

**Mirar la escuela secundaria
desde el trabajo docente**



Mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente / Patricia
Delgado ... [et al.]. - 1a ed. - Corrientes: Editorial de la
Universidad Nacional del Nordeste EUDENE, 2015.
182 p.; 25 x 18 cm. - (Ciencia y técnica / Quiñones, Carlos Manuel)

ISBN 978-950-656-161-1

1. Docentes. I. Delgado, Patricia
CDD 371.1

Coordinación editorial: Claudia Rosa
Corrección: Irina Wandelow
Diseño y diagramación: Ma. Belén Quiñonez



© EUDENE. Secretaría de Extensión, Universidad Nacional
del Nordeste, Corrientes, Argentina, 2014.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723. Reser-
vados todos los derechos.

25 de Mayo 868 (CP 3400) Corrientes, Argentina.
Teléfono: (0379) 4425006
eudene@unne.edu.ar / www.eudene.unne.edu.ar

Mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente

María Delfina Veiravé

COMPILADORA

Patricia M. Delgado - Mariana C. Ojeda - Claudio Núñez
Teresa L. Artieda - Yamila Liva - Victoria S. Almirón
Ileana Ramírez - Laura Rosso

ÍNDICE

Presentación

Myriam Feldfeber

..... 07

Capítulo 1

Notas para mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente

Delfina Veiravé, Mariana C. Ojeda y Patricia M. Delgado

..... 13

Capítulo 2

Impacto de las políticas de reforma educativa en las dinámicas institucionales y en el trabajo de profesoras y profesores de Escuela Media

Patricia M. Delgado

..... 19

Capítulo 3

Múltiples configuraciones laborales en el trabajo docente. Los profesores en busca de sentidos

Mariana C. Ojeda

..... 35

Capítulo 4

De la “identidad docente interpelada” a la in-comodidad de interpelarlos/as e interpelarnos

Claudio Núñez

..... 69

Capítulo 5 “Tenemos la fuerza que nos da la comunidad, la organización”. Resistencia indígena, Escuela Media y trabajo docente en el Chaco (1994-2010) Teresa Laura Artieda, Yamila Liva y Victoria Soledad Almirón	83
Capítulo 6 Otro contexto, nuevos significados: la construcción de los sentidos del trabajo docente en una escuela de modalidad bilingüe intercultural Ileana Ramírez	113
Capítulo 7 Formando para el trabajo en escenarios complejos. Sentidos construidos sobre el para qué educar en una escuela secundaria rural Laura Rosso	133

Capítulo 3

Múltiples configuraciones laborales en el trabajo docente. Los profesores en busca de sentidos

Mariana C. Ojeda

INTRODUCCIÓN

El trabajo docente constituyó uno de los aspectos neurálgicos de esta investigación. Se propuso describir el trabajo de los profesores de enseñanza media en contextos institucionales diversos, como ser: urbano, suburbano, rural y de contacto interétnico. De igual modo, se advierte la necesidad de elaborar un perfil del trabajo de los/as profesores/as desde el punto de vista de sus prácticas concretas en los escenarios en los que se desarrollan.

De acuerdo con este posicionamiento, se considera ineludible ahondar en los sentidos y significados que tanto los docentes como las docentes atribuyen a sus tareas cotidianas. Así mismo, se tuvo en cuenta la relevancia de los marcos institucionales, políticos, sociales, culturales y económicos en que se insertan estos sujetos y sus prácticas laborales y profesionales; puesto que los contextos generan ciertas condiciones de producción del trabajo docente.

De este modo, se comprendió que la forma en que se presentó el trabajo de las profesoras y los profesores que participaron de este estudio se generó en la trama compleja de una multiplicidad de aspectos que los configuran y que los condicionan; como ser los referidos a sus propias formaciones y socializaciones profesionales, a sus vidas y experiencias personales. También se encontró la fuerte presencia de las instituciones y los sujetos con los que trabajan, las particularidades de la modalidad institucional, de las formas de procesar los cambios y las regulaciones en los establecimientos.

Por otro lado, las particularidades de los escenarios locales, culturales, sociales y económicos de la provincia en la que se ubicó el estudio adquieren relevancia en la diversidad de estas escuelas. Así como, a manera de “telón de fondo” -de gran significatividad e impacto-, se encontraron las políticas educativas nacionales, jurisdiccionales del sistema educativo y del nivel; específicamente aquellas que vienen desarrollándose desde los noventa y las que surgen a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (Veiravé, Delgado, Ojeda y Núñez, 2010).

En este capítulo se presentarán las características del trabajo docente desde tres planos de análisis: lo normado, lo fáctico y lo vivenciado por los sujetos. Los mencionados planos se entrecruzaron en la convergencia de las dimensiones que configuran el trabajo y que se señalaron con anterioridad.

En el plano normativo (lo normado) se trabajó con los discursos que regulan los puestos de trabajo y las funciones. En el plano fáctico se aludió a aquellas tareas que se realizan efectivamente, a los tiempos y espacios en los que se desarrollan, es decir, el cómo lo hacen. Y, finalmente, en el plano de lo vivenciado se refirió a cómo sienten y valoran ese quehacer, a la perspectiva subjetiva que otorga sentidos y significados al rol, a la función y a las tareas.

De esta manera, se ha pretendido conocer el trabajo de los/las profesores/as de acuerdo con sus propias voces y sin necesidad de buscar traducciones (Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado, 2006).

Se encontró apropiado elegir una metodología que ubicara a la investigación en un lugar compartido, entre investigadores y docentes, para crear un espacio en el que se indaga acerca de sus percepciones, historias y experiencias, sentimientos y emociones vinculados con el trabajo y sus condiciones. A través de entrevistas en profundidad, se recuperó el relato del trayecto profesional de los docentes desde sus orígenes hasta la actualidad. En el discurso producido fue posible identificar situaciones de la vida cotidiana, del contexto natural de sus trabajos, rasgos de la cultura profesional, de los contextos institucionales y del sistema educativo.

El énfasis del estudio estuvo puesto en la comprensión de las situaciones de la vida cotidiana escolar desde la visión de los actores que la producen. Subyace a esta intención la idea de que lo que el profesor realiza en su tarea es una actividad que resulta del conjunto de su propia historia personal y profesional, de las condiciones institucionales y, en general, del conjunto de condiciones sociales, políticas y culturales en el que ocurre (Veiravé, Ojeda, Delgado y Núñez, 2006).

Sobre este planteo epistemológico y metodológico se expuso, junto a Núñez, lo siguiente (Ojeda y Núñez, 2009: 3):

Esta doble mirada, del sujeto desde sí mismo y en el contexto de las condiciones de producción de su subjetividad en el desarrollo de una tarea, nos permitió superar una postura lineal, unidireccional, determinista y simplificadora de la composición estructural, organizativa y funcional de los fenómenos educativos para recuperar lo que efectivamente ocurre al interior de las escuelas y desde los actores que por ellas transitan.

Entonces se consideró apropiado exponer aquellas categorías de análisis compartidas por los y las docentes de las diversas escuelas secundarias, las que han surgido de los relatos y los discursos expuestos en ocasión de las entrevistas realizadas. De igual forma se valoró necesario especificar los casos de dos establecimientos que tienen una modalidad educativa particular: escuela agrotécnica y bilingüe intercultural.

Este capítulo dispone de dos partes: en la primera se ubica al lector, en líneas generales y con relación al país, en la problemática del nivel educativo; para, posteriormente, exponer conceptualizaciones teóricas sobre el trabajo docente y las elaboraciones que se

hicieron junto al equipo en estos años. En la segunda parte se desarrollarán los hallazgos que se generaron en torno a los tres planos de análisis explicitados precedentemente.

PRIMERA PARTE

El estado de situación del Nivel Medio en el que se inscribe el trabajo de los profesores y las profesoras

Desde la década del ochenta, con el restablecimiento de la democracia, en el país se asistió a una crisis de sentido de la Escuela Media y, junto con ello, a un cuestionamiento del rol de los profesores que trabajan en ella.

En líneas generales, se podría sostener que los pilares en los que se sustenta este nivel educativo se han ido erosionando como resultado de la convergencia de fenómenos socioculturales y políticos más amplios, que producen el resquebrajamiento de ciertas tradiciones, prácticas y experiencias escolares de los actores involucrados en ella.

En la construcción del sistema educativo, la Educación Media se inició bajo el mandato de formar a las élites políticas y preparar para los estudios universitarios (fines del siglo XIX). Progresivamente, las finalidades se ampliaron a medida que surgían demandas específicas de los sectores sociales que culminaban los estudios básicos y frente a las necesidades del Estado en conformación. De este modo, también se constituyó como finalidad de la escuela secundaria la formación de la fuerza de trabajo del Estado, tal como los docentes y otros agentes de la Administración Pública. Sin dudas, un mandato esencial a este nivel fue la formación del ciudadano gobernado. Este proceso, brevemente relatado, en el que se constituyó el nivel educativo históricamente, derivó en instituciones escolares diferenciadas para cada caso (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, 2008).

No obstante, los fines de la educación se mantienen desde aquel momento originario hasta esta parte y son los interpelados en la actualidad. Los fines propedéuticos de la educación superior, la inserción en el mercado laboral y la formación del ciudadano, todos ellos se rigen de acuerdo con los parámetros establecidos por el Estado.

Durante el siglo XX se asistió a diferentes fenómenos sociales que se manifestaron en la Escuela Media.

La creciente y mayor demanda de acceso a este nivel educativo de la población provocó la masificación. La escuela secundaria, fundada para una élite, se ha masificado; implicando, por una parte, la democratización de la educación para la sociedad, pero a la vez otros fenómenos que impactaron desfavorablemente. Dubet (2006) plantea que todo intento de democratización ha tenido resistencias, protestas y la desidia de llamarse crisis del nivel.

Para atender a esta demanda, la Educación Media ha ido complejizándose, aunque -como se mencionó previamente- no significó una reestructuración del nivel, sino una diferenciación de modalidades y establecimientos, siguiendo cada tipo sus propios cauces.

Esto produjo, a nivel del sistema educativo, la segmentación, de acuerdo con la terminología empleada por Müller, Ringer y Simon (1992, citado en Ojeda, 2010). De esta

manera se conforman segmentos que, tratando de incorporar a sectores sociales, crean nuevas ramas y modalidades orientadas; así mismo generan circuitos que refuerzan la marginalidad, la selectividad, la intención de homogeneizar los segmentos sociales (Ojeda, 2010).

Así, hoy en día se podría hacer referencia a la condición fragmentada de la sociedad más que a segmentos, es decir, a un campo estallado de fragmentos que no tienen relación entre sí. A nivel de la institución educativa significa una ruptura del sentido compartido por el conjunto de ellas y los actores que la encarnan. De este modo, cada escuela con su modalidad trata de componer su propia experiencia. Situación que favorece y produce expulsión de los/as jóvenes.

La expulsión que solemos llamar deserción para ubicar la responsabilidad en el lado de los alumnos, resulta de la confrontación entre las características sociales, culturales, étnicas [...] que porta el alumno y las que espera la escuela, [...] ha producido heterogeneización de esos patrones, [...] se han creado diferentes escuelas para atender grupos socio-culturales también diferentes (Tiramonti, 2010: 4).

Por otra parte, Dubet (2006) expresa que este fenómeno tuvo como consecuencia la diversificación de la Educación Media, otra manifestación de la masificación. El marco regulador de este nivel, relativamente homogéneo y centralizado, fue un principio regulador del sistema y del trabajo. Han cambiado muchos aspectos, como ser: las características de los alumnos, las condiciones de trabajo, los comportamientos de los actores involucrados (alumnos, docentes, familias). Dice el autor (2006:161) que “literalmente, se arrojó el orden regular a la diversidad de la vida social”.

En síntesis, la expansión del sistema educativo y específicamente de la Educación Media en la Argentina y en general en América Latina se realizó bajo un modelo unificado y homogeneizador de la población. La Educación Secundaria posee una matriz dura de difícil transformación -lo que Terigi (2008) denomina “gramática escolar”- de larga tradición. Frente a ese núcleo duro se conforma la crisis del nivel bajo las formas de masificación, diversificación, segmentación que dan cuenta del estallido que se produjo en el nivel.

En términos políticos se asiste a una transformación histórica, al mandato de la universalidad de la Educación Media. Frente a estas circunstancias, constituye un fenómeno real y una obligación para los Estados.

Durante este milenio en América Latina se avanzó en la universalidad de la escolaridad primaria en la totalidad de sus naciones, nivel obligatorio para continuar con la secundaria. Ocho países de la región sur y central establecieron ya la obligatoriedad del Nivel Medio, entre los que se encuentra la Argentina. En nuestro país, en 2006, la tasa neta de escolarización secundaria fue del 92,44% de la población de nivel socioeconómico alto y del 88,29% en el sector medio, y de un 80,48% de los de nivel bajo. Igual tendencia en la cobertura sucedió durante 2008 y 2009. En 2010 se registraron los siguientes valores en las tasas de los tres sectores socioeconómicos: sector alto 92,13%, medio 86,86% y bajo 79,31%. En todos los casos se advirtió que la Educación Media alcanza, en mayor porcentaje, a los sectores sociales más favorecidos, mientras que aquél

más vulnerable continúa mostrando valores inferiores, dando cuenta de la exclusión¹.

Aún permanece esta situación que señala la fragmentación social. Queda un largo trecho para asegurar las condiciones de permanencia en el nivel de jóvenes y adultos que la requieren, porque significa la contribución -quizás la de mayor validez- para mejorar sus propias condiciones de vida y la formación de una ciudadanía democrática.

Estos procesos históricos, políticos y sociales de gran envergadura indudablemente implican cambios profundos que contribuyen a la crisis de la institución Escuela Media. La heterogeneidad de la población que accede y la diversidad de demandas educativas -que exceden los tres mandatos estatales- en sus múltiples manifestaciones reales dentro de cada aula conmueven, cuestionan e interpelan a la reflexión acerca de cuál es el sentido de aquella Escuela Media tradicional y homogeneizadora; basada en los cánones disciplinares del currículum, en la transmisión unidireccional del saber científico escolarizado, en la parcelación del conocimiento; dirigidos todos a una misma finalidad: formar al ciudadano disciplinado, un sujeto universal.

En este sentido, de acuerdo con lo que plantean Dubet (2006) y Tiramonti (2010), se puede sostener la hipótesis de que se produce la decadencia del programa institucional de la Educación Media que fragmenta y desvincula a quienes la constituyen. Ya no puede aludirse a un programa de carácter universal, único, hegemonizado y homogeneizante; es preciso encontrar sentidos compartidos o construirlos en cada caso, o al menos en casos como el que se presenta.

Aquí resulta sumamente apropiada la siguiente frase de Tiramonti (2010: 12):

La construcción de los sentidos escolares en diálogo con la comunidad, la pérdida del referente universal de las escuelas, ha transformado a estas últimas en un espacio donde se recrean sentidos particulares del orden. Hay una colonización de la institución por los marcos normativos sostenidos comunitariamente que contradice el original mandato “civilizatorio” del que ha sido portadora la escuela.

El formato escolar en el caso específico de las escuelas medias remite a los siguientes ejes estructurantes y organizadores: a) la clasificación del saber representada en la fragmentación del currículum por asignaturas, b) la designación de docentes por especialidad disciplinar y c) el trabajo por horas cátedra.

En la Educación Secundaria, la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase se enlazaron entre sí de tal modo que hoy conforman un trípode de hierro, un patrón organizacional que está en la base de buena parte de las críticas al nivel y que es difícil de modificar (Terigi, 2008: 64).

1. Datos obtenidos de la página web del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), cuya fuente primaria es la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) de la Argentina de los correspondientes años.

No es difícil inferir que la conformación histórica del trabajo de los docentes secundarios se enmarca en esta crisis de sentido, en un cuestionamiento a las finalidades de formación y que impacta en los procesos de fragmentación, expulsión y desinstitucionalización (Tiramonti, 2003) a los que se hace referencia. En apartados siguientes se verá cómo estos procesos afectan directamente al trabajo docente y sus configuraciones.

Por último y como para recapitular la situación de las últimas dos décadas en la Argentina -compartida con algunos países de Latinoamérica-, se puede advertir que las reformas educativas hicieron mella en este nivel. En los noventa, en una perspectiva neoliberal, la Ley Federal de Educación instaló el discurso transformador que, a grandes rasgos, no causó el impacto esperado.

Actualmente, la Ley de Educación Nacional, en su Artículo 30, se inscribe en otro contexto político basado en un modelo de reestatización y responsabilidad social. Desde su discurso político-normativo se plantea como finalidad de este nivel “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios”.

En este marco histórico-político, social y cultural, en la cotidianeidad de las escuelas y las aulas, los profesores y profesoras siguen trabajando. Parafraseando a una de las docentes entrevistadas: “A pesar de todo, seguimos dando clases”.

¿Qué se entiende por trabajo docente? Tramas en las que se define y configura: políticas, sociedad, cultura y escuela

En una construcción progresiva del conocimiento que fue emergiendo del estudio, se han elaborado algunas definiciones centrales para poder comprenderlo. A ellos subyace una serie de supuestos epistemológicos que es preciso explicitar.

Se parte de una definición amplia de trabajo docente, refiriéndose al “conjunto de tareas que realiza el profesor en relación con la enseñanza, los alumnos y la o las instituciones donde se desempeña”, estén o no reconocidas formalmente en el puesto de trabajo por el cual reciben una remuneración. Con el transcurrir de la investigación, se fue advirtiendo la necesidad de construir una definición propia, que incluyera todo aquello que se presentaba formando parte del quehacer cotidiano de los profesores².

El concepto involucra algunos componentes básicos específicos de esta actividad y que la diferencian de otras. Entre ellos cuentan la enseñanza propiamente dicha (ceñida a un currículum), la organización escolar, así como la responsabilidad civil y socio-pedagógica frente a los padres, los alumnos y la comunidad al desarrollar la actividad laboral (Martínez, Valles y Kohen, 1997).

También debe señalarse la amplitud conceptual para distinguir el trabajo del empleo. La noción que aquí se propone se acerca más al de actividad (el trabajo tal como es realmente ejecutado y significado) que al de empleo, entendiendo al mismo desde la

2. La categoría de trabajo docente fue elaborada por el equipo de investigación, en función de sujetos y contextos concretos, de voces que encarnan miradas particulares de la docencia como trabajo y de la escuela como contexto en el que lo desarrollan.

asignación de un puesto laboral remunerado, a un sujeto formado profesionalmente que se inserta en una organización dentro de una estructura laboral y que se encuentra regido por una legislación. He aquí una diferenciación relevante: trabajo como actividad y trabajo como empleo.

De esta manera se ha advertido una característica definitoria del trabajo docente, su complejidad. Este es un término que, al analizarlo, despliega diversos componentes. Éstos provienen de otros órdenes que no son del campo laboral y del sujeto docente, sino que tienen que ver con otros ámbitos sociales. Apelando a la idea de Morin, en un objeto complejo intervienen problemáticas diferentes, con componentes heterogéneos e inseparablemente asociados.

[...] es complejo aquello que no puede resumirse en una palabra maestra, aquello que no puede retrotraerse a una ley, aquello que no puede reducirse a una idea simple... La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución (Morin, 2000: 21-22).

En dicha complejidad se identifica, en primer lugar, que intervienen diferentes planos o dimensiones de la realidad que lo condicionan y que ejercen una influencia en su configuración.

Al abordar lo estrictamente laboral, se pueden considerar al menos dos dimensiones esenciales. La dimensión objetiva, referida a las producciones exteriorizadas del esfuerzo realizado por las personas, y la dimensión subjetiva, que hace referencia a las connotaciones y valoraciones intersubjetivas sobre los hechos objetivos y las experiencias de los sujetos que las producen (Neffa, 2003).

Esta complejidad es propia de toda práctica social. A continuación se desarrollarán, al respecto, las bases teóricas que sustentaron estas conceptualizaciones.

El trabajo como práctica social

Cuando se habla de práctica social, se lo está haciendo desde enfoques sociológicos que adoptan una visión dialéctica de las relaciones entre los individuos y sus sociedades. Entre ellos se pueden mencionar los aportes de Anthony Giddens, Peter Berger, Thomas Luckmann, Norbert Elias, François Dubet, entre otros. Estos aportes sirven para entender los mecanismos a través de los cuales los individuos construyen lo social en sus prácticas cotidianas.

Desde estas perspectivas, sujetos, instituciones y sociedades son construcciones socio-históricas, las que devienen de las prácticas sociales. Los sujetos son considerados agentes que tienen la posibilidad de transformar o conservar algún aspecto de la vida social, independientemente de que los efectos de sus acciones sean total o parcialmente pretendidos, o que dichos actores tengan plena conciencia de sus capacidades como agentes.

La praxis social se basa ante todo en un saber práctico, adquirido a través del proceso de socialización que expresa la particular apropiación y recreación que ha hecho cada sujeto de una estructura social. Giddens (1995) la define como el conjunto de reglas y recursos articuladores de las prácticas sociales, situado en un espacio y

tiempo determinados³. Lo anterior implica reconocer que toda acción social supone cierta capacidad de poder, aun cuando el individuo esté condicionado por una serie de circunstancias que limita su posibilidad de elegir. La estructura, entonces, tiene ese doble carácter, al mismo tiempo que restringe una sucesión de posibilidades de acción y habilita otras.

En este sentido, entender el trabajo del profesor como un tipo particular de práctica social lleva a concebir al docente como agente que construye su experiencia con un margen de poder y autonomía, en circunstancias que lo condicionan, pero no lo sobredeterminan.

Asumiendo esta premisa, las prácticas sociales -y en este caso particular, la práctica laboral de los profesores- se explican por el encuentro de dos conjuntos de factores. El primero de ellos tiene que ver con la subjetividad de los sujetos, compuesta de esquemas y categorías de percepción, valoración y de actuación que les permiten construir su propia experiencia social -lo que antes se denominaba dimensión subjetiva-. El segundo toma en cuenta la estructura objetiva del campo donde los actores se desempeñan, en este caso, los diferentes contextos institucionales donde se desarrolla el trabajo docente.

El conocimiento y la comprensión de las categorías de percepción y apreciación, junto con el estudio de los determinantes estructurales de la interacción en el contexto de trabajo, son necesarios para entender lo que hacen los profesores y por qué lo hacen (Tenti Fanfani, 2007). A ese conjunto de factores condicionantes se los ha denominado en esta investigación “condiciones de producción del trabajo docente” (que se desarrollarán más adelante).

El trabajo docente como trabajo sobre los otros. Perspectivas sociológicas

Desde la sociología laboral se define al trabajo como la actividad creadora que desarrolla el ser humano para generar bienes y servicios (Neffa, 2005). Se trata de una actividad conformada por tareas que manifiestan su esencia y le dan un sentido de conjunto que distingue un tipo de trabajo de otro. Esta idea da lugar a las dos grandes tipologías de trabajo: las de producción y las de servicios. Pensada desde esta perspectiva, la docencia entraría en la segunda categoría.

Sin embargo, Dubet (2006) refiere al trabajo de los educadores como el “trabajo sobre los otros”, a diferencia de los trabajos de servicios y de producción; aportando así una tercera clasificación. Define a este trabajo como “aquellas actividades remuneradas, profesionales y reconocidas que se plantean como explícito objetivo transformar a los otros... el conjunto de actividades profesionales que participan en la socialización de los individuos” (Dubet, 2006: 17). Este autor excluye a las tareas de servicio que no afectan a aquellos sobre quienes se las realiza, es decir, no incide profundamente en la subjetividad de quienes participan de ella. Esta incidencia agrega otra particularidad al trabajo sobre los otros, el trabajo sobre uno mismo porque influye, en primer lugar, sobre la subjetividad del trabajador.

3. Las reglas son procedimientos metódicos de acción social, desarrollados por los agentes en sus prácticas sociales, mientras que los recursos constituyen medios de poder a los que puede acceder el agente y manipular para producir y reproducir la vida social (Giddens, 1995).

Otra característica radica en la dificultad que implica objetivar la producción, porque al tratarse de sujetos hay una parte de ello que es de imposible objetivación. Si se lo hiciera se habrá debilitado y confundido su sentido, su razón de ser.

Todas estas especificaciones dan cuenta de la inseparable relación de la subjetividad imbricada en el trabajo producido. Estos dos atributos, sumandos al carácter ético que revisten, lo definen como un trabajo permanente sobre los otros y sobre uno mismo. Este tipo de trabajo involucra a profesionales de la docencia, de la salud y de la asistencia social.

El mencionado autor ofrece un recorrido por los enfoques sociológicos que han estudiado este objeto. El primero de ellos fue el funcionalismo, donde la labor sobre los otros y la socialización se acotan a una función de control social. El trabajo es analizado desde sus funciones objetivas y sus consecuencias, al medir los efectos de las actividades de los trabajadores. El objeto de estudio se centra en el cometido prescripto y en grandes poblaciones para conocer su comportamiento con respecto a la norma.

Otra de las perspectivas es el interaccionismo, la que refiere a que el trabajo es un conjunto de interacciones más o menos organizadas del que surge una organización que mantiene estables las interacciones a lo largo de un tiempo. De este modo, este tipo de quehacer se considera en sus propios contextos, donde se produce y construye permanentemente. Entonces, los estudios se abocarían a describir la ocupación en contextos delimitados, considerando así el trabajo real antes que el prescripto. Esta perspectiva significó un cambio de enfoque con respecto del funcionalismo, porque aquél abordaba amplios conjuntos de poblaciones a través de los datos estadísticos; mientras que éste focalizaba el objeto en contextos más reducidos, profundizando en los casos reales para observar cómo trabajan sobre los otros.

Una de las líneas más actuales surge de las investigaciones realizadas desde la sociología de las profesiones que, según Dubet (2006:20):

[...] consideran el trabajo una acción colectiva organizada en la que surgen grupos capaces de construir barreras e identidades profesionales o, por el contrario, grupos que se dejan arrastrar por las mutaciones organizacionales, por los flujos de competencias novedosas que destruyen viejas plataformas profesionales [...].

Priman los estudios orientados hacia una reflexión sobre las nuevas formas de vida profesional y sus regulaciones, donde el cambio en ellas es el eje principal de indagación; porque allí se encuentran variables políticas, económicas en general y sobre todo de las propias de cada colectivo profesional a lo largo del tiempo en que sufrieron las grandes transformaciones.

De acuerdo con el encuadre de estas tres perspectivas, este estudio se localizaría entre las dos últimas que se mencionaron, con mayor énfasis en el marco de la interaccionista, ya que se focalizó en el análisis del trabajo real y concreto en ciertos contextos que se consideraron paradigmáticos de la provincia del Chaco. Si bien, al tener en cuenta el contexto histórico y los cambios sufridos en ese trabajo real, se está inscribiendo en la tercera postura.

Breve encuadre histórico en el devenir del trabajo docente en la Argentina

En el marco del planteo que se viene componiendo resulta imperante acercarse a la construcción histórica de este trabajo en el país. Tanto el trabajo docente como su formación para ejercerlo se asentaron en el modelo hegemónico del proyecto nacional moderno. Es necesario reconocer que a fines del siglo XIX la historia fue compartida por otros Estados y Naciones incipientes en aquel momento.

El ejercicio profesional se constituyó como un empleo público regulado por el Estado, el que condicionó tanto su estructura como su organización, así como el ingreso, permanencia y promoción en ellos (Birgín, 1999). Una de sus características es la analogía entre el ejercicio profesional y el puesto laboral, dado que la primera determinación fue la de plantear al docente como “funcionario del Estado”. De esta manera, la regulación estatal del oficio del docente se constituyó en uno de los pilares de esta matriz identitaria.

El Estado también fue quien asumió la formación de los conductores de la educación escolar, así como la regulación desde sus inicios -tarea que continúa haciendo- de los saberes a transmitir en el proceso, de las instituciones donde hacerlo, de los responsables de ello y de sus destinatarios (Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, 2005).

La formación docente y el ejercicio profesional-laboral son regulados por el Estado. El surgimiento y constitución del Sistema Educativo Nacional da origen al proceso de institucionalización de la formación docente (Diker y Terigi, 2008).

En el caso del Nivel Medio, la matriz identitaria tiene sus raíces en el origen del mismo sistema educativo y en las finalidades que asumió en las etapas fundacionales. Con los colegios nacionales, fundados por Bartolomé Mitre (1862-1868), se respondió a los propósitos de formación de ciertas élites sociales en el siglo XIX. Luego se presentó un proceso de diferenciación de la escuela secundaria con la creación de nuevos tipos de establecimientos de Enseñanza Media, tal como la Escuela Normal, origen de la formación docente en el país. El mandato entonces fue formar a los cuadros gobernantes, a los ciudadanos gobernados y a la fuerza de trabajo, lo que derivó en instituciones escolares del nivel, diferenciadas para cada caso.

Los profesores que enseñaban en aquellas primeras escuelas secundarias podrían denominarse “profesores naturales” (Pinkasz, 1992), porque eran los universitarios que, sin formación docente específica, fueron legitimados para ejercer en este nivel.

Luego de la diferenciación de modalidades y finalidades, la formación para el profesorado secundario requirió de propuestas específicas porque ya no era suficiente ser docente de la universidad. Entonces hubo dos instituciones que se atribuyeron tal misión: la universitaria y las instituciones estatales de educación superior. De esta manera se establecieron dos sistemas formadores diferenciados que carecen de articulación entre sí (Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, 2005). Sin embargo, ambos asumieron como identidad del nivel el predominio de la especialización disciplinar por sobre la formación pedagógica (que estaba vinculada con la educación primaria y la formación de maestros). Esta impronta proviene de la currícula propia del nivel conformada disciplinariamente (por las ciencias y humanidades) y de la tradición que marcaron los docentes que las enseñaron, que fueron los profesores de la universidad, especialistas en ellas.

La matriz identitaria del Nivel Secundario está fuertemente definida por la especificidad del profesorado y está dado por el conocimiento disciplinar que transmite. Al respecto dice Dubet (2006: 151) que “[...] la vocación estaba al menos definida por el oficio y la pedagogía que por la disciplina enseñanza”.

En relación con esta premisa, en las indagaciones se escucharon desde las voces de los/as docentes que eligen estudiar la carrera docente por el gusto, la pasión y el interés en la disciplina que luego van a enseñar. Sus expectativas estaban puestas en la disciplina antes que en el percibirse como docentes de...

Así, el ingreso y la designación en los cargos docentes -puestos de trabajos- están definidos por horas cátedra dedicadas al dictado de clases de asignaturas que se corresponden con diversos ámbitos del saber científico, técnico, humanístico, artístico, atribuidos a los profesores por la especialidad disciplinar del título del docente.

Este proceso es denominado por Arroyo y Poliak (2010) como “fragmentación del campo docente”, refiriéndose a los modos de reclutamiento de los planteles docentes y los perfiles a los que se aspira tener en las distintas escuelas. Además de fragmentarse el colectivo docente por especialidades, también lo hace en función de las modalidades de las escuelas medias: común, técnicas, con orientaciones específicas.

Las configuraciones del trabajo docente

El trabajo docente es, entonces, una práctica social, un trabajo de socialización de los otros que reúne un conjunto de tareas específicas vinculadas con la enseñanza y la institución escolar destinada a tal fin, con las particularidades que lo identifican en el Nivel Medio, en la misión que este nivel educativo asume desde el Estado.

Siguiendo la tesis de Dubet (2006), el trabajo sobre los otros fue concebido como un proceso institucional dentro de lo que él llama “programa institucional” que hoy está en crisis, en decadencia.

La mayor parte de los actores viven la decadencia del programa institucional como una crisis cuando se hallan situados en la base de las organizaciones [...], todo lo que el programa institucional estaba en condiciones de ligar y confundir se separa paulatinamente, haciendo aparecer lógicas de acción cada vez más autónomas. En ese contexto, no puede definirse el trabajo sobre los otros plenamente como una vocación y como un rol. Como el trabajo ha perdido su unidad, la distancia entre el trabajo prescripto y el trabajo real se vuelve inevitable [...], es conveniente hablar de experiencia social más que de rol, pues es atribución del trabajador recomponer la unidad de su experiencia y, de ese modo, la del objeto de su trabajo [...] (Dubet, 2006: 91)⁴.

En esta investigación se han encontrado evidencias claras acerca de lo expresado por Dubet. Es lo que, en términos generales, se expone en este capítulo y en el libro. Por ese motivo, se ha indagado en las configuraciones del trabajo, suponiendo inicialmente y luego comprendiéndolo, en su construcción en torno a ciertas condiciones que se

4. El destacado es propio.

mencionaron en la primera parte: factores políticos, sociales, históricos, económicos, institucionales y subjetivos de los/as docentes.

En el entramado de las dimensiones que se abordaron en el estudio se definieron las configuraciones desde este punto de partida y a las experiencias de los profesores en los contextos reales:

[...] como construcciones singulares de los profesores, influidas por las características de los propios docentes (personalidad, experiencias laborales, formación), las particularidades de los sujetos con los que trabajan (alumnos, colegas, directivos, padres), de los contextos en los que se desempeñan (urbano, rural), y de las definiciones que asuman respecto de los sentidos históricamente asignados al trabajo docente y la función social de la Escuela Media argentina (Veiravé, Ojeda, Delgado, Núñez y Amud, 2008: 4).

Como se vio en la definición, las configuraciones involucran a las condiciones laborales que constituyen “[...] una malla de interacciones que ocurren en algunos espacios concéntricos [...]”: el aula, el establecimiento, el sistema educativo y su administración, el entorno social en que se sitúa el establecimiento y el sistema social más amplio (Parra Garrido, 2005). De todos estos ámbitos emergen elementos que se comportan como condiciones que establecen con el trabajo docente y los sujetos que lo ejercen relaciones de multideterminación.

A lo largo del estudio, en los diálogos con los/as docentes y otros informantes claves, así como en las revisiones documentales, se analizó cómo se define su trabajo en tres planos de análisis: el de la normativa que lo regula, el de las prácticas concretas y el de las percepciones subjetivas de los docentes. En la confrontación de estos diferentes planos se advierten ciertas continuidades en los sentidos, pero también desfasajes y contradicciones que propician prácticas dispersas, diversas y a la intemperie. Así, se ha procurado plasmar la experiencia laboral en cada caso.

Aquí se refiere a configuraciones que expresan la crisis anunciada por Dubet, porque los sujetos viven su trabajo desde la experiencia que tienen de él, distinguiendo algunos rasgos que podrían definir unas tareas comunes; mientras que otras son particulares de cada contexto. De esta forma se produce una diferencia entre lo que se prescribe en la norma y lo que finalmente sucede en la práctica. Todo ello declara la pérdida de unidad que promovió el programa institucional.

El principio de la unidad del trabajo sobre los otros en la enseñanza secundaria responde más a los problemas que afronta que a las colisiones encauzadas por él, responde más a su imaginario profesional que a sus prácticas. Todo sucede como si la experiencia laboral de los profesores de secundaria estuviera dominada por la colisión de una representación ideal de un oficio con condiciones de trabajo que la vuelven imposible de realizar (Dubet, 2006: 149).

La experiencia laboral está asediada por cambios y mutaciones que se vivencian como interpelaciones al rol y hasta como amenazas al mismo -en el sentido de su desaparición-. Todos los relatos narrados por los sujetos han dado cuenta de esta situación en sus múltiples dimensiones. No obstante, la experiencia se nuclea alrededor de ciertas

tareas vinculadas con la formación de los otros; enseñanza, educación, formación de sujetos, sentidos atribuidos desde los profesores y las profesoras que no dejan de perder el atributo social y ético donde se encuentra el eje de la identidad.

SEGUNDA PARTE

Nuevas y viejas configuraciones del trabajo docente. Desajustes y vacíos en las regulaciones que buscan un lugar en la agenda política

En este trabajo se parte del análisis del Estatuto del Docente de la provincia del Chaco, ya que se trata de la normativa legal que regula el trabajo de los/as docentes. En él se especifican sus deberes y derechos, las modalidades de ingreso a la docencia, la carrera docente, el perfeccionamiento, las remuneraciones, el régimen de licencias, entre otros aspectos.

En la actualidad rige la Ley 3.529 de 1990 que, posteriormente, ha sido modificada en forma parcial. Este estatuto, como muchos otros del país, ha tenido como modelo o marco de referencia en su formulación al Estatuto del Docente Nacional, Ley N° 14.473, que data de 1958 (Gvirtz, 1994); es decir que, a pesar de sus modificaciones posteriores, habría principios fundadores que datan de aquella época.

El primer artículo de la Ley N° 3.529/90 define el rol docente y lo hace casi exclusivamente en torno a la enseñanza:

Se considera docente a los efectos de esta ley a quien guía, dirige, supervisa u orienta los procesos de enseñanza-aprendizaje, como sí a quien reeduca, colabora y presta apoyatura técnica con sujeción a normas pedagógicas y las reglamentarias del presente estatuto.

De acuerdo con lo observado, las normativas que allí se encuentran no han sido ni revisadas, ni transformadas profunda y sustancialmente en función de los cambios políticos, sociales y culturales de las décadas posteriores a aquel 1958 en que se sancionó el estatuto a nivel nacional.

Se señaló especialmente, en ese tiempo, dos momentos claves recientes y contemporáneos; uno de ellos fue la implementación de Ley Federal de Educación que conllevó la Reforma Educativa de los noventa; y el otro estaría dado por la actual Ley de Educación Nacional N° 26.206, desde 2006. Es así que se puede contar con indicios de un relegamiento, cuando no ausencia, de este tema en la agenda política más reciente.

Estos marcos legales mencionados han producido una ampliación de la comprensión de lo que es el pleno ejercicio de las actividades docentes, incluyendo y especificando las tareas que incluye el rol.

Actualmente, la Ley de Educación Nacional establece como parte de los derechos del docente (Artículo 72): la activa participación en la elaboración e implementación del proyecto institucional de la escuela (Inciso d) y la participación en el gobierno de la educación por sí y/o a través de sus representantes (Inciso i). Cuando define la organización de las instituciones educativas, se incluye el planeamiento y la autoevaluación institucional con una modalidad participativa, la articulación interinstitucional y entre

niveles educativos, la adecuación curricular, el desarrollo de innovaciones, la investigación pedagógica y actividades de extensión, recreativas y comunitarias (Artículo 130, incisos a-k). En todos ellos, los/as docentes tienen un rol significativo que implica la asunción de diferentes tareas en las escuelas: “Ahora el trabajo docente debe contemplar las actividades en el aula, las reuniones pedagógicas, la participación en la gestión de la escuela, el planeamiento pedagógico, entre otras actividades” (Feldfeber y Andrade Oliveira, 2006:20).

Esta política de reforma educativa trae consigo un nuevo modelo de gestión escolar que genera otras condiciones de trabajo y provoca una reestructuración del trabajo docente. En el caso del Nivel Secundario, un principio fundamental es la obligatoriedad del nivel que -como se observó anteriormente- traerá consigo la mayor cobertura del mismo y el aumento de la matrícula. Fenómenos que se unirán a los que ya están instalados: masificación, diversificación, fragmentación. Estos fenómenos y los replanteos que se están realizando para conformar “la nueva institucionalidad de la escuela secundaria obligatoria” (Resolución CFE N° 84/09, punto 3.2) implican cambios que deben contemplar e impactar efectivamente en el trabajo del docente de secundaria.

En primer lugar, porque se dijo que el puesto de trabajo en secundaria está marcado, históricamente, por la fragmentación que se da al asignarlo por horas cátedra según la disciplina que se enseñe. Los/as profesores/as son contratados y remunerados por horas cátedra, cuando en nuestros días se les exige que participen de actividades que van más allá del aula; cuestión que deriva en un desajuste entre las tareas y responsabilidades frente a la cobertura salarial, temporal, de beneficios, entre otros.

A grandes rasgos se puede observar que, tanto su condición histórica como su atributo estructurador, en lo que Terigi (2008) llama “gramática escolar”, son dos condiciones que serán difíciles de transformar sin una política clara, unas acciones concretas y unos cambios financieros y estructurales reales. Entonces, ¿cómo se plantean dichas transformaciones sustanciales al trabajo del docente secundario?

En la Resolución N° 84/09, *Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria obligatoria* de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, es posible advertir algunos indicios a nivel de políticas y posibles acciones concretas. Se plantea allí que los principios de obligatoriedad, de inclusión y de igualdad podrán hacerse efectivos si se construye una nueva institucionalidad de la escuela secundaria: “Sustentada en acuerdos políticos e institucionales capaces de producir referencias a un sistema” (Consejo Federal de Educación de la Nación, 2009: 9).

Esta forma de plantear un sistema nacional se logrará mediante estrategias, tales como: acuerdos federales para la organización e integración del Nivel Secundario, donde una de las cuestiones centrales la constituyen los criterios de organización del trabajo docente.

Por otra parte, la obligatoriedad exigirá adecuar “la organización institucional, revisar y modificar el modelo pedagógico, la organización de los espacios y tiempos, las formas de agrupamiento de los estudiantes” (Consejo Federal de Educación de la Nación, 2009:26); lo que impacta en los modos de organización del trabajo para promover un proceso de enseñanza inclusor y de valorización de la compleja tarea docente.

En niveles más concretos, como ser el jurisdiccional e institucional, se propone la implementación de planes de mejora con carácter de política prioritaria. Al promover

acciones de gestión democrática e inclusiva, se advierte la necesidad de diversificar la organización a través de acciones como: la incorporación al trabajo en el equipo docente en la gestión institucional, la creación de nuevas figuras para el trabajo en estas acciones y la redefinición de funciones.

En primer lugar, en el documento analizado se expresa como estrategia el financiamiento de estas propuestas, condición necesaria para sostener cambios de tamaño envergadura. Los planes de mejora pretenderán, entre otras, fortalecer los procesos de enseñanza que sostengan lo que se denomina “trayectorias escolares”⁵. Ahora bien, aún no hay indicios claros acerca de cómo se va a reformar y financiar la reestructuración del puesto laboral.

En el mismo documento, en segundo lugar, queda asentado claramente que ello merece modificar condiciones estructurales aludidas en dicha fragmentación, que superen tanto al trabajo del aula como a la disciplina de enseñanza; para lo que se propone una concepción amplia de la docencia, un reposicionamiento de la condición de trabajador de la educación y una revalorización profesional en la sociedad.

Entre las estrategias propuestas para tal fin se encuentran aquellas más generales y amplias, tales como: políticas de participación y de formación, como las que dan indicios de posibles espacios donde se produzca una real transformación estructural del puesto. Algunos de estos indicios son, por ejemplo, definir el ingreso a la docencia, las condiciones de la trayectoria laboral y los ámbitos específicos en el marco de las leyes vigentes. La definición del puesto laboral debe hacerse sobre la base de las características específicas que poseen las escuelas, como ser: tamaño, localización y modalidad de desarrollo.

Así mismo, el acuerdo federal (Resolución 84/09: 31) expone:

[...] de corto, mediano y largo plazo para el pasaje de un puesto de trabajo apoyado en asignación de horas institucionales para las nuevas funciones que se establezcan, mecanismos de concentración horaria con mayor estabilidad y progresivamente avanzar hacia un puesto de trabajo por cargo con diferentes tipos de dedicación horaria que posibilite el ejercicio de la enseñanza, de otras funciones que se acuerden y la participación en el gobierno institucional.

Si bien esto se plantea en términos declarativos, aún no forma parte de la agenda efectiva de la ejecución de políticas, planes y programas en las jurisdicciones y en las escuelas. Actualmente, no hay propuestas de reformas de los estatutos o de otras regulaciones locales. Los/as docentes del Secundario participan en las actividades de los planes de mejoras, desarrollando tareas dentro de su puesto laboral designado por horas o bien, en otros casos, atendiendo funciones diferentes al dar clases mediante la adscripción de dicho puesto a otra función cuando no superponiendo las actividades

5. Las trayectorias escolares se definen como el recorrido a través del cual cada joven y adolescente adquiere aprendizajes equivalentes a partir de un conjunto común de saberes (Resolución 84/09:5). En ellas se advierte la diversidad de cada recorrido, las diferencias en ellos: en tiempos, duraciones, continuidades y discontinuidades. “Las políticas y regulaciones que se implementen tendrán por objeto habilitar a las instituciones para poner en juego diversos formatos y propuestas de trabajo para la atención a la diversidad” (Resolución 84/09:26). Frente a esta concepción, la tarea docente se complejiza.

áulicas con otras institucionales o jurisdiccionales, recibiendo una bonificación extra salarial de carácter contractual y temporal.

En síntesis, el estado de situación -en cuanto a regulaciones del trabajo docente del Nivel Medio- se presenta fragmentado en sus diferentes niveles de concreción, estableciendo en los marcos legales más generales, tareas nuevas que aún no se contemplan a nivel estatutario. De esta manera se generan vacíos legales en la ejecución cotidiana de las tareas docentes, en sus deberes y derechos.

Esta cuestión nos llevó a expresar que se percibe a los/as docentes “en la intemperie” (Veiravé, Ojeda, Delgado, Núñez y Amud, 2008); situación de desprotección que permanecerá mientras que no se incluya en la agenda política el tratamiento efectivo de la reestructuración del puesto y el reconocimiento material y simbólico de la tarea.

Variedad y dispersión en el trabajo cotidiano de los profesores de Escuela Media

En este apartado interesa explicitar lo que hace el profesor en la cotidianeidad de su trabajo, es decir, referir a una dimensión fáctica, de la práctica real y concreta. Se han escuchado en los relatos diferentes voces que expresan sus visiones sobre el trabajo de enseñar a los alumnos y las actividades que desarrollan dentro de las escuelas. Con ello se ha realizado una composición de la cantidad y variedad de actividades que realizan los/as profesores/as, las características que asumen en la práctica, la definición del objeto de trabajo⁶, los tiempos y los espacios que ocupan.

En esta instancia se hace en forma conjunta, es decir, teniendo en cuenta todos los casos con los que se trabajó. Posteriormente, se distinguirá la experiencia que resulta en cada una de las escuelas en que se desempeñan esos profesores y profesoras. De este modo se podrá disponer de un escenario de la experiencia laboral de los/as docentes de Escuela Media.

En primer lugar es preciso tener en cuenta de qué manera se manifiesta el objeto de trabajo situado en el Nivel Secundario, puesto que imprime rasgos específicos que materializan lo que se describe en el apartado ¿Qué se entiende por trabajo docente? Tramas en las que se define y configura: políticas, sociedad, cultura y escuela.

Los profesores del Nivel Medio centran su función en el aula y en el trabajo con los alumnos para transmitir contenidos que provienen particularmente de un campo disciplinar científico. En este sentido, los profesores entrevistados manifiestan una alta valoración del conocimiento científico como componente de dicho contenido (Ojeda y Núñez, 2009); aspecto que los diferencia de otros colectivos de enseñantes.

De esta forma lo expresa una profesora de una escuela rural: “El maestro está preparado en todas las áreas, es decir, ellos salen al mundo laboral para enseñar un poquito de todo, no están especializados... el profesor mal que mal tiene una especialización en su área”.

6. Se utiliza esta denominación sin aludir a la objetivación del trabajo, sino a la dimensión más objetiva de él propuesta por Neffa en *El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece* (2003). Con ello se comprende dónde se sitúa el eje que define el trabajo de los/as profesores/as del Nivel Medio.

Desde la conformación histórica del nivel, como se vio en apartados anteriores, hasta la estructura del formato escolar propuesto, los condicionantes estructurales configuran una característica naturalizada del quehacer docente secundario, haciendo que cada docente se desempeñe por separado en cada aula con su asignatura. La fragmentación provoca el aislamiento del trabajo del docente, es decir, la enseñanza como tarea solitaria reducida al aula. De acuerdo con las expresiones que se escucharon de los/as docentes, se advirtió que “es una isla, cada uno da lo que quiere” (Profesor de una escuela rural). Esta configuración limita el trabajo en espacios, tiempos y acuerdos del colectivo profesional, y así lo manifiesta una profesora de una escuela urbana: “Siempre fui de hacer todo, hay muchísimos colegas que no; hay gente que no se involucra, da clases y dispara”.

La sensación de estar solos y aislados frente a la maquinaria es frecuente entre los docentes. Amén de señalar que este trabajo se conformó así desde su matriz y que está estructurado laboralmente de esta manera, son emergentes de una experiencia laboral que se basa en una actividad que es personal -individual-, íntima, subjetiva. Muchas veces se tropieza con ella para argumentar en pos de la dificultad del trabajo colectivo que implica la exposición ante los otros colegas.

Así mismo se hallaron dos grandes matices dentro de la tarea de la enseñanza, la que se refiere a la misma no sólo en términos de transmisión de contenidos disciplinares, sino en el sentido de una formación integral (que incluye la formación en valores, actitudes y hábitos); y la idea que se desarrollará en el apartado siguiente, pero que es necesario señalar aquí porque reviste valor en relación con otro rasgo central en el objeto de trabajo.

En los relatos de los/as profesores/as tuvieron un protagonismo fundamental los/as alumnos/as. Son quienes le otorgan sentido al trabajo, en torno a ellos se vivencia la experiencia del trabajo porque de eso se trata el trabajo con los otros al decir de Dubet. Los/as profesores/as se preocupan profesional y personalmente por los jóvenes superando los límites de una relación docente-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ciertos contenidos. Algunos de los/as docentes pueden establecer las condiciones para que en sus horas de clases se creen espacios de vínculos pedagógicos, dando cuenta de que la enseñanza excede la transmisión de contenidos disciplinares y la ejecución de competencias técnicas-científicas, incorporando otras prácticas de orden pedagógico para algunos desconocidas en su ámbito de formación profesional.

Ciertos docentes perciben a estas tareas como ajenas a su rol; mientras que otros las incluyen y las realizan con compromiso y entusiasmo, aunque sin una formación adecuada. En este último caso, el o la docente alcanza tal grado de implicancia que lleva a percibir a la escuela y a los alumnos como parte de su vida. Se produce un entrecruzamiento profundo entre los elementos propios de la vida subjetiva y personal del profesor y los aspectos objetivos del trabajo. Al respecto, estas docentes dijeron:

Creo que el docente no solamente tiene que ser contenido, sino también un oído que escucha, una boca que hable, porque te estoy hablando de chicos con carencias, carencias afectivas (Profesora de una escuela urbana céntrica).

Yo disfruto de la convivencia con los chicos, con los adolescentes; a mí me gusta tratarlos (Profesora de una escuela rural).

Así existe una percepción de este tipo de tareas como tareas adicionales (empleando la terminología por ellos expuesta); simbolizando con ese término a las prácticas que son ajenas a su profesión, al perfil para el que fueron formados/as y al ejercicio establecido por el puesto laboral. Expresiones que se endurecen en términos de Dubet (2006: 170) cuando las califica de “actividades anexas, pesadas y reputadas como trabajo sucio”.

Ahora bien, la calificación dada a este tipo de tareas será percibida de otro modo en las escuelas agrotécnica y bilingüe intercultural. Se mostrará allí cómo la modalidad institucional y el proyecto educativo incluyen, en su definición, este tipo de actividades que, en las escuelas comunes (polimodales, escuelas secundarias, bachilleratos, etcétera) son consideradas como fuera del puesto laboral.

En síntesis, lo que se llama objeto de trabajo representando la matriz en la que se configura el trabajo docente del Nivel Secundario está dado por la enseñanza, sin por ello aludir exclusivamente a la transmisión de contenidos disciplinares, pero a la vez la incluye junto a la formación de los/as jóvenes que asisten al nivel. Sobre esos pilares se asienta una multiplicidad y variedad de actividades que tienen lugar dentro y fuera de la jornada laboral, incluyendo ámbitos que trascienden el aula o la escuela. Fue así que se compuso una descripción y una clasificación de las actividades que desarrollan los/as profesores/as en el marco del trabajo docente⁷.

La enseñanza constituye la actividad central del trabajo de los profesores, con ello se alude a las prácticas áulicas de transmisión de contenidos mediante diversas metodologías de enseñanza en la interacción docente-alumnos. También se incluyen en ella a las tareas que implican su planificación y a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Otra actividad señalada por todos los profesores es la participación en jornadas institucionales o reuniones de trabajo con colegas y directivos. Se entiende que esta es una de las obligaciones de los profesores al integrar la planta docente de un establecimiento educativo.

En todos los relatos se identifica a la capacitación como una actividad recurrente que tiene lugar dentro y fuera de la jornada laboral. En realidad constituye un derecho y un deber de acuerdo con las normativas que regulan el trabajo.

Además de estas funciones, los/as docentes con frecuencia desarrollan otro tipo de tareas: la organización de actos escolares, beneficios, torneos deportivos o campañas solidarias en las que participan los alumnos; llevar a los estudiantes a eventos culturales que se desarrollen en la comunidad, viajes de estudios o trabajos de campo guiados por el profesor. Cada una de las tareas mencionadas acontece en el marco de las acciones institucionales, sea porque son parte de agrupamientos que se generan en su seno, como departamentos, áreas; o por el grado de involucramiento de cada uno, por voluntad o por cumplimiento de un mandato de la gestión escolar.

Otras mencionadas con menor frecuencia y sólo por algunos profesores fueron: el dictado de clases de apoyo, la elaboración de materiales didácticos y el trabajo por

7. Esta producción es una síntesis de lo expuesto por Veiravé, Delgado, Ojeda, Núñez y Amud en *Nuevas configuraciones del trabajo docente del nivel medio. Prácticas dispersas, diversas y a la intemperie* (2008) y por Ojeda y Núñez en *El trabajo docente del profesor de secundaria en contextos escolares y sociales diversos. Características asumidas y sentidos atribuidos por los propios actores* (2009).

proyectos (modalidad que ha cobrado impulso a partir de la reforma educativa de los noventa). También la colaboración con el mantenimiento del edificio y la adquisición de equipamiento y materiales didácticos se suman a estas tareas mencionadas.

Además, algunos profesores asumen roles diferenciados dentro de la escuela, tales como: coordinador de departamento o área de materias afines, tutor de curso, asesor del Centro de Estudiantes, miembro de consejos consultivos, jurado de concursos y ferias. Mención aparte merece el papel activo que algunos docentes tuvieron en la implementación de las reformas educativas, que los obligó a leer y analizar normativas y documentos, diseñar espacios curriculares para el PEI (Espacios de Definición Institucional o EDI, proyectos focalizados), solicitar asesoramiento de supervisores, autoridades educativas y técnicos, acordar propuestas con autoridades y colegas, etcétera. Estos roles son asumidos voluntariamente por los profesores.

Una particularidad identificada surgió al encontrar que la mayoría de los/as profesores/as narraron relatos cotidianos de ciertas tareas vinculadas con la contención afectiva y la asistencia que demandan los/as alumnos/as. Entre ellas mencionaron la necesidad de escucharlos, asesorarlos aún en cuestiones personales, por problemáticas propias de la etapa evolutiva en la que se encuentran, por circunstancias familiares, afectivas, económicas. También en algunos establecimientos surgió la asistencia con ropas, alimentos, materiales, etcétera; en relación con la situación económica del momento. Fue lo que anteriormente llamamos tareas adicionales, según las propias palabras de una de las profesoras entrevistadas.

Suponemos que esto responde a la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran muchos de los/as jóvenes que asisten a la Escuela Media, producto de procesos socioeconómicos y culturales más amplios que impactan crudamente en la escuela. Lo que llama la atención es la importancia que asume esta función en la mayoría de los profesores, teniendo en cuenta que los establecimientos se sitúan en contextos sociales diversos y trabajan con alumnos pertenecientes a distintos estratos socioeconómicos. No obstante, se cuestiona si esto es así en todos los casos; dado que -tal como se anticipó- las escuelas que tienen una modalidad educativa diferente (agrotécnica y bilingüe intercultural) las incluyen desde el origen del proyecto institucional en el que se fundan como escuelas medias. Por tanto, esta hipótesis de la atención a la vulnerabilidad social de la población a la que asiste dependería de la inclusión que logre hacer el proyecto educativo de una Escuela Media común (polimodal, secundario, bachillerato u otra).

Por último y antes de finalizar con la descripción, se quiere dejar asentado que en ningún caso fue mencionada, como una tarea que forma parte del trabajo del Nivel Medio, la intervención en reuniones de padres u otra actividad que promueva el contacto y la comunicación entre docentes y tutores. Sólo fue justificada mediante una pregunta, en el marco de la entrevista y a raíz de responder interrogantes. Esta temática de la vinculación con las familias, los padres o encargados de los alumnos merece un desarrollo más extenso y particularizado⁸.

8. Es una temática abordada por investigaciones en curso en el marco de esta línea de trabajo. Las mismas son de reciente ejecución, por lo que se espera tener mayores datos en breve. Es desarrollada por

En síntesis, se puede identificar en esta descripción una cierta cantidad de tareas que se suma a la de enseñar. Las clasificamos de la siguiente manera (Ojeda y Núñez, 2009):

- Tareas propias del trabajo didáctico-pedagógico escolar: trabajo áulico, reuniones departamentales o de áreas, elaboración de planificaciones y proyectos, producción de materiales, evaluación, realizadas dentro o fuera del espacio y del tiempo escolar.
- Tareas didáctico-pedagógicas extra curriculares: clases de apoyo los sábados, proyectos de teatro, ferias científicas, campeonatos deportivos, olimpiadas educativas. Dentro de ellas se podrían indicar las tareas del tipo institucional (olimpiadas, ferias científicas) y a las que desarrollan por voluntad propia con el fin de colaborar con los alumnos en cuestiones académicas (por ejemplo, las clases de apoyo), sociales y recreativas (teatro, deporte).
- Tareas de contención pedagógica que, en términos de Dubet (2006: 183-184), se podrían denominar “actividades de servicio educativo”, que están más allá de las clases: “[...] se considera que el trabajo de socialización y de educación no se reduce a la suma de las relaciones pedagógicas en el aula, que es una labor colectiva en la cual la disciplina queda para el merendero, los juegos para el patio y las elecciones de orientación de los alumnos no son un mero entorno de la vida escolar”.

El trabajo docente del Nivel Medio de este grupo de profesores y profesoras y de las escuelas estudiadas se compone de una multiplicidad, variedad y diversidad de tareas. Éstas suman un cúmulo significativo de actividades y abordan distintos objetivos dentro de la enseñanza, los alumnos y la escuela con tiempos y espacios diferenciados. Esto lleva a componer un escenario de lo que hacen los/as docentes con prácticas y acciones que se expanden y dispersan en los tiempos y espacios escolares y personales de los/as trabajadores/as.

Esto implica, sin dudas, la incorporación de nuevas funciones y responsabilidades por la necesidad de responder a las exigencias de los alumnos y alumnas, las instituciones, el sistema y la comunidad.

También agrega una mayor demanda de tiempos y espacios que superan los remunerados -las horas de cátedra que comprenden el desarrollo de clases de una asignatura para un curso dentro del aula-. Esos otros tiempos y lugares donde acontece el trabajo docente, no son reconocidos como tales. Al respecto, algunos docentes perciben a ese tipo como parte de un plus que tiene la docencia y no se lo identifica como parte del trabajo, lo hacen voluntariamente, por el compromiso con los otros, sean ellos los alumnos, la escuela o la misma profesión. Para otros, significa una sobrecarga que exige donar involuntariamente tiempo de su vida personal. Una profesora de una escuela urbana dijo que “a la mañana que yo le doy a la docencia no la cubre el salario... mucho menos todo lo demás que hago por la docencia y por el sistema... yo no trabajo por el salario, trabajo por vocación”.

las becarias Johanna Malena Jara (SGCyT-UNNE), dirigida por la profesora Veiravé, y la profesora María Gloria Saucedo, dirigida por quien es autora de este capítulo (CIN-UNNE).

9. Se desarrollarán en el siguiente apartado.

Los procesos de trabajo están alterados... en los ámbitos laborales se ha 'naturalizado' una extensión arbitraria del tiempo de trabajo según diversos factores externos al proceso de trabajo [...], tema crucial en la organización del trabajo docente, el elemento más importante [...] (Feldfeber y Andrade Oliveira, 2006: 45).

Hay ciertas condiciones de trabajo que están determinando que el docente realice esta multiplicidad de tareas: las políticas educativas, las normativas institucionales, ministeriales, las características sociales y académicas del alumnado; todos ellos son factores incidentes en la producción del trabajo en cada caso particular.

Las demandas del sistema educativo a los docentes son su primer condicionamiento, y las organizaciones escolares en que se hace realidad son su escenario más inmediato, antes y por encima de las exigencias del medio por excelencia en el que se desenvuelven sus prácticas: el aula [...] (Gimeno Sacristán, 1997:95).

Como se vio en el punto anterior, donde se analizó lo normativo, tampoco las regulaciones establecen coordenadas claras respecto de las tareas que implica el trabajo de un docente de secundaria. Entre los desajustes y vacíos de las normativas que lo regulan y la ausencia del tema en la agenda política, los profesores se encuentran desprotegidos, aunque muy demandados.

Esta realidad, a la que se intentó esbozar con la complejidad de los acontecimientos producto de la masificación, la diversificación y la fragmentación, ha sido llamada en los estudios de sociología laboral: intensificación laboral (Feldfeber y Andrade Oliveira, 2006). Es entendida como el fenómeno de la ampliación de responsabilidades y atribuciones en el cotidiano escolar de los profesores y las profesoras. En el mismo tiempo de trabajo, trascendiendo las tareas instruccionales y pedagógicas, se incluyen actividades de administración y gestión de la escuela, de contención afectiva de los alumnos frente a sus problemáticas sociales y personales, tareas que requieren de habilidades y competencias específicas para responder a las demandas (Veiravé, Delgado, Ojeda, Núñez y Amud, 2008).

Sentidos atribuidos al trabajo docente desde las propias voces de los profesores y las profesoras de la escuela secundaria

Los relatos de los profesores respecto de la cotidianeidad laboral están cargados de emociones, ideas, pensamientos, justificaciones e interpretaciones de su actuación. Tal como se observó en el estudio, la subjetividad define las formas que cada uno/a encuentra para resolver los quehaceres diarios, en función de sus intereses, sus expectativas, sus propósitos; así mismo, en relación con su historia personal y profesional.

Esto resulta de la experiencia social y laboral que tiene cada sujeto en relación con el rol prescripto que, como se vio a lo largo del capítulo, hoy ya no es el único que configura el rol. Hay una distancia entre lo prescripto y lo real del ejercicio docente. A esas vivencias se ha llamado, junto a Dubet (2006:171), experiencias de lo laboral: "Todo sucede como si él viviera en dos esferas completamente aisladas una de la otra, al haberse

desgarrado el hilo que anudaba los valores más generales con la organización del trabajo y con las prácticas profesionales”.

El sentido otorgado por los/as docentes de las escuelas secundarias coincide con el asignado por el rol: es la enseñanza. Ahora bien, en torno a él se plantean tensiones, confusiones con otras tareas que provocan ambigüedades en su significado y sentido.

Por una parte, definieron su rol desde el objeto de su actividad: la enseñanza; sin embargo, la situación los enfrenta a múltiples acciones a realizar vinculadas con las tareas institucionales, organizativas y sociales descriptas anteriormente. Es decir, dentro del puesto se reconoce la centralidad de la enseñanza, aunque las otras tareas forman parte de él, no son vistas como parte del puesto, de sus obligaciones. Una de las profesoras de una escuela de la periferia de la ciudad relató los roles que asumen y las tareas que éstos conllevan:

Y acá con los chicos somos psicólogos, madre, padre; tenés que hablarles, acá es muy distinto... hay que dejar de lado los contenidos y hablarles... (el trabajo docente) no es sólo impartir conocimientos como nos prepararon, no lo hicieron para ser psicólogos, arreglar un baño ni preparar una empanada, ni tratar a chicos con capacidades diferentes; sin embargo, lo hacemos; por eso digo que el salario es bajo para la cantidad de cosas que tenemos que hacer...

Se entiende por tal que el trabajo sobre los otros implica desarrollar un cúmulo de tareas que involucra personal y subjetivamente a los docentes en la socialización con esos otros. Además, se identifica que estas tareas son calificadas como adicionales, en el sentido de que se suman o aumentan a las que se corresponden con el puesto, con el rol; dicho en otros términos, que no pertenecen al trabajo. Sin embargo, los/as docentes las hacen.

En esa conjunción de roles puede acontecer la confusión del sentido pedagógico con otros sentidos que desvían la finalidad de la enseñanza. Pareciera ser que, a través de ellas, el profesor intenta vincularse pedagógicamente con los alumnos para mejorar las condiciones de aprendizaje en particular y de la educación en sentido amplio de sus alumnos.

Estos otros roles que configuran el trabajo de los profesores, más o menos articulados con la enseñanza, se materializan a través de una multiplicidad y variedad de actividades que ya se describieron anteriormente.

Por otra parte, siguiendo con esta línea de análisis se advierte que en muchos casos estas tareas no significaron tareas adicionales dentro del trabajo docente. Las mismas son realizadas por otros motivos que exceden a lo laboral, cuestión que parece estar naturalizada.

Hay cosas que uno hace que van más allá de lo laboral cuando vos realmente amás hacer una cosa (Profesora de una escuela rural).

Yo veo a la educación como algo que a mí me gusta, más allá de lo que uno pueda ganar (Profesora de una escuela urbana).

Algunos profesores y profesoras no reconocieron como funciones sustantivas en su trabajo a las tareas de contención afectiva, asistencia social, participación en la gestión institucional u otras de índole administrativa o sociocomunitaria. Estas funciones tampoco son reconocidas por el sistema en los salarios o en los tiempos rentados laboralmente.

Las reuniones de trabajo eran en nuestra escuela, en mi casa, en la casa de otra colega, mate de por medio, el sábado desde las 7 de la mañana hasta las 9 de la noche; le he regalado tantas horas de mi vida al ministerio... (Profesora de una escuela urbana).

Con estas expresiones, así como con tantas otras que se escuchan cotidianamente en las escuelas, se representa al trabajo docente aún en la restricción del sentido de enseñanza, de la transmisión del contenido de enseñanza dentro del aula; así como a todas las demás acciones que se entienden como voluntarias, implicando la donación del tiempo propio o de aquel destinado a la enseñanza.

Esto evidencia el desfasaje que, desde un tiempo a esta parte, tiene la definición del puesto laboral en sí mismo y el cambio de sentido pedagógico que ha tenido la función del profesor de secundaria en esta institución y para los jóvenes que concurren a ella. Saber el contenido a enseñar, la porción del conocimiento a transmitir y tener competencias para hacerlo, ya no basta para desempeñarse como profesor o profesora en este nivel educativo. Se han presentado suficientes argumentos al respecto.

Para este grupo de profesores y profesoras la enseñanza adquiere el valor central de su trabajo, es por ello que se configura como el objeto de trabajo, el central, el eje que conduce su rol, su función. Pero este valor se pone en jaque cuando se enfrenta a las circunstancias que antes desarrollamos. En vinculación con estas afirmaciones, el último aspecto que consideraremos es el concerniente al significado que le otorgan al término enseñanza.

Se han hallado dos grandes significados en los que se pueden encuadrar los diferentes relatos, a saber: según el énfasis esté puesto en la transmisión de contenidos disciplinares o que esté posicionado en una función educadora, en el sentido de formación integral.

Algunos profesores restringen el sentido de enseñanza a “que el alumno aprenda... que el alumno con escucharte a vos, con darle ejemplos o la teoría en el pizarrón y él copie en su carpeta... cuando vaya a repasar se acuerde porque entendió el tema, que sepa relacionar...” (Profesora de una escuela urbana).

La mayoría de los docentes, sin embargo, expresó que en la escuela secundaria hay que ir más allá de la mera transmisión de contenidos; dando cuenta de lo que significa el trabajo sobre los otros. Significa formar a los jóvenes en saberes que superan los contenidos científicos:

Formar a los chicos, pero no solamente en lo académico, en valores, principios, enseñar a que piensen, que sean coherentes, a que mantengan la palabra que empeñan, a que se hagan responsables de sus actos ... le doy todo con la docencia para que ellos sean mejores (Profesora de una escuela urbana).

Implica romper con el sentido históricamente constituido de su trabajo:

[...] que el docente no es que está al frente y baja contenido, lo actitudinal no pasa por eso, va más allá de eso, tenés que conocer al alumno; a veces puede ser comprendido y a veces uno tiene que poner límites, o a veces uno puede charlar con más amabilidad... y así te vas haciendo de confianza con ellos... ¿Y cómo se hace? Realizando actividades fuera del curso o proyectos...

y eso yo vi que es importante, no tenemos que dar todo contenido... (Profesor de una escuela periférica)¹⁰.

Formar al otro implica asumir la responsabilidad personal de contribuir a conducir sus vidas, más aún cuando éste es un joven que está definiendo su inserción en el mundo adulto, en el mundo social.

Yo creo desde mi experiencia que el ser docente a nosotros nos da como un material muy delicado que es el alumno, y nosotros lo tenemos que formar y de nosotros depende que se forme bien o mal. O sea, hasta qué punto le atribuyo a la docencia una importancia suprema que yo sé que puedo manipular a un alumno si quiero... Yo sé cómo tengo que moldear al alumno, afortunadamente me gusta y lo hago para bien, pero sé que la docencia es una profesión que mal entendida y mal practicada se presta para malograr una generación completa (Profesora de una escuela urbana céntrica).

Este proceso representa involucrarse personalmente, yendo más allá de la aplicación de tareas técnicas consistentes en dar, instruir o impartir contenidos. Una de las docentes se definió desde esta postura: "Yo siempre dije 'no sólo soy profesora de lengua, yo soy formadora, yo soy educadora'".

En esta dirección es que los/as docentes justificaron el significado que para sí mismos tiene el trabajo. El término compromiso se reitera en unos/as y otros/as para manifestar el sentido más cabal del trabajo sobre los otros; mediante el cual se sienten realizados a sí mismos, en su inserción social y en las relaciones con los demás. Expresan el compromiso y a la vez la responsabilidad que implica este quehacer en la satisfacción que les da desarrollar una tarea valiosa: "La satisfacción que me da (es) que lo que estoy haciendo le sirve a otro, que estoy formando personas... que van a ser útiles en el futuro" (Profesora de una escuela urbana).

Es por eso que entender en estos términos el trabajo docente traería consigo la redefinición de otras formas de concebir a la docencia. El sentido de vocación es uno de los que aquí se podría poner en cuestión. De esta forma no se atribuiría la docencia a un llamado interior -en tanto disposición innata- o misión sagrada de servir al otro, del que sólo algunos pueden ser portadores (Birgin, 1999). Atributo por el cual, durante mucho tiempo, no se visualizó a esta tarea como un trabajo a ser remunerado como tal, y que aún permanece en este grupo de profesores: "La docencia se convierte en una salida laboral, no en una vocación; yo creo que ahí radica el problema fundamental" (Profesora de una escuela rural).

La desaparición de la vocación en aquellos términos debiera dar lugar a la aparición del compromiso con uno y con los otros en el desarrollo de este trabajo, lo que no implica dejar de lado tener las condiciones justas y dignas propias de un trabajo, y de esa manera dejar de tener una percepción disminuida del valor del trabajo docente. Percepción compartida con la misma sociedad.

10. El resaltado es propio.

Experiencias de lo laboral. El trabajo en diferentes contextos institucionales desde las voces de sus protagonistas, los trabajadores de la educación

Con anterioridad se ha caracterizado a lo que hacen los/as profesores/as. En el siguiente apartado se especificará qué se percibe de los quehaceres dentro de cada escenario escolar particular.

En la escuela situada en el contexto urbano céntrico, las problemáticas más acuciantes que atienden en su trabajo cotidiano y que se reiteran en sus relatos tienen que ver con la atención de la gran cantidad de alumnos por curso. En la masificación se producen, según ellos y ellas, problemas de disciplina y violencia escolar que les preocupan y tienen que enfrentar a diario. Los comportamientos de los/as alumnos/as que llaman su atención y buscan contener tienen su origen en problemáticas familiares: “La mayoría son hijos de padres divorciados, (los chicos) con problemas de conducta” (Profesora). También señala que existen situaciones más complicadas como el abuso. Son escasas las situaciones de violencia, pero, sin embargo, se presentan dentro de la escuela: “Dos chicas que se enojaron con una compañera... entonces se buscó dos amigas y la agarraron en la escalera... les gritaban en cada oído y la de atrás le daba patadas...” (Profesora).

Lo específico del trabajo de los profesores de la escuela urbana céntrica está centrado en lo curricular y lo profesional, es decir, en realizar la tarea de enseñanza para lo que fueron contratados.

En la escuela urbana periférica, la problemática que aqueja a los/as profesores/as tiene su eje en la retención de alumnos. De esta manera lo exponen sus relatos:

Hubieron casos en los que les teníamos que pedir a los padres que manden por favor a sus hijos a la escuela, que los continúen enviando;... porque uno los llamaba por un problema de disciplina y el padre (dice) ‘yo lo saco de la escuela’, se molestaba más que nosotros que queríamos ayudar al chico y al final le teníamos que pedir por favor que lo deje...

La preocupación es tal porque involucra la existencia o permanencia del puesto laboral que cada uno ocupa, ya que si los alumnos disminuyen los cursos se cierran, conllevando la pérdida del puesto. Pero a la vez esta situación provoca la inquietud de un grupo de profesores y profesoras de buscar la solución a la permanencia de los/as alumnos/as en la escuela. Es decir, hay dos problemáticas involucradas, la de orden laboral y la de orden profesional.

Aquí también la disciplina y la violencia tienen su sitio con un matiz particular, porque limitan con la delincuencia a diferencia de la institución céntrica. Los alumnos de esta escuela, al decir de una de las profesoras, son “agresivos, llevan chuzas, llevan armas, cuchillos... Generalmente se pelean con los que son de diferentes barrios”. Narra un acontecimiento que da cuenta de la gravedad de la situación en la que se ven envueltos estos jóvenes: “Hubo un caso en que personas de afuera mataron a un alumno en la esquina de la escuela por problemas de droga”.

Las otras escuelas que participaron del estudio estaban ubicadas en localidades del interior provincial, a diferencia de las otras dos expuestas anteriormente. Una de ellas es una escuela secundaria común (ex polimodal) y se sitúa en una pequeña localidad

provincial, ubicada a 150 kilómetros de la ciudad de Resistencia: La Leonesa. La sociedad ubicada en este contexto ha sufrido un deterioro económico-laboral producto de las políticas neoliberales y las crisis que las mismas conllevaron. Estas circunstancias hacen mella en los/as alumnos/as, por lo que la población estudiantil ha cambiado y, en ese contexto, tienen que desarrollar su trabajo. Un profesor describía que: “El chico tuvo que madurar de golpe, en el sentido de que puede venir sin desayunar, con una ropa que no le gusta; el sufrimiento es un despertador de conciencia...”. Frente a ello realizan acciones para la atención de sus alumnos: “Nosotros nos interesamos y nos integramos en sus vidas, porque ellos también nos piden ayuda, ellos saben que nos van a encontrar a todos”.

En este ambiente, una problemática que se expresa en los relatos de los/as profesores/as también es la retención escolar, al igual que en la escuela ubicada en un barrio de la periferia de la ciudad. Esta circunstancia conlleva a priorizar tareas de contención antes que las pedagógico-didácticas del desarrollo curricular. A nivel institucional, la escuela implementa proyectos de retención escolar.

Sobre la tarea de contención, uno de los docentes dijo: “No creo que haya ningún profesor que diga ‘cómo me molesta que vengan a tal hora, tal día’; nosotros nos interesamos y nos integramos en sus vidas, porque ellos también nos piden ayuda, ellos saben que nos van a encontrar a todos”.

Por último, una de las características que distingue a este establecimiento fue la importancia que la escuela tiene en la comunidad a través de ciertos eventos y actividades que gozan de una alta valoración en la población. Así, esta institución educativa se inserta en las actividades sociales y culturales, siendo un centro de atención que excede a lo escolar. En ello también participan los docentes.

Otra de las escuelas está ubicada en la localidad de San Martín, en una zona rural. Se trata de una escuela técnica con modalidad agrotécnica, cuya finalidad es la preparación de los alumnos para el trabajo agrícola. La organización institucional implica así que se articulen una institución educativa de Nivel Medio con la organización productiva¹¹. Por esta razón, el plantel docente comprende profesores de diferentes formaciones, docentes, profesionales y técnicos, para poder desarrollar los propósitos de la formación general, propia del currículum de la escuela secundaria, y la formación práctica, característica de la modalidad técnica. Aquí es posible vislumbrar las peculiaridades que tiene el trabajo docente en este contexto, cuyo eje se diferencia en aquellos dos grandes aspectos. Esa diferenciación podría significar la articulación o la separación entre ambos campos del aprendizaje. “La formación para el mundo del trabajo agropecuario entonces, exige una serie de componentes didácticos, organizacionales y de vinculación con el entorno específico” (Delgado, Rosso y Núñez, 2010: 5).

Otro rasgo que singulariza a la institución y el trabajo de los profesores es la doble escolaridad y el internado, lo que implica cumplir funciones diferenciadas para la atención de los estudiantes mientras participan de actividades curriculares, productivas, de recreación o de la rutina de la vida y convivencia cotidiana. Se reconocen en esta modalidad institucional diversas configuraciones laborales: el profesor responsable de

11. El tratamiento del caso particular de esta escuela será desarrollado en otro capítulo.

enseñar una asignatura de formación general o bien que enseña la técnica específica, también se encuentra el MEP (Maestro Especial de Práctica) que colabora con el profesor responsable de una sección didáctico-productiva. A la vez están quienes atienden el internado y permanecen con los grupos de jóvenes la doble jornada. Ambas condiciones favorecen otro tipo de relación entre los docentes y estudiantes. Pareciera existir un mayor conocimiento y mayores posibilidades de diálogo. Los docentes incluyen la contención afectiva y la asistencia al alumno como parte de su trabajo, como algo necesario dadas esas condiciones y no como tarea adicional, al menos en los profesores entrevistados. Algunos de ellos dijeron:

En esta escuela vos sentís como que es una familia grande, con algunos el vínculo es más cercano, te cuentan cosas, te adoptan, te esperan; con otros profesores no, no le dan trascendencia si van o no (Profesora de Lengua).

Lo que acá viví es que hay una sana convivencia entre los docentes y el docente y sus alumnos, porque yo aprendí mucho todos estos años, que al alumno hay que saberlo escuchar, muchas veces ellos necesitan que alguien los escuche, todos tienen problemas (MEP).

Son otros espacios de trabajo, otros horarios, otros elementos y modalidades de organización, otras relaciones laborales.

Todo esto pareciera estar sosteniendo una representación de la escuela como espacio familiar, en el que los adultos son más que docentes o auxiliares, y los adolescentes y jóvenes más que alumnos. Los docentes reconocen que en ocasiones asumen roles parentales, y algunos señalan que la escuela es para ellos como una gran familia¹².

Por último, la escuela de contacto interétnico con la que trabajamos fue un Bachillerato Libre para Adultos Bilingüe Intercultural (BLABI) perteneciente a la Comunidad Qom¹³, cuyo establecimiento funciona en la localidad de Pampa del Indio. Fue creada por una organización indígena llamada Consejo Qompi en defensa del derecho a la educación propia, bilingüe y que valore y rescate su cultura. Así, la misma Comunidad Qom definió una escuela propia diseñando y desarrollando su propio proyecto educativo-institucional mediante estrategias políticas, organizacionales y curriculares (PEI, 2007). Actualmente es una escuela de gestión comunitaria, es decir, conducida por la comunidad y dirigida por un representante de la misma.

En este escenario se identifican como ejes del proyecto educativo a lo intercultural y al bilingüismo que configuran el trabajo docente y sus prácticas laborales y profesionales.

Una de las particularidades que se señalan en esta dirección es la heterogeneidad de actores sociales que se involucra en la institución educativa, ya que es integrada de forma participativa por miembros de la Comunidad Qom, de organizaciones sociales e integrantes de la escuela: directivos, docentes y alumnos qom. El cuerpo docente está

12. Los datos fueron extraídos del informe que el equipo de investigadores realizó para ser entregado a la institución en donde se llevó a cabo el trabajo de campo.

13. El caso particular es desarrollado en capítulos específicos con mayor profundidad.

compuesto por indígenas y no indígenas que tienen diferentes titulaciones, docentes, profesor, maestro, profesor intercultural bilingüe para EGB 1 y 2, profesional, Auxiliar Docente Aborigen (ADA) y bachiller con orientación en salud. Esta diversidad de funciones y de actores escolares da cuenta del contexto laboral compartido, participativo y comunitario en el que se insertan los/as docentes. Este rasgo es uno de los que identifican la interculturalidad en el BLABI. Está explícito que la institución promueve el intercambio entre profesores indígenas y no indígenas requiriendo de ellos una forma articulada de trabajo que se manifieste en actividades escolares compartidas, en la enseñanza interdisciplinaria dentro y fuera del aula, articulando saberes de las culturas qom y de la escolarizada, con metodologías de enseñanza diferentes a las clases tradicionales y con la intervención de la comunidad en la escuela (Ojeda y Ramírez, 2011 b).

En este escenario descripto, el o la profesor/a deberá considerar que sus tareas son otras, además de las de enseñanza, lo que implica una ampliación de las tareas y de los límites áulicos donde habitualmente transcurre el aprendizaje. Así, el sentido pedagógico-didáctico del quehacer docente tiene matices distintivos. Se manifiesta desde que ingresan a la institución porque los/as docentes aceptan y adquieren responsabilidades laborales y profesionales diferentes a la docencia en escuelas comunes; una profesora no indígena dijo:

No era solamente que nosotros teníamos que ir a dar clases, sino también teníamos otro tipo de responsabilidades: ir a visitar a los alumnos, si por ahí no venían; todo ese tipo de condiciones, dedicarse a la escuela, a veces a limpiar, porque no hay portero, no tenemos nada¹⁴.

Las llamadas tareas adicionales por otros profesores parecieran no tener tal sentido aquí, ya que adquieren una significación pedagógica; porque representan otra forma diferente de relacionarse con los/as alumnos/as qom, construyendo un vínculo con ellos, con la comunidad y con la escuela que es diferente.

Otras características que identifican a la interculturalidad tienen que ver con las relaciones con el saber y el bilingüismo. La forma de trabajar el contenido, los sentidos atribuidos a ellos, el lugar otorgado a la lengua materna y a la lengua española, y las relaciones que entablan docentes indígenas con no indígenas, docentes no indígenas con alumnos indígenas, y docentes y alumnos qom van configurando una trama de sentidos pedagógicos compleja y que son construidos permanentemente con el fin de lograr la identidad de la comunidad y el rescate de su cultura. Al respecto, uno de los docentes indígenas que también ocupó un cargo directivo mencionó:

Integrarse es un desafío porque en una clase están relacionadas dos áreas, lo que nunca se hizo, pero bueno, la única forma es el profesor, sentarse y planificar, y eso es todo nuevo donde no tenés recetas. Es como que estamos buscando la forma de ser intercultural, en bilingüismo, porque tendría que estar presentando dos lenguas en todas las materias.

14. Ideas trabajadas por Ojeda y Ramírez en *Desafío, compromiso y decisión en el trabajo de profesoras argentinas no indígenas en una Escuela Bilingüe Intercultural* (2011a).

Posibles lecturas para comprender las nuevas configuraciones del trabajo docente

“[...] una sensación de distancia profunda entre el funcionamiento de la maquinaria educativa y la experiencia de cada quien [...]” (Dubet, 2006: 165).

Se pretende poner en juego las diversas tramas que configuran el trabajo de los profesores y las profesoras del Nivel Medio en los diferentes contextos institucionales con los que trabajamos en la provincia del Chaco. Se devela de qué manera lo subjetivo, lo institucional, en tanto condiciones que los docentes perciben más próximamente; y lo político, social y cultural, en un plano macro, fueron entrecruzándose para comprender algunos sentidos asignados por ellos acerca de su trabajo cotidiano.

Fue así que, en este trabajo, se prefirió partir del quehacer real, contextualizado en la diversidad de instituciones que atienden a nuestros jóvenes, situado en cada problemática particular de la provincia, antes que del modelo prescripto para el rol docente.

Emerge con fuerza la idea de crisis del nivel devenida del desajuste entre la matriz fundacional con que se creó el Nivel Medio y la realidad acontecida en el trabajo cotidiano dentro de las instituciones educativas. Los fenómenos sociales, culturales y políticos de la masificación, fragmentación y diversificación provocaron el resquebrajamiento de aquel mandato original de formar a ciertos grupos sociales (élite) bajo un modelo homogéneo de ciudadanía. En síntesis, la realidad no se corresponde con el modelo; el modelo estalla, lo que provoca la crisis.

Esa crisis tendría sus manifestaciones en lo normativo que regula el trabajo docente, en las prácticas y en los sentidos atribuidos a ellas por los sujetos. Entre dichos planos se produce un desajuste, ya que el trabajo real supera a lo normado, provocando la sensación de desborde entre lo que se hace y lo que se debe hacer, lo que resulta adicional al puesto laboral o bien lo que no es reconocido laboralmente.

Junto con Dubet (2006) se expresa la necesidad de superar el discurso funcionalista que deriva en el sentido de crisis. Hoy en día ya no es posible pretender que la realidad se corresponda con un modelo abstracto y universal de lo que debe ser la escuela. Es necesario que se comprenda cómo se construyen los sentidos y las prácticas laborales de este trabajo particular para poder lograr, de manera positiva, reconfigurar y reestructurar el trabajo del Nivel Medio.

¿Cómo se configura el trabajo de los profesores? Partiendo de estas premisas es que se comprendió que ya no es posible la existencia de una única configuración del trabajo de los/as profesores/as de la escuela secundaria. Estos docentes viven cotidianamente la experiencia de construir los sentidos atribuidos a sus trabajos. Ellos expresaron la diversidad y la multiplicidad de tareas que desarrollan y que implican asumir nuevas funciones y nuevos roles dentro de la escuela. Aunque éstas no estén contempladas por la normativa laboral; sin embargo, forman parte de las prácticas que realizan.

Fue por esa razón que se ha planteado, junto con el grupo de investigación, que estos planos en que se define el quehacer docente contribuyen a configurar prácticas diversas, dispersas u a la intemperie (Veiravé et al., 2008); porque asumir nuevos roles, atender a las múltiples demandas que recaen hoy en los docentes y en las escuelas impactan fuertemente en la configuración laboral. Resquebrajan aquel mandato único de

transmisión de contenidos. Desde sus percepciones esto genera tensiones, conflictos a resolver en lo diario. Así se expresa la diversidad de tareas y dispersión en diferentes funciones a atender.

No existe un encuadre normativo laboral que contemple y reconozca todas estas nuevas asignaciones al puesto de trabajo. Cuestión que se ha percibido de estos profesores y profesoras como una sensación de estar a la intemperie, sin resguardo legal. Se entendió entonces que no hubo, hasta el momento, una modificación sustancial en las estructuras organizacionales, en los puestos laborales y hasta en los marcos de interpretación de los sujetos respecto del trabajo docente en este nivel. Si bien es necesario reconocer que la Ley de Educación Nacional da el marco regulatorio para reestructurar el puesto docente, aún no forma parte de la agenda política en el corto plazo.

En este ámbito que se intentó componer, donde los sujetos experimentan la crisis en sus propias experiencias, el trabajo que ellos definen y realizan aún mantiene algún rasgo de su sentido primigenio. Así mantiene una parte de lo que definió siempre a la docencia para no caer en el riesgo de confundir roles. Su objeto de trabajo está centrado en la enseñanza de ciertos saberes disciplinares y en los alumnos y las alumnas, manteniendo el mandato histórico en algún sentido y transformándolo en otro; porque ya no es posible hablar de educación sin comprenderla desde la formación de los sujetos: los jóvenes, quienes tienen diversidad de trayectorias educativas que no encajan en un único modelo y que requieren de unos docentes que contribuyan con su formación sin imponer un modelo prefijado de antemano que los excluya si no pueden acomodarse a él.

En este sentido surge claramente el estrecho vínculo entre lo laboral y lo personal. El trabajo con los otros, sustentado en el cometido del profesor sobre sí mismo, sobre su subjetividad, permanece aún en el sentido esencial de esta tarea. El vínculo pedagógico centrado en esta relación personal es la clave para no perder el sentido de la tarea.

BIBLIOGRAFÍA

- Arroyo, Mariela y Poliak, Nadina** (2010). "Clase 6: En torno a las nuevas tensiones y a la cuestión docente: saberes, autoridad, relaciones personales e institucionales. Segunda Parte". En *Seminario de posgrado La escuela secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana*. Buenos Aires: FLACSO.
- Birgin, Alejandra** (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Consejo Qompi - Asociación Civil Che'egue-
ra** (2007). *Proyecto Educativo Institucional*. Pampa del Indio, Chaco: Mimeo.
- Delgado, Patricia; Rosso, Laura y Núñez, Claudio** (2010). "Lo que la escuela puede y lo que no puede. Entre los determinantes del contexto y los sentidos construidos por los actores de la institución educativa". En *VIII Jornadas de Investigación y Debate. Memorias y oportunidades en el agro argentino: burocracia, tecnología y medio ambiente (1930-2010)*. Buenos Aires: CEAR-UNQ.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia** (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubet, François** (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. España: Gedisa.
- Feldfeber, Myriam y Andrade Oliveira, Dalila** (2006). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires: Noveduc.
- Giddens, Anthony** (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gimeno Sacristán, José** (1997). *Docencia y Cultura Escolar*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Gvirtz, Silvina** (1994). "Los estatutos y la configuración del docente como profesional". En *Serie Documentos e Informes de Investigación*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Martínez, Deolidia; Valles, Iris y Kohen, Jorge** (1997). *Salud y trabajo docente en Argentina. Tramas del malestar docente en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Morin, Edgar** (2000). *Introducción al pensamiento complejo* (3ª ed.). España: Gedisa.
- Neffa, Julio César** (2003). *El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece*. Buenos Aires: Lumen Humanitas, Asociación Trabajo-Sociedad y PIETTE\ CONICET.
- Neffa, Julio César** (2005). "Reflexiones acerca de la naturaleza y significación del trabajo humano". En *Seminario CEIL-PIETTE*. Buenos Aires: CEIL-PIETTE.
- Ojeda, Mariana y Núñez, Claudio** (2009). "El trabajo docente del profesor de secundaria en contextos escolares y sociales diversos. Características asumidas y sentidos atribuidos por los propios actores". En *Revista Digital del Instituto de Investigaciones en Educación 1 (1)*. Argentina: UNNE, Facultad de Humanidades, en http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/instituto/revista1/archivos/pub_1/ojeda_nunez_rev1.pdf
- Ojeda, Mariana** (2010). "Inclusión (?) de los indígenas en el nivel medio. Una propuesta que desafía lo escolar y provoca tensiones en su gramática". *Trabajo Final del Seminario de posgrado La escuela secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana*. Buenos Aires: FLACSO.
- Ojeda, Mariana y Ramírez, Ileana** (2011a). "Desafío, compromiso y decisión en el trabajo de profesoras argentinas no indígenas en una Escuela Bilingüe Intercultural". En *Revista Nómadas. Constituciones políticas, diversidad y diferencia cultural* (34). Colombia: Universidad Central. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos. Compensar.

- Ojeda, Mariana y Ramírez, Ileana** (2011b). "Formación y trabajo de profesoras no indígenas en una escuela bilingüe intercultural de una comunidad qom del Chaco: El valor de las experiencias de vida y del trabajo con los 'otros' ". En *I Seminario Nacional de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente Trabajo y formación docente en Argentina: debates sobre la política educativa actual*. Resistencia, Chaco: Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste.
- Parra Garrido, Manuel** (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: POREALC/ UNESCO.
- Pinkasz, Daniel** (1992). "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos". En Braslavsky, Cecilia y Birgin, Alejandra (comp.) *Formación de profesores: impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tenti Fanfani, Emilio** (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Terigi, Flavia** (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: porqué son necesarios, porqué son tan difíciles". En *Propuesta Educativa* 17 (29). Buenos Aires: FLACSO.
- Tiramonti, Guillermina** (2003). *La nueva configuración de la discriminación educativa*. Buenos Aires: FLACSO, en www.flacso.org.ar/educacion/investigacion_Incdlde_conferencia.php.
- Tiramonti, Guillermina** (2010). "Clase 2: Situación actual del nivel secundario: caracterización de la crisis de la escuela y del agotamiento de su sentido tradicional". En *Seminario de posgrado La escuela secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana*. Buenos Aires: FLACSO.
- Veiravé, Delfina; Ojeda, Mariana; Núñez, Claudio y Delgado, Patricia** (2006). "Las narrativas biográficas para la comprensión de la vida y el trabajo del profesor de Escuela Media. Análisis sobre las dimensiones y los planos de trabajo metodológico". En *VI Seminario da Red Estrado. Regulação Educacionale Trabalho Docente*. Río de Janeiro: Universidad Estadual de Río de Janeiro.
- Veiravé, Delfina; Delgado, Patricia; Ojeda, Mariana; Núñez, Claudio y Amud, Cinthia** (2008). "Nuevas configuraciones del trabajo docente del nivel medio. Prácticas dispersas, diversas y a la intemperie". En *VII Seminario de la Red de estudios sobre Trabajo Docente. Nuevas regulaciones en América Latina*. Buenos Aires: Red Estrado/CLACSO y Universidad de Buenos Aires.
- Veiravé, Delfina; Delgado, Patricia; Ojeda, Mariana y Núñez, Claudio** (2010). "Comprender el trabajo docente en escuelas medias públicas de la Argentina: aproximaciones teóricas para analizar su complejidad". En *VIII Seminario Internacional Red Estrado. Educación y trabajo docente en el nuevo escenario latinoamericano. Entre la mercantilización y la democratización del conocimiento*. Lima, Perú: Universidad de Ciencias y Humanidades y CLACSO.

Documentos oficiales

- Argentina. Cámara de Senadores y Diputados de la Nación Argentina (1958). Ley N° 14.473. *Estatuto del Docente y normas reglamentarias*.
- Argentina. Provincia del Chaco. Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco (1990). Ley N° 3.529. *Estatuto del Docente*.
- Argentina. Cámara de Senadores y Diputados de la Nación Argentina (1993). Ley N° 24.195. *Ley Federal de Educación*.

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2005). Resolución N° 251/05. *Anexo Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua-Informe Final*.

Argentina. Cámara de Senadores y Diputados de la Nación Argentina (2006). Ley N° 26.206. *Ley de Educación Nacional*.

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2008). Documentos de la DINIECE 4. *La obligatoriedad de la Educación Secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Serie: La Educación en debate.

Argentina. Consejo Federal de Educación de la Nación (2009). Resolución N° 84/09. *Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria obligatoria*.