y del trabajo docente, como así, su remuneración para mejorar la justicia salarial docente y superar la inequidad estructural del sistema.

Jerarquizar el rol y la actividad de los consejos escolares en todo el territorio provincial, visibilizando su rol protagónico al igual que las unidades de gestión distrital en cada uno de los municipios de la provincia.

Fortalecer el rol protagónico de las Universidades para el desarrollo regional y local del territorio provincial.

Impulsar la creación de la Comisión Provincial de Acreditación y Evaluación de la Formación docente como herramienta de mejora de los docentes y construcción colectiva de una educación de calidad.

Constituir Escuelas de Oficios necesarios y requeridos en el proceso de reindustrialización de la provincia en el proyecto nacional impulsando el desarrollo de la producción con mayor valor agregado.

Propuestas de Políticas Públicas de los Foros de Debate Educativo

Proyecto de Ley de Financiamiento Educativo Provincial

Por primera vez en la historia de la provincia de Buenos Aires se elaboró de un instrumento de planificación para el corto, mediano y largo plazo, de las necesidades de financiamiento para alcanzar la implementación efectiva de la Ley de Educación Provincial garantizando el efectivo Derecho a la Educación en todo el territorio provincial.

Para el año 2021 se prevé elevar la Inversión Educativa del sistema educativo provincial al 6,5% del Producto Bruto Geográfico (PBG). La estrategia planteada consiste en alcanzar la Cobertura Educativa y la Descentralización de Recursos a nivel territorial. Entre los múltiples objetivos se destaca la necesidad de construir más de dos mil nuevos edificios escolares, el mejoramiento y ampliación de la infraestructura escolar, la universalización de la cobertura educativa de los niveles de educación Inicial y Secundaria, fortalecer a las Modalidades de Educación, creación de miles de cargos y puestos de trabajo y la extensión de la jornada escolar a 8 horas en un 30% de las escuelas primarias.

Complementariamente, la descentralización de recursos cotidianos a los Consejos Escolares, Instituciones Educativas (de todos los niveles y modalidades) y a los Municipios resulta crucial para mejorar las condiciones materiales de la oferta educativa y la construcción colectiva de una educación de calidad para todos y todas de cara a los próximos años.

Proyecto de la Comisión Provincial de Evaluación y Acreditación de la Formación Superior

Con el objetivo de fortalecer los Institutos Superiores de Formación Docente, se prevé instrumentar un organismo específico de evaluación y acreditación, para detectar sus debilidades actuales y elaborar planes de mejoras con metas anuales de inversión y modernización. Además, se ampliarían los espacios de investigación dentro de los Institutos y su correspondiente producción académica. La representación sería colectiva: Director Institucional de los ISFD, estatal y privados; Autoridades de la DGCyE, Consejo General de Educación Provincial; Representante de la HCDP y HCSP. Este proyecto

prevé que se fortalezcan y jerarquicen las instituciones públicas de educación superior. Para ello, se evaluarán y acreditarán las carreras que allí se implementen, el desarrollo de las funciones de extensión e investigación y los procesos de gestión institucional. Además de una nueva infraestructura destinada a los ISFD con edificios propios. De esta forma, se podrán analizar logros y dificultades funcionales y se propondrán medidas para mejorar la calidad y excelencia educativa.

*Proyecto de Coordinación Provincial de
Centros de Desarrollo Universitarios Regionales*

Resulta imprescindible aumentar el compromiso las Universidades con el desarrollo del país y sus territorios locales y regionales, desde sus funciones fundacionales de docencia, investigación y vinculación comunitaria, hacia la profundización de su responsabilidad social, cultural y política en la definición de sus campos de problemas.

Luego de tres años de funcionamiento del Programa de Centros de Desarrollo Universitario Regionales (CDUR) coordinado por el Senado de la Provincia de Buenos Aires, en el que se trabaja con casi 40 distritos bonaerenses, este proyecto de ley aspira a la creación de una “Coordinación Provincial de Centros de Desarrollo Universitario Bonaerenses”, que estará integrada a su vez por direcciones de Planificación, Gestión Universitaria y Extensión. Será su objetivo extender el Programa CDUR y fortalecer su meta de vincular las características productivas regionales de la Provincia con la oferta académica que brindan las universidades públicas.

Proyecto de Jerarquizar y Revalorización de los Consejos Escolares

Los Consejos Escolares son el órgano de gobierno del sistema educativo provincial a nivel territorial, con la responsabilidad fundamental de la infraestructura escolar y su elección resulta del voto popular.

Este proyecto de ley persigue jerarquizar y revalorizar el rol del Consejero Escolar a partir de distintos instrumentos. En primer lugar, se habilitará un espacio propio dentro de la conformación de la boleta electoral para la elección de los consejeros. Además, se aspirará a ampliar la participación ciudadana en las sesiones públicas de los Consejos, se modernizará y transparentará las designaciones de los Secretarios Técnicos y, finalmente, se instrumentarán capa-

citaciones periódicas para que los consejeros puedan desempeñarse con pleno conocimiento de sus funciones, obligaciones y posibilidades.

Bibliografía

- Almandoz, María Rosa (1998). *Algunas pistas para la reflexión*. Condiciones y medio ambiente del trabajo docente. Córdoba: La Tiza.
- Alvarez, Fernando (2010). Evolución de los salarios docentes en las dos últimas décadas. *Entrelíneas de la Política Económica* N° 25 – Año 4. UNLP. Argentina
- Bein, Miguel (2014). *Seguimiento de la evolución de precios y salarios*. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación. Argentina
- Claus, Agustín (2011). *El Financiamiento Educativo y las Condiciones Laborales de los Docentes de la Provincia de Buenos Aires*. En las Condiciones de Trabajo en la Provincia de Buenos Aires. Ministerio de Trabajo. Buenos Aires.
- Claus, Agustín (2010). *La implementación de la Ley de Financiamiento Educativo en la provincia de Buenos Aires*. Serie Planeamiento, Investigación y Estadística N° 4. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Finnegan, Florencia y Pagano, Ana (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Cuaderno N° 1 FAPE. Argentina.
- Holmes, Stehphen y Sunstein, Cass (2012). *El costo de los derechos a la educación en Argentina*. Argentina: Siglo XXI.
- Kessler, Gabriel (2014). *Controversias sobre la desigualdad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Luna, Maria Fernanda (2013). *Una escuela más justa produce mejores resultados*. DINIECE-Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
- Morduchowicz, Alejandro (2004). *Discusiones de Economía de la Educación*. Argentina: Losada.
- Morduchowicz, Alejandro (2014). *Más presupuesto, ¿Mejor Educación?*. La Educación en Debate N° 22. UNIPE. Provincia de Buenos Aires. Argentina.
- Ministerio de Economía de la Provincia de Buenos Aires (1993 y 2010). *Cuadernos de Economía N° 1 Evolución de las finanzas públicas de la Provincia de Buenos Aires 1970-1993 y N° 76 Evolución de las Finanzas*

- Públicas de la Provincia de Buenos Aires 1991-2008*. Provincia de Buenos Aires.
- Pini, Monica (2009). *Discurso y Educación*. Argentina: UNSAM-EDITA.
- Rivas, Axel, (2014). *El financiamiento educativo en su justa medida*. INFOBAE. Argentina
- Rockwell, Elsie (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Secretaría de Educación Pública. El Caballito. México
- Sánchez, Mary (1998). *Condiciones de trabajo docente*. Condiciones y medio ambiente del trabajo docente. Córdoba: La Tiza.
- Sanguinetti, Luciano y López, Mariela (2007). Del "que se vayan todos" a la paritaria docente. En Puigrrós, Adriana (Coord.) *Cartas a los Educadores del Siglo XXI*. Argentina: Galerna.
- Veleda, Cecilia (2010). Metamorfosis de las desigualdades educativas. Política Pública y polarización social. En Torrado, Susana (Coord.) *El Costo Social del Ajuste*, Tomo II. Argentina.

Normativa y Políticas Públicas en relación con la Escuela Primaria: la implementación del Régimen Académico del nivel primario de la provincia de Buenos Aires

*Iván Thisted¹, María Florencia Di Matteo²,
María Mercedes Hirsch³ y Pilar Izzi⁴*

Introducción

En este trabajo analizamos algunos aspectos del marco normativo actual de la escuela primaria de la Provincia de Buenos Aires —específicamente el Régimen Académico del Nivel Primario (RANP), Resolución N° 1.057/14— considerando algunas tensiones que, identificamos, se manifiestan entre las definiciones y la implementación de esta normativa y la vida cotidiana escolar. Para su abordaje, desarrollamos tres núcleos problemáticos que nos permiten profundizar el análisis de la normativa. Esos núcleos son: las vinculaciones entre el proyecto homogeneizador y la diversidad en la escuela primaria, la organización de tiempos y espacios escolares y el registro de las prácticas educativas como estrategia para el análisis, problematización y rediseño de las prácticas de enseñanza.

En términos generales, el Estado se posiciona como garante del Derecho social a la educación y establece una serie de condiciones que resitúan a la enseñanza como centro de la tarea docente. En el marco actual, ello implica una definición de la enseñanza entendida como práctica orientada a transmitir y

¹ Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. ivanthisted@gmail.com

² Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. mfdimatteo@gmail.com

³ Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. m.mercedes.hirsch@gmail.com

⁴ Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. izzipilar@gmail.com

construir conocimientos y a crear condiciones que favorezcan el aprendizaje de los alumnos; diferenciándose, de este modo, del rol de asistencia y contención por parte del docente que predominó en los imaginarios y prácticas de la década del 90. La recuperación de la centralidad de la tarea de enseñar define también otros modos de pensar y estructurar las experiencias educativas de niños y niñas a fin de lograr la inclusión, es decir, el ingreso, la permanencia y el egreso con aprendizaje de los alumnos durante la escolaridad obligatoria.

En este marco contextual situamos al RANP como expresión de los lineamientos de la Política Educativa actual, cuyas normas y definiciones estructuran la enseñanza y el trabajo docente en la escuela primaria.

Genéricamente, concebimos a las normas como aquellas reglas que orientan y ordenan la práctica, indicando una serie de acciones, tareas o actividades con el fin de lograr ciertos objetivos. Esta forma de concebir a la norma, en el marco del RANP, no prescinde de un planteo acerca de los fines de la enseñanza. Por el contrario, incluye la relación entre las acciones y el proyecto social de la política educativa. Desde este punto de vista y considerando esta normativa, entendemos que la enseñanza es asumida como problema político (Terigi, 2004) en tanto es definida como objeto de trabajo que integra el nivel del planeamiento de la política educativa junto con el diseño de las prácticas de enseñanza, ambos, estructurantes del proceso de aprendizaje.

Este trabajo retoma, entonces, al mencionado RANP en lo que refiere a la organización curricular e institucional de la enseñanza y analiza tensiones que se producen entre esas definiciones normativas y la vida cotidiana escolar, heredera de tradiciones, patrones y modos de pensar la enseñanza y el trabajo docente a partir de la homogeneidad y la uniformidad del formato escolar.

Para la comprensión del objeto que aborda este trabajo realizamos, inicialmente, un breve recorrido histórico por la normativa que rige la obligatoriedad del nivel primario hasta llegar al posicionamiento que toma el Estado en la actualidad. Luego, describimos y analizamos los tres núcleos problemáticos que, identificamos, se plantean entre las prácticas y retórica de la escuela homogeneizadora fundante del sistema educativo argentino y las de la política pública actual. Por último, en las consideraciones finales planteamos ejes de discusión que permiten situar este trabajo en una problematización inicial de las tensiones que generan en el trabajo docente los procesos de implementación de los marcos normativos en el campo escolar. En este

sentido, procuramos que este análisis exploratorio sea el inicio de un programa de investigación mayor, cuyo objeto de estudio se centre en conocer y comprender los principales cambios, continuidades y discontinuidades que se expresan en la organización institucional y curricular de la enseñanza a partir de las definiciones políticas y el discurso que sustenta el marco normativo para la escuela primaria actual. Asimismo, nos preguntamos por cómo esta normativa se constituye en mediación y soporte para la formación docente.

La obligatoriedad escolar del nivel de enseñanza primaria en perspectiva histórica

En este apartado, realizamos un breve recorrido histórico por los marcos normativos que estructuraron, a partir de sus regulaciones, la obligatoriedad de la escuela primaria. Esta historización permite conocer las vinculaciones entre poder político estatal, control, regulación, orientación y administración de la enseñanza primaria pública y las acciones de organización del sistema educativo por parte del Estado. Asimismo, contribuye a destacar las matrices ideológicas que subyacen a las concepciones de educación en cada período. Señalamos, inicialmente, que los debates en la constitución del marco normativo y la sanción de leyes y regulaciones en el ámbito de la educación son elementos de análisis para comprender la tarea de enseñar en las instituciones escolares. Su centralidad radica en que configuran el trabajo docente al definir condiciones de enseñanza orientadas a garantizar la obligatoriedad de la educación escolar.

En los inicios del sistema de educativo argentino, los marcos normativos establecieron las definiciones para la transmisión cultural llevada a cabo por la escuela. En este sentido, la construcción del Estado nacional se consolidó sobre las bases de un Estado educador en el que la sanción de marcos legales y la regulación de la tarea de enseñar fueron la expresión de las políticas educativas para garantizar la obligatoriedad.

Entre las primeras regulaciones de la educación primaria se encuentra la Constitución de la Nación de 1853. En su Artículo 5º, establecía el deber de las provincias de garantizar e impartir la educación primaria, siendo la Ley de Educación Común sancionada en el año 1875 el marco legal específico para la provincia de Buenos Aires. Uno de los hitos de la legislación educativa en este período histórico lo constituye la Ley de Educación Común 1.420 del

año 1884, que definió los principios fundacionales de la escuela primaria: la obligatoriedad, la gratuidad, la laicidad y la gradualidad de la educación común. Posteriormente, la Ley Láinez de 1905 consolidó el poder nacional y extendió la aplicación e injerencia de la Ley 1.420, cerrando la división de las competencias entre el Estado nacional y las Provincias sobre la administración general de la educación común.

Estos marcos normativos constituyeron uno de los elementos decisivos en el proceso de expansión del sistema educativo en tanto definieron la obligatoriedad de la educación en el nivel primario y las condiciones y regulaciones para garantizarla, en un proceso de creciente concentración del poder a nivel nacional (Tedesco, 1986).

En este contexto, la formación de los maestros para el ejercicio de la tarea de enseñar fue uno de los factores preponderantes en la conformación del sistema educativo argentino (Alliaud, 2007). Constituida como profesión especializada y regulada por el Estado (Birgin, 1999), la institucionalización de la enseñanza fue un mecanismo requerido para desarrollar los principios de la educación pública y garantizar la obligatoriedad y expansión del sistema educativo. En este sentido, la constitución del trabajo docente como profesión de Estado (Birgin, 1999) y la consolidación de regulaciones educativas estatales confluyeron en la conformación del Estado educador y en sus acciones de expansión y garantía de la obligatoriedad de la educación.

En este proceso de construcción del Estado Nación, la constitución de los marcos normativos en educación se articuló con el normalismo o la tradición normalizadora- disciplinadora (Davini, 1995), discurso político - pedagógico que estructuró la tarea de enseñar en los inicios del sistema educativo argentino. Los marcos normativos, entendidos como marcos teóricos metodológicos, suponen un saber que entramó una organización institucional de la enseñanza basada en tiempos y espacios escolares uniformes, un currículum y prácticas escolares universales con un modo de concebir a la educación como un proceso de socialización o endoculturación (Davini, 1995) o proceso igualador en tanto homogeneizador de patrones culturales (Dussel, 2004), que aún deja profundas huellas en la cotidianeidad escolar. Este modo de pensar la educación escolar fue acompañado por una serie de mecanismos y regulaciones orientadas a estructurar, en esa vida cotidiana escolar, un nuevo orden cultural constituido por contenidos y modos de enseñar universales,

uniformes y homogeneizantes que negaron otras experiencias culturales.

En el período peronista, se expandió la cobertura en la escolarización primaria y se concibió y posicionó a la educación como un derecho social ligado a la justicia social. En este marco, comienza a consolidarse la relación entre educación y progreso.

Siguiendo la historización normativa sobre escuela primaria, situamos las huellas que dejó la década del 90 del pasado siglo en la organización escolar. Destacamos aquí, especialmente, que la extensión de la obligatoriedad en este período implicó una concepción de la educación definida como bien social. Junto a esta noción, operó un desplazamiento de “la responsabilidad del Estado hacia las instituciones y los sujetos el marco de las nuevas orientaciones de las políticas sociales” (Feldfeber y Gluz, 2011). En este marco, situamos también a la recentralización en términos de regulación política como una característica distintiva del accionar estatal que limitó la soberanía de las jurisdicciones en la definición de políticas. En este proceso, autodenominado “Transformación educativa”, la legislación fue uno de los instrumentos decisivos para su concreción, a partir de la cual “se buscó establecer nuevos criterios de gestión en el funcionamiento del sistema basados en los principios de autonomía y responsabilidad individual por los resultados educativos” (Feldfeber y Gluz, 2011). En términos de discursos y prácticas de enseñanza, predominaron los programas de focalización destinados a contener a los sectores socialmente excluidos y a trabajar sobre la diversidad desde un marco de tolerancia; conformando de esta manera prácticas que contribuyeron a profundizar la desigualdad socioeducativa (Montesinos, 2009). Desde el punto de vista docente, su trabajo se concibió, por un lado, centrado en la creación de proyectos –por área, por programa, por actividad, etc.– que invadieron y se apoderaron de la educación y contribuyeron a la pérdida de la visión integral de la enseñanza en la institución (Torres, 2000). Por otra parte, el trabajo docente se centró en contener y atender a los alumnos, situación que generó un desplazamiento de la centralidad en la tarea de enseñar (Redondo y Thisted, 1999).

A partir del año 2003, ubicamos una serie de marcos normativos que configuran un nuevo paradigma en el modo de concebir la enseñanza y la obligatoriedad escolar desde el punto de vista estatal, a la vez que configuran un entramado de prácticas políticas. Entre ellos situamos: la Ley de Garantía del

salario docente y los 180 días de clase (25.864/2003); la Ley de Financiamiento Educativo (26.075/2005), la Ley de Educación Nacional (26.206/2006), la Ley Provincial de Educación (13.688/2007) y la Resolución 174/121 del Consejo Federal de Educación.

Entre los elementos que sostienen y articulan el discurso pedagógico oficial desde el 2013 destacamos las referencias a la igualdad y a la inclusión desde dos sentidos. Por un lado, la concepción de la Educación como derecho social y la valorización de la diversidad para el trabajo pedagógico. Por otra parte, el reposicionamiento de la enseñanza en la tarea docente, desarrollando un trabajo específico orientado a habilitar nuevas formas de organización institucional y curricular con el fin de favorecer los aprendizajes y garantizar la concreción de la obligatoriedad escolar (Vassiliades, 2014). Entre éstas últimas, destacamos el trabajo de integración sin invisibilizar ni tolerar la diversidad, sino tomándola como punto de partida para el aprendizaje, la organización de tiempos y espacios requeridos por los niños -y no los instituidos por la lógica escolar- necesarios para acompañar el sujeto en su proceso de aprendizaje (Régimen Académico, 2014).

Los debates actuales en torno a la garantía del derecho social a la educación y su expresión en marcos normativos suponen escenarios de reconfiguración del trabajo docente, en tanto conforman definiciones, estructuraciones y regulaciones a las dinámicas institucionales y a la tarea de enseñar que tensionan los rasgos que hicieron, en los inicios del sistema educativo argentino y durante todo el siglo XX, a la construcción del trabajo docente como profesión de Estado (Vassiliades, 2014).

En esta línea situamos al RANP como norma destinada a regular la trayectoria educativa de los alumnos y que contribuye a la reconfiguración de la tarea de enseñar en tanto define y establece condiciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje que han de tener lugar en la escuela primaria. Asimismo, el RANP reúne una serie de principios que reconocen prácticas escolares inclusivas existentes previamente a la sanción de la normativa, aunque libradas a voluntades e iniciativas personales y locales, y otras que proponen seguir avanzado en la construcción de dispositivos y prácticas para favorecer la inclusión y el aprendizaje de los niños en el contexto escolar. Entre éstos podemos situar: las pautas específicas para el planeamiento de la enseñanza, los lineamientos para diseñar secuencias de enseñanza con agrupamientos

flexibles y la incorporación de otros instrumentos de registro de la evaluación de los aprendizajes.

El breve recorrido histórico educativo del país realizado en este apartado permitió demostrar que en cada período es posible identificar, por un lado, una determinada concepción de la educación y, por otro, las condiciones en las que la práctica docente se lleva a cabo. En el siguiente apartado nos adentramos en analizar cuáles son los modos de organización institucional y curricular que el RANP propone y cómo estos inciden en el trabajo docente.

El Régimen Académico del Nivel Primario: tensiones alrededor de definiciones normativas

En este apartado analizamos tensiones que se manifiestan entre el marco normativo actual de la escuela primaria de la Provincia de Buenos Aires y la vida cotidiana escolar (Rockwell, 2009). Situamos estas tensiones entre las definiciones normativas construidas por la política pública desde la normativa vigente y aquellas constitutivas de la matriz homogeneizadora de la escuela primaria que se encuentran presentes en la vida cotidiana escolar a modo de huellas y tradiciones que conviven, se actualizan y cobran nuevos sentidos a partir de las prácticas de los actores.

Los tres núcleos problemáticos construidos buscan abordar los sentidos y las prácticas en torno a la tarea docente en el acompañamiento a la trayectoria escolar tal como lo propone el RANP. Estos tres núcleos (diferenciados con fines analíticos) se encuentran vinculados en las concepciones y en las prácticas cotidianas de los actores en las escuelas. Tal como anticipamos, esos núcleos son: las vinculaciones entre el proyecto homogeneizador y la diversidad en la escuela primaria, la organización de tiempos y espacios escolares y el registro de las prácticas educativas.

Partiendo de la definición de régimen académico como conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder (Camilloni, 1991), el RANP constituye un marco normativo que reúne un conjunto de principios y lineamientos destinados a estructurar, en un alto grado, el trabajo institucional y del docente. En este sentido, el RANP indica, por un lado, el deber de remitirse a los contenidos prescriptos en el Diseño Curricular y, por otro, establece e institucionaliza modos flexibles de enseñanza y formas de evaluación que

permitan acompañar al sujeto en su diversidad para el aprendizaje escolar.

En términos generales, esta norma escolar establece que “Las propuestas de enseñanza deben contemplar el reconocimiento de las diferencias y no permitir que éstas se constituyan en argumentos para la desigualdad”. (Régimen Académico, 2014: 22). En esta dirección, el RANP parte de considerar las diferencias no para invisibilizarlas u homogeneizarlas sino para reconocer que son valorizadas hegemónicamente y generar propuestas interculturales que permitan resituirlas. Para atender a la diversidad, el RANP se propone visibilizar los procesos de desigualdad social, es decir, los modos a través de los cuales los procesos socioeconómicos y las relaciones de poder son mediados por prácticas culturales y sociales, no exentas de confrontaciones y conflictos.

En ese sentido, el enfoque intercultural permite proponer un diálogo permanente que parte de y recupera las experiencias de actores diversos superando la retórica de la “tolerancia” y de la convivencia en la diversidad, al mismo tiempo que diferenciándose de la retórica multicultural instalada en la década del 90 que “celebra la diversidad” construyendo estereotipos esencializantes que refuerzan la desigualdad.

En el RANP, este posicionamiento acerca de los sujetos se explicita con mayor precisión al señalar el reconocimiento de esa diversidad cultural en diferentes sentidos: la procedencia familiar, la diversidad de puntos de partida para el aprendizaje, los modos y tiempos de aprendizaje, los diferentes recorridos que realizan en su proceso de formación, entre otros. Asimismo, se enfatiza que este posicionamiento debe expresarse a través de prácticas de planificación y de enseñanza que tomen en cuenta las particularidades de los sujetos para trabajar desde ellas.

Una de las orientaciones de trabajo que considera la diversidad de los alumnos en el sentido propuesto por el RANP, lo constituyen los proyectos destinados a los niños con sobriedad escolar y orientados al abordaje institucional y de enseñanza para alumnos que se encuentran con uno, dos, tres o más años de sobriedad escolar. La medida apunta a que éstos sean concebidos parte del proyecto institucional de la escuela y no derivados a otras instituciones o excluidos del sistema escolar. Específicamente, la elaboración de este tipo de proyectos interpela a la institución escolar y al docente en su trabajo a planificar y llevar a cabo acciones e instancias “que permitan hacer

de esta situación objeto de trabajo sistemático y explícito para garantizar la concreción de condiciones que permitan la disminución de la misma” (Régimen Académico, 2014: 29). Esta propuesta se orienta a tensionar huellas históricas expresadas en usos de la planificación que dan cuenta de la persistencia de “dificultades en detectar el problema y planificar a partir de una problemática real”⁵. En muchos casos, los mismos actores del sistema educativo reconocen que la planificación institucional no incluye el registro de los ajustes realizados en las prácticas de enseñanza. Reconocer que “lo que no se registra no se toma como objeto de trabajo”⁶ habilita a pensar en nuevas prácticas de planificación entendidas de modo estratégico (Morin, 1996). Es decir, planificaciones entendidas como hipótesis de trabajo que den cuenta de la transformación cotidiana de los procesos de enseñanza ajustados al contexto, para transformarlo y transformarse simultáneamente. Esto posibilita desarrollar prácticas docentes reflexivas que favorezcan la construcción de conocimiento en el aula.

El diseño y desarrollo de estos proyectos y acciones requiere pensar otros modos de organizar el tiempo y el espacio escolar que abordamos, núcleo problemático que desarrollamos a continuación.

Diferentes autores señalan que la escuela es un espacio social especializado que segmenta el tiempo en ciclos, períodos, jornadas, horas de clases y momentos como parte de la organización escolar (Basabe y Cols, 2007; Pineau, 2001). El RANP establece, en principio, tiempos comunes para la jornada escolar y áreas pero señalando que éstos deben desarrollarse en un marco de flexibilidad. Se trata de una perspectiva de enseñanza que discute con la concepción instituida de normalidad en la organización del tiempo y espacio escolar para niños concebidos desde una noción de supuesta normalidad, ideas propias de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001).

Si desde el RANP se sostiene que los niños aprenden de diferentes modos y en distintos tiempos, será precisa una organización del tiempo y espacio escolar que acompañe esta concepción. En esta línea, la normativa expresa que cada institución y equipo docente deberá identificar y construir problemas

⁵ Registro escrito de las producciones de talleres de trabajo con inspectores de Nivel Primario en la localidad de Chapadmalal en el año 2015.

⁶ Registro escrito de las producciones de talleres de trabajo con inspectores de Nivel Primario en la localidad de Chapadmalal en el año 2015.

de enseñanza a partir de los cuales diseñar prácticas especialmente orientadas a cada niño en su situación particular. Estos lineamientos inciden en el trabajo de planificación y desarrollo de la enseñanza del docente en tanto señalan que, para lograr el acompañamiento que contribuya al aprendizaje del alumno, deberá elaborar agrupamientos de alumnos según necesidades, y organizar, secuenciar y jerarquizar los contenidos prescriptos en el Diseño Curricular: “La conformación de grupos para la enseñanza constituye una estrategia pedagógica de múltiples opciones, en donde los criterios de organización por edad y/o año escolar acreditado son algunas de las formas posibles para la inclusión y continuidad pedagógica. (Régimen Académico, 2014: 22)

El RANP establece una serie de principios y propuestas para organizar los formatos de los agrupamientos señalados. Entre los primeros enuncia que son las instituciones quienes optan por

realizar propuestas de enseñanza particulares que contemplen las necesidades y posibilidades de algunos alumnos o grupos, considerando que es importante que tengan diferentes oportunidades de interactuar con otros en la escuela, no sólo con los pares de su mismo año, de la misma edad y con el mismo maestro (Régimen Académico, 2014).

Este principio señala particularidades a la tarea de enseñanza: los docentes deben estar a disposición de las necesidades de los alumnos. Este modo de pensar la enseñanza supone un enfoque centrado en recoger información sobre el proceso y productos del aprendizaje y construir problemas que permiten, por un lado, ajustar el diseño de la enseñanza en cuanto a contenidos, estrategias, agrupamientos y recursos y, por otro, y atender las particularidades de las trayectorias de los alumnos para que todos logren aprender. El RANP establece que estas prácticas, muchas de las cuales se vienen desarrollando en las escuelas primarias de la provincia con anterioridad a la sanción de la normativa, deben ser registradas en las planificaciones. En este sentido, produce una institucionalización de las mismas transformándolas en una línea de la política educativa respaldada por el Estado.

Otro de los principios enunciados sobre los agrupamientos flexibles indica su carácter estratégico y flexible, valga la redundancia, diferenciándose de un modo de pensar la programación de la enseñanza en términos meramente

técnicos o programáticos (Morin, 1996), es decir como camino predeterminado, único para pensar la acción en vistas a alcanzar un fin. La noción de planificación de la enseñanza desde la concepción estratégica que sostiene el RANP, se acerca a una perspectiva de la estrategia (Morin, 1996) al trabajar sobre lo posible, lo cambiante, lo aleatorio, lo singular y lo diverso, en donde las opciones de enseñanza se van construyendo y configurando a partir de la lectura e interpretación que realizan los docentes sobre las situaciones de la vida cotidiana escolar. Así, desde esta perspectiva, el modo de pensar la planificación se aleja de aquel orientado al sujeto colectivo entendido desde la homogeneidad y se concibe como propuesta para combinar y modificar en el campo de acción escolar.

Según señala la normativa, estos agrupamientos tienen como finalidad

desarrollar secuencias particulares, profundizar algunos contenidos, favorecer el intercambio de alumnos que inician un ciclo con aquellos que lo están terminando, sostener durante el año un agrupamiento en horas específicas cuando se trata de alumnos en riesgo de acumular repitencias en el ciclo, que tienen muchas inasistencias o que requieren de tiempos más prolongados de trabajo individualizado. (Régimen Académico, 2014: 34)

Este abordaje de la diversidad tensiona aquellas perspectivas y prácticas de enseñanza instituidas que reproducen formatos de organización del tiempo y el espacio centrados en la idea de cohorte escolar basada en la edad, allí donde se cree que la supuesta anormalidad está dada por no tener la edad de quienes habitan esas paredes del aula escolar (Thisted y Hirsch, en prensa) y también pone en cuestión las planificaciones como documento entregado al inicio del ciclo escolar diseñado sobre sujetos imaginados. En este sentido, “esa búsqueda de uniformidad, de cohortes de edad habitando las aulas, disfrazan la diversidad de apropiaciones del tiempo y el espacio, sobre todo en contextos de desigualdad social, detrás de otro par que esconde la dicha desigualdad: normalidad/anormalidad” (Thisted, Hirsch, en prensa).

En cuanto a los formatos posibles para llevar a cabo la planificación y el desarrollo de los agrupamientos flexibles, el RANP propone incluir a otros actores de la escuela, por ejemplo a maestros bibliotecarios (en aquellas instituciones que cuentan con este personal) para que formen parte y actúen

como apoyo a las propuestas de enseñanza durante tiempos especialmente diseñados para la atención a alumnos de diferentes años. De esta manera avanza sobre la materialización del proyecto:

El maestro bibliotecario y/o el maestro recuperador/orientador del aprendizaje (MR/OA), cada uno desde su especificidad, pueden trabajar con diferentes modelos de organización de la clase, de manera simultánea con el/la maestro a cargo, conformando subgrupos en una sección, cada uno de los cuales está a cargo de un docente que desarrolla una propuesta particular: organización de clases de consulta o repaso previo a la toma de un prueba escrita, nueva enseñanza de temas ya trabajados para un conjunto de alumnos que acumuló inasistencias, reescritura de textos, entre otras posibilidades. (Régimen Académico, 2014:35).

Tal como hemos venido desarrollando, el RANP propone lineamientos para diseñar propuestas de enseñanza orientadas a la inclusión escolar. De esta manera, la normativa reconoce y valida prácticas que, de hecho, la escuela ha desarrollado en este sentido. Experiencias de inclusión que se encontraban en el borde de los contornos de la escuela, ya sea porque no había norma para ellas o porque las autoridades y docentes las realizaban de manera espontánea e informal⁷ pero que formaban parte de la vida cotidiana escolar, a partir del RANP pasan a ser legítimas y legitimadas por el Estado Provincial. Asimismo, para avanzar en esta tarea, el RANP asume la importancia de realizar registros de la planificación, el desarrollo y la evaluación de las mismas. Algunas de esas herramientas son: las planificaciones institucionales y áulicas, los proyectos de organización de tiempos y espacios institucionales, el Legajo Único del Alumno, el Plan Institucional de Evaluación, la Libreta de Trayectoria Escolar, entre otras.

