



FLACSO
ARGENTINA

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

TITULO DE LA TESIS: EL TIEMPO Y LA REGULACIÓN DEL TRABAJO
DOCENTE EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE CABA

AUTORA: Lic. CAROLINA AMBAO

DIRECTORA: Dra. FERNANDA SAFORCADA

FECHA: Marzo 2020

Resumen

El tiempo de trabajo, a través de los ritmos que impone y los usos que habilita, posee una capacidad estructuradora del puesto laboral docente. Surge así una rutina donde los docentes construyen e interpretan su tarea. El tiempo no es concebido como una variable externa sino más bien como una propiedad constitutiva del trabajo en sí. Se lo identifica como una de las regulaciones menos explícitas pero con un impacto muy concreto en los sujetos, en los modos en que se piensan a sí mismos y en la potencialidad que asumen como trabajadores de la educación.

Esta investigación tuvo por objetivo analizar la configuración del tiempo de trabajo de las y los docentes de escuelas secundarias en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, partiendo de la forma en que se estructura su puesto laboral. Para ello se analizaron las políticas y discursos que lo atraviesan, así como las interpretaciones subjetivas de docentes sobre los usos y distribución de los tiempos de trabajo. Se consideró en el análisis tanto una dimensión estructural del trabajo docente y de las políticas educativas, como una subjetiva a partir de las percepciones y sentidos que le atribuyen a la tarea. La posibilidad de analizar al tiempo más allá de su rasgo objetivo, mensurable, permite entender que existe una interpretación subjetiva del mismo que dota de sentido a las experiencias vividas. El análisis sobre las percepciones de profesores y profesoras en relación a estas cuestiones es un modo de generar conocimiento acerca de los problemas de la organización del trabajo docente y de la escuela secundaria.

Palabras clave: trabajo docente – tiempo de trabajo – escuela secundaria

Abstract:

Working time, through the rhythms it imposes and the uses it enables, structures the teaching work. Thus a routine arises where teachers build and interpret their work. Time is not conceived as an external variable but rather as a constitutive property of work itself. It is identified as one of the least explicit regulations but with a very concrete impact on teachers, on the ways in which they think of themselves and on the potential they assume as educational workers.

The objective of this research was to analyze the configuration of the working time of secondary school teachers in the Ciudad Autónoma de Buenos Aires, based on the way their job is structured. For this, the policies and discourses that cross it were analyzed, as well as the subjective interpretations of teachers on the uses and distribution of working time. The analysis considered both a structural dimension of teaching work and educational policies, and a subjective one based on the perceptions and meanings they attribute to the task. The possibility of analyzing time beyond its objective, measurable trait allows us to understand that there is a subjective interpretation of it that gives meaning to experiences. The analysis of the teachers' perceptions in relation to these issues is a way of generating knowledge about the problems of the organization of teaching and secondary school work.

Keywords: teaching work - working time - secondary school

Agradecimientos:

A mi directora de tesis, Fernanda, porque en estos largos años siempre estuvo predispuesta, apoyándome y motivándome.

A mi hijo Lucas por darme impulsos renovados, y a toda la estructura familiar que se activó para permitirme la dedicación. A Federico, a mis padres, y a mi suegra, a quién también agradezco su lectura atenta y comentarios.

A mis colegas con los que comparto el trabajo cotidiano, por el apoyo y la colaboración. En especial a Susana y Alejandra.

A mis amistades más cercanas que me bancaron en este largo proceso.

Índice

1. Introducción.....	8
1.1 Consideraciones metodológicas.....	12
1.1.1 Descripción del campo.....	15
2. Aportes teóricos para abordar al trabajo docente y al tiempo como objeto de análisis.....	18
2.1 El campo de estudios sobre el trabajo docente y el abordaje sobre el tiempo.....	18
2.1.1 El tiempo como objeto de análisis en los estudios sobre trabajo docente.....	20
2.2 El trabajo docente como espacio de regulación social.....	22
2.3 El tiempo como problema de investigación en las Ciencias Sociales.....	24
2.3.1 El tiempo como atributo en la configuración del trabajo docente.....	26
2.4 Las múltiples dimensiones del trabajo docente: proceso de trabajo, puesto laboral y práctica docente.....	31
2.4.1 El docente como trabajador.....	31
2.4.2 Puesto laboral y práctica docente.....	35
3. La escuela secundaria y la organización del trabajo docente en perspectiva histórica.....	39
3.1 La configuración histórica de la escuela secundaria y el trabajo docente en el nivel.....	39
3.1.1 Transformaciones en los modos regulación del trabajo docente en tiempos de reforma.....	43
3.2 La escuela secundaria y el trabajo docente en las políticas educativas del nuevo milenio. .	44
3.2.1 El marco legal y su impacto en el sector docente.....	45
3.2.2 La obligatoriedad de la escuela secundaria.....	48
3.3 La política para el nivel y los discursos en torno al trabajo docente con el gobierno de Cambiemos.....	50
4. La escuela secundaria y el trabajo docente en CABA.....	54
4.1 El sistema educativo en CABA: políticas y discursos.....	54
4.2 La configuración actual del nivel secundario.....	60
5. El tiempo y el trabajo de los docentes.....	68
5.1 El tiempo como factor estructurante en la organización del puesto de trabajo.....	69
5.1.1 La organización del trabajo docente en horas cátedra o cargos.....	70
5.2 La Nueva Escuela Secundaria y los docentes.....	77

6. Tiempos y tareas: la configuración del tiempo de trabajo en la rutina docente.....	83
6.1 La rutina docente: entre el dictado de clases, la planificación y el desarrollo profesional. .	84
6.1.1 La rutina docente integrando el fin de semana.....	88
6.1.2 Más experiencia, menos tiempo.....	91
6.2 La distribución de tareas en la rutina diaria: su concreción en distintos espacios.....	94
6.2.1 Características y sentidos de los diferentes espacios de trabajo.....	95
7. El tiempo de trabajo y la construcción simbólica sobre la tarea docente.....	101
7.1 El trabajo docente en comparación con otros trabajos.....	102
7.2 ¿Un trabajo gratificante o angustiante? Percepciones sobre su tarea.....	105
7.2.1 El trabajo docente y la falta de distinción con el trabajo en el aula.....	107
7.4 El trabajo de los docentes como límite o como potencialidad.....	109
8. Conclusiones: el tiempo de trabajo como aspecto constitutivo en la tarea docente.....	113
8.1 Implicancias y desafíos en las nuevas formas de organizar el tiempo de trabajo docente. .	115
8.2 Los tiempos de trabajo en la rutina laboral: desafiando al quehacer docente.....	117
8.3 Límites y potencialidades en torno al trabajo docente.....	119
8.4 La centralidad del tiempo de trabajo en la producción de sentidos sobre la tarea docente	121
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123
Anexo.....	132

Índice de cuadros

CUADRO 1 UNIDADES EDUCATIVAS POR TIPO DE GESTIÓN SEGÚN JURISDICCIÓN. 2018.....	62
CUADRO 2 UNIDADES EDUCATIVAS COMPLETAS DEL NIVEL SECUNDARIO EN CABA POR TIPO DE GESTIÓN Y AÑO.....	63
CUADRO 3 ALUMNOS/AS EN EL NIVEL SECUNDARIO DE CABA POR TIPO DE GESTIÓN Y AÑO.....	63
CUADRO 4 DOCENTES EN ACTIVIDAD POR NIVEL EN CABA. ABSOLUTOS Y PORCENTAJES. 2014	64
CUADRO 5 DOCENTES EN ACTIVIDAD EN EL NIVEL SECUNDARIO DE CABA POR TIPO DE GESTIÓN. 2014.....	64
CUADRO 6 CARGOS DOCENTES DEL SECTOR DE GESTIÓN ESTATAL POR FUNCIÓN EDUCATIVA Y AÑO EN EL NIVEL SECUNDARIO DE CABA.....	65
CUADRO 7 HORAS CÁTEDRA DESTINADAS AL DICTADO DE CLASES POR AÑO EN EL SECTOR ESTATAL DE NIVEL SECUNDARIO DE CABA.....	66
CUADRO 8 OPINIONES EN TORNO A LA DIFERENCIA ENTRE LA DESIGNACIÓN POR HORAS CÁTEDRA Y POR CARGO.....	73
CUADRO 9 PERCEPCIÓN SOBRE SU NIVEL DE AUTONOMÍA PARA TOMAR DECISIONES SOBRE LAS TAREAS A DESARROLLAR EN LA ESCUELA.....	76
CUADRO 10 CANTIDAD DE HORAS DE CLASE SEMANALES, Y CÁLCULO POR DÍA, POR DOCENTE...86	
CUADRO 11 PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LA DEDICACIÓN A TRABAJO EN CLASE DE LUNES A VIERNES.....	87
CUADRO 12 PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LA DEDICACIÓN DE LUNES A VIERNES A HORAS DE CLASES, PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL.....	88
CUADRO 13 DEDICACIÓN EN SÁBADO Y DOMINGO AL TRABAJO DOCENTE EN GENERAL.....	89
CUADRO 14 PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LA DEDICACIÓN DE LUNES A DOMINGO A LA PLANIFICACIÓN.....	90
CUADRO 15 PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LA DEDICACIÓN DE LUNES A DOMINGO AL DESARROLLO PROFESIONAL.....	90
CUADRO 16 TAREAS SEGÚN ESPACIO DE REALIZACIÓN EN PORCENTAJES.....	95
CUADRO 17 NIVELES DE INTENSIDAD ASIGNADOS A ÁMBITOS DE TRABAJO EN PORCENTAJES.....	97
Cuadro 18 Alumnos/as por jurisdicción y tipo de gestión. 2018.....	132

1. Introducción

Desde los inicios de siglo la Argentina, al igual que toda la región latinoamericana, ha experimentado una serie de ciclos gubernamentales divergentes, con orientaciones políticas antagónicas. Luego de la larga etapa de implementación de políticas neoliberales que comienzan a instrumentarse en la década del '70, y que llegan a su punto máximo de construcción hegemónica en los '90, tuvieron lugar en la región una serie de gobiernos que, aunque con matices, se los ha denominado como “posneoliberales” (Moreira, Raus y Gomez Leyton, 2008; Sader, 2008; Thwaites Rey, 2010). Si bien existieron países que no experimentaron cambios profundos en torno a las orientaciones políticas precedentes, hubo un importante conjunto de gobiernos que se opuso a continuar en tal rumbo. A la luz del derrotero que tomó la región en la segunda década del nuevo siglo, aquella etapa puede ser caracterizada como un “ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina” que tuvo entre sus rasgos centrales un reposicionamiento del Estado Nación como actor preponderante; el establecimiento de límites a la ortodoxia neoliberal como resultado de las luchas populares abiertas en los '90; un contexto económico mundial que permitió un crecimiento económico y posibilitó la implementación de políticas redistributivas; y el impulso de un proceso de integración regional alternativo al hegemónico liderado por Norteamérica. No obstante, se continuaron o profundizaron los modelos productivos basados en la explotación de recursos naturales, lo que en muchos países entró en tensión con las demandas de movimientos sociales. Más allá de este último rasgo, es posible afirmar que este ciclo se caracterizó notablemente por un cuestionamiento tanto a nivel pragmático como discursivo, de las orientaciones y prácticas dominantes a nivel global, abriendo un verdadero espacio de disputa hegemónica (Ouviña y Thwaites Rey, 2018).

En materia educativa, una de las consecuencias más visibles de este período, plasmadas en la legislación de muchos de estos países, se vincula con la enunciación de una serie de principios que se contraponen fuertemente con los fundamentos signados por el Consenso de Washington. Así, la subsidiariedad del Estado y la supremacía del mercado; las políticas focalizadas y la centralidad de los particulares dejan de tener protagonismo para dar lugar al posicionamiento del Estado en un rol principal, el aumento de su capacidad de regulación, la ampliación y universalización de políticas para la garantía de derechos (Saforcada, 2012).

En Argentina, fueron los gobiernos del Frente para la Victoria (FPV) entre el 2003 y el 2015 los que condujeron estas transformaciones. Si bien hay discusiones en torno a la profundidad de la ruptura del modelo (sobre todo en comparación con procesos más radicales que se vivieron en otros países latinoamericanos) puede señalarse que se logró un crecimiento económico acompañado de una redistribución de la riqueza. En cuanto a las políticas sociales y educativas tuvieron como rasgos centrales una presencia activa del Estado, una preocupación por la garantía del derecho a la educación fundada en políticas inclusivas e igualitarias y una búsqueda por recomponer la unidad del sistema educativo nacional sobre bases federales. Estas iniciativas fueron acompañadas de un aumento en las inversiones económicas en materia educativa, incluyendo una mejora en los salarios docentes con un piso salarial discutido en paritarias a nivel nacional. Estas medidas beneficiaron al campo de la educación sin embargo persistieron algunos de los problemas estructurales del sistema vinculados a su fragmentación y a los altos niveles de desigualdad social (Feldfeber y Gluz, 2012).

Este ciclo que se abrió en los primeros años del siglo XXI no logró neutralizar la recomposición de fuerzas neoliberales que surgieron a lo largo de la región y que asumieron la conducción política de muchos de los países que habían logrado disputar su hegemonía (Ouviña y Thwaites Rey, 2018). Argentina, a partir de la asunción de la Alianza Cambiemos en la conducción del gobierno nacional, fue uno de los países pioneros en esta orientación política. Desde los inicios del gobierno de Macri se definieron una serie de medidas que favorecieron la concentración de la riqueza, la especulación financiera y que generaron un ataque a la situación laboral de los trabajadores. Esto tuvo su impacto en el sector docente que experimentó una fuerte desjerarquización y precarización de sus condiciones de trabajo y una pérdida del espacio de negociación paritario a nivel nacional (Filmus, 2017). En cuanto al campo educativo, se experimentó un duro desfinanciamiento, la descentralización de las políticas socioeducativas, que hasta entonces contaban con un desempeño destacado del Estado Nacional, y una preeminencia de la evaluación como política educativa protagónica (Rodríguez, 2017).

En el plano del gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) se da un proceso particular que se distancia de lo sucedido a nivel nacional. A partir del 2007 gobierna el Pro, y desde entonces no se ha alternado su gestión con otra fuerza política. De este modo, la Ciudad de Buenos Aires se configuró como un escenario donde, entre el 2007 y el 2015, se gobernó con una orientación política en clara oposición a la gestión nacional del FPV. Desde fines del 2015 se

altera sustancialmente esta relación entre Nación y CABA dando lugar a una completa alineación política entre ambas jurisdicciones.

En el campo de lo educativo particularmente, desde la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN, N°26.206/06) la escuela secundaria se ha constituido como un tema central de política pública. No sólo desde la intervención de los Estados sino también como un tema de estudio a nivel académico. La obligatoriedad del nivel ha definido una serie de desafíos que se conjugan con los históricos problemas de nuestro sistema educativo, como su particular federalismo y las redefiniciones sobre las incumbencias que debe asumir cada instancia de gobierno. La responsabilidad indelegable que asumen el Estado nacional y los Estados jurisdiccionales con relación a la garantía de la obligatoriedad del nivel pone en marcha una variedad de iniciativas que apuntan a transformar la escuela secundaria. Existe un relativo consenso en la necesidad de la modificación del nivel, para dejar atrás su sesgo selectivo y acompañar a los estudiantes para que finalicen sus estudios.

En esta problemática, el trabajo docente es un aspecto menos analizado por ser más controvertido y sensible, aunque se trate de un elemento insoslayable para pensar la pretendida transformación del secundario. Entre los estudios sobre trabajo docente el tiempo de trabajo no es un elemento muy tematizado. De acuerdo a lo indagado para la construcción del estado del arte, se han identificado pocos trabajos que aborden el tema desde las condiciones laborales docentes. Aquellos trabajos que abordan el tiempo como problema, tienen mayormente como objeto de análisis la organización escolar, y a partir de allí analizan los impactos en la tarea docente. La ausencia de enfoques que partan de la singularidad de la tarea docente marca la importancia de encarar este tipo de estudios que constituyen otra puerta de entrada al campo de la política educativa.

