



Grupo Temático N° 13: Hegemonía, formación de los trabajadores y proceso de trabajo

Coordinadores: Claudia Figari, Nuria Giniger y Dana Hirsch

Trabajo docente en la Escuela secundaria de la Norpatagonia: tensiones y disputas de sentidos. El caso del Plan FINES.

Autor/es: Alochis María Elena y Cocco Nicolás

E – mails: mariaelenaalochis@gmail.com – fncocco@gamail.com

Pertenencia institucional: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue

Palabras Clave: Inclusión, nuevos formatos escolares, reconfiguración del trabajo.

A modo de introducción

El siguiente trabajo da cuenta de algunos de los cambios producidos en los últimos años en el trabajo docente del nivel medio en la provincia de Río Negro. Siendo conscientes que debido a la complejidad del campo, es imposible abarcar en su totalidad los cambios producidos, el análisis se centrará en cómo la implementación del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) en sus diversas modalidades FinEs I, FinEs II y FineE Tec implica no sólo la incorporación de nuevos puestos de trabajo, por lo tanto un aumento de horas cátedra, sino también importantes cambios en la organización del proceso laboral y la creación de nuevas estrategias de control.

Es necesario destacar que este artículo se enmarca en el Proyecto de investigación: “La configuración del trabajo docente pedagógico en las denominadas “políticas de inclusión” en la escuela secundaria en la Norpatagonia”¹. A partir del relevamiento de referentes empíricos en el

¹ El Proyecto de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue del cual somos parte se denomina “La configuración del trabajo docente pedagógico en las denominadas “políticas de inclusión” para la escuela secundaria en la Norpatagonia”. El equipo de investigación lo integramos Graciela



proceso de investigación entendemos que la actual heterogeneidad de formas de ingreso, contratación, reclutamiento y estructura salarial para los trabajadores de la educación, se asocia directamente con el desarrollo de políticas educativas focalizadas en planes y programas socio educativos que apelan al discurso de la inclusión. Las políticas que se enmarcan en la retórica de la inclusión educativa, irrumpen en forma de bloque en muchas regiones del mundo y con particular énfasis en los países de América Latina. Si bien este concepto no es nuevo, se hace presente de manera contundente en la región a mediados de los años 90. Entendemos que el origen de estas reformas de segunda generación, se encuentra vinculado a la recomposición de la hegemonía luego de la aplicación de las leyes de los 90.

Asimismo adentrarnos en el análisis de las transformaciones del trabajo docente desde una perspectiva etnográfica asumimos que: *“implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye solo un nivel normativo. Lo que conforma finalmente dicho a dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planificación técnica e interpretaciones particulares (...). Las políticas gubernamentales y las normas educativas influyen en el proceso pero no lo determinan en su conjunto.”* (Rockwell, 1995)

El abordaje metodológico primordialmente cualitativo se basa en análisis de entrevistas realizadas a diversos actores que participan en la ejecución del Plan FinEs; docentes, referentes y autoridades del sistema escolar y observaciones participantes en el campo. También hemos relevado e interpretado un conjunto de normativas nacionales y provinciales, desde las que se genera, sostiene y organiza el trabajo docente que supone la implementación de los planes de finalización de estudios.

Por lo mencionado anteriormente podemos resumir que nuestra mirada se centra en describir y analizar cómo los docentes perciben las condiciones materiales y simbólicas del trabajo en el plan FINES, en relación con la tradición del puesto de trabajo del profesor de escuela media. Al mismo tiempo es preciso comprender las tensiones que se disputan en los espacios de trabajo, en los que se



pone en juego resistencias y consentimiento en la dinámica del proceso de hegemonía/contrahegemonía.

Los “nuevos puestos de trabajo” no sólo redefinen y limitan campos del conocimiento, sino que el poder docente es vulnerado y su función es cuestionada por la existencia de circuitos paralelos de acreditación. En el caso de Plan FiNes podemos observar cambios significativos (y preocupantes) en relación a los roles y responsabilidades de los directivos y docentes, discontinuidades que incumplen los derechos laborales conquistados por la histórica lucha gremial.

En esta exposición en primer lugar caracterizamos sintéticamente la vigencia y las versiones del Plan Fines implementadas en la provincia de Río Negro. El segundo punto nos permite identificar transformaciones sobre el trabajo docente en la escuela secundaria en el ámbito laboral, las condiciones de ingreso y el sentido pedagógico del quehacer educativo. Abordamos luego en el punto 3, el eje de las tensiones y disputas que en el marco de la construcción de una nueva sociabilidad burguesa interpretamos centrales para comprender la reconfiguración del trabajo docente, y la relación entre formación y trabajo.

1. Acerca del Plan FinEs en la historia de las políticas educativas en la Provincia de Río Negro.

El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios es un plan que penetra en todas las jurisdicciones provinciales propuesto desde el Ministerio de Educación de la Nación con el objetivo de “brindar a jóvenes y adultos que no han podido terminar su escolaridad el apoyo y las herramientas para culminar sus estudios”². Se enuncia que la finalidad de dicha política es “garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria” (Res. CFE N° 66/08). La obligatoriedad del nivel medio, legalizada en el año 2006, se convierte en un tema clave para comprender la dinámica de las políticas laborales y pedagógicas implícitas en el diseño y puesta en marcha de estos planes. Así, obligatoriedad más inclusión funcionan como elementos articuladores del discurso de legitimación de las políticas sociales, educativas y laborales.

² (<http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/programas/plan-fines/>)



Como plantea Marcelo Hernández (2015: 10), “el discurso oficial sobre la inclusión atribuye a los docentes una concepción elitista de la escuela secundaria y los responsabiliza por cualquier situación que indique bajos resultados” . Frente a la publicidad inclusora, se alzan voces que denuncian el carácter degradante del nivel secundario que se encuentra acorralado por circuitos cada vez más diferenciados, y diferenciadores.

La implementación del Plan en la provincia de Río Negro se realizó a partir del año 2008. El Plan, en su primera modalidad, denominada FinEs I, se dirige a jóvenes de entre 18 y 25 años que hayan cursado el último año de educación secundaria en condición de alumnos regulares, pero que no hayan aún obtenido el título; es decir, a estudiantes que hayan terminado de cursar pero adeuden materias. Los alumnos de FiNes deben acudir a las Escuelas Sedes, en donde al cumplir con los requisitos, pueden formar parte de un “sistema tutorial semipresencial”. Allí los estudiantes asisten regularmente, aunque dentro de sus posibilidades, para realizar consultas a los docentes de cada espacio curricular” (Res. N° 2007, anexo I). Por su parte las Escuelas Sedes son establecimientos educativos que proveen el espacio físico y didáctico para el desarrollo de las clases tutoriales, acuerdan con el profesor tutor los horarios, recepcionan la documentación de los alumnos y brindan información sobre el Plan.