Con el fin de documentar las trayectorias de todos los niños, existirá un instrumento de registro denominado Legajo Único del Alumno que será compartido por todos los actores intervinientes en cada nivel y modali-

⁷ Por ejemplo, los apoyos escolares que solían hacerse a contraturno en escuelas, los vericuetos para las inscripciones de niños que no son de las inmediaciones de la escuela, los niños promovidos a mitad de año, entre otros.

dad desde un marco de corresponsabilidad. El propósito de recopilar esta información es poder analizarla en su conjunto y tomar las decisiones pedagógicas adecuadas y pertinentes respecto a cada alumno desde una concepción integral garantizando su derecho a la educación. A tal fin las direcciones responsables de la articulación de las trayectorias escolares, pondrán a disposición lineamientos para la elaboración y utilización del Legajo Único del Alumno. El tratamiento de la información que obre en el mismo deberá resguardar el derecho a la privacidad de los alumnos. (Régimen Académico, 2014:11)

(...) los directivos de las escuelas primarias, en corresponsabilidad con los directivos de las instituciones con las que articulan, serán responsables de desarrollar las siguientes acciones: –Vincular sistemáticamente los proyectos previendo acuerdos entre los equipos de conducción de las instituciones involucradas, acuerdos pedagógicos, registro de las trayectorias de los alumnos en términos de aprendizajes, evaluación del proceso de enseñanza, construcción del legajo único en forma compartida. (Régimen Académico, 2014:18)

Planificación áulica (...) Es un documento que refleja la propuesta de registro de los avances en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y constituirse en una guía de evaluación de los mismos. (Régimen Académico, 2014:26)

La importancia del registro de la vida cotidiana escolar radica en que éste permite hacer visible las experiencias e invita a justificar y sistematizar aquello que se piensa y se hace. El registro escrito es una huella sobre la que se puede volver para problematizar y desnaturalizar concepciones y prácticas educativas y tomar decisiones orientadas a favorecer la inclusión con aprendizaje escolar. Estos modos de hacer público aquello que, muchas veces, quedaba en los márgenes de lo privado, son instituidos por el RANP dándole al Estado la posibilidad de avanzar en garantizar el derecho social a la educación.

A modo de cierre

En este trabajo hemos desarrollado algunos de los principales rasgos del Régimen Académico del Nivel Primario de la Provincia de Buenos Aires, situando esta normativa como parte de las matrices ideológicas y teórico

conceptuales de la Política Educativa para el Nivel Primario que estructuran el trabajo docente.

Desde una perspectiva histórica, analizamos cómo el Estado ha planificado la obligatoriedad escolar desde los inicios del sistema educativo argentino hasta la actualidad, señalando que esas definiciones fueron acompañadas por modos de pensar la educación y las formas en que estas configuraban el trabajo de enseñar. Se partió del modelo docente de la maestra normal, centrada en la transmisión de contenidos y valores ligados al desarrollo de un Estado nacional preocupado por civilizar. Las políticas neoliberales de los 90 concibieron centrado en su rol asistencialista y contenedor. Desde el 2003 a la actualidad, la política pública entrama una serie de discursos y prácticas que se proponen, desde lo material y lo simbólico, reposicionar la centralidad de la enseñanza en el trabajo docente, haciendo hincapié en su costado creador y reflexivo para garantizar la educación como derecho social.

El RANP como normativa considera a la enseñanza como problema político (Terigi, 2004), pensándola desde el nivel del planeamiento escolar y no sólo como práctica de aula. En este marco situamos las preocupaciones del Estado por mejorar las condiciones de enseñanza, partiendo de preguntas tales como ¿en qué condiciones es posible que los niños aprendan?, ¿qué características del proyecto didáctico son requeridas para alcanzar esos propósitos?, ¿qué condiciones organizativas e institucionales se precisan garantizar para que el proyecto didáctico pueda desarrollarse? (Terigi, 2004). Retomando estas preguntas, señalamos que el RANP avanza en la concreción de modos de pensar al docente centrado en su tarea de enseñar, es decir en su trabajo orientado a transmitir y crear condiciones para favorecer los aprendizajes de los niños.

La revisión de las matrices ideológicas que subyacen al sistema de escolaridad primaria actual es el marco analítico de las problemáticas analizadas en este trabajo. Una de ellas refiere a la tensión dada entre homogeneidad y diversidad, entendiendo que la matriz fundante de la escuela moderna adoptó una tradición normalizadora disciplinadora (Davini, 1995), cuyo objetivo principal consistió en la formación de ciudadanos, situación que implicó un proceso de homogeneización de la diversidad. Hoy, la preocupación gira en torno de la constitución de una escuela orientada a garantizar una inclusión con aprendizajes y a una integración de la diversidad sin invisibilizarla.

Otro de los núcleos problemáticos analizados, remite a la tensión entre los modos de pensar y organizar los tiempos y los espacios desde una concepción de normalidad de la escuela moderna y desde otras modalidades requeridas para una enseñanza orientada a garantizar los aprendizajes, según tiempos y espacios que necesitan los niños en particular.

El tercer núcleo refiere al registro de las prácticas de la vida cotidiana de las escuelas. Éstas producto de profundos y heterogéneos procesos sociales, dan cuenta de la complejidad de las relaciones sociales que se entretienen en las situaciones escolares, diversas pero estructuradas por la normativa. En este sentido, la vida cotidiana escolar (Rockwell, 2009) es el espacio en el que el planeamiento de las políticas y el diseño de las prácticas de enseñanza se entranan y se desarrollan. Volver este entramado objeto de trabajo y reflexión en las escuelas es el punto de partida para garantizar el derecho a la educación de todos los niños y niñas reconociendo la diversidad sin reproducir la desigualdad.

El análisis de estas tensiones permite señalar que el RANP concibe un docente que debe situar su trabajo en un marco institucional y pensar en el alumno desde su diversidad en los modos de aprender. Asimismo, el docente deberá planificar la enseñanza tomando esa diversidad y diseñando prácticas de enseñanza, secuencias didácticas y modos de organización del tiempo y espacio escolar de modo tal que permitan lograr a los niños el aprendizaje de los contenidos prescriptos en el Diseño Curricular y reflexionar sobre su práctica tomando como estrategia el registro de la vida cotidiana escolar. Porque registro escrito a nivel institucional permite problematizar las situaciones de enseñanza sobre las que trabajar, permitiendo que los problemas no queden librados a la voluntad individual. La estrategia del registro permite entonces que el Estado asuma la responsabilidad de acompañar y garantizar formalmente los procesos de inclusión constituidos por la diversidad en la búsqueda por saldar la desigualdad subsumida por las culturas hegemónicas.

Este modo de concebir el trabajo escolar permite pensar una escuela para todos, en el marco de la educación como derecho social, e implica pensar una escuela que reconoce y trabaja desde la diversidad para lograr aprendizajes y no constituirlos en un argumento para explicar la desigualdad (Neufeld y Thisted, 1999). Esta normativa es entonces expresión de una política de educación inclusiva orientada a desnaturalizar el discurso de la diversidad

(Thisted y Hirsch, en prensa).

Concluimos este trabajo señalando algunas problemáticas de interés para continuar indagando sobre el proceso de implementación del RANP. Una de ellas se interroga por los principales cambios, continuidades y discontinuidades que se expresan en la organización institucional y curricular de la enseñanza a partir de las definiciones políticas y normativas contenidas en este Régimen. Asimismo, nos preguntamos por los posibles modos de pensar la formación docente a partir de los lineamientos de esa normativa, al concebir que los requisitos institucionales y las condiciones sobre la tarea de enseñar contribuyen a la formación docente, al “dar forma” y estructurar mediaciones soportes y condiciones (Ferry, 2008) para prácticas que estructuran la vida cotidiana escolar.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2007). Orígenes de la profesión docente y una peculiar forma de vinculación con el saber. En *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.
- Birgin, A. (1999). La configuración del trabajo de enseñar: de profesión libre a profesión de Estado. En *El trabajo de enseñar*. Buenos Aires: Troquel.
- Camilloni, A. (1991). Alternativas para el régimen académico. *Revista Iglú* N° 1. Buenos Aires.
- Cols, E. y Basabe, M. L. (2007). La enseñanza. En Camilloni, A. (comp) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva posestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 305-335. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22507.pdf>
- Feldfeber, M y Gluz, N (2011). Las políticas educativas en la Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf>
- Ferry, G. (2008). Acerca del concepto de formación. En *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Montesinos, M. P. y Sinisi, L. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas

- socioeducativos. *Cuadernos de Antropología Social* N° 29, pp. 43–60. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa. Parte 4.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comp.). (2009). “De eso no se habla...” Los usos de la diversidad en la escuela. Buenos Aires: Eudeba.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”, en: Pineau, P; Dussel, I; Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Novedades Educativas. CEM. Pp. 191-201.
- Vassiliades, A. (2014). El discurso pedagógico oficial en Argentina (2003-2013): trabajo docente e igualdad. *Cadernos de Pesquisa*, 44(154), 1012-1027. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000401012&lng=en&tlng=es.10.1590/198053142806
- Redondo, P. y Thisted, S. (1999). Las escuelas “en los márgenes”: realidades y futuros. En Puiggrós, A (comp.). *En los límites de la educación: niños y jóvenes del fin de siglo*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia Etnográfica*. Buenos Aires: Paidós,
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar.
- Thisted, I. y Hirsch, M. M. (en prensa). “La escuela primaria contra su destino de cuna de machos y princesas”. En Kaplan, C. (comp.) *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. Buenos Aires: Ed Miño.
- Torres, R. M. (2000). *Itinerarios por la Educación Latinoamericana*. Buenos Aires: Paidós.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, 2da edición en español. México: Fondo de Cultura Económica.

Modelos de orientación que circulan en el ámbito de práctica docente de Magisterio y de Educación Física, en escuelas de práctica de la ciudad de Maldonado

Alejandra Rodríguez Aguirre¹

Introducción

La propuesta de investigación circula alrededor de la práctica docente escolar. Se refiere en concreto a la que compone, para este caso, la práctica docente de 3er año de los estudiantes del Instituto de Formación Docente y de los estudiantes de 3er año del Instituto Superior de Educación Física. Se buscará cuál es la relación teórica que se establece con el conocimiento, entre el orientador y docente practicante de ISEF y entre el maestro adscriptor y estudiante de IFD, una vez comprendidas encontrar semejanzas y posibles diferencias en los espacios de orientación de la práctica, que hacen a estos espacios de formación.

Investigar sobre esta temática surge como relevante dado que su abordaje según los antecedentes encontrados resulta escaso a nivel Latinoamericano y casi nulo a nivel nacional. El desarrollo de la investigación acerca de la práctica docente contribuye a centrar la atención del docente y la enseñanza, tema un tanto olvidado debido a que la preocupación estuvo depositada, casi exclusivamente, en el sujeto que aprende. Se parte del supuesto que las investigaciones acerca de la enseñanza pueden enriquecer la comprensión de los procesos que se desarrollan en el aula, sin olvidar que “esta justificación no puede ser otra que la optimización de los procesos de aprendizaje de los alumnos, en última instancia” (Sanjurjo, 2005:10). Así mismo, las demandas acerca de conocer los procesos de formación docente provienen de diversos intereses sociales, políticos, científicos.

¹ ISEF – UdelaR, Maldonado, Uruguay. alitauy@adinet.com.uy

Los objetivos

La investigación se propuso adentrarse en la práctica docente de los institutos de Formación Docente de Magisterio y Educación Física.

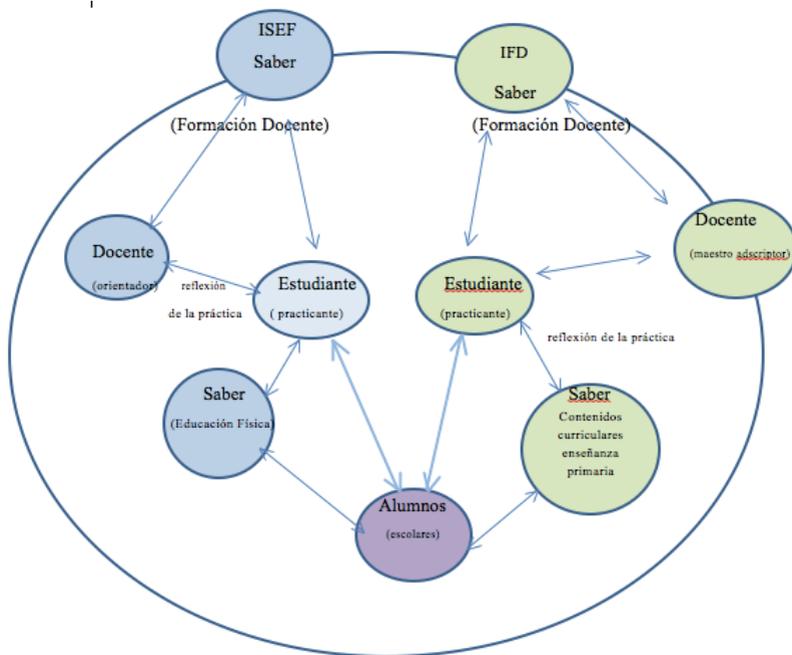
Fueron sus propósitos:

- Indagar sobre los modelos de orientación que son propuestos por los docentes de práctica docente, haciendo foco en la dimensión didáctica. Del que se desprendió:
- Conocer las claves teóricas que proponen los docentes de ambos institutos en el marco de la orientación
- Profundizar en la dimensión didáctica que se despliega en la orientación de las prácticas docentes.
- Establecer entre ellas posibles similitudes y /o diferencias.

Ubicándonos en el contexto de la investigación

Los estudiantes de magisterio y educación física asisten a formaciones docentes que se desarrollan en lugares comunes, pero en base a matrices institucionales diferentes (ISEF e IFD). Sin embargo, a futuro, construirán la escuela. Una de las interrogantes que se plantean se refiere a ¿qué relaciones pueden establecerse entre la orientación de los practicantes de magisterio y de ISEF? Si bien la “práctica” suele entenderse como un ensayo o como una situación simulada, si constituye una anticipación importante en lo que respecta a la construcción del futuro rol profesional. Se hace posible evaluar, durante un tiempo determinado, el desempeño del futuro docente en ciertas condiciones institucionales y áulicas dándole al alumno - practicante la posibilidad de autoevaluarse y de evaluar la concreción de su propuesta de enseñanza frente a un grupo de alumnos.

Ilustración: Orientación de la Práctica docente de ISEF e IFD en un mismo sistema. “La Escuela Pública” El esquema permite visualizar, cuál es el problema que se quiere investigar. Se observa que en un mismo sistema o matriz curricular escuela pública (centro de práctica docente), confluyen dos ámbitos que actúan por separado como son el Instituto de Formación Docente y el Instituto de Educación Física, y sin embargo, la práctica es realizada con los mismos alumnos escolares que asisten a la escuela. Estudiantes de ISEF, y de Magisterio conforman un doble sistema didáctico en un único sistema



de enseñanza, Chevallard (1997) lo define como el entorno inmediato de un sistema didáctico que reúne al conjunto de sistemas didácticos y que tiene a su lado un conjunto diversificado de dispositivos estructurales que permiten el funcionamiento didáctico, y que intervienen en él en diversos niveles. El sistema de enseñanza posee a su vez un entorno: la sociedad, la sociedad “laica”, por contraste con esa sociedad de expertos que es el sistema de enseñanza/educativo.

Es en el sistema de enseñanza la escuela pública uruguaya donde se produce un cruce de sistemas. Según Bertoni (2009) se constituye, la tríada “docente – alumno – saber” conformando lo que ha sido denominado “el sistema didáctico”. Se produce de esta manera un intercambio de saberes entre los diferentes actores del acto educativo, el saber del alumno, el saber a ser enseñado (saber curricular) y el saber didactizado por el docente y el saber académico. Las prácticas docentes tanto de ISEF como de Magisterio responden en primera instancia a sus propias matrices internas: Prado 1 a ISEF y la práctica docente a IFD. Se establece una mirada dirigida a los dos sistemas de enseñanza.

Marco Conceptual

A partir de Sales (2014: 274) entendemos la formación docente concebida “como un proyecto colectivo de transformación”, que requiere proponer la discusión sobre ¿qué tipo de docente para qué tipo de sociedad?, ¿qué tipo de docente se pretende para la escuela? Se hace cada vez más necesario preocuparse de la formación inicial de maestros y profesores para conseguir una escuela adaptada a las necesidades de la sociedad y de los alumnos del siglo XXI.

Se realizó una revisión de las diferentes tradiciones en la formación de maestros y profesores lo que permite interpretar como fue su desarrollado en Uruguay tomándose como punto de referencia a las tradiciones en formación docente, entendidas como

configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones (...) (Davini, 1995: 20).

Reflexionar sobre estas tradiciones nos ayuda a comprender, situarnos, e identificar nuestras propias argumentaciones y nuestros propios compromisos, como para comprender los procesos de reforma y nuestra acción en ellos.

En la tradición normalizadora – disciplinadora, como lo plantea Davini (op.cit. 1995) el origen histórico de los programas de formación de los docentes están ligados a la conformación de los sistemas educativos modernos surgidos desde las necesidades políticas, económicas y sociales, necesarias para su consolidación. Se instala la construcción de un “modelo social homogéneo y armónico, la imagen docente es vinculada fuertemente al referente de sabiduría. Se legitima su función y se constituye en una figura relevante y respetada” (Salvá, 2008: 91).

En la tradición académica, o del “docente enseñante”. Cuestionó los cursos de formación pedagógica debido a que dichos conocimientos podrían adquirirse en la práctica, así “cualquier persona con buena formación y “sentido común” conseguiría orientar la enseñanza, sin la pérdida

de tiempo en cursos “vagos” y “repetitivos” de la formación pedagógica”, Liston y Zeichner (1993) a partir de (Davini, 1995, p.29).

En la tradición eficientista la práctica docente es la aplicación instrumental de la teoría, los estudiantes son técnicos que aprenden procedimientos, concepción en la que se organiza la escuela buscando el progreso a través de la planificación y la técnica.

Desde una mirada más actual las pedagogías crítico-transformadoras se plantean otras relaciones en el escenario educativo, atribuyéndole en este caso un papel fundamental al docente como profesional, lo que argumenta Salvá (2008) es que se requiere una postura ética y comprometida para justificar las opciones que se realizan.

Existen otras tendencias, que no se han instalado como tradiciones en formas objetivas de formación de grado y en el trabajo docente, sin embargo, circulan en el discurso y en el imaginario de los docentes aunque sin plasmarse en planes concretos de formación. Se respaldan en propuestas más emancipadoras, que el pensamiento pedagógico contemporáneo ha construido para la escuela, la enseñanza y la formación de los docentes.

Los programas de formación docente, según Rodríguez (2008: 13) “en general adhieren o recuerdan a alguna de estas tradiciones, pero no representan ejemplos puros de algunas de ellas. Lo que sucede en mayor o menor grado, es una mezcla de las tradiciones”.

En relación a la **práctica docente**, es situada en instancias de prácticas intensivas, trabajos de campo, que se realizan en un marco de Residencia. En formación docente según Edelstein y Coria (2003: 17) se habla de práctica docente como “una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos”. El docente debe desplegar su experiencia y su creatividad para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en las aulas. Apela a la memoria como un saber de la experiencia, e interpela a la experiencia de los últimos años en la formación del profesorado como una suerte de retorno reflexivo que permite rescatar el conocimiento aprendido, vislumbrar nuevos caminos y ensayar nuevas propuestas.

En relación a la **enseñanza**, se realizó un análisis desde una concepción genérica; tanto para Passmore (1983) como Fenstermacher (1989) a partir de

Feldman (1999: 17), la enseñanza es una actividad que incluye como rasgo central el compromiso de dos personas, una que posee algún conocimiento o habilidad y otra que carece de ella, el primero intenta transmitir ese conocimiento al segundo, generando una relación entre ambos con ese fin. En este sentido, al tratarse de una relación es posible que, no se asegure que lo que se quiere comunicar sea transmitido o adquirido. Dicho de otro modo, “el hecho de que el docente enseñe no significa que el alumno aprenda lo que se le pretende enseñar”. Gvirtz y Palamadessi (2006: 134) afirman que la idea de que al enseñar también se está aprendiendo, está fuertemente arraigada en nuestro lenguaje y no necesariamente ocurre así; es fácil, como dice Fenstermacher (1989) confundir relaciones ontológicamente² dependientes con relaciones causales, porque,

debido a que el concepto de enseñanza depende de un concepto de aprendizaje, y debido a que con tanta frecuencia el aprendizaje se produce después de la enseñanza, podemos fácilmente tender a pensar que una cosa causa la otra, el aprendizaje implica la adquisición de algo, la enseñanza implica dar algo (...) (Fenstermacher, 1989:153).

Los **modelos didácticos** que predominan en el marco de las tradiciones presentes en la formación del profesorado, permiten comprender las similitudes y diferencias entre modelos de orientación de la práctica, ya que las tradiciones de algún modo implican probablemente un modelo didáctico presente en ellas, a los efectos de poder relacionarlos. Como lo expone García (2000: 5) la idea de un modelo didáctico, “permite abordar la complejidad de la realidad escolar”, facilitando como instrumento el análisis de dicha realidad con vistas a su transformación.

Modelos didácticos según García (2000) y Bordoli (2007).

Modelo tradicional: Pretende formar a los alumnos transmitiendo contenidos de forma enciclopédica y de manera acumulativa tendiendo a fragmentarlo. El que enseña solo necesita un buen dominio de los conocimientos. Bordoli (2007) identifica al “docente” como sujeto poseedor de un saber

² Como expresa Fenstermacher la discusión de la dependencia ontológica pretende ser el fundamento de la idea de que el aprendizaje es un resultado del estudiante, no un efecto que sigue de la enseñanza como causa.

- conocimiento constituido por un patrimonio cultural valioso que debía ser transmitido a los “educandos” quienes eran visualizados como sujetos a los cuales se les traspasaba un conjunto de habilidades, destrezas y conocimientos.

Modelo tecnológico: Surge como un intento de superación al modelo didáctico tradicional. En este sentido, “el currículum se constituye en un objeto externo y “extranjero” para el docente, y su quehacer se ve circunscrito a la ejecución “eficaz” y “eficiente” de lo consignado en lo diseñado a priori por otros” (Bordoli, op.cit.:12).

Modelo espontaneísta – activista: Se afirma que el contenido verdaderamente importante para ser aprendido surge de su interés y experiencia y se encuentra en el entorno en que vive. El lugar del maestro es de guía y facilitador de los procesos de aprendizaje que se deberían suscitar en los educandos Bordoli (2007). En este modelo educativo se inserta la psicología como disciplina privilegiada.

Modelos alternativos: Propone según García (2000) “el enriquecimiento del conocimiento de los alumnos” dirigido hacia una visión más compleja y crítica de la realidad, que sirva de fundamento para una participación responsable en la misma.

Finalmente se indagó sobre los **sentidos de la orientación docente en Magisterio e ISEF**, presentando las claves centrales desde los documentos existentes que se plantean como referencia teórica orientadora para ambas instituciones. Tales documentos “orientan la orientación”, pero ésta se materializa en la práctica concreta, en el entendido de que la praxis curricular se da en su concreción y no únicamente en el currículum prescripto. Es decir, existiría un currículum prescripto, el cual modelaría la práctica y eventualmente anticiparía rasgos identitarios, y otro currículum situado que propondría la orientación real pues son sus actores los que lo llevan a cabo.

Metodología

Debido a la naturaleza del problema de estudio, se diseñó una investigación de corte cualitativo, priorizando investigar el fenómeno desde la perspectiva de los participantes y en el propio contexto.

La investigación se centró en dos sectores implicados en la formación inicial del profesor de educación física y la del maestro, en concreto docentes orientadores (ISEF), maestras adscriptoras (escuelas de práctica) y coordinadores de

práctica docente (ISEF) como así también los directores (escuelas de práctica).

Se ha utilizado la “entrevista en profundidad” (Tyler y Bodgan, 1987) como técnica cualitativa, ya que nos han ayudado a comprender el objeto de estudio, desde las miradas de los propios actores, docentes y directores.

Fueron consultados once docentes, desde su postura se intentó ahondar en sus expresiones sobre la temática, a los efectos de comprender cuál o cuáles son los modelos de orientación que desarrollan con sus practicantes. Las entrevistas se concertaron en el período de julio a octubre de 2013. La elección de los entrevistados se hizo entre los docentes orientadores de Prado I de ISEF Maldonado participando en este caso cuatro docentes, y en cuanto a las maestras adscriptoras se seleccionaron un total de cuatro también, dos de cada escuela de práctica (N°1 y N°82). En relación a los titulares de la práctica docente, se entrevistó a la coordinadora de Prado I de ISEF y al director de escuela de práctica N°82 y directora escuela N°1 de Maldonado.

Se inició con un apartado de preguntas generales, para luego abordar en los temas más específicos, es decir, los referidos a la enseñanza /orientación y finalmente los que hablan sobre el enfoque teórico de la práctica.

De los resultados y su análisis

Se aspiró a comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos asumiendo que pueden tener más de una interpretación, desde esta postura las ideas se fueron desarrollando sistemáticamente pero sin un orden preestablecido, siendo objeto de comparación ya que aportaron datos relevantes para futuros estudios dentro de esta área. Surgieron cuatro

categorías de análisis. Para identificar a los entrevistados se les asignó M: maestra, O: orientador educación física, D: Director escuela, CP: Coordinador práctica educación física.

Formación docente: la articulación de la práctica y los contenidos del Plan de Estudios. Podríamos decir que existirían dos tipos de miradas según los entrevistados, en la relación entre la teoría y la práctica en formación docente. Un primer tipo, en magisterio, que “supondría una coordinación” que de hecho luego no se llevaría a cabo; en este caso aparecería como naturalizada y carente de crítica sistemática³, en sus palabras: “con las otras disciplinas

³ En este caso en cada ámbito se trabajaría en forma fragmentada sin conexión entre los docentes adscriptores y los docentes que conforman el plan de estudios de magisterio (IFD)

de formación docente, las maestras adscriptoras nunca tenemos una reunión, ellos trabajan por su lado y nosotros por el nuestro” (MA2)

La otra mirada en ISEF la cual existe estructuralmente (parte de la materia se desarrolla allí), y la que se cuestiona por sus docentes tanto en su sentido como en la forma en la que se establece, y en la forma en la cual debería establecerse (ISEF), uno de los orientadores expresa: “existe pero podría ser mucho mejor, más coordinada quizás, en relación a las asignaturas del plan y la orientación de la práctica” (O2).

El lugar de los docentes en la formación. En el proceso de práctica de enseñanza el estudiante cuenta con un docente-tutor u adscriptor, y un docente coordinador o docente director, quienes se orientan a acompañar al practicante a modo de mediación, en la búsqueda sistemática de la crítica teórica de su propia práctica (Sales, 2014). En formación docente estos docentes guían y orientan el proceso de la práctica en una determinada institución educativa, en nuestro caso, la escuela. Para comprender dicho proceso se indagó puntualmente sobre el rol que cumplen y el valor que le dan a su tarea. En palabras de uno de los directores de escuelas de práctica:

- el rol del director de escuela de práctica no es enseñar la disciplina a enseñar sino que es enseñar cómo se enseña la disciplina, el conocimiento disciplinar a veces juega un papel tan importante en la práctica que uno le pone más énfasis a por ejemplo todo lo que es el conocimiento de la lengua y no como a enseñar lengua, entonces ahí nos estamos alejando de nuestro rol (...) (D1)

Este director nos plantea que el centro está en cómo se enseña a enseñar la disciplina. Afirma al respecto incluso, que si bien lo que se enseña es clave en la formación, el asunto de la práctica debe referirse a él, pero no es su eje volver a repasar la lengua como saber disciplinar. Es decir, el saber de la lengua ya lo deberían saber, el asunto en la práctica docente pasa por saber ahora cómo enseñarla en la escuela.

Para los efectos de este tipo de acompañamiento del practicante, la afirmación respecto a que su tarea es el cómo se enseña, estaría dejando de lado justamente la transposición. La transposición implica primero preguntarse qué enseñar, y para qué enseñar, y recién allí cómo enseñarlo. A criterio de este

entrevistado, su práctica didáctica en el ámbito de magisterio, (quizá sostenida por cierta historia normativa) pareciera validar “sin discusión” la primera transposición: ésta la hace quien elabora los programas, que dan cuenta de para qué y qué. Por tanto, sería el cómo cuestión del director, en este caso cómo enseñar lo que hay que enseñar. El director (como el docente en estos mismos casos) jerarquiza la selección que otro realizó, sin la necesaria reflexión moral y epistémica aislándose de las configuraciones didácticas de corte reflexivo, histórico, político, etc.

Para la coordinadora de práctica docente (CP) el rol que comprende su función está determinado por tres puntos principales. Primero por la coordinación entre un equipo de trabajo [orientadores], - coordinar un equipo con personas, todas diferentes, con estudios y miradas de la enseñanza diferentes, eso genera conflictos o tensiones dentro de un equipo porque la mirada del orientador es diferente, a veces toca alguien que está a fin contigo teóricamente o filosóficamente y a veces no, entonces hay que aprender a trabajar así (...) (CP).

Luego el trabajo con los estudiantes, donde su responsabilidad es teórica, - con los estudiantes la responsabilidad teórica de la asignatura la tengo yo, pero de algún modo esa teoría que uno trabaja acá y que la trabaja en relación con la práctica tiene que visualizarse en la escuela (CP).

Finalmente, el establecer relaciones vinculares entre las dos instituciones [ISEF y escuela], nos comenta:

- también la relación entre las dos instituciones ISEF y escuela, como vincularse desde lo práctico, desde lo organizativo, pero también desde lo teórico, desde las miradas de la enseñanza (CP).

En este sentido entiendo, que el CP da cuenta de una mirada más amplia en relación a su rol. Pareciera ser que la formación de la enseñanza tuviera niveles de articulación: la escuela y el ISEF, el equipo de orientadores, la teoría y la relación de ésta con la problemática escolar del practicante. El CP está a cargo de un nivel concreto, pero preocupado porque el nivel nuclear centrado en la enseñanza de tal o cual conocimiento, en el que actúan orientador-practicante-escolares, funcione coordinadamente.

En relación a los maestros adscriptores gran parte de ellos coinciden en que el rol que asumen es de guía y acompañamiento “el rol es de orientar, guiar” (MA2) “como una compañía, yo soy un par con ellos” (MA3), “el rol

es de guía y orientación” (MA1), “yo soy una guía para ellas” (MA4).

Para los orientadores de educación física el rol fundamental en su tarea es de guía, y acompañamiento, miradas que convergen del mismo modo, en los maestros adscriptores,

- el objetivo más importante es de acompañamiento y apoyo, es un seguimiento que hacemos, lo más rescatable es que en el instituto estamos [con el estudiante] desde el principio acompañándolos en todo el proceso, clase por clase (...) (O3).

Otros docentes se adscriben a una orientación que privilegie y potencie la reflexión de la práctica, en este sentido tomamos sus afirmaciones:

- el rol del profesor orientador es un guía que ayuda al estudiante a la reflexión de su propia práctica, a cuestionarse y entender que él puede ser un profesor independiente (...) (O1).

La configuración de la orientación de la práctica. Los maestros adscriptores en su gran mayoría, realizarían una orientación de la práctica desde una mirada donde predomina lo tradicional o modelo tecnológico, en la que se promueve un acompañamiento y guía, donde la principal preocupación estaría en el cómo enseñar utilizando una metodología basada en la transmisión de conocimientos del docente.

Con respecto a la orientación de la enseñanza en magisterio la gran mayoría coincide en que se trabaja en conjunto con los practicantes, algunas opiniones comentadas:

- La orientación siempre la relaciono con mis contenidos [para los alumnos escolares] a enseñar, contextualizo lo que estamos trabajando en la clase y busco material teórico que sirva para esa orientación (...) (MA1).

En este sentido la docente se posiciona en uno de los cinco momentos relacionados con el análisis propuesta de enseñanza–orientación propuesto por Edelstein (2011), y es el referido a pensar la clase y construir el diseño: se inicia con la propuesta de clase, el orientador maneja alternativas dirigidas a resolver la construcción del diseño de la clase, especialmente cuando en este proceso se realiza un acompañamiento en posición de (co)construcción, “le planteo diversos lineamientos por donde pueda abordar los temas que se le piden, lo oriento le facilito información, investigamos, luego el practicante hace su propio aporte” (MA1), “en realidad la pienso en conjunto con ellos [los practicantes], localizamos el contenido en el programa y en conjunto pensamos ideas para

abordarlo [el contenido], en la mesa vamos exponiendo ideas, estrategias y recursos” (MA3). En el entendido de estas opiniones, podemos observar que los maestros adscriptores realizan con sus practicantes un acompañamiento un tanto tradicional respecto a la enseñanza en la escuela.

A su vez existiría otro enfoque más alternativo o modelo crítico en los profesores orientadores de educación física que toman en consideración una metodología que intenta relacionar la teoría con la práctica, y la evaluación como instrumento retroalimentador.

Al respecto (CP) comprende que,

- cuando se enseña existe la intención de transmitir conocimiento, ahora no alcanza sólo con transmitir conocimiento sino que uno transmite conocimiento para una realidad en particular, la escuela, y futuros profesores de educación física. Además se necesita que el otro tenga ganas de aprender, si esta situación no se da, o sea, se transmite pero la enseñanza no se da acabada, el docente debe tratar de vincularse desde ahí y juntos hacer el trabajo (...)

En suma, ambos sistemas de enseñanza Magisterio e ISEF asumen la presencia del PEIP, sin embargo, proponen un tratamiento diverso de éste: los primeros parecerían buscar su ejecución, en el caso de los segundos su manipulación, procesamiento y reconstrucción crítica para su tratamiento en la dimensión escolar.