En este sentido, uno de los principales intereses que motorizan la presente investigación se vincula con conocer las formas que asume el trabajo docente en la actualidad. Es por ello que el objeto de la tesis no se centra en analizar los efectos de un lineamiento político particular en el trabajo de los docentes sino más bien en analizar los efectos de regulaciones más amplias y transversales que se suceden en un contexto de transformación del nivel.

Los modos de regulación sobre el trabajo de los y las docentes son múltiples. La normativa nacional y jurisdiccional; las diversas reglamentaciones; las disposiciones escolares son quizás

los modos más fáciles de identificar. Pero tal y como lo plantea Martínez Bonafé (1998), todo lo que sucede en la escuela (y lo que no sucede) es más bien la consecuencia de una estructuración determinada de las prácticas, que una decisión personal e intencional de los y las docentes. El autor condensa estos elementos en la estructura del puesto de trabajo, entendiendo por ella un conjunto de condiciones que regulan directamente las prácticas de los y las docentes, entre las que identifica tanto la titulación y el salario, como otras menos explícitas que configuran las pautas del trabajo cotidiano en la escuela. Entre aquellas condiciones menos explícitas que regulan el trabajo cotidiano de los docentes, la que es objeto de análisis en esta pesquisa es la del tiempo.

El tiempo de trabajo, concebido como parte de las condiciones laborales, posee una capacidad estructuradora del puesto laboral. Sobre ese “espacio” que es el tiempo, los docentes construyen e interpretan su trabajo. Retomando lo planteado por Hargreaves (1996), el tiempo puede ser tanto un horizonte de posibilidades como una restricción objetiva y opresora. El tiempo organiza y estructura la tarea, y a la vez, “da forma” a la tarea misma: es en determinada organización de la labor que los docentes la interpretan y se piensan a sí mismos. Para abonar a esta perspectiva se retoman los planteos teóricos de Valencia García (2002; 2007; 2014) en torno al análisis del tiempo en las Ciencias Sociales. En ellos, la autora destaca al tiempo no sólo como una variable externa a los fenómenos, sino fundamentalmente como un aspecto constitutivo de los mismos. En este sentido, el tiempo no es pensado simplemente como un medio o contenedor donde el trabajo docente se desarrolla sino que es concebido como una propiedad que da forma a ese trabajo.

Esta investigación tuvo por objetivo analizar la configuración del tiempo de trabajo de las y los docentes de escuelas secundarias en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, partiendo de la forma en que se estructura su puesto laboral en el escenario de la obligatoriedad de la escuela secundaria y teniendo en cuenta las políticas y discursos que la atraviesan, así como las interpretaciones subjetivas de los docentes con el fin de conocer sus percepciones sobre el tiempo de trabajo. La perspectiva que se propuso esta investigación buscó considerar tanto una dimensión más estructural del trabajo docente y de las políticas educativas como una dimensión más subjetiva sobre las percepciones y sentidos que los mismos docentes construyen.

Así, el presente estudio buscó abordar los modos menos explícitos que actúan sobre la regulación del trabajo de las docentes. La cantidad de horas que le dedican al dictado de clases, su

organización cotidiana respecto de la planificación y el desarrollo profesional, el tiempo que les insume el trabajo en la institución por fuera del tiempo de clases, entre otros, son aspectos que contribuyen a configurar una determinada mirada sobre el trabajo docente y sobre la docencia en general.

Entre los interrogantes que orientaron la investigación se pueden destacar los siguientes: ¿cuál fue la conformación histórica del puesto de trabajo de los docentes de escuela secundaria?; ¿qué políticas dan marco actualmente a la estructura del puesto laboral del docente de escuela secundaria de CABA?; ¿cómo influyen los discursos que sustentan las políticas públicas en la concepción del trabajo docente?; ¿cómo es la configuración del tiempo de trabajo de los docentes en la vida cotidiana?; ¿qué percepciones tienen los y las docentes sobre la organización de sus tiempos?; ¿en qué modos el tiempo de trabajo puede influir en sus concepciones sobre el trabajo docente?

En este sentido, el estudio se propuso analizar los discursos y políticas actuales que influyen en la configuración del puesto de trabajo y en la tarea cotidiana de los docentes de educación secundaria, así como reconstruir sus percepciones respecto del tiempo de trabajo, tanto dentro como fuera de la escuela, para analizar sus interpretaciones sobre la tarea docente.

A lo largo de la tesis se refiere a “los docentes” o “los profesores” en masculino, aceptando el carácter genérico que esta denominación tiene en nuestro idioma. No obstante, en algunos pasajes se lo utiliza acompañado del femenino (“los y las”) como una manera de interpelar aquella convención y contribuir en la visibilización de las mujeres en el trabajo de enseñar.

1.1 Consideraciones metodológicas

La investigación social se caracteriza por ser una forma de conocimiento que construye evidencia empírica elaborada a partir de una teoría determinada, por medio de la aplicación de reglas de procedimiento explícitas (Sautu, Boniolo, Dalle, Elbert, 2005). Más específicamente, la investigación cualitativa tiene como propósito “indagar en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar en los términos del significado que las personas les otorgan” (Vasilachis de Gialdino, 2007, p.24) con el fin de lograr una profunda comprensión del fenómeno a estudiar. En esta línea se inscribe la presente investigación que se ha desarrollado a partir de lo que Achilli

(2009) denomina como una lógica compleja o dialéctica para caracterizar el proceso de definiciones y decisiones que se van tomando a lo largo del proceso de investigación. Esta lógica se contrapone a la ortodoxa o disyuntiva, vinculada a una tradición positivista donde los diseños de investigación son pautados previamente y se encara el proceso con una serie de hipótesis a comprobar. Las lógicas dialécticas en cambio, poseen otra perspectiva respecto de la construcción de conocimiento donde “Parten de concebir el mundo social/socioeducativo como complejo, contradictorio y en permanente movimiento. Reconocer tal complejidad supone relacionar distintos niveles y órdenes de mediaciones en los procesos sociales” (Achilli, 2009, p.20). Este abordaje plantea una dialéctica relacional entre los niveles socioestructurales, institucionales y cotidianos, y las experiencias y significaciones que construyen los sujetos.

Analizar tal realidad requiere de una lógica de investigación que despliegue un proceso dialéctico, donde al analizar el material se realicen diversas acciones como ampliar, contextualizar, rastrear indicios, realizar descripciones pormenorizadas donde se desmenuce el material y se integren aspectos. Este tipo de análisis da lugar a procesos de interpretación, en un doble sentido. Por un lado, en relación con las formas en que se va construyendo el objeto de estudio y las relaciones conceptuales que se tejen para tal fin, y por otro, para tratar de entender los sentidos y significados que producen los sujetos en determinados contextos.

La investigación se inscribe dentro de una perspectiva metodológica de la Teoría Fundamentada en Datos o Grounded Theory que plantea la centralidad de los datos en la construcción de teoría. Desde esta perspectiva son los datos la fuente de descubrimiento y no una instancia de comprobación. En esta línea, los datos no son sólo el resultado de las observaciones sino más bien el producto de un proceso de interpretación a partir del cual se vuelve necesario el vínculo con los actores implicados (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). En este tipo de aproximaciones prevalece la ‘densidad conceptual’ antes que la ‘descripción densa’ dado que su foco está en brindar explicaciones conceptuales más que en detallar procesos (Soneira, 2007).

Este tipo de perspectivas metodológicas son consecuentes con diseños de investigación flexibles, con diferentes niveles de estructuración pero con la característica de poder reconsiderar o redefinir durante el proceso de investigación algunas de las decisiones que se tomaron al inicio. Se denominan también diseños emergentes, dado que muchas de las decisiones y definiciones van emergiendo a lo largo del proceso (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). En este caso se trata

de una investigación que partió de un diseño de investigación pero que se permitió repensar estrategias y reconsiderar algunas decisiones iniciales a partir de lo que iba arrojando el campo en su desarrollo.

Para abordar el problema a investigar se definieron estrategias metodológicas cualitativas y cuantitativas con el fin de poder realizar un análisis extensivo, que abarque una amplia cantidad de casos. Como estrategia cualitativa se realizaron entrevistas en profundidad. En cuanto a la estrategia cuantitativa, se realizaron encuestas a partir de cuestionarios semi estructurados, con preguntas abiertas y cerradas. Como se mencionó anteriormente, esta estrategia se definió para poder abarcar más cantidad de casos y así poder contar con una mayor cantidad de opiniones y percepciones sobre el tiempo de trabajo entre los docentes. Esta estrategia de recolección de datos permitió tanto un análisis cuantitativo como también un análisis cualitativo, con el fin de realizar un proceso de interpretación sobre las respuestas abiertas. En este sentido se recupera la perspectiva desarrollada por Sautu et al. (2005) en torno a la realización de encuestas como una estrategia válida para la comprensión de la agencia humana, siendo útil tanto para “dar cuenta de los aspectos estructurales y/o atributos generales de una población, como para relevar las razones u opiniones que tienen las personas acerca de determinados temas” (p.48). La definición de ambos tipos de estrategias (entrevistas y encuestas) se realizó asumiendo que es la direccionalidad teórica lo que da sentido a la investigación y no las estrategias metodológicas en sí, recuperando lo planteado por Achilli (2009).

La perspectiva paradigmática del campo educativo que orienta al estudio se inscribe en la tradición crítica (Popkewitz, 1988), a partir de la cual se busca analizar las relaciones sociales, considerando su densidad histórica, para ver las condiciones estructurales y las acciones que los sujetos desarrollan:

la ciencia crítica investiga la dinámica del cambio social, pasado y presente, para poner al descubierto las restricciones y contradicciones estructurales de una sociedad. La tarea de la investigación es sacar a la luz los supuestos y premisas implícitos de la vida social sujetos a transformación, así como las proposiciones que no varían. (p.77)

A través del análisis de las rutinas cotidianas de la vida social pueden identificarse tensiones, luchas e intereses que influyen en la orientación de la enseñanza y el trabajo en las instituciones,

entre otras cuestiones. La finalidad está puesta en recuperar los intereses y las acciones de los sujetos que tienen lugar a la sombra de las estructuras sociales.

1.1.1 Descripción del campo

La investigación y el trabajo de campo se desarrollaron entre el 2015 y el 2017. En términos de gestión política, este período permitió observar en el plano nacional la transición entre dos gobiernos con orientaciones en política educativa totalmente diferentes, y en el plano jurisdiccional, la profundización de una misma línea política. Es un período muy rico para analizar la irrupción de nuevos sentidos que reinterpretan los anteriores, en el plano nacional, y la consolidación de ciertas orientaciones que desde el 2016 encuentran el apoyo del gobierno nacional entrante. En el contexto jurisdiccional, el 2015 fue un año de debate e implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NES), como producto de las definiciones planteadas en la LEN en un escenario de relevancia de los derechos sociales y la inclusión. A mediados del 2017 comienza a circular la propuesta de la Secundaria del Futuro que se plantea como una profundización de la NES, en un escenario nacional más afín donde las perspectivas centradas en aprendizajes y capacidades hegemonizan los debates.

El trabajo de campo, tal como se planteó anteriormente, fue desarrollándose a lo largo de la investigación a partir de un diseño emergente y flexible. En el desarrollo de este campo se configuraron tres estrategias de recolección de información como modo de acercamiento a la empiria.

Una primera etapa consistió en un relevamiento y sistematización de diferente tipo de información. Por un lado, se analizaron un conjunto de instrumentos normativos y legales a nivel nacional, federal y de la Ciudad de Buenos Aires a partir de los que se reconstruyeron las principales regulaciones en torno a la escuela secundaria obligatoria y al trabajo docente. En segundo lugar, se sistematizaron una serie de documentos oficiales de política educativa a nivel nacional y jurisdiccional que permitieron reconstruir las principales orientaciones políticas durante el período. Y finalmente, se realizó un relevamiento de datos estadísticos sobre una serie de indicadores educativos que dieron cuenta de las principales características del nivel secundario y el trabajo docente en la jurisdicción.

Una segunda etapa consistió en la realización de entrevistas en profundidad. Para la definición de las personas a entrevistar se tuvo como criterio la elección de docentes de diferentes asignaturas,

con distintos niveles de concentración horaria en las escuelas y con diferente antigüedad, con el objetivo de poder abarcar un universo amplio y diverso. En todos los casos fueron docentes que se desempeñaban en instituciones del nivel secundario de gestión estatal de CABA. Las entrevistas tuvieron un carácter exploratorio y al haber sido realizadas a lo largo del 2015 (en pleno proceso de debates en torno a la NES) brindaron un rico panorama sobre su implementación y sobre la organización del trabajo en ese contexto.

Una tercera etapa consistió en la realización de encuestas semiestructuradas. La definición del uso de esta herramienta se tomó a partir de la información recabada a lo largo de las entrevistas, con el objetivo de expandir el relevamiento y contar con una mayor cantidad de informantes que permitiera tener una empiria más abarcativa. Como se señaló previamente el instrumento constituyó un cuestionario semiestructurado con preguntas cerradas y abiertas. Se realizó una primera validación de la encuesta entre abril y agosto del 2016 a través de un testeó con una pequeña población, que respondió la encuesta e hizo comentarios. Luego, entre agosto de 2016 y agosto de 2017 se realizó el proceso de encuestas que abarcó a 175 docentes de escuelas secundarias de gestión estatal de la CABA. Para el procesamiento de las encuestas se realizaron matrices simples de variables y frecuencias para sistematizar los aspectos cuantitativos. Sin embargo, al contener una considerable cantidad de preguntas abiertas, también se realizó un proceso de categorización de las respuestas con un procesamiento y análisis de la información de índole cualitativo.

El trabajo de campo se complementa con la realización de una revisión bibliográfica de contenido teórico con el fin de poder componer una mirada sobre el trabajo docente en la sociedad actual y del tiempo de trabajo desde un enfoque propio de las Ciencias Sociales. En el próximo capítulo se realiza una presentación de algunos de estos aportes que fueron fértiles a la hora de analizar el objeto de estudio. El capítulo 3 se centra en la configuración histórica de la escuela secundaria y la organización del trabajo docente. Para comprender dicha configuración se recuperan las principales tendencias históricas que contribuyeron a la organización actual del nivel. Luego, se ofrece una descripción y análisis de las orientaciones de política educativa que afectan a la escuela secundaria en la actualidad a nivel nacional. En el capítulo 4 se analizan las políticas y discursos que atraviesan la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires en el período estudiado, y se ofrece una descripción de la configuración del nivel en el sistema educativo de la jurisdicción.

En los capítulos 5, 6 y 7 se profundiza sobre la relación entre el tiempo y el trabajo de los docentes a partir lo relevado en el trabajo de campo. Cada capítulo analiza el tema a partir de un eje conceptual distinto. En el capítulo 5 se desarrolla el tiempo como articulador de la tarea docente a partir de las estructuras formales que organizan a su trabajo. A través de este eje se estudia al tiempo en su dimensión política que atraviesa la escuela secundaria en CABA. Para ello se analizan los modos en que se define el trabajo docente, la distribución de tiempo y tareas que plantea. Además, se analizan los discursos que subyacen de las políticas educativas que influyen en la tarea cotidiana de los docentes. En el capítulo 6 se aborda el tiempo como dimensión social y subjetiva que atraviesa la actividad cotidiana del trabajo docente. A partir de este eje se analiza la configuración del tiempo de trabajo en relación con las tareas que desempeñan y los momentos en que las desarrollan, así como sus percepciones respecto de ello. Así se abordan una serie de aspectos que, más que decisiones individuales, constituyen definiciones sociales acerca del trabajo pero que se manifiestan a partir de la experiencia subjetiva. En el capítulo 7 se explora sobre la influencia de la configuración del tiempo de trabajo en la dimensión subjetiva y simbólica del sujeto docente. Se reflexiona en torno a los efectos de determinada organización del tiempo de trabajo, en los límites y posibilidades que ella plantea y en los modos en que esta determinada configuración contribuye a una valoración simbólica sobre su tarea y su trabajo. Finalmente, en el capítulo 8 se presentan las conclusiones que hilvanan de manera más sistematizada los principales análisis que se desarrollan a lo largo de la tesis y se presentan algunos interrogantes que surgen a partir de lo documentado.