Si bien desde un comienzo se restringe la edad de los estudiantes, a partir de la aparente lógica imperante de adaptación a la demanda de la población, el 11 de septiembre de 2008, el Consejo Provincial de Educación (CPE) resuelve que los alumnos mayores de 25 años sean incorporados en las tutorías para ser evaluados por el Profesor Tutor. Esta lógica domina a lo largo de las nuevas implementaciones o etapas del Plan, es decir, se atienden las necesidades de la población muchas veces en detrimento de las condiciones laborales de los docentes.

Es así como en el año 2009 se incluye también el Plan para el Nivel Primario y, ya en el segundo trimestre de 2010, comienza a funcionar FiNes II ampliándose la cobertura para jóvenes y adultos que hayan cursado y aprobado los primeros años del nivel medio y no lo hayan podido completar. Dos años más tarde se amplían los circuitos con la creación del Bachillerato Libre de Adultos (BLA) destinado a personas mayores de 21 años que no hayan aprobado el nivel primario y tengan incompleto el secundario.



En el año 2012, a través de la sanción de la Ley Provincial de Educación N° 4819 se produce un acople de la legislación rionegrina con la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN). En ambos marcos regulatorios el principio central para la Escuela Secundaria será la obligatoriedad de la escuela secundaria: “se debe garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas que aseguren la terminalidad de estudios”. Asimismo en el artículo N° 138 de la LEN se establece que “el Ministerio de Educación deberá implementar programas a término para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad educativa de todas las personas mayores de 18 años”.

La implementación del Plan hasta ese momento se localizaba, enraizaba en la zona del establecimiento escolar. Sin embargo, en la última etapa se da un salto cualitativo en cuanto a la “adaptación a la demanda” y se incorpora la nueva figura de Entidad Conveniente. Desde FinEs “se convoca a organizaciones sindicales, empresariales, organismos públicos, asociaciones civiles de la comunidad para ofrecer oportunidades de finalización y certificación de estudios secundarios” (Res. CPE 2007/08 anexo I). En esta modalidad se les permite a las diversas instituciones dictar las mencionadas tutorías para sus empleados/integrantes. En palabras de una autoridad: “teníamos un grupo grande de la fundación médica donde el dueño de la fundación eh... el estaba muy interesado en que todos sus alumnos estudiaran así que él se plantó y hasta que no lo consiguió no paró, y... bueno lo consiguió”.

El caso de FinEs Tec no es una excepción a la regla, su implementación surgió frente a la necesidad de que los alumnos propios de las escuelas técnicas terminaran el ciclo. Específicamente en una de las ciudades de Río Negro surge debido a la presencia de alumnos de diferentes ciudades que asistían a una localidad en particular ya que en esta se dictaban materias técnicas; “a raíz de esto y de la demanda de alumnos es que surge esta otra propuesta”.

2. El Plan Fines re-diseña el trabajo docente pedagógico: tensiones en el puesto de trabajo

El Plan habilita transformaciones profundas en el campo del trabajo docente en la escuela secundaria, algunas de las cuales generan tensiones con la estructura de la institución escolar, con la



dimensión espacial, las condiciones de ingreso y permanencia, los mecanismos de control del docente y las condiciones materiales y simbólicas de los mismos.

A. *Un espacio no necesariamente escolar para el trabajo docente, “O sea vos fijate (...) ellos tienen un espacio, el lugar es como una biblioteca y ahí lo están dando”*

En FinEs el abanico de posibilidades parece sólo depender de la disponibilidad de un espacio físico y de alumnos que estén interesados en finalizar sus estudios en esta modalidad. Para crear un nuevo módulo (espacio formativo/espacio curricular) el Estado simplemente se pregunta dos cuestiones: ¿Son suficientes alumnos como para crear un módulo?, ¿en qué horarios pueden asistir los alumnos? De ser afirmativas las respuestas, se procede a contratar al docente y se busca un espacio, inclusive no diseñado para desarrollar las tutorías. Este parece ser el único análisis que se realiza sobre la demanda ya que está gestada de antemano la respuesta a la problemática local de altos índices de abandono escolar: Plan FinEs I, II o Plan FinEs Tec. “mientras tengas el espacio físico para dictarlo o puedas tener separaciones, por ahí si son distintas aulas, (...) no es inconveniente que sea específicamente...” (encargada FinEs)

La cuestión del espacio laboral, de la sede educativa es un tema fundamental. Cabe destacar que si bien en algunas de las normativas aparecen designadas con nombre y dirección de antemano algunas Escuelas Sedes, cuando consultamos a la encargada de la ejecución del Plan, nos explica que una vez realizada la resolución son las supervisoras del CPE las encargadas de buscar a quiénes están interesados en “prestar” el establecimiento. Las supervisoras, mediante reuniones, informan sobre el Plan a los equipos directivos, y, son ellos los responsables de decidir si finalmente “prestan” o no “prestan” la institución: “cuando el director acepta, entonces: ahí va a ser la sede y... y el director más que nada digamos es el que acepta bueno porque es el director de su escuela y va a prestar el establecimiento”

En algunos de los casos analizados surge la falta de espacios dentro de la escuela, ya que en el mismo horario que funciona FinEs (usualmente nocturno) coexisten otras modalidades de estudio. Conseguir territorializar el trabajo es en sí parte de la tarea docente; así lo expresa una profesora “cuando yo llego tenemos que buscar aulas, ahí miramos si hay un aula desocupada; entonces vamos rotando, vamos viendo dónde hay y, ahí nos metemos!”.



B. Criterios de ingreso al trabajo docente por fuera del estatuto docente, “Esto es un plan de Nación (...) por eso tal vez es diferente de cómo nos manejamos acá”

El acceso al cargo y a las horas cátedra para la escuela secundaria está regulado por los Estatutos docentes en términos generales, y por un corpus normativo de resoluciones y disposiciones provinciales que especifican tanto las modalidades de acceso, como las formas de valoración y control del proceso de trabajo. En estos cuerpos de normas se pauta el ingreso, ascenso, concurso, calificación, así como la creación y funcionamiento de órganos de regulación de la carrera docente. (Ivanier, Jaimovich, Migliavacca, Pasmanik, & Saforcada, 2003) Es interesante remarcar precisamente este momento de origen de la relación laboral y el conjunto de condicionantes y determinantes en los que se funda el contrato inicial del proceso de trabajo docente.

Así como es el director quien decide si el establecimiento que dirige va a ser Escuela Sede o no, también es quien designa al coordinador pedagógico, contrario a lo que norman las resoluciones elaboradas por el Consejo de Educación de Educación de la Provincia de Río Negro. Las mismas enuncian que son las autoridades educativas jurisdiccionales quienes deben elegir a los coordinadores de las Escuelas Sedes. Como se podrá dilucidar de lo dicho anteriormente, el método “tradicional” de asamblea para acceder a los cargos, está ausente en la modalidad FinEs. Por el contrario, es el director quien por conocimiento previo y cierta “confianza” (coordinador, encargada y docente FinEs) con algún docente, que asimismo trabaja en la escuela media tradicional, designa al coordinador arbitrariamente, “me llamó la directora para explicarme de qué se trataba y... piloto esto” (Coordinador Pedagógico).

Esta forma de designación no parece llamar la atención; de hecho en concordancia con lo expresado por el entrevistado la encargada del CPE también desconoce lo establecido en las resoluciones explicando: “emm, no se cómo está hecha la resolución, o sea que esto no se designa por asamblea ¿sí? (...) pero porque es personal que se selecciona desde la escuela”. Esta lógica basada en “confianza o contacto” (Coordinador Pedagógico y encargada del CEP) se repite en la designación de los profesores tutores; en este caso ya no es el director quien toma la decisión sino el coordinador pedagógico.

En el caso del acceso al puesto laboral de los docentes tutores, la norma dice que los interesados deberán inscribirse en la Sede y luego serán “los Supervisores quienes seleccionarán a los



profesores según la inscripción efectuada, priorizando aquellos aspirantes que posean título docente y acrediten dos o más años de experiencia con jóvenes y adultos” (Res. N° 2007, anexo I). Sin embargo, haciendo caso omiso a la reglamentación, son los coordinadores quienes eligen a alguno de sus pares para que se desempeñen como responsables de las tutorías. El coordinador reconoce el proceso que realiza de selección de personal: “Yo elijo a los profesores. Los entrevisto y determino quién es el que está capacitado para dar clases. Le hago una pequeña entrevista. Igual yo a los profes los conozco,...a la mayoría. La mayoría son estudiantes de ingeniería.”. En las palabras de nuestro entrevistado no sólo se plasma la falta de cumplimiento a lo establecido sobre quién debe designar los puestos, sino que además no se prioriza la formación docente en la cual la normativa hace aparente hincapié.

En virtud de la descripción realizada en este apartado, se puede decir que FinEs, además de ser un circuito paralelo de acreditación para la finalización de los estudios secundarios, es -para los trabajadores de la educación- un sistema laboral completamente precario.

Mientras que la contratación en FiNes se realiza desde una lógica pseudo-gerencialista; en el sistema “tradicional”, se procede desde una lógica burocrática mediante asambleas en donde se “subastan” los cargos bajo criterios de clasificación docente en Juntas conformadas también por vocales gremiales. En las asambleas de ingreso para la cobertura de suplencias e interinatos, o en los concursos de titularidad, es el docente quien acude en búsqueda de una fuente laboral, y mediante una instancia pública se disputa el acceso al puesto de trabajo, según el puntaje acreditado por el CPE. Este puntaje, como hemos analizado ya en otros trabajos, se conforma según criterios estatutarios, aplicados por igual para todos los aspirantes y claramente definidos de antemano. En contraposición a esta modalidad de acceso al trabajo, observamos que en FinEs la “selección del personal” se realiza de forma unilateral, sin parámetros explícitos, ni convocatorias abiertas, reduciendo así el universo de docentes que puedan acceder al cargo. El eslabón central de esta cadena está en el contacto, es preciso que la autoridad conozca personalmente al profesor, y además tenga con él un vínculo de confianza. Así los define uno de los docentes, “creo que pasa mucho por la confianza o sea, cuando saben que vos realmente vas, que das tus clases y que no faltas y que los chicos aprenden entre comillas ¿no?”.



Este modo de designación está en fase con lo esgrimido por muchas fundaciones, organismos internacionales y ONG en las que prevalecen referencias al liderazgo de los gestores, al empoderamiento de los directivos escolares para definir la designación de los trabajadores de la educación. Esta línea de acción produce una drástica reducción de las conquistas laborales, al eludir y contradecir de hecho las regulaciones de “derecho”. La lógica de las competencias, por sobre las calificaciones conduce a plantear que no se considere como importante la formación profesional, (traducida despectivamente como “larga listas de títulos”) y se privilegien ciertas capacidades “concretas” para llevar adelante, de ejecutar las acciones definidas en la nueva estructura laboral docente.

“All key personnel decisions (including hiring, promotion, retention, and compensation) should be devolved to schools. Quality control should be the responsibility of school leaders, who have freedom to hire from a wide pool of teaching candidates”³. En este sentido hay que mencionar que en términos de neoliberalismo, nuestra criolla versión de las reformas gerencialistas va un paso más allá que las homónimas propuestas anglosajonas. Según la citada “usina de pensamiento” (Domenech, 2007) se requeriría una regulación básica que sólo garantice que los docentes posean mínimos logros académicos. En este sentido pensamos que no resulta creíble pedagógicamente asociar el desafío de educar con las medidas tendientes a la jibarización de la formación y el trabajo especializado de los educadores. En el caso local del Plan FinEs ni siquiera se requiere para el ingreso un título docente, ni se especifica cómo se desarrollará la evaluación del desempeño docente. Es más, la redesignación trimestral de los trabajadores queda bajo el criterio individual de la autoridad responsable. El coordinador pedagógica planteaba que “si a ellos les gusta tu trabajo o les gusta como estas trabajando vos, la directora vuelve a asignarte”.

El documento Making Schools Works del Banco Mundial afirma que tiene que existir una descentralización en el ejercicio de la designación del personal, entre otras decisiones. Esta implica que desde la dirección del colegio se determinen los gastos a realizar, la movilidad de los recursos, entre otros. En la mayoría de los ejemplos mostrados en el documento y que se exponen como

³ En “The Teachers We Need and How to Get More of Them”, Fundación Thomas. Traducción: todas las decisiones calves sobre el personal (incluyendo la contratación, promoción, retención y compensación) deben delegarse a las escuelas. El control de calidad debe ser la responsabilidad de los líderes escolares, que tienen libertad para contratar a partir de una amplia lista de candidatos de enseñanza "



“base experimental” de sus máximas, es el director de la escuela quien tiene el poder sobre las anteriores responsabilidades y facultades.

En términos generales, las asambleas públicas son valoradas como una conquista de las luchas docentes y gremiales para garantizar la transparencia y el contralor en la distribución del trabajo, asimismo son consideradas un engranaje más de un tedioso proceso burocrático. Sin embargo, en los últimos años se observan “nuevas formas” de ingreso a las instituciones educativas que saltean estos ámbitos públicos, reinventando formas de reclutamiento individualizadas que muestran tensiones entre las tradiciones de acceso a la docencia.

Mientras formalmente el acceso al trabajo docente en la escuela secundaria está instituido por listados con orden de mérito elaborados por la Junta de Clasificación Rama Media provincial, según la normativa enmarcada en el Estatuto del Docente; simultáneamente existen otras vías de ingreso al trabajo docente, entre ellas en este caso la del Plan Fines.

C. Breve explicación sobre nuevos cargos

Para comprender de forma más exhaustiva la modalidad FinEs y la superposición de lógicas laborales, consideramos necesario hacer mención de los cargos que se crearon, y especificar las tareas y responsabilidades que cada uno de los trabajadores deben cumplir para realizar su labor según la normativa.

Docente/Tutor: es el responsable de llevar adelante los contenidos de los módulos correspondientes a la materia a cargo. Además “deberá desarrollar diversas estrategias didáctico-pedagógicas de apoyo a los estudiantes de acuerdo a los criterios de flexibilidad. Podrá trabajar en la escuela donde se desempeñe el Coordinador Pedagógico, en la escuela de origen de los estudiantes o podrá actuar como Docente tutor itinerante en distintas instituciones que garanticen los entornos formativos.” (Res. CFE 208/13)

Secretario Administrativo: es quién colabora con los estudiantes para que obtengan la documentación que se requiere para la inscripción. El secretario realiza a su vez, las tareas administrativas que permitan al tutor acceder al plan de estudio de la escuela de procedencia del estudiante. También debe poner a disposición de las autoridades educativas de la Escuela Sede, los supervisores y referentes de la jurisdicción y del Ministerio de Educación de la Nación, la información vinculada a datos y seguimiento de estudiantes del Plan.”(Res. CFE 66/08)



Auxiliar administrativo: es designado por la autoridad jurisdiccional, de acuerdo a los mecanismos que esta establezca, para acompañar al Coordinador Pedagógico en las tareas relacionadas a la gestión de la documentación requerida de cada estudiante y a la sistematización de la información. “Las necesidades de contar con Auxiliares administrativos serán establecidas por cada jurisdicción de acuerdo a la cantidad de alumnos y de instituciones que tenga asignado cada Coordinador Pedagógico”. (res. CFE 208/13)

Coordinador Pedagógico: es designado por la autoridad educativa jurisdiccional, teniendo como principal función “ser el referente, para los estudiantes de las instituciones educativas de su radio o zona de acción, en la organización y seguimiento de su proceso de preparación y evaluación de materias pendientes. Será el nexo entre las instituciones de origen de los estudiantes, las instituciones en dónde desarrollen el proceso de aprendizaje y el referente jurisdiccional.”(Res. CFE 208/13)

Responsable Institucional: el supervisor, en acuerdo con el equipo directivo de la Escuela Sede, designará un docente de la Institución en ejercicio que acepte desempeñarse en esta función. “Tendrá carácter condicional y es de cumplimiento efectivo.” (Res. CFE 66/08)

Referente jurisdiccional: es quien oficialmente está a cargo del área de ETP de nivel secundario en la jurisdicción. Será responsable de organizar, acompañar y supervisar el desarrollo de la estrategia federal y del accionar de los Coordinadores Pedagógicos en su jurisdicción. Sus responsabilidades según normativa del tutor serán formular el plan de trabajo correspondiente para abordar los contenidos que quedaron pendientes.

D. FinEs y flexibilización laboral, “Pero bueno, en algún momento nos van a pagar”

Desde el punto de vista de las históricas conquistas laborales como lo son la antigüedad, jubilación, obra social, jornada laboral de ocho horas, aguinaldo, seguro de vida, vacaciones, pago por zona, estabilidad laboral, entre otras; Plan FinEs desconoce todas. Todas.

El cargo FinEs se computa por horas frente al aula. En este sentido se replica la forma de reconocer el trabajo en el ejercicio “tradicional” de la docencia en media. Sin embargo, a diferencia de los rigurosos regímenes de compatibilidades que limitan la carga docente, en Fines los docentes no tienen límite en cuanto a la cantidad de cargos de tutoría que pueden tomar, y ésta se computa



por fuera de la carga máxima establecida para la docencia “habitual”. En otras palabras un docente podría tener en el caso de la provincia en cuestión, más de 40 horas. Considerando que hasta el Banco Mundial reconoce que el trabajo docente demanda por lo menos un 50% más de hora que las desarrolladas frente al aula, estamos hablando de una jornada laboral de más de 60 horas cátedra semanales que implican más de 40 horas reloj semanales.

La intensificación del trabajo entra en escena bajo un manto de libre elección, es decir que los docentes no son compelidos a tomar estos cargos, pero como bien señala uno de nuestros entrevistados: “sé de docentes que lo hacen porque lo necesitan”(docente FinES)

La inestabilidad laboral de los nuevos cargos se profundiza al punto que los docentes desconocen cuando, cuanto y si van a cobrar todos los días trabajados “Como dice siempre Juan (docente de FinEs) uno lo toma como un ahorro, en algún momento nos van a pagar. (...) el tema este de no saber ni cuanto te van a pagar ni cuando te van a pagar, influye mucho.” (docente FinEs)

En concordancia con lo anterior algunos trabajadores desconocen si el empleo en FinEs es regular o irregular.

“no se si decir negro porque no se si es en negro, creería que sí. O sea más allá que venga un recibo de sueldo que es como complementario y viene una suma en bruto, o sea no viene con descuento de aportes jubilatorios o de obra social, viene el recibo de sueldo en bruto. (...) en general siempre paso eso. (...)Pero hay mucho que se factura en negro, en educación hay mucha plata que se factura en negro”(docente Fines)

Al reflexionar sobre el pago en negro de lo trabajado, existe un cierto “amparo” frente al accionar del Estado, “de todas maneras vos tenés en el recibo del turno mañana vos también tenés un pedacito en blanco y un pedazo en negro”(coordinador FinEs). Parecería ser que el hecho de que se pague en negro parte del salario “tradicional” justificaría el hecho de que FinEs se abone de la misma manera. No habría una problematización más allá de lo monetario que permita dimensionar la pérdida de derechos laborales, como por ejemplo las licencias. Cuando consultamos al coordinador por este beneficio claramente enunció “no existe eso” (coordinador FinEs). Dichos que se contradicen con lo expresado por la encargada jurisdiccional del plan ya que ella afirma:

“tienen recibo de sueldo, si si si, a ellos le viene exactamente, inclusive el que está trabajando en el sistema le va a venir este tal vez en el mismo recibo la... por lo general hasta ahora siempre se



manda un recibo aparte ¿si? En algunas ocasiones paso pero en la mayoría siempre se mandan, por lo menos desde que yo estoy, se manda un recibo aparte pero es exactamente igual que el recibo de cualquier empleado cualquier docente.” (encargada FinEs)

En la normativa se encuentra ausente cualquier referencia a la forma y tiempos de liquidación del sueldo de los docente y demás personal. Este “olvido” no es inocente o casual ya que en efecto el pago se realiza de manera irregular.

“Cuando arrancamos (...) no sabíamos ni cuánto nos iban a pagar, ni cuando nos iban a pagar ni el dinero que se nos iba a pagar, o sea arrancamos(.”) “Es mas la primera parte ya finalizó y nos depositaron una una parte entre comillas podríamos decir, no creo que sea todo, pero no sabemos si eso es la mitad, o fue un mes dos meses; y tampoco sabemos cuándo se nos va a pagar el resto. (...) he terminado en noviembre plan fines y yo he recibido plata en febrero del año siguiente”(Docente FinEs)

Uno de los puntos neurálgicos de las reformas gerencialistas es la designación a término de los contratos laborales de los docentes (Verger 2012). Aquí nuestra versión austral de estas reformas nuevamente van un paso más allá. Mientras que los organismos internacionales y otros formadores de opinión recomiendan que los nuevos docentes sean contratados a termino, usualmente por un año, en el caso de FinEs la contratación es trimestral. Y por si fuera poco “sin la estabilidad laboral que los profesores regulares perciben” (“without the job stability that regular teachers enjoy.”⁴)

Las referencias a la precarización laboral parecen no tener limite cuando constatamos que los docentes en Plan FinEs I, no saben a ciencia cierta si cobran por cada una de las materias que dictan en el curso o solo por la carga horaria que trabajan. “Podía tener cinco materias y nos pagaban, cinco diez o una y nos pagaban lo mismo. No era que se hacia una diferencia o te pagaban más” (coordinador FinEs)

Las reformas geresialistas locales tienen un componente interesante en cuanto a una ampliación de responsabilidades que ligarían el quehacer docente al de un asistente social. Si un alumno falta reiteradamente los docentes deben llamar al alumno, consultar la razón y lograr reincorporarlo al programa reprogramando las actividades, “Yo me tomo el trabajo de pedirles el teléfono a todos, entonces cuando veo que van faltando o los llamo o me cuentan.” (docente Plan FinEs).

⁴ En “The Teachers We Need and How to Get More of Them”, Fundación Thomas.



“tenés que llamarlo por teléfono (...) consultar cual es el motivo por el que está faltando y por ahí saber... que en realidad ahí es donde entra el trabajo mío. Ahí el profe me avisa: Mira hay un chico que hace tres clases que no viene. Yo me tengo que encargar de llamarlo para ver qué es lo que está sucediendo con él (...) para ver como acomodábamos le mandamos el trabajo para que no se atrase.”(Coordinador Pedagógico)

Los docentes dan cuenta de la intensificación del trabajo, principalmente en Fines I, y de lo ambicioso que puede resultar el plan interpretado sin segundas intenciones “imaginate que vos tenés que dar cinco materias en 80 minutos en el pizarrón una para, una asignatura para dos otra para uno, otra para eso es muy cuesta mucho. Entonces hay muchos docentes que es más fácil darles prácticos, bueno tal práctico busquen resuélvanlo y listo, hacen cuatro cinco práctico y con eso tienen aprobada la asignatura.”(docente FinEs). Es decir que lo que se discute es la posibilidad real de poder dictar las materias sin “regalarlas”. La siguiente cita creemos que muestra a las claras el trabajo a destajo que puede representar trabajar en la modalidad:

“y encima ponele es matemática 30 pibes y capaz que es matemática I, matemática II y matemática III, entonces todo eso hace que el trabajo del docente lo tenga que resumir primero en tres meses, ya te digo yo la última parte que trabaje fueron dos meses entonces ¿cómo haces para darle al chico todos los contenidos de una año en dos meses? (...) en el mismo curso, en el mismo espacio y con todos los chicos (...) o sea es medio complicado, no te queda otra que bajar el nivel y..... y... darles clases, la hace.. terminas haciendo lo mas que puedes, no no no, creo que no es el fin.”(docente FinEs)

A su vez expresan una falta de comunicación aguda entre los responsables de la implementación del plan y los ejecutores. El extremo de la incomunicación se ejemplifica cuando durante el cursado, habiéndose iniciado el receso invernal, los docentes no sabían si en FinEs Tec debían realizar el receso o no. La definición frente a la falta indicaciones desde la jurisdicción, fue continuar a pesar de tener la incertidumbre de no saber si “nos van a pagar o no”

“no sabíamos si dar clases o no para las vacaciones de invierno, si venir o no. Vinimos igual con los profes (..) los chicos vinieron igual, no cortamos. Mandamos mail a Viedma consultando, nunca nos contestaron (..) los chicos querían seguir viniendo, los profes querían seguir dando clases para



poder llegar con el programa así que dimos clases (..) capaz que fue a ad honorem, no sé pero nosotros vinimos igual (Coordinador Pedagógico)

E. El control sobre los docentes, “vos tenés que estar encima de ellos”

Una vez seleccionado el profesor tutor para la modalidad, la normativa expresa e inclusive fija ciertas fechas para que éste realice una capacitación antes de comenzar a dar las clases. Al contrarrestarlo con las prácticas concretas, todos nuestros entrevistados advierten que no existe capacitación alguna. Mientras el coordinador de FinEs explica “en realidad no hay una capacitación. Lo que le damos es un librito que te lo voy a dar, que más o menos tiene material para docentes”, el profesor enuncia “el tema de la organización es medio ameno, no hay alguien, no hay pautas que por ahí te bajen y vos te arreglas más que nada con el coordinador.”

A lo largo de los años en el modelo tradicional de escolaridad, los docentes han contado con ciertos grados de libertad para desempeñar su labor. Realizar un diagnóstico de los conocimientos que el alumno tiene, y en función de ello elaborar una curricula de contenidos a trabajar, forman parte de la llamada “libertad de cátedra”. En FinEs esta autonomía pedagógica queda truncada ya que son los coordinadores pedagógicos quienes, junto al tutor deben realizar la diagnosis y verificar el proceso educativo del alumno. Dicha situación se ejemplifica en la definición de los objetivos del coordinador: “ser el referente, para los estudiantes de las instituciones educativas de su radio o zona de acción, en la organización y seguimiento de su proceso de preparación y evaluación de materias pendientes” (Res. CPE n° 2007). Esta práctica definida desde la normativa como “acompañamiento pedagógico” no es más que un mecanismo de control sobre la tarea docente, siendo el coordinador quien debe vigilar e intervenir no sólo la diagnosis y diseño curricular, sino también la evaluación y acreditación. Esta situación se clarifica en los dichos de la coordinadora entrevistada en dónde explica lo que desde el CPE le piden que hagan: “lo que yo quiero es que vos estés encima de los docentes todo el tiempo... que vos hagas esto, esto...” (coordinador FinEs).

En lo que respecta a la acreditación de las materias, la normativa original de Plan FinEs establece que debe hacerse en la escuela de procedencia. Es decir que en un principio la función de tutorías era más o menos contemplada ya que no establecía de forma explícita que el docente tutor fuera quien acreditaba la materia adeudada. En Plan FinEs Tec es contemplado explícitamente que quien



debe acreditar es el docente tutor, compitiendo abiertamente con las competencias del docente “habitual”. En este sentido continuamos observando una política de vulneración de los espacios de poder de los docentes “habituales” que impera en las políticas enmarcadas en la “incluirse”. En un trabajo precedente del equipo de investigación, analizamos el trabajo docente en un programa provincial denominado “Escuela para todos: que el verano te rinde” donde concluíamos:

“Aún reconociendo las precauciones para aplicar el término descualificación para la situación del trabajo docente, en este caso urge resaltar dos cambios fundamentales. En primer lugar los docentes no habituales organizarán su tarea directamente desde los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), definidos a nivel nacional, desconociendo tanto el diseño curricular como las planificaciones específicas para cada división de cada escuela y, en segundo lugar estos docentes tienen las atribuciones para dar por aprobado el cursado anual de las materias, sin ninguna intervención del docente “habitual”, salteando las formas, tiempos y relación establecida en el ámbito escolar.”(Laurente, Penas y Cocco, 2014 pág. 11)

El documento aprobado en la resolución que da vida al plan FinEs Tec, aclara que “En concordancia con los principios organizativos y pedagógicos flexibles sobre los que se basa FinEsTec (...), se considera como situación óptima que sea el mismo Docente Tutor que realiza el proceso de acompañamiento quien tenga la facultad de realizar la evaluación final.” (Anexo Resolución 208/13) y establece que para el caso en que no sea posible desarrollar la acreditación de esta manera “Dado que cada jurisdicción tiene la potestad de decidir sobre este aspecto, se recomienda que, en caso que el estudiante deba concurrir a su escuela de origen para dar el examen final, se tomen los recaudos para brindar las mejores posibilidades al estudiante.”(Estrategia Federal Para la Finalización de Estudios Técnicos de Nivel Secundario, resolución CFEN°208/13)

Por “recaudos” se entiende que el docente tutor pueda interferir en el proceso de evaluación del establecimiento de origen y que al docente se lo “invite” a ser “participe del acompañamiento pedagógico”. En otras palabras, cada vez que un docente se resista a ceder el poder de acreditar la materia adeudada, se intentará que sume a su lista de tareas no remuneradas: reunirse con el tutor, participar de las tutorías y “acordar” con él criterios de evaluación “para que éste sea congruente con la preparación que se brinda desde el espacio tutorial”(Anexo Resolución 208/13). Evidentemente ésta congruencia no debe ser la del docente de origen.



El control sobre el docente se evidencia además con la asistencia regular del coordinador en el aula “estando en el aula yo veo más o menos de qué forma trabajan con los chicos o la parte didáctica y pedagógica cómo esta trabajando con ellos (...)justamente la idea de ser coordinador pedagógico es ver cómo están trabajando ellos dentro del aula. Y por ahí mediar si hay un problema.” (coordinador FinEs). Entendemos que la presencia constante del superior en el aula, significa una evaluación constante de la tarea docente y ejerce una presión sobre su labor. El profesor tutor entrevistado ejemplifica esta situación explicando que cada tarea o decisión que realiza se la comunica al coordinador “yo cada cosa que hacia se lo decía a el”, mientras que el coordinador cuenta cómo tuvo que intervenir en una situación en donde una alumna se estaba copiando en una evaluación “porque ella encima estaba haciendo recuperatorio. Entonces bueno, ahí tuvimos que debatir como íbamos a solucionar el problema ella”.

El control y la rendición de cuentas se traslada a la relación entre el coordinador y las autoridades jurisdiccionales. El primero debe elevar informes, y dar cuenta tanto de la labor de los tutores como de las rendimiento de los alumnos, “En realidad todo lo que nosotros hacemos lo tenemos que informar. Todo. Todo” (coordinador FinEs).

En cuanto a la respuesta que se les da tanto a los coordinadores como a los docentes, ya sea sobre la recepción de la información enviada como de consultas o dudas que puedan surgir, desde la jurisdicción existe de reducida a nula comunicación. Los intercambios se basan en el pedido de envío de las planillas con información cuantitativa de los estudiantes: edad, si trabaja o no, cuantas materias adeudan, si han aprobado o no. “ellos lo único que me mandaron de Viedma fue un formato de cómo inscribir a los alumnos y de una planilla con materias pero hecha en Excel nada del otro mundo (..) después a ellos otras cosas no les importa, no les interesa saber mucho del docente tampoco” (coordinador FinEs). En consonancia con lo que mencionamos anteriormente el tutor de FinEs Tec nos cuenta sobre las nuevas exigencias que desde la jurisdicción se le exige al coordinador “Y una de las pautas que le dieron para este, para esta parte, para esta etapa es que si se van los chicos ellos tienen que informar las razones por las cuales se estaban yendo”.

La falta de respuesta de las autoridades frente a problemáticas de las condiciones laborales de los trabajadores se representa en el siguiente e ilustrativo relato:



“Incluso por esto de que hay poca información, de que no se le baja un montón de cosas, directamente casi no hay comunicación. Habían tenido una reunión estos días y el coordinador anduvo discutiendo con la gente de Viedma que era la encarga entre comillas, porque ni siquiera eran capaces de contestarles los mails” (docente FinEs)

Los teóricos de la proletarización y de la teoría del control patronal sobre los trabajadores docentes, mencionan como uno de los ejes de la proletarización, la pérdida del control sobre la concepción del trabajo en un intento por comparar el trabajo fabril con el de un docente. Desde el punto de vista de la racionalización técnica del trabajo, en el caso FinEs, no podemos decir que se separa del todo la concepción de la ejecución del trabajo, pero si se avanza en este sentido; el docente ahora debe realizar la concepción de su labor en conjunto con un superior. La brutalización extrema de la tarea no sería posible de desarrollar por múltiples razones ni en la fábrica ni en el aula, pero en materia docente parecería que estamos llegando a la frontera de lo posible. (Jimenez Jaen, Donaire, Apple, Contreras Dominguez).

“en el contexto educativo, la proletarización, si algo significa, es sobre todo la pérdida de un sentido ético implícito en el trabajo docente. La falta de control sobre el propio trabajo que pudiera significar la separación entre concepción y ejecución, se traduce en el campo educativo en una desorientación ideológica y no sólo en la pérdida de una cualidad personal sobre un colectivo profesional” (Contreras Domingo, 1997: 32-33)

3. Reflexiones acerca de las tensiones y disputas que conlleva la política del Plan FinEs.

Continuando con la línea de investigación del grupo de estudio y una vez analizadas las condiciones materiales de acceso y permanencia en el puesto laboral de FinEs, entendemos que:

“la incorporación de nuevos tipos de puestos de trabajo docente para la escuela secundaria no es sólo una suma o yuxtaposición de horas cátedra, sino que implica cambios en la organización del proceso laboral e inaugura novedosas y sutiles (o no tanto) estrategias de control, consonantes con los actuales modos de organización del trabajo y la producción en el presente de la sociedad. A su vez, estas estrategias y las formas concretas de su proceso de materialización se tensan de modos diversos con la estructura y la cultura laboral de la escuela secundaria. Dialécticamente las



variadas medidas de política educativa, laboral y salarial para la docencia generan, al mismo tiempo, en el marco del conjunto de las relaciones sociales diferentes modos de lucha, resistencia y/o consentimiento.” (Laurente, Penas, & Cocco, 2014, pág. 1)

El avance de las mencionadas políticas tienen diversas resistencias entre los trabajadores. Aunque por ahora sutiles, se observa una toma de postura en relación a los planes.

En relación a la toma de conciencia de la intensificación del trabajo que implica dar clases a en un mismo horario y espacio, a varios alumnos con diversos programas, el docente de FinEs decide renunciar. “fue una de las razones por la cual dejé porque tratar de dar una asignatura que das en un año tratar de darlas en dos meses, o lo matas al pibe o no le terminas dando nada y lo terminas aprobando porque si (docente Fines).

Por otra parte, en cuanto a los tiempos del trabajo en la modalidad poco interesa respetar el descanso de los docentes del día domingo. La lógica de adaptación a las necesidades del público llega a un extremo cuando la encargada del Plan enuncia “si se tuviera que dar un domingo se puede dar un domingo (encargada FinEs). Desde la perspectiva de los docentes compiten discursos respecto del uso de los tiempos que podrían poner en duda las posibilidades concretas de realizarlo, Mientras que por un lado dicen que “los horarios los maneja el docente”, por otro continua la adaptación a la demanda: “de mi parte trato siempre de ajustarme pongo los horarios siempre más tarde que puedo porque se que muchos salen a las 9, 8 de la noche.”

Los mecanismos de control, aunque muy incentivados desde la normativa y desde los discursos, se ejecutan parcialmente. Existe una toma de conciencia de los docentes en cuanto a la ausencia de directrices claras en la ejecución del plan, lo que confluente en una especie de abandono a la voluntad de los designados.

“Incluso por esto de que hay poca información, de que no se le baja un montón de cosas, directamente casi no hay comunicación. Habían tenido una reunión estos días y el coordinador anduvo discutiendo con la gente de Viedma que era la carga entre comillas, porque ni siquiera eran capaces de contestarles los mails.” (profesor FinEs)

En este sentido, reconocen que una de las principales tareas a mejorar es la respuesta a las consultas desde las autoridades de provincia, “estaría bueno tener una mayor coordinación y que no ayuden a nosotros, a nosotros a los coordinadores porque al fin y al cabo si nosotros si nos pueden



ayudar a nosotros, nosotros vamos a poder ayudar a los chicos” (profesor FinEs). Los docentes sortean este vacío concluyendo “nuestro acompañamiento son los docentes”

La ausencia del derecho a pedir licencias por estudio de alguna manera lo cubren ya que no existe un riguroso control desde el ministerio. “eso también depende de nosotros. tampoco nos exigen... no es que nos exigen una cierta determinada de clase tenemos los tres meses y tenemos que planificar para eso tres meses. Después uno va arreglando (...) dependía de mi, si yo esos días no los quería devolver, nadie me controlaba ”

La normativa es abundante y sobran los nombres pomposos pero los docentes son taxativos respecto a ella: “la regulación es nula (coordinador FinEs). A su vez cuestionan los mecanismos de flexibilización de los contenidos para la acreditación final, que en los hechos se desarrollaron como facilismo. “ser un poco humanitario pero sí que sepan los contenidos” (encargada FinEs). “quiero que mis alumnos se reciban, pero que se reciban bien”(coordinador FinEs) .

No hay que dejar de recalcar que persiste en el discurso de los entrevistados la precariedad del Plan, su implementación actúa quizá como un mecanismo de disciplinamiento. La incertidumbre de cuando, cuanto y en en que forma se va a cobrar es sopezada por los trabajadores como un efecto natural de un plan persistentemente “experimental” (encargada FinEs) o “piloto” (coordinador FinEs), a pesar de sus 7 años de trayectoria en la provincia. El hecho de que el pago “retroactivo” se considerado entre los docentes como un “ahorro” y se desconozca la importancia de los beneficios salariales ganados, representa un retroceso en cuanto a las luchas gremiales y la falta de nucleación en torno a los gremios docentes.

Podríamos decir que subsiste, a pesar de la creciente diversificación del colectivo docente impulsado desde el ejecutivo nacional y provincial, resistencia frente a los mecanismos de control implementados:

“Yo tuve una reunión con el director de escuelas técnicas. El hablo con migo y me dijo “lo que yo quiero es que vos estés encima de los docentes todo el tiempo... que vos hagas esto, esto...” Bueno está bien: Yo no lo voy a hacer. Yo para eso hago la entrevista al docente. Yo sé con quién estoy trabajando, se cómo trabaja porque es compañero mío, es colega mío y se la manera en la que trabajan. No voy a estar encima de él porque conozco su trabajo. Se cómo lo va a hacer”

(coordinador FinEs)



Asimismo la normativa parece interminable respecto a la variedad de cargos y sumatoria de responsabilidades, muchas de ellas superpuestas o llevadas a cabo en la realidad por cargos distintos a los preestablecidos, sin embargo en los hechos los entrevistados dan cuenta de una acefalía general. Muchas de las determinaciones que deberían ser tomadas a nivel del ministerio, por falta de comunicación, son realizadas por los docentes y coordinadores pedagógicos.

Los profesores tutores, a pesar de estar convencidos de que trabajan en el Plan “por los chicos” dan cuenta de una reflexión más profunda alrededor de lo que podría ser el objetivo del mismo,

“O sea la idea no es que se reciban porque se reciba... quiero pensar que no es para que se reciban únicamente, sino que es para darles una herramienta. Porque también uno puede pensar que la idea es que se reciban y para que (en) números ellos puedan decir: bueno con plan FiNes se ha recibido tanta gente (...)no les importa cómo se recibieron, o para qué se recibieron” (docente

FinEs)

4. A modo de conclusión provisoria

Desde la perspectiva marxista, los análisis gramscianos ubican la pregunta sobre la disputa y la configuración de la hegemonía en un lugar central. El plan Fines en este sentido, vehiculiza diferentes dispositivos que generan espacios, condiciones y tradiciones a través de las cuáles se puede imaginar características del “nuevo tipo de trabajador.” Es en este sentido que el espacio educativo, que la escuela secundaria en tanto lugar de trabajo se configura no solo como escenario de políticas sociales hacia los estudiantes, sino al mismo tiempo como espacio particular de legitimación y disputa por los docente necesarios para el siglo XXI. La sociabilidad burguesa necesita nuevos trabajadores, o nuevo tipo de trabajador acorde a los cambios que se producen y reproducen en los modelos de acumulación capitalista, y al mismo tiempo como parte del mismo proceso, reacomoda las lógicas de producción y de organización del trabajo.

En el acceso al cargo y en los diversos mecanismos de reclutamiento, se conjugan la lógica de derechos laborales -en tanto derechos sociales- con tendencias individualizantes, fruto de la socialización neoliberal del capitalismo en su forma actual. En este sentido la participación y organización colectiva de los trabajadores como elemento propio de la historia de la clase trabajadora es también hoy un punto clave en la configuración del trabajo docente. “Así se ofrece



una educación precaria, en lugares precarizados, con docentes precarizados, para jóvenes que seguramente serán trabajadores precarizados.” (Hernández: 2015,10). Sostenemos en la línea de nuestras investigaciones, que la heterogeneidad del colectivo docente provoca actualmente la necesidad de formular una serie de complejos interrogantes para comprender los procesos de construcción del consentimiento y de tradiciones laborales, paulatinamente jaqueadas por otras nuevas tendencias que tal vez, se van mixturando en la cultura escolar, apoyadas en el binomio legitimador: obligatoriedad + inclusión en la escuela secundaria.

Por lo mencionado a lo largo de todo este escrito, podemos concluir que tanto la manera en que es concebida y ejecutada la política educativa de FinEs en la provincia de Río Negro, y las maneras de cómo estas se corporiza en los docentes, constituyen un dispositivo pedagógico de formación de los educadores. Se ha logrado desarrollar un sistema educativo paralelo que compite abiertamente con el tradicional y que vulnera grandes conquistas de los trabajadores de la educación. Los ataques sistemáticos sobre los estatutos docentes y sus marcos regulatorios, que tanta resistencia suscitaron en los 90 y principios del 2000, hoy son reemplazados por una duplicación de cargos que viene a fragmentar al colectivo docente al imponer lógicas laborales antagónicas a las existentes, y logra permear en la estructura educativa con lógicas más propias de una empresa y de los circuitos privados de educación, que de una escuela pública.

Desde el equipo de investigación entendemos que el campo que intentamos abarcar es de una amplitud inalcanzable, somos concientes además que en lo que respecta a estas “nuevas políticas de inclusión” en la región, falta mucho para profundizar e investigar. Por dicho motivo es menester del grupo de investigadores, generar espacios de denuncia y debate tanto para nutrirse de nuevas perspectivas, como para someter a crítica las tesis elaboradas.



Bibliografía

Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós

Contreras Domingo, 1997

Domenech E. (2007) *El banco mundial en el país de la desigualdad. Políticas y discursos neoliberales sobre cultura y educación en América Latina.*; en Grimson A. (2007) *Cultura y neoliberalismos*

Donaire, R. (2012). *Los docentes en el siglo XXI: ¿empobrecidos o proletarizados?* Bs As.: Siglo XXI.

Hernandez, Marcelo (2015) *Las penas (educativas) son de nosotros*. Revista Mascaró. Pág 8 a 10. Bs. As.

Ivanier, A., Jaimovich, A., Migliavacca, A., Pasmanik, & Saforcada, F. (2003). *¿Qué regulan los estatutos docente? Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa*. Bs As: Centro Cultural de la Cooperación.

Jiménez Jaén, M. (1988). *Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarianización de los enseñantes*. *Revista de Educación* N° 285. Pp. 231-245

Katz, C. (2000). *La Teoría del Control Patronal: Balance de una discusión*. *Revista Estudios del Trabajo*, N° 19, 2° semestre. Buenos Aires: ASET.

Laurente, M., Penas, P., & Cocco, N. (2014). *Las estrategias de control en el proceso de trabajo docente en la escuela secundaria a partir de las políticas educativas denominadas “inclusivas”*. *IV Jornadas Interdisciplinarias del Programa Acumulación, dominación y lucha de clases en la Argentina contemporánea*. Bs. As.: Universidad Nacional de Quilmes.

Material para Docentes Tutores FinEs Tec, Ministerio de Educación de la Nación.

Resolución N° 2007 Anexo I y II. Consejo Provincial de Educación, Río Negro, 09 de septiembre de 2008.



Resolución N° 2815 Anexo I. Consejo Provincial de Educación, Río Negro, 19 de diciembre de 2008.

Resolución N° 618 Anexo I y II. Consejo Provincial de Educación, Río Negro, 19 de marzo de 2013.

Resolución N° 2022 Anexo I y II. Consejo Provincial de Educación, Río Negro, 11 de septiembre de 2008.

Resolución N° 66/08. Consejo Federal de Educación, Buenos Aires, 28 de octubre de 2008.

Resolución N° 1449 anexo I y II. Consejo de Educación de Río Negro, Viedma, 15 de mayo de 2013.

Resolución N° 1342 anexo I y II. Consejo de Educación de Río Negro, Viedma, 15 de abril de 2014.

Saforcada, F., Migliavaca, A., & Jaimovic, A. (2007). Trabajo docente y reformas neoliberales: debates en la Argentina de los '90. En Feldfeber, & O. (comp.), *Políticas educativas y trabajo docente ¿nuevas regulaciones, nuevos sujetos?* Bs. As.: Novedades educativas Rockwell E. (1995) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de cultura económica.

Thomas B. Fordham Institute. (1999) The Teachers We Need and How to Get More of Them, <http://www.namodemello.com.br/The%20Teachers%20We%20Need.htm>

Verger, A. Globalización, reformas educativas y la nueva gestión del personal docente. *Revista Docencia* N° 46, p. 4-13, 2012.

Wanderley Neves, L. Y; Sant'anna, R. (2009) Prólogo. En: Wanderley Neves, L. M. (Org.). *La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso*. Buenos Aires: Colectivo de Estudios sobre Política Educacional, Miño y Dávila.