



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 17: Identidades, cultura y formas de conciencia en el trabajo

Percepciones y prácticas docentes frente a las transformaciones del sistema educativo. Un estudio de caso de los docentes del nivel medio en el Partido de General Puyrredón.

Mg. Irene Bucci

Docente e Investigadora de la Facultad de Psicología – Universidad Nacional de Mar del Plata
irenebucci@hotmail.com

Mg. Laura Bucci

Docente e Investigadora de Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social - UNMdP
buccilaura@hotmail.com

Introducción

El propósito de este trabajo es indagar acerca de la percepción que tienen los docentes sobre las condiciones de trabajo y su incidencia en las prácticas pedagógicas. Creemos necesario partir del marco de la reforma educativa de los '90 y compararla con la efectivizada actualmente para poder comprender las profundas transformaciones producidas. Políticas educativas que han sufrido una mutación respecto a las concepciones dominantes anteriores en que se encontraban centralizadas y muy ligadas al Estado Nacional.

Dichas reformas implicaron un cambio en el papel asumido por el Estado. En la primera se promovió la apertura económica y un nuevo contexto político-cultural de formación de los sujetos sociales, modificó sustancialmente la relación con el capital, la sociedad civil y las diversas jurisdicciones territoriales (nación, provincias, municipio). En tanto en la segunda, se recuperaron niveles y modalidades educativas y obligó al Estado a efectuar una fuerte inversión en el nivel público. Ambas tendrán un impacto directo sobre las condiciones y medio ambiente de trabajo (CyMAT), poniendo en discusión la calidad educativa y la formación docente. Transformaciones que colocan a los docentes en el centro de la escena debido a que son percibidos en general como profesionales técnicamente responsables de

los resultados de los aprendizajes de sus alumnos y, en ese contexto culpabilizados por el fracaso de la escuela o victimizados por las condiciones en las cuales desarrollan sus tareas (Tenti Fanfani, 2005).

A partir de este escenario como trasfondo analizamos los resultados de una entrevista administrada a directivos del nivel medio del Partido de General Pueyrredón durante el ciclo lectivo 2012. El sentido de incorporar ambos sectores de gestión (público/privado), respetándose el peso y características de cada ámbito como el nivel socioeconómico de la matrícula atendida, obedeció a la necesidad de detectar similitudes y diferencias en la condición laboral e institucional en que los docentes efectivizan sus prácticas educativas. La técnica de recolección de la información se efectuó a través de entrevistas semiestructuradas siendo las dimensiones abordadas las siguientes: identificación de la unidad educativa, infraestructura; recursos humanos; ausentismo docente; relaciones laborales; matrícula atendida. En cuanto a las trayectorias profesionales del personal directivo se investigó acerca de los títulos de base, antigüedad docente y en el cargo, capacitación adquirida, como también la percepción acerca de la movilidad docente y el peso de las transformaciones educativas en relación al rol y al nuevo diseño curricular.

El CyMAT y los Docentes

En los clásicos estudios del trabajo, el tema del control aparece como una cuestión central, cuando involucra al trabajo docente las estrategias de supervisión se basan en la retórica de la autonomía responsable, lo que dificulta la visualización de los docentes y de los proyectos políticos que dan cuenta de las transformaciones curriculares en los diferentes niveles y modalidades de la enseñanza. A pesar de la importancia estratégica del factor humano, las políticas implementadas suelen confiar más en los dispositivos institucionales y legales que en los agentes pedagógicos para cambiar la educación. Los docentes se convierten en agentes de estructuras que actúan sobre ellos (legislación, reglamentos, contenidos, modelos de financiamiento y gestión). Las prácticas están reguladas por

ordenamientos objetivos y dejan poco espacio para el desarrollo profesional (Tenti Fanfani, 2005).

La historia social de la profesión docente refleja para Jafella (2006), un magro índice en cuanto al status del docente en la política educacional. La poca intervención en la gestión institucional estuvo favorecida por su contradictoria ubicación profesional en el nacimiento histórico de la actividad en la escuela pública. Por una parte se lo exaltaba en sus virtudes éticas y ciudadanas, pero por otra no gozaba de una buena remuneración, ni se le exigía conocimiento ni una formación cultural relevante. Dichas contradicciones fueron favorecidas por el alto porcentaje femenino de la nueva profesión en el marco de una sociedad cerrada.

A esto se le suma actualmente, la tensión que se plantea en toda sociedad compleja entre asumirse como profesional o trabajador. Relación que tiende a debilitarse en la medida que se elevan las calificaciones promedio del conjunto de la fuerza de trabajo asalariado y aumenta la relación de dependencia entre las profesiones liberales. Recientemente las reivindicaciones que se hacen desde las profesiones no se oponen a los reclamos laborales sino que incorporan la demanda de tres características fundamentales que contribuyen al logro para alcanzar una sólida profesionalización: dominio de competencias científicas y técnicas más complejas; mayores grados de control sobre el trabajo que se realiza; prestigio y reconocimiento social más elevado.

Con respecto a las instituciones de formación docente y el propio contexto de trabajo se ha comprobado que ya no ejercen la misma influencia sobre la subjetividad de sus agentes; dado que éstos están cada vez más librados a sí mismos y muchas veces están obligados a igual que otros a elegir y decidir estratégicamente en función de los valores a los que adhieren y de los recursos disponibles con los que cuentan. Aquellos más desposeídos de capital (no solo económico sino también cultural y social), y que trabajan en los peores servicios son los que se perciben como los más destitucionalizados.

Si se observa al interior del sector docente se detecta que no es homogéneo, ni desde lo socioeconómico ni desde la cultura profesional, existe una cohesión de la imagen del sector

como la de un actor relativamente homogéneo en función de algunos parámetros propios de la profesión. La cohesión se presenta ante reclamos salariales y propios de las condiciones de trabajo, como así también de concepciones generales sobre la educación. Al ser heterogéneo adquiere grados crecientes de desigualdad (diferenciación vertical en relación al salario percibido, condiciones de trabajo, posibilidades de ascenso y capacitación), y otras ventajas simbólicas como prestigio y reconocimiento (Tenti Fanfani, 2005).

Hoy operan también otras diferenciaciones que están basadas en la jerarquía institucional del establecimiento, en la extracción social del alumnado e incluso en la ubicación geográfica de cada colegio según sectores poblacionales. Una cosa es ser profesor de una escuela secundaria de una universidad o de un colegio históricamente prestigioso en lo académico y otra es formar parte del cuerpo docente de un colegio suburbano o de turno vespertino (Rosemberg, 2012).

Recientes estudios han demostrado que una de las causas que promueve la anomia institucional es consecuencia de la combinación del deterioro salarial asociado con las condiciones en que se efectiviza la actividad y que impactan en la subjetividad y en las prácticas individuales y colectivas, tales como: conductas de tipo defensivas -decepción, pasividad, escepticismo e inmovilismo-, hasta conductas más activas y agresivas de movilización y lucha social y política. También se constata la insatisfacción en la disponibilidad de apoyo en el asesoramiento y supervisión, es decir, carencia de objetivos claros a nivel de las prácticas pedagógicas e institucionales.

Por lo cual, el trabajo docente se inscribe en un nuevo cuadro de relaciones más complejas. Los cambios estructurales han sometido a la escuela a un conjunto de demandas que se han traducido en nuevas exigencias para el perfil profesional. Las transformaciones en la estructura familiar, los efectos de la poderosa industria cultural y la aceleración de los conocimientos científicos/tecnológicos se mezclan hoy en la vida cotidiana de la escuela con la pobreza, vulnerabilidad y sus fenómenos asociados, tales como la violencia y abandono. Cuestiones que ponen en crisis la identidad de los docentes y atentan contra la calidad de su trabajo (Cordero, 2008).

Características de la Muestra

Se confeccionó en base a veinticuatro establecimientos de los cuales quince pertenecen al sector público (nueve medias, tres técnicas, dos vespertinas y una dependiente de la Universidad con jornada extendida), de las cuales una es categorizada como desfavorable por ser de alto riesgo. Solo la escuela Illia (dependiente de la Universidad) dispone de 30 talleres que cubren todas las áreas (ate, deporte, ciencias). En el caso de las escuelas técnicas son de doble jornada incorporando los talleres en contra turno de acuerdo a la especialidad. Si bien las restantes (cuatro) han puesto en marcha talleres extracurriculares, lo pudieron hacer a través del Plan de Mejoras de la Nación. La temática elegida se hizo en relación a la problemática institucional: Ciencias Naturales; Periodismo; Matemática y Arte; los mismos espacios operan como apoyatura de las materias que presentan mayores dificultades.

Mientras que las nueve escuelas restantes son privadas (cinco confesionales y cuatro laicas), siendo todas urbanas. Con respecto al subsidio otorgado por el Estado, dos laicas reciben el 50% y el resto perciben el 80%, en tanto las confeccionales alcanzan el 100%.

Las especialidades que se dictan en ambos niveles de gestión resultan comunes: Economía y Administración; Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias Naturales. Una de las diferencias más significativas es que las privadas se presentan como de jornada extendida aunque figuran legalmente como de jornada simple. Justifican esa condición a través de la oferta de talleres que van desde áreas que incluyen el arte (plástica, teatro, videos, etc.), hasta computación y deportes, estando su costo a cargo de los padres. Son las confeccionales las que muestran una grilla de talleres más tradicionales que no requiere de personal especializado ni una gran infraestructura. Están relacionadas con temáticas como Intereses Marítimos, Literatura, Informática, etc.

En cuanto a las características socio laborales del personal directivo del sector público se observa que los que se desempeñan en escuelas técnicas tienen en promedio 55 años y una antigüedad docente de 27, no obstante sólo hace tres años que están en el cargo,



ascendiendo dos por concurso. El 66% tiene además carga horaria como profesores no superando las 14 horas cátedras.

En relación al personal directivo de las medias públicas, la edad promedio baja a 49 años con una antigüedad de 24 años, y solo hace dos años que accedieron al cargo por concurso. El 60% son titulares y todos se desempeñan también como profesores con una carga horaria que va de 8 a 18 horas, incluso uno de ellos tiene un segundo cargo directivo.

Al analizar los datos de los directivos de las escuelas privadas laicas el promedio de edad es de 46 años, la antigüedad docente de 22 y en el cargo de 7 años. No accedieron por concurso y la mitad tiene un paquete de horas como profesores que no supera las 8.

En tanto los directivos de las escuelas religiosas son los más jóvenes -42 años-, con una antigüedad docente de 19 y en el cargo de 5 años. Son titulares y llegaron al cargo sin concurso. El 70% tiene una carga horaria como profesores de hasta 14 horas.

Lo distintivo entre el personal de las dos gestiones es que en el nivel privado son todos titulares y accedieron al cargo por contactos y selección de entrevista.

Sin embargo, se observa una conducta laboral similar en todos en cuanto a la permanencia en el sector, no lo han abandonan ni siquiera lo han intentado. Por eso resulta paradójal cuando opinan acerca de las condiciones de trabajo en el otro sector, lo hacen desde la suposición y no desde la experiencia.

Independientemente del lugar, se vuelve a registrar el mismo comportamiento salvo en las escuelas técnicas (aunque los cargos de Vicedirector son también ocupados por mujeres) una fuerte presencia femenina -70%- contra un 30% de hombres directivos. Un dato que marca un elemento en común es que casi el 70% registra una segunda ocupación como profesor, posiblemente obedezca a la necesidad de incrementar ingresos y mejorar los haberes jubilatorios futuros dada su condición de servicios simultáneos. Otro rasgo significativo es que hace muy poco que se desempeñan como directivos, demostrando este hecho la alta renovación producida a causa de las jubilaciones que se ha dado en los últimos años en la Provincia.



Condiciones de Trabajo Docente en el Sector Público

La docencia es una ocupación en desarrollo cuantitativo permanente, su expansión es continua a diferencia de otras profesiones, ya que su crecimiento acompaña el proceso de escolarización creciente de la sociedad. Este fenómeno se intensificó a partir de la década del '60, acelerándose también la tendencia a la secularización del oficio de enseñar.

Por este presupuesto, al analizar la composición de la planta orgánica de la modalidad técnica se advierte que responde a estructuras institucionales complejas, tanto por el tipo recursos humanos con que se maneja como de la infraestructura que requiere. Disponen de un director y de tantos vicedirectores (nuevo cargo que reemplaza al regente) como turnos tengan (hasta tres), cuentan además con secretarios y prosecretarios.

Las de mayor matrícula tienen hasta 24/25 preceptores y tres Equipos de Orientación Escolar (EOE). En cuanto a los bibliotecarios se ha establecido uno por turno, siendo el cargo que más se ha incrementado con la última reforma. En este grupo de escuelas se registra un alto número de docentes en tareas pasivas (por lo general licencias psiquiátricas), alcanzando en una, el número de 25 cambios de función. Estos directivos aducen falta de nombramientos, y que no se ha dado cumplimiento a la Disposición 333 del año 2009 de la DGE, en la que se ordena su creación en relación a la cantidad de alumnos.

Dentro del personal hay tantos titulares como provisionales y suplentes contando con una alta dotación de recursos humanos. Por ejemplo, una de las escuelas técnicas tiene una planta docente de casi 600 agentes. La forma de ingreso es por listado y en algunos casos se nombra por difícil cobertura; sólo lo hacen por proyecto en ciertas materias o puestos especiales como el de Jefe de Departamento. Las que han adherido al Plan de Mejoras de la Nación disponen de tutores, una de ellas cuenta con 11.

Cuando se les pregunta acerca de los títulos docentes específicos del personal, responden que son pocos los que no han accedido a dicha formación, situación que se presenta en los de mayor antigüedad que por lo general son responsables de taller o auxiliares docentes.

En cuanto a la antigüedad del personal, destacan que se ha producido en los últimos años una fuerte renovación generacional, hay profesores con menos de 5 años con otros a punto

de jubilarse. La masa laboral en promedio se acerca a los 15 años de antigüedad con una muy baja rotación de los puestos de trabajo, es decir se da una alta permanencia en la misma institución.

En cuanto a las escuelas medias tienen en promedio una menor dotación de personal en relación a las de modalidad técnica (doble jornada). Al ser públicas cuentan con un EOE y Prosecretario, solo una de ellas contabiliza 16 tareas pasivas, en el resto es muy baja la presencia de tales casos. Algunas gracias a proyectos presentados lograron el cargo de técnicos de mantenimiento tecnológico y a una se le asignaron 3 tutores.

Se detecta, como consecuencia de las titularizaciones masivas recientes, una presencia importante de personal titular. Sin embargo, el número de provisionales y suplentes también es significativo, quizás a causa de la creación de nuevas secciones que se producen a partir del establecimiento de la obligatoriedad del nivel secundario.

Solo los cargos de Jefe de Departamento se designan por proyecto. Según los entrevistados es muy poco el personal que no tiene capacitación docente. En cuanto a la antigüedad ronda los 15 años. La mayoría declara una alta rotación de personal, y una (vespertinas) justifica el desplazamiento por no estar categorizado el establecimiento como desfavorable.

Mientras que en la escuela Illia, la mayoría de los docentes son regulares (nomenclatura propia de los regímenes universitarios para identificar al personal titular) y el resto interinos. En este caso, para designarlos se jerarquiza el título universitario y la antigüedad. Con esos datos la escuela confecciona un listado y hace la convocatoria. Las materias tienen una carga horaria teórica y práctica, siendo ésta una de las razones por las cuales tienen tantos talleres. Resulta ser baja la rotación docente, el promedio de antigüedad es de 20 años. Es una pequeña minoría la que no tiene aún título terminal, sobre todo cuando se trata de personal afectado al área de arte (teatro o cine).

El Sector Privado

Presentan una estructura más simple. En el caso de los establecimientos subsidiados, el Estado solo cubre los cargos frente a alumnos por eso no tienen prosecretario ni equipo de

psicología. En tanto en las escuelas no subsidiadas solo una tiene psicopedagoga. No obstante, las que ofrecen el servicio de jornada extendida disponen de profesores extracurriculares.

La casi totalidad de su personal es titular, es prácticamente inexistente la presencia de suplentes, dado que el Estado no cubre su costo como tampoco la de los docentes en tareas pasivas. Cuando se producen ausencias superiores a 15 días designan reemplazantes, pero si es menor el número de inasistencias no lo cubren o bien el gasto del salario del suplente corre a cargo del docente que falta (práctica no declarada).

El promedio de antigüedad va de 5 a 15 años. Ingresan por contactos y se selecciona en base al curriculum y la entrevista. Lo que llama la atención, es la transformación que se ha operado en los últimos años acerca de la baja rotación del personal. Posiblemente se deba al cambio de legislación, antes se jubilaban por la Caja de Empleados de Comercio, por lo cual si bien trabajaban a nivel privado, año a año se anotaban en los registros oficiales para ser titularizados en el ámbito público. Ahora como gozan de los mismos derechos jubilatorios del personal oficial (porcentaje y movilidad), se quedan en el mismo sector.

Con respecto a los títulos docentes del personal, aunque aceptan que no todos lo poseen, no precisan su número. Situación que resulta bastante común en el nivel medio ya que muchos si bien son profesionales, o a punto de serlo, no tienen la capacitación docente exigida, condición imprescindible para ser titularizado en el sector público.

Ausentismo Docente

El tema del ausentismo resulta ser recurrente y preocupante sobre todo en el ámbito público. Quizás la desvalorización social de los docentes por parte de los padres, obedezca en parte a esta situación. Fenómeno que se patentiza en la educación media, donde hasta mediado de la segunda mitad del siglo XX, el docente secundario era un graduado universitario, por lo cual recibía un reconocimiento por su tarea. Hoy, los universitarios no suelen verla como un lugar elegible, porque durante años no estuvieron bien pagos, porque nadie valora su trabajo y porque perciben que los estudiantes no responden (Grossman,



2012). Nadie duda en señalar el alto incremento del ausentismo en los últimos diez años a causa de la enfermedad del mismo docente o familiar, a lo que se le agrega las huelgas recurrentes.

Ante este hecho, los directivos expresan que no pueden hacer nada si media una carpeta médica. Uno (perteneciente a una de las escuelas más grandes), reconoce que faltan por día entre el 30 y 40% del personal. Identifican como la enfermedad más común y lógica por el tipo de tarea a los problemas foniatrícos (pérdida de voz).

No obstante, sin ser demasiados críticos, lo argumentan de la siguiente forma: *“Es una crisis de vocación que se manifiesta ante una situación de complejidad social. Es un burnout, síndrome del docente que no se puede enfrentar a un curso; se paraliza ante el grupo y entra en estrés, por eso la mayoría de las licencias son psiquiátricas. No está preparado para entender y actuar ante situaciones graves y tratar con las nuevas familias o atender a los jóvenes conflictivos”. “Esta condición cambia en el ámbito privado, cuando se le hace entender que si sigue faltando, el año que viene no lo toman. Asumir el despido implica para el establecimiento menos costos económicos que estar sometido a las consecuencias de un ausentismo reiterado”...” Los docentes están educados en el siglo XIX, padecen de un fuerte personalismo, por lo cual les cuesta interpretar las conductas de sus alumnos para los cuales nadie los preparó”.*

Están de acuerdo que las licencias que más inciden sobre el aprendizaje son las de duración corta (menos de 10 días), porque no se puede pedir suplente y no se recuperan las clases. Reconocen que no toman medidas para contrarrestar sus efectos, la posibilidad de que traigan tareas para los alumnos y poder suplir la ausencia es de inaplicabilidad en la práctica. Coinciden que su incidencia es negativa porque no se pueden desarrollar las competencias, se rompe con los hábitos, se instala el desgano, lo que también redundará en el ausentismo de los alumnos, provoca problemas de conducta, configurándose una escolaridad de baja intensidad.

Por otro lado, algunos destacan que: *“Los profesores trabajan mediocrementemente, no saben hacerlo en equipo ni moverse en redes, se esfuerzan mal. El resultado es el ausentismo*



salpicado, lo que disminuye el tiempo para asimilar contenidos, el tratamiento más frecuente termina siendo no darlos”.

Cuando se los indaga sobre la legislación laboral, mayoritariamente dicen conocer los estatutos y la ley sobre riesgos de trabajo (RT), aunque muchos los han descubiertos cuando se les presenta un problema específico. Entre los derechos más afectados identifican los salariales (aunque no son muy enfáticos al respecto) y la precariedad de la condición laboral, como consecuencia de la falta de titularizaciones: *“El estatuto marca que a los dos años deben ser titularizados. Sin embargo, tienen que trabajar como provisionales y suplentes durante 8 o 10 años”.* En tanto, empieza a visualizarse como un derecho afectado la imposibilidad de imponer sanciones disciplinarias por la presión que ejercen los padres y alumnos, lo que conlleva a una desvalorización de su autoridad y desprestigio del rol.

En este sector se percibe una mayor conciencia acerca del valor de las huelgas como la única posibilidad para obtener mejores condiciones de trabajo. En los últimos años se ha ido construyendo una identidad como trabajadores, es decir como sujetos colectivos que comparten un conjunto básico de derechos laborales, intereses y demandas con el resto de los asalariados a través de sus respectivas organizaciones sindicales. El personal se adhiere a las huelgas pero son pocos los que llevan a cabo actividades gremiales (como máximo son delegados sindicales en los establecimientos).

Los directivos de escuelas medias, expresan que los problemas que se les presentaron últimamente se debieron a la negación de firmar los certificados de escolaridad de la AUH (Asignación Universal por Hijo) a causa de las inasistencias de los alumnos, fueron muchos los padres que presionaron para obtenerlos.

En cuanto a las escuelas privadas, las licencias más frecuentes se dan por enfermedad, allí se evalúa que no tienen incidencia en el aprendizaje dado que cuando se producen se entregan módulos.

Dicen conocer los estatutos y la legislación de la RT. Estos directivos no hacen huelgas y menos aún tienen acción gremial. Existe consenso en sostener que a nivel privado no se han

afectado los derechos laborales, aunque algunos marcan el peso de una responsabilidad excesiva, que termina imponiéndoles mayores obligaciones civiles.

Al analizar las respuestas con respecto a las presiones que sufren en sus cargos en ambas gestiones; sin excepción manifiestan que se ven sobrepasados por las tareas burocrático/administrativas. Son conscientes en admitir que no tienen control sobre su trabajo porque el sistema sobredimensiona lo administrativo que se termina imponiendo inexorablemente sobre la labor pedagógica. Si consideramos que la primera condición que actualmente define a las profesiones es la autonomía, ellos al terminar aceptando la imposibilidad de realizar su trabajo para el cual fueron designados, lo que están denunciando claramente es la pérdida de su ejercicio.

Matrícula Pública

Actualmente el sistema no constituye un centro como lo fuera en su primera etapa: homogenizador y homogéneo, organizado a través de un conjunto de reglas, recursos humanos y materiales; con docentes formados en instituciones normales que poseían competencias equivalentes, formalmente iguales y alumnos semejantes, con un mismo programa, evaluación y secuencia de aprendizaje. Hoy lo que queda a la vista es el fracaso del sistema para producir y transferir una experiencia común de socialización a su población infantil y juvenil (Carli, 2006).

Dentro de las escuelas técnicas, la más grande tiene 1800 alumnos, las restantes 850. Una de ellas ubicada en el puerto, registra una matrícula decreciente. En las restantes es estacionaria. Es norma de esta modalidad que en 4to año se debe elegir una especialidad. Sin embargo, el desgranamiento se produce en el primer ciclo, una de sus características más significativas es que es mayor la deserción que la repitencia. Dentro de este grupo, un establecimiento tiene un bajo número de egresados, registra solo un 20% dado que no se dictan todas las especializaciones, lo que produce un éxodo de alumnos, mientras que las restantes llegan al 70%. Estiman que entre el 60 y el 70% del alumnado una vez concluido los estudios trabajan, el resto prosigue estudios superiores. Es cada vez más frecuente que



terminen a través del FinEs (Plan de Finalización de Estudios), en una de ellas aproximadamente lo hacen cada año 25 alumnos. El nivel sociodemográfico de la matrícula, se ubica entre los sectores medio/bajo a medio/alto.

En tanto, dentro de las medias, la de mayor matrícula alcanza los 1586 alumnos y la menor 100, el número de las restantes escuelas oscila entre 900/800 y 600/500 alumnos, siendo consideradas como medianas y grandes. El 55% declara tener una matrícula creciente, las demás son estacionarias. La condición sociodemográfica es caracterizada mayoritariamente como de clase media/baja.

Solo dos establecimientos, a los que concurren alumnos de clase media, logra un óptimo nivel de egreso, el resto pierde aproximadamente el 30% de su matrícula. El porcentaje de repitencia oscila entre un 10 y un 20% respectivamente, registrándose los índices más elevados en los establecimientos periféricos. La mayoría de los entrevistados responde no saber cuántos deciden seguir trabajando o estudiando, salvo en la de mejor nivel socio económico, en que aproximadamente entre el 40 y el 50% prosiguen estudios superiores.

El establecimiento periférico considerado como desfavorable, registra el mayor índice de alumnos que terminaron el nivel a través del FinEs/Coa con tasas que llegan al 40% de egresos. Las demás tienen un 10% de su alumnado en dicha condición. Si bien este año se cumple el ciclo completo del nuevo sistema, coinciden en expresar que no pueden dar cuenta de cifras globales, solo de fragmentos de desgranamiento.

En general, nuestros entrevistados responsabilizan a las familias del proceso de expulsión de sus alumnos, perciben que en ellas se han operado cambios complejos que inciden netamente en las conductas de sus hijos. Detectan una gran cantidad de familias ensambladas o disgregadas y, no les resulta extraño que los jóvenes vivan con algún familiar o con un vecino. Consideran que las principales causas de deserción son la falta de apoyo familiar, la poca motivación y hábitos de estudio, y de provenir de hogares que no pueden marcar límites. Mayoritariamente, los padres no ponen en discusión el tema de la calidad educativa, salvo cuando asisten al sector privado. La mayor deserción se genera en 4to año, en que se van a trabajar, son muy pocos los que tienen expectativas de seguir

estudiando. Otra causa es el embarazo adolescente, aunque a las alumnas se les permite rendir las materias libres con un seguimiento a través de módulos o tutorías, calculan que sólo un 20% concluye sus estudios. También mencionan que un porcentaje de jóvenes abandona la escuela para dedicarse a actividades ilegales, pero no pueden precisar cuántos. Coinciden que se registra mucho ausentismo en los dos primeros años, debido a que deben cuidar a sus hermanos más chicos.

En relación a la asistencia escolar, señalan no obstante que con la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH) y/o otras becas, la concurrencia se ha incrementado. En el Partido de Gral. Pueyrredón según datos de ANSES en 2011, el aumento de la matrícula en este nivel fue del 25%. Muchos directivos opinan que no es correcto darles dinero para que estudien porque lesiona la cultura del esfuerzo; si bien aceptan que la educación es un derecho, no están de acuerdo en fomentarla a través de dichos beneficios. Sin embargo, no pueden argumentar cuáles serían las políticas compensatorias más adecuadas para lograr la inclusión.

En cuanto a las escuelas vespertinas registran matrículas mínimamente decrecientes o estacionarias, sí ingresan cien terminan menos de la mitad, muchos obtienen el título a través del FinEs. El nivel de repitencia y deserción es alto, la causa es la sobriedad, embarazo y trabajo. En los más jóvenes se observa una falta de motivación, en los adultos inciden los problemas laborales. La posibilidad de que sigan estudiando no llega al 10%. Proceden de niveles sociodemográficos medio/bajo y bajo.

Situación opuesta se da en el Illia en que ingresan 130 y egresan 128 alumnos, la pequeña pérdida se produce por cambio de escuela debido mayormente por traslado a otras ciudades o por no adaptarse. El 80% prosigue estudios universitarios, no registran repitencia. La característica sociodemográfica del alumnado es medio/alta.

Por otra parte, las contestaciones dadas (salvo las del directivo de la escuela dependiente de la universidad que responde a otra realidad), resultan abrumadoras al constatar el poco seguimiento que se hace de sus alumnos y la existencia de proyectos para posibilitar distintas inserciones. Quizás la excepción en este grupo la constituya la escuela que



funciona como centro de capacitación de Tics que, a partir de la gestión de sus directivos, estableció un plan de articulación con la Universidad y por primera vez hay chicos que están intentando hacer el ingreso a ingeniería. En este caso son apropiadas las palabras de Tiramonti (citadas por Grossman, 2012), cuando expresa que a veces las escuelas inclusivas son estigmatizadas como de bajo nivel, caracterizándolas de facilistas. El proceso de inclusión es mucho más lento, tiene que ver con los sujetos y las prácticas, es necesario hacer un trabajo con los docentes, hay que revisar las prácticas para que haya inclusión con calidad. La secundaria tiene que adaptarse a las nuevas ideas, formar para la ciudadanía, para el trabajo y para seguir estudiando, actualmente las escuelas tienden a formar solo para una cosa. El desafío es estar en diálogo con las culturas de los chicos. Hoy, predomina una cultura que no propicia el esfuerzo.

Medias Privadas/Laicas

Estas escuelas poseen matrículas relativamente pequeñas que van de 300/320 a 180/190 alumnos. Declaran ser grupos estacionarios, solo una de ellas no logra retener a su alumnado (ingresan 70 y egresan 40/45); en el resto se observa una pérdida poco significativa. Registran un nivel de repitencia muy bajo que oscila entre el 2 y el 3%. Salvo en la de menor nivel social en las restantes sus egresados prosiguen estudios superiores (entre un 85 y 100%). En una sola sus alumnos terminan a través del Plan FinEs (2%). Manifiestan que lo más común de la pérdida de matrícula se debe al cambio de escuela por motivos familiares, hecho que se da con mayor frecuencia en 2do y 4to año. La característica sociodemográfica de su alumnado es media/media y media/alto.

En cuanto a las confesionales poseen mayores matrículas debido a que son subsidiadas prácticamente en un 100%, pierden un 30% fundamentalmente por cambio de escuela. Aunque no declaran repitencia, en dos de ellas tienen egresados por el Plan FinEs/Coa. Si se las compara con las escuelas privadas laicas, baja el porcentaje de los que siguen estudios superiores al 50%. La característica sociodemográfica de sus alumnos es media/media y media/baja.



Sujeto Pedagógico (Públicas)

Cuando se les pregunta a los entrevistados acerca de cuáles han sido las transformaciones más significativas en relación al alumnado, la mayoría menciona en primer lugar la aparición de alumnos diferentes “inesperados”. Les cuesta aceptar que los chicos no son todos iguales ni aprenden de la misma manera, aunque se pretenda encorsetárselos en un modelo homogéneo. Fenómeno que para Rosemberg (2012), plantea diferentes cuestiones: ¿Cómo se relaciona el docente con estudiantes de una clase subalterna? ¿Cómo reconoce en ellos su cultura, su crecimiento, sus necesidades sin referirlos a lo propio? Pero, por otro lado: ¿Cómo se relaciona el docente con los estudiantes de clase medias/altas y altas? y, ¿Cómo reconocen esos chicos los valores, los conocimientos y la autoridad de sus docentes?

En nuestro caso, los directivos manifiestan que los problemas de sus alumnos son eminentemente pedagógicos y de conducta. Trabajan mucho con los EOE (Equipo de Psicología), Jefes de Departamentos, tutores y profesores referentes. Observan que las dificultades las arrastran desde la primaria. Constatan esta situación desde el inicio al entregar los módulos de ingreso, ya que muchos no alcanzan los contenidos exigidos. *“Los que tienen problemas (pedagógicos) buscan economizar el cumplimiento con rendimientos cada vez más bajos, hecho que trae muchos inconvenientes por el cambio de diseño curricular”.... “Muchas veces la escuela se convierte en un reproductor del sistema: la escuela para todos no responde a las necesidades de los chicos, tenemos que volver aprender a pensarlos como ciudadanos, sujetos que pueden provocar cambios, tenemos que aprender a ver eso”.* Fue en este establecimiento que ante el hecho frecuente de tener alumnas embarazadas, incorporaron otros recursos como la habilitación de una sala maternal.

La actitud de los alumnos ante el conocimiento gira entre la curiosidad pero también entre la apatía e indiferencia. Las materias que presentan mayores dificultades son las de Ciencias Exactas, Pensamiento Lógico, Dibujo Técnico y Lengua, en el caso de las medias son: Ciencias Exactas, Lengua e Inglés. Sin excepción están convencidos que ha cambiado



el perfil del sujeto pedagógico, y ello es consecuencia de las transformaciones sociales. Observan un déficit en cuanto al acatamiento de normas. A ellos como docentes les resulta dificultoso lograr una circularidad o articulación entre los contenidos y los procedimientos. Los chicos aprenden desde otro lugar, hay una brecha tecnológica y generacional que se interpone en desmedro del aprendizaje. En una de las escuelas, tuvieron el caso en que unos alumnos se negaban a aprender lengua, estaban convencidos de que no la necesitaban para nada. Están convencidos que han variado los códigos de entendimiento, predominan otras culturas que impactan negativamente en la manera de impartir aprendizajes. En cuanto a las demandas de padres y alumnos:” *Proviene de los cuestionamientos a profesores que tienen mucho ausentismo o que no les enseñan*”... “*Muchos padres no terminan de entender o aceptar las exigencias que implica la educación técnica, o también señalan que: “La participación de los padres varía proporcionalmente de acuerdo al nivel social, los que pertenecen a sectores más bajos, directamente no concurren. Los mejores posicionados social y culturalmente exigen una educación de calidad, están convencidos que la educación pública se las debe brindar, rechazan la monotonía pedagógica y pretenden más y mejor educación”.....”Otros padres buscan en la escuela un soporte emocional que no se les puede dar, muchas veces resulta más acertada la demanda de los alumnos que la de los padres*”.

Por eso coinciden que la incidencia de los medios de comunicación y de las redes sociales es impactante, lo relacionan con la falta de respeto hacia los docentes, siendo la construcción de la autoridad una tarea harto difícil, no obstante piensan que: “*Se construye con respeto y trabajo, escuchando, no que te escuchen, y considerando que enfrente hay una persona que hay que acompañar y formar*”. Pero, por otra parte señalan que: “*Los alumnos espectacularizan los programas televisivos. Carecen de capacidad crítica, todo lo individualizan, aprenden a no sufrir no mirando la realidad, por lo tanto no se plantean en ningún momento intentar cambiarla*”.

Mientras, en los establecimientos vespertinos los problemas más comunes obedecen a problemáticas sociales (conducta) y pedagógicas. No hay apoyo de la familia, los padres



no plantean demanda alguna, la relación se da fundamentalmente con el alumno. Los ven con dificultades para proyectarse a futuro, su vida se realiza en la inmediatez, viven muchas veces al margen a causa de sus necesidades, lo que genera procesos de automarginación.

En las antípodas de esta realidad se encuentra la escuela dependiente de la universidad, allí sus problemas son de orden pedagógico. Los recursos que se utilizan son el EOE y las reuniones de padres. La actitud de los alumnos frente al conocimiento es la curiosidad y la autoexigencia, cuando se los califica con un siete se sienten muy mal. Como escuela prefieren que los padres los demanden, que les exijan más. Por lo general, su presencia obedece al cuestionamiento de alguna nota o cuando el ausentismo de algún docente se torna frecuente.

Privadas/Laicas

Los problemas que se registran son de orden pedagógicos. Las estrategias son reuniones de padres y seguimiento, en caso de dificultades más serias los derivan a tratamiento psicopedagógico o psicológico. La actitud ante el conocimiento es preferentemente la curiosidad, salvo en dos de ellas que lo predominante es la apatía/indiferencia (las de menor nivel social de sus matrículas). Las materias que presentan más inconvenientes son Ciencias Exactas, Inglés y Lengua.

Las demandas de padres y alumnos son evaluadas como normales y esperables. Se producen diferencias cuando se les da poco para estudiar. Quizás la opinión más extrema y disímil se plantea al señalar que: *“Los inconvenientes de conducta obedecen a que estos alumnos son hijos de padres separados”* (directivo de una escuela confesional). No obstante, si bien solo uno declara tener dificultades pedagógicas más serias, coinciden que los conflictos se presentan ante el bajo rendimiento y discusiones por las calificaciones, situación que no se registra en los establecimientos laicos.

No restan importancia al papel de los medios de comunicación, uno de ellos opina que: *“Ha cambiado el sujeto pedagógico, estamos ante una nueva configuración socio/cultural, un nuevo escenario. Se habla de un espacio socializador virtual, simultáneo y paralelo a la*



acción pedagógica dentro como fuera de la escuela. Se redimensionan en especial las configuraciones comunicacionales con su consecuente impacto en las relaciones sociales, una de las consecuencias es la pérdida del docente como figura de autoridad”.

Creen que la autoridad docente se construye desde el respeto y el conocimiento. Un entrevistado la define como: *“Eficacia pedagógica, es presencia, dominio de grupo, dinámica de trabajo. Es como uno se para, como se explica, lo claro que resulta ser al transmitir los contenidos”.*

Transformación Educativa

Al preguntárseles acerca de cómo impactaron los cambios educativos recientes en los docentes, los directivos de educación técnica y algunos repartidos por igual entre los de gestión pública y privada sostienen que los docentes se adaptaron bastante bien a la última reforma. Mientras el 70% restante señala claros oscuros: la mayoría lo hizo como pudo y por necesidad; para otros existió rechazo, los más optimistas creen que con información y acompañamiento lo van aceptar aunque ha creado crisis. Perciben que la actitud varía de acuerdo a la edad y la formación. Son conscientes que algunos no se han adaptado y los que lo han hecho se han quedado con los cambios mínimos.

El 80% considera que para afrontar estas transformaciones se necesita más capacitación, sencillamente porque se han modificado las asignaturas, el resto evalúa que no es preciso.

En cuanto a la evaluación que hacen de la organización curricular y específicamente acerca de los contenidos establecidos en el diseño curricular las apreciaciones se reparten por mitades. Dentro de los que los aprueban destacan que son prescriptivos y completos; mejoraron la integralidad entre el ciclo básico y el superior y son apropiados para mejorar las competencias básicas. En tanto los demás observan que hay contenidos específicos que los docentes no tienen; son muy exigentes y no se pueden cumplir; es un nuevo paradigma que no fue lo suficientemente explicitado; es contradictorio entre lo que se propone y la realidad; un 12% directamente no contesta.

Cuando se les pide que consideren la correspondencia entre la carga horaria con los contenidos la mitad no responde. De los que si lo hacen, el 60% piensa que existe, mientras que el 30% opina que no hay equivalencia entre los contenidos y el número de horas, y un 10% que es relativo según el año.

En cuanto a las ventajas que aporta la implementación de talleres se reduce mucho las respuestas dado que este recurso es propio de la educación privada, solo excepcionalmente se registra en el ámbito público. Las opiniones resultaron ser todas favorables ya que esta metodología de trabajo propicia habilidades para el trabajo en equipo; subsana y mejora aquello que no ofrecen los contenidos; posibilita la adaptación y la expresividad. No obstante, el éxito en sus resultados depende del diagnóstico inicial acerca de las necesidades pedagógicas. Lo que llama la atención es la no respuesta de los directivos de las escuelas públicas, pareciera que ni siquiera consideran evaluarlo como un recurso útil a exigir.

Con respecto a la apreciación del Programa Conectar Igualdad (ámbito público), la mitad sostiene que tratan de implementarlo de la mejor manera posible pero los resultados varían de acuerdo al docente. Si bien se ha puesto en marcha, falta aún de la supervisión de los Jefes de Departamento. Como programa es positivo si se lo sostiene sistemáticamente en el tiempo ya que permitiría profundizar sus alcances. Se recibieron máquinas en el año 2010, por lo cual actualmente solo la tienen los alumnos de 6to año. Algunas llegaron rotas, se requiere para su mantenimiento de un trabajador especializado, cargo que no existe. El resto de los entrevistados señalan que: *“No se trabaja en forma interdisciplinaria, como mucho se lo hace por área”*. Entre los más críticos precisan que: *“No es exitoso porque los profesores no se comprometen”*... *“Promueve una capacitación individual que no garantiza un proceso colectivo de actualización”*. A la fecha no se ha podido articular con otras escuelas y funcionar en red. Algunas instituciones no cuentan con piso tecnológico (reuter), hecho que impide que no haya cobertura de red (conectividad) lo que imposibilita elaborar planes de trabajo; consideran que resultaría muy útil para proyectos de Matemáticas y Lengua.



La mayoría confunde la carrera de especialización en Tics (postítulo del Ministerio de Educación de la Nación), con los cursos de capacitación que ofrece el mismo Plan Conectar Igualdad. Aducen que gran parte de los docentes involucrados no cumple con la capacitación por falta de tiempo. Uno de los establecimientos es considerado escuela de innovación, todos los cursos del Programa Conectar Igualdad la tienen como sede. Se han dictado capacitaciones en Ciencias Sociales, Periodismo, Ciencias Naturales, Física, Química e Historia.

Caso contrario es lo que sucede en la escuela dependiente de la Universidad, que empezó a trabajar en forma interdisciplinaria en Biología, Historia y Geografía. La Dirección planteó la capacitación gestionando experiencias nuevas, salieron a buscar formación para diseñar lo pedagógico de otra manera. Al principio usaban las máquinas para leer datos, en una segunda etapa esbozaron un tratamiento desde lo interdisciplinar situación que terminó articulando la tarea entre los docentes.

En relación a la evaluación que hacen acerca de la nueva legislación educativa, la totalidad de los que trabajan en la modalidad técnica expresan consenso, la categorizan como una excelente ley, porque establece una implementación gradual; reposiciona a la formación técnica a través de un nuevo diseño y faculta el incremento de partidas presupuestarias destinadas a la mejora de infraestructura y compra de tecnología. Mientras que el resto de los directivos del ámbito público no es tan enfático, consideran que es buena, habilita y complementa teoría con práctica y plantea un diseño en el que aparentemente no hay nada que no se pueda hacer. En cuanto a los contenidos, los prescribe claramente aunque le falta afianzarse más en el tiempo. Solo uno señala que sus posibilidades dependen de cómo sea aplicada por los docentes.

Situación contraria se advierte en las respuestas de los que pertenecen a la gestión privada, no están demasiados convencidos. La mayoría puntualiza aspectos negativos como que: *“El diseño curricular es demasiada prescriptivo lo que dificulta su cumplimiento”*; o *“Si bien establece contenidos positivos resultan ser demasiados ambiciosos”*. Al analizar las respuestas dadas por la totalidad del universo entrevistado se observa que



no pueden dejar de poner la mirada en los contenidos, cuando en realidad se intentó preguntar sobre los fundamentos y concepciones de la ley, acerca de la idea de sociedad y sujeto que proyecta como ideal; y también si existe articulación entre los niveles educativos para lograrlo. Inferimos a partir de las contestaciones que no se la conoce suficientemente, sino que el manejo que se establece es únicamente sobre el diseño curricular y no sobre la legislación en su conjunto.

Cuando se les pide que comparen la actual reforma con la de los '90, los técnicos opinan que: *“La reforma anterior destruyó a la modalidad. Se basaba en ofertas curriculares complementarias y formaba un bachiller no un técnico. La actual legislación recuperó la educación técnica y agraria con el incremento de un año más”*.

En tanto los directivos del nivel medio responden que: *“Se trató de imponer una escuela shopping, a los alumnos se los formaba para una economía de servicios, los contenidos debían satisfacer las necesidades del mercado”*... *“Favoreció la educación privada vaciando lo público, venían muy pocos alumnos”*... *“Ahora se rompió con la primarización de la secundaria que habilitaba a los maestros a dar clases”*. También incorporan otros registros como: *“Empezamos a tener una escuela que pretende formar un sujeto con valores democráticos”*. ... *“Una de sus consecuencias todavía presente era pensar que a los chicos pobres, les doy menos contenidos, total para que necesitan más”*.

Consideran que este curriculum es más real que el del Polimodal: *“Era un desgobierno para los docentes que trabajaban en el nivel básico (3er ciclo). Una escuela que no tenía edificios, directores, coordinadores. Es un cambio drástico, hoy el eje es la inclusión pero ello implica retener a los alumnos con nuevas propuestas”*.

Sin embargo si bien creen que esta reforma es superior, observan como una debilidad que cercena sus posibilidades la falta de formación en los alumnos, con esa dificultad que es fuerte no se puede avanzar, no se llega a dar todos los contenidos, algunos de los cuales ni siquiera se dan en la facultad: *“No todos los docentes comprenden que tienen que abordar nuevas instancias de aprendizaje, y que la capacitación es esencial”*... *“Recién se podrán*

evaluar los resultados dentro de dos años, este es el primer año en que va a egresar la cohorte que ha tenido materias nuevas”.

Consideran positivo poner en funcionamiento los sistemas de tutorías ya que se pueden obtener logros y adaptaciones del aprendizaje. Contribuyen a la formación para el mundo del trabajo y posibilitan a futuro la formación de profesionales con mejores conocimientos. Resultan constantes las quejas hacia los docentes que no logran dar la totalidad de los contenidos, señalan la falta de organización al ser planteados y sugieren que quizás habría que trabajarlos por nodos.

Por otra parte, solo dos directivos del sector privado responden que la reforma anterior destruyó la educación. Si bien evalúan como positivo el cambio, el balance que pueden hacer es provisorio. La mitad no precisa diferencias ni tampoco señala particularidades a nivel curricular. El resto acentúa que está más focalizada en los contenidos y que se reemplazó la evaluación por la compensación.

El elemento común, con excepción de los técnicos que rescatan especificidades a su modalidad, es poner el foco en la necesidad de jerarquizar una pedagogía por objetivos. Posición contraria a la de Barca (citado por Jafella; 2006), al señalar la necesidad de promover una pedagogía que facilite la apropiación hermenéutica del sentido de la enseñanza, y que tienda a la construcción y producción de conocimiento por parte de los alumnos. Esta dimensión no aparece en el relato de nuestros entrevistados, posiblemente se deba a que las falencias pedagógicas no fueron ni son resueltas a nivel institucional, ni se ha considerado históricamente a los docentes como un actor relevante para subsanarlas.

Fortalezas y Debilidades

Las escuelas públicas identificación como fortalezas institucionales, la calidad de la comunidad educativa; el trabajo en equipo entre docentes y directivos; la responsabilidad y la inclusión de los alumnos que otros excluyen.

Los de gestión (confesional) marcan el sentido de comunidad alcanzado y que queda demostrado por el recorrido de sus alumnos por todos los niveles educativos en la misma

institución, constituyéndose la retención que hacen de su matrícula la mejor prueba de ello. En tanto los directivos de las escuelas laicas aprecian el sentido de comunidad educativa que se hace presente en el apoyo de docentes y padres.

Con respecto a las debilidades señaladas dentro del espacio público, resultan comunes a la hora de evaluar como carencias significativas a la infraestructura, que se patentiza en la falta de aulas y gimnasio. Déficit que se cubre deambulando por clubes y centros deportivos o habilitando como salones de clase, espacios inapropiados. Del grupo solo una escuela no tiene edificio propio. En cuanto al comportamiento del personal, la queja más frecuente son los inconvenientes que produce el ausentismo docente. Son menos los que señalan los problemas de comunicación entre el personal, y cuando lo hacen lo asocian a las características del establecimiento y no al tipo de gestión que realizan.

En cuanto al sector privado las debilidades giran en torno a otro registro, del grupo solo dos plantean insuficiencias edilicias. Los demás dan respuestas diversas como carencias tecnológicas por obsolescencia de los equipos; insuficiencia de estrategias para resolver la falta de motivación de los alumnos; problemas de comunicación entre los docente de diferentes ciclos y el tener que manejarse con un enfoque curricular demasiado amplio lo que dificulta las prácticas educativas.

Si comparamos las respuestas dadas, notamos que para los del nivel público la infraestructura y el ausentismo docente se convierten en puntos álgidos que posicionan al sector en desigualdad y los somete a condiciones de vulnerabilidad. En tanto a nivel privado las preocupaciones pasan por cuestiones más ligadas a lo pedagógico. Sin embargo, ambos destacan que el sistema sigue funcionando con una fuerte supervisión y control administrativo del trabajo. Se les exigen nuevas tareas como integrar conocimientos, trabajo en grupo, atender a la diversidad, realizar y evaluar proyectos institucionales, incorporar nuevos criterios de evaluación como herramienta pedagógica, manejar recursos financieros y administrar recursos humanos, trabajos para los cuales no han recibido capacitación.



Capacitación

Cuando hablamos de un sistema de prestación de servicios como el educativo, la calidad del factor humano reviste una importancia estratégica fundamental. Por ello, dentro de los factores que facilitan un buen desarrollo profesional se reconoce la inversión y la predisposición hacia la formación y capacitación permanente, pero también se admite como uno de sus obstáculos que la cuestión social que invade hoy a la práctica docente resulta ser un desafío a superar si se quiere alcanzar un buen nivel profesional.

Los docentes en general no gozan ni de prestigio social ni se les garantiza un sistema de premios y reconocimiento que compense el esfuerzo necesario para desarrollar otras competencias que puedan ser puestas en práctica, por lo cual alcanzar autonomía y profesionalización se convierten en una fuerte dificultad y, muchas veces conseguirlo, queda librado a los dispositivos que puede disponer cada agente.

Desde su inicio la docencia se organizó a través de regulaciones jurídicas tradicionales que garantizaron determinadas condiciones de ingreso, carrera y trabajo; selección y ascenso sobre la base de criterios formales. A pesar de ello, aún hoy, permite pocas posibilidades de promoción, dado la escasez de puestos diferenciados que abran el juego al desarrollo de calificaciones técnicas como: producción de textos, dictado de capacitaciones, asesorías, etc. La única posibilidad de ascender es abandonando el aula, la estrategia más utilizada es concursando cargos directivos que por lo general se terminan convirtiendo en trabajos burocráticos/administrativos. A partir de esta realidad, la capacitación es utilizada en muchos casos para aumentar el puntaje y quedar mejor rankeado ante ascensos futuros.

Al observar la muestra comprobamos que, sobre quince directivos del ámbito público, uno hizo un posgrado en Flacso, y otro en USAM, en tanto dos completaron la licenciatura en Ciencias de la Educación y dos más tomaron capacitación en sindicatos docentes, el resto no lo hizo (75%).

Al indagar acerca de cómo circula la información de capacitación y si está disponible para los docentes; las respuestas oscilan entre los que manifiestan que existe y los que expresan que cuando llega es desfasada en el tiempo y de cumplimiento relativo, ya que se dicta en

horarios de trabajo. Acotan que la motivación de los que la hacen es sólo para sumar puntaje, lo que asegura ser nombrado o incrementar horas de cátedra. Destacan que hay poca oferta de la Universidad y reconocen como centro de formación al CIE (Centro de Investigación Educativa de la DGE).

Identifican que la que se hace actualmente es únicamente la de actualización de las neetbooks y, que hay docentes que se están formando en las Tics pero desconocen su número. Con respecto a la capacitación en servicio, si bien se admite que es necesaria hacerla continuamente, en los hechos sirve para discutir y muchas veces funciona como catarsis, no produce cambios y para lograr algo requiere que algún docente funcione como nivelador (técnicos). Opinión contraria a los que no la critican, y creen que es necesaria y acorde al poco tiempo de que disponen los docentes (Media común). En cuanto a los cursos ofrecidos en el mercado (mayormente por las editoriales), es unánime la respuesta de que no son apropiados, ni en los contenidos ni en las evaluaciones, su único propósito es la acumulación de puntaje.

Aceptan sin dudar que la movilidad en la carrera se da solo a través de los concursos de cargos directivos. En tanto, los nombramientos en las Jefaturas de Departamentos se establecen por selección de proyectos que se ponen a consideración del personal. No obstante, están convencidos que la mayoría de los docentes no tiene intención de concursar, se conforman con permanecer en sus puestos porque les resulta más seguro y menos estresante, mejoran el salario acumulando antigüedad y horas, no se plantean otras posibilidades. Un solo entrevistado plantea que la capacitación es imprescindible para gestionar instituciones tan problemáticas.

En el caso del directivo de la escuela dependiente de la Universidad, pone matices al considerar que la capacitación en servicio no sirve si los docentes no tienen interés, sería interesante otorgar un plus económico para que la realicen. Con respecto a los cursos con puntaje opina que son puro comercio. La capacitación solo se puede garantizar cuando la hace el Estado. Sus docentes la cumplen en jornadas y congresos, la mayoría tiene más de un título siendo el porcentaje de doctores alto. Además, se han capacitado especialmente

en los cursos del Programa Conectar Igualdad. Entiende la movilidad laboral a través de los concursos pero adiciona como esencial el esfuerzo y la voluntad pedagógica.

Escuelas Privadas

Sobre un total de nueve directivos de la gestión privada, solo uno realizó una diplomatura en Gestión Curricular (10%). A pesar de este exiguo número, más de la mitad sostiene que la oferta de capacitación tiene difusión. Por otra parte, creen que la capacitación en servicio sirve (salvo uno que es crítico), quizás porque es la única que están obligados a realizar. En cuanto a los cursos con puntaje, el 20% los evalúa negativamente, los demás piensan que algunos resultan interesantes pero solo sirven para acumular puntaje, hecho que no es relevante en la gestión privada, por lo cual en general no lo hacen. Son muy pocos los que se están capacitando en Tics. Justifican el bajo nivel de capacitación de sus docentes por la incidencia del poco tiempo de que disponen, lo hacen los más jóvenes porque no tienen hijos.

Identifican a la acumulación de horas y los cargos directivos como los únicos canales de movilidad; en este espacio el ascenso se logra mediante la selección que hacen los directivos y dueños de los establecimientos, son conscientes que la promoción real es ser directivo, son muy pocos los que piensan que la capacitación y especialización, ayudan a subir algunos peldaños.

Conclusión

Al considerar en forma global las respuestas dadas en relación al sujeto pedagógico que hoy está presente en la escuela coincidimos con Rosemberg (2012), de que los docentes no son del todo conscientes de como en las instituciones se han naturalizado situaciones de exclusión, discriminación y violencia. No pueden entender que es el nivel medio el que no tiene capacidad de contención ni de adaptación de poblaciones heterogéneas, lo cual redundará en la generación de violencia interna, y en conductas de exclusión e indiferencia.



Actualmente la escuela tiene otros destinatarios, está poblada por un mosaico de identidades, donde cada uno aporta su individualidad, privilegiándose formas diferenciadoras y singulares de socialización, no se puede utilizar los mismos recursos que se usaban para sectores sociales integrados, este hecho produce exclusión, repitencia y abandono. Les resulta difícil proponer nuevas estrategias para manejar esta realidad cuando ya no se puede enseñar siempre lo mismo. Revertir esto es más trabajo, supone pluralidad de dispositivos, más compromiso y dedicación. Requiere vencer la inercia burocrática que tiende a perpetuar usos y costumbres con indiferencia de los nuevos marcos normativos y curriculares. Por lo escuchado reproducen un relato de imposibilidad; sobre todo los que trabajan en el ámbito estatal no técnico; en tanto justifican los bajos logros de aprendizaje obtenidos, pero también simbolizan su impotencia y la desvalorización de su propio rol como educadores proyectando un sentimiento de abandono por parte del sistema.

Hecho que se hace visible al considerar el ausentismo docente y el cambio de tareas; en este caso el síndrome de Burnout no puede ser visto como una dificultad individual que le ocurre a un docente determinado, sino que pareciera ser un fenómeno social que prácticamente le ocurre a todos en mayor o menor medida, y que se manifiesta en parte en una deslegitimación social con respecto a los alumnos que atienden, generando por un lado sentimientos de inseguridad ante un nuevo sujeto pedagógico y por otro la percepción de una falta de confianza de los padres hacia ellos. Nadie pone en tela de juicio que la docencia es una ocupación dinámica sometida a enfrentar problemas con los alumnos que cambian constantemente, y lo hacen más rápido que los instrumentos que utilizan para abordarlos, lo cual demanda un permanente aprendizaje.

Indudablemente como señala Tonon (2007), el ejercicio profesional se encuentra influenciado por las características del contexto laboral en el cual se desarrollan las acciones cotidianas, condición que involucra a la autonomía, entendida como la posibilidad que tienen como profesionales de decidir acerca de su actividad específica, en nuestro caso ponen en duda si lo que terminan haciendo es pertinente a su rol profesional.



Si bien valoran en parte las reformas curriculares (en ambas gestiones), son relativamente escépticos de su alcance, y ello posiblemente obedezca a que, “Históricamente la carencia de reformas curriculares a tono con las exigencias epistemológicas de los saberes pedagógicos fue limitada para mejorar la calidad de la oferta de formación de los profesores en las diferentes áreas disciplinarias. Actualmente los docentes de nivel medio siguen egresando sin formación pedagógica de relevancia tales como: política educacional, gestión institucional, mediación pedagógica, historia social de las teorías pedagógicas y teorías del curriculum. Otra forma de status quo institucional estuvo también expresada en falencias en cuanto a pensar diseños curriculares de formación de profesores que no fueran copias de modelos foráneos “adaptados” a nuestros estereotipados planes de estudios. Además la ausencia de espacios de investigación pedagógica impidió avances epistemológicos en diferentes áreas, así como demoró la construcción científica disciplinar de la pedagogía como ciencia social” (Jefella, 2006).

Argumento que también resulta pertinente para comprender el poco espacio que ocupa la capacitación en la formación continua de los docentes, condición exigida hoy en las profesiones, dado que asegura el dominio de las competencias específicas y un tiempo de aprendizaje que se logra a través de la experiencia o bien mediante la participación en programas formales e institucionalizados de formación; y debe ser acompañada con recursos materiales y tecnológicos. Dimensión que por lo analizado no está presente en el discurso de ninguno de los entrevistados. No reclaman formación en gestión ni tampoco a nivel curricular a pesar de ser actualmente las escuelas evaluadas como instituciones complejas.

Bibliografía

Barco, S. (1996) *Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores*. En Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación. Bs. As. Ed. Novedades Educativas.

Carli, S. (2006) *Notas para pensar la infancia (1983-2001). Figuras de la historia reciente.* En La Cuestión de la Infancia. Entre la Escuela y el Shopping. Buenos Aires, Paidós.

Cordero, S. (2008) *Condiciones de trabajo docente: nuevas prácticas en el marco de la transformación educativa.* En Porta, Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo en el profesorado. Mar del Plata, Ed. Del Plata.

Jafella, S. (2006) *Teorías Pedagógicas en Argentina: Un Enfoque de la Formación de Profesores.* Buenos Aires, Ed. Norma.

Tonon, G (2007) *El Trabajo Social y el síndrome de quemarse en el trabajo.* Revista de Trabajo Social N°5. Colombia, Universidad de Antioquía. Pp. 55-68.