2. Aportes teóricos para abordar al trabajo docente y al tiempo como objeto de análisis

El trabajo docente es una temática que se encuentra atravesada por procesos en los que se cristalizan pujas de poder e intereses por lo que aparecen modos contrapuestos de abordarlo. Algunos de esos abordajes analizan la problemática como una cuestión técnica más que política y otros, en cambio, lo hacen desde una perspectiva crítica. En esta última línea se inscribe la tesis, con el objetivo de analizar uno de los modos menos explícitos en los que se regula la tarea: el tiempo de trabajo. A continuación, se presentan una serie de aportes teóricos que componen la mirada sobre el trabajo docente y sobre el tiempo como problema de estudio.

2.1 El campo de estudios sobre el trabajo docente y el abordaje sobre el tiempo

Pueden identificarse dos perspectivas antagónicas que atraviesan los estudios y perspectivas que son comunes a todos los procesos de trabajo de las sociedades capitalistas. Una de ellas tiene sus orígenes en la escuela marxista y plantea una mirada crítica, develando las relaciones de explotación y dominación que se esconden detrás de esos procesos. Otra mirada que se puede identificar como funcionalista, analiza esas relaciones como dadas a través de un abordaje técnico con pretensión de objetividad. Ésta última, al naturalizar los procesos que no son otra cosa que el resultado de una puja desigual de fuerzas, es funcional a la forma de organización del trabajo en las sociedades actuales.

Esta distinción es identificada, entre otros, por D. Martínez (2001) en su artículo sobre treinta años de estudios del trabajo docente, donde señala las décadas de los '70 y '80 como los inicios de los estudios sobre el *proceso* de trabajo docente. En este campo de estudio se constituyen dos perspectivas diferentes, dos campos paralelos. Uno desde la relación capital-trabajo y otro desde lo que la autora denomina como un interés financiero global. El primero de ellos se centra en identificar las transformaciones que son impuestas por el capital, y parte del trabajador y su proceso de trabajo en la escuela. El segundo en cambio, es promovido por gobiernos neoliberales que buscan motorizar los cambios en función de las necesidades del mercado. Ésta última perspectiva se materializa comúnmente en la voz de organismos internacionales, gobiernos de derecha y otros exponentes sociales entre los que se pueden encontrar incluso algunas

organizaciones civiles y ONGs.

Los estudios que parten de esta segunda perspectiva, apuntan a producir conocimiento para la implementación de reformas que contribuyan al disciplinamiento de los trabajadores y a la flexibilización laboral. En la década del '90 en Argentina proliferaron una serie de iniciativas vinculadas a la reforma de la carrera docente, impulsadas por el gobierno menemista, que tenían una notable similitud con los lineamientos de documentos desarrollados por el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y también por fundaciones nacionales como el Grupo Sophia y FIEL. Estas propuestas giraban en torno a la limitación de la estabilidad laboral, la retribución salarial conforme al rendimiento y la restricción de licencias, entre otras (Saforcada, Migliavacca y Jaimovich, 2006). Una década después, estas propuestas siguen vigentes, aunque aggiornadas, en voz de los mismos actores como es el caso del documento Profesores Excelentes del Banco Mundial, elaborado en el año 2014. Estos trabajos tienen una fuerte tendencia prescriptiva, con orientaciones y recomendaciones concretas de política, sin considerar contextos locales específicos y apuntan a aumentar el control y la racionalización del proceso de trabajo.

En las antípodas de ese abordaje, existen otros centrados en el trabajador y en el proceso de trabajo situado en la escuela. Entre los temas mayormente desarrollados encontramos el debate sobre proletarización y pauperización docente (Donaire, 2009 y 2012), el de profesionalización (Davini y Birgin, 1998; Tenti Fanfani, 1995 y 2010); las consecuencias en la salud de los docentes y el orden burocrático que rige en las escuelas y que constriñe al espacio y tiempo escolar. En todos ellos el tema central, a diferencia de los análisis anteriores, gira en torno al –poco- nivel de control por parte de los trabajadores sobre su proceso de trabajo. Esta forma de abordaje supone una perspectiva centrada en el sujeto (D. Martínez, 2001).

En los últimos años se desarrollaron enfoques novedosos que analizan cómo afectan al trabajo docente las nuevas formas de subjetividad producidas por las políticas neoliberales. El fomento del “espíritu emprendedor” y “las competencias socioemocionales” son orientaciones que se hicieron presentes en las políticas de formación docente entre el 2015 y el 2019. Aparecen como nuevas tecnologías del yo que buscan responsabilizar a los sujetos de sus aprendizajes y a los docentes de crear climas emocionales favorables en las escuelas (Duhalde y Feldfeber, 2016, M.E. Martínez, 2020). Así se busca forjar una nueva identidad docente ligada a una visión empresarial donde el liderazgo, el emprendedurismo, el conocimiento sobre las neurociencias y la

retórica de la evaluación son componentes centrales (Villa, 2020). Asimismo, las políticas de evaluación constituyen otra vertiente dentro de las políticas neoliberales, que fomentan una ética individualista y competitiva que buscan disciplinar los cuerpos docentes (M.E. Martínez y Seoane, 2016).

Particularmente para el desarrollo de este estudio, resultan de especial interés los análisis que toman como eje el tiempo de trabajo de los docentes, generalmente abordado como un aspecto más de las condiciones que organizan su tarea.

2.1.1 El tiempo como objeto de análisis en los estudios sobre trabajo docente

En torno a este tema en particular, encontramos una serie de trabajos que toman al tiempo como objeto de análisis. Muchos de ellos parten de la organización escolar y desde ese enfoque analizan el trabajo de los docentes, y otros se centran más directamente en un análisis sobre las condiciones laborales. Si bien no existe una vasta producción sobre el tema específico, estas investigaciones realizan un aporte interesante. Teniendo en cuenta la distinción hecha al principio de este capítulo, todos ellos parten de una perspectiva crítica, que apunta a analizar el proceso de trabajo desde el sujeto trabajador.

Una serie de estudios analizan el uso y distribución del tiempo al interior de la escuela secundaria, y cómo esa organización afecta al trabajo docente. Se centran en la organización de la institución, considerando los tiempos al interior del aula y fuera de ella. Quiroz (1992) contempla para ello no sólo la actividad del docente, dándole una especial importancia al aula, sino también a los directivos y a los estudiantes. En la misma línea se encuentra la tesis de maestría de Fumagalli (1990) que analiza el uso del tiempo en la escuela media, considerando los tiempos de instrucción y las características del uso del tiempo en el aula, pero también considerando la incidencia de las condiciones laborales en las que trabajan los docentes, señalando que aquellas instituciones que cuentan con docentes por cargo, tienen ventajas en sus condiciones materiales para el ejercicio de la práctica pedagógica.

Otro enfoque se aleja de los análisis focalizados en la institución para centrarse más específicamente en el trabajo de los docentes. Sandoval Flores (2001) analiza las principales dificultades que enfrenta un trabajador de la educación en México: las diferentes formas de contratación, la dispersión de horas en una variedad de instituciones, la realización de actividades complementarias por fuera del aula y la capacitación luego del horario laboral (tarea

indispensable para obtener mejoras salariales).

Existen estudios que suman a la perspectiva centrada en el trabajador; el análisis sobre su vida privada y hábitos cotidianos para analizar como distribuye su tiempo de trabajo dentro y fuera de la escuela. Estos análisis consideran los impactos en la salud psíquica de los docentes, dando cuenta del alto grado de estrés que experimentan dada la variedad y cantidad de tareas que deben realizar en el tiempo estipulado de la clase, así como también, a las que desarrollan fuera de ella (Aldrete Rodríguez, Pando Moreno, Aranda Beltrán y Balcázar Partida, 2003).

Otros abordajes se centran en el análisis del tiempo y las condiciones laborales, vinculados a los estudios sobre la intensificación de la jornada laboral, muchos de ellos, en contextos de reformas educativas. Jiménez Lozano (2003) analiza como la creación de nuevas responsabilidades y la presión por implementar los cambios genera una intensificación del trabajo que recae directamente sobre el uso del tiempo de los docentes y su control. Sobre este tema, Oliveira (2006) estudia tanto los procesos de precarización laboral como los de intensificación en el trabajo de docente en Brasil. Identifica un aumento en la carga laboral dentro de la jornada, sin ninguna remuneración agregada, que genera como contracara la dedicación de tiempo al trabajo por fuera de la escuela. También señala otra forma de intensificación vinculada a la necesidad de acumular horas de trabajo en distintas escuelas para lograr un sueldo que les permita mantenerse.

D. Martínez (2006) analiza los ritmos y tareas impuestos por los modos de administrar los sistemas educativos implementados con las reformas de fines del siglo XX que “expropián” el tiempo de los docentes. Una de las consecuencias de esto es la imposibilidad de desarrollar una producción pedagógica propia para trabajar en la escuela por la falta de tiempo. Esto limita y condiciona las posibilidades de desarrollo de la autonomía docente. En la misma línea, otros autores (Alves García y Barreto Anadon, 2006) retoman la categoría de colonización del tiempo trabajada por Hargreaves para dar cuenta del proceso por el cual las reformas educativas logran imponer nuevas tareas y atribuciones a los docentes. Las consecuencias de ello son la intensificación de la jornada laboral y un aumento del control y la vigilancia sobre el trabajo docente.

En suma, los estudios mencionados abordan el tiempo y el trabajo de los docentes ponderando determinados aspectos. Algunos de ellos se centran en la distribución de tiempos y roles al interior de la escuela, otros focalizan en la vida de los docentes fuera de la institución y sus

hábitos. Otros trabajos parten de las condiciones laborales que estructuran sus prácticas para entender las dificultades que enfrentan. Todos ellos, en mayor o menor medida, tienen en cuenta procesos políticos más amplios, como una reforma educativa o laboral, o inclusive coyunturas económicas que desembocan en medidas de política educacional. En ellos se analizan e identifican modos en que el tiempo influye o regula la tarea docente a través de la intensificación de la tarea o de imponer pautas determinadas de trabajo. Estos aspectos dejan en evidencia el hecho de que el trabajo docente se constituye como “una forma/lugar de regulación social” (Birgin, 1999, p.10).

2.2 El trabajo docente como espacio de regulación social

La regulación social aparece relacionada con los modos de gobierno, es decir, de ser gobernado y de gobernarse, que surgen durante la modernidad. La forma de gobierno que se constituye en esa etapa es la del Estado, que entró en escena junto con los modos de gobierno del alma que ya existían de la mano de la religión (Foucault, 2007). Popkewitz (1995) trabaja el concepto de regulación social retomando lo desarrollado por Foucault en sus trabajos sobre gubernamentalidad. El autor plantea el uso del término entendiéndolo como una forma de control, pero haciendo hincapié en su capacidad productiva. Así, el concepto es propicio para comprender cómo se producen las relaciones sociales y de qué manera afectan a las acciones de los sujetos. La regulación social, como forma de ejercer el poder, impulsa a las personas a tomar decisiones, realizar juicios de valor, sentir ciertos deseos, evitar algunas acciones y desarrollar otras.

En el campo específico de las políticas educativas, el concepto de regulación fue trabajado por Barroso (2005) quien desarrolla una concepción más dinámica al respecto. Contrapone la regulación a la reglamentación debido a que ésta última tiene una impronta más rígida y más previsible en sus consecuencias. La regulación, desde este punto de vista, refiere a la coordinación, control e influencia que ejerce una autoridad legítima. Es entendida como una producción de "reglas de juego" que dan un límite y orientan las acciones de los diversos actores involucrados. Así, los efectos de la regulación social no pueden ser previsibles ni pronosticables porque entran en juego los posicionamientos que toman los actores.

Los docentes se encuentran atravesados por las regulaciones impartidas por el Estado en lo referido al sistema educativo. Su trabajo se encuentra regulado por diferentes tipos de normativas

(leyes, estatutos, disposiciones, resoluciones) que generan un espacio de acción condicionado pero a la vez elástico, lo que permite cierta amplitud en su capacidad de acción.

Sin embargo, la acción de los docentes no se encuentra sujeta únicamente a la normativa, sino que en la cotidianeidad de la vida escolar existen dinámicas que también resultan formas de regulación aunque menos definidas y rígidas. La perspectiva sociológica de la micropolítica desarrollada por Ball (1989) contribuye a comprender esa cotidianeidad escolar. Las instituciones, como otras organizaciones, son campos de lucha. En ellas existen conflictos entre sus miembros, gozan de una escasa coordinación y tienen concepciones ideológicas diversas. La escuela, en definitiva, es el resultado de la relación entre tres esferas: los intereses de los actores, el mantenimiento del control de la organización y los conflictos alrededor de la política. Sin embargo, se advierte que en la mayoría de los casos la conducción de la institución se centra en una acción rutinaria, terrenal y no controvertida. Es decir, existe una diversidad de motivaciones que orientan las acciones de quienes forman parte de la escuela, no todas ellas son motivaciones políticas ni conscientes.

A la complejidad propia de la vida escolar y sus tensiones internas con actores que tienen intereses e intencionalidades, hay que además sumarle el contexto político educativo que funciona como marco de los escenarios institucionales. En este sentido, las políticas educativas impulsadas por los gobiernos y las orientaciones de política más amplias que existen a nivel internacional son factores que influyen de diversos modos en las prácticas docentes. Así, el trabajo docente se presenta como un espacio de regulación muy potente para los discursos neoliberales hegemónicos que intentan implementar políticas orientadas al disciplinamiento y la flexibilización laboral.

Es interesante recuperar el concepto de posición docente (Vassiliades y Southwell, 2014) para analizar los modos en que los discursos y las políticas regulan el trabajo cotidiano de los y las profesoras. Los docentes resignifican, reinterpretan y disputan los sentidos y orientaciones en diferentes modos. Así, la posición docente refiere a las múltiples formas en las que los docentes interpretan su trabajo y configuran sus identidades en un vínculo estrecho con las condiciones institucionales y sociales en las que lo desarrollan. Consiste en una categoría relacional en la que se enlazan tanto las formas de entablar los vínculos con estudiantes y docentes, una postura ética política hacia la tarea y una determinada forma de asumir una identidad docente construida

históricamente. En este sentido, las interpretaciones y resignificaciones de las políticas y discursos que circulan sobre el trabajo docente pueden moldear e influir en los modos de ser de los docentes pero no los determinan.

Martínez Bonafé (1998) señala una manera específica de imponer tendencias y modelos a través de la formación docente. Es el caso del discurso del profesionalismo que aparece más fuertemente en etapas donde se aumenta el nivel de demandas sobre el sector, habitualmente coincidente con períodos de reforma. El objetivo es que el docente se asuma como único responsable de su tarea, entendiendo su trabajo como una labor individual y aislada, alejándose de las lecturas que contextualicen su trabajo en un proceso más amplio. Así, es en la misma formación, donde se transmiten modelos y pautas en la tarea de enseñar que producen subjetividades docentes, donde comienza el control sobre el trabajo “a través de los saberes que impone y los que dificulta” (1998, p.36). Desde otra perspectiva, pero con la misma línea argumentativa, González señala que en los discursos pedagógicos hay una ausencia de la palabra trabajo y de los conceptos del campo del trabajo con un efecto concreto en la formación de los docentes que busca “subsumir el trabajo docente y a los trabajadores docentes a los intereses y necesidades del capital” (2009, p.38).

En la presente tesis de maestría se analiza una forma particular de regulación del trabajo docente, menos explorada, que es el tiempo de trabajo. Los ritmos y tiempos que impone la organización del puesto laboral se encuentran muy naturalizados, por lo tanto, no se identifican como aspectos que hacen a la regulación del trabajo cotidiano de los docentes. Esta naturalización se vincula con muchas perspectivas de análisis en las Ciencias Sociales sobre el tiempo, donde comúnmente se lo concibe como una variable externa a los fenómenos. Es pertinente, entonces, profundizar en una perspectiva teórica que lo comprenda de otro modo.

2.3 El tiempo como problema de investigación en las Ciencias Sociales

El tiempo no es habitualmente analizado como un problema de investigación sino más bien como una variable más a considerar en el análisis. En esta investigación asume una centralidad especial porque da cuenta que a partir de los ritmos que impone y los usos que habilita marca una determinada forma de ser docente. En este sentido, el tiempo no es pensado simplemente como un medio o contenedor donde la tarea docente se desarrolla sino que es concebido como una

propiedad misma que da forma a ese trabajo. El tiempo, más que algo que se puede “tener” o que se “carece” de él, da forma a los fenómenos a estudiar poniendo límites pero también habilitando una existencia determinada.

Para profundizar esta perspectiva se retoman algunos desarrollos teóricos realizados por Valencia García (2002; 2007; 2014) que reflexionan sobre cómo se piensa al tiempo desde las Ciencias Sociales. Aunque su obra tiene como foco la sociohistoria, la perspectiva cobra relevancia en cualquier estudio de carácter sociológico. La autora recupera al tiempo como un nudo de problemas que habitualmente se reduce a un aspecto o variable a considerar, banalizando y empobreciendo su potencia explicativa. Plantea que ha existido una cierta “fetichización” del tiempo, a partir de la cual se lo dota de una existencia propia: el tiempo que sobra, el tiempo que falta. En este sentido, en la investigación en Ciencias Sociales el tiempo puede ser un objeto como cualquier otro; una variable; o un parámetro para medir un proceso en términos temporales. Más allá de que el tiempo pueda ser todas esas cuestiones, es fundamentalmente una manera de ser de las cosas mismas:

la temporalidad no es una variable o rasgo de las cosas sino que es su determinación esencial, un rasgo fundamental y permanente que lo dota de identidad. Es éste el sentido más profundo de la idea de concebir a los fenómenos, a cualquier fenómeno social, como proceso y, por consiguiente, como movimiento, como ritmo, como cadencia, condensación de tiempos: temporalidad. (2014, p.4)

El tiempo entonces, se entiende como una propiedad constituyente de los fenómenos que se analizan, cristalizan “formas de ser” de esos fenómenos o procesos. Así puede pensarse al tiempo como “tiempo-en-que” como parámetro externo en el que ocurren las cosas o “tiempo-que” interno a los fenómenos, constitutivo de su propia forma de ser. Valencia García señala que, cuando nos referimos al tiempo social, es adecuado denominarlo como temporalidad, porque es ella más que el tiempo la que remite a las “formas de ser” y contribuye a comprenderlo como dimensión constitutiva de lo social.

Se identifican dos aspectos que cobran relevancia en el análisis que se desarrolla en la tesis. Por un lado, la bidimensionalidad que condensa la temporalidad por medio de la cual se puede interpretar un tiempo objetivo, posible de medir, vinculado a una secuencia cronológica. Pero

también otra interpretación que expresa al tiempo subjetivo, cargado de significado donde la secuencia cronológica no es necesariamente un rasgo presente. Ambas dimensiones se condensan en el tiempo como objeto de análisis. Por otro lado, es relevante referir a la unidad indisoluble del tiempo y espacio social, aunque puedan ser analizadas de manera separada. Todo fenómeno cuenta con su temporalidad y ésta se desarrolla en un espacio que también lo determina. Ambos, tiempo y espacio, constituyen formas de ser y procesos que suceden en el mundo.

Tematizar el tiempo como nudo problemático es un modo de potenciar el conocimiento sobre los fenómenos sociales. En el análisis de las temporalidades se encuentra un camino para avanzar en la comprensión de las complejas construcciones sociales. Elias (1989) ya definió que las formas de organización temporal en que viven los sujetos no son naturales, del mismo modo que las concepciones que tenemos sobre él tampoco lo son. Son construcciones que exceden la definición individual y subjetiva, y se encuentran vinculados con el mismo proceso de la civilización. Thompson (1984) analiza la aparición del reloj en el siglo XIV, y cómo su propagación en los siglos siguientes generó transformaciones en la disciplina del trabajo y en la propia concepción interna respecto del tiempo de la clase trabajadora. El tiempo asume a lo largo de la historia una impronta más fuerte en la organización de las sociedades incorporándose como un aspecto relevante en la cultura.

El tiempo como nudo problemático posee una potencia explicativa de los fenómenos cotidianos. Por ello, analizar las percepciones sobre el tiempo de trabajo es una forma de producir conocimiento acerca de los problemas actuales de la organización del trabajo y de la escuela secundaria.

2.3.1 El tiempo como atributo en la configuración del trabajo docente

El tiempo limita y da forma a toda la actividad docente. Se presenta como una dimensión central en la propia configuración del trabajo de un profesor. En palabras de Hargreaves

La relación entre el tiempo y el docente se sitúa en un nivel aún más profundo. El tiempo es una dimensión fundamental a través de la cual construyen e interpretan su trabajo los propios profesores, sus colegas y quienes lo regentan y supervisan. Para el docente, el tiempo no sólo constituye una restricción objetiva y opresora, sino también un horizonte de posibilidades y limitaciones subjetivamente definidas. (1996, p.119)

El tiempo define pautas objetivas en la estructuración del trabajo que influyen en el propio profesor y en el resto de los actores que intervienen de alguna manera en la actividad docente. Por otro lado, el tiempo no sólo brinda una limitación a su trabajo (y un horizonte de producción, como contracara) sino que además ello genera una serie de percepciones subjetivas que hacen a la misma concepción del tiempo.

Para comprender más profundamente la potencia explicativa que tiene el tiempo como foco de análisis, se retoman los aportes de Hargreaves en relación con su carácter multidimensional (1992 y 1996). El autor concibe al tiempo como un nudo conceptual que invita a analizar la vida escolar desde diferentes ejes. La dimensión *física* del tiempo es la más tradicional de todas, la que habitualmente aparece cuando se considera el tiempo como concepto. Se vincula con el tiempo objetivo, las formas de medirlo y cuantificarlo. Sin embargo, no hay leyes naturales o datos objetivos que establezcan qué es el tiempo por lo que es importante su desnaturalización. Se trata de una construcción humana, una convención social que asume una potencia estructuradora muy fuerte en la cultura.

Cuando se analiza la organización de los tiempos y los ritmos que se dan al interior de la escuela aparece una dimensión diferente, la *micropolítica*. La organización en la institución no es aleatoria o casual, sino que responde a niveles de status y a configuraciones de poder. La centralidad que asumen algunas asignaturas, tanto por la carga horaria como por los momentos de la jornada en que tienen lugar, responde a ciertos criterios académicos que les confieren una mayor relevancia que otras. Esta dimensión abre toda una línea de análisis con relación a los diferentes espacios de trabajo de los docentes. A partir de la distribución de los y las docentes en la organización institucional pueden señalarse posiciones de jerarquía. Así, aquellos docentes que permanecen mayor tiempo en el aula se encuentran en un espacio de menor poder que aquellos que realizan tareas de planificación, organización o coordinación. De manera contraria, los docentes que ocupan su tiempo en la escuela alejados del aula habitualmente se vinculan con tareas consideradas de mayor status.

Existe una dimensión del tiempo en la escuela que es de algún modo exterior a ella y que cuenta a su vez con cierta capacidad prescriptiva. Se trata de la *técnico racional*, vinculada a la mirada de la gestión del sistema. Prevalece en ella una racionalidad técnica donde el tiempo es una variable objetiva que puede ser manipulada para lograr metas definidas previamente. Esta forma de

comprender la vida escolar como un agregado de variables y al tiempo como un aspecto que se puede calibrar es común en la mirada de Organismos Internacionales y think tanks. Más adelante se describirá un ejemplo del criterio sobre el tiempo que se tiene desde esta mirada.

Muy importante es la dimensión *fenomenológica* que representa la interpretación subjetiva del tiempo. En contraposición con la anterior dimensión, e incluso con la dimensión física del tiempo, esta refiere a los modos en que los sujetos lo experimentan, vivencian y perciben. Esta dimensión es clave en el análisis de esta tesis dado que resulta de principal interés comprender las percepciones que tienen los docentes respecto de una organización del trabajo en gran parte definida en forma exterior a ellos.

Esta interpretación subjetiva se puede analizar a través de dos conceptos muy potentes. Hargreaves (1992), retomando a Edward Hall, define dos concepciones del tiempo, la monocrónica y la policrónica. Quienes operan en un marco monocrónico se centran en la realización de las tareas, desarrollando una acción a la vez y atravesando etapas progresivamente. Hay una prioridad por completar el horario y las actividades y se le da menor importancia a las particularidades del contexto. Quienes se mueven bajo una concepción del tiempo policrónica, en cambio, desempeñan una variedad de acciones a la vez. Se centran en completar satisfactoriamente el trabajo y mantienen una sensibilidad especial hacia el contexto. Desde esta perspectiva, las relaciones son más importantes que las tareas. El tiempo policrónico está orientado hacia las personas.

Estas dos concepciones manifiestan formas diferentes de percibir el tiempo y por lo tanto, modos diferentes de trabajar. En general, los esquemas de tiempo monocrónicos se identifican más con lógicas técnico-rationales y con percepciones desde los gestores de política. La policrónica, muchas veces se relaciona más con el modo de trabajar de los docentes. A partir de esto pueden explicarse muchas de las dificultades en la aplicación de cambios educativos.

Estas diferentes concepciones impregnan de sentidos el trabajo cotidiano de los múltiples actores que intervienen en la vida escolar. Para analizar cómo interactúan y se relacionan ambas miradas es fértil pensar al tiempo en su dimensión *sociopolítica*. A partir de ella se identifican dos aspectos complementarios importantes: la separación y la colonización. La primera refiere a la separación entre las percepciones del profesor y el administrador o gestor de las políticas. Estas diferencias se deben al uso de concepciones diferentes respecto del tiempo. Los gestores de

política esperan que los cambios que fueron elaborados y establecidos por ellos mismos se desarrollen en un tiempo más acelerado mientras que quienes experimentan esos cambios en el aula, los docentes, pueden sentir la presión de estas transformaciones apresuradas y tienden a aplicarlas en un tiempo más largo. Una y otra mirada responde a concepciones contrapuestas, que tienen que ver con el lugar que ocupan en el sistema y la forma de experimentar el fenómeno educativo. Las temporalidades de una reforma, por ejemplo, pueden ser muchas y tener diferentes ritmos según qué instancia de concreción se analice. La base del conflicto radica en las estructuras básicas de responsabilidades y en la capacidad de tomar decisiones que tienen los gestores de política y los docentes. La disputa reside, entonces, en ocupar espacios de poder y en los alcances del trabajo de los profesores.

La colonización es el aspecto por el cual los gestores de política logran acercarse a los profesores, de una manera un tanto coactiva. Se trata de la capacidad de los gestores de tomar posesión del tiempo de los docentes para sus propios objetivos. Es decir, cuando los docentes ven “colonizado” parte de su tiempo privado para tareas administrativas. Así el tiempo que antes administraba el docente, ahora se encuentra pautado y por lo tanto susceptible de ser supervisado.

Lo que sucede en procesos de reforma o en etapas de implementación de transformaciones en el sistema educativo es una expresión de estas tensiones. La perspectiva del tiempo de los gestores de política logra en general imponerse como la hegemónica, haciendo que se la considere como la única válida. Esta imposición tiene implicancias concretas en las prácticas de los y las docentes, colonizando parte de su tiempo y, por ende, interviniendo en sus modos de trabajar.

Un autor que aborda esta cuestión es Viñao, quien realiza una descripción de los perfiles de aquellos que llama “reformadores” y de los “profesores” (2002, p.90). Desde su perspectiva las diferentes percepciones, mentalidades e identidades profesionales entre reformadores y docentes son responsables en gran medida de los fracasos de las reformas educativas.

Las características de los reformadores pueden resumirse entre las siguientes:

- Una tendencia al centralismo, la uniformidad, la normalización y formalismo burocrático.
- Una concepción mecanicista de los directivos de las instituciones, que deben ejecutar sin cuestionamientos lo que se les ordena, propone o sugiere.
- Una preferencia por las actividades administrativas de los profesores frente a las estrictamente educativas.

- Una tendencia a considerar que las tradiciones y prácticas de una escuela pueden ser eliminadas o sustituidas en poco tiempo.
- Una concepción monocrónica o técnico racional de la distribución y usos del tiempo escolar.
- En cuanto a las características de los profesores, se encuentran:
- Una presión exigente de lo inmediato, de las contingencias cotidianas que son impredecibles, que coinciden en el tiempo y que se plantean sobre necesidades particulares de cada contexto.
- Una presión generada por la necesidad de establecer relaciones personales con todos los alumnos, así como de dar un sentido a su tarea cotidiana.
- La presión y obligaciones derivadas de las responsabilidades que le vienen fijadas desde el exterior en plazos predeterminados.
- Una concepción policrónica del tiempo escolar que se centra en el contexto y las personas y que suele ralentizar los cambios educativos en comparación con lo planteado por los reformadores.

Esta separación entre quienes piensan las transformaciones para el sistema educativo y quienes se desempeñan en las escuelas, generan una disociación entre el saber teórico científico de la educación y el saber práctico de los docentes. Dicha disociación supone la exclusión del saber práctico ya que el discurso experto se presenta como el legítimo.

Desde una perspectiva centrada en la subjetividad de los docentes, se retoma lo trabajado por D. Martínez (2001). La autora señala que la imposibilidad que éstos sienten al no poder cumplir con lo prescripto es una de las principales causas del sufrimiento psíquico que experimentan. Identifica dos velocidades que se desarrollan en el presente tiempo histórico. Una cultural, vinculada a la transmisión oral, lenta, de contenido caótico pero con unidad que expresa lo cotidiano y lo local. Otra velocidad es la tecnológica y tecnocrática, mucho más acelerada, que es civilizadora, impredecible y silenciosa. Los docentes se encuentran atravesados por ambas velocidades lo que produce parte de su malestar y angustia.

Como hemos desarrollado, el tiempo tiene una influencia estructurante en el trabajo de los docentes. Asimismo, en sus diferentes dimensiones es posible analizar las implicancias que esto genera desde un plano subjetivo, micropolítico, social o desde las expectativas de la burocracia administrativa. Todas estas dimensiones se condensan en las prácticas docentes y generan un

efecto que impacta tanto en su trabajo como en su vida privada.

2.4 Las múltiples dimensiones del trabajo docente: proceso de trabajo, puesto laboral y práctica docente

Realizar un estudio sobre el trabajo docente genera el desafío de poder abordarlo desde su integralidad, para no caer en análisis sesgados. En esta línea, se desarrollan tres aspectos que no agotan los modos de encarar el estudio sobre el trabajo docente, pero resultan insoslayables para su análisis. En primer lugar, se plantea la importancia de comprender al trabajo docente como parte de un proceso de trabajo más amplio, donde intervienen otros actores. En segundo lugar, se propone abordar su análisis desde la figura del puesto laboral, entendiendo que allí hay una primera estructura que da forma y organiza al trabajo. Estos elementos son indispensables para poder reflexionar en el tercer aspecto: la práctica docente como una práctica contextualizada y pautada. El abordaje de todos ellos, aunque en profundidad excedan el estudio propuesto, se relaciona con la intención de no fragmentar el análisis. Es un modo de distanciarse de las perspectivas que abordan sólo un aspecto aislado del proceso generando como consecuencia la fragmentación del estudio sobre trabajo docente, como los abordajes señalados previamente con intencionalidades prescriptivas que avalan un discurso neoliberal hegemónico.

2.4.1 El docente como trabajador

Cuando se parte de este tipo de enfoques es habitual aclarar que se está hablando del docente *en tanto trabajador*. Un motivo de ello se relaciona con el hecho de que su tarea tiene múltiples aristas y es interesante como objeto de estudio y de reflexión desde una multiplicidad de aspectos. Su labor es trascendente en términos sociales, tiene un impacto en las futuras generaciones y es, en este sentido, pura potencialidad. Sin embargo, más allá de esto, entender al docente en tanto trabajador implica un esfuerzo dado que, partiendo de una definición clásica de trabajo, la docencia no se encuadra fácilmente. Desde esta mirada, el trabajo puede ser entendido como la transformación de un objeto a partir de la actividad humana, utilizando para ello determinados medios de producción a los fines de generar un producto con valor de uso y a veces, con valor de cambio (Marx, 1975). Toda esta actividad se realiza a través de un proceso donde interactúan una variedad de actores. Para poder hablar de trabajo docente partiendo de esta definición general hace falta realizar una serie de caracterizaciones, que apuntan a tener una

comprensión ampliada del concepto de trabajo (de la Garza Toledo, 2009). En primer lugar, se trata de un trabajo que genera una producción inmaterial ya que el producto, la enseñanza, no existe por fuera de la actividad misma de producir. Esto implica una reducción del proceso productivo y a la vez una mayor complejidad dado que pone en relación directa al productor con el “consumidor”¹. Además, el producto tiene la característica de ser consumido en el mismo momento en que se produce, dado que no puede ser “almacenado”. En este sentido, la producción coincide con su consumo. Estas aclaraciones sirven tanto para pensar en actividades como la educación, la salud o servicios vinculados al esparcimiento, entre otros. Es importante señalar además que se parte de una concepción ampliada de trabajo, donde lo propio de cada trabajo no viene sólo de lo que surge en este proceso de producción, es decir, no viene sólo del estricto acto de enseñar circunscripto a un aula sino que se articula con relaciones sociales más amplias y variadas: económicas, culturales, de interés, de influencia, de poder². Con lo cual, el análisis del trabajo desde esta perspectiva excede el espacio/tiempo en la escuela, se inserta en un complejo entramado de actores (funcionarios, técnicos, OI, ONG, familias, entre otros). En este entramado se configura una gran amplitud de sentidos en torno al trabajo de los docentes, no sólo diferenciado entre actores que son docentes y otros que no lo son, sino también al interior del sector. En este estudio también son materia de reflexión las interpretaciones y sentidos que los profesores pueden atribuirle a su trabajo.

Al hacer referencia al docente *en tanto trabajador*, se alude a cierta característica que se asemeja a todas las tareas caracterizadas como *trabajo*. Marx (1975) desarrolla profundamente sus características e implicancias y, particularmente, la forma que asume en las sociedades capitalistas. En primera instancia y más allá de la forma histórica de sociedad, Marx entiende que el trabajo constituye la realización del ser social, dado que es a partir de él que las personas se diferencian de otros seres no humanos, y a través de él los sujetos producen y reproducen su existencia, transformándola en función de su propio intelecto³. Esta característica le permite la

¹ Se utiliza esta forma de aludir al estudiante/alumno porque se está partiendo del clásico proceso de producción, pero de ningún modo se consideran sinónimos.

² De la Garza Toledo refiere un concepto ampliado de trabajo en contraposición a concepciones clásicas que atribuyen una identidad de los sujetos “atada” a su actividad laboral. En este sentido, se habla de la multiplicidad de ámbitos que influyen en la construcción de una identidad. Critica a las perspectivas estructuralistas que entienden a los sujetos exclusivamente a partir de su tarea laboral.

³ Esto se relaciona con lo caracterizado como la capacidad teleológica del ser social “el ser humano tiene construida en su conciencia la configuración que quiere imprimir al objeto de trabajo antes de su realización” (Antunes, 2001:133) diferenciándose así de actos mecánicos y naturales como los que pueden tener los animales.

posibilidad de pensar y ejecutar un proceso de trabajo de manera consciente. Así, el trabajo es condición necesaria para la producción y reproducción de su existencia y a la vez, acción de la que no puede renegar ya que es “la única ley objetiva y ultrauniversal del ser social, que es tan ‘eterna’ como el propio ser social” (Lukács en Antunes, 2001, p.135). En este sentido, el trabajo es caracterizado como trabajo útil, que produce valores de uso y se constituye como motor de reproducción del ser social.

Los sujetos transforman el medio a través de su trabajo y a la vez el trabajo tiene un efecto transformador en ellos. Genera un efecto en las subjetividades incorporando en ellas habilidades y conocimientos a partir de la misma experiencia. El conocimiento que se produce a partir del trabajo tiene una trascendencia social, ya que se generaliza y es utilizado en otros procesos de trabajo para lograr nuevos valores de uso. Así, se habla de la objetivación a través del trabajo que transforma la realidad y en este mismo acto, transforma al sujeto y se construye como ser social (Gianna y Mallardi, 2011).

Ahora bien, cuando se precisa la forma que adquiere el trabajo en las sociedades capitalistas aparece como trabajo abstracto, extrañado, alienado. Degradado a la condición de mercancía, se convierte en un medio de subsistencia en lugar de ser una forma de realización. Los sujetos están sometidos a emplear su fuerza de trabajo como un valor de cambio para poder reproducir su existencia, en este sentido el trabajo se vuelve mercancía. Y a la vez se erige como trabajo abstracto dado que el fin último para el sujeto es su propia supervivencia, cosificándolo e invisibilizando las relaciones sociales que hay detrás del resultado de ese trabajo. El proceso de trabajo se racionaliza, se desagrega en segmentos aumentando la extrañeza que genera en quienes intervienen, de manera inconexa, en cada uno de ellos.

Esta forma del trabajo resignifica todos los espacios/tiempos de la vida del sujeto. Su experiencia laboral se vuelve más un suplicio que una satisfacción, y su tiempo fuera del trabajo, donde el sujeto encuentra *su* espacio, también está colonizado por el mercado: el consumo asalta a su tiempo libre manipulándolo en la satisfacción de necesidades creadas e impuestas (Antunes, 2001).

En el caso particular de la escuela, tal y como se ha organizado históricamente existe una escisión en ese mismo proceso de trabajo. La escuela queda relegada como un mero ámbito de *ejecución* de lo que es concebido, diseñado y planificado en otro espacio, vinculado al gobierno central a

cargo de funcionarios y especialistas. Así se materializa en la práctica cotidiana la división concepción – ejecución, expresión de la división social del trabajo, que trae como consecuencia la dificultad del docente de poder apropiarse de todo el proceso de trabajo. Esta forma histórica en la que se organizó la división de las tareas es la base argumentativa del control sobre el proceso de trabajo, y permite además, cierta deslegitimación del valor del trabajo docente y su traducción en bajos salarios (González, 2009).

En los apartados precedentes se ha realizado una breve síntesis respecto de la perspectiva marxista del trabajo y el trabajo abstracto. En ella se encuentra la huella de lo que caracteriza al trabajo en las sociedades contemporáneas, sin profundizar en las transformaciones que trajo el capitalismo tardío (Bauman, 2002; Sennet, 2006), entendiendo que no se ha modificado el corazón del conflicto. Los aportes de la mirada crítica marxista son fértiles para analizar el trabajo de los docentes en las sociedades actuales, que también se encuentra atravesado por relaciones de producción capitalistas, aunque con algunas particularidades. Se retoman los aportes de Martínez Bonafé (1998) con relación al análisis de la enseñanza como una categoría política económica del trabajo.

La educación es una necesidad humana y, tal como está organizada la sociedad contemporánea, su satisfacción depende del trabajo de los docentes. Su capacidad de enseñar, entonces, es su fuerza de trabajo, su capacidad productiva que es “consumida” en el mismo momento en que se produce. La enseñanza como actividad laboral requiere de una energía vital a la que se le debe añadir conocimientos y destrezas determinadas, dando como resultado un trabajador calificado. El docente cuando gana un concurso o toma horas en una escuela está vendiendo su fuerza de trabajo a cambio de un salario. En ese intercambio opera el mercado en donde se manifiesta el valor de uso del profesor con sus calificaciones específicas. Por lo tanto, una vez que el profesor vende su fuerza de trabajo a los fines de poder reproducir sus condiciones de vida, ésta ya no le pertenece y a cambio recibe un salario. El trabajo docente aparece allí como mercancía, es decir, una vez que se ofrece en el mercado laboral, depende de las demandas y necesidades que existan allí para fijar su valor. Así, el trabajo docente en la actualidad se encuentra mediado por el mercado: su valor de uso, convertido en valor de cambio, sólo encuentra medida cuando se intercambia en aquél ámbito. En principio, esta dinámica es común a cualquier mercancía y la ilusión, o imposición, de este modo de producción es que la fuerza de trabajo es una mercancía más. Sin embargo, existen en ella dos características diferenciales: no puede ser separada de su

propietario y sólo puede ser puesta en movimiento por él.

Así, el mercado en función de la demanda o la necesidad le pone “precio” a la actividad docente. Pero además el trabajo de los docentes se encuentra mediado por lo institucional, por la escuela. En este sentido, las posibilidades y límites del trabajo docente están dadas por ambas mediaciones: el valor establecido a partir del mercado y las características del puesto de trabajo del docente en la institución. En este contexto aparece la potencia de estudiar la labor docente partiendo del análisis de las características del puesto laboral. Tal y como señala Martínez Bonafé, quizás se ha tomado demasiado en serio la definición de cómo debe ser un buen profesor, sin considerar la estructura de su puesto de trabajo que establece pautas y límites bien definidos, regulando así las posibilidades de la tarea docente.

Pero si hablamos de límites y posibilidades es importante recalcar que no todos son límites. Martínez Bonafé señala muy pertinentemente la pregunta sobre cómo avanzar si el trabajo se presenta de modo tan determinante. La respuesta ensayada niega ese determinismo, marcando el hecho de que dentro del trabajo asalariado, existen momentos donde el trabajo creativo, vivo, conquista al abstracto y el trabajador logra mostrarse como “sujeto no sujetado” (1998, p.56).

El carácter de asalariado le imprime al trabajo docente una disputa con su empleador: éste tiene el poder de determinar el sentido del trabajo, apropiarse del producto y ejercer un control del proceso. El trabajador, por su parte, tiene que dar una pelea colectiva por la reapropiación de su trabajo, que no es más que la transformación del mismo (González, 2009).

2.4.2 Puesto laboral y práctica docente

Como señala Martínez Bonafé, el trabajo docente es un espacio muy observado por la sociedad en general, dado que en la educación se esperan encontrar las soluciones a todas las problemáticas, y en ese sentido, quien enseña debiera ser el portador de esas respuestas. Como se señaló anteriormente, desde muchos discursos con tonos prescriptivos se definen con ahínco las características de un buen docente sin reflexionar en las formas concretas que toma este trabajo en las instituciones escolares. Es así que el autor invita a realizar un análisis de sus prácticas a partir del estudio sobre su puesto laboral.

La estructura del puesto de trabajo es definida como todas aquellas condiciones que regulan directamente las prácticas de enseñanza de un profesor. No se trata únicamente de características

de corte socioeconómico como el título o el salario sino también otras más invisibles o menos evidentes que configuran las pautas de trabajo del docente en el aula y en la escuela. Así, Martínez Bonafé propone una serie de claves de interpretación de las condiciones que regulan la estructura de trabajo del profesor tales como las políticas, los discursos, los escenarios, las prácticas docentes, las resistencias, entre otras.

Las políticas son una clave de interpretación que se circunscribe principalmente a la normativa que regula la actividad del trabajo docente. No sólo se trata de leyes sino también de otro tipo de disposiciones administrativas o textos oficiales que tienen un efecto concreto en las pautas de trabajo cotidiano. De algún modo la normativa define un campo de disputa en torno a la cuestión educativa, donde se abre un juego que a la vez se encuentra limitado por las relaciones de poder existentes en el sistema. Para completar el análisis desde esta clave es central la contextualización histórica y política de la producción normativa.

Otra clave de interpretación del trabajo docente son los discursos que legitiman social y culturalmente una práctica. Se distinguen dos tipos de discursos: el técnico-administrativo que se vincula a un discurso “experto”, que se define como objetivo y apolítico pero que fragmenta la realidad. El discurso deliberativo, en cambio, tiene en cuenta la complejidad de la realidad y el conflicto que allí se desarrolla y se caracteriza por la crítica a los mecanismos burocráticos. Los discursos deben ser concebidos como el mismo ejercicio del poder, por lo cual tienen consecuencias concretas sobre las prácticas docentes.

Otra clave de análisis que interesa destacar son los escenarios. En esta clave se condensa el contexto espacio-temporal de las prácticas. No sólo refiere al espacio temporal de la representación sino también, a las significaciones subjetivas con las que se caracteriza dicho contexto. Para ahondar en este aspecto, el autor retoma los planteos de Hargreaves desarrollados en el apartado anterior, en torno a las diferentes dimensiones del tiempo y sus impactos en la organización del trabajo cotidiano de los docentes.

Todas las claves de interpretación influyen en las prácticas docentes, pero a la vez, las prácticas mismas son una clave en sí. Por ello es importante identificar el conjunto de funciones y tareas propias de la actividad docente: las directamente vinculadas al proceso educativo de los estudiantes; las de desarrollo profesional y formación, tareas de relación con el entorno escolar; de investigación curricular; y tareas de participación y gestión. En esta identificación se debe

distinguir y clarificar dónde comienza el ámbito descriptivo y dónde el normativo, dado que existe una gran ambigüedad en las demandas a la fuerza de trabajo, a lo que se espera de las prácticas docentes. El propósito es analizar las formas de regulación existentes (o no) de estas tareas y el hincapié en unas por sobre otras desde los diferentes discursos y políticas vigentes.

Finalmente, y como última clave de interpretación se encuentran las resistencias. Si bien el puesto de trabajo estructura la tarea docente, también existen márgenes de acción abiertos por las mismas contradicciones que este esquema alberga. Estas resistencias surgen tanto a nivel estructural, en torno al control de la fuerza de trabajo en el puesto laboral, como a partir de la propia práctica de los docentes que puede distanciarse de las formas dominantes y reivindicar el aspecto emancipatorio de su tarea.

La potencia del uso del concepto del puesto de trabajo tiene sus implicancias en términos materiales, concretos, más allá de su potencialidad analítica. La disputa en torno a las condiciones de trabajo y el mismo sentido del trabajo están estrechamente vinculados con los modos en que se lo piensa. Así, siguiendo lo planteado por González (2009) en el marco de esta disputa se lo puede analizar desde tres categorías: carga, responsabilidad y complejidad.

La carga se relaciona con la energía vital que el trabajador le imprime a su trabajo. Se puede discriminar en carga física, carga mental y carga psico-afectiva. Esta carga varía en los diferentes puestos, es decir, no es igual una docente de educación especial, que una profesora de secundaria o de inicial. Considerar la energía que una trabajadora debe invertir en estas tres dimensiones permite pensar con mayor complejidad la tarea y poner en relieve las necesidades latentes para mejorar las condiciones de trabajo.

La responsabilidad del trabajo docente cuenta con varias aristas. Una responsabilidad laboral y administrativa vinculada al desarrollo de lo pautado, y una responsabilidad social, dado que se trabaja con sujetos y no con objetos. La responsabilidad como categoría conceptual se vincula fundamentalmente con los sentidos, mandatos y representaciones sociales que circulan sobre la tarea docente y que recaen sobre su trabajo cotidiano.

La tercera categoría que utiliza González para analizar este concepto es la complejidad. Se relaciona con la calidad y la variedad de decisiones que tiene que tomar el trabajador, la cantidad de variables que tiene que manejar y la cantidad de aspectos sobre los que opera para realizar su tarea. En esta categoría reside en buena medida la definición sobre el contenido y el sentido del

trabajo docente.

Las dos conceptualizaciones, la de Martínez Bonafé y la de González, resultan complementarias dado que ambas apuntan a articular al sujeto, su tarea y las condiciones de trabajo. Esta premisa es central para poder abordar las regulaciones sobre el tiempo de trabajo de los y las docentes, a partir de sus prácticas. Poder pensar estas prácticas vinculadas a un contexto y a un proceso laboral más amplio y comprender a la vez que se trata de un trabajo colectivo, socialmente establecido y, fundamentalmente, un espacio de disputas.

3. La escuela secundaria y la organización del trabajo docente en perspectiva histórica

El análisis sobre el tiempo de trabajo de las y los docentes no puede realizarse sin considerar la configuración histórica de la escuela secundaria, dado que supone una organización del trabajo docente singular. En el siguiente capítulo se desarrollará sintéticamente como fue la configuración del nivel recorriendo las principales tendencias que caracterizaron el proceso de masificación. A los fines del presente trabajo de investigación no sólo es importante caracterizar la conformación de la educación secundaria, sino también la configuración histórica que tuvo la tarea docente, así como los sentidos, responsabilidades y fines que fue asumiendo el sistema educativo en diferentes momentos históricos. Luego de una breve caracterización donde se resaltan los principales rasgos y singularidades del nivel y del trabajo de los docentes en él, se avanza sobre un análisis de las políticas actuales que enmarcan su trabajo cotidiano. Este análisis brinda el contexto de sentido sobre el que se desarrolla la tarea y en el que se organiza y estructura su labor cotidiana.

3.1 La configuración histórica de la escuela secundaria y el trabajo docente en el nivel

Desde los orígenes del sistema educativo argentino, la estructura de la educación se organizó en un primer tramo de educación primaria y en un segundo tramo de educación secundaria o media. Ambos asumieron objetivos y sentidos diferentes, dado que respondían a proyectos político educativos divergentes. La educación primaria fue considerada desde los orígenes como educación básica y obligatoria para gran parte de la población, mientras que la secundaria se orientaba a sectores de clase media alta con aspiraciones a continuar los estudios en la universidad y formar parte de la elite dirigente. El hecho de que no se haya elaborado una ley general del sistema permitió cierta flexibilidad y confirió una autonomía relativa de las partes (Puiggrós, 2003).

Particularmente el nivel secundario no gozó de una regulación específica, con lo que las diferentes instituciones que fueron surgiendo lo hicieron a partir de proyectos específicos. Es el caso de los tradicionales Colegios Nacionales que fueron creados a partir del año 1863, como

parte del proyecto político mitrista. Estos colegios, que dependían de la órbita nacional, surgen sobre la base de los Colegios Jesuitas, único antecedente de este formato, con los que compartían similitudes en torno al fin preparatorio y a la organización de los tiempos (Dussel, 1997). Los Colegios Nacionales fueron pensados como una instancia preparatoria para los estudios universitarios lo que dejaba de manifiesto la clara extracción de clase de la población que asistía. La formación que se brindaba era de corte enciclopedista con el fin de formar a los futuros políticos que gobernarían al pueblo (Tedesco, 1993).

A este bachillerato clásico se le fueron sumando a lo largo de los años las Escuelas Normales, y otros tipos de orientaciones como las comerciales, industriales y técnicas. Los Colegios Nacionales, llamados "preparatorios", se convirtieron en la referencia de la escuela secundaria, diferenciándose de las Escuelas Normales que eran consideradas parte del sistema de formación docente y por lo tanto articuladas al nivel primario y asociadas a éste más que al nivel medio (Southwell, 2013). De esta manera el bachillerato cobró un sentido particular: la formación de la clase alta para acceder a la universidad y luego, eventualmente, desempeñarse en el sistema político. Por ello los Colegios Nacionales se encontraban situados en las capitales provinciales. Para 1864 ya existían Colegios en Buenos Aires, Catamarca, Tucumán, Mendoza, San Juan y Salta, todos con programas similares. Los estudios tenían una duración de cinco años, divididos en tres tramos formativos: en humanidades y letras, ciencias morales y ciencias exactas. Por reglamento, los Colegios Nacionales debían recibir una cantidad estipulada de alumnos becados de bajos recursos y el resto debía pagar (Dussel, 1997), lo que indicaría el interés por ampliar el público que asistía mayoritariamente.

Se conformaron de esta manera dos circuitos paralelos en la formación secundaria: las clases altas tenían acceso a los Colegios Nacionales y luego a la universidad, y quienes accedían a las Escuelas Normales provenían de clases medias y populares. Sin embargo, hacia la década del '40 el modelo de Colegios Nacionales era el formato institucional más extendido dentro de la educación secundaria (Acosta, 2012).

Durante los gobiernos peronistas de mediados del siglo XX, se produce una fuerte masificación del sistema, tanto por la incorporación de matrícula a las instituciones preexistentes como por la diversificación de la oferta. Entre los años 1941 y 1955 los Colegios Nacionales duplican la

matrícula y la cantidad de establecimientos. Además, se produce una gran expansión de la enseñanza técnica: de 128 escuelas en 1948 a 775 en diez años y de 121.000 alumnos a más de 146.000. Sin embargo, dos tendencias caracterizan el proceso de expansión: el aumento de la matrícula y el desgranamiento del nivel. Es así que la masificación de la secundaria se da desde una matriz de incorporación y expulsión de matrícula en forma simultánea, que se vincula con el modelo de referencia forjado para el nivel que fue el del colegio nacional (Acosta, 2012).

En el período fundacional se da la constitución histórica de la docencia como profesión de Estado, a partir del cual desde el origen del sistema educativo este oficio se caracterizó por una fuerte regulación estatal. Esta singularidad colocó a los docentes como funcionarios de Estado, aunque con finalidades diferentes en el nivel primario y el secundario. Los que ejercían en el nivel primario debían formar ciudadanos disciplinados, mientras que los del secundario debían formar futuros dirigentes. Esta diferencia hizo que las relaciones de los docentes de cada nivel con el conocimiento y la política fueran distintas. A diferencia de las Escuelas Normales que se jactaban de tener una neutralidad política, los profesores de las escuelas medias tenían un vínculo más directo con los gobiernos. En efecto, las plantas docentes de los Colegios Nacionales eran renovadas anualmente por decreto según afinidades políticas. Esta profunda relación entre el profesor secundario y el poder político se producía gracias al prestigio que otorgaba ser docente de escuelas medias en la carrera en la función pública. Fue quizás debido a este vínculo que el Estado no se preocupó por regular explícitamente los perfiles habilitados para ejercer en estas escuelas. El modelo de profesor de secundario hasta las primeras décadas del siglo XX era el del intelectual erudito; este modelo comienza a cambiar cuando se expande la educación secundaria y se consolida la formación específica de profesores, asumiendo un lugar más vinculado a la divulgación de conocimiento que a la de su producción (Birgin, 1999).

En el año 1902 en los Colegios Nacionales predominaban los docentes con título universitario y en segundo lugar los intelectuales sin título. En las Escuelas Normales, sin embargo, predominaban los docentes formados en esas mismas instituciones: la mayoría eran profesores normales, en segundo lugar, maestros normales y en tercer lugar, maestros sin título. Esto manifestaba no sólo el hecho de la existencia de una considerable cantidad de docentes sin título en ambas instituciones, sino también la presencia de un circuito de hecho entre los Colegios Nacionales y la Universidad por un lado, y la creciente endogamia que existía dentro de las

Escuelas Normales.

A este panorama se le suma desde 1904 la existencia de los Institutos de Profesorado Secundario que brindaban formación pedagógica para aquellos que querían desempeñarse en ese nivel y carecían de ella (Dussel, 1997). En su origen se trató de un seminario que ofrecía formación técnico pedagógica para egresados universitarios que deseaban ejercer la docencia. Un debate que atravesó la formación de profesores del nivel secundario tuvo que ver con el tipo de institución que debía formarlos: la Universidad, las Escuelas Normales o los Institutos Superiores creados para tal fin. Una de las principales preocupaciones se relacionaba con el hecho de garantizar una formación científica y pedagógica de alta calidad, que se presentaba en franca contradicción con las condiciones laborales que existían para los docentes del nivel. Así fue como los reclamos en torno a la regulación del acceso a los cargos y de las condiciones generales de su ejercicio (estabilidad, jubilación, salario) fue una problemática que había comenzado a ser planteada por parte de la Asociación Nacional del Profesorado y luego por el Centro de Profesores Diplomados a inicios del siglo XX (Vior y Misuraca, 2007).

La aparición de estos Institutos fue muy significativa ya que avalaron la figura del "profesor secundario" respaldando su especificidad a través de un diploma (Pinkasz, 1992). A partir de ese momento, no sólo se formaba en la asignatura, sino que además se brindaba una formación pedagógica propia de la figura docente. Así, comenzó a delinearse un perfil especializado que sentaba las diferencias con otras titulaciones: gozaban de un perfil pedagógico, aspecto con el que no contaban los graduados universitarios; y se distinguían de los maestros por la población que atendían (Dussel, 1997).

La historia de la configuración del nivel secundario se desarrolla en concomitancia con procesos de mayor apertura a nuevas poblaciones que se incorporaron progresivamente. Durante ese proceso se consolida una determinada organización del nivel y del trabajo de los docentes en él que le da un sello de mucha singularidad. Una educación fundamentalmente selectiva, organizada conforme a una orientación enciclopédica, con un plantel diversificado según especialidad. Así queda configurada una matriz organizacional que se caracteriza por una educación basada en la clasificación de los currículos, el principio de designación de profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase, aspectos que constituyen un patrón organizacional muy difícil de alterar (Terigi, 2008). Dicha organización no fue cuestionada a lo

largo de la historia del nivel a pesar de que, como se señaló anteriormente, desde sus orígenes produjo un importante desgranamiento. A lo largo del proceso de masificación y consolidación de la escuela secundaria existieron algunos hitos que intentaron cuestionar su espíritu selectivo, como la eliminación del examen de ingreso en 1984. Con la sanción de la obligatoriedad se cristaliza en la normativa nacional la necesidad de transformar las concepciones sobre la finalidad del nivel para lograr imprimirle un verdadero carácter inclusivo.

3.1.1 Transformaciones en los modos regulación del trabajo docente en tiempos de reforma

Con la reforma de los '90 se instrumentan una serie de transformaciones que impactan en los modos de gobierno del sistema educativo. Por un lado, las transferencias de las escuelas secundarias hasta entonces nacionales a las jurisdicciones, a través de la Ley de Transferencia de servicios educativos (N°24.049/92), hicieron que las provincias deban ocuparse de la gestión de la totalidad de las instituciones del nivel en su territorio y del manejo y pago de su plantel. De este modo se altera la dinámica entre nación y jurisdicciones, dando lugar a nuevas atribuciones y responsabilidades en cada nivel del gobierno. En esta etapa, el Estado nacional reconfigura su rol corriéndose del lugar de garante del derecho a la educación para asumir un papel central en el direccionamiento, la evaluación y el control del sistema. Durante esta etapa se da un cambio en la direccionalidad de las medidas sobre el sector docente y un aumento en el nivel de individualización. Se trata de una vuelta al individuo, con medidas que implican un desplazamiento de responsabilidades a la base y a cada sujeto (Birgin, 2000).

Los modos de regulación burocráticos, propios de los Estados del siglo XX, apelaban al docente como una categoría social homogénea. Con las nuevas formas postburocráticas advenidas a partir de fines del siglo XX se busca regular su formación y su trabajo dirigiéndose a ellos como sujetos libres que construyen su propia carrera y destino profesional. Se basan en modelos que parten de una mirada del docente como profesional, ponderando su autonomía y capacidad de autorregulación pero que condicionan dicha autonomía a través de lógicas de mercado. La redefinición de la carrera docente a partir de la flexibilización laboral, el salario basado en mérito, los premios al desempeño y los incentivos para atraer a los mejores son algunos ejemplos de ello (Feldfeber, 2007).

En este sentido, el estatuto se caracteriza por ser una herramienta propia de los modos de

regulación de etapas anteriores. Durante la reforma se generó el escenario adecuado para poner en discusión este tipo de herramienta. Se dio lugar a debates en torno a las condiciones que regulaban su trabajo, en un momento donde se implementó además de la reforma educativa, una reforma laboral. Las propuestas cuestionaban la composición salarial, la estabilidad laboral, el sistema de licencias, el acceso y movilidad en la carrera que establecían los estatutos docentes (Saforcada et al, 2006). Estos aspectos fueron puestos en discusión aunque no lograron cristalizarse en medidas concretas. De todas maneras, la reforma imprimió nuevos sentidos al trabajo docente desde los discursos de la gestión, incorporando otras responsabilidades y fines. Estos discursos instalan la idea de que los trabajadores de la educación son los únicos responsables que deben rendir cuentas, que deben manejar un conocimiento técnico específico y que las condiciones laborales deben estar supeditadas a esos aspectos. Un ejemplo de ello son las propuestas de atar salario a desempeño o la relativización de la estabilidad (Jaimovich, Migliavacca, Pasmanik y Saforcada, 2004).

Como se señaló, durante esta etapa se sucedieron profundos cambios en torno a la forma de gobernar el sistema educativo y también en torno a los sentidos y modos de regulación del trabajo docente. En cuanto al nivel secundario, la búsqueda por extender la obligatoriedad de los años de educación (sin garantizar la obligatoriedad de la totalidad del nivel) implicó una serie de rupturas en su organización y estructura. Esto se instrumentó a partir de la implementación del tercer ciclo de la Educación General Básica y la Educación Polimodal, que asumieron modos y sentidos diferentes en las distintas jurisdicciones e incluso al interior de cada jurisdicción. Más allá de esta transformación curricular y de estructura, lo cierto es que la matriz organizacional de la escuela secundaria no fue puesta en cuestión. Recién con la sanción de la obligatoriedad del nivel en el año 2006 a través de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN, N°26.206/06), se comienzan a definir algunas cuestiones que ponen dicha matriz en el centro del debate.

3.2 La escuela secundaria y el trabajo docente en las políticas educativas del nuevo milenio

En este nuevo siglo la región de América Latina y nuestro país en particular, han pasado por procesos políticos divergentes. Luego de un período de hegemonía neoliberal a fines del siglo pasado, se abrió una etapa que algunos autores denominan como posneoliberalismo que se

caracterizó por un reposicionamiento del Estado y por la oposición al consenso político de los '90 (Moreira, Raus y Gomez Leyton, 2008 Sader 2008; Thwaites Rey, 2010). Sin embargo, en los años más recientes, y a partir de la asunción de gobiernos de derecha, se presencia la apertura de una nueva fase de características conservadoras, donde se transforma fuertemente el rol del Estado y las políticas por él encaradas.

En el campo de las políticas educativas se encuentra evidencia de estos ciclos divergentes. En el primer período se sanciona una normativa construida con una perspectiva del derecho a la educación, que instala en la agenda pública la preocupación por la inclusión educativa y el reconocimiento de ciertos derechos docentes que son reivindicaciones históricas. En el segundo período la normativa continuó vigente pero se conjugó con una serie de discursos y reformas con clara orientación técnica y con criterios mercantilistas que pusieron a los docentes exclusivamente como objeto de la política.

3.2.1 El marco legal y su impacto en el sector docente

A partir del 2003 con la asunción del gobierno del Frente para la Victoria (FPV) se comienza a revertir un escenario de profunda crisis. Uno de los principales logros fue el restablecimiento de la gobernabilidad y la recreación de la capacidad de intervención estatal, que se logró a través del reconocimiento de la dimensión política de las políticas públicas (Novick de Senén González, 2008). Esto imprimió un primer gran contraste con las que se implementaron en el período anterior, que se caracterizaban por tener un fuerte discurso tecnocrático.

Durante el primer gobierno del FPV bajo la presidencia de Néstor Kirchner se sancionaron una serie de leyes que buscaron paliar las consecuencias de la reforma educativa. Así fue cómo en los primeros años de gestión la legislación fue una herramienta privilegiada para la resolución de los principales problemas del sector. Con la sanción de la LEN y la derogación de la Ley Federal de Educación (LFE, N°24.195/93) se materializó un quiebre con la etapa anterior (Feldfeber y Gluz, 2011).

El conjunto de leyes sancionadas en este período tuvo un fuerte impacto sobre el sector docente. A través de la Ley de Garantía del salario docente y los 180 días de clase (N°26.864/03), la ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (N°25.919/04) y la Ley de Financiamiento Educativo (N°26.075/05) se estableció un salario mínimo y se elaboraron mecanismos de compensación

para equilibrar las diferencias entre jurisdicciones con aportes del Poder Ejecutivo Nacional (Feldfeber, 2010). En conjunto con otros factores esto trajo como consecuencia una recuperación salarial experimentada entre los años 2004 y 2008, con un aumento del 45% del valor real de salario docente con respecto a los '90 (Rivas, 2015).

La LEN también introdujo una serie de novedades para los trabajadores del sector. Uno de los aspectos más destacados fue el reconocimiento del derecho a la capacitación integral, gratuita y en servicio a lo largo de toda su carrera (art. 67, inc b), reivindicación histórica de los sindicatos que en la LFE sólo aparecía reconocida para aquella formación caracterizada como nueva: “para adaptarse a los cambios curriculares requeridos” (LFE, art 46, inc i). Otro derecho reconocido a través de la LEN fue a la negociación colectiva nacional y jurisdiccional (art.67, inc l), poniendo la paritaria nacional en un escenario más firme a partir de lo establecido en la Ley de Financiamiento Educativo⁴. Finalmente, la LEN establece la definición en el ámbito del Consejo Federal de Educación (CFE) de una nueva carrera docente, con al menos dos opciones según el desempeño sea en el aula ó en la función directiva y de supervisión. La formación continua se establece como una de las dimensiones básicas para el ascenso (art. 69).

De los aspectos señalados en la LEN, sólo lo relativo a la discusión sobre la carrera docente se ha dejado pendiente. El derecho a la negociación colectiva nacional, aspecto novedoso en un contexto descentralizado, fue respetado por los gobiernos del FPV desde su primera celebración en 2008. Respecto del derecho a la capacitación integral, gratuita y en servicio, recién en 2013 a partir de la Resolución de CFE N° 201, se crea el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) para garantizar dicho derecho. En el Anexo de la mencionada resolución se explicita el compromiso del Estado y el valor de la tarea docente en la construcción del Sistema Educativo Nacional con identidad federal y perspectiva latinoamericana. Se fijan federalmente ciertas metas y líneas de acción a nivel nacional para implementar la capacitación situada y en servicio. A través de la resolución se asume la condición del trabajo docente como una práctica pedagógica situada y contextualizada, se plantea la autoevaluación institucional como parte de un proceso de formación, y se prevé una evaluación institucional participativa. Se reconoce:

⁴ Dicha ley en su artículo N° 10 establece “El MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA juntamente con el Consejo Federal de Cultura y Educación y las entidades gremiales docentes con representación nacional, acordarán un convenio marco que incluirá pautas generales referidas a: a) condiciones laborales, b) calendario educativo, c) salario mínimo docente y d) carrera docente.”

al docente como un agente del Estado responsable de las políticas educativas en una organización pública; la tarea de enseñar como un trabajo intelectual y profesional que implica la formación en la práctica y la producción de saber pedagógico tanto en lo individual como en lo colectivo; a la escuela como unidad y ámbito formativo capaz de construir mejores condiciones y prácticas institucionales y pedagógicas que garanticen el derecho a buenas trayectorias escolares; a la formación como constitutiva del trabajo docente, en tanto derecho y obligación laboral. (Anexo a la Res CFE N°201/13, p.3).

La creación del PNFP constituyó un hecho de gran valor simbólico y político dado que fue respaldado en el Acuerdo Paritario sobre Formación Docente Permanente y en Ejercicio del 2013. Allí se estableció la participación de los gremios en el diseño, desarrollo e implementación del programa. Se definió su alcance universal, con implementación gradual y progresiva; se estableció que el Estado Nacional debería garantizar el financiamiento y asistencia con la responsabilidad concurrente de las jurisdicciones; y se dejó planteado el reconocimiento de la formación permanente en ejercicio como antecedente dentro de la carrera. Cabe aclarar que estos acuerdos y lineamientos fueron construidos federalmente y se posicionaron en el ámbito nacional de la política educativa. Luego, cada jurisdicción trabajó en mayor o menor medida acompañando estas medidas, dejando un panorama heterogéneo en su implementación.

Estas orientaciones sobre el sector docente se complementan con los lineamientos y políticas dispuestas para el nivel secundario, donde también se definen aspectos vinculados a su trabajo. En las resoluciones del CFE donde se plasmaron los acuerdos respecto de esas orientaciones, se planteaba la necesidad de impulsar una política en torno al trabajo docente asumiendo

una concepción amplia, sostenida por condiciones materiales y simbólicas, que promueva un reposicionamiento de su condición de trabajador de la educación y la jerarquización de su labor profesional frente a la sociedad y a los desafíos que la tarea de enseñar le presentará en las aulas y las escuelas. (Anexo a la Res. CFE N°84/09, p.29)

Asimismo, se identificaba el desafío de impulsar políticas de formación que apunten a la “comprensión de las múltiples y complejas dimensiones de la práctica, los contextos sociales que enmarcan las decisiones cotidianas en el aula y en la escuela, los nuevos escenarios en que se

inscriben las relaciones docente-alumno, docente-familia, docente-docente” (Anexo a la Res. CFE N°84/09, p.29) en este sentido el PNFP planteaba “el reconocimiento de los docentes y de las instituciones educativas como sujetos y ámbitos en donde se construye saber pedagógico para producir procesos de mejoramiento de la enseñanza y de los aprendizajes” (Anexo a la Res. CFE N°201/13 p.2). Las políticas a nivel nacional hacia el sector docente durante esta etapa fueron acompañadas de un discurso que los interpelaba en tanto agentes del Estado, reconociendo la necesidad de avanzar en mejoras en sus condiciones institucionales y simbólicas de trabajo.

3.2.2 La obligatoriedad de la escuela secundaria

La sanción de la LEN trajo como principal novedad para la educación secundaria la ampliación de la obligatoriedad del nivel. Esta definición generó la necesidad de implementar cambios para garantizar la inclusión, el acceso y la terminalidad de los jóvenes en el secundario. Los lineamientos y orientaciones de estas transformaciones fueron definidos, según lo establecido en la LEN, en el ámbito del CFE. Estas transformaciones supusieron también nuevas formas de pensar el rol docente, sus tareas y sus condiciones laborales.

En su artículo 32, la ley establece una serie de puntos a discutir en el marco del CFE para que las jurisdicciones garanticen. Entre ellas se plantean la revisión de su estructura curricular, la garantía de mecanismos de acompañamiento a las trayectorias, la creación de espacios extracurriculares y el avance sobre la discusión para la concentración de horas cátedra o cargos en una institución, entre otras. De esta manera, se pone sobre la mesa la necesidad de repensar la organización institucional y pedagógica de la escuela secundaria, poniendo en cuestión sus características tradicionales.

Como resultado, el CFE sanciona entre los años 2007 y 2010 una serie de resoluciones⁵ donde se avanza en los sentidos políticos y pedagógicos del nivel a partir de los cuales las provincias deben adecuar su normativa. En aquellos documentos se intenta romper con los modelos tradicionales, criticando los mecanismos selectivos y discriminatorios que existen en las escuelas secundarias, sustentando la nueva propuesta con diferentes fundamentos. No se trata de documentos donde haya prescripciones taxativas, sino más bien de orientaciones y propuestas (Schoo, 2013).

⁵ Algunas de las Resoluciones más relevantes son: Resolución CFE N° 84/09, Resolución CFE N° 88/09, Resolución CFE 93/09, Resolución CFE N° 103/10.

Dichas resoluciones parten de concebir a la educación secundaria como un derecho que el Estado debe garantizar, tal y como lo establece la LEN. En este sentido, las resoluciones consideran y valorizan la dimensión política del cambio educativo que se propone. Algunas de las orientaciones que dan sentido a estas propuestas plantean la ampliación de la concepción de escolarización vigente. Para ello, se deberán tener en cuenta las diversas situaciones de vida y los bagajes sociales y culturales de los diferentes estudiantes, considerando que la población es heterogénea. Además, se hace hincapié en sostener y orientar las trayectorias escolares de los estudiantes e integrar estrategias para regularizar las de aquellos alumnos que se encuentran alejados de la escuela. Por otro lado, los cambios en la organización institucional y en el formato pedagógico impactan también sobre el trabajo docente. Así se pone en relevancia cambiar las condiciones estructurales debido a que conllevan a la fragmentación actual del trabajo docente (Schoo, 2013).

En este contexto, el discurso sobre la inclusión y la obligatoriedad de la escuela secundaria caló hondo en el trabajo cotidiano de los docentes del nivel. El establecimiento de la obligatoriedad supone una reformulación de la escuela secundaria tal y como se constituyó en sus orígenes. En esta reformulación la tarea y el trabajo de los docentes cobra sentidos diferentes, en especial en aquellas escuelas que reciben poblaciones históricamente excluidas del nivel. Lo que se resignifica es el sentido y el fin de la educación secundaria: se debe garantizar el aprendizaje y la formación completa de todos los estudiantes que ingresaron y esto posiciona discursivamente a la tarea del docente del nivel secundario en un lugar diferente.

Para dar cumplimiento a los lineamientos definidos federalmente desde Ministerio de Educación Nacional se impulsaron una diversidad de programas y líneas de acción. Una línea importante fueron los Planes de Mejora Institucional (PMI) que apelaban al fortalecimiento de la organización de las instituciones escolares. Por otro lado, desde la Dirección de Políticas Socioeducativas se financiaron alrededor de quince programas y acciones entre los que se encontraban los Centros de Actividades Juveniles, el Programa Nacional de Orquestas y Coros Juveniles para el Bicentenario, el Programa Nacional Educación Solidaria, el Programa Nacional de Ajedrez Educativo, y el Parlamento Juvenil del Mercosur (Rodríguez, 2017). Puede señalarse que las acciones socioeducativas contribuyeron en el avance hacia la igualdad, dado que posibilitaron el acceso a aprendizajes y bienes culturales no disponibles para sectores que se

encontraban en posiciones subalternas en la estructura social (Finnegan y Serulnikov, 2014). El Plan Fines, otra de las líneas destacadas, apuntó a garantizar la finalización de los estudios de una población de jóvenes y adultos que no habían completado el nivel. Con estos programas se apuntaba a garantizar el derecho a la educación, sin embargo, muchos trajeron aparejadas formas de contratación precarizadas de los docentes que trabajaban en ellos.

Diversas investigaciones que analizaron algunas de estas iniciativas arrojan resultados interesantes para valorar y tensionar los alcances de aquéllas iniciativas. Existe un consenso en relación a la continuidad de ciertos núcleos duros que organizan la vida escolar que no pudieron ser reconfigurados debido a, entre otros elementos, la persistencia de las gramáticas tradicionales de las escuelas, en donde los cambios en las estructuras institucionales no fueron instituidos, lo que ha generado dificultades en la implementación de estrategias de acompañamiento a los sectores más vulnerables (Gluz y Rodríguez Moyano, 2015). Por otro lado, la garantía de la obligatoriedad, que recayó fundamentalmente en las instituciones, se tradujo en acciones de contención de los sectores en riesgo que se sostuvieron a partir del voluntarismo y el compromiso de docentes y directivos. Así, los actores interpelados a cumplir con el mandato de la inclusión manifiestan haberlo hecho bajo una sensación de soledad, a pesar de la existencia de estrategias a nivel jurisdiccional y nacional (Montesinos y Schoo, 2014).

3.3 La política para el nivel y los discursos en torno al trabajo docente con el gobierno de Cambiemos

A fines del 2015 con la asunción del gobierno de Cambiemos, se produce una transformación radical en el escenario político nacional. En la cartera educativa asumió Esteban Bullrich instalando como orientación de política una mayor articulación entre el mundo empresarial y el sistema educativo. En ese sentido, ante empresarios congregados en la 22° Conferencia Industrial Argentina definió su rol como “gerente de recursos humanos” más que como ministro de educación. Este posicionamiento fue acompañado de un fuerte desfinanciamiento del sector y de otras medidas tales como la descentralización de las políticas socioeducativas, la jerarquización desproporcionada de la evaluación, la reorientación de los sentidos de la formación docente y de los principales lineamientos que inspiraban la enseñanza de las nuevas tecnologías (Rodríguez,

2017). Las políticas para la formación docente sufrieron una profunda reorientación, con un avance del sector privado a través de la tercerización, lo que constituyó una expresión más de las tendencias de privatización de la educación. En cuanto al PNFP, se reemplazó por el Programa de Formación Situada que transforma su sentido original, corriendo a la pedagogía y poniendo en el centro a la instrumentalización de la tarea (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018).

En cuanto al nivel secundario tanto en la Declaración de Purmamarca (2016) como en el Plan Argentina Enseña y Aprende 2016 - 2021 (2016) se parte de un diagnóstico del nivel que destaca los déficits en el egreso y en los aprendizajes, instalándolo además en el discurso mediático. Sin embargo, las propuestas de política para el secundario fueron menos definidas y más difusas que para otros niveles educativos (CADE, 2017).

Recién en diciembre de 2017 el CFE aprueba la resolución N° 330 en donde las jurisdicciones acuerdan elaborar un Plan Estratégico para el período 2018-2025 para renovar el nivel a partir de los lineamientos aprobados en los anexos de dicha resolución: los documentos “Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA)” y “Criterios para la elaboración de los Planes Estratégicos Jurisdiccionales del Nivel Secundario”. En el primero de estos documentos se establecen cuatro dimensiones que apuntan a transformar la escuela secundaria tradicional. La primera de ellas es la organización institucional y pedagógica de los aprendizajes que supone priorizar el desarrollo de capacidades y el aprendizaje integrado, ofreciendo trabajo interdisciplinario. Otra dimensión refiere a la organización del trabajo docente, donde se pone en relevancia la necesidad de que existan espacios para el trabajo colaborativo y por ello se considera apropiado que los docentes concentren horas en una escuela o sean designados por cargo. Una tercera dimensión que apunta a la creación de un nuevo régimen académico y una cuarta que apunta a la formación y acompañamiento profesional docente. A partir de estos lineamientos generales cada jurisdicción debía presentar un plan estratégico de renovación integral de la educación secundaria. La norma no prevé un acompañamiento a las jurisdicciones en ese pasaje que implica una compleja reorganización de las plantas orgánico funcionales, ni tampoco garantiza un financiamiento para este fin. Es relevante referir al caso de Río Negro que, al avanzar en una reforma en este sentido, tuvo que afrontar un incremento del 35% en la inversión para el nivel (CADE, 2017).

Los lineamientos que orientan un proyecto político educativo anclado en determinada gestión de gobierno no pueden explicarse únicamente a partir de la legislación y normativa que lo encuadra. Por un lado, porque los gobiernos jurisdiccionales cuentan con sus propias orientaciones políticas que no siempre coinciden con la nacional. Por otro lado, la normativa puede ser re-interpretada o reorientada a partir de una serie de discursos que producen nuevos sentidos sobre el marco normativo existente. La gestión nacional en manos de Cambiemos es un claro ejemplo que pone de manifiesto como los discursos tienen la fuerza para reinterpretar y reorientar normativa sancionada a partir de otro paradigma del derecho a la educación.

Este marco de política educativa se conjuga con una serie de estrategias y discursos sobre el trabajo de las y los docentes a nivel nacional. Por un lado, desde el año 2015 se llevó adelante un ataque a sus condiciones materiales y a su capacitación a través de la supresión de las paritarias nacionales, la pérdida del poder adquisitivo que sufrió el sector, y la limitación a las posibilidades de capacitación gratuita y permanente. Respecto de la celebración de las paritarias nacionales, el ministerio nacional decidió en 2017 fijar el aumento por decreto, desconociendo lo pautado en la Ley de Financiamiento Educativo y en la LEN. No sólo se impidió la negociación salarial para establecer un piso mínimo a nivel nacional sino que además se incumplió con los compromisos relacionados a la capacitación docente firmados en acuerdo paritario (Puiggrós, 2017).

Por otro lado, se implementaron estrategias discursivas y mediáticas que cuestionaron la tarea docente y desvalorizaron su papel. Un ejemplo fue la forma en que se trataron los resultados de las evaluaciones Aprender, donde el trabajo de las y los docentes quedó en el centro de la escena, y la implementación de la evaluación Enseñar para los estudiantes de los institutos de formación docente. Otro ejemplo de gran trascendencia durante el conflicto salarial en la provincia de Buenos Aires en particular fue la propuesta de la asistencia de voluntarios a la escuela para cubrir a los docentes que adherían a los paros (Filmus, 2017).

La falta de diálogo con los y las docentes, así como con la comunidad educativa en general fue moneda corriente. No se ha consultado a los docentes en general, ni a los sindicatos en particular, respecto de sus condiciones salariales y laborales en paritarias ni sobre reformas estructurales del nivel secundario. Lo que deja de manifiesto una perspectiva restringida del trabajador de la educación. En ella, el docente debe limitarse al trabajo frente al aula y la transmisión de

conocimientos dando lugar a una concepción tecnocrática y utilitaria del trabajo de los docentes (Filmus, 2017).

En líneas generales, se puede identificar en los discursos que operan sobre la escuela secundaria y sus docentes una retórica alejada de la inclusión como perspectiva de derecho, para centrarse en los aprendizajes, las habilidades individuales, la articulación -o supeditación- a las exigencias del mercado laboral. De esta manera, los sentidos sobre la obligatoriedad y el discurso sobre la tarea docente y sobre las instituciones dan un giro radical. Así, se pasó de la perspectiva de la inclusión social a la transformación para una sociedad compleja y cambiante en la que “el 50% de los trabajos actuales desaparecerá y se crearán nuevos. Los nuevos trabajos exigirán nuevas combinaciones de saberes y capacidades.” (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2017, p.3). De la responsabilidad de los docentes como agentes del estado que deben garantizar el derecho a la educación, a ser efectivos transmisores de conocimientos y capacidades. De la perspectiva de una institución que debe atender a la diversidad de población con características socioculturales diferentes, al acompañamiento de individuos para que logren desarrollarse de manera autónoma en la vida. Estos desplazamientos, que pueden parecer discursivos, manifiestan un cambio de paradigma en la concepción del derecho a la educación, de los sujetos y del rol que debe tener el Estado que transforma los sentidos que asumieron estos lineamientos en su origen.

Estas nuevas formas de denominar las cuestiones educativas y a sus docentes se encuadran en lo que Biesta (2016) ha denominado el “lenguaje del aprendizaje” en la educación. Se trata de un lenguaje que comienza a instalarse en los últimos veinte años en el campo educativo realizando una serie de cambios discursivos. Los docentes devienen en facilitadores, la enseñanza en creación de oportunidades para el aprendizaje y la escuela en ambientes de aprendizaje. Esta perspectiva se relaciona con una concepción de la enseñanza vinculada al control, por medio de la cual el docente puede dirigir el proceso educativo para lograr buenos resultados en sus estudiantes, lo que los ubica en un lugar de objeto. En estas formas de pensar y entender la educación se identifica un fenómeno muy común que es el de pensar la enseñanza únicamente en clave didáctica, sin reconocer a la enseñanza como problema político (Terigi, 2004).

Si bien estas propuestas de reforma se presentan como una continuación del marco vigente desarrollado durante el gobierno anterior, se identifica un cambio en su sentido y orientación. En

los nuevos discursos que circulan se despoja de contenido político a las transformaciones que se buscan implementar y se orientan hacia una perspectiva individualista: cada estudiante debe contar con las habilidades y saberes fundamentales para desarrollarse en la vida. En este sentido se borran las condiciones socioculturales y los contextos donde las instituciones albergan a sus estudiantes, y sus propias trayectorias se ven disminuidas a la identificación de intereses y expectativas.

En el contexto general pautado por la normativa, con las afinidades y contradicciones entre ellas y las orientaciones de política recientes, es que se desarrolla el trabajo de los docentes en un marco institucional que tiene sus propios tiempos y su propia lógica.

4. La escuela secundaria y el trabajo docente en CABA

Las orientaciones nacionales y federales de política educativa descriptas en el capítulo anterior se materializan en los territorios de las jurisdicciones de nuestro país, que desde los orígenes del Estado nacional se erigen como provincias con autonomía en el gobierno de la educación. Por ello resulta de central importancia describir y analizar las características singulares que adopta el sistema educativo en el territorio donde se inscribe la investigación realizada. En este capítulo se analizan las políticas, discursos y normativa específicas de la jurisdicción y se realiza una caracterización del nivel secundario.

La Ciudad de Buenos Aires fue históricamente un territorio federal bajo jurisdicción de la nación por lo que sus autoridades eran designadas por el Poder Ejecutivo Nacional. Con la reforma de la Constitución Nacional en el año 1994 adquiere su autonomía, asumiendo la responsabilidad del gobierno autónomo de su territorio y la definición a través de elecciones democráticas de las autoridades. El primer jefe de gobierno electo fue Fernando De la Rúa en el año 1996. Entre el 2000 y el 2006 ejerció como jefe de gobierno Aníbal Ibarra quien fue reemplazado en el 2007 por Jorge Telerman. Desde diciembre del 2007 gobierna en la Ciudad la fuerza política Propuesta Republicana (Pro), con dos mandatos de Mauricio Macri y un mandato y otro en desarrollo de Horacio Rodríguez Larreta. Los ministros de educación que asumieron la conducción desde entonces fueron: Mariano Narodowski (2007-2009), Abel Posse (2009), Esteban Bullrich (2010-2015) y Soledad Acuña quien se encuentra desde el 2015 al frente del actualmente denominado Ministerio de Educación e Innovación.

Tal continuidad política del gobierno de la Ciudad configura un escenario singular en relación a otras jurisdicciones e incluso a la orientación a nivel nacional. Así, el período bajo análisis (2015-2017) contó con la característica de transitar por un cambio drástico en la orientación política del gobierno a nivel nacional, y una total alineación desde entonces entre ese nuevo gobierno y el de la CABA.

4.1 El sistema educativo en CABA: políticas y discursos

Una de las principales características del sistema educativo de CABA es que no se encuentra regulado por una normativa general que organice el conjunto, constituyéndose en la única jurisdicción del país que no cuenta con una ley específica. No obstante, la Constitución de la Ciudad del año 1996 define lineamientos generales para el campo educativo. En ella se establece “la igualdad de oportunidades y posibilidades para el acceso, permanencia, reinserción y egreso del sistema educativo” (art. 23) respetando el derecho individual de las familias y las elecciones que realicen respecto de la orientación educativa. Además, destaca la promoción de una alta calidad de la enseñanza y asegura la existencia de políticas sociales para garantizar el efectivo ejercicio del derecho. Como atribución propia de la jurisdicción se encuentra la definición de los lineamientos curriculares para cada nivel educativo y la formación y perfeccionamiento de los docentes “para asegurar su idoneidad y garantizar su jerarquización profesional y una retribución acorde con su función social” (art. 24). El artículo 24 establece además

la responsabilidad indelegable de asegurar y financiar la educación pública, estatal laica y gratuita en todos los niveles y modalidades, a partir de los cuarenta y cinco días de vida hasta el nivel superior con carácter obligatorio desde el preescolar hasta completar diez años de escolaridad, o el período mayor que la legislación determine.

La obligatoriedad fue ampliada más tarde por la Ley N° 898 en el año 2002, extendiéndola hasta el último año del nivel secundario.

Al igual que todo el sistema, este nivel no cuenta con una única ley que lo organice. Su regulación se encuentra dada por una diversidad de normas de diferente jerarquía que coexisten desde hace varios años. Parte de la complejidad se debe a la heterogeneidad de instituciones con diferentes tradiciones y orígenes. El gobierno de la Ciudad contó históricamente con la gestión de una serie de instituciones propias, con características disimiles. Las técnicas en diferentes orientaciones (La Escuela Municipal de Jardinería Cristóbal M. Hicken, la Escuela Técnica Municipal Raggio y la Escuela Municipal Politécnica General M. Belgrano) y las creadas a partir del decreto N°1181/90 conocidas como las EMEM. Un momento de inflexión fue en 1992 con las Ley de Transferencia de Servicios Educativos (N°24.049/92), cuando la Ciudad comenzó a

gestionar más de 800 instituciones transferidas de diferentes características (Liceos, Colegios, Escuelas de Comercio y las de orientación técnica y artística). Este proceso se realizó sin la creación de una normativa que articule y organice tal heterogeneidad (Juarros y Cappellacci, 2010).

A diferencia de otras jurisdicciones, el nivel secundario en CABA no sufrió las alteraciones vinculadas al cambio de estructura definido por la LFE. Esto evitó el quiebre y la desarticulación que el nivel experimentó en gran parte del territorio nacional. La decisión política fue “demorar” la implementación del cambio de estructura, y avanzar con un proceso de actualización curricular que alcanzó al nivel inicial y primario (Muiños y Ruiz, 2016).

Como se señaló previamente, la obligatoriedad del nivel ya se encontraba reglamentada desde el año 2002 a partir de la Ley N°898. En ella se obligaba al Gobierno de la Ciudad a desarrollar programas sectoriales e intersectoriales que garanticen la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y el logro académico de los alumnos. Un avance en este sentido fue la creación de las Escuelas Medias de Reingreso a partir del Decreto N°408/04. Estas instituciones estaban orientadas a jóvenes que no habían concluido el nivel ofreciéndoles un formato más flexible y adecuado a las circunstancias particulares de los y las estudiantes (Juarros y Cappellacci, 2010). De este modo, al momento de la sanción de la LEN, la ciudad contaba con un camino previo con relación a demandas vinculadas a garantizar la obligatoriedad del nivel.

En el año 2008 se sancionó la Ley de Profesor por Cargo N°2.905 que planteó la organización y funcionamiento de designaciones por cargo en todos los establecimientos y modalidades del nivel secundario dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Se estableció que esta medida sería implementada en forma gradual según se produjeran vacantes de horas titulares y acorde a las posibilidades edilicias y administrativas de los establecimientos. Entre sus objetivos se presentaron: la promoción de actividades institucionales extra clase que complementen las acciones áulicas; la concentración horaria del personal docente “para profundizar el compromiso y la pertenencia a la institución educativa, y mejorar las condiciones laborales de los educadores” (art. 3, inc f); y la generación de condiciones que alienten el trabajo en equipo y la formación y capacitación profesional.

La ley estableció diferentes tipos de cargos. Uno de tiempo completo con 36 horas semanales y

cuatro de tiempo parcial con 12, 18, 24 y 30 horas semanales. Cada cargo debe integrarse con horas cátedra (frente a curso) y horas extra clase definidas como actividades que los profesores deben realizar fuera de la carga horaria correspondiente al plan de estudios vigente en su asignatura o área. La ley estableció una cantidad máxima de horas extra clase por cargo: hasta 12 horas para el cargo de tiempo completo; hasta 6 horas extra clase para los cargos de 12 y 18 horas; hasta 8 horas para el cargo de 24; y hasta 10 horas para el cargo de 30 horas semanales. Estos cargos se constituyen como titulares e indivisibles, es decir que no se pueden partir. Respecto de las horas extra clase se planteó que deben estar asignadas a una propuesta educativa que se inscriba en el proyecto institucional de la escuela. Además, se definió que las horas extra clase serán establecidas por el equipo de conducción, y que debían partir de la evaluación y posterior aprobación de proyectos presentados por los docentes. Si bien la sanción de esta ley puso en agenda la necesidad de organizar las designaciones docentes por cargo, su implementación no presenta características masivas aún, como se desarrollará más adelante.

A partir del año 2011 comenzó la elaboración de los diseños curriculares adaptados a la Nueva Escuela Secundaria (NES) en sintonía con el proceso de transformación abierto por la LEN y la normativa emanada del CFE. Según lo planteado en documentos oficiales, este proceso se realizó con los aportes de la comunidad educativa que, a través de jornadas de reflexión donde se ponía en discusión el tema, realizaban sus aportes (MECABA, 2017b).

En el año 2013 el GCABA sancionó una serie de resoluciones donde se definían los diseños curriculares finales para el nivel, lo que inició una adecuación de la oferta de carreras y de títulos a los nuevos planes de estudio. Todo esto trajo aparejado la reasignación de horas cátedra, cargos, funciones y/o tareas de los profesores de las escuelas involucradas. El nuevo plan de estudios se implementó de manera gradual desde el año 2014 con 19 escuelas (Austral et al, 2017).

El principal conflicto en torno a la implementación de la NES tuvo que ver con los impactos de la adecuación de los planes de estudio. Algunos títulos perdieron especificidad (como los del área Técnica y Artística) dado que se redujeron horas de materias específicas. Además se crearon orientaciones nuevas como Turismo y se llevó adelante una lucha por mantener orientaciones históricas que estuvieron a punto de perderse pero que finalmente se mantuvieron (como Pedagogía y Físico Matemática). Estas transformaciones implicaron que desaparezcan algunas

materias y se baje la carga horaria de otras, impactando en el trabajo de los docentes: reasignación de horas, problemas con nombramientos y pasaje a disponibilidad de otros (Muiños y Ruiz, 2016).

En medio de la implementación de esta reforma surge la “Secundaria del Futuro” (SF). En el año 2017 comenzaron a circular una serie de documentos que difundían la propuesta y que abrieron el debate en la opinión pública. Tanto la NES como la SF desataron diferentes manifestaciones por parte de los estudiantes, no sólo por las características de las propuestas sino también porque no han sido consultadas con la comunidad educativa.

La SF se plantea como la “profundización de la NES y la plena aplicación de la Resolución 93/09 del CFE” (MECABA, 2017b, p.1) proponiendo un modelo de escuela más inclusivo, que ponga al estudiante en un rol protagónico y que se adapte a las innovaciones tecnológicas. Se propone una transformación en la metodología de enseñanza con el fin de que “los estudiantes desarrollen un aprendizaje auténtico que incluya los conocimientos, actitudes, valores y habilidades que el Siglo XXI plantea” (MECABA, 2017c). Su implementación fue gradual y comenzó en el año 2018 en diecinueve establecimientos de gestión estatal⁶, aumentando la cantidad de escuelas en los años sucesivos.

Uno de los documentos que trascendió con la propuesta de la SF fue una presentación de power point (MECABA, 2017a) que planteaba las principales transformaciones sin ofrecer demasiados detalles y fundamentos. La presentación partía de un diagnóstico negativo sobre la escuela secundaria, donde se destacaban indicadores como sobreedad, repitencia y abandono, y se caracterizaba al sistema educativo como estático, desarticulado, centrado en contenidos y donde la enseñanza se realizaba a través de clases magistrales. Más allá del cuestionamiento que puede realizarse a este diagnóstico -que en principio parece alejado de algunas instituciones de la jurisdicción- no evidenciaba una autocrítica del proceso de reforma implementado por el mismo gobierno durante los años anteriores de gestión.

Estas transformaciones se fundamentan en la necesidad de cambiar la matriz escolar tradicional

⁶ Información disponible en la página web del Gobierno de la Ciudad: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelas/listado-de-escuelas-secundaria-del-futuro-ciclo-lectivo-2018> [fecha de consulta: enero 2020]. No se encontró el dato de la cantidad de escuelas de gestión privada.

de la escuela secundaria, tal y como es planteado en la normativa federal. Los documentos que respaldan la propuesta (MECABA 2017a, 2017b, 2017c, 2018a) hacen un fuerte hincapié en su inscripción en la normativa vigente, haciendo referencia tanto a las resoluciones del CF como a la LEN, la Ley de Profesor por Cargo, los Diseños Curriculares de la NES y hasta el Estatuto Docente, entre otros.

Tanto en la NES como en la SF aparece fuertemente la figura del docente tutor. Si bien los espacios de tutorías existen desde el año 2005 es a partir de la NES que se constituye como un espacio curricular específico en el primer y segundo año de la escuela secundaria (Dabenigno et al, 2016). Así la SF hace hincapié en la responsabilidad institucional de acompañar las trayectorias de los estudiantes y se establece que es una tarea colaborativa entre docentes, tutores, preceptores, equipos de conducción y Departamento de Orientación Escolar (DOE). Las tareas que debe realizar el equipo tutorial, conformado por docentes elegidos por los directivos, constan de un acompañamiento individual, la presencia en el aula y la realización de reuniones con profesores, preceptores y miembros del DOE. Los tutores deberán realizar un “Plan Personal de Trabajo” