



CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO
EL MUNDO DEL TRABAJO EN DISCUSIÓN
AVANCES Y TEMAS PENDIENTES
BUENOS AIRES 7, 8 Y 9 DE AGOSTO DE 2013

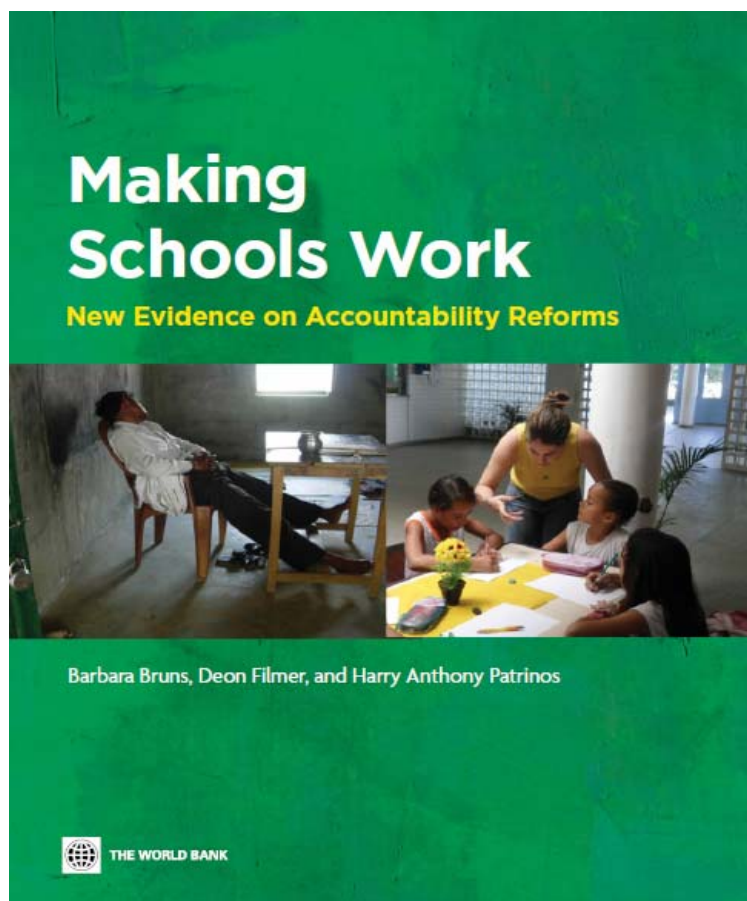
aset ASOCIACIÓN ARGENTINA
DE ESPECIALISTAS EN
ESTUDIOS DEL TRABAJO
30º ANIVERSARIO

Grupo 13: Procesos de formación dentro y fuera de los lugares de trabajo

Dispositivo pedagógico en el proceso de trabajo docente. El caso del programa: “Escuela para todos. Que el verano te rinda”

María José Laurente

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue
marijolaurente@yahoo.com.ar



La presente imagen extraída de la tapa de un documento del Banco Mundial (2011) para orientar las medidas de política educativa que se deben llevar a cabo en los países que asesora, es de por sí un contenido formativo que explicita dos tipos de docentes que, desde esta concepción se quiere introducir: el perimido, en el caso del Programa analizado denominado el “docente habitual”, y el modelo de docente inclusivo.



Introducción:

Nuestra intención en esta ponencia es encontrar algunas pistas de la forma, contenido e intencionalidad que están presentes en los procesos de formación de los “nuevos” trabajadores de la educación en la actualidad en la Provincia de Río Negro.

¿Cuáles son las demandas para este sujeto en este momento histórico? ¿Qué está perimido en el docente? ¿Qué contenidos formativos y dispositivos pedagógicos se pergeñan hoy para el trabajo del docente?

Para ello tomaremos el caso del Programa “Escuela para todos: Que el verano te rinda”¹ destinado a estudiantes secundarios de la Provincia de Río Negro en el año 2013, considerándolo en términos de dispositivo pedagógico diseñado, entre otras cuestiones, para “enseñar” a los docentes las nuevas formas que requiere el trabajo en la escuela secundaria planteada como inclusiva. En este sentido este Programa provincial, resulta un analizador interesante que nos permite formular preguntas y esbozar unas primeras hipótesis que luego² serán abordadas para comprender los sentidos y significados que los

¹ En la página web oficial el Programa es presentado en los siguientes términos: “El Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro pondrá en marcha el programa "Escuela para todos, que el Verano te rinda", que se desarrollará entre el 2 de enero y 1 de febrero de 2013, inclusive. Se trata de una política para continuar brindando mayores posibilidades de aprendizaje a aquellos chicos y chicas de primero y segundo año de la escuela secundaria obligatoria, que no hayan promocionado 3 o más materias. Los cursos estarán conformados por grupos de 9 alumnos como mínimo y 20 como máximo, y los docentes que dictarán las clases serán designados por el Ministerio de Educación, teniendo en cuenta el puntaje que registren en las Juntas de Clasificación. Se abrirán las puertas de al menos 15 escuelas públicas, una en cada Consejo Escolar de Educación, número que podrá ser ampliado dependiendo de la demanda de cada localidad. La propuesta se desprende de una de las políticas principales de la gestión que es revertir las estadísticas actuales, que indican que la mitad de los jóvenes abandonan la escuela secundaria entre primero y segundo año” Extraído de: http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/sitio2012/desarrollo_seccion.php?id=88

² Este recorte problemático se constituye en una primera indagación exploratoria que se encuadra en el Proyecto de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue del cual somos parte: “La configuración del trabajo docente pedagógico en las denominadas políticas de inclusión para la escuela secundaria en la Norpatagonia”. En él nos proponemos describir y comprender las dimensiones materiales y simbólicas que configuran el trabajo docente pedagógico producidas en relación a las lógicas de las denominadas políticas de inclusión, más específicamente los aspectos vinculados a las condiciones y organización del proceso de trabajo de los docentes de escuela secundaria de la región en el período 2013-2016.



docentes le atribuyen a las regulaciones, orientaciones y prácticas que se dirimen en torno a las denominadas políticas de inclusión, hoy hegemónicas en el discurso político académico de funcionarios y organismos internacionales vinculados a educación.

Nuestra mirada e interrogantes se inscriben en el campo de la teoría crítica, más específicamente en la pedagogía del trabajo crítica radical, que requiere una indagación de los sentidos y los enclaves en los cuáles se produce la codificación de los nuevos contenidos formativos en los espacios laborales. Desde esta perspectiva nos proponemos recuperar la “nueva arquitectura simbólica desplegada” (Figari, 2003, pág. 2) en este proceso formativo comprometiéndonos en la lucha por una educación emancipatoria.

En este caso, a través de las medidas de política educativa que se fundamentan en el discurso del “derecho a la inclusión” creemos percibir un programa de formación específica para los docentes de la escuela secundaria. Centramos nuestra mirada en este programa implícito, que se lleva a cabo en el particular espacio de trabajo de los docentes, identificando algunas de las estrategias y métodos que asume dicho proceso de formación. La intención es avanzar en la comprensión de las formas que adoptan, para este particular lugar de trabajo -que es la escuela-, los procesos de construcción de hegemonía, consentimiento, resistencia y/o cooptación. El abordaje metodológico, desde una lógica cualitativa, se centra básicamente en el análisis de contenido de la normativa provincial, y de algunos artículos periodísticos publicados en medios de comunicación regional.

1. Apuntes teóricos para ubicar las características de los procesos formativos en los espacios de trabajo de los docentes.

La temática sobre los procesos formativos en el proceso de trabajo es abordada con especial énfasis en los últimos años desde el campo de la Pedagogía Crítica. Los nudos problemáticos a los que hace referencia este campo teórico aluden fundamentalmente a las características que asume la relación trabajo-formación, analizada desde el prisma de las relaciones de poder/hegemonía/consentimiento/resistencia materializadas en los particulares ámbitos de trabajo. En este sentido importa analizar esta relación, en tanto relación conflictual y no cosificada de los procesos de producción del poder.



Los aportes de Gramsci resultan ineludibles a la hora de pensar y reflexionar sobre los procesos de construcción de hegemonía/contrahegemonía, así como para focalizar el papel central que asumen los intelectuales orgánicos al intentar construir estrategias y contenidos que permitan educar el consenso. Nos referimos en particular al consenso necesario en los trabajadores para perfeccionar los mecanismos de dominación de las clases dirigentes en nuestro tiempo presente. Basándose en estos desarrollos, Lúcia Wanderley Neves aporta una interesante perspectiva que nos ayuda a descifrar el contenido y los dispositivos pedagógicos que se van construyendo en la que denomina “La nueva Pedagogía de la Hegemonía: estrategias del capital para educar el consenso”. Desde esta trama analítica, podemos justificar la necesidad de develar los modos que adoptan hoy los procesos de formación de los docentes en los mismos espacios de trabajo; dado que “el estado asume cada vez más su papel educador en la medida en que se propone conducir, por medio de diferentes estrategias la reforma intelectual y moral adecuada a su proyecto de sociabilidad dominante y dirigente.” (Wanderley Neves, 2009, pág. 20)

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

En nuestro caso nos interesa abreviar en estas fuentes teóricas con la intencionalidad de aportar a una mirada crítica acerca de las estrategias y contenidos formativos con los cuales se pretende formar al nuevo trabajador de la educación en la provincia de Río Negro visualizado a través de un caso, que representa una mínima parte de la política educativa que se alinea a la construcción de la supuesta escuela inclusiva.



2. Presentando el caso: El Programa Escuela para Todos “Que el verano te rinda”

El Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro a través de la Resolución N° 3404³ del 12 de noviembre del 2012, crea “con carácter de experiencia educativa”, el Programa ESCUELA PARATODOS. “Que el verano te rinda”, destinado a estudiantes de 1° y 2° año del ciclo básico de las escuelas diurnas con planes de estudio de 5 años y las de educación técnica estatales, que adeudan al menos cuatro asignaturas. La extensión de dicho programa de “opción voluntaria para los estudiantes” está prevista desde el 7 de enero al 1 de febrero de 2013. Para su funcionamiento se habilitarán 14 sedes en el territorio provincial, en cada una de las cuales se desarrollarán tres espacios curriculares (Matemática, Lengua y Educación para la ciudadanía), más uno de decisión zonal⁴. Luego, por Resolución N° 64 de 18 de enero de 2013 se aprueba la planta funcional para otros anexos con Barda del Medio, en Cervantes y Chimpay (dependientes de Roca y Choele Choel respectivamente). Si bien es presentado por su potencia educativa como “una experiencia intensificadora” o una “nueva posibilidad pedagógica”, o “un tramo más de una posta”; nuestro interés aquí –reiteramos- es afinar la mirada del poder del Programa en tanto dispositivo pedagógico que codifica y resemantiza el trabajo mismo de los docentes.

2.1. El curriculum subyacente para formación de los trabajadores en su específico espacio de trabajo.

La mirada que aquí proponemos nos lleva a indagar y preguntarnos por aquellos dispositivos pedagógicos presentes en los procesos formativos que se llevan a cabo en la

³ La Resolución consta de 16 breves artículos y cuatro anexos, en los que respectivamente se norma: (I) fundamentación, organización y desarrollo de la propuesta, (II) Plantas funcionales y localizaciones, (III) la carga horaria, modo de designación y remuneración de los docentes, (IV) instrumentos: curriculares, de inscripción, seguimiento y evaluación. (http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/sitio2012/desarrollo_seccion.php?id=88)

⁴ “El espacio de decisión zonal podrá desarrollar los contenidos de una asignatura o espacio curricular del campo de las Ciencias Naturales (desde lo disciplinar Taller de Ciencias -Física, o Química, o Biología) o Inglés. Los supervisores podrán decidirlo teniendo en cuenta los datos de materias más desaprobadas por localidad que se adjuntan a la presente y la disponibilidad de docentes del campo de perfil acorde para el proyecto.”



institución escolar y que dan cuenta de un proceso profundo de resemantización del trabajo docente, dotando –al mismo tiempo– de nuevos significados el hacer pedagógico.

La idea central en este apartado es presentar y analizar el “currículum” que subyace en el Programa “Escuela para todos, que el verano te rinda”. Se trata entonces de capturar las lógicas imperantes en la organización de los contenidos formativos que operan a través de los nuevos criterios de definición, selección, reclutamiento, designación y control de los trabajadores de la educación. (Figari, 2001)

a. El derecho a la inclusión como fundamento para reorientar los contenidos del proceso de formación del trabajo docente.

El programa se fundamenta en la obligatoriedad de la escuela secundaria regulada por la Ley de Educación Nacional (2006) y apela a la necesidad de aplicar “políticas positivas para garantizar el derecho a la educación en la provincia de Río Negro” (Ley RN N° 4737, 2012). En el Anexo I del Programa, el CPE (RN) afirma “que asumir la educación como bien público implica también asumir que sus destinatarios son Sujetos de Derecho, con la responsabilidad que les cabe en tanto tales, así como a los trabajadores de la educación de todos los niveles y a “las familias, como agente natural y primario” (Res. N° 3404/12)

En este sentido desde la resolución se retoma la concepción heredera del conservadurismo por la cual se considera el derecho a la educación como un derecho natural, en el que la responsabilidad es de todos en general y de nadie en particular, debilitando la responsabilidad estatal, mientras instala a la familia como primer y principal agente educativo. Esta perspectiva es acólita a la cultura de corresponsabilidad “familia-escuela-Estado”.

Desde estos argumentos políticos se apela a la necesidad de “revisar prácticas y formatos organizativos” hacia el interior de las escuelas tendiendo a reconfigurar los sentidos del trabajo docente en la escuela secundaria. La corresponsabilidad de los docentes como garantes del derecho a la educación, junto con la urgencia por modificar el formato escolar se derivan del permanente cuestionamiento a las tradiciones “meritocráticas



enciclopedistas y selectivas” del nivel medio que se reiteran recursivamente en este Programa.

El eje político-pedagógico que vertebra estas medidas de política educativa es el concepto de inclusión que, articulado a la retórica de la calidad direccionan los “nuevos” sentidos otorgados al trabajo docente. Es así que el CPE en la Resolución N° 3404/12 reza: “que sólo conocimientos de calidad pueden abrir verdaderos caminos de inclusión”; “que garantizar el derecho de inclusión a todos nuestros jóvenes obliga a las instituciones educativas a revisar y renovar sus prácticas”.

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

Entonces nos preguntamos por el sentido y direccionalidad de los dispositivos pedagógicos para formar al “nuevo trabajador de la educación” a quien se lo interpela desde las bondades del discurso de la inclusión.

b. La gestión por resultados como elemento formativo para estimular la competencia y control en el proceso de trabajo.

La resolución diferencia claramente dos perfiles de docentes: uno el bautizado “docente habitual” (es decir los trabajadores de la educación designados para el ciclo lectivo en cada una de las asignaturas), y otro, el “nuevo docente”, por añadidura el docente no habitual (aquel nombrado por 40 días para hacerse cargo de un espacio curricular en el marco del “Programa Escuela para todos: “que el verano te rinda.”)

Las referencias para caracterizar el modelo no deseado lo plantean a través del diagnóstico que realizan de la escuela media, denominada “tradicional” una escuela que no enseña, que no genera aprendizajes autónomos ni les permite a los alumnos tener capacidades para “gestionar” las actividades de aprendizaje.

La forma de exhibir las falencias de los resultados del trabajo de los docentes habituales, es en este Programa la publicación de “Datos estadísticos”, en la misma resolución, a través



de la presentación de gráficos que visibilizan la cantidad y porcentaje de alumnos desaprobadados discriminados por materia, supervisión y zona.

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

De hecho en el anexo II encabezando los datos estadísticos el CPE reconoce que “se espera que sirva también para dar inicio a un proceso de sensibilización y análisis de las prácticas educativas zonales y locales por las que se arriba a estos resultados”⁵. En este mismo párrafo observamos otro aspecto formativo, que se encarna en el perfil de los nuevos puestos de trabajo. Nos referimos a cómo el análisis de los resultados se orienta, desde el CPE, hacia la comparación y competencia entre los docentes habituales de diferentes escuelas, y se dirige también a instalar la competencia y lucha por el poder otorgado para la función de acreditación de los espacios.

El programa incorpora docentes No Habituales, a los cuáles habilita para realizar ajustes, tomar decisiones, mejorar propuestas que compensen las deficiencias del trabajo docente realizado durante todo el año por los profesores denominados habituales. Es decir, la tarea

⁵ Ilustración: Entre la página 13 y la 40 del Anexo II de la resolución 3404/12 del CPE se suceden gráficos y tablas con datos que invitan a analizar “sensibilizar” y comparar.



“fugaz” que hacen los docentes de este Programa estival, opera como mecanismo de control a la labor pedagógica del compañero, en tanto tiene las atribuciones para definir la aprobación de los estudiantes considerando sólo los denominados NAP⁶, desestimando los criterios con los cuáles cada docente ha elaborado su propuesta de enseñanza y aprendizaje anual.

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

⁶ Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, conocidos como NAP, fueron definidos por el Consejo Federal de Educación entre el 2004 y 2005 y se refieren a los básicos contenidos mínimos fijados para todo el país, por área para cada año de la escuela secundaria.



Decíamos cómo también esta política puede ser vista en tanto estímulo a un neosistema de control entre los propios docentes en la medida en que, “los cambios están motivados y facilitados por la supervisión de los resultados y de los productos finales, por el establecimiento de sistemas comparativos y por la competencia entre profesionales, departamentos y centros docentes individuales (...)” (Ball, 2007, pág. 49). En este Programa se explicita un claro llamado a comparar los resultados: “Una mirada reflexiva y crítica sobre datos, situaciones similares y diferentes en relación con una matrícula semejante en su diversidad es el primer paso para asumir desde el sistema en su conjunto, desde las instituciones y todos sus integrantes la necesidad de generar estrategias durante el ciclo lectivo habitual que progresivamente conviertan en innecesario este dispositivo.” (Res. N° 3404/12) Desde estos planteos el CPE parece reafirmar los contenidos asumidos en el nuevo proceso de organización del trabajo docente, en el cual la gestión por resultados⁷ se transforma en un elemento clave para modelar y remodelar el perfil del docente y de la misma institución escolar.

En esta perspectiva de control y competencia laboral, uno de los elementos claramente controversiales⁸ de este programa es la disputa por las atribuciones en cuanto a la potestad

⁷ Nos resulta necesario enmarcar la gestión por resultados, en cualquiera de sus formas o niveles, en el análisis de las tendencias internacionales de las políticas educativas. Al respecto Ball señala que: “Como la nueva gestión pública introduce y supervisa objetivos de resultados, el trabajo de los enseñantes se individualiza y somete a formas evaluación basadas en los productos finales logrados. Esas medidas de resultados basadas en los productos finales crean las condiciones necesarias para llevar a la práctica contratos laborales y sistemas de retribuciones asociados a los resultados” (Ball, 2007, pág. 48).

⁸ Los medios de comunicación destacaron previo al período de aplicación de la norma las posiciones de fuerte resistencia desde algunas seccionales del sindicato docente UnTER (Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro). “(...) esta medida unilateral y arbitraria, además de apuntar a dividir a la docencia, es totalmente antipedagógica” (Comisión Directiva Seccional Fiske Menuco-General Roca, lunes 12 de noviembre de 2012).

Desde el año 2011 se vive en el gremio docente una situación bastante particular. Con el inicio de la gestión de Carlos Soria el entonces Secretario General de UnTER asume el cargo de Ministro de Educación de la Provincia de Río Negro. Se complejizan entonces las relaciones de poder entre gobierno y sindicato, abriéndose una nueva etapa en la que se discute los grados de cooptación o resistencia posibles. El Secretario de la UnTER a fines del 2012 sostenía que si bien la decisión “predispone mal a los compañeros, (...) aunque es una medida buena, el cierre final debe ser articulado entre el docente que está en la escuela de verano frente a los alumnos con aquel que está en la cátedra durante todo el año y entre los dos deberán definir cuáles son los chicos que deberán tener una instancia más”. <http://www.canal10.gov.ar/web/?tag=que-el-verano-te-rinda> 14/12/2012

En el mes de febrero tras la implementación del Programa la disputa por el poder de acreditación continuó presente: “Esto desvirtúa totalmente la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno, que venía



de acreditación de las materias. La autoridad pedagógica del docente habitual aparece discutida, en tanto el docente no habitual puede decidir por sí mismo y adecuando los criterios de evaluación a los NAP (y no en el programa oficial realizado para esa escuela por el docente habitual) la aprobación del cursado de los estudiantes. En este sentido el planteo es claro: “los espacios curriculares cursados y aprobados por los estudiantes en el programa, tendrán valor de acreditación para las asignaturas en las escuelas de origen (Res. N° 3404/12, art. 10)

c. La “figura pedagógica de perfiles flexibles”

En la línea de reconocer el carácter formativo que tiene este Programa para los trabajadores de la educación, observamos otro punto nodal: el carácter flexible de los perfiles docentes. flexibilidad⁹ que es posible visualizarla, no sólo en la forma de contratación y en el tipo de remuneración salarial previsto, sino también en el sentido “pedagógico” desde el que se asumen los rasgos personales y las competencias profesionales necesarias para este nuevo docente.

Así, el CPE se propone convocar a “coordinadores, profesores y preceptores que partan de una vocación y convicción personales de que el derecho de nuestros adolescentes espera de adultos que generen condiciones para hacerlo posible. Este dispositivo procura contar con figuras pedagógicas de perfiles flexibles, abiertos a las necesidades adolescentes, más allá de los roles tradicionales.” (Res. N° 3404/12, pág. 3) Estos requerimientos en el nuevo perfil del trabajador de la educación presentan similitudes con las características que demanda el formato de organización del trabajo en el mundo contemporáneo.

Otro aspecto que evidencia la flexibilización laboral es el reclutamiento de una fuerza de trabajo flexible en sus condiciones de contratación y adaptable a formas de remuneración que precarizan los derechos laborales adquiridos a través de luchas, y que funcionan en la

siguiendo el docente a cargo de la asignatura durante el ciclo lectivo. Es decir, un docente que interactuó con el alumno algunos pocos días de enero, tuvo la facultad de evaluarlo y aprobarlo”, señaló uno de los directivos consultados. (Diario Río Negro, 2013)

⁹ La flexibilización laboral entendida en el marco de la crisis de la sociedad salarial (Morgenstern, 2000), trae como consecuencia profundas transformaciones en términos de “constitución de identidad” y garantía de los derechos de los trabajadores.



progresiva institucionalización de nuevos circuitos de financiamiento del sistema educativo. Nos referimos, por ejemplo a cómo el mismo CPE prevé oficialmente que cada escuela tenga la “libre opción” de destinar parte de los ingresos del Proyecto de Mejora institucional¹⁰ para aumentar la oferta de docentes en el marco de este proyecto. “En caso de existir horas disponibles de Planes de Mejora de la localización y requerirse para su aplicación en la intensificación de espacios para “aprender a aprender” en el proyecto, los supervisores y escuelas que cuenten con ellas, junto al Coordinador de la sede, podrán aplicarlas durante esta experiencia, manteniendo los requisitos necesarios a su rendición y documentación” (Res. N° 3404/12, anexo I)

En síntesis, la flexibilidad no se remite sólo a la dimensión simbólica, sino que se encarna en la dimensión material del trabajo de los docentes no habituales. Cabe señalar que el período de contratación es muy breve, del 2 de enero al 1 de febrero, las horas de trabajo son muy pocas (9 horas para los docentes de Lengua y Matemática y 6 horas para el de Educación Cívica). Las funciones¹¹ previas, durante y posteriores al período, son variadas para ser desarrolladas en ese tiempo y con grupos de entre 12 y 24 estudiantes.

¹⁰ Los Planes de Mejora Institucional (PMI) se instituyen a partir de la Resolución N° 84/09 del Consejo Federal de Educación. El financiamiento discontinuo y por Programas es en sí un elemento a continuar analizando tanto para comprender los cambios de las regulaciones sobre el trabajo docente como el real impacto en las escuelas secundarias.

¹¹ “La inscripción de los docentes interesados en participar de la experiencia se realizará mediante soporte on-line. Apropiarse de esta resolución, de los fines y momentos de puesta en concreción de la Escuela para Todos, Que el Verano te Rinda. Capacitarse con el DVD y consignas que le será suministrado al momento de su designación.

Apropiarse de las resoluciones 214/04 y 225/05 del Consejo Federal de Educación sobre Núcleos de Aprendizaje Prioritario en lo referido al espacio curricular a su cargo. Leer y analizar los informes pedagógicos de las escuelas de origen de los alumnos que tendrá a cargo. Planificar en equipo docente por “Escuela para Todos, que el verano te rinda”, su propuesta pedagógica de acuerdo con los fines de esta resolución. Conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje –evaluación y acreditación del grupo a su cargo, teniendo en cuenta las posibilidades organizadoras de los NAP y la diversidad de necesidades cognitivas de los alumnos a cargo. Promover la metacognición para dar herramientas para el estudio autónomo y para que los estudiantes puedan preguntar sus dudas y dar cuenta de cómo encaran la resolución de problemas que se le plantee. Llevar un registro de asistencia y la planilla de seguimiento pedagógico actualizadas. Se espera que el docente enseñe, que los alumnos aprendan y aprendan a aprender. Promover el clima grupal cordial, la confianza en el desarrollo de las capacidades integrales adolescentes, la autoestima y la valoración del esfuerzo que significa esta experiencia. Encontrarse con el/la profesora de la escuela de origen que lo hubiera solicitado al Coordinador para analizar o consensuar la aplicación de los criterios de aprobación, en los horarios habituales de la última semana de enero.

También debe realizar devoluciones personalizadas de logros y dificultades de los alumnos a su cargo para seguir trabajando en sus escuelas de origen y documentarlas, entregándolas formalmente a su Coordinador.



Es decir la flexibilidad pedagógica como una virtud laboral es un contenido formativo, que se articula necesariamente con las concretas experiencias de precarización de las condiciones de trabajo y de intensificación¹² de la fuerza laboral docente.

d. Los nuevos atributos de personalidad requeridos para el trabajo del docente “no habitual”

Otra de los cambios que promueve la nueva forma de organización del trabajo “flexible” es la consideración primordial de un tipo de personalidad necesaria para el ejercicio de la tarea docente más allá de las titulaciones¹³. Este desplazamiento de la lógica de las cualificaciones hacia la lógica de las competencias, se observa en las reiteradas valoraciones sobre ciertos atributos de personalidad y actitudes que resultan –en este caso– fundamentales para poder ser digno de trabajar para la inclusión educativa:

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

Finalmente, el profesor en caso de desaprobación, tiene que poner a disposición de los alumnos, con recepción notificada de su responsable adulto de referencia, y con copia al Coordinador de la Escuela de Verano, la documentación requerida para la continuidad de su proceso educativo en su escuela de origen en febrero 2013.

¹² Véase (Apple, 1995) (Hargraves, 2005) en sus planteos sobre la intensificación, en tanto representa una de las formas tangibles de degradación de las condiciones de trabajo y a su vez por la creciente demanda de nuevas atribuciones y se relaciona con el fenómeno de aumento de responsabilidades en la vida cotidiana de la escuela.

¹³ “Un rasgo común del paradigma de organización ‘flexible’ es el intento de incorporar elementos de una cultura empresarial. Esto no ha ocurrido simplemente como resultado de innovaciones tecnológicas, sino debido a los cambios imperativos de organización, los que tanto en las organizaciones públicas como privadas ha significado ‘achicamiento’ en el sentido de reducir costos. (...) En las organizaciones que abogan más por un paradigma de eficiencia organizacional ‘flexible’ más que ‘burocrático’, consideran que las credenciales ofrecen menos información sobre el personal reclutable que la que ellos necesitan saber cuando intentan juzgar los méritos relativos de diferentes candidatos, especialmente si están siendo reclutados para liderar programas de entrenamiento dentro de posiciones de gerenciamiento medianas o altas.(...) En los criterios de reclutamiento, (...) las habilidades personales y transferibles suponen mayor significancia.” El nuevo “paradigma de organización flexible”, en contraposición al “paradigma burocrático” estaría “demandando de candidatos que exhiban personalidad ‘carismática’ más bien que una personalidad ‘burocrática’” (Brown, 1995)



La perspectiva que se torna hoy hegemónica en relación al perfil de este docente inclusivo, refiere de forma insistente a los nuevos rasgos de personalidad con los cuáles debe contar: Tal como venimos analizando la implementación de estos programas es, al mismo tiempo, una forma de regulación y formación para los docentes en los espacios particulares de trabajo; en los que se instala el interrogante: ¿cómo tendría que ser realmente el docente inclusivo?¹⁴

“(…) cabe preguntarse cuáles son las competencias que ha de tener un docente para afrontar el desafío de una educación inclusiva y cómo ha de ser la formación que le proporcione dichas competencias. No son preguntas fáciles de responder en tan breve espacio, pero merece la pena señalar algunos aspectos.” (Blanco, 2005, pág. 175)

La estrategia discursiva lleva por una parte a reconocer el valor de los docentes “que siempre han estado y seguirán estando”¹⁵ en las escuelas, pero –al mismo tiempo- presenta un ideal modélico que exigirá nuevas competencias, actitudes y habilidades, entre las que se reiteran la vocación, la convicción y el compromiso.

La tendencia flexibilizadora atañe también a la dimensión específicamente pedagógico didáctica, y lleva incluso a la generación de “nuevos formatos pedagógicos” para la escuela secundaria desde las políticas educativas actuales¹⁶. El lema de “aprender a aprender” se articula con la institucionalización del sí mismo como nuevo modelo de formación (Grinberg, 2008).

e. Recreación de la división del trabajo y formación de los nuevos mandos

¹⁴ Se requiere ante todo un docente que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza, que reflexione sobre su práctica para transformarla, que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional y que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familias. Un docente que personalice las experiencias comunes de aprendizaje, es decir: que conozca bien a todos sus alumnos y sea capaz de diversificar y adaptar el currículo; que plantee diferentes situaciones y actividades de aprendizaje; que ofrezca múltiples oportunidades; que tenga altas expectativas respecto al aprendizaje de todos sus alumnos y les brinde el apoyo que precisan, y que evalúe el progreso de éstos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros. (Blanco, 2005, pág. 176)

¹⁵ “La propuesta se constituye también en invitación a los profesores que siempre han estado y seguirán estando en los niveles y escuelas de los que forman parte, a encontrarse con los educadores de este tramo, que transitoriamente “tomaron la posta” de fortalecer a los mismos estudiantes a quienes les debemos la enseñanza, la responsabilidad de despertar un deseo y una confianza en que aprender, estudiar y aprobar es posible sin pagar más que nuestro propio compromiso”. (Página , anexo I)

¹⁶ Ver en este sentido los estudios realizados sobre los Nuevos Formatos (Tiramonti, G., 2007)



En toda organización resulta clave como parte del mismo proceso formativo de los trabajadores el diseño e implementación de una estructura de división del trabajo que determine y limite funciones, posibilidades de acción y responsabilidades. Algunos rasgos novedosos de esta “escuela para todos, que el verano te rinda”, pueden ser destacados en tanto indicios de una “recreación” de la organización laboral, y simultáneamente de un modelo de liderazgo que “enseña” otras formas de acceso y nuevas funciones de los cargos jerárquicos.

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

La figura del coordinador se constituye en un “enclave estratégico de transposición” del modelo desplazando los roles tradicionales de la burocracia escolar, en tanto modifica los criterios de acceso, designación y continuidad¹⁷. La importancia institucional y pedagógica del trabajo de los supervisores de nivel medio, no parece resultar fundamental para acompañar esta experiencia, en tanto sus misiones y funciones son “reemplazadas” por quien ocupa el cargo de “coordinador” en este Programa.

La formación del mando¹⁸ (Figari, 2003) implica nuevos contenidos y nuevos formatos, presentando en paralelo al régimen laboral regido por los Estatutos docentes, formas novedosas de selección, ascenso y permanencia en los puestos “directivos”, nominados en la jerga innovadora como “coordinadores”. La posibilidad de ser uno de los elegidos para ocupar el cargo como coordinador, escapa a las tradiciones de la legislación laboral.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional, la tendencia a crear nuevos puestos de trabajo en la escuela secundaria se encuadra en la política nacional que promueve formatos institucionales flexibles que por una parte mantienen la estructura

¹⁷ El coordinador así es elegido por criterio personal del supervisor, sin más requisito que ser profesor del sistema; se lo contrata a término (menos de dos meses), desde el 10 de diciembre de 2012 al 5 de febrero de 2013 con 30 horas cátedra.

¹⁸ “Nuestros hallazgos indican la íntima relación existente entre la emergencia de nuevos itinerarios de profesionalización y la formación del mando que resulta indisociable del manejo de la agencia de control simbólico.” (Figari, 2003, pág. 1)



tradicional, y por otra van edificando sistemáticamente una estructura paralela que redefine la organización del proceso de trabajo. Estas estrategias no se centran en la abolición del Estatuto de docente (como predicara la ortodoxia neoliberal de los 90), sino que permite ir realizando cambios moleculares y capilares pretendiendo generar al mismo tiempo consentimiento en post de la gobernabilidad.

2.2. Las formas diseñadas explícitamente para “formar/se” en el nuevo puesto de trabajo.

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

La mentada resolución plantea al respecto un conjunto de procesos individuales necesarios para trabajar en este Programa, a saber:

- “Apropiarse de esta resolución, de los fines y momentos de puesta en concreción de la Escuela para Todos, Que el Verano te Rinda.
- “Capacitarse con el DVD y consignas que le será suministrado al momento de su designación.”
- “Apropiarse de las resoluciones 214/04 y 225/05 del Consejo Federal de educación sobre Núcleos de Aprendizaje Prioritario¹⁹ en lo referido al espacio curricular a su cargo.”

Estos procesos de “apropiación” y “capacitación” (de carácter individual) no parecen suficientes para producir tantos cambios como los que se enuncian cuando se caracteriza al docente no habitual.

Tal vez, en este caso el contenido formativo tiene más que ver con ir “formando/se” en procesos de individualización. El constante uso del “se” en los verbos, invoca la auto

¹⁹ Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, conocidos como NAP, fueron definidos por el Consejo Federal de Educación entre el 2004 y 2005 y se refieren a los básicos contenidos mínimos fijados para todo el país, por área y por año.



referencia al sí mismo, al docente que elige y tiene vocación para este puesto de trabajo, como responsable de “apropiar-se” y de “capacitar-se”.

Feldfeber alerta sobre cómo la apelación a la autonomía de los docentes, hoy hegemónica en los procesos de individualización, reconfigura y reemplaza la lógica de acción colectiva de lo social. “El modelo es el del trabajador autónomo que implica una matriz capitalista como empresario de sí mismo; por eso mientras el capitalismo temprano se orientó a explotar el trabajo, el contemporáneo explota la responsabilidad (Beck,2004) Es este criterio empresarial el que subyace a muchas de las propuestas de autonomía que recorren el campo educativo y que requieren de docentes “post fordistas” flexibles y competentes que respondan a las demandas y necesidades de la comunidad.” (Feldfeber, 2006, pág. 59).

3. Algunas líneas de cierre provisionarias y otras de apertura a nuevos debates.

A partir del análisis de este caso, se nos han planteado una serie de interrogantes sobre algunas de las estrategias formativas presentes en la implementación del programa. Las estrategias más significativas hasta el momento se vinculan a cuestionar y formatear a la vez, el contenido mismo del proceso de trabajo; a exhibir la (i)responsabilidad de cada docente sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos y, a disciplinar a los docentes “habituales”, bajo la lógica de una escuela inclusiva, a través de la creación de nuevos puestos de trabajo que los devalúan y a la vez compiten. Nos parece relevante pensar entonces, en las relaciones que se establecen actualmente con la organización del trabajo desde la “nueva pedagogía de la hegemonía”.

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

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



los procesos socio históricos particulares que se generan a partir de la implementación de este Programa.

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

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

Bibliografía

- Apple, M. (1995). *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero*. Porto Alegre: Artes Medicas.
- Ball, S. y. (2007). *Privatización encubierta de la educación. Internacional de la educación. VI congreso mundial*. Bruselas: Instituto de educación. Universidad de Londres.
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PRELAC N° 1, UNESCO. Julio*, 174-177.
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PRELAC N° 1, UNESCO. Julio*, 174-177.
- Brown, P. (1995). Cultural capital and social exclusion: some observation on recent trends in education, employment and the labour market". *Work employment and society. Vol 9 N° 1*.
- Diario Río Negro, A. (21 de febrero de 2013). Dudas sobre el rigor de las escuelas de verano. *Río Negro*.
- Feldfeber, M. (2006). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. En M. y. Feldfeber, *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* (págs. 58-59). Buenos Aires: Novedad Educativa.
- Figari, C. (2001). Lógicas de formación y de calidad en la modernización empresaria. *Revista Estudios del Trabajo N° 22, segundo semestre.*, 95-120.
- Figari, C. (2003). Los jóvenes profesionales y la formación del mando en el nuvo orden empresario: agencia simbólica e itinerarios de profesionalización emergentes. *VI Congreso Nacional de Estudios del Trabajo: Los trabajadores y el trabajo en la crisis Bs. As. Bs. As.*
- Grinberg, S. M. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Bs. Ass.: Miño y Dávila.



CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO
EL MUNDO DEL TRABAJO EN DISCUSIÓN
AVANCES Y TEMAS PENDIENTES
BUENOS AIRES 7, 8 Y 9 DE AGOSTO DE 2013

aset ASOCIACIÓN ARGENTINA
DE ESPECIALISTAS EN
ESTUDIOS DEL TRABAJO
30º ANIVERSARIO

- Hargraves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.* (5° edición ed.). Madrid, España: Morata.
- Morgenstern, S. (2000). La crisis de la sociedad salarial y las políticas de formación de las fuerzas de trabajo. *Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. Bs. As.
- Tiramonti, G. (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina.* Bs. As.: Informe final de Investigación.
- Verger, A. (2012). Globalización, reformas educativas y la nueva gestión del personal docente. *Revista Docencia N° 46*, 4-13.
- Wanderley Neves, L. M. (2009). *La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso.* Bs. As.: Colectivo de Estudios sobre Política Educativa, Miño y Dávila.