El lugar de la teoría. Con respecto al referente teórico desde las direcciones de escuela y coordinación de práctica docente, se podría establecer que la relación de la teoría con la práctica supondría su tratamiento en tanto producto de la investigación, como su versión de marco conceptual para sustentar la actividad práctica. A su vez la calidad de la mencionada adecuación es diferente en las prácticas de Magisterio que en Educación Física. Para directores y maestros adscriptores la teoría llegaría a modo de marco conceptual que sustentaría su práctica, desde un recorte particular realizado por los actores sin que necesariamente se lleguen a acuerdos previos de equipo. No estaría claro que el aporte de lo bibliográfico sea necesario y una cuestión central, los maestros en este sentido consideran que es algo más intuitivo, pareciendo incluso desconocer que no hay intuición sin teoría, o manifestando cierta idea sobre que la teoría y la intuición van por canales diferentes. La práctica docente de educación física se apoya en un marco conceptual con fundamentación acabada y trabajada en equipo, aparece la didáctica como

teoría que estudia las prácticas de enseñanza, la que se desarrolla en una triple dimensión: teórica, política e histórica. Coordinador y docentes orientadores coinciden en que sí existen referentes teóricos que en conjunto colaboran con la orientación, apareciendo su enfoque propiamente investigativo y en este caso, intentando a éste relacionarse de forma intencional con el análisis de la práctica. Desde las direcciones de escuelas de práctica y coordinador de práctica de educación física, quizá por su lugar en la formación, se le otorga una especial importancia a la formación práctica consolidada sobre un fundamento teórico, aparece un nuevo elemento donde se supondría a la teoría ahora mirada desde la práctica. Tanto, docentes orientadores como maestros adscriptores, llegarían a la misma conclusión en la que la formación práctica se debe consolidar sobre un fundamento teórico.

Conclusiones

En el inicio de esta investigación se ha planteado que son escasos los estudios que se preocupan de profundizar la comprensión del lugar de las prácticas docentes en la formación. En el caso particular de esta investigación resulta relevante y novedoso ya que es un estudio que no tiene precedente de indagación. Si bien la investigación no aspiró a resultados generalizables, si pretendió contribuir con datos que pueden ser de interés a futuras investigaciones en el área de formación docente y más en concreto a la orientación de la práctica docente.

Podríamos expresar que se reconocen con cierto énfasis dos modelos didácticos de enseñanza: un modelo tecnológico para Magisterio y otro crítico para ISEF. Ambos asumen la presencia del Programa escolar de nivel inicial y primaria, aunque proponen sobre él un tratamiento diverso: los primeros parecerían buscar su ejecución, en el caso de los segundos su manipulación, procesamiento y reconstrucción crítica para su tratamiento en la dimensión escolar.

Desde las tradiciones vimos que no existe un modelo único con respecto a la formación de docentes magisteriales y de educación física, los primeros parecieran instalarse en la tradición eficientista (Davini, 1995) que organiza la escuela buscando el progreso a través de la planificación y la técnica, con un énfasis importante dirigido al desarrollo normativo de cumplir con el programa escolar. Los segundos en una mirada más actual de las pedagogías crítico-transformadoras en el que al docente se le atribuye un papel fundamental como

profesional con una postura ética y comprometida. Las tradiciones predominantes (Davini, 1995) en formación docente y en las prácticas docentes donde la imagen del docente es vinculada fuertemente al referente de la sabiduría y la experiencia siguen cobrando importancia como hechos históricos y siguen presentes en las imágenes sociales, en la dinámica de las decisiones políticas, en las instituciones educativas y en la propia conciencia de los docentes. Su permanencia sigue vigente en la configuración de ambos centros educativos. En relación a la orientación bastaría sólo con realizar un acompañamiento al estudiante donde la principal preocupación esté en el ¿cómo enseñar? sin llegar a reflexiones y cuestionamientos que propongan primero pensar ¿qué y para qué es lo que voy a enseñar?. La preocupación por el cómo, encuentra principalmente su centro en magisterio, mientras que en ciertos discursos provenientes de ISEF aparece difuso. El énfasis de los últimos se ubica en la reflexión de la acción de ese cómo, sin necesaria e intencionalmente ponerse de acuerdo entre los entrevistados en la importancia de la metacognición. La formación docente no debería restringirse solo al dominio de conocimientos disciplinares, ni de técnicas, estrategias o métodos, e instrumentos homogeneizantes, ni menos aun basándose sólo en la experiencia personal y al acompañamiento afectivo, sino ocupándose en la configuración de un saber fortalecido desde la docencia como tarea reflexiva y crítica comprometiéndose a una consecuente revisión, discusión y evaluación. El docente sea orientador o maestro adscriptor, necesita de una formación permanente que le proporcione los supuestos teóricos que le permitan analizar su realidad educativa, examinándola reflexivamente para tomar decisiones. Se requiere además una reestructuración de tiempos donde se incluya el espacio necesario para lograr acuerdos comunes donde se fortalezca la reflexión colectiva de los docentes especialmente de Magisterio.

Podríamos plantearnos que la configuración de la orientación de la práctica y sus modelos no establecen intencionalmente a modo estructural, un vínculo fluido entre los centros de formación y la práctica docente propiamente dicha. Quizá en la práctica de ISEF este vínculo se sostiene de forma más molar, pensando sobre todo en que el coordinador de la práctica y su sistema de enseñanza se ubica más relacionado al entramado curricular del ISEF y no tan vinculado a la dinámica de la escuela. Ello supone comprender la práctica docente incluida como un espacio central de formación en el Plan de

Estudios, aunque no necesariamente se observa una estructura curricular que la considera de la misma forma y sirve o reflexiona sobre la enseñanza de la EF en la escuela. En el caso de magisterio, el lugar del director de escuela-docente de la didáctica y su tarea se ubica en la propia escuela, por lo cual esta estructura en los hechos se ubica por fuera del IFD. En este sentido creemos que la configuración del modelo se ve afectado por la propia conformación estructural de la práctica docente. En términos simbólicos suele suceder que la práctica docente pueda entenderse al margen de la formación, o tienda a ser (o creerse) en sí misma un lugar de formación aislado del resto del sistema, con lo cual sin una mirada atenta e intencional que *ate el nudo* o al menos lo problematice, puede correr el riesgo de cerrarse en sí mismo. El estudio realizado sobre las prácticas de enseñanza tanto de Magisterio como de ISEF que se comparten y actúan en la “escuela”, permitieron acercarse a (re)conocer los modelos de orientación y las claves teóricas presentes en ambos centros de formación docente. Su ubicación es importante para visualizarnos y proyectarnos hacia la búsqueda de un encuentro que en lo posible permita desde una mirada ambiciosa, unificar criterios y generar posibles cambios con la intencionalidad de favorecer y contribuir a la formación de futuros docentes magisteriales y de educación física del Uruguay.

Bibliografía

- Bertoni, E. (2009). *La transposición didáctica. Un campo de reflexión con múltiples posibilidades*. Programa de Formación Pedagógico Didáctica de docentes universitarios del Área Social para la docencia, Módulo II CSE. Montevideo: Udelar.
- Bordoli, E. (2007). Los saberes en juego en el acto de enseñanza. *Revista Quehacer Educativo*, N°86. 10-15.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G y Coria, A (1995). *Imágenes e imaginación: Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*.

- Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós Educador. 150 – 179.
- García, F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W* N°27.
- Gvirtz, S; Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. 3ª edición. Buenos Aires: Aique
- Rodríguez, L. (2008). *La práctica docente en la formación de profesores de educación física. La orientación de la práctica*. Tesis de Maestría Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación. Montevideo
- Sales, M; Rodríguez, L; Sarni, M. (2014). *¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas*. Montevideo: Trecho.
- Salvá, N. (2008). La profesión docente. Identidades, tradiciones y rupturas. *Revista Quehacer Educativo*, N° ps.91-92
- Sanjurjo, L (2002). *La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción en el aula*. Rosario: HomoSapiens.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1997). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Las luces que apagaron. Reflexiones sobre el concepto de formación y la igualdad impuesta por la cultura hegemónica

Cecilia Croci¹

Introducción

*...era una buena nueva para anunciar a los pobres:
podían todo aquello que puede un hombre
El maestro ignorante, Rancière*

En el siguiente trabajo se reflexiona sobre el mito de fabricación implicado en el concepto de formación que ha guiado al sistema educativo, y que implica imponer determinados pensamientos, creencias y acciones que deberán tener los individuos escolarizados. Se plantean los posibles motivos de existencia de esta fantasía de creación del otro y las posibilidades efectivas de lograr tal empresa. A su vez se considera el concepto de igualdad que se pretende lograr a partir de la escolarización universal, según la cual se igualará mediante el acceso a contenidos específicos del conocimiento humano, dejando fuera muchos otros, que muchas veces están vinculados a la cultura de los estudiantes y los efectos que esto último podría tener en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Lo primero fue el llamado. Un semejante acude a él. Su comprensión de lo que el bebé comunicó con esos gritos y llantos que fueron decodificados como llamado, tendrá por consecuencia la inscripción de una huella a partir de la cual se formará el psiquismo en razón del momento mítico freudiano vivencia de satisfacción (Freud, 1900/1994). Se podría pensar que el psiquismo, no aparecerá sin un otro que permita esa primera huella producida por la

¹ Universidad Nacional de La Plata Montevideo – Uruguay. ceciliacrocicodevila@gmail.com

conjunción de la necesidad (el hambre) y ese plus que surge de su satisfacción, ese algo más, el placer, que quedará registrado. Así la cría humana no será sin otro, está desvalido, al decir de Freud (1895/1992), y necesita para sobrevivir de otro que lo asista.

El pequeño sapiens es entonces dueño de una falta, y será justamente ésta la que permitirá su acceso a la cultura que lo nombrará y hará ingresar en el orden social. Entre las intersecciones que la falta libera y que dan cuenta del desvalimiento que lo fundará como humano, es donde un otro, que dominado por el lenguaje cree ser amo de él, podrá transmitir lo aprendido durante miles de años por la humanidad en un plazo de tiempo cortísimo. Por la educación, que comienza con los primeros cuidadores, se ingresa a la cultura y devenimos humanos, ingresamos en un orden compartido y aceptamos sin conciencia miles de convenciones, las dejamos que se hagan carne.

El niño se introduce así en un entramado social que posibilitará una subjetividad atravesada por el contexto sociohistórico al que llega. No es posible ser humano sin esa red social en la que se cae para bien o para mal y que fundará a ese nuevo, a ese extranjero, como humano haciendo el pasaje de un otro extraño a un nosotros reconocible.

Diker (2009), reflexiona sobre el carácter de extrema alteridad que el nuevo trae al mundo, esto mismo suscitaría en nosotros el temor a este extranjero ya que no se sabe qué será ni qué hará con nuestro mundo. Así las cosas, la educación podría ser pensada como la posibilidad de controlar esto potencialmente novedoso y por ende peligroso que el nuevo ser podría traer, habrá que educarlo, fundarlo como parte de un nosotros y acallar de antemano todo lo diferente que podría arribar con él con la consecuencia temida de la modificación de lo que conocemos y consideramos nuestro como sociedad y como cultura.

Los seres humanos destinados a convertir este extranjero en un nativo, se denominan formadores, así se puede apreciar que se cuele gracias al lenguaje, esta creencia de que hay que dar forma, moldear este otro desconocido, este que aún no es. El infans, aquel sin palabras, será inundado por ellas, y por el lenguaje del que se servirá la educación entrará en el orden social. En esta idea del que da forma se aprecia la similaridad de la actividad que implica con la de un dios, ¿podrá alguien arrogarse éxito en un emprendimiento de este tipo? ¿Qué hace que surja esta fantasía claramente omnipotente? Quizás

sea este temor al extraño y sus desconocidas potencialidades lo que hace que aparezca la necesidad de este posicionamiento omnipotente ante el pequeño otro. Bien sabido es para el psicoanálisis y para cualquiera que tenga la disposición de observar que la omnipotencia es una defensa, y lo que aparece debajo, aquello de lo que el “omnipotente” se defiende, es de la fantasía de no poder a la que teme. ¿Es necesario creer que se puede todo por la sospecha que se debe acallar que no se pueda con lo que este chico trae?

Quizás también esté presente en la fantasía de dominio la defensa en relación al conocimiento de que el saber no es absoluto, no hay un todo en él sino que también hay falta, entonces por medio del objetivo de la formación quizás se intenta mantener la fantasía de que se puede controlar, moldear, dominar por el temor de tomar contacto con estas dificultades: el conocimiento que imparto no puede ser completo, no todo en los otros es controlable, por ende no hay un dominio posible.

Meirieu (1998) hace un recorrido por diferentes producciones literarias y míticas en las que aparece la fantasía de fabricar a otro, la fantasía de que el otro sea la propia creación, podríamos pensar que la proliferación de esta última da cuenta de la intensidad que ésta tiene en la historia y en la actualidad humana. Parece estar relacionado con un narcisismo allí presente que desea que el otro sea producto de uno y que lo reconozca como bueno. Pero como apunta este autor el reconocimiento paradójicamente debe producirse desde la libertad, para considerarse satisfecho el que fabrica le pediría a su obra que acepte y valore el hecho de haber sido fabricado como elección propia. Este contrasentido hace que esta sea una fantasía que va sólo a pérdida por la imposibilidad que implica, si la obra es libre no puede ser obligada a nada y en definitiva irá dinámicamente construyéndose a sí misma. Este autor se pregunta si es posible abandonar el objetivo de hacer al otro sin renunciar a educarlo. Y responde que se aprende a partir de un proyecto personal, hay una alusión allí entonces al deseo. Plantea que el educador deberá abdicar de enseñar pero no de generar este interés en aprender, que es ser su propia obra. Hay una urgencia en admitir que no se puede obligar ni controlar al otro, pero sí se lo puede acompañar en su ingreso al conocimiento de las respuestas que otros semejantes han dado a los problemas humanos que genera un sentido en el aprendizaje. Entonces, hay un no poder del educador que debe ser aceptado para poder ejercer verdaderamente su función, hay una fantasía de poder

todo a dejar caer para poder trabajar. Este no poder está vinculado al control del otro, pero, de acuerdo a este autor, sí hay un poder sobre las condiciones que posibilitan el deseo del otro de aprender al generar espacios seguros y estimulantes donde el nuevo pueda animarse a hacer aquello que todavía no sabe. Meirieu propone así pensar la educación desde el deseo, la manera de poder lograr que otros aprendan está dada en la medida de generar el querer aprender, que se hará efectivo desde la construcción de ambientes que den sostén a los sujetos y donde los contenidos se vinculen con el deseo que guió a otros a conocer para generar este último en los estudiantes.

La familia nuclear y las instituciones educativas que nacieron vinculadas al poder y regidas por él en mayor o menor medida se han puesto en marcha para controlar decires, gestos y actitudes de los que deben devenir humanos y aceptar este contrato social que tanto nos convoca. Pero estas maquinarias rutilantes de la modernidad parecen estar en caída libre.

La Escuela de acuerdo a Dubet (2006) está en declive. De acuerdo al autor, el programa institucional sobre el que se sostiene la institución escuela, aquel proceso por el que determinados principios y valores universales (como la igualdad) construían subjetividades, ya no funciona, dado que lo que hacía invisible la contradicción interna del programa institucional (el principio es la igualdad pero se valoran los méritos, que dejan en claro la desigualdad imperante), no está presente y por tanto ya no se cree en el programa institucional escolar como el que posibilitará la subjetividad.

La familia es percibida como en decadencia debido a las nuevas configuraciones familiares, pero es la estructura familiar patriarcal lo que parece estar en caída, no el concepto mismo de familia que simplemente se ha diversificado, lo cual parece hablar de la vigencia de esta institución más que de lo contrario.

Asimismo Corea & Lewcovicz (1999) sostienen que la infancia ya no existe dado que las instituciones de cuidado, formación y dominio modernas como la Escuela que sostuvieron la imagen de niño como persona a formar, cándida y desprotegida están tambaleantes por las políticas de mercado de consumo y los cambios tecnológicos que convierten a los nuevos en expertos y a los viejos en extranjeros. En este sentido, en la película *Jagten* (2012), se puede observar como una niña pequeña hará algo inesperado, enojada por la no reciprocidad amorosa con un cuidador de su guardería fabulará sobre un

intento de seducción sexual del mismo sobre ella. Las consecuencias que esto tiene para el mundo adulto que rodea al cuidador serán devastadoras, el universo conocido cambia, aquel amigo entrañable se convierte en un monstruo, es entonces aislado, perseguido, agredido, expulsado. El orden que habían alcanzado se quiebra a partir de la mentira de la niña, que incluso cuando quiere desdecirse no puede ser escuchada, se percibe como parte de la fragilización que la violencia provocó sobre ella y sólo ayuda a culpar más al personaje principal, nadie cree que una niña pueda inventar algo así, no forma parte del concepto de inocencia vinculado a la infancia.

Cada vez más educadores están fragilizados ante la masa de incertidumbres propias del contexto sociocultural que atraviesa el Occidente, la fantasía de control y omnipotencia es más difícil de sostener, y se vive una realidad llena de incertezas con respecto a qué acciones son las correctas en el proceso de educar. Diker (2009) menciona que los niños establecen contactos con la tecnología sin la necesidad de adultos que medien y para las instituciones educativas se hace difícil actuar sobre estos niños inmersos en otro tipo de discursos y de prácticas propios de esta época (mass media, mercado, tecnología de la información), que están vinculados con lógicas distintas a las que nutren a la escuela, lo que genera desconcierto y hace que se desconozca a los niños. Para esta autora no hay una nueva definición de niño y de adulto, sino una variabilidad de las particularidades de cada uno de ellos, ser niño ya no implica necesariamente no saber y ser adulto tampoco establece necesariamente saber, así la relación entre ambos también es móvil en términos de que la asimetría puede virar a favor del niño en determinadas situaciones o del adulto en otras o ser una relación de igualdad ante una situación dada, o de indiferencia. Ya no hay certezas. Esta autora enfatiza que lo que no se puede abandonar es la inscripción de los nuevos en una cadena generacional a partir de la transmisión de un mensaje que los incluya en la misma y los haga partícipes de una historia que podrán a su vez transformar. Esta es para ella la transmisión de la autoridad, la de permitirle al otro tenerla. Señala que de acuerdo a Hannah Arendt el misterio del otro no se debe conjurar, la novedad del que recién llegó debe ser protegida para que los nuevos puedan dar algo novedoso a un mundo ya viejo y salvarlo de su ruina, la educación para ella es hacerles un lugar en el mundo para que éstos puedan hacer lo nuevo sin destruirlo.

Cómo repensar entonces la tarea del docente fuera de la desproporción de

la idea de formador ya tan difícil de sostener por los cambios sociales ocurridos. Considero que para llevar a cabo la tarea docente es relevante plantearse no estar posicionado en el poder todo presente en la idea de formar, y a partir del *notodo*, operador traído por Lacan que habla de lo parcial del hablante sexuado (Le Gaufey, 2007), plantearnos nuestro accionar desde un todo no posible; el conocimiento mismo lo muestra, nos permite ver cuando tenemos contacto con él lo fragmentario que es, y de hecho el control es una fantasía que se aleja cuando intentamos acercarnos a ella. Puedo sí tener el poder no, no formar, dominar ni controlar al otro, que además de cuestionable a nivel ético es imposible de realizar, pero sí estar allí presente en un acto de reconocimiento de él como semejante con un puñado de signos que me fueron dados para dar.

La escuela fue creada con el objetivo de producir igualdad, y esto es una respuesta, un intento de remediar la desigualdad que impera debido a la manera en la que establecemos nuestras sociedades. Birgin (2006) menciona que bajo el marco del normalismo, generado por el Estado para lograr la expansión escolar se incluyeron sectores de la población excluidos de la enseñanza, pero a la vez que se ponía como horizonte la emancipación y la igualdad, se procedía con autoritarismo mirando la cultura contemporánea y las libertades de los sujetos con recelo, y negando los diferentes orígenes y prácticas culturales de los mismos. La lógica parece ser que si queremos que todos sean iguales hay que borrar las diferencias, hay una asociación curiosa entre los conceptos de igualdad y homogeneidad, teñida de una intención de control al dirigir hacia dónde se quiere ir en términos de igualdad, qué debemos aprender todos para igualarnos, qué porción en la diversidad de fenómenos culturales dejaremos fuera, y esto tiene que ver, como menciona Birgin, con un posicionamiento político-pedagógico. Esta última apunta que la cultura privilegiada en lo educativo proviene de las ideas ilustradas, generándose así una división hombre civilizado-hombre bárbaro. Así ha habido una restricción de los fenómenos culturales enseñados vinculados a lo que posee hegemonía social: lo masculino, blanco, etc.

¿Qué ocurre en las escuelas? ¿Qué del intento de fabricar igualdades donde hay diferencias? ¿Qué del propósito de fabricar a otros de acuerdo a determinados parámetros concebidos como buenos, cultos, éticos, diferentes de la cultura de muchos estudiantes que provienen de sectores sumergidos de la población debido a políticas de estado que han generado desigualdad en el acceso a los

bienes? ¿Qué ocurre cuando la tendencia es el etnocentrismo colocado en ciertos saberes y valores que produce un desprecio de los otros existentes en la cultura que justamente son los que poseen muchos de los estudiantes?

En Uruguay las llamadas “Escuelas de Contexto Socio-Cultural Crítico” alojan una población en situación de vulnerabilidad económica. Este tipo de escuelas se definen inicialmente por el índice de repetición en primer grado de educación primaria, altos niveles de inasistencia en este grado, y por la cantidad de niños de sexto año cuyas madres han cursado sólo educación primaria; posteriormente se delimitan de acuerdo a parámetros sociales: nivel educativo, socio-económico e integración social de los niños y su familia (CEIP, s./f.). Esta categorización parte de una asociación directa entre pobreza y dificultad para acceder a un cúmulo de conocimientos básicos, que quizás que por su misma lógica puede reproducir este supuesto. Hay en este planteo una alerta sobre estos “contextos” considerados en estado “crítico” tanto desde lo social como desde lo cultural, y para trabajar sobre esto se propone controlar esto distinto a lo que se espera y civilizarlo mediante una atención específica. Se podría pensar que aparece desde esta política educativa la preocupación por una cultura otra a silenciar, y bajo el lema de la igualdad, de la necesidad de la inclusión social, se tomarán medidas para reducir esta certeza de fracaso que para el sistema educativo engendran estas características socio-culturales. ¿Se puede llamar inclusivas a estas políticas focalizadas que categorizan de acuerdo a niveles de exclusión social y consideran que las posibilidades de aprender de estos niños son escasas? ¿Cómo aprender de otro que no aprecia mi cultura e intenta imponerme como única buena la de él? Esto debe ser tenido en cuenta para no generar una brecha profunda en el vínculo de las instituciones y sus actores con los alumnos que obture las posibilidades de éstos últimos de aprender. La denominación escuela de contexto crítico impone quizás una profecía autocumplida para un docente que trabaja allí dado que podría descender sus expectativas sobre las posibilidades de los alumnos de aprender, con las consecuencias que esto tiene sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin expectativas de los docentes hacia que estos niños puedan aprehender conocimientos, cómo lograrían hacerlo. Sin un respeto hacia la cultura y los modos de vida de los niños cómo podrían éstos escuchar a sus docentes, cómo trasladarían hacia ellos una autoridad nacida del respeto mutuo y de la creencia del adulto que estos niños tienen algo para dar, para que éstos puedan introyectar, hacer suyo, lo enseñado.

Diego Tatián (2010) apunta que la igualdad está vinculada con la existencia, todos los seres vivos comparten el existir y el eventualmente dejar de hacerlo. Anota que:

toda aventura intelectual o política de orientación emancipatoria presupone esta igualdad de inteligencias y comienza con su declaración –de no ser así, más allá de las intenciones y sean estas las que fueren, perpetúa la desigualdad que arrastra desde su origen (2010: 1).

En “El maestro ignorante” Rancière (2007) trae la historia de Jacotot, aquel maestro que descubre que al posicionarse en el lugar de un no saber y estimular la voluntad de los alumnos para aprender logra que de hecho éstos aprendan. Se plantea aquí la noción de igualdad, igualdad de inteligencias, que la escuela desconoce por partir de la desigualdad para igualar, lo que de acuerdo a este autor, imposibilita el objetivo. Entonces, todos somos iguales en inteligencia, lo que puede diferir es la voluntad y es sobre ésta que el docente trabajará. Al forzar esa capacidad que todos tenemos pero que podemos negar o ignorar el maestro estará emancipando. El sistema de explicar desde el saber docente es en realidad el que necesita ignorantes y de la división del mundo entre sabios e incultos, ya que explicar es demostrarle a alguien que no es capaz de hacerlo por sí mismo, este sistema embrutece según el autor. Tomar como punto de partida el principio de la igualdad emancipa cualquiera sea el método que se utilice, posicionarse desde la desigualdad de inteligencias, ya se considere uno superior o inferior, embrutece. La igualdad nunca es un objetivo a lograr, si no está observada como dada no es posible su existencia.

No hay ignorante que no sepa una infinidad de cosas y toda enseñanza debe fundarse en este saber, en esta capacidad en acto. Instruir puede, entonces, significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, forzar una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento. El primer acto se llama embrutecimiento, el segundo emancipación [...] Los amigos de la igualdad no tienen que instruir al pueblo para acercarlo a la igualdad, tienen

que emancipar las inteligencias, obligar a todos y cada uno a verificar la igualdad de inteligencias (Rancière, 2007: 9-10)

Este autor apunta que a la Escuela se le otorga el poder de llevar a cabo la igualdad entre nosotros, o al menos, reducir la desigualdad. Nuestra sociedad actual se observa a sí misma, según él, como una gran escuela que tiene bárbaros a civilizar y estudiantes con dificultades de aprendizaje, sociedad en la que la Escuela tiene cada vez más la improbable tarea de reducir la brecha entre la igualdad que se pretende y la desigualdad que existe.

Pero la función última de esta sobreinversión pedagógica [...] es afirmar la visión oligárquica de una sociedad-escuela, donde el gobierno no es otra cosa que la autoridad de los mejores de la clase. [...] Es precisamente esto lo que Jacotot tenía en la cabeza: la manera en la que la Escuela y la sociedad se simbolizan la una a la otra sin cesar, y reproducen indefinidamente la presuposición no igualitaria, incluso en su negación [...] Su lección pesimista era [...] que el axioma igualitario no tenía efectos sobre el orden social. Aunque la igualdad, en última instancia, fundaba la desigualdad, sólo lograba actualizarse de manera individual, en la emancipación intelectual que siempre podía devolverle a cada uno la igualdad que el orden social le negaba y le negará siempre por su propia naturaleza [...] La igualdad, enseñaba Jacotot, no es formal ni real. [...] es fundamental y ausente, es actual e intempestiva, siempre atribuida a la iniciativa de los individuos y de grupos que, contra el curso ordinario de las cosas, asumen el riesgo de verificarla, de inventar las formas, individuales o colectivas, de su verificación. (Rancière, 2007: 12-13).

Concepto revolucionario este que Jacotot descubre, idea que va contra lo que parece guiar el sistema educativo. Lo prioritario no es crear igualdad donde no la hay, como una medida de justicia social, lo urgente es considerar que ya somos iguales, y esta será la única manera de lograr la igualdad de hecho. Como señala Rancière esta igualdad no está dada, no es natural al sistema social, se debe asumir como dada para lograrla, se podría pensar que se debe inventar allí donde no existe. Esta es la tarea del docente de acuerdo a este autor, crear igualdad en un sistema desigual por el hecho de asumirla

como una verdad que aún no está, pero que sólo desde este convencimiento se volverá posible. Posicionándonos desde la ideología del sistema escolar, podríamos pensar que se plantea aquí un salto al vacío: un acto de confianza en un sistema que se estructura desde la sospecha de que el otro podría no estar a la altura de las circunstancias, que tiene la necesidad de evaluar que efectivamente haya logrado aprender estos contenidos precisos que deben imponerse para civilizar. La historia del maestro ignorante es una revuelta contra los rangos y las distribuciones concebidas desde el saber sabio brindado a ignorantes que deben ser corregidos, que deben ser civilizados, otros extraños que deben convertirse a un nosotros que está pautado por parámetros, y que sin aprehenderlos no podrán ser parte.

En el marco de un taller que realicé con docentes de cursos de primero, segundo y tercero de Enseñanza Media en la Universidad del Trabajo del Uruguay algunos de ellos relataron su experiencia de aprender a hacer algo que desconocían con sus alumnos y los cambios que esto suscitaba. El posicionarse desde el no saber, ponerse en actitud de aprender permitió que alumnos con los que estaban teniendo dificultades para enseñar aprendieran con ellos, y luego aprendieran otros contenidos que sí conocían estos profesores. En esta rotación del que sabe al que se sienta con ellos a aprender porque no lo sabe todo, algo se destraba.

De acuerdo a Diker (2004), hay una diferencia entre transmitir y enseñar que creo que es a resaltar aquí, a diferencia de la enseñanza, la transmisión habilita al otro a salir de la repetición de lo recibido para poner su propia impronta al mismo, en definitiva para crear. Habría una autoridad del que enseña que se delega al que aprende, una confianza en el otro necesaria para que se produzca el aprendizaje.

Es urgente un posicionamiento docente que se salga de este saber que pretende representar la Cultura que será develado a los alumnos y de la intención homogeneizante cuando la igualdad, desde la que se debe partir, no significa que seamos lo mismo. Una enseñanza que emancipe será aquella que considere las potencialidades humanas sin excepciones y contemple las diferencias como parte de lo humano que no es a eliminar sino a escuchar como posibilidad enriquecedora para todos. Se mantiene entonces la pregunta de qué conocimientos se considerará que deben ser compartidos por todos que requiere de un debate amplio, y no puede ser decidido por pocos en escritorios aislados de

los territorios donde los docentes trabajan y donde los niños más allá de las dificultades acuden.

En la “enseñanza universal” de Jacotot (Rancière, 2007), el alumno se convierte en maestro. ¿Qué pasaría si los docentes pudieran también posicionarse en el lugar de aprendientes de los alumnos, de sus saberes, de su cultura, colocándolos en el lugar de quienes tienen para dar y no están desposeídos?

Bibliografía

- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes de nuestro tiempo. En F. Terigi (Ed.) *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 267-294). Avellaneda: Siglo veintiuno editores Argentina.
- CEIP. (s./f.). *Escuelas de Tiempo Completo. Modelo pedagógico-fundamentación*. Recuperado de <http://www.cep.edu.uy/tiempo-completo-modelo-pedagogico-fundamentacion>
- Corea, C. & Lewcowicz, I. (1999) *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen, Hvmnitas
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las infancias?* Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Diker, G. (2004). Y el Debate continúa ¿Por qué hablar de transmisión? En: G. Frigerio & G. Diker (Eds.) *La Transmisión en las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 223-230). Buenos Aires: Noveduc.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Freud, S. (1895/1992). *Proyecto de psicología para neurólogos*. En: J. Etcheverry (Trad.), *Obras Completas: Sigmund Freud* (Vol. 1: 323-389). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1900-1901/1994). *La interpretación de los sueños* (segunda parte). En J. Etcheverry (Trad.), *Obras Completas: Sigmund Freud* (Vol. 5). Buenos Aires: Amorrortu.
- Kaufmann, M., Jørgensen, S. (productores) & Vinterberg, T. (director). (2012). *Jagten* [Cinta cinematográfica]. Dinamarca: Zentropa Entertainments.
- Le Gaufey, G. (2007) *El notodo de Lacan. Consistencia lógica, consecuencias clínicas*. Buenos Aires: Ediciones literales, El cuenco de Plata.
- Meirieu, P. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona: Editorial Laertes.

- Rancière, J. (2007) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Tatián, D. (2010) *Igualdad como declaración*. Buenos Aires: Cuadernos del Inadi 3.

Prácticas docentes y el programa Conectar Igualdad

María Florencia Valenzuela¹

Introducción

La escuela moderna ha sido desde sus inicios un espacio complejo que tuvo como metas generales las de transmitir y producir conocimientos. A lo largo de los años, ha podido negociar con las transformaciones sociales, políticas, culturales y económicas de las sociedades que fueron proponiendo nuevas formas de ver y pensar el mundo. Sin embargo, la década del 60 presentó un giro cultural y tecnológico de tanta magnitud, que esa negociación se tornó dificultosa. Fueron muchos los cambios que presentaron un nuevo escenario cotidiano (reestructuración del capitalismo, nuevo papel de la mujer y de la familia, nuevas concepciones de los sistemas políticos, etc.) pero la revolución tecnológica de la información fue el cambio que tuvo la capacidad de penetrar en todo ámbito de la actividad humana. El sistema educativo, con sus leyes, docentes, alumnos/as, conocimientos, comunidad, etc., no fue la excepción.

A los fenómenos de esa década, los manuales de lectura los enmarcaron y generalizaron en los temas “Globalización” y “conectividad”, es decir, los tradujeron en conceptos teóricos que narraban los aspectos característicos de esos cambios y que los/as alumnos/as debían memorizar. Poco importaba la comprensión de este nuevo escenario y la posición que en él ocupaban los distintos actores sociales.

Pero, con el tiempo, les sucedieron otras transformaciones que se afianzaron en las prácticas cotidianas, y ya no fue tan sencillo. En lo que al espacio educativo se refiere, los años y la ciencia trajeron un fácil acceso

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. valenzuela.mflor@gmail.com

a libros digitales, enciclopedias gratuitas, educación a distancia, experiencias y sugerencias docentes circulando por la Web, el hipertexto, entre otros, y, finalmente, las redes sociales virtuales como espacios educativos.

Es en esta realidad actual, es decir, en el desarrollo de la cultura digital, con sus lógicas y dispositivos, donde a la escuela se le hace más difícil que nunca la negociación. Aparece la obligación de considerar y entender que los modos de conocer, pensar y aprender son atravesados por una nueva cultura. La misma, a partir de la conectividad y plataformas que permiten la interacción instantánea, propone una multidireccionalidad que habilita, entre otras cosas, a la construcción y reconstrucción de la información, y que rompe con las concepciones de tiempo y espacio hasta el momento conocidas. Emerge en la sociedad una manera diferente de comunicarse, intercambiar información, adquirir conocimientos, socializar, etc.

Ante este escenario, el sistema educativo necesitó iniciar un proceso de cambio. Ya no era suficiente describir la realidad global y montar un gabinete con 10 computadoras para toda la escuela. La sociedad tenía otras necesidades.

Hacia fines del año 2006, se sancionó la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) que estableció una mirada renovada en muchos aspectos. Entre uno de ellos, se encuentra la incorporación de la temática “educación, nuevas tecnologías y medios de comunicación”, prometiendo el desarrollo de opciones educativas basadas en el uso de estos tópicos. Asimismo, se plasman ciertos criterios vertebradores de las futuras políticas educativas como son la equidad y la inclusión, la calidad, la formación de la ciudadanía y la innovación.

Pero no fue hasta hace pocos años que comenzó a circular en los ámbitos educativos el concepto de inclusión digital. Con el mismo se propuso una denuncia sobre la brecha entre sectores sociales y entre generaciones en el acceso y el uso que se hace de las nuevas tecnologías. Era necesario una primera política pública encargada de masificar las TIC en las aulas.

Desde su implementación, en abril de 2010, el Programa Conectar Igualdad (PCI) se ha presentado como la cara visible de esas políticas de integración de TIC en el ámbito educativo. De iniciativa nacional, su propuesta fue recuperar y valorizar la escuela pública y reducir las brechas digitales, educativas y sociales en el país. Esto lo llevó a cabo a través de dos grandes acciones: en primera instancia, la distribución de netbooks a todos los/as alumnos/as y docentes de las escuelas secundarias, de educación especial y

de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFP) de gestión estatal. Y, luego, la creación y difusión de recursos y espacios de capacitación docente, que sirvieron como complemento de plataformas educativas anteriores (por ejemplo, portal Educ.ar, iniciado en 2000, y Canal encuentro, creado en 2005).

En la actualidad, es sencillo cuantificar los “logros” de estas acciones, logros expresados en números de computadoras entregadas o personal docente inscripto en espacios de formación. Sin embargo, esto parece no permitir analizar esta política de una forma compleja, ya que se estaría dejando de lado lo que en verdad ocurre con esas netbooks en las aulas, lo que genera una “nueva formación” en los/as profesores y directivos, y lo que resulta de llevar a cabo una planificación con TIC. Por lo tanto, es necesario una metodología general que responda a la perspectiva cualitativa, que intenta comprender al “otro”, a sus prácticas y significados, dentro de sus marcos de referencia. Siguiendo esta línea, se considera a las tecnologías como un proceso complejo mediado por las expectativas sociales, los imaginarios socioculturales y el mundo simbólico. Por esta razón, se debe indagar en el uso, en la práctica concreta.

El objetivo de este trabajo es realizar un aporte al debate sobre las nuevas tecnologías y su impacto en el sistema educativo, considerando particularmente un aspecto: las prácticas docentes. Es preciso tener en cuenta que los movimientos de la cultura escolar, la resolución de sus conflictos, la incidencia en ella de múltiples factores y sujetos hacen que el trabajo profesional sea de construcción y reconstrucción permanentes. Por este motivo, se considera relevante el estudio y análisis de ese trabajo para comprender de qué manera los docentes hacen uso del nuevo universo de posibilidades que propone el PCI.

¿Cómo responden estos actores educativos a los desafíos pedagógicos, sociales y culturales que esta política presenta? ¿Cómo *traducen* los propósitos y objetivos pensados en los escritos gubernamentales a actividades áulicas? ¿De qué manera piensan su profesión en un sistema educativa mediado por TIC? ¿Qué roles desarrollan los/as alumnos/as y docentes en prácticas con TIC? Para responder a estas y más preguntas se realizaron entrevistas a docentes de una escuela periférica de educación secundaria de la ciudad de La Plata. En las mismas hemos focalizado nuestra atención en tres ejes: uso de TIC en el aula, PCI, y prácticas docentes a partir del PCI.

Algunas concepciones teóricas

Consideramos apropiado iniciar nuestro trabajo relacionando los conceptos de cultura escolar y cultura digital. Principalmente, porque referirse a “cultura escolar” es dar por supuesto que la institución educativa presenta en su interior una cultura y este no es un tema menor, ya que implica un reconocimiento del funcionamiento escolar más allá de las normas y currículos. Pensar la escuela es, bajo esta mirada, pensar en prácticas, tiempos y espacios, negociaciones, intereses, relaciones de poder determinados, etc. Estos aspectos no se repiten. Son cuestiones propias de cada institución y, a partir de un análisis que contemple esto, se puede llegar a hacer visible lo invisible, dar entidad a lo escolar.

Dentro de los/as autores/as que nos ayudan a reflexionar sobre la idea de lo cultural en la escuela, nos inclinamos por la perspectiva del antropólogo Néstor García Canclini (2003), que propone estudiar las prácticas a partir de los procesos de hibridación cultural. Esto significa que las prácticas no son estáticas, sino, por el contrario, van variando según se combinen para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas. Se produce una reconversión a partir de la creatividad individual y colectiva. Estos procesos están presentes en todas las actividades humanas, y la enseñanza no es una excepción.

Las prácticas escolares como prácticas híbridas resultan del cruce de bienes y mensajes heterogéneos, lo que produce un estado de “mestizaje” donde encontramos dimensiones que hablan de apropiación de nuevos objetos culturales y resignificación de los ya establecidos, dando cuenta que las prácticas no son puras. En el caso particular de este trabajo, nos encontramos en un momento en donde la cultura digital irrumpe en la escolar (a través del PCI, de la nueva ley de educación, de la digitalización de la vida cotidiana). Como sucede en todo contacto, hay pérdidas, selecciones, redescubrimientos e incorporaciones: cuatro operaciones que se resuelven dentro de una reestructuración general del sistema cultural escolar, donde, como dijimos, se articulan viva y dinámicamente las normas, objetos, creencias, costumbres.

Ante este nuevo escenario las instituciones educativas deben tomar decisiones, deben elegir aquello que tenga un valor formativo para nuestros/as jóvenes. Como escribe Anne-Marie Chartier (2004), “a lo largo del tiempo, las reformas institucionales obligan a los actores a definir sus posiciones con respecto a los cambios en curso”. Así, los/as docentes, como parte de una socie-

dad *mass media* y de un sistema educativo dispuesto a replantear su estructura y generar nuevas oportunidades de enseñanza, se encuentran en un momento crítico. Lejos de provocar caos con esta última afirmación, queremos rescatar el valor positivo de encontrarse en un momento crítico porque se trata de un momento decisivo, de crisis, es decir, de cambio en el desarrollo de un proceso.

Para estudiar circunstancias de este estilo, no nos es suficiente cierto análisis histórico ligado a la cara externa de los procesos educativos, sino que es imprescindible el aporte antropológico, y más precisamente etnográfico, que nos ayude a desnaturalizar la vida cotidiana de las instituciones educativas, la realidad del aula, las tensiones que se producen allí en torno al lenguaje, los cuerpos, los saberes, el tiempo, etc.

Ahora bien, para comprender el concepto como lo propone el historiador Dominique Julia (1995) es necesario tener en cuenta que la cultura escolar debe pensarse en relación al conjunto de sus culturas contemporáneas (culturas más amplias que entran en diálogo con la escolar: política, religiosa, popular, y, en nuestro caso, la cultura digital), que debemos considerar la difusión social de las formas escolares de transmisión de saberes y prácticas (que implica cierta aceptación social de esos modos de enseñar y aprender) y el reconocimiento de la existencia de diversas culturas escolares (pensadas, por ejemplo, a partir de los niveles educativos, de la naturaleza de las instituciones escolares).

Este marco teórico es el que nos permite comenzar a pensar en una relación entre cultura escolar y cultura digital. ¿De qué manera podríamos abordarla?

A menudo, al referirnos a los conceptos de cultura digital y cultura escolar pareciera que, tanto en los escritos académicos como en las prácticas docentes, hablaríamos de la querella del siglo XXI. Desde principio de ese siglo, y como consecuencia del libro *Inmigrantes digitales* (2001) de Marc Prensky, está instalada la idea de que los/as niños/as nacen con una suerte de alfabetización digital intrínseca. El autor hace referencia a una generación formada en los nuevos avances tecnológicos, una generación rodeada, desde siempre, de artefactos, lenguajes y lógicas que responden a esos avances. Son los popularmente conocidos como nativos digitales. A éstos, se les opone otra categoría, y es la de inmigrantes digitales, es decir, aquellos sujetos que no han nacido en ese contexto hiperpoblado de tecnologías pero que se encuentran en la necesidad de utilizarlas. El uso de determinados artefactos y plataformas

estaría necesariamente mediado por algún manual o ayuda teórica que guíe el accionar operativamente. La idea de nativos e inmigrantes da cuenta de un mundo desconocido para estos últimos en el que intentarán sobrevivir.

Ahora bien, volviendo al ámbito de la educación, y con mayor énfasis en las prácticas docentes, ¿cómo conviven estos dos mundos? Prensky, en su texto, se refiere a esto y plantea la existencia de una ruptura, de una brecha digital apoyada en la distancia generacional que se hace visible en los docentes en la medida en que estos emplean “una *lengua* obsoleta (la propia de la edad pre-digital) para instruir a una generación que controla perfectamente esa *lengua*” (Prensky, 2001: 5). Según este autor, los/as alumnos/as ven en sus profesores/as como extranjeros/as ininteligibles pero con muy buena voluntad.

Si nos guiáramos por esta teoría, sería imposible una conexión entre ambos mundos. Indaguemos sobre esto.

Las prácticas docentes y el mundo de la tecnología

Acabamos de referirnos a la cultura escolar como inmersa en un espacio de negociación. Particularmente, en relación al desarrollo de la cultura digital con sus lógicas y dispositivos, aparece la obligación de reconocer y entender que los modos de pensar, aprender y conocer son atravesados por la misma. Se inicia, como mencionamos anteriormente, a partir de una aparente instancia de crisis, un proceso de cambio. El mismo hubiese sido imposible si no se hubiese pensado la cultura escolar en relación a las demás culturas contemporáneas (dentro de las cuales, se halla la digital). Si no pensáramos en estos términos, entonces sí sostendríamos que lo planteado por Prensky es lo que efectivamente ocurre. Es decir, pensaríamos que en las aulas chocan dos mundos totalmente diferentes (con una lengua diferente, lo que implicaría un no entendimiento entre ambas partes), sin posibilidad de encuentro, o, “mezclaje”. Sin embargo, la cotidianidad escolar nos indica que esto no es así: los movimientos de la cultura escolar, la resolución de sus conflictos, la incidencia en ella de múltiples factores y sujetos hacen que el trabajo profesional sea de construcción y reconstrucción permanentes. Este funcionamiento ya ha existido anteriormente (con otras tecnologías, otras políticas públicas, otros contextos laborales, etc.) y no tenemos por qué pensar que esta época es una excepción a lo que históricamente ocurre. Pero, ¿cómo reconstruyen los docentes sus prácticas a partir de la incorporación de las netbook en el aula?

¿Cómo lo hicieron anteriormente con otras tecnologías? Servirnos de las entrevistas que hemos realizado para este trabajo nos ayudará a hallar algunas preguntas (y a generarnos nuevos interrogantes).

- Yo me acuerdo cuando empezaron a entrar los televisores. Todos queríamos hacer ver a los pibes una película para que se interesen más, pero no sé si después se hacía, porque creo que terminábamos siempre los de Historia poniendo alguna película documental. Ahora te metés en Encuentro, mandás un link y listo. No tenés que perder tiempo y además son más cortos, sintéticos. También es cierto que muchos tienen la computadora rota, entonces lo ven desde el celular, porque yo cuelgo el link en un grupo de Facebook que armé. Después, en la clase, opinamos sobre esto y complementamos con las fotocopias. (Profesor de Historia, 25 años de experiencia en el aula).

- A mí me pasó algo muy particular con el uso de la tecnología. Fue con chicos de 3ro, 14, 15 años. Les estaba dando un texto de Poe y les decía que se lo podían descargar, porque muchos habían leído otros textos desde el celular o la compu, entonces me fijaba de darles libros que estén online. Un chico se acerca y me dice “¿ese libro lo sacaste de acá?”, y me muestra en su teléfono una aplicación que servía para descargar libros. Le dije que no, que si lo buscaban en Google, aparecía el pdf. Entonces me dijo que era más fácil desde esa aplicación porque en el salón la tenían varios chicos. Esa pregunta dio para que algunos alumnos me mostraran qué leían y me pedían títulos en particular descargables ahí. Obviamente, le pedí que me bajara la aplicación y nos manejamos con eso. ¡Tenía libros de todo tipo! Me sirvió para mí también porque renové mi biblioteca y lo que doy en las escuelas. (Profesora de Prácticas del Lenguaje, 2 años de experiencia en el aula).

- Mirá, lo que pasa con esto de las tecnologías es que te tienen que simplificar la vida. Yo *laburé* toda mi vida con fotocopias. ¿De qué otra forma vas a enseñar química? Ahora con las netbook, me dijeron (la referente del PCI en la escuela) cómo colgar una carpeta en el sistema con los trabajos prácticos y los chicos de distintos años abren esa carpeta, entonces ya no gastan en fotocopia, ni gasto yo en fotocopia. Está todo colgado ahí en el sistema de mi escuela. (Profesor de Química, 20 años de experiencia en el aula).

Para comenzar con el análisis de las entrevistas, decidimos tomar estos tres fragmentos de docentes de áreas y antigüedad distintas. En el primero se puede observar la idea de incorporación de tecnologías como elemento motivador o

generador de mayor interés en los temas curriculares. Así, aparecen la televisión y los celulares, justificados por referencias culturalmente legitimadas: los documentales y los videos cortos de Canal Encuentro. A estas herramientas, el docente incorpora el uso de un grupo privado de Facebook, que hace las veces de cartelera (allí anuncia bibliografía, consignas, fechas de examen, notas) y donde comparte el material audiovisual que complementará sus clases. Al indagar sobre este aspecto, entendimos que el uso es limitado, ya que la participación de los/as alumnos/as es escasa. Una plataforma 3.0 que permite que los usuarios sean prosumidores, es decir, productores y consumidores, generadores de contenidos y no sólo meros espectadores, es utilizada en su forma más básica. En este caso, sólo se “cuelga” material lo que no significa *per se* una mejora en la propuesta didáctica. Si bien es cierto que el docente aumenta la flexibilidad de los sistemas de estudio, es decir, adapta sus contenidos a la realidad personal, a los medios y a los tiempos de sus estudiantes (en este caso como usuarios de una red social), no se elaboran materiales y recursos con altos niveles de interactividad. Por lo tanto, el uso que este docente hace de las tecnologías en el aula es un uso tradicional. Se adapta en tanto lo artefactual, promoviendo así la accesibilidad y los nuevos modos de conocer y de difundir, pero descuida la posibilidad de añadir creatividad y dinamismo a la propuesta de clase. La relación que los/as alumnos/as tienen con esos materiales de estudio seguirá respondiendo a una lógica de transmisión de saberes donde el docente presenta un recorte de los mismos que los/as alumnos/as deben apropiarse. El rol de los/as estudiantes está limitado a leer, ver, debatir y opinar únicamente lo que el docente presenta. Lo que esta lógica propone es un/a alumno/a vacío de contenido que para aprender los temas de una asignatura responde a la estructura estímulo-respuesta: se le dan determinados elementos previamente seleccionados sobre los cuales deberá trabajar. Ahora bien, esas opiniones que surgen en la clase, ¿tendrán lugar en la evaluación de fin de trimestre? ¿Existe la posibilidad de que los/as alumnos/as se hayan acercado a los contenidos de la materia desde otros recursos (libros, notas de opinión, canciones)? ¿Aparece esto contemplado en la planificación del docente?

En el caso de la profesora de Prácticas del Lenguaje, nos encontramos frente a lo que Mariana Maggio denomina inclusión genuina de la tecnología. Esto es lo que ocurre cuando los docentes “reconocen que las prácticas que

desarrollan en ámbitos no docentes se transformaron de modo tal por las nuevas tecnologías que necesitan expresar dicho reconocimiento en su propuesta de enseñanza” (Maggio, M., 2012: 20). La docente no incorpora únicamente un elemento, es decir, la aplicación para descargar los libros, sino que comienza a interiorizarse con otro tipo de literatura, la que circula por los teléfonos de sus alumnos/as, la analiza y comienza a “renovar” la bibliografía de sus clases. Esta situación, se contrapone con la inclusión efectiva, que se produce en aquellas situaciones en las que la incorporación de las nuevas tecnologías es por razones ajenas a la enseñanza (por ejemplo, presión por incorporarse al mundo tecnológico, o renovar los elementos de sus prácticas). En este caso, entonces, encontramos que el artefacto tecnológico ha podido modificar cierto aspecto del universo de conocimiento de la docente, lo que conlleva una reflexión sobre sus prácticas: es necesario actualizar el repertorio de textos.

El docente de Química dice algo que pensamos cotidianamente todos/as: la tecnología te tiene que simplificar la vida. Pero lo cierto es que lo escolar es un aspecto de esa vida. Como educadores no podemos dejar de lado las innovaciones tecnológicas de nuestro tiempo, pero tenemos la obligación de analizarlas e implementarlas con determinados criterios que responden a nuestra profesión. En el fragmento podemos observar dos aspectos: por un lado, y tal vez más marcado que en el caso del profesor de Historia, la importancia en lo artefactual. Por otro, la figura del/la técnico/a. En cuanto a la utilización que se hace de las herramientas que propone directa o indirectamente el PCI, es claro el uso como soporte físico. ¿Qué pasaría si un día ese docente olvidara sus fotocopias? ¿O si se produce un inconveniente con la red de su escuela? ¿O si alguien por error borra los trabajos prácticos?

Con respecto a la referente del colegio, el único dato que tenemos de ella, hasta el momento, es que ha mostrado a su colega cómo crear una carpeta compartida. Pero volveremos más adelante sobre este tema.

Lo que concluimos de estos primeros análisis de los fragmentos de las entrevistas es que la teoría inmigrantes-nativos fundada en una lengua y lógica pre-digital, que plantea un problema identificado en la diferencia generacional y, como consecuencia, en las “aptitudes” digitales, en la práctica no la encontramos. Estos “adultos” que han crecido con estructuras y códigos distintos no dejan que el paso del tiempo se interponga en el desarrollo de su profesión. En menor o mayor medida, en su forma más simple o con cierto grado de complejidad, estos docentes

incorporan las tecnologías en sus clases. Este hecho es de gran importancia y nos permite mirar desde otra perspectiva el concepto de brecha digital.

La formación docente y el trabajo con TIC

- El año pasado en una de las escuelas que tengo había cambiado el director. Vio que muchos docentes usábamos Facebook para comunicarnos e incluso un profe les hizo hacer un proyecto con las redes sociales a los más grandes. A él no le gustaba el tema de Facebook por la seguridad, pero no le quedó otra. Casi al final del año, llamó a los del Conectar y organizó una capacitación de media jornada para los docentes. Fuimos todos. Había docentes que nunca habían prendido la máquina, otros que la usaban como una carpeta. El *flaco* (capacitador) nos enseñó que había muchos programas para materias específicas. Nos quedamos como nenes chusmeando todo y metiendo mano. (Profesor de Matemática, 13 años de experiencia en el aula).

Sin lugar a dudas, cualquier actividad que intentemos realizar nos llevará momentos de aproximación, experimentación, equivocación, y volver a aproximarnos. En las distintas entrevistas, ningún docente tuvo en su formación de base instancias de capacitación en torno a la educación con TIC. Muchos/as cursaron o se encuentran cursando la Especialización en Educación y TIC, otros han realizado cursos del Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela², y la mayoría utiliza los buscadores para formarse de manera informal. Vemos en casi la totalidad de los entrevistados una preocupación por asesorarse y mejorar sus prácticas.

Entonces, podríamos afirmar que en verdad existe una brecha digital, pero la misma no debe remitirnos a lo artefactual o lo generacional. En primer lugar porque las políticas educativas actuales se han encargado de distribuir computadoras bajo el sistema 1 a 1, afectando tanto a alumnos/as como a docentes, administrativos y directivos. Vimos también que no se trata únicamente de una cuestión de diferencia etaria. Los docentes no dejan de buscar espacios de capacitación en torno a este tema y se animan a implementar distintos artefactos y plataformas en sus clases.

² Estas dos propuestas de capacitación han tenido gran impacto en los docentes por ser gratuitas, virtuales, con puntaje y con el respaldo del Ministerio de Educación de Nación. En ambos casos se ofrecen distintas propuestas de formación para distintas áreas y actores de las instituciones educativas. La Especialización en Educación y TIC es una dentro de las distintas posibilidades propuestas por el Instituto Nacional de Formación Docente.

Entonces, podríamos afirmar que, en la actualidad, esta brecha se ha desplazando del acceso a los usos. Cada vez más las diferencias de equipamiento entre las escuelas de distintos sectores sociales tiende a *achicarse* hasta hacerse insignificante, pero las distancias entre las actividades pedagógicas que realizan las escuela siguen siendo grandes (Dussel, 2011). Es decir, esos usos que la escuela, atravesada por sus particularidades, da a las TIC no están limitados por la edad del personal docente, sino por la consideración y reconocimiento que cada escuela tenga de la incorporación de recursos y experiencias históricamente enfrentados a la vida escolar.

Este enfrentamiento queda en evidencia en el momento en que alertamos que ninguno de los/as docentes entrevistados/as ha contado con una formación de base sobre el uso de TIC. Esta carencia que encontramos en trayectorias en los ISFD o en las Universidades da cuenta de la valoración que se tiene del uso de las tecnologías en el aula.

- Yo hice mis prácticas (en la Universidad) el año pasado. Planifiqué mis clases partiendo de unos videos, luego un trabajo en grupo, puesta en común y cuestiones teóricas. Cuando la profesora de mis prácticas las vio, me dijo que cambie lo de los videos porque los chicos de las escuela a donde iba a ir (una escuela de Los Hornos) no tenían acceso a internet. Le dije que los videos se descargaban y se compartían a través del pendrive en cada compu del PCI. Me contestó que nadie llevaba la computadora porque la usaban para chatear, ver “material inapropiado” o jugar. Cuando di mi primera clase, lo hice con una canción de la Bersuit y algunos textos. Cuando trabajaban en grupo, todos me pidieron que les pase por bluetooth la canción. El teléfono no lo usaban únicamente para chatear. (Profesora de Prácticas del Lenguaje, 2 años de experiencia en el aula).

Este fragmento nos muestra la buena predisposición de los/as docentes (en este caso, de docente en formación) para con las TIC y la voz de la formadora que denota cierto prejuicio. Esta situación nos recuerda un texto de Inés Dussel en donde la autora afirma que “a menor contacto e interacción, mayor será la actitud negativa de los docentes, y más pobres serán sus usos” (Dussel, 2011: 38).

Se produce, entonces, una situación paradójica. Por un lado se exige desde el Estado³ y desde la sociedad un/a docente que se maneje cómodamente

³ Estas exigencias estatales las podemos encontrar en la reforma de la Ley donde

dentro del campo de las TIC. Por otro, los formadores de formadores limitan el uso de TIC a momentos de ocio. Asimismo, especialistas en educación fundamentan y difunden la importancia de la incorporación de las TIC como herramienta para complementar nuestras prácticas docentes. Entonces, ¿qué debemos hacer? ¿Cómo utilizamos la tecnología en ámbitos educativos?

En muchas oportunidades las TIC aparecen como un soporte a la clase tradicional o una extensión de la misma. No hay, en estas situaciones, una plena incorporación al aula ya que las actividades no se ven modificadas por la combinación de recursos. De esta manera, las clases quedan sujetas a formas tradicionales de enseñanza que implican modos de leer, pensar, organizar y debatir un texto/una idea donde no se contempla la singularidad y potencialidad del/la alumno/a. Como resultado, la tecnología se limita a buscar datos, ejercicios, videos, es decir, copiar y pegar información para “armar” las planificaciones. Estos usos son útiles, pero limitados. No presentan ni proponen ningún tipo de desafío, sólo reiteran la estructura clásica de leer/ver y repetir o analizar a través de un conjunto de preguntas que guían la lectura. Cuando el profesor de Historia se refería a esos debates luego de ver un video específico, se refería a un debate anticipado, esto es, al pensar en ese recurso, pensó también en qué tomar de ese recurso, en qué aspectos detenerse al momento del análisis. Si, por ejemplo, hubiese propuesto que, en grupos, elaboren un material para trabajar una determinada temática en cursos de educación primaria. ¿Con qué se enfrentaría? Para empezar, implicaría acompañar a sus alumnos/as en la búsqueda y recorte de información, en decidir sobre un aspecto de esa temática (cada grupo focalizará según su interés), en elegir un método de enseñanza, recursos. De más está decir que se complejiza una clase, pero, al mismo tiempo, cobra otro significado tanto para el docente como para sus alumnos/as. Se trabaja en un ambiente dinámico, con condiciones de aprendizaje que invitan al desafío, a la construcción colectiva, a la toma de decisiones, en fin, a involucrarse, comprometerse con los contenidos y a abordarlos críticamente, no de forma pasiva.

Esta forma de pensar nuestras clases debería proponerse en la etapa de formación. Es ahí donde los/as estudiantes deben comenzar a construir criterios y adquirir herramientas que les permitan problematizar los recursos y

se incorporan las tecnologías como un conocimiento necesario dentro del currículo escolar, en la gran oferta de capacitaciones, en la distribución de computadoras, etc

espacios disponibles, pensándolos en función de una mejora de sus prácticos, de un desafío, de una actualización. Promover esto es promover una lógica de trabajo que luego dará sus frutos en el aula, donde se buscará ampliar el horizonte de nuestras/as alumnos/as, romper con la comodidad de lo cotidiano.

A modo de conclusión

Durante este recorrido, hemos intentado dar lugar a la pregunta, a animarse a preguntar. Nos parece fundamental que el docente pierda el miedo a cuestionar su propia práctica, a enfrentarse con sus propios límites. Consideramos que la implementación del PCI en nuestro país ha logrado instalar el debate sobre la brecha digital, sobre la cultura digital, sobre nuevas formas de enseñanza. Es fundamental generar espacios donde se produzcan cuestionamientos sobre nuestras prácticas en función a estos cambios en las formas, en los medios, en la producción.

Desde los espacios de capacitación docente hay una preocupación muy grande por contribuir a la llamada alfabetización digital. Pero no podemos aguardar hasta después de obtener nuestro título superior. Es imprescindible que nuestros/as docentes se encuentren desde sus inicios con las distintas posibilidades de enseñanza y aprendizaje más allá de las que proporcionan las formas tradicionales. Profundizar en el acceso, uso y creación con los medios, considerando a los otros como sujetos activos, fomentando así la participación, la producción, la creatividad y el intercambio, debe ser un tema central para los/as formadores/as.

Pudimos analizar, también, que existe una preocupación por parte de los/as docentes de incorporar las TIC a las aulas. Asimismo, observamos que circula la necesidad de un acompañamiento para saber cómo explotar estas nuevas oportunidades de aprendizaje. Surge en nuestras entrevistas la figura de un técnico medianamente capacitado pero, como vimos, esto no es suficiente. Nos encontramos en un contexto dinámico y complejo donde se requiere, como mencionamos antes, una nueva alfabetización: la alfabetización digital. En ella, las computadoras son un elemento técnico y, si bien es necesario un conocimiento informático, esto es, saber mínimamente el manejo del equipamiento, no es la única condición. Las computadoras, al igual que el papel, el televisor, el proyector, son mediadores materiales. Como en toda alfabetización se requiere la adquisición de cierto soporte material, pero debe ser acompañado

por una lógica y contextos o espacios donde se ponen en juego. De nada nos sirve el modelo 1 a 1 o un video del Canal Encuentro si no podemos desarrollar una mirada crítica frente a esos conocimientos para generar nuevos. Es decir, el uso de herramientas tecnológicas no garantiza automáticamente que los/as alumnos/as enriquezcan sus saberes, son sólo medios facilitadores. La figura del/la docente es fundamental en la medida en que tienen la posibilidad de llevar al aula actividades integradoras, dinámicas, contextualizadas de un determinado conocimiento. De más está decir que esta tarea no puede llevarse a cabo desde la individualidad. Utilizar las tecnologías como sostén de la propia práctica profesional implica pensar la tarea docente como un trabajo conjunto con el Estado, con las instituciones formativas, con los/as colegas, con los/as alumnos/as. Es decir, las condiciones de enseñanza y aprendizaje trascienden la figura del docente, es un compromiso colectivo. Entenderlo como tal es un primer paso para mejorar nuestras prácticas.

Bibliografía

- Chartier, A. (2004). Cultura y saberes. En *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica* (pp. 57-88). México: FCE.
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Documento Básico del VII Foro Latinoamericano de Educación: Editorial Santillana.
- Dussel, I. (2012). Más allá del mito de los ‘nativos digitales’. Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital. En Southwell, M. (comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 183-212). Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Área educación FLACSO.
- Finocchio, S. (2011). Los docentes, los saberes y la mutación de la escuela. En Finocchio, S. y Romero, N. (comp.) *Saberes y prácticas escolares* (pp. 175-199). Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones, FLACSO.
- García Canclini, N. (2003). Noticias recientes sobre la hibridación. *Revista Transcultural de Música*, n°7.
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En Menegus, M.; González, E. (coord.) *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica* (pp. 131-153). México: Universidad Autónoma de México.
- Liguori, L. M (1998). Las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en el marco de los nuevos problemas y desafíos educativos. En Litwin, E. (Comp.) *Tecnología educativa. Política,*

- historias, propuestas* (pp.123-150). Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ámbitos con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Manso, M., et al. (2011). Planificar e implementar propuestas didácticas. En Las TIC en las aulas. *Experiencias latinoamericanas*. Buenos Aires: Paidós.
- Piscitelli, A. (2009). La alfabetización digital como nueva estructura del conocimiento. En *Nativos digitales* (pp. 151-174). Buenos Aires: Santillana.

Formación docente y el oficio de enseñar: una mirada desde la política educativa

Silvina Chali¹

El profesor atento, el profesor despierto, no aprende solamente en los libros, aprende en la clase, aprende leyendo en las personas como si fueran un texto. Mientras les hablo, yo como docente tengo que desarrollar en mí la capacidad crítica y afectiva de leer en los ojos, en el movimiento del cuerpo, en la inclinación de la cabeza. Debo ser capaz de percibir si hay entre ustedes alguien que no entendió lo que dije, y en ese caso tengo la obligación de repetir el concepto en forma clara para ubicar a la persona en el proceso de mi discurso.

El grito manso, Paulo Freire

Introducción del problema

En el presente trabajo haremos foco en algunos de los vínculos entre la política educativa en Argentina, con énfasis en normativas y regulaciones ministeriales y la formación docente privilegiando aspectos vinculados al sentido ético, político y cultural.

El campo de la formación docente mostraba al promediar los años 2003 a 2007, un cuadro caracterizado por una serie de problemas que se intentaba resolver:

- Una *baja consolidación de la identidad de la formación docente*, perceptible a través de diversos indicadores, como por ejemplo el formato institucional asimilado al del nivel secundario; debilidad manifiesta de los planes de estudio en el campo de la formación para la práctica; inadecuaciones, superposiciones y vacíos de la normativa; no reconocimiento de las necesidades y capacidades específicas de los estudiantes de los profesorados para

¹ Ministerio de Educación – Córdoba, Argentina. silvina.chali@gmail.com

participar de su vida institucional y en su trayectoria formativa.

- En muchos casos, *una organización de gobierno que asignaba a las mismas autoridades, la responsabilidad conjunta por los niveles superior y secundario*, con el riesgo consiguiente de homogeneizar la toma de decisiones para ambos, o de que la agenda política del nivel superior quedara invisibilizada frente a la urgencia de atender los requerimientos del nivel secundario, que tiene mayor matrícula, cantidad de docentes y el peso político de garantizar la extensión de obligatoriedad escolar y por lo tanto, mayor resonancia en la población y en los medios de comunicación.

- Una marcada *desarticulación organizacional*, tanto en el gobierno del sector como entre las instituciones formadoras (Institutos Superiores de Formación Docente y Universidades de gestión estatal y privada); y entre éstas y las escuelas de destino.

- Una *débil presencia de los procesos de diseño y desarrollo curricular, estructurados en torno a decisiones de carácter nacional, jurisdiccional e institucional*. Esto generó diversas consecuencias negativas, tales como: diferencias en los planes de estudios de los profesorados para los distintos niveles no justificadas por su especificidad, tales como: diferencias en los planes de estudio de los por su especificidad (como por ejemplo, la menor duración de los profesorados para los niveles primario e inicial); diferencias entre jurisdicciones y aún entre institutos, que no garantizaban la necesaria integración federal del curriculum de formación docente; y planes sin validez nacional que perturbaban la movilidad de docente; y planes sin validez nacional que perturbaban la movilidad de docentes y estudiantes en el país.

- Una débil planificación e inadecuación de la propuesta de formación continua de los docentes en ejercicio, caracterizada por la fragmentación de ofertas, su escasa conexión con los problemas del sistema y consecuentemente, una pobre influencia en las prácticas profesionales de los participantes.

En síntesis, la heterogeneidad organizacional y formativa, unida a la debilidad política relativa del campo hacía que el *sistema formador* en el período 2003- 2007, fuera más un enunciado que una realidad; en la práctica, funcionaba más bien como un conglomerado de instituciones y planes de estudio y propuestas de capacitación coexistentes y desintegrados.

Por otra parte, no se trataba de dificultades coyunturales, sino de problemas estructurales, asociados a la historia de la configuración de la formación docente en nuestro país, que avanzó desarticuladamente a medida que surgieron los requerimientos del sistema educativo.

La intencionalidad política y cultural del proyecto transformador de la formación docente está dada en la reconstrucción del sentido político – cultural de la escuela y del sentido de la docencia en el mundo actual.

El debate acerca de qué saberes y experiencias formativas debe transitar un docente en formación para responder con solvencia y compromiso a la tarea de garantizar el derecho a la educación para todos no puede estar ausente de la educación superior.

La reconstrucción del sistema educativo nacional ha sido uno de los principales objetivos de las políticas públicas educativas, tarea que el Estado nacional y las provincias asumieron de manera conjunta y coordinada, en condición de responsables principales e indelegables del derecho a la educación para garantizar la inclusión, la igualdad y la calidad.

Sancionada la Ley Nacional de Educación debe considerarse, en este marco como un paso clave, ya que posiciones históricamente en disputa acerca del sentido de lo educativo se dirimen a favor de la concepción de derecho. Se establece así que la educación es un bien público y un derecho personal y social que el Estado garantiza. También sostenemos que la educación es una prioridad, y por ello, debe constituirse como una política de Estado que impulse la construcción de una sociedad más justa, reafirme la soberanía e identidad nacional, profundice el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respete los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Pensar desde el Estado significa entonces, **pensar en lo común**. Abad y Cantarelli plantean que en el pensamiento estatal es necesario “inventar la unidad que dispone las diferencias (religiosas, lingüísticas, de género, etc.) bajo la forma de lo común. Universalidad no significa abstracción, sino pretensión legítima de asignar un lugar a la particularidad”. (2005: 23)

Desarrollo

Toda propuesta de formación docente se apoya en un conjunto de supuestos acerca de la actividad que los docentes realizan.

La formación docente es, sin duda, una pieza clave dentro de cualquier

proceso de cambio educativo. Objeto y centro de críticas, el desarrollo integral y sostenido de políticas de formación docentes exigía un ámbito específico para este abordaje. Por ello, la LEN establece la creación de un organismo, creado en abril de 2007, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) de carácter desconcentrado tiene la función primaria de direccionar, planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el sistema superior de formación docente inicial y continua en respuesta al requerimiento social de políticas específicas y sostenidas para la formación de docentes en nuestro país.

Considerar a la actividad de enseñanza como reflexiva, racional y activa, en el diseño, implementación y evaluación de los procesos de enseñanza dio lugar al desarrollo de nuevas investigaciones las que originaron nuevas orientaciones que coinciden en descartar algunas características inherentes a los procesos de enseñanza y la actividad docente.

La actividad docente es considerada así, no ya como una vocación sino como un trabajo sujeto a determinadas condiciones materiales que definen y enmarcan una práctica profesional caracterizada por un conjunto determinado de saberes.

De aquí que los diversos autores (Edelstein y Coria, 1995; Gimeno Sacristán, 1991; Terigi y Diker, 1996) definen a la actividad docente como una práctica social altamente compleja.

Desde el campo de la sociología de la educación, algunos desarrollos reconocen en la práctica una lógica particular. En esta línea de análisis, Bourdieu (1991) plantea que la práctica es

la incertidumbre [...] resultante del hecho de que tiene por principio no unas reglas conscientes y constantes sino principios prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación [...] las prácticas son el resultado de la aplicación de principios de percepción y acción nunca explícitos.

El habitus como sistema de disposiciones duraderas y transferibles, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones genera estrategias que explican los modos en que los sujetos afrontan los problemas de la práctica.

La noción de habitus enfatiza el peso que tienen las experiencias sociales

tempranas del sujeto en sus prácticas. Los procesos de percepción, valoración y de actuación, los marcos desde los cuales los sujetos interpretan, asimilan y actúan son elementos estructurados socialmente.

De este modo, la historia personal, social, escolar de los docentes, sus modos de vinculación, actuación y resolución se ponen de manifiesto cuando elaboran respuestas específicas a situaciones particulares.

Desde esta perspectiva, la práctica docente es una práctica social, fuertemente determinada por las representaciones y modos de vinculación y relación que los sujetos han ido construyendo durante su proyecto profesional. Las prácticas de la enseñanza, en tanto práctica social, comparten su singularidad y su posibilidad de vincularse con la realidad al modo en que los sujetos se relacionan con el campo social.

Los distintos conceptos acerca de la práctica, que se desarrollaron en el campo de la formación docente y que dieron lugar a la elaboración de propuestas curriculares, derivan en supuestos acerca de qué se considera lo práctico. Davini (1995) plantea que “una primera mirada a la complejidad del problema, muestra un campo confuso y reduccionista. Aprender desde la práctica tiene muchas acepciones.”

Algunos estudios revelan que las concepciones acerca de la práctica, tienden a limitarse a las tareas del aula exclusivamente. Restringen de esta manera, los procesos de análisis y reflexión a este ámbito, omitiendo los aspectos institucionales y curriculares.

Asimismo existen visiones de la práctica vinculadas con la idea de que la práctica es un ámbito de aplicación de las normas y procedimientos técnicos derivados del conocimiento científico, la definen como un espacio de entrenamiento y de aplicación de las prescripciones elaboradas.

Considerando otros aportes, la concepción crítica de la práctica, apunta a su revalorización como espacio para la construcción de problemas y de reflexión en la acción (Davini 1995) y la recuperación del debate acerca de la función socializadora de la escuela y el rol asignado al profesor en este proceso.

Conclusiones

La formación inicial debe ser pensada en función del proceso permanente, que acompañará todo el desarrollo de la vida profesional de los docentes.

A través de la Resolución de Consejo Federal de educación (CFE) 140/11

se aprueba la definición de Institutos Superiores y de las condiciones institucionales que se requieren para que sean reconocidos como tales, lo que permite decidir sobre la validez nacional de los títulos de formación docente inicial que emiten; la efectiva instalación de las funciones del sistema formador que marca la LEN; la modificación paulatina y gradual del diseño organizacional para adecuarlo al nivel superior; y la presentación de algunos avances en materia de planeamiento del sistema y de sus ofertas, como una herramienta sistemática de la elaboración de las políticas de formación docente orientadas al mejoramiento de su calidad.

El desarrollo profesional de los docentes supone distintos formatos a lo largo de toda la trayectoria profesional. Se produce cuando los docentes construyen conocimiento relativo a la práctica – propia o de los demás– trabajan en el contexto de las comunidades docentes, teorizan sobre su trabajo y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios.

La aprobación por unanimidad, en el marco del Consejo Federal de Educación de la Resolución 188/12 “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente” brinda una plataforma de acuerdos y metas a alcanzar para el conjunto del sistema y su articulación con la formación docente.

El imperativo es, por ende, planificar, evaluar y proponer mejoras en la zona de debilidad o vacancia, pensar en la formación como un derecho de los estudiantes, mirar en perspectiva política y estrategia. Seguir avanzando en la democratización, la jerarquización académica y la visibilidad de la formación docente.

Otra Resolución de Consejo federal que nos sirve como marco del presente trabajo es la Resolución 201/13 “Programa nacional de Formación Permanente”; este Programa enlaza la jerarquización de la Formación Docente y la calidad de los aprendizajes, articulando procesos de formación con mecanismos de valuación y fortalecimiento de la unidad escuela; como ámbito privilegiado de desempeño laboral y a la vez espacio de participación, intercambio y pertenencia.

El programa valora, además, la integralidad del sistema formador y la necesidad de fortalecer la formación inicial, instancia clave de formación profesional, reconociendo momentos en su trayectoria que requieren estrategias específicas para brindar saberes actualizados y desarrollar entornos formativos que promuevan el compromiso y la responsabilidad social con la mejora, la

expansión y la calidad de la educación.

El reconocimiento de la formación permanente en ejercicio como constitutiva del trabajo docente, así como también, el reconocimiento de los docentes como sujetos constructores de saber pedagógico señalan a la escuela como ámbito privilegiado para su desarrollo.

Avanzar en la formación permanente implica asumir la responsabilidad colectiva de construir una escuela más justa. Es reconocer la formación como un derecho de todos los docentes, ligado indisolublemente al derecho de aprender en condiciones de igualdad de todos/as los/as niños/as, adolescentes y jóvenes. Es participar activamente en las escuelas en la producción de conocimientos y en la generación de mejores condiciones materiales, simbólicas y afectivas.

De esta manera, la formación permanente se configura como un proceso sensible y dinámico que, enlazando historias institucionales y colectivas, impulsa la reflexión para una educación más justa y democrática.

Bibliografía

- Cantarelli, M. (2005). Fragmentación y construcción de la política: de la demanda a la responsabilidad. *Cuartas Jornadas NOA – NEA*. Chaco
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: pedagogía y política*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de docentes y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Documentos

- Ley de Educación Nacional 26.206. Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nav.pdf
- Resolución CFE 188/12 y Anexos: “Plan Nacional de Educación Secundaria y Formación Docente 2012- 2016
- Resolución CFE 201/13 y Anexo: “Programa Nacional de Educación Permanente.

La figura del docente en el cruce de perspectivas de diferentes actores educativos sobre las problemáticas centrales de la escuela secundaria

*Patricia M. Delgado¹, Cinthia D. Amud²,
Maia M. Acuña³ y Johanna M. Jara⁴*

Introducción

La educación secundaria se encuentra atravesada actualmente por un conjunto de políticas y regulaciones derivadas de Ley de Educación Nacional (LEN), que dispone la reunificación del nivel y su obligatoriedad. Esto supone desde el Estado asumir la garantía de inclusión, permanencia y terminalidad de la población que no tiene acceso o condiciones de sostenimiento y conclusión de la escuela secundaria, y la necesidad de introducir cambios para asegurar tal garantía (Saforcada et.al, 2011).

Esos cambios se orientan hacia la construcción de una “nueva institucionalidad” que tiene como finalidad central la inclusión. En los documentos oficiales⁵, los argumentos que sostienen esta política cuestionan el modelo pedagógico y organizacional vigente, afirmando que ha sido pensado para otra realidad y otros adolescentes y que no ha sido suficientemente permeable a la diversidad del alumnado y a la heterogeneidad de sus experiencias, saberes e intereses. Se señala que esa rigidez ha contribuido, junto con otros

¹ Universidad Nacional del Nordeste – Chaco, Argentina. patridelgadow@gmail.com

² Universidad Nacional del Nordeste – Chaco, Argentina. cinthiamud@hotmail.com

³ Universidad Nacional del Nordeste – Chaco, Argentina. maiaacunia@hotmail.com

⁴ Universidad Nacional del Nordeste – Chaco, Argentina. jara.johannamdalena@gmail.com

⁵ Se destacan las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N°84/09, 88/09, 93/09 y 103/10.

factores, a la repitencia, ausencia de motivación por el estudio, a la exclusión educativa y a la devaluación del secundario en términos de calidad y valoración social (MCE, 2008).

De ahí que se plantee como desafío generar propuestas educativas que supongan múltiples alternativas de formación y una diversidad de formatos que, al mismo tiempo, garanticen aprendizajes básicos comunes y el desarrollo de competencias para la participación ciudadana, la inclusión laboral y la prosecución de estudios superiores en iguales condiciones de calidad.

En este escenario desarrollamos desde el año 2013 un trabajo de investigación⁶ que busca comprender el modo en que las políticas de inclusión y de construcción de una nueva institucionalidad del nivel, son apropiadas y traducidas por diferentes actores educativos que intervienen en su implementación. El estudio se desarrolla en las provincias de Chaco y Corrientes, a través de una estrategia metodológica que permite recoger y triangular datos procedentes de diferentes fuentes de información: normativas y documentos oficiales, datos estadísticos, entrevistas semiestructuradas a diferentes actores educativos (funcionarios políticos y técnicos de los ministerios de educación de ambas jurisdicciones, gremialistas, supervisores, asistentes técnicos territoriales (ATT), directivos, asesores pedagógicos y coordinadores de Planes de Mejora), encuestas a docentes, estudiantes y familias de cuatro establecimientos educativos (dos en cada provincia).

Dado el caudal de información que disponemos, para este trabajo decidimos considerar sólo los datos de Chaco, y centrar el análisis en torno a un interrogante:

¿Qué problemáticas de la educación secundaria reconocen como tales diferentes actores involucrados en la implementación de políticas educativas para el nivel?

Nos interesa describir qué cuestiones identifican como problemas, cómo los definen y explican, con qué otros problemas los vinculan; y también comprender qué resulta de comparar las diferentes miradas, si encontramos puntos de articulación, de confrontación, de acuerdo o desacuerdo. Consideramos que el cruce de perspectivas permite comprender mejor cómo significan

⁶ El estudio se denomina “Escuela secundaria y trabajo docente en el Nordeste Argentino. Políticas, regulaciones y actores educativos para una “nueva escuela secundaria”. Es desarrollado por un equipo de investigadores y becarios del Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE, con la dirección de la Prof. Delfina Veiravé.

la escuela secundaria los actores que configuran de algún modo la experiencia que en ella tiene lugar.

Estos interrogantes cobran sentido a la luz de un enfoque procesual y contextualizado que adoptamos para analizar la implementación de políticas educativas, asumiendo que éstas involucran en su devenir de construcción, diversos procesos de contextualización y resignificación realizados por las instancias de conducción centrales, los organismos intermedios y las instituciones escolares. Este enfoque se interesa por las variadas micropolíticas que tienen lugar en esos ámbitos, pues en cada uno de estos momentos del proceso de implementación, intervienen actores que se apropian de las políticas de un modo particular, entendiendo tal apropiación como un proceso que transforma lo que recibe, lo dota de una significación distinta y se expresa en prácticas sociales diferentes. (Chartier, 1992, cit. por Almandoz y Vitar, 2008).

Desde estas premisas e interrogantes iniciales, presentaremos resultados de investigación, caracterizando en primer término, cuáles son los problemas de la educación secundaria – y sus consiguientes explicaciones – que emergen del discurso de diferentes actores vinculados al nivel, reconociendo en ellas cómo aparece la figura del docente; en segundo término, expondremos algunas ideas que surgen de la comparación de esas diversas perspectivas, como núcleos de significación, de acuerdo o desacuerdo.

La perspectiva de los actores educativos acerca de los principales problemas de la educación secundaria

Funcionarios políticos y técnicos

Para los funcionarios y técnicos del Ministerio entrevistados, el problema principal de la escuela secundaria es que tiene un formato o matriz selectiva, meritocrática y excluyente que es necesario cambiar. En opinión de estos actores, la escuela secundaria no responde a lo que los jóvenes y la sociedad esperan, en términos de brindar una experiencia escolar significativa; el énfasis está puesto en el mandato de inclusión y en el cumplimiento de la obligatoriedad, reproduciendo de algún modo la configuración discursiva presente en las normativas⁷.

⁷ Almandoz y Vitar (ob.cit.) señalan que las políticas educativas se enmarcan en una configuración discursiva cuyo propósito es regular y organizar las percepciones y experiencias de los sujetos, creando o confirmando una determinada visión de la realidad educativa. En esa confi-

La premisa central en las explicaciones es que se necesita del docente para transformar esa matriz, pero éste se presenta en el discurso como un sujeto que opone una resistencia cultural al cambio, porque en su biografía escolar y su formación profesional incorporó otro paradigma.

Se trata de una explicación que pone el énfasis en las representaciones de los sujetos, sin considerar que la configuración de las culturas institucionales y las identidades profesionales, se produce también en interacción con una serie de circunstancias y condiciones estructurales (organizacionales, administrativas, laborales, políticas), que requieren modificarse para alterar los patrones culturales. Esta ausencia llama la atención porque en el discurso de los funcionarios se menciona reiteradamente la necesidad de implementar “nuevos formatos”.⁸

En consonancia con lo anterior, cuestiones de orden laboral no se incluyen en el discurso a menos que preguntemos sobre ellas. Por ejemplo, la reestructuración del puesto de trabajo docente no aparece como preocupación o como tema de agenda. Tampoco se menciona el alto nivel de ausentismo docente que se presenta en la provincia, aunque sabemos que se pide a las escuelas que analicen sus números de ausentismo para que se reflexione sobre ese problema.

Supervisores

En el discurso de los supervisores se evidencia una preocupación por los resultados de las acciones que se orientan a lograr la inclusión educativa. En unos casos, porque las estadísticas de las escuelas no mejoran o lo hacen muy poco, en comparación con la inversión realizada por el Estado, que “inyecta” recursos a través de los planes de mejora. En otros casos, más que la mejora medida en términos cuantitativos, preocupa la calidad de la formación que están recibiendo los alumnos, lo que están aprendiendo en las clases. Al

guración se destacan frases o palabras “emblemas” que se articulan entre sí para fijar núcleos de significación. En este caso, encontramos que los términos matriz o formato, inclusión y atención a las trayectorias escolares, constituyen palabras emblema.

⁸ En este sentido, Justa Ezpeleta (2004) explica que las innovaciones educativas trascienden a la dimensión pedagógica, afectando también al contenido del puesto de trabajo, a las relaciones entre colegas y con los alumnos, a las modalidades de organización de tiempos y espacios. Pero en general las reformas no han intervenido en el patrón organizacional, administrativo y laboral que impone el sistema educativo a las escuelas y que son parte fundante y constitutivo de la cultura que le es propia.

respecto una supervisora señala: “el desafío más grande es adaptar una currícula que realmente sirva para que los alumnos puedan formarse para su vida cotidiana, pero también para el futuro (...) Estamos trabajando con currícula y con contextos que no conciben con lo que socialmente demandan los alumnos y también su núcleo familiar”.

Para explicar estos problemas, vuelve a aparecer la figura del docente en un lugar central, como principal responsable. Con diferentes matices se señala su falta de preparación (disciplinaria y pedagógica), su mentalidad, su falta de vocación y de compromiso con la profesión. Al igual que en el discurso de los funcionarios, aparece la idea del docente como un sujeto que resiste a las políticas, sobre todo por una cuestión de concepciones y principios. “Desde los docentes hay resistencia, pero porque no se entiende el principio del compromiso del trabajo con la diferencia en pos de la equidad”, señala una supervisora.

Sin embargo, también aparece una problematización acerca de cómo se implementan las políticas y se trabaja con estas concepciones y disposiciones de los docentes. Las marchas y contramarchas del ministerio, la falta de coordinación entre los diferentes sectores, la ausencia de normativas que respalden los cambios que van gestando las escuelas, son características que no colaboran con el avance y la institucionalización de esas innovaciones.

Algunas supervisoras expresan también su preocupación por el problema del ausentismo docente, admitiendo que pueden ser múltiples las razones de este fenómeno: la insatisfacción con el trabajo, las grandes distancias en el caso de las escuelas rurales, el rechazo a trabajar en contextos de alta vulnerabilidad social, las posibilidades de licencias y justificaciones de inasistencias que habilita el Estatuto. Sin embargo, la responsabilidad última recae en el docente y su grado de compromiso con el trabajo.

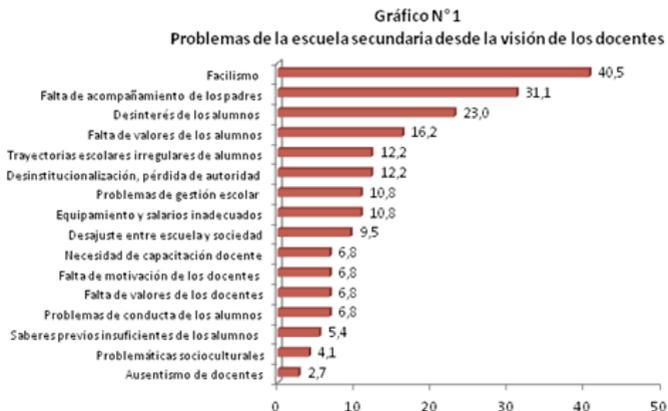
Directivos y asesores pedagógicos

Desde los directivos se plantea como principal problema el ausentismo de docentes y alumnos. El cumplimiento de los días de clases establecidos en el calendario académico no se efectúa, ya sea por adhesiones a paros convocados por los gremios docentes, licencias reiteradas o inasistencias. Señalan que la falta de continuidad en la asistencia atenta contra los procesos de enseñanza y también estimula el ausentismo de los alumnos.

En las explicaciones de este problema, destacan la importancia de factores éticos y motivacionales. Reconocen que el Estatuto habilita posibilidades para justificar las faltas u obtener licencias, pero cuestionan que muchos docentes abusen de esos derechos. Interpretan que ese comportamiento expresa que no quieren estar en la escuela, ya sea porque no se sienten bien trabajando allí (lo que podría aludir al fenómeno del malestar docente) o porque no se sienten comprometidos con la tarea, los alumnos y la institución. De esta manera, predomina en el discurso una imagen negativa del docente, como principal fuente de obturación para la aplicación de políticas de cambio.

Docentes

Las principales problemáticas de la educación secundaria para los docentes tienen como protagonistas a los alumnos, sus familias y las políticas educativas, en un contexto atravesado por la pérdida de valores como el compromiso con la tarea, la responsabilidad y la cultura del esfuerzo. Esto puede advertirse en el gráfico N° 1 que presenta la distribución de las respuestas de los docentes encuestados en una categorización que construimos al procesar los datos.



El 51,4 % de los docentes de Chaco encuestados reconocen como problemas a dificultades propias de los alumnos. Con más frecuencia señalan su falta de interés y motivación para el estudio (23%), su falta de compromiso

y responsabilidad con las tareas escolares (16,2%), problemas de disciplina (6,8%) y saberes previos insuficientes (5,4%).

Solo el 12,2 % de los docentes identificó al ausentismo, repitencia y abandono de los alumnos, que incluimos en la categoría “trayectorias escolares irregulares”, como uno de los principales problemas del nivel. En algunos de esos casos esta mención se asocia a una preocupación por la pérdida de matrícula y el consiguiente cierre de divisiones, y a un cuestionamiento de otras ofertas educativas como Plan Fines que captan esa matrícula ofreciendo alternativas de baja calidad.

La figura del alumno aparece preponderantemente en el discurso docente para justificar el fracaso escolar, asociado también a las responsabilidades de los padres, que según ellos, no acompañan ni se comprometen en el proceso educativo de sus hijos (31,1 %), y al “facilismo” que promueven las políticas educativas actuales (40,5%), dando más oportunidades para rendir, disminuyendo las exigencias en la evaluación, reduciendo considerablemente la cantidad de contenidos que se desarrollan, y siendo muy flexibles con las inasistencias reiteradas y los problemas de conducta.

Los profesores se incluyen como parte de los problemas en menor medida, pero no aludiendo al colectivo docente sino a otros o algunos colegas. Las respuestas que refieren a dificultades de los docentes suman el 23,1 %. Se menciona una falta de compromiso con la tarea y sentido de pertenencia a la institución (6,8 %), falta de motivación y entusiasmo para enseñar (6,8 %) y falta de capacitación (6,8 %). Sólo el 2,7 % plantea como problema el ausentismo docente, aunque éste podría estar implícito en los anteriores.

Cuando se mencionan cuestiones que tienen que ver con la falta de deseo y motivación para enseñar, en ocasiones se lo justifica por los bajos salarios y el no lograr que los alumnos quieran estudiar. En ese punto le atribuyen la responsabilidad a las políticas educativas, que en opinión generalizada promueven la instalación de una cultura del no esfuerzo, y traen consigo una pérdida de la autoridad docente y una desvalorización del trabajo, problema que es mencionado por el 12,2 % de los profesores. Esa cuestión aparece en las respuestas muy vinculada a otras que incluimos en la categoría “desinstitucionalización de la escuela”, haciendo referencia a un deterioro de la función educativa de la institución que, en opinión de estos docentes, viene asumiendo funciones sociales que no le competen (sobre todo en lo que hace a la contención social y afectiva de los alumnos).

Consideramos que esa experiencia de sentirse desautorizado se debe en parte a que las políticas educativas vigentes han venido a cuestionar y erosionar de alguna manera dos pilares que tradicionalmente sirvieron de apoyo al ejercicio de la autoridad: los regímenes de evaluación por un lado, y de control de la disciplina escolar por otro. En ambos aspectos se han introducido cambios, y es lógico que esto provoque un efecto desestabilizador. Aunque puede que esta reacción se sostenga también en el hecho de que las políticas orientadas a asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad, han venido acompañadas de una serie de mecanismos de control que generan presiones para aprobar a los alumnos, aunque éstos muchas veces no estén demostrando logros de aprendizaje. Nos referimos concretamente a la presión para que “mejoren los números” de repitencia y abandono, tomados como los indicadores para evaluar “el rendimiento” de las escuelas y la inversión realizada por el Estado vía planes de mejora.

Respecto de esto último, del modo en que se implementan las políticas educativas, el 10,8 % de los docentes refieren a problemas de gestión, en la conducción educativa provincial y en el establecimiento como efecto de los diversos y múltiples requerimientos del ministerio. Se critican los cambios constantes y la excesiva burocratización de los procedimientos.

Junto a esa experiencia de sentirse devaluado y desautorizado, el 10,8% identifica también como problema un deterioro de las condiciones materiales de trabajo, aludiendo sobre todo a la infraestructura, el equipamiento y los salarios insuficientes.

Si revisamos las respuestas procurando identificar cuáles aluden a las características de la educación brindada por la escuela secundaria, encontramos que sólo el 9,5 % considera que existe un desajuste o desacople entre lo que la sociedad demanda y espera y lo que la escuela ofrece. Algunos docentes insisten en que es necesario revisar el currículum de la escuela media, pero ninguno refiere a problemas en la enseñanza. Las respuestas tienden a señalar a “los responsables” de los problemas, más que los problemas del nivel en sí.

Otro dato que nos parece significativo es la escasa inclusión de problemáticas socioeconómicas en el discurso de los docentes. Sólo el 4,1% incluye a la pobreza, la droga, los embarazos precoces, y la influencia negativa de los medios de comunicación como factores que afectan a la escuela secundaria.

¿Cómo aparece la figura del docente en estas “lecturas” sobre los problemas

del nivel? ¿cuál es la imagen que predomina?

En la explicación de los problemas que les preocupan, los profesores en general no se incluyen asumiendo alguna responsabilidad en su producción. El desinterés del alumno se atribuye a la educación familiar o a las políticas educativas que promueven el “facilismo”, pero en ningún momento se incluye la enseñanza como una práctica a revisar. En consecuencia, predomina una imagen del docente como un sujeto devaluado, desautorizado, impotente frente a decisiones políticas que no comparte pero que no puede modificar.

Estudiantes

En las opiniones de los alumnos de las dos escuelas⁹, encontramos cuestiones en las que coinciden pero también diferencias importantes.

Uno de los problemas comunes que identifican es el deterioro de las condiciones materiales (mesas y sillas en mal estado, ventiladores que no funcionan, falta de higiene en los baños) aunque este aspecto se reitera con mayor frecuencia en la escuela del barrio periférico (40%) en relación con la escuela del centro (24%). En la primera, se relaciona esta condición, en parte, con situaciones de robo de equipamiento y materiales del establecimiento, por lo cual reclaman mayor seguridad (12%).

Tanto en la escuela del barrio periférico (16%) como en la escuela del centro (24%) reconocen como problema la pérdida de días de clases por la gran cantidad de paros docentes, y en la segunda agregan que esto se debe a jornadas institucionales, capacitaciones y mesas de exámenes reiteradas, las cuales cuestionan que ofrecen demasiadas oportunidades para aprobar las materias.

Las dificultades en los vínculos entre alumnos y profesores, planteadas como falta de comunicación y de consideración de las opiniones y necesidades de los estudiantes, son reconocidas en ambas escuelas, en proporciones similares (8%).

En la escuela del centro el 70% de los alumnos refieren a dificultades o

⁹ Los establecimientos están situados en contextos urbanos céntrico y periférico de la ciudad de Resistencia, en los cuales se aplicaron 285 encuestas a estudiantes que cursan 4° y 5° año. La escuela del centro de la ciudad atiende mayoritariamente a una población escolar de sectores socioeconómicos medios y medios-altos, con altos niveles educativos de sus grupos familiares. Mientras que en la escuela situada en un barrio periférico, la mayoría de los estudiantes pertenecen a sectores socioeconómicos de bajos recursos, y la mayoría de sus padres no llegaron a completar el nivel de escolaridad secundaria.

carencias de los profesores en la definición de las problemáticas de la escuela. Son más críticos en cuanto a las propuestas de enseñanza que éstos desarrollan (20%), y demandan estrategias y recursos didácticos más dinámicos, interactivos y adecuados a las características e intereses de los adolescentes. En menor medida, critican también la falta de exigencia de los profesores (12%), y su falta de capacitación o preparación (10%), así como de motivación para enseñar (7%). Por otra parte el 6% señala que los contenidos curriculares se han reducido, están desactualizados o tienen poca utilidad práctica, y en la misma proporción reconocen como problema la falta de interés de los alumnos por el estudio.

El 31% de los estudiantes de la escuela del barrio periférico menciona en sus respuestas problemas vinculados a los docentes, tales como: paros docentes (17%), poca exigencia para el estudio (8%), métodos de enseñanza inadecuados (6%). La pérdida de la autoridad docente aparece como problema aunque no lo expliciten en esos términos. Por ejemplo cuando plantean que los alumnos no atienden al profesor, no se comunican con él de manera adecuada, no le hacen caso o le faltan el respeto, salen del curso sin autorización, etc.

Además mencionan, con mayor frecuencia que sus pares de la otra escuela, problemas de comportamiento de los propios alumnos (17%), como entrar y salir del curso o del establecimiento sin permiso, o ingresar a clase fuera de horario. Esto lo asocian, en parte, a la falta de control de los directivos, quienes permiten estas conductas. Con menor frecuencia mencionan otros problemas, relacionados con los propios alumnos, como falta de valores (responsabilidad, respeto), conflictos entre pares y la falta de estudiantes. En términos comparativos en estos alumnos se nota una mayor auto responsabilización en la definición de los problemas, que en los alumnos de la escuela céntrica. Cabe destacar que en esta escuela el 9% afirma que la escuela no tiene ningún problema, mientras que en el otro caso no se presentó esta respuesta.

La figura del docente que aparece más reiteradamente en el discurso es la de un profesor que no desarrolla sus clases con continuidad, debido a reiteradas ausencias, y cuyas propuestas de enseñanza y aprendizaje demandan ser revisadas y reformuladas para adecuarlas mejor a las características e intereses de los estudiantes. Se percibe también que los docentes son poco exigentes en cuanto al estudio, y que en algunos casos, muestran falta de interés y motivación por su tarea, la cual requiere de mayor formación y actualización para mejorar su desempeño profesional.

Familias

Presentamos resultados del análisis de treinta encuestas semi estructuradas aplicadas a familias con diferencias en sus niveles socioeconómico, educativo y según el ámbito de localización en el que viven, urbano o rural.

En el grupo de familias cuyos hijos asisten a una escuela secundaria pública urbana (en su mayoría padres profesionales y empleados públicos), se cuestionan los contenidos que se transmiten a los alumnos, los modos de enseñanza (no explican o explican una sola vez en clase) y el nivel de formación de los profesores, reconociéndose también la pérdida de autoridad docente, la indisciplina de los alumnos y la relación problemática de los padres con los docentes.

Las familias explican que los profesores de hoy, son generalmente jóvenes que eligen la carrera docente por tener un sueldo o una salida laboral inmediata y no por vocación. Describen al profesor como un sujeto desinteresado y no comprometido con la enseñanza, con bajo nivel de formación, que realiza una transmisión “light” o superficial de los contenidos, que exige poco y que transita por las aulas con el solo interés de avanzar con el programa de la clase.

En menor medida señalan otras preocupaciones que afectan a la educación secundaria. Hacen referencia a la falta de autoridad docente, que se conjuga con la falta de respeto hacia el profesor, tanto de parte de los alumnos como de parte de las familias, en un clima de indisciplina generado por los alumnos en la cotidianidad escolar. Los encuestados señalan que las familias (*otras familias*) no apoyan la autoridad del docente, siendo éste objeto de reclamos, demandas y agresiones por parte de los padres. Reconocen que el profesor ya no cuenta con estrategias para defenderse o imponer autoridad, como lo eran las amonestaciones por ejemplo; desde esta perspectiva, ven al profesor como un sujeto indefenso.

Algunas familias atribuyen estas últimas cuestiones a los cambios sociales y culturales, particularmente la pérdida de valores que se expresa en la falta de respeto hacia los mayores, la eliminación de la frontera entre la infancia y la madurez y por lo tanto el debilitamiento de la autoridad de los adultos. Y también aluden a las políticas educativas, específicamente la flexibilidad del régimen disciplinario, al hablar de la ausencia de amonestaciones.

En cambio, para las familias con bajo nivel educativo y en situación socioeconómico desfavorable, cuyos hijos asisten a una escuela secundaria rural, la mayor preocupación es contar con edificio propio y equipamiento

para la enseñanza, ya que hasta el momento la escuela secundaria comparte edificio con la escuela primaria de ese paraje rural.

También señalan otras problemáticas relacionadas a las condiciones particulares del medio rural, que influyen en la regular asistencia de los jóvenes a la escuela secundaria. Señalan la distancia que tienen que recorrer para llegar a la escuela, la inasistencia por días de lluvia, la falta de motovehículo (la mayoría usa este medio de transporte), inasistencia por acompañar a sus padres en el trabajo y porque no tienen vestimenta (zapatillas por ejemplo).

Si bien en este grupo de familias lo que predomina es una alta valoración de la escuela secundaria como una oportunidad para que sus hijos alcancen un futuro mejor, puede advertirse en sus opiniones un reclamo implícito hacia las autoridades educativas, porque no respondieron a las demandas iniciales de la comunidad, que era la de tener una escuela agrotécnica. En este sentido, algunas familias señalan la inadecuación del formato escolar vigente a la realidad de la comunidad rural, por los problemas que genera a las familias que las clases de educación física y las clases de apoyo se realicen en contraturno.

Estas familias no apuntan al docente como centro o responsable de problemáticas vinculadas a la educación secundaria, sino al sistema educativo y a las particularidades del contexto en el que residen. A diferencia del grupo de familias de la escuela urbana, valoran significativamente la escuela secundaria, entendida como oportunidad de acceso a mayor educación y como posibilidad de retención de los jóvenes en el campo: las familias tienen a sus hijos en la casa colaborando con el trabajo doméstico y rural y a la vez pueden enviarlos a estudiar.

Es posible entonces establecer una relación de correspondencia entre el nivel educativo y económico de los alumnos y las familias, y el grado de conformidad o de crítica a la escuela y el servicio que ofrece. Cambia la percepción según el contexto: las familias rurales representan a un sector social que ha ganado un derecho (el acceso a la educación secundaria sin migrar a los pueblos) y eso relativiza la crítica que pueden hacer. Las familias de la escuela urbana céntrica opinan sobre la escuela actual pero refieren al pasado en términos de pérdida. Las familias del campo también refieren al pasado pero en términos de lo que han ganado.

Algunas reflexiones a partir del cruce de perspectivas

De la comparación entre los diferentes discursos surge una multiplicidad

de sentidos que atraviesan las representaciones de los actores, y el desafío de “poner orden” o encontrar una lógica que organice esa diversidad, es decir, de encontrar sentido a lo que aparece con múltiples sentidos. Con este propósito, compartimos algunas reflexiones que surgen de la comparación, y que procuran hilvanar los diferentes “retazos” de significación que encontramos en las diferentes perspectivas.

Tal vez la idea que surge con más nitidez como un punto de coincidencia en las percepciones de los distintos actores, es que la escuela secundaria no está ofreciendo a los adolescentes y jóvenes, una experiencia escolar significativa y pertinente en términos de conocimientos, y de su adecuación a lo que los sujetos y sus comunidades demandan o necesitan. Este problema, que no es nuevo porque hace años se habla de la crisis del nivel, ha sido objeto de numerosos estudios y continúa vigente.

Desde diferentes argumentos y explicaciones consideramos que los diferentes actores aluden a aquello que Terigi (2007), tomando un concepto de Kessler, denomina “experiencia escolar de baja intensidad”. Kessler (2004:24) utiliza esta noción para caracterizar el comportamiento de jóvenes que asisten a la escuela, van de manera más o menos frecuente pero sin estudiar, sin realizar las tareas, sin llevar nada. Encontró que ese “desenganche” con las actividades escolares podía darse de un modo disciplinado o uno más indisciplinado, mostrando en el primer caso “una especie de actitud ausente en la escuela, en donde existía una suerte de “pacto de no agresión” con el profesor para que lo deje tranquilo, (mientras que) en el otro tipo de desenganche había una conflictividad mucho más fuerte”.

Terigi (2007:16) entiende que este “desenganche” se observa en muchos adolescentes que “viven una experiencia escolar desdibujada, signada por las dificultades y la falta de involucramiento en las actividades de aprendizaje”, y plantea como desafío

comprender estas formas nuevas de relación y captar sus matices, a fin de que la identificación de estas relaciones de baja intensidad no sean funcionales a una visión socialmente extendida de los adolescentes y jóvenes, bien como abúlicos y desentendidos, bien como peligrosos (op.cit.:16).

Nos parece pertinente esta recomendación de la autora, ya que, como

puede advertirse en el análisis del discurso de los docentes, la figura del alumno que predomina es la de aquel que no tiene deseos de estudiar, ni se compromete en ello, y frente al reconocimiento de esa dificultad, no se genera una reflexión acerca del modo en que se está trabajando el conocimiento con ellos, al no incluir en la explicación aspectos que involucran al docente en decisiones que están a su alcance.

En relación a esta cuestión de cómo se representan unos actores a otros, notamos por un lado, la atribución mutua de las responsabilidades de los problemas, y por otro, el predominio de una lectura en clave de déficit. Para ilustrarlo con algunos ejemplos:

- Para el grupo de familias con una posición más crítica acerca de la escuela secundaria, los problemas se deben a que el profesor no está cumpliendo significativamente con su tarea, y desde las opiniones de los profesores, las familias tampoco lo hacen ni se comprometen con la educación de sus hijos.

- Para los estudiantes, el problema es que los docentes no tienen deseos de enseñar, y para los docentes, el problema es que los alumnos no sienten deseos de estudiar. Unos y otros reconocen la falta de interés y motivación del otro, pero no asumen ninguna responsabilidad de ello ni de la falta de involucramiento en las tareas escolares.

- Para los funcionarios, el problema es que los docentes se resisten a cambiar el paradigma de escuela secundaria que internalizaron en su biografía escolar y su socialización profesional; mientras que para los docentes, las decisiones que toman los funcionarios, promueven el facilismo, el deterioro de la calidad, la degradación de la educación y la devaluación y desautorización del rol docente.

Encontramos una tendencia a “leer” los problemas desde una mirada que pone el énfasis en los sujetos, en sus concepciones, actitudes y comportamientos, sin considerar cuestiones de índole estructural. Esta dimensión organizacional del fenómeno no es incluida en las explicaciones. Sin embargo, transformar la mirada de los sujetos y las representaciones que tienen sobre la escuela secundaria, requiere en nuestra opinión, trabajar simultáneamente en otros niveles de producción de la experiencia escolar, no sólo en el plano individual de los sujetos. Requiere decisiones político-administrativas para modificar los patrones organizacionales, administrativos y laborales que impone el sistema educativo a las escuelas y que son parte constitutiva de la cultura que le es propia.

En relación a cómo aparece en las perspectivas de los actores la figura del docente, hemos distinguido tres imágenes recurrentes. Por un lado, la del docente como un *sujeto indefenso y desautorizado*, presente sobre todo en el discurso de los profesores, en algunas opiniones familiares y en el discurso de los alumnos, aunque en las explicaciones de éstos últimos no se incluyan cuestiones estructurales del sistema educativo y las políticas que se vienen desarrollando. Por otro lado, aparece la figura de un docente *ausente*, ya sea porque un alto porcentaje de profesores asiste irregularmente a la escuela; o tal vez porque estando presente, en su comportamiento da indicios de que no desea estar allí. Esta imagen aparece en el discurso de algunos supervisores, de los directivos y en buena parte de los estudiantes. Por último, la figura del docente como *un sujeto que se resiste al cambio*, que predomina en el discurso de los funcionarios, supervisores y directivos. Una resistencia que obedece a patrones culturales, y a la falta de preparación y vocación.

Conclusiones

Las expresiones de directivos y docentes transmiten desconcierto, ambigüedad, sentido de pérdida (de valores, de motivaciones). La escuela secundaria se presenta como un espacio organizacional que no resulta significativo o que genera como señalamos una “experiencia escolar de baja intensidad”. Un lugar donde muchos docentes y alumnos no quieren estar, no encuentran sentido de estar allí.

Nos parece que esto es muy grave y requiere ser comprendido en su complejidad para tomar decisiones que propicien otras formas de estar en la escuela. Para ello es necesario poner a dialogar a todos los actores que participen de algún modo en esa experiencia escolar.

Ahora bien, al comparar las diferentes perspectivas, notamos que las lecturas que los actores realizan de las diferentes problemáticas se encuentran muy condicionadas por la posición que ocupan y las lógicas específicas y motivaciones asociadas a ella. Sus explicaciones tienden a ser “funcionales” en el sentido de justificar las propias conductas y atribuir a factores ajenos la responsabilidad de los problemas.

La tendencia a buscar “culpables” y a la lectura en clave de déficit, tanto de los alumnos (a los que les falta apoyo familiar, motivación, valores, saberes previos) como de los docentes (les falta preparación, vocación, valores y

motivaciones), nos parece que obtura el diálogo y la iniciativa de todos los involucrados. Si pudiéramos pensar a los sujetos no sólo desde lo que les falta sino de lo que tienen, es decir, en sus potencialidades y no solamente sus déficit, tal vez sería más sencillo el trabajo colaborativo necesario para comprender e intervenir en problemas tan complejos como los que atraviesa la escuela secundaria.

Bibliografía

- Almandoz, M. R. y Vitar, A. (2008). Caminos de innovación: las políticas y las escuelas. En: Ferreti, C. et. al.: *Gestión de innovaciones en la enseñanza media*. Buenos Aires: Santillana.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. Revista *Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 403-424. Recuperado de http://www.oei.es/reformaseducativas/reflexiones_innovaciones_educativas_ezpeleta.pdf
- Kessler, G. (2004). Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia. Conferencia pronunciada el 19 de Junio de 2004 en el Seminario permanente de investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA. Serie *Documentos de Trabajo N°13*. Escuela de Educación, Universidad de San Andrés. Buenos Aires, noviembre de 2004.
- Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación (2008). Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina. Buenos Aires. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/54335>
- Saforcada, F., Ambao, C. y Finvarb, L. (2011). Los docentes y la “nueva secundaria”. Un análisis de la normativa que regula la escuela secundaria obligatoria. En: D. Veiravé (ed.): *Actas del I Seminario Nacional de la Red Estrado: “Trabajo y formación docente en la Argentina: debates sobre la política educativa actual”*. Facultad de Humanidades, UNNE. (Cd del seminario)
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Conferencia en el *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

El trabajo docente en el marco de políticas inclusivas

Adriana Fontana¹

Introducción

Hace ya unos años que la cuestión de “la inclusión educativa” está en la agenda de la política pública. Y si bien en sí misma parecería haber logrado algún consenso, no cesan las discusiones: ¿la masividad va en desmedro de una buena propuesta pedagógica?. ¿Es posible conciliar inclusión y calidad? ¿Cómo sería una escuela inclusiva...ello supone entonces escuelas que no lo son? ¿Estamos, los docentes (y por qué no, las familias, la sociedad) preparados para asumir ese desafío?

En este trabajo, a partir de la investigación sobre programas socioeducativos, los que en sus propósitos refieren de modo explícito a la inclusión educativa trataré de identificar algunos indicios a fin de responder cómo se configura el trabajo docente cuando se desarrolla en el marco de estas políticas.

Consideraré algunas reflexiones que la investigación socioeducativa arroja y sostendré a modo de hipótesis que, cuando el trabajo docente se configura en el marco de políticas inclusivas, se apoya en decisiones de carácter político (contra las versiones que definen la trabajo docente desde una perspectiva neutral y tecnicista); reconoce que la tarea de enseñar se resuelve en un marco institucional (y no según la vieja leyenda “cada maestrillo con su librillo”), se basa en relaciones de confianza (y no en las de control externo o bajo amenaza) y se sostiene en una ética de la transmisión.

La presentación del trabajo está organizada en cuatro apartados.

En primer lugar se plantean dos perspectivas acerca de la inclusión educativa. Una refiere estrictamente a *las condiciones de acceso a la escuela*, la otra, la define en términos de *ampliación de universos culturales*.

¹ Universidad de Buenos Aires-Ministerio de Educación Nacional, Argentina.abefontana@gmail.com

En el segundo apartado se presenta un trabajo de investigación sobre dos programas socioeducativos que se orientó a profundizar en la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje.

El tercer apartado refiere específicamente el trabajo docente en el marco de estos estudios. Para ello, como lo he hecho en otros trabajos recurro a la voz de los protagonistas. El objetivo es dar visibilidad a procesos, estrategias, reflexiones, supuestos que los docentes expresan cuando cuentan sus experiencias.

En el último apartado, de manera muy breve subrayo los aspectos que pueden ayudar a comprender el trabajo docente en el marco de políticas inclusivas.

Perspectivas sobre la inclusión educativa

Tanto se ha dicho sobre la inclusión educativa que resulta necesario comenzar dando cuenta de la perspectiva (entre otras posibles) desde la que pienso y escribo en este trabajo. Retomo un artículo de reciente publicación en el que hemos planteado “dos modos de la inclusión educativa” (Fontana, Garay, 2015).

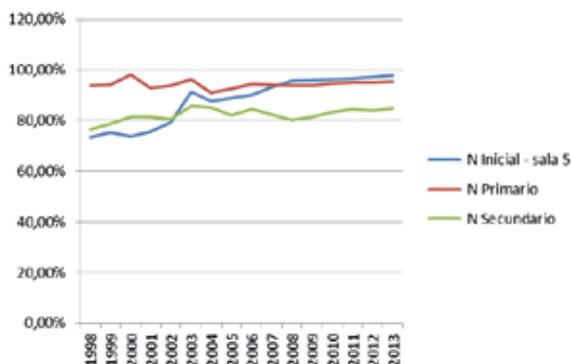
En el mencionado trabajo se propone que la inclusión educativa implica al menos dos procesos: uno, el acceso de todos/as los/as niños/as, adolescentes y jóvenes a la escuela. El otro referido a la ampliación cultural que esta situación tiene que generar. Es decir, el primer proceso refiere al hecho concreto de ir a la escuela todos los días y el segundo pone la mirada en la apropiación de los saberes que la escuela distribuye. Es decir, una escuela inclusiva no se contenta con hacer que los estudiantes asistan a ella (que lo hagan todos/as los niños/as y jóvenes que estén en edad de hacerlo y con cierta regularidad). Lo que a una escuela inclusiva principalmente la inquieta es que sus estudiantes estén realmente aprendiendo, ampliando sus horizontes culturales. Desde esta perspectiva, una escuela inclusiva está preocupada por la enseñanza; por enseñar bien y enseñar bien, como señalaba George Steiner, *es ser cómplice de una posibilidad trascendente*. Lo que estoy proponiendo es que la inclusión educativa puede analizarse considerando estos dos procesos: la inclusión en el acceso y la inclusión en tanto preocupación por la enseñanza y la distribución de saberes. Por el objetivo que he planteado para este trabajo haré una referencia muy breve a la inclusión en el acceso y consideraré principalmente el segundo proceso: la inclusión definida en términos de ampliación cultural para leer luego a través de este enfoque las

investigaciones que tenemos y analizar allí en particular lo que se dice del trabajo docente.

Inclusión en el acceso

En términos de acceso, la inclusión educativa en nuestro país ha crecido sostenidamente. La escuela primaria desde los orígenes tuvo el mandato de la inclusión (aún cuando ya han sido reconocidas también sus operaciones exclusoras) fue el nivel educativo que avanzó más rápidamente en su cobertura. Sin embargo, en los últimos años según datos del Ministerio de Educación de la Nación hubo un importante incremento en el acceso al nivel de educación inicial y a la escuela secundaria. El gráfico que incluyo en este apartado da cuenta de este incremento en la cobertura de la educación común².

Para el nivel de educación inicial, los datos muestran una expansión significativa y sostenida en los últimos 15 años. Ha alcanzado a cubrir a más del 97% de los niños de sala de 5 años (701.653 alumnos en todo el país) y alrededor del 80% (579.957 alumnos) de los niños de sala de 4. Cabe esperar un crecimiento significativo del acceso a la sala de 4 a partir del compromiso asumido por el Estado Nacional de extender la obligatoriedad y, por ende, la cobertura para esta sala.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos relevados por UNICEF y aportados por los anuarios estadísticos de la DINIECE para caso del Nivel Inicial; y de los datos relevados por SITEAL para los Niveles Primario y Medio³.

² Agradezco a Susana Weinschelbaun la actualización y presentación de los datos de este apartado

³ Disponibles en los sitios de DINIECE <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/informa->

En el nivel de educación secundaria, los datos coinciden en señalar el incremento significativo del acceso a las aulas. En el año 1993 se registraba que cerca del 47% de los jóvenes en edad de hacerlo no asistía a la escuela⁴. Desde entonces y hasta la actualidad, el acceso a la enseñanza secundaria ha experimentado un crecimiento sostenido, alcanzó el 85% de cobertura en el año 2013, lo que da cuenta de cerca de un 10% de incremento desde el año 1998 (76,58%)⁵.

Puede decirse, entonces que progresivamente más niños/as y más jóvenes acceden al sistema educativo. Reconocer este avance no implica desconocer que otros logros están pendientes en esta materia. Sabemos que algunos niños/as y jóvenes no ingresan a la escuela; o ingresan y abandonan. Y también sabemos que no todas las escuelas están en las mejores condiciones edilicias, no todas cuentan con recursos didácticos y materiales para la enseñanza que garanticen una inclusión educativa de calidad considerando las condiciones de acceso. Al mismo tiempo, hay que reconocer la enorme inversión en libros, netbook y otros recursos que en los últimos años, tanto el Estado Nacional como los Estados Provinciales distribuyeron en las escuelas, principalmente en las de zonas más vulnerables.

Inclusión como ampliación cultural.

Siguiendo a H. Arendt (1958) puede decirse que se está incluido cuando alguien nos ha recibido (Arendt, 1958)⁶. En esa misma perspectiva con Phillippe Meirieu diríamos que la inclusión se produce cuando alguien nos hace “las presentaciones” (2001:21). Tan simple como vital, que alguien nos reciba, nos sitúe, nos cuente de dónde venimos, dónde hemos nacido; nos ayude en los inicios de

[cion-y-estadistica-educativa-documentos/](#) y SITEAL http://www.siteal.iipe-oei.org/base_de_datos/consulta#

⁴ Según consta en la base de datos de SITEAL (Sistema de información de Tendencias Educativas en América Latina). Disponible en: <http://www.siteal.iipe-oei.org/>

⁵ Nos concentramos aquí en la inclusión como acceso, por eso (y también por cuestiones de espacio) no incluimos datos de promoción y egreso. De hacerlo veríamos cómo se re-significan los datos de acceso.

⁶ “Como el niño no está familiarizado aún con el mundo, hay que introducirlo gradualmente en él; como es nuevo, hay que poner atención para que este ser nuevo llegue a fructificar en el mundo tal como el mundo es (...). Como el mundo es viejo, siempre más viejo que ellos, el aprendizaje se vuelve inevitablemente hacia el pasado, por mucho tiempo que lleve del presente” (Arendt, 1958: 299)

ese proceso de constitución de subjetividad a ir re-conociéndonos, diciendo quiénes somos, para luego poder elegir quiénes queremos ser (Fontana, Garay, 2015).

Alguien ofrece, “pasa” palabras, imágenes, lugares, olores, poesías, cuentos, números, básquet, química... una porción de mundo. Alguien nos constituye en el proceso de transmisión. Transmisión y libertad. Aprendimos con Jacques Hassoun que una transmisión lograda ofrece siempre a quien la recibe un espacio de libertad (1996). En este acto de pasaje, de transmisión, decimos que *la inclusión es ampliación el universo cultural*. Entonces es posible decir el mundo, y decirlo de otro modo; renovarlo. La escuela es un lugar privilegiado en relación con los procesos de transmisión. La escuela, según el trabajo de Masschelein y Simons (2014) es el lugar en el que conocimientos y destrezas se transforman en “bienes comunes”; la escuela tiene el

potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible). (op.cit.:12).

Para estos autores una comunidad de estudiantes en principio es un conjunto de personas que “(aún) no tienen nada en común pero en la confrontación de lo que es puesto sobre la mesa, sus miembros podrán experimentar lo que significa compartir algo y podrán activar su capacidad para renovar el mundo” (2014:79)

¿Puede la escuela asumir el desafío de ampliar horizontes culturales? ¿Es posible imaginar que la propuesta pedagógica que hace la escuela se combine y potencie con la que se despliega en programas o proyectos socioeducativos? ¿Puede la escuela hacer lugar a nuevas propuestas que impliquen otras formas de relación con el saber, otras formas de relación con la autoridad pedagógica? ¿Es posible que nuevas formas de lo escolar contribuyan a la ampliación del universo cultural?

Investigación sobre políticas socioeducativas

La investigación que aquí reviso fue realizada al calor de estas inquietudes. Fue solicitada a la Dirección Nacional de Información y Evaluación

⁷ Tenti Fanfani E (2015) “Políticas Socioeducativas y Saberes Escolares” en Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas. Seminario Interno DNPS.

de la Calidad Educativa⁸ (DINIECE) por la Coordinación Nacional de Programas para la Inclusión⁹ de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS) del Ministerio de Educación de la Nación. La investigación se presenta como: “Las contribuciones de las políticas socioeducativas a las escuelas secundarias: potencialidades y desafíos”. La misma fue realizada en dos etapas consecutivas, entre los años 2012 y 2014. En la primer etapa, el estudio relevó las prácticas educativas y sociales que desarrollan las escuelas de nivel secundario en el marco de tres programas socioeducativos (PRSE): Prevención del Abandono; los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) y el Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario (OrCo). En la segunda etapa el estudio profundizó en este último programa.

Finalmente en base a los resultados de ese trabajo se produjo un artículo con el objetivo de aprehender aquello que casi siempre resulta esquivo: “La enseñanza y el aprendizaje como ejes de la propuesta socioeducativa, en el Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario”.

El contexto de la investigación, los programas socioeducativos

Desde el año 2008, la DNPS ha iniciado un proceso de revisión y reformulación de los programas y líneas de acción que se implementan bajo su ámbito¹⁰. En ese marco, se han redefinido principios, metas y objetivos que atraviesan al conjunto de los programas, que al implementarse “materializan”, le dan vida real a los enunciados de las políticas socioeducativas¹¹. Como puede leerse en todos los documentos oficiales, todas las propuestas de la DNPS apuntan a la inclusión educativa en los dos modos a los que se ha hecho referencia anteriormente¹².

⁸ El equipo de investigación de la DINIECE estuvo integrado por Florencia Finnegan y Adriana Serulnikov.

⁹ En la que me desempeño como Coordinadora desde su creación en el año 2012 hasta la fecha.

¹⁰ Este proceso dio origen a un Seminario Interno en el que se desarrollaron debates alrededor de cuestiones estructurales que orientaron la reformulación de los proyectos y programas de la DNPS. Por ejemplo: ¿Las políticas socioeducativas son propuestas que solo tienen como destinatarios a los sectores más vulnerables? ¿Son políticas para pobres; son by-pass? ¿Cómo atraviesan las antinomias universales-focalizadas? Para más información ver: ME-DNPS (2012) Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas. Seminario Interno DNPS, Buenos Aires (pag.10).

¹¹ Ver ME, DNPS (2014) Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas: metas, principios y programas.

¹² Ver en ME, DNPS (2014) op.cit.

Dos son los programas que han sido objeto de los estudios que refiero.

- El Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario¹³ cuyo objetivo es “promover e incrementar el acceso de niños, niñas adolescentes y jóvenes a la música” (...), fortalecer las trayectorias escolares a través del estímulo, el contacto y el disfrute de la música (...)”¹⁴.
- Los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), creados en 2001, reformulados y al año del estudio inscriptos en el marco del Programa Nacional de Extensión Educativa. El CAJ está destinado a jóvenes tiene como objetivo crear nuevas formas de estar y de aprender en la escuela a través de la participación de los estos en diferentes acciones organizadas en tiempos y espacios complementarios a la jornada escolar”¹⁵

El trabajo docente en el marco de las políticas inclusivas

Resultados de la primera etapa de la investigación.

La voz de las investigadoras

-Una de las contribuciones centrales que se reconoce a los proyectos socioeducativos (prse), en relación con el avance hacia la igualdad educativa, es que constituyen procesos formativos valorados por su calidad que favorecen el acceso de los estudiantes a aprendizajes, experiencias y bienes culturales no disponibles para ellos, en función de la posición subalterna que ocupan en la estructura social.

-Los talleres del CAJ y las actividades de la Orquesta, que fueron objeto de la primera etapa de la investigación, cubren la vacancia de ofertas culturales, recreativas, deportivas o educativas en localidades rurales o semirurales, así como, según el caso, la posibilidad de acceso a estas actividades para los adolescentes y jóvenes de sectores populares.

-El carácter eminentemente formativo –no solamente recreativo– que con frecuencia se atribuye a las propuestas socioeducativas, llama la atención sobre la importancia de continuar atendiendo la relevancia social y cultural que adoptan; fundamentalmente, garantizando la calidad de las actividades que despliegan.

¹³ Para mas conocimiento de este programa: <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/orquetas-y-coros/>

¹⁴ ME-DNPS (2014)

¹⁵ <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/centro-de-actividades-juveniles/>

-Los prse plantean una serie de exigencias que, en un proceso, tienden a respetarse: la continuidad en la asistencia, la aceptación de ciertos códigos de convivencia construidos y establecidos con distintos niveles de consenso y la asunción de responsabilidades individuales y grupales en relación con producciones que requieren de la presencia, constancia y el trabajo sostenido.

-Los viajes que se diseñan en el marco de los prse se plantean como experiencias transformadoras, consideradas hitos importantes en el proceso formativo de adolescentes y jóvenes, en la proyección de sus horizontes de vida, de estudio y trabajo e incluso, de los proyectos que pueden imaginar para sus lugares de residencia. Trascender los límites de la localidad en la que se vive –situación que resulta inaugural para la mayoría de los participantes de estos programas y con frecuencia, también para sus familias– aporta experiencias que reconocen y valoran jóvenes y adultos: conocer otras localidades, la propia ciudad capital y la del país; acceder a lugares y situaciones “*inalcanzables*” como ejecutar un instrumento en una Orquesta, en un teatro de una gran ciudad; establecer vínculos con adultos y jóvenes del país o extranjeros, que luego en muchos casos se mantienen a la distancia; aprender mucho en pocos días y divirtiéndose y, fundamentalmente, la posibilidad de apropiarse (“*ser dueño*”) de esas experiencias.

-Puede considerarse que los prse contribuyen a los procesos de igualdad educativa en la medida en que las escuelas los incorporan a su propuesta formativa, para ampliarla y diversificarla. Según el caso, por esta vía parece movilizarse la posición relativa que ocupan los establecimientos en los circuitos de diferenciación educativa, sedimentados en las localidades.

-Complementariamente, en relación con los propósitos planteados para estas iniciativas, el desarrollo de los prse parece contribuir –aunque sólo tangencialmente y de un modo difícilmente identificable– con los procesos de escolarización de los estudiantes.

-Contribuirían en menor medida aún, a la modificación del formato y la dinámica dominante en la escuela secundaria. En todo caso, los prse muestran con mayor claridad, las limitaciones propias de la cultura y el formato escolar.

-Estos espacios sólo excepcionalmente se constituyen en ámbitos destinados al reingreso o al ingreso a la escuela de quienes aún están fuera de las aulas, siendo éste otro de los propósitos presente en el diseño de los prse. Los participantes que se encuentran desescolarizados son mencionados en

términos de “casos” excepcionales y no se detectaron líneas de trabajo específicamente dirigidas a sujetos y grupos de jóvenes en esta situación.

Etapas de profundización.

La voz de los jóvenes, los profesores, directores, coordinadores

-El Programa está sobre todo orientado a los chicos que tienen dificultades en la escuela y, principalmente a los que no están en la escuela. Esto es lo primero que aparece cuando vos te vas a inscribir (como docente), la fundamentación del Programa, leés esto, y decís: “Bueno, el plan no es para que yo tenga el Coro de seleccionados”, justamente ésa no es la propuesta.
Coordinador de Coros

-Nosotros también tenemos muchos problemas en cuanto a la enseñanza pero, en general, hay un porcentaje muy grande de docentes que pone en juego su pasión por lo que eligió ser, y eso me parece que es importante. El pibe cuando ve a alguien que tiene una pasión por lo que enseña, más allá de que le guste el objeto de aprendizaje o no, lo que ve es un vínculo con la enseñanza, y por lo tanto con el aprendizaje, diferente. Después, el interés del docente por si el pibe aprende o no aprende. Si no, cuando tocan, suena o no suena, y ahí también hay una responsabilidad de él; eso me parece que, también, es importante. Luego, el tener paciencia con el aprendizaje. (...)
Coordinador OR-CO.

-Y hay algunos que están todo el tiempo presentes y no aprenden, o aparentemente no aprenden, porque seguramente algo se va generando y en un momento despega. Y esto me parece que también es importante, que hay cosas que no podemos ver; las podemos ir percibiendo, surgen algunos datos..., pero los docentes no podemos adivinar qué es lo que van a hacer con lo que nosotros les enseñamos. Hay procesos individuales a respetar y uno tiene que buscar las fórmulas para que aprendan. Coordinador Coros.

-Primero (es necesario) limpiar los prejuicios que tienen los músicos sobre el talento y demás. Segundo, que esto no es un semillero para formar en el futuro una orquesta profesional; tercero, que el objetivo de las Orquestas es justamente ése: tocar en la Orquesta. Entonces, todo lo que se hace en la enseñanza tiene el objetivo de que después toquen juntos y esto lleva, como consecuencia, a la enseñanza colectiva (...).

- Para nosotros no existe esto de enseñar de a uno mientras los otros

miran. Están todos con su instrumento, (...) y si algo particular se le indica a uno, tiene que servirle al resto. Todos los pibes tienen que estar activos.

-Mirá, y llevate esta idea: los contratos y los pagos salen tarde y acá siguen todos plantados, ninguno falta, ninguno llega tarde, y pone la misma energía si tiene plata en el bolsillo o si no la tiene. O sea, por ahí se habla de las situaciones de los alumnos, pero hay profesores que, honestamente, no la están pasando para nada bien económicamente, y están acá; o sea, evidentemente, si están acá, es porque confían en que éste es un buen proyecto y, de alguna manera, los alumnos también nos están dando, nos están dando mucho. (Director/a).

-(...). Acá nosotros como que..., digamos, venís, cantás, todo eso, y de paso, como decía, te aislás un poco de las otras cosas. Te reís..., no sé, te hacen bromas, o por ahí capaz que..., claro, estamos todo el tiempo riéndonos, todo el tiempo. Y, no es lo mismo... (Estudiante/participante).

-(...) ¿De qué nos sirve aceptar todas estas otras actividades si no hacemos un análisis de todo esto que estamos haciendo? Entonces, paramos un día y dijimos: “Solamente reunión de profesores, desde las seis de la tarde hasta las nueve de la noche, sin alumnos”. Y pusimos en la mesa el hecho de que había chicos que no avanzaban y qué íbamos a hacer con esos chicos. Yo les decía que no podíamos dejarlos fuera del proyecto, porque vienen, aunque no estudian en sus casas. “Ahí está el dilema, ¿qué hacemos?”, porque los profesores apuntan más a lo musical, y yo apunto más hacia el otro lado, hacia lo social, cómo hacemos, cómo lo estimulamos a ese chico para que estudie, para que estudie música, para que aprenda lenguaje... (Asistente Pedagógico/a).

-Una ex-colega mía del Conservatorio (...) escucha un Coro del Programa. Y me dice: “Pero eso de que no hay selección es mentira”. Entonces, le digo: “No, ¿por qué?”, “Porque cantan bien”. Me dice: “Son afinados”. Y le digo: “Sí, pero porque hay un trabajo.”, “No, no puede ser; los tienen que haber seleccionado. Sin selección, no puede existir.” (...) El talento innato..., ¡el talento! El talento..., ésa es la idea. Y..., ¡son los descubridores de talento! (Referente provincial de PRSE).

-La propuesta es: “todo el que quiera canta, no se puede hacer selección de voz ni dejarlo por esto fuera del Coro” (...) Hay riesgo, claro, porque eso es una tensión que está siempre presente: “si es muy inclusivo, no puede ser de calidad”, y “si es de calidad, no puede ser inclusivo”.

Bueno, ése es el trabajo que nosotros tratamos de hacer; a ver cómo podemos trabajar la calidad dando lugar a todos. (...) (Coordinación nacional).

-Es realmente una máxima; o sea: “todos pueden”, es así. El tema es, el tiempo y la contención para que eso suceda. Tenemos chicos de Especial, y tenemos chicos que, no sé, por ejemplo, del Barrio X, la otra vez nos enteramos que uno había estado preso, no sé qué problema había tenido, pero acá es un santo, qué sé yo, es un pibe estudioso, tranquilo. Sí, la música pone orden. (...) Sí, podés saltar esas barreras, ¿viste? (Director/a).

- Eso es lo bueno que tenemos acá, que los profesores no se cansan. Si se tienen que repetir las cosas, te las repiten, porque saben lo que cuesta al principio; te lo dicen: “Te vas a aburrir, porque vas a estar con lo mismo. Pero tenés que meterle para adelante.” Y tienen mucha razón, porque al principio yo me aburría, me aburría porque no me salía, pero ellos dicen: “Tenés que seguir, intentar y tenerte fe, y así vas a lograrlo, vas a lograr mejorar”. Y es lo que pasó, porque ahora tocamos mejor, mucho mejor, y ya te copás con el instrumento, porque podés tocar muchas cosas. Y tenían mucha razón. (Estudiante/participante 1).

-Es como que los profesores saben ponerse en tu lugar, y saben que al ser difícil, te alientan, te alientan a que sigas y no te echés para atrás. (Estudiante).

-Confían en que vos podés. (Estudiante).

-Aparte, aquí los profesores, digamos, no sólo nos enseñan a cantar, sino que nos dan la confianza, y que por ahí capaz que uno tiene un problema o algo, podemos confiar en ellos, hablar, todo eso... (Estudiante).

-Los profesores de la Orquesta es como que tienen esas ganas de enseñar, de enseñarte el instrumento, las notas... ... (Estudiante).

- Tienen mucha paciencia... ... (Estudiante)

- En cambio, en el Colegio, es como que vienen...; están medio deprimidos los profesores del Colegio, porque van y te enseñan, así nomás te enseñan. Y si aprendiste, aprendiste, y si no, no. ... fuiste. ... (Estudiante).

- Eso; acá, los profesores no tienen problema en explicarte una y otra vez, y otra y otra...

Reflexiones Finales

Según lo arroja esta investigación, ¿qué puede decirse del trabajo docente, considerando en particular la dimensión ligada a la enseñanza?

Se podría decir que son estos profesores “amateurs” (Masschelein y Simons), que aman su materia y aman al mundo. Tienen paciencia. Esperan. Reconocen las diferencias entre los jóvenes. Los respetan. Asumen su lugar de adultos, sostienen la asimetría. Les enseñan. Los miran, les dan lugar, confían. Les exigen. Saben su materia. Están convencidos de que su responsabilidad es hacer que todos aprendan. Discuten. Se “limpian de prejuicios”; se juntan, se preguntan; se dedican. Los ayudan a sumir responsabilidades, hábitos.

En un trabajo anterior en el que analizaba el trabajo de los directores que hacían lugar a la igualdad educativa (Fontana, 2014) llegaba a conclusiones similares: docentes, directivos, que asumen una posición ética y política respecto de la tarea educativa. En la educación como acontecimiento ético, Melich y Bárcena sostienen que ésta nos pone en primer lugar “ante la presencia de otro que nos trasciende como educadores y frente al cual tenemos la obligación de asumir una responsabilidad incondicional más allá de todo contrato posible o reciprocidad” (2014:43).

Por lo que arroja la investigación, no parece tan difícil.

Bibliografía

- Arendt, Hannah (1958). La crisis en la educación. En ARENDT, Hannah. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Península.
- Bárcena y Melich (2014). *La educación como acontecimiento ético*. Natalidad, narración y hospitalidad. Buenos Aires. Miño y Dávila
- Fontana, Adriana (2014). *La construcción de la igualdad en la escuela desde la perspectiva de los directores*. Tesis de Maestría. FLACSO, Sede Académica Argentina, Buenos Aires. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10469/6123>
- Fontana y Garay (2015). *Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas*. Seminario Interno Buenos Aires. ME-DNPS.
- Hassoun, Jacques (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: De La Flor.
- ME- DNPS (2012). *Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas*. Seminario Interno Buenos Aires (pag.10).
- ME - DNPS (2014). Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas: metas, principios y programas.

- ME-DINIECE (2013). Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Las perspectivas de los actores locales.
- ME-DINIECE (2014). Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Las perspectivas de los actores locales. Serie La Educación en Debate N°15. Disponible en <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/files/2014/12/Serie-en-Debate-15-WEB.pdf>
- ME-DINIECE (2015). La enseñanza y el aprendizaje como eje de la propuesta socioeducativa.
- Meirieu, Philippe (2001). *Frankenstein educador* (1era impresión 1998). Barcelona: Editorial Laertes.
- Simons y Masschelein (2014). *La defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Steiner, George (2011). *Lecciones de los Maestros*. Editorial Siruela

Programa Nacional de Formación Permanente - Nuestra Escuela: El lugar del Sindicato Docente en La Pampa y lecturas de sentido

Mabel Francia¹, Rosa Sotelo², Alicia Lescano³ y Pablo Naveiras⁴

Desde el Mercado de la Capacitación hacia la Formación Situada como Derecho

El Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela (PNFP), conocido como “Nuestra Escuela”, comienza a implementarse en nuestro país a partir del 29 de noviembre de 2013, fecha en la que se firmó el Acuerdo Paritario sobre Formación Docente Permanente y en Ejercicio (exp. N. 1243441/07).

Dicho acuerdo, da cuenta de que independientemente de la decisión política acerca de la generación de espacios para la formación docente permanente, la construcción de instancias formativas situadas, en el marco de las jornadas laborales y de las necesidades propias de las unidades educativas y la comunidad, es un reclamo histórico del colectivo docente y que vino a plasmarse en la paritaria. De allí, la activa participación de los sindicatos.

No solo la formación docente quedaba hasta hace poco supeditada al mercado fragmentado de ofertas de capacitación, con fines a una competencia individual meritocrática para el ascenso en la carrera docente, sino que faltaban espacios de construcción conjunta del colectivo docente. Acerca de

¹Utelpa, Argentina. mabel_francia@hotmail.com

² Utelpa, Argentina. sogos16@yahoo.com.ar

³ Utelpa, Argentina. alicialescano@hotmail.com

⁴ Utelpa, Argentina. pablo-naveiras@hotmail.com

los lineamientos institucionales, consideramos que la formación no se enmarca en el enfoque técnico aplicativo, sino en la integración de marcos teóricos e ideológicos con las prácticas y proyecciones de las instituciones educativas.

Sobre el acuerdo paritario

El acuerdo paritario nacional, fue firmado por funcionarios del Ministerio de Trabajo, del Ministerio de Educación, del propio Consejo Federal de Educación, y por representantes sindicales de la Confederación de Trabajadores de la Educación (Ctera), de la Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica (Amet), de la Confederación de Educadores Argentinos (Cea), de la Unión de Docentes Argentinos (Uda), y del Sindicato Argentino de Docentes Particulares (Sadop).

El mismo, se inscribe en un proceso histórico que reconoce las transformaciones educativas alcanzadas como parte de la construcción de un proyecto educativo nacional y federal, que ha asumido la ampliación de derechos como núcleo rector de las políticas públicas, a partir de la recuperación de la centralidad del Estado.

Desde este marco, y como lo expresa el Acuerdo Paritario Nacional del año 2013,

la reivindicación histórica del derecho a la formación permanente de los docentes, sustentada en las luchas de los trabajadores organizados, asume la protección del derecho a la educación de niños y niñas, jóvenes y adultos, como su sentido más relevante.

Según lo establecido por la LEN 26.206, sobre el derecho de los docentes a la formación permanente y a la actualización integral, gratuita y en servicio a lo largo de toda la carrera, lo señalado en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente, y en el Programa Nacional de Formación Permanente; Estado y Sindicatos acordaron que “Nuestra Escuela” reconozca a los docentes como sujetos constructores de saber pedagógico, capaces de producir procesos de mejoramiento de la enseñanza y de los aprendizajes; fortaleciendo así su autoridad política, ética y pedagógica. También, el reconocimiento supone que la formación permanente en ejercicio, es parte constitutiva del trabajo docente y de su jornada laboral.

Siguiendo la línea del acuerdo paritario el contenido y forma de realización del programa, atendiendo a la diversidad de escenarios y situaciones institucionales, sería decidido con participación de los sindicatos docentes, garantizando el Estado Nacional su financiamiento y asistencia, a fin de garantizar las condiciones políticas y presupuestarias de las acciones.

Características generales operativas de Nuestra Escuela

Técnicamente, la aplicación gradual destinada a los docentes de todos los niveles, se aborda desde dos componentes diferentes aunque articulados: el componente I es de corte institucional y está centrado en la unidad escolar; y el componente II, se centra en prioridades formativas de profundización de acuerdo a los puestos de trabajo y/o nuevos roles, disciplinas, niveles y modalidades vinculadas a los objetivos del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Permanente. El componente II entonces, implica las propuestas específicas y los espacios que se abren desde los Sindicatos, los Institutos de nivel superior y las Universidades.

El componente I, situado, supone como ámbitos de implementación a cada una de las 45.000 unidades educativas del país. La secuencia de desarrollo, planificada a nivel nacional desde el inicio es:

- Cohorte 1 2014 – 2016: alrededor de 10.000 unidades educativas.
- Cohorte 2 2015 – 2017: alrededor de 18.000 unidades educativas.
- Cohorte 3 2016 – 2018: alrededor de 17.000 unidades educativas.

Las Instituciones cuentan con espacios y tiempos (jornadas interinstitucionales e institucionales) destinados al desarrollo de la propuesta a partir de la reflexión colectiva y de la producción sistemática de saberes pedagógicos, surgidos de las experiencias de trabajo situado, y erigiendo a los Directivos (equipos de gobierno escolar), como capacitadores-organizadores del espacio-formadores del colectivo docente, con la guía de los siguientes bloques y ejes temáticos:

- o Estado, Sociedad y Escuela: la Educación, un Derecho Social
 - Nuestra Escuela: Trabajo Docente y Saber Pedagógico
 - Estado, Escuela y Sociedad: la Educación como Derecho
 - El Derecho a la Educación en nuestra escuela
- o Evaluación Institucional Formativa y Participativa, o el Proyecto

Institucional en el centro de la escena

- Mirar para Interpretar
 - Reflexionar para Comprender y Actuar
 - Actuar para Transformar
- o Los desafíos en los niveles del Sistema Educativo
- Fortalecer las Trayectorias Escolares
 - Mejorar las condiciones de Enseñanza
 - Interpelar la Organización Institucional

Los bloques 4, 5 y 6 aún no han sido trabajados -al menos en La Pampa, puesto que se corresponden aproximadamente, y considerando la flexibilidad necesaria, con un cuatrimestre cada uno. En ellos se abordarán los siguientes tópicos:

- o La centralidad de la enseñanza en la configuración de las trayectorias escolares
- o Los temas y cuestiones de la agenda educativa que atraviesan a la escuela
- o Construyendo el proyecto, construyendo saber pedagógico

Sobre el desarrollo del PNFP en La Pampa

En La Pampa, la primera cohorte ha comenzado a llevar a cabo el proceso de implementación en 2014, a partir de una primera selección de 126 escuelas en total -10 de nivel inicial considerando por cada unidad un JIN, 57 de nivel primario, 31 de secundaria, 14 de la modalidad de adultos y 14 de nivel superior. Se estimó un total de docentes incluidos que supera los 4.000.

La elección de las instituciones de la primera cohorte, llevada a cabo por las Direcciones ministeriales específicas de cada uno de los niveles, más allá de un criterio distributivo geográfico, se basó en principio en la participación que tienen las escuelas en programas inclusivos y acordes a las nuevas políticas nacionales.

En el Nivel Primario, por ejemplo, la Dirección General de Educación Inicial y Primaria decidió que - en la primera cohorte (2.014) - ingresaran escuelas que ya estaban siendo parte del Programa PIIE (Programa Integral por la Igualdad Educativa).

Es de destacar que, como estas escuelas ya venían trabajando con reuniones

ampliadas de equipos de gobierno, esto es, reuniones de varias escuelas pertenecientes a una misma coordinación, el trabajo en las jornadas de acompañamiento (previstas en el PNFP), vienen siendo – en líneas generales – de una dinámica muy rica en intercambios.

Se adoptó el criterio de unificar las líneas de acción. Es así que, líneas y programas tales como Alfabetización, Ciencias Naturales, Matemática para todos, Convivencia, se trabajan de manera articulada con el PNFP. Es decir, el Programa actúa como un gran “englobador” o articulador de las líneas de política educativa.

En el 2015, se sumaron a las 31 escuelas de secundaria, por otra parte, como segunda cohorte, 46 escuelas en principio, mas una serie de instituciones de los ciclos ruralizados y las escuelas técnicas de la provincia, lo que hace un total de 107 instituciones incluidas en el programa; en el nivel primario se sumaron 73 instituciones.

Para el año 2018, se espera que todas las instituciones y docentes del país y obviamente de nuestra provincia, hayan sido ya incluidos y hayan transitado el programa de formación permanente en su totalidad.

El lugar del Sindicato

Desde que se inició la implementación del Programa Nuestra Escuela, Utelpa (Unión de Trabajadores de la Educación de La Pampa) ha participado y forma parte de la construcción, puesta en acción y acompañamiento del mismo en las instancias de constitución política (comisiones de trabajo, paritarias, encuentros nacionales) y en las mismas instituciones educativas. Dicho programa redunda en la creación de espacios institucionales de formación permanente docente, en el marco de la jornada laboral, con lecturas situadas en contexto, y orientados por necesidades territoriales e institucionales específicas.

La participación gremial se viene dando a través del trabajo de cinco personas (dos incorporadas este año), asignadas como representantes gremiales con incumbencia directa en distintos niveles del sistema educativo -específicamente en los niveles primario, secundario y superior.

Se participa de la comisión ampliada de trabajo, constituida por representantes gremiales y equipo técnico de ministerio, de todos los encuentros que se han dado a nivel nacional de capacitadores, y en las reuniones específicas

de la comisión técnica paritaria de la provincia que a los efectos del seguimiento y discusión de criterios se constituyó en La Pampa.

Cabe señalar que los capacitadores – referentes acompañantes del Programa designados por el Ministerio, son personas que integran el equipo técnico provincial, son referentes de la dirección de nivel en las diferentes coordinaciones.

Dentro de cada nivel, el involucramiento implica lecturas, análisis, intercambio y encuentros, con los equipos específicos de cada Dirección de nivel. A la vez, se ofrece acompañamiento y apoyo a las instituciones educativas, tanto en las jornadas inter institucionales, como en los encuentros con directivos –equipos de gestión, en las jornadas institucionales regulares, y ante el llamado y consulta de distintas instituciones de la provincia. Se han hecho lecturas, se han sugerido textos, formatos y estrategias de trabajo y análisis de los bloques del programa, atravesados por las situaciones particulares institucionales que hacen al contexto situado, contando también con una participación en las plataformas virtuales, en calidad de veedores.

En términos globales, la relación con el equipo de trabajo del ministerio ha sido muy buena, a pesar de lo cual cabe señalar que se han hecho reclamos en la comisión paritaria, referidos a ciertas desprolijidades en la comunicación y a toma de decisiones que no han sido del todo trabajadas en conjunto, sino mas bien que vinieron del ministerio. De esto se desprende que debemos seguir trabajando el lugar y la función del sindicato, asumiendo el espacio que históricamente ha conquistado el propio gremio en virtud de sus luchas y reclamos, especialmente en relación a los espacios institucionales y situados de la formación docente.

Otra relación compleja de analizar es la de la relación jurisdicción federal. Se invierte tiempo, discusión, trabajo a nivel provincial, para avanzar en las decisiones respecto a temas muy importantes como lo pueden ser la acreditación en relación a la carrera docente, o la articulación entre componentes del programa. Mientras tanto, algunas decisiones nacionales, como lo fue la universalización de los postítulos del INFD, han obstaculizado el proceso particular de discusión que a nivel provincial se venía teniendo al respecto. Independientemente de la calidad de la oferta, y de que pueda ser justificada política y teóricamente, vino a dar por tierra el análisis y las discusiones particulares que en contexto veníamos procesando.

Sobre las políticas educativas y su relación con el programa, el gobierno

provincial viene tomando desde el inicio decisiones coherentes con respecto al tratamiento de los ejes teóricos-políticos y sobre aspectos administrativos de la implementación. Este énfasis da seguridad en los planteos y avances, y promueve una implementación que “nos pone” en situación de una de las provincias más reconocidas a nivel nacional por sus logros.

No obstante, cierta verticalidad a la vez limita la flexibilidad de acciones, especialmente en lo que se refiere a las agendas educativas. El malestar que plantean muchos compañeros docentes, tiene relación con la superposición de actividades, fechas, exigencias, que aún quienes más comprometidos están con el programa y el cambio de paradigma, terminan viviendo la experiencia con desagrado.

Más allá de los buenos vínculos que entre gremio y gobierno se puedan establecer, los posicionamientos son distintos al momento de discutir las condiciones de trabajo, los lugares políticos no son los mismos; y por lo tanto hay una tensión que por momentos del año se relaja más y pareciera no existir; y por otros, cobra fuerza o al menos se hace más evidente.

Otro rasgo de las políticas a destacar, se refiere a la fragmentación que se evidencia entre los distintos niveles de decisión, especialmente entre las distintas Direcciones de Nivel. Si bien en las reuniones generales se evidencia una discursividad coherente respecto a los principios del programa y su implementación (Inclusión Social y Educativa, Ampliación de Derechos, Producción del Saber Pedagógico por parte del colectivo docente), hemos advertido las diferencias que hay en relación a modos de funcionamiento, formatos en la toma decisiones y circulación de la información, entre los distintos niveles educativos a nivel administrativo y burocrático.

En el marco de este programa se prevé un circuito paralelo formativo (y esperablemente afín a los lineamientos institucionales situados), constituido por ofertas particulares que puedan proponer las universidades, institutos superiores y sindicatos. En esta línea, hemos trabajado en la propuesta de un Taller, referido al Acompañamiento de las Trayectorias Escolares y Derechos Humanos. Dicho taller se puso en marcha con un grupo de aproximadamente cuarenta docentes provenientes de diferentes localidades, a partir del 13 de junio pasado. El mismo se extenderá hasta fines del mes de agosto del corriente año.

Interpelar desde adentro

El PNFP no puede comprenderse solo en base a los ejes teóricos propuestos,

ni a lo que les ocurre a los docentes con el programa en sí, sin considerar la integralidad de los procesos que se dan al interior de las instituciones (por ejemplo en relación a las discusiones curriculares y sobre evaluación, a las luchas de poder enmarcadas en los campos disciplinarios y de gestión, a las condiciones laborales)

A lo largo de un año y medio, observamos cambios positivos en relación a la mirada ideológica y las prácticas consecuentes de inclusión social y educativa, especialmente en la secundaria. En algunos casos-instituciones-colectivos, se podría hipotetizar un cambio genuino de mirada posibilitada por la generación de los espacios de análisis que ofrece el programa, las lecturas, y la puesta en acción de estrategias respecto a la obligatoriedad y el derecho social de la educación.

Esto no significa posicionarse en una ingenuidad ideológica. Sabemos que la tensión entre “calidad e inclusión” que en el fondo es una tensión entre “paradigma burgués pedagógico e inclusión de códigos culturales populares”, es una tensión que siempre está presente en nuestras representaciones, discursos, discusiones. Incluso se hacen evidentes en algunas concepciones que se vuelcan en una encuesta que hemos hecho, y en la que aparecen expresiones tales como “tenemos que hacerlos pasar de año (a los estudiantes)”, “facilismo”, “nivelar para abajo” y otras.

Pero también aparecen expresiones de mucho apoyo al programa, en valoración a los espacios de comunicación en las jornadas, que irrumpen con la tradicional forma de “hacer jornadas”, de la formación docente, del mercado de cursos dominante hasta no hace mucho tiempo.

Las expresiones de satisfacción respecto de muchos logros de inclusión pedagógica y de experiencia institucional en muchas escuelas (que incluso hace un año atrás se mostraban reticentes, ideológicamente conservadoras), hoy dan cuenta de que ciertos cambios son posibles.

Algunas miradas desde la exploración en campo

Desde Utelpa, a fines de 2014, hemos indagado exploratoriamente con un instrumento abierto, afín a recoger miradas, relatos, apreciaciones, en algunos grupos de trabajo de distintas instituciones que íbamos recorriendo, los relatos que nos acercaban los docentes de distintos niveles.

Así, en el nivel inicial, los aspectos negativos que el programa les sugiere,

se refieren según la voz de docentes, a la ausencia de respuesta del gobierno frente a algunos problemas edilicios, los asocian a esa problemática como condicionamiento. Los aspectos positivos que se destacan son: posibilidad de discusión-análisis de la propia escuela y prácticas de aula, poner en acción nuevas estrategias, favorecer vínculos institucionales, enfoques de las temáticas. El sentido pedagógico y político de la escuela, según sus palabras, consiste en afianzar-reconocer normas, valores, conocimientos. Entre los proyectos institucionales que mencionan, destacan los que son en conjunto con otras instituciones del medio, como escuelas especiales. Definen el rol docente de la siguiente manera: orientar el desarrollo integral de los alumnos desde su participación activa en el aprendizaje; y, como impactos institucionales del componente I señalan: socialización de herramientas y experiencias, se repiensen las prácticas docentes, incorporación de nuevas estrategias pedagógicas.

En el nivel primario, los aspectos negativos que señalan son: mucho tiempo entre los distintos encuentros, desarticulación entre niveles sobre lo que se trabaja en el programa. Aclaremos sobre esto último que desde el presente año se está trabajando en la comisión ampliada, acerca de una propuesta de trabajo territorial-articulador, que se pondrá en marcha a partir del 3 de agosto en dos localidades de la provincia, a modo de prueba piloto.

Los aspectos positivos que docentes de distintas escuelas de nivel primario nos han señalado son: capacitación y trabajo en red, socialización de conocimientos, intercambio entre pares, análisis de proyectos educativos, formato de jornadas. Los sentidos políticos y pedagógicos señalados son: asegurar el ingreso, permanencia y terminalidad para los alumnos, y garantizar el derecho a la educación para todos. Como proyectos y estrategias para la inclusión señalan: trabajo colectivo docente, trabajo integrado con otras instituciones del medio, trabajo con parejas pedagógicas según necesidades especiales.

En relación al rol docente: enseñar-contener-acompañar a los alumnos en sus aprendizajes, comprometerse éticamente con el derecho social de la educación para todos. Sobre el impacto del componente I: socialización de experiencias, de la historia, de proyectos institucionales, participación en la elaboración del proyecto educativo, análisis teórico de las prácticas y proyectos institucionales.

Expresando ahora las voces de docentes del nivel secundario de enseñanza, los aspectos negativos que los mismos subrayan son: viajar para los

encuentros interinstitucionales, poco tiempo para lecturas y encuentros, confusión con las jornadas institucionales establecidas por agenda del ministerio, disparidad en las formaciones previas de los docentes. Como aspectos positivos: formación permanente, gratuidad en la formación-capacitación, materiales esclarecedores, formación en el lugar de trabajo, actualización, poder de definición del espacio, posibilidad de discusión y análisis de la propia escuela y las prácticas de aula, mejora en las prácticas educativas, socialización de conocimientos. Sentidos político-pedagógicos: formar alumnos para su inserción laboral, formar alumnos para seguir estudios superiores, calidad educativa, igualdad, inclusión, obligatoriedad, democratización, aprendizaje de los alumnos desde un nuevo paradigma, inserción de la familia en la escuela, asegurar ingreso, permanencia, terminalidad de los estudiantes.

Sobre los proyectos y estrategias para la inclusión, los docentes de la secundaria nos expresan que están trabajando en: integración con maestros especiales, mediación educativa, proyectos deportivos, radios educativas, trayectorias flexibles para alumnos en riesgo de repitencia, sentidos lúdico-pedagógicos en poshoras, teatros-cines de debate, talleres ad honorem fuera del horario escolar, seguimiento personalizado de alumnos, aulas virtuales; señalan, también, la importancia de la provisión de materiales y de vestimenta a los estudiantes, el transporte gratuito, y el trabajo que hacen los docentes domiciliarios.

Relatos sobre el rol docente: construir conocimiento con el alumno, garantizar la calidad educativa, asegurar la terminalidad para los alumnos, respetar las trayectorias escolares, educar ciudadanos democráticos y críticos, guía-mediador-tutor. El impacto que los docentes evalúan del programa, redundando en el fortalecimiento del trabajo sobre las trayectorias escolares, y del derecho social de la educación.

En síntesis ...

Un sistema educativo es la expresión organizada de un Estado que genera, regula e invierte en las condiciones necesarias para que unos puedan enseñar y otros puedan aprender. Dicho de otra forma, es el modo en que el derecho social a la educación se materializa en cada territorio y, más concretamente, en cada escuela de nuestro país. De esta manera la escuela se constituye en representante del Estado en un espacio social donde

concurren y se pronuncian diferentes voces (Cuadernos de Trabajo - Serie Política Educativa - Módulo 1: Nuestra Escuela, 2013: 21)

En este proceso colectivo de formación se asume que los/las docentes formamos parte de un sistema educativo que ha logrado re articular las escuelas y lo que en ellas acontece en torno a la producción grupal.

Si cada año en el período previo al inicio formal de clases los trabajadores de la educación agrupados por zonas y/o niveles de movibilidades tuviéramos dos semanas de trabajo intensivo en esa dinámica, seguramente en poco tiempo habría transformaciones importantes en las prácticas pedagógicas e institucionales, y una socialización de experiencias que permita recuperar el conocimiento que produce el trabajo.

Ocurre que el marco político ideológico que articula la formación permanente, los espacios colectivos de construcción de conocimiento pedagógico, el derecho social de la educación, la obligatoriedad del nuevo secundario, la inclusión social y educativa, marco que en general la mayoría compartimos, está atravesado por las tensiones propias de la práctica política de enseñar y de nuestras *contradicciones de clase*. A la vez, se entrecruzan aspiraciones, intenciones, con condiciones objetivas de trabajo que suelen obstaculizar el sentido y la práctica misma.

No obstante, reconocer las transformaciones educativas como parte de la construcción de un proyecto educativo nacional que ha asumido la ampliación de derechos como núcleo rector de las políticas públicas, y sentirnos-pensarnos los docentes como parte responsable y sujetos protagonistas de esta transformación, aún desde un posible descontento, resulta ser un punto de partida fundamental para la consolidación de una genuina democracia pedagógica.

Bibliografía

- Acuerdo Paritario Nacional del 29 de noviembre de 2013. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/206830010/NE-Cuadernillo#scribd> Última Consulta 18-05-2015.
- Ministerio de Educación de la Nación – Consejo Federal de Educación (2013). Cuadernos de Trabajo - Serie Política Educativa - Módulo 1: Nuestra Escuela. Pág. 21.-

Espacios de trabajo conjunto entre docentes de los colegios de la UNLP

Agustina Peláez¹ y Moira Severino²

Introducción

El presente trabajo se propone, en primer lugar, narrar una experiencia que se está llevando a cabo en tres escuelas secundarias de la UNLP en el marco del trabajo impulsado por la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la universidad, de la cual dependen dichos colegios. En segundo lugar, intenta construir una mirada reflexiva sobre el trabajo de los/as docentes pertenecientes al sistema de pregrado universitario. Esta experiencia tiene que ver con la implementación del Proyecto de “Articulación curricular e integración institucional para el fortalecimiento de las prácticas de convivencia escolar” iniciado en el año 2014.

El proyecto surge como una iniciativa de los equipos directivos de los colegios a fines del 2013 ante la fuerte exposición de los/as estudiantes a agresiones verbales y físicas motorizados por una manifiesta rivalidad entre estos colegios. Los mismos encontraron viable un cambio en la modalidad de cursada de la materia Educación Física: parte de los/as alumnos/as de tercer año del Liceo “Víctor Mercante”, Colegio Nacional “Rafael Hernández” y del Bachillerato de Bellas Artes comenzaron a cursar Educación Física. Se buscó entonces que los/as estudiantes de los distintos colegios se encuentren e interactúen dentro de un espacio curricular. La elección de terceros años se sostuvo en la existencia de un programa académico similar y una carga horaria era similar

¹ UNLP, Argentina. agustina_pelaez@hotmail.com

² UNLP, Argentina. moiraseverino@yahoo.com.ar

El proyecto persigue el desarrollo de prácticas de convivencia escolar habilitando espacios educativos de sociabilidad para los/as jóvenes que les permitan construir lazos y romper con posibles prejuicios instalados. Al mismo tiempo, se propone impulsar el trabajo interinstitucional, en la confluencia de prácticas que se nutran del trabajo conjunto entre docentes de los tres colegios.

Al asumir como nueva gestión en la Prosecretaría iniciamos un trabajo de seguimiento y evaluación con el propósito de recoger evidencia que permitiera decidir acerca de su continuidad y proyectar la viabilidad de hacerlo extensivo a todos/as los/as alumnos/as de tercer año de los tres colegios. A fines del 2014 se realizó un informe de resultados compuesto de información obtenida a través de tres instrumentos (encuesta a alumnos/as, observación de clases y reportes de los/as docentes) mediante los cuales se relevó la experiencia. Frente a los resultados positivos que arrojó el informe de seguimiento, se acordó con los tres colegios: efectivizar la propuesta de ampliación de la experiencia incluyendo a todos/as los/as alumnos/as de 3er año de los colegios lo cual conllevaría articular ya no con una selección de profesores sino con todos/as los/as profesores/as responsables de Educación Física de ese año. Se trata de repensar lo que era una experiencia acotada para dar lugar a la profundización e institucionalización de la misma. El desafío consiste en afrontar un trabajo interinstitucional.

A fines del 2014 se realizó un informe de resultados compuesto de información obtenida a través de tres instrumentos (encuesta a alumnos/as, observación de clases y reportes de los/as docentes) mediante los cuales se relevó la experiencia. Frente a los resultados positivos que arrojó el informe de seguimiento, se acordó con los tres colegios: efectivizar la propuesta de ampliación de la experiencia incluyendo a todos/as los/as alumnos/as de 3er año de los colegios lo cual conllevaría articular ya no con una selección de profesores sino con todos/as los/as profesores/as responsables de Educación Física de ese año. Se trata de repensar lo que era una experiencia acotada para dar lugar a la profundización e institucionalización de la misma.

De esta manera, a fines del año 2014 se estableció junto con los/as profesores de Educación Física, coordinadores de área que participan del proyecto y los/as secretarios/as académicos/as de los tres colegios una agenda de trabajo para el comienzo de 2015. La misma implicó el armado de lo que se llamó la “ingeniería de los grupos” y la construcción del programa de estudios. En

este marco, se convocaron desde la Prosecretaría reuniones semanales de trabajo en torno a los dos temas. En el primer caso, la “ingeniería de los grupos” hace alusión a la conformación de los grupos de clase formados por alumnos/as de los distintos colegios. Esto implicaba la confluencia de horarios entre los tres colegios y el trabajo en torno a la construcción de grupos integrados por un número considerable (el total de alumnos/as es de 550) y, dentro de lo posible, equivalente de alumnos/as. En relación al programa, se sometió a discusión la posibilidad de romper con la tradición binaria de un programa para mujeres y otro para varones y confluir en la conformación de un único programa. En ese marco, se acordaron los deportes que iban a ser impartidos en el año y se discutieron otros emergentes como los relacionados a los enfoques de enseñanza, al uso y disponibilidad de los espacios, el trabajo sobre el cuerpo, los estereotipos de género, el campamentismo y los torneos.

A medida que se profundizaba en el trabajo, el proyecto comienza a dar un giro. El mismo es concebido no sólo como una posibilidad de habilitar espacios de intercambio entre alumnos/as sino que se comienza a pensar en las potencialidades de la disciplina Educación Física para romper con la estructura del trabajo docente tradicional, para ejercitar el trabajo cooperativo, y como una instancia particular de formación a través del cuerpo.

Se parte del reconocimiento de la Educación Física como una disciplina que posibilita el intercambio colectivo, la deliberación en la búsqueda de mejores tácticas y estrategias, la convivencia con el otro, el respeto y cuidado del adversario sin el cual no hay juego posible, el compromiso para el mutuo aprendizaje, el cuidado de la salud, el reconocimiento de la singularidad que cada uno/a puede aportar al trabajo colectivo y al bien común. La gimnasia, los deportes, se constituyen en ejes convocantes y motivadores para que los/as alumnos/as en la interacción con el otro/a construyan un sentimiento de cooperación reconociendo que el cuidado del otro/a, el de sí mismo/a y el sostenerse en el esfuerzo es lo que posibilita que el juego acontezca. En este contexto se consideran fundamentales las propuestas y las intervenciones docentes, las estrategias didácticas y las formas de evaluación, superando un abordaje técnico y estructurante, adhiriendo a políticas curriculares e institucionales promotoras de la integración como valor para una dimensión proyectiva de la educación. La intervención docente es clave en la construcción de la grupalidad, en promover en los/as alumnos/as la reflexión en torno a la

responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo/a, del otro y del ambiente. Promoviendo el compromiso con el desarrollo de hábitos de vida saludable y colocando al quehacer corporal como un factor fundamental en el cuidado de la salud y la constitución de la identidad.

En este contexto, nos interesa para este relato poner el foco en el trabajo docente que, a través de esta experiencia, se ve modificado por la presencia de espacios renovados de intercambio, que implican pensar las prácticas, los contenidos y reflexionar sobre formas de intervención que se sostengan en un trabajo interinstitucional. Al mismo tiempo, conlleva pensar el deporte desde una mirada que se corra de la competencia para privilegiar la cooperación tanto en el juego como en el trabajo conjunto de alumnos/as y docentes.

De esta manera, se compartirán aquellas cuestiones vinculadas con el trabajo docente, las dificultades, los obstáculos derivados de las distintas pertenencias institucionales y los desafíos en torno a la enseñanza de la disciplina. Como un ejercicio de explicitación de los saberes, prácticas y sentires de la experiencia.

La construcción de una agenda común

El proyecto de “Articulación curricular e integración institucional para el fortalecimiento de las prácticas de convivencia escolar” iniciado en el año 2014, surgió como una iniciativa de los equipos directivos de los colegios a fines del 2013 ante la fuerte exposición de los/as estudiantes a agresiones verbales y físicas motorizados por una manifiesta rivalidad entre alumnos/as de estos colegios. Los mismos encontraron viable un cambio en la modalidad de cursada de la materia Educación Física: parte de los/as alumnos/as de tercer año del Liceo “Víctor Mercante”, Colegio Nacional “Rafael Hernández” y del Bachillerato de Bellas Artes comenzaron a cursar Educación Física. Se buscó entonces que los/as estudiantes de los distintos colegios se encuentren e interactúen dentro de un espacio curricular. La elección de tercer año se explica por la existencia de un programa académico y una carga horaria similar en dicho año posible de compatibilizarse en las escuelas. El proyecto persigue el desarrollo de prácticas de convivencia escolar habilitando espacios educativos de sociabilidad para los/as jóvenes que les permitan construir lazos y romper con posibles prejuicios instalados. Al mismo tiempo, se propone impulsar el trabajo interinstitucional, en la confluencia de prácticas que se nutran del trabajo conjunto entre docentes

de los tres colegios. En este contexto, desde los colegios se institucionalizó este trabajo colectivo a través, entre otras cosas, de agregar dos horas semanales a los profesores/as que participan del proyecto disponibles para las reuniones de seguimiento y ajuste del mismo.

La experiencia iniciada en el 2014 y extendida en 2015 a todos los terceros años de tres de los colegios secundarios de la UNLP resultó posible gracias a reuniones sistemáticas e intensivas en el inicio del año y sostenidas en un trabajo conjunto entre profesores/as y secretarios/as académicos/as de cada uno de los colegios. Dichas reuniones estuvieron destinadas principalmente a la organización de los grupos de alumnos/as y a la construcción del programa común. En las mismas se canalizaron dudas e inquietudes en relación a la nueva conformación de los grupos de alumnos/as en tanto, a partir de la extensión de la experiencia, el número de estudiantes se incrementaba considerablemente y al mismo tiempo implicaba una articulación mucho mayor entre los/as docentes vinculados a los distintos establecimientos. Como los/as profesores/as iban a tener en sus clases alumnos/as pertenecientes a los tres colegios, era importante afianzar los dispositivos de comunicación entre profesores/as, jefes de departamento y el conjunto de las instituciones.

El diálogo entre profesores/as de los distintos colegios, abrió un canal de comunicación e intercambio obligatorio que trajo consigo la posibilidad de conocer y dialogar sobre las semejanzas y diferencias entre las formas de trabajo de cada profesor/a y de cada colegio. Se volvió necesario construir conjuntamente protocolos de comunicación frente a casos como: días de lluvia, accidentes, diálogo entre jefes de departamentos, regentes.

En este sentido, surgieron dos temas sobre los cuales se debía converger, uno relacionado con la enseñanza de la Educación Física propiamente dicha y otro vinculado al seguimiento de las trayectorias de los/as alumnos/as donde indefectiblemente el diálogo es con otros actores de las instituciones como regentes, preceptores, secretarios académicos e integrantes del Departamento de Orientación Educativa.

Así, los intercambios se suscitan en torno a los deportes que se imparten, las prácticas de enseñanza, cuáles son las mejores estrategias para trabajar sobre las dinámicas de grupo, cómo intervenir frente a conflictos entre alumnos/as, cómo trabajar con aquellos que son reticentes a realizar deportes, cómo hacer un mejor uso de los espacios disponibles.

En relación al programa, uno de los aspectos más importantes tuvo que ver con el acuerdo en torno a los deportes que iban a ser impartidos en el año. Existía una característica común a los terceros años de los colegios que tiene que ver con la planificación para ese año de un muestreo de deportes para que en los próximos años los/as alumnos/as elijan profundizar en uno de ellos. En este marco, era necesario elegir un repertorio de alrededor de tres deportes entre todos los posibles. La necesidad de la elección de tres deportes era lo que también constituía a la particularidad de un programa común. Pero cada escuela privilegiaba una serie de deportes alrededor de los cuales se forman y especializan en los años subsiguientes. En este sentido, la selección de tres deportes en común implicó, en algunos casos, la apropiación por parte de los/as profesores/as de otros deportes que los que tradicionalmente impartían, incluso un trabajo más cercano con otros/as profesores que ya se especializaban en dicho deporte para poder afrontar mejor al mismo en su enseñanza. Si bien los/as profesores/as siempre compartieron un espacio común, el campo de deportes, esta nueva modalidad de cursada y trabajo promovió en algunos casos o institucionalizó en la gran mayoría la necesidad de trabajar de manera conjunta y cooperativa.

En torno a la fundamentación del programa también se intercambiaron ideas sobre la particular formación que se promueve desde la Educación Física. Es así que se pudieron reconocer posiciones que si bien no son excluyentes una de la otra conlleva reflexiones distintas. La primera de estas posiciones está más centrada en una enseñanza de la Educación Física que privilegie lo deportivo, es decir la apropiación de las reglas de juego de un deporte, el desarrollo de habilidades motrices, capacidades condicionales y coordinativas, etc. La segunda de las posiciones tiene que ver con lo que podríamos llamar “la educación corporal”. Esta última posición se propone no restringir la corporalidad solo a su dimensión motriz, permitiéndole superar una dimensión puramente técnica de sus haceres. En este sentido, desde la Educación Física, se puede favorecer la relación del alumno con su cuerpo, un cuerpo que le permita integrarse crítica y transformadoramente a la cultura. De esta manera, dicha disciplina puede involucrarse en la construcción de una reflexión crítica con los/as alumnos/as sobre los modelos corporales circulantes y los estereotipos de género imperantes en la sociedad para pensar las prácticas corporales y su relación con la autoestima, habilitando preguntas que rompan con representaciones nocivas para la salud. Trabajar sobre la

conciencia corporal, sobre el desarrollo de proyectos personalizados de actividad motriz y su relación con la autoestima, la imagen corporal y su constitución a partir de la aceptación de sí mismo/a, la organización y desarrollo de actividades motrices compartidas con cuidado y respeto por el/la otro/a.

Finalmente en el programa se incorporaron ambas posiciones, quizás la segunda aún está en construcción y su desarrollo requiere de espacios de profundización y formación. Cuando decimos posiciones, las entendemos dentro de lo que Southwell y Vassiliades (en prensa) llaman posiciones docentes. Esta categoría se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos maestros/as y profesores/as asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella.

En las mencionadas reuniones se discutieron otros emergentes como los relacionados a los enfoques de enseñanza, al uso y disponibilidad de los espacios, el trabajo sobre el cuerpo, los estereotipos de género, el campamentismo y los torneos. Se discutió la posibilidad de romper con la tradición binaria de un programa para mujeres y otro para varones y se acordó la conformación de un único programa.

Dichos temas se visualizan como necesarios de ser abordados de manera continua y acompañados por espacios de formación. Algunos de ellos como la posibilidad de que las clases de Educación Física sean mixtas, presentan ciertas resistencias o inseguridades por parte de los/as profesores/as muchas veces sostenidos en la tradición disciplinar que históricamente separó a mujeres y varones bajo argumentos fundamentados en las supuestas distintas fuerza que caracterizan los sexos y que colocan a las mujeres en un lugar de menor fuerza y mayor debilidad en relación con los varones.

El lenguaje y los términos utilizados durante las clases (de Educación Física) suponen una jerarquía, donde lo masculino se convierte en norma y modelo de qué es lo que hay que hacer y de cómo hay que hacerlo. La utilización sistemática de ciertos valores y atributos ligados imaginariamente a lo masculino refuerzan dicha situación. A la inversa, ciertos valores y atributos ligados imaginariamente a lo femenino refuerzan su carácter negativo. En ambos casos, posibilitando e imposibilitando ciertos comportamientos, gestos y actitudes (Sharagrodsky, 2001: 65).

Las prácticas de los alumnos y las alumnas en una clase de Educación Física muchas veces están avaladas, consciente o inconscientemente por las representaciones de los/as docentes. Los supuestos en torno a la masculinidad y la feminidad participan en la institucionalización de ciertas normas, ciertas prácticas y ciertas prioridades para cada género. Esto se traduce en expectativas diferentes para varones y mujeres (Sharagrodsky, 2001). En el marco de la experiencia se han sucedido encuentros de trabajo mixto posibilitados por el trabajo conjunto entre profesores/as. En este sentido, se vuelve necesario seguir trabajando de forma colectiva sobre la posibilidad de que las clases de Educación Física sean mixtas y acompañar esta idea con espacios de trabajo y formación.

Intervenciones docentes

La intervención docente es clave en la construcción de la grupalidad, en promover en los/as alumnos/as la reflexión en torno a la responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo/a, del otro y del ambiente. En este marco y como parte del seguimiento del proyecto, las observaciones de clase permiten traer a las reuniones temas vinculados a las dinámicas de trabajo, los contenidos, las intervenciones en torno al trabajo con los/as alumnos/as y la comunicación entre los colegios. En relación al trabajo docente se pueden reconocer distintas estrategias de clase posibilitadas por la participación en el proyecto pero también por razones vinculadas al espacio disponible y la coincidencia en los horarios de clase entre profesores/as. En esta línea, al coincidir en un mismo espacio y tiempo de clase, los profesores se apropiaron de nuevas formas de “asociarse” para desarrollar las clases: algunos/as docentes deciden trabajar a modo de parejas pedagógicas juntando cada docente su grupo con el de su compañero/a comulgando en una planificación única; otros/as profesores/as realizan ocasionalmente encuentros de trabajo mixto entre alumnos/as y, por último, otros hacen rotar a los/as alumnos/as. En este último caso, los/as estudiantes trabajan con cada profesor un deportes específico durante un trimestres y luego rotan al siguiente profesor; de modo que cada profesor/a imparte aquellas clases vinculadas con el deporte o disciplina en el que se especializa.

Con respecto a las parejas pedagógicas, la modalidad que adopta generalmente consiste en la co-coordinación de la clase. En este esquema, uno/a de

los/as profesores/as lleva adelante la clase y el otro/a acompaña, esta distribución tiene que ver con qué profesor/a posee mayor conocimiento del tema y la manera de enseñarlo en la clase. En todos los casos se comparten miradas sobre la enseñanza y sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos

En palabras de una profesora permite *sacar lo mejor de cada profe* y al mismo tiempo *que una profe aprenda de la otra*. Los/as profesores manifiestan que se ven enriquecidos tanto cuando rotan los/as alumnos/as como cuando trabajan en parejas pedagógicas, la posibilidad del intercambio con los/las colegas, que al mismo tiempo participan de un proyecto común, en un espacio que se organiza se piensa y es reflexionado colectivamente, les permite romper con cierta soledad que a veces acompaña la docencia y al mismo tiempo asumir una responsabilidad compartida que se sostiene en el trabajo conjunto.

Las reuniones de seguimiento del proyecto sirven de espacio de intercambio y reflexión entre pares. En las mismas, se socializan los distintos esquemas de trabajo, que los/as profesores/as por iniciativa propia llevan adelante, y se comienza a analizar los pro y contras de cada una de estas prácticas. Se pretende entonces, habilitar a este como un espacio para que los/as profesores/as puedan intercambiar y analizar sus prácticas. Discutir la propia práctica es algo a lo cual los/as profesores no están acostumbrados/as por lo cual presentan cierta resistencia, cuesta a veces flexibilizar la posición propia para hacer lugar a otro modo de hacer diferente. Este es entonces un espacio en construcción, que implica repensar los modos de hacer, ponerlo a discusión y hacer lugar a otros modos posibles. Al mismo tiempo que tomar decisiones sobre las formas de intervenir ante ciertas situaciones sostenidas en un intercambio colectivo.

El intercambio entre pares, ya sea entre los profesores para planificar y desarrollar sus clases como en las reuniones de seguimiento desanda ese camino de trabajo en soledad en las que muchas veces se encuentra el docente. El marco del proyecto interinstitucional se vio potenciado y promovido una nueva posibilidad de trabajo docente compartido.

Extensiones de la experiencia

De la experiencia se desprenden nuevos espacios de convergencia entre los estudiantes y por consiguiente de revisión de las modalidades y dinámicas.

Los torneos aparecen como un nuevo tema de reflexión y abordaje. En los torneos que hasta el momento se realizaban entre las escuelas secundarias de la UNLP los/as alumnos/as de cada colegio competían contra los de otro colegio. Desde el proyecto se pensó que esto atentaba contra el trabajo realizado para promover otro vínculo entre las instituciones, por lo que se tornó necesario pensar a los mismos desde otra lógica muy distinta a la que tradicionalmente los caracterizaba. En este sentido, se generaron encuentros con los distintos actores de la organización, fundamentalmente personal responsable de torneos dependiente de la Dirección de Deportes de la UNLP, coordinadores de área y centros de estudiantes de cada institución. Estos últimos se mostraron muy de acuerdo con el nuevo formato de los torneos ya que también ellos promueven los espacios de encuentro entre los/as estudiantes en pos de evitar rivalidades.

Es así que se comenzaron a repensar espacios de encuentro entre los/as alumnos/as, buscando promover una lógica cooperativa que predomine por sobre la competitiva, donde prime la solidaridad, el apoyo, la mutua cooperación en el logro de un objetivo. Los grupos que competirán estarán conformados por alumnos/as de los cuatro colegios (incluido Inchausti) y serán grupos mixtos.

En este marco, también se está diseñando una jornada deportiva y recreativa dirigida a alumnos/as de segundo año, como una forma de experiencia preparatoria para la nueva modalidad de cursada de tercero. Allí se desarrollará un torneo con las características antes mencionadas y se realizarán talleres con prácticas corporales alternativas al deporte, talleres artísticos y recreativos. En los torneos los equipos se conforman por alumnos/as de los cuatro colegios (incluido Inchausti que aunque por la distancia no participan del proyecto si lo hacen de los encuentros) y son grupos mixtos. Esto último permite ir imaginando entre todos/as la posibilidad de que las clases de Educación Física estén integradas por todos los géneros.

Otro de los aspectos que de alguna manera constituyen la experiencia pero la trasciende (de ahí que los llamamos extensiones) es la necesidad de trabajar en las intervenciones docentes sobre el funcionamiento e integración de los grupos. En este sentido, desde la Prosecretaría de Asuntos Académicos se está programando un seminario de posgrado para los/as profesores de Educación Física que participan del proyecto. El mismo se piensa como un

espacio formativo en torno a la enseñanza de la Educación Física, el trabajo con grupos, género, juegos alternativos.

Los torneos, las jornadas, los espacios de formación, las reuniones periódicas, los encuentros en el campo de deportes, se constituyen en espacios de trabajo conjunto entre los/as docentes y revitalizan la reflexión sobre el trabajo de enseñanza.

Proyección

A partir de la experiencia se están pensando en otras alternativas que posibiliten el intercambio más fluido entre escuelas. En este contexto, y con la intención de enriquecer la oferta de las escuelas es que se está trabajando junto con las mismas en la posibilidad de que los/as estudiantes puedan cursar juntos los seminarios optativos de los últimos años. Es decir que los/as alumnos/as puedan elegir qué materias cursar dentro de un abanico más amplio de posibilidades que rompan con los límites de las instituciones y otorguen una mayor heterogeneidad de la oferta. En un momento en que los/as estudiantes están tomando decisiones en torno a su futuro resulta interesante que sus posibilidades de elección se vean ampliadas.

Esto involucra un esfuerzo mayor en el trabajo interinstitucional y en la reflexión junto con los/as profesores de las formas de abordaje de estas instancias, que entre otras cosas, enriquezcan las diferentes trayectorias escolares de los/as estudiantes.

A modo de cierre

Se trata de pensar la experiencia en un contexto de una universidad nacional que no sólo abandona un modelo elitista de la educación hacia una educación inclusiva y sensible a las demandas de la época.

La presente experiencia parte de reconocer a la Educación Física como una disciplina que, a través de las prácticas corporales posibilita la construcción de espacios que favorecen aprendizajes reflexivos, de participación responsable y creativa. Jerarquizar la disciplina Educación Física como cuerpo de conocimiento entre otras cosas, implica reconocer que las clases pueden favorecer experiencias de convivencia democráticas cuando son concebidas como espacio de encuentro para aprender, donde se construyen grupos que se interrelacionen e interactúen entre sí, con un objetivo y metas comunes

que permitan la participación de todos/as; donde sea prioritario el aportes del otro/a para conseguir las metas propias; y se promueva la necesidad de crear y respetar normas y reglas; tener conciencia grupal, desempeñar distintos roles, organizarse en forma participativa, asumir compromisos, argumentar decisiones y alcanzar conciencia crítica.

De esta manera, podemos decir que lo que nació como respuesta a un problema (trabajar en torno a la rivalidad entre los/as alumnos/as de la escuelas) se convirtió en una oportunidad para desarrollar un cambio en la formas de relacionarnos, para promover un mayor trabajo entre las instituciones y enriquecer las posibilidad que se les brindan a los/as estudiantes. Es decir, se produce un giro del primer propósito que inauguró el proyecto para dar lugar a otras significaciones en torno a las potencialidades de la experiencia, a otras posibles integraciones.

Bibliografía

- Scharagrodsky, P. A. (2001). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Nómadas*, (14), 142-154.
- Southwell, M.y Vassiliades, A. (en prensa). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. Revista *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Volumen XI. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

La importancia de los concursos públicos de antecedentes y oposición en el sistema educativo de la provincia de La Pampa

Rosana Claudia Gugliara¹ y Claudia Calderón²

Introducción

Nuestro punto de partida inicia tomando lo planteado por Marta Suarez: LA DOCENCIA ES UN TRABAJO.

TRABAJO, en tanto podamos hacer de nuestra producción, un saber pedagógico comunicable, podamos dar cuenta de un saber construido (provisorio), como proceso colectivo de la Institución TRABAJO, en tanto podamos problematizar nuestro hacer para la puesta en palabra (pública) de la resignificación del contraste con diversas posturas político-sociales.

TRABAJO, en tanto podamos disputar el diseño y la reconstrucción de propuestas, con regularidades que no deja en manos solo de los “especialistas” la producción y reproducción del discurso pedagógico, sino que asume el desafío de articular con su acción la reflexión política para aportar en la transformación real del país.

La formación permanente como constitutiva del trabajo docente

La formación permanente de los educadores es un componente inescindible del proceso de trabajo docente. En el desarrollo de su trabajo los docentes construyen conocimiento sobre la enseñanza cuando:

- realizan las previsiones de su planificación.

¹ rosanagugliara@hotmail.com

² ccalderon10@hotmail.com.ar

- hacen de esas previsiones acciones estratégicas para enseñar provocando aprendizajes.
- efectúan la reflexión sobre el proceso desarrollado necesaria para su continuidad.

Sin embargo al haber sido históricamente invisibilizado este proceso de construcción de conocimiento sobre la enseñanza para efectuar cotidianamente su trabajo, se ha naturalizado que necesariamente su “capacitación” debía ser efectuada desde afuera de la escuela, fuera de su “horario laboral” y efectuada por aquellos expertos que “construyen el conocimiento pedagógico” o aquellos que “han accedido al conocimiento disciplinar” que debe ser “enseñado” a los estudiantes.

Nos reconocemos como trabajadores de la educación productores de conocimiento pedagógico sobre la enseñanza en nuestro proceso de trabajo, entendiendo esta producción como el primer estadio de la formación permanente.

La formación docente es constitutiva del trabajo esto implica generar que la misma se realicen durante la jornada de trabajo, para lo cual se generaron condiciones de posibilidad.

En este sentido desde la UTELPa (Unión de Trabajadores de la Educación de La Pampa) sostenemos que una cuestión fundamental es la **formación** docente para la conformación del gobierno de las escuelas, ya que es un derecho de trabajadores y trabajadoras de la educación acceder a la formación permanente en servicio, gratuita, garantizada por el Estado, según lo prevé la Ley de Educación Nacional N° 26206 y la Ley de Educación Provincial N° 2511, por eso en el **ámbito paritario**, se acuerda –en el año 2011– el llamado a Concurso Público de Antecedentes y Oposición (hecho que no ocurría desde hace décadas en la Provincia de La Pampa, incumpliendo la ley 1124 Estatuto del Trabajador de la Educación) se acuerda además la licencia de 29 días, cada dos encuentros (cuatro encuentros en total) que cada docente puede utilizar mientras concursa, a fin de permitirle tener el tiempo necesario para la cursada de los cuatro ejes, visitas a las escuelas, realización de la evaluación domiciliaria de manera grupal y por otro lado, garantizar el desarrollo de las clases designando suplentes.

Desde noviembre de 2014 se está llevando a cabo el tercer llamado a dichos concursos para cargos de ascenso en los distintos niveles y modalidades del sistema Educativo Pampeano. En esta oportunidad la UNIPE (Universidad

Pedagógica) tiene a su cargo la formación. El Ministerio de Educación la convoca puesto que había presentado proyecto oportunamente junto con la Universidad Nacional de La Pampa, quien dicta la formación durante 2012 y 2013; para el llamado 2014 rescinde el contrato y es convocada la UNIFE que junto a CTERA asumen esta tarea. De esta manera, Universidad y Sindicatos Docentes se proponen potenciar la formación desde una perspectiva del trabajo docente.

Comprender y significar la complejidad del trabajo docente, es un modo de superar la disociación existente entre la formación teórica de los docentes y la realidad en la que se desenvuelve su práctica cotidiana.

La propuesta promueve interrogarse cuáles son los sentidos y significados que se agotan en la categoría: conducción política pedagógica y su lugar en el Estado como parte del gobierno escolar. Qué conflictos desaparecen y qué nuevos problemas y conflictos caracterizan el proceso de trabajo de estos espacios de conducción.

Pensarlo así, surge como consecuencia de procesos históricos, políticos y sociales de las relaciones construidas desde el Estado y los cargos jerárquicos y su consecuente reflexión sobre la identidad docente.

Desde este espacio, se recupera los procesos de trabajo del gobierno escolar como una categoría analítica, es decir, se lo considera proveedor de sentido. Lo consideramos como constitutivo del sujeto. La acción de trabajar otorga valor, se convierte en el signo que lo identifica como trabajador. Signo, más no sentido, ya que el valor de ese trabajo puede estar vaciado de contenidos simbólicos y materiales.

El trabajo docente converge en múltiples relaciones de posiciones, especialmente cuando este tiene relación de dependencia con el Estado, y, el mismo se desarrolla en una escuela estatal y pública. Este trabajo está relacionado con la producción social del conocimiento, y su especificidad es la producción de conocimiento político pedagógico.

Supone una posición crítica al modelo neoliberal y se ubica en los esfuerzos por construir sociedades inclusivas y solidarias tanto en lo económico, como en social y en lo cultural.

Al pensar acerca de la conducción de instituciones de educación obligatoria, consideramos que es esencial pensar la cuestión desde una perspectiva que construya sentidos y significados sobre la educación como derecho social, en

los que intervienen diversas variables que poseen, a su vez, diferentes relaciones entre sí. Desde esta perspectiva se considera al sujeto social y político en un proceso histórico que disputa la ampliación de derechos.

Se trata de un abordaje que asume el desafío planteado por los cambios ocurridos en el mundo actual, así como el impacto que ellos han tenido tanto sobre las condiciones de funcionamiento de los sistemas educativos, sobre el trabajo docente, las prácticas y sus implicancias en la institución escolar. También teniendo en cuenta la relación de la escuela con la comunidad en un entramado social que le da identidad en el territorio.

De esta manera se observa que, como elementos centrales, la educación y la cultura pueden profundizar la integración de la ciudadanía en el marco de los procesos democráticos que están en consolidación y que aun enfrentan una importante deuda social, caracterizada por la pobreza y la fragmentación de los lazos sociales como consecuencia del predominio de las políticas de corte neoliberal de las últimas décadas. Por ello es muy necesario que quienes concursan a cargos de gobierno escolar puedan analizar la realidad de la escuela y la comunidad interpelando las prácticas tanto individuales como colectivas para desnaturalizar lo naturalizado ya que, por lo general, se responde a mandatos fundantes que poco ayudan a construir lazos democráticos.

En este marco una de las primeras cuestiones que los docentes concursantes plantean es la necesidad de enlazar la teoría con la práctica para poder pensar nuevas formas de abordar el gobierno escolar, por lo cual es indispensable cuestionar la **autoridad** sostenida por un conocimiento – donde los educadores son meros repetidores – y comenzar a desmarañar representaciones, prejuicios, mitos, falacias, a fin de generar procesos de construcción colectiva del conocimiento. Esto requiere, sin dudas, de una autoridad diferente que intente modificar la relación con el saber abandonando las certezas. Quienes concursan pueden establecer la vinculación entre el marco teórico y la práctica, al tener que ir a las escuelas a registrar procesos, indagar marcas que hablen de la identidad y de la relación enseñanza y aprendizaje, del currículo, creando una actitud investigativa para producir una relación de pensamiento que permita interpelar, pensar las tradiciones, los autores, las disciplinas y no ser pensado por ellas.

Todo esto debe dar elementos para construir líneas de acción que se puedan entrecruzar con los diferentes autores propuestos a la hora de elaborar los

trabajos prácticos propios de la formación y de esta manera poder producir una síntesis problematizando y analizando dichas visitas.

Esta modalidad dentro de la cursada no se había dado en los llamados anteriores y es rescatado como muy valioso, por todo lo expuesto anteriormente. En este sentido, en el marco de los Concursos Públicos de Antecedentes y Oposición para cargos de Ascenso en Sistema Educativo Pampeano Cohorte 2014, se recupera la voz de una docente: “la verdad es que esta formación te lleva a pensar, a rever tu práctica docente, y a decir, bueno... hay más. Sería bueno que todos pudiéramos acceder, cuando digo todos, me refiero a los docentes en general, a este tipo de capacitaciones, donde tenes una bibliografía diferente, donde los interrogantes te dan vuelta también, y te movilizan a consultar, a investigar y después eso lo llevas en la práctica [...] más allá del resultado es otro tiempo el que viene, en beneficio de los chicos y de la escuela pública” (Andrea, concursante para directora de una escuela primaria, modalidad común).

Esta cuestión de la permanente ida y vuelta entre lo teórico, lo práctico, genera la necesidad de pensar desde otro lugar el trabajo, lo que lo hace movilizante, esperanzador y transformador a la vez.

Otro tema no menor es el de la evaluación de quienes concursan a cargos directivos, puesto que planteada únicamente en términos de la acreditación de las dimensiones en las que se divide el concurso (dimensiones política, cultural, curricular e institucional) organizadas en cuatro módulos, se inhabilita la posibilidad de abordar un proceso de construcción colectiva del conocimiento, por lo cual, si bien se respeta la normativa a través de la que se está llevando a cabo (decreto 111/11 y sus modificatorias) adonde en su punto 31 dice que la aprobación de cada módulo habilita al concursante para las otras pruebas de oposición, se hace hincapié tanto en las prácticas en las escuelas, como en el trabajo grupal y la utilización del material bibliográfico, filmico etc., a fin de sistematizar y fundamentar cada dimensión antes mencionada y a su vez relacionarlas en ejes comunes de análisis. Aquí se observa una marcada diferencia entre las propuestas y el posicionamiento de la Universidad Nacional de La Pampa y la UNIPE junto a la CTERA puesto que realizar todo el trayecto formativo, es una decisión política de estos últimos, más allá del cumplimiento de la normativa, no se trata de desaprobar a los y las compañeras durante el transcurso de la formación, sino por el contrario, se piensa

la evaluación como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, de un modo formativo, participativo y se la concibe en una construcción colectiva dentro del formato presentado.

Algunas consideraciones sobre la evaluación en el marco de la capacitación para concursos públicos de antecedentes y oposición para cargos de ascenso en el sistema educativo pampeano:

consideramos esta capacitación como una instancia de formación de los aspirantes a cargos de conducción, que puedan transitar este espacio acompañados, orientados, por los profesores capacitadores.

Esto implica desarrollar actividades presenciales que permitan la apropiación de conceptos y concepciones sobre la conducción educativa.

Reconocemos que la formación es una construcción colectiva, pero que el desarrollo que implica esa formación es individual.

La evaluación de cada módulo tiene como premisa que haya una instancia colectiva que acompañe el desarrollo individual.

Cada participante del concurso dará cuenta grupal e individualmente por escrito de la resolución de actividad evaluativa de cada módulo recortando una problemática de la visita a la institución escolar.

Cada aspirante será acompañado en esta instancia mediante tutorías virtuales hasta la presentación del escrito, según fija el cronograma.

Las diferentes instancias de evaluación se definen desde su función formativa, en este sentido se orientarán a brindar a los aspirante oportunidades para interpelar lo naturalizado.

Se entiende este proceso formativo como continuo y no estará orientado a la selección por eliminación de aspirantes, sino al establecimiento de un orden de mérito para la cobertura de los cargos vacantes. Según Yolanda, “este es un trayecto muy interesante porque se hace un recorrido, nosotros iniciamos un recorrido desde las cuatro dimensiones en las que se puede mirar y pensar una escuela... En el transcurso de los cuatro módulos se produce un trabajo colectivo, que es lo más difícil de evaluar pero que es tan valioso que, más allá de los resultados, de quien llegue a los cargos, ya hemos ganado... no somos los mismos. Estoy gratificada” (Yolanda, concursante del nivel inicial).

Por otra parte, cada módulo tiene una devolución de la evaluación por parte del equipo formador con los aspectos a destacar del proceso realizado con el grupo que concursa y para cada grupo de trabajo, lo que permite ir

construyendo un recorrido de aprendizaje y complejizándolo en las distintas dimensiones. Para Norma, “se observan, en toda la capacitación, bien delimitadas dos instancias, la primera de formación, de volver a mirar las prácticas, de analizar puntos de vista, de transitar la escuela buscando marcas y relacionarlo con el material teórico, del trabajo colectivo y por otro lado la cuestión del ascenso, y como se va a reflejar lo aprendido, cuando tenga que defender su proyecto o plan de acción ante el jurado” (Norma, concursante del nivel secundario).

Quienes concursan realizan los cuatro módulos, que son considerados cuerpos teóricos que se sintetizan en los trabajos prácticos y llegan a la instancia final, en la cual presentan un plan de acción de intervención para una escuela o zona seleccionando una problemática, primero en forma escrita, ante un jurado compuesto por un miembro del Centro de Formación, un representante del ministerio de educación de la provincia y un representante elegido por los concursante por voto directo, finalmente, en forma oral, defienden dicha producción,

Este proceso de formación basado en lo anteriormente señalado, contribuye a repensar el trabajo docente pudiendo analizar que si bien se habla de un trabajo colaborativo y de la importancia del trabajo conjunto de maestros y profesores, lo cierto que en la realidad, los puestos de trabajo, la propia formación apuntan a un trabajo de tipo individual (Terigi, 2008) por lo que es necesario pensar en un trabajo de carácter político, institucional, colectivo y colaborativo. Y allí la función de quienes asumen cargos en el gobierno escolar cobra relevancia porque tienen que pensar en la construcción de una escuela democrática, donde se escuchen todas las voces, donde se puedan sistematizar. También es importante, analizar, en este marco cual es la relación de docente con el saber, ya que se transmiten saberes que no se han ayudado a producir y por lo tanto en la transmisión se genera un saber de esa transmisión que no es genuino.

De esta manera puesto que recrear la autoridad pedagógica entendiendo, en este aspecto que los y las docentes tenemos que construir las bases de nuestra autoridad, estando absolutamente convencidos de que queremos y tenemos algo para enseñar, pensar en un proyecto educativo democrático e inclusivo adonde la experiencia histórico social de nuestro pueblo tenga en los y las docentes, adultos capaces de transmitirlos no para que los más jóvenes

las reproduzcan sino para que puedan crear las propias generando cambios fundamentales para el crecimiento de la sociedad y en la participación activa de la escuela como organización dentro la comunidad, siendo parte importante de la construcción colectiva de los procesos sociales. En este sentido es fundamental ejercitar, por parte de los que concursan, una trayectoria donde la construcción del proyecto, plan de acción, se constituye grupalmente, y de esta manera, se fortalece la perspectiva de otro tipo de evaluación, que tiene que darse hacia el interior de la escuela, con el colectivo docente.

Finalmente podemos decir que esta formación se trata de un proceso complejo, arduo pero profundamente colectivo, reflexivo, no despojado para nada de la teoría y de la política, que tiene que permitir que el conocimiento no sea algo para ser consumido sino algo para ser creado y recreado permanentemente.

Bibliografía

- CTERA (2009). Documento para la Discusión Formación Permanente.
- CTERA-UNIFE (2014). Documento de Trabajo Interno.
- Suarez, Marta (2013). La Docencia es un trabajo. Revista UEPC.
- Terigi, Flavia (2008). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación – Organización de los Estados Americanos.

El III Seminario Nacional Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente Argentina (Red ESTRADO) se realizó en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP los días 2, 3 y 4 de septiembre de 2015, con el propósito de consolidar el intercambio entre docentes, investigadoras e investigadores nacionales y extranjeros sobre temas de educación, trabajo y políticas. En este sentido, el encuentro dio continuidad a los debates y producciones académicas de la Red ESTRADO que fuera creada a fines de 1999, durante la primera reunión del Grupo de Trabajo "Educación, Trabajo y Exclusión Social" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Los seminarios de la Red ESTRADO constituyen los únicos eventos académicos sobre esta área específica que se realizan a nivel nacional y continental, por lo que revisten una importancia significativa para la consolidación del campo de estudios sobre el trabajo docente a partir de los desarrollos que, desde diferentes perspectivas y disciplinas, vienen realizando numerosos investigadores latinoamericanos en distintas instituciones, principalmente universidades, institutos de formación docente y sindicatos.

ISBN 978-950-34-1357-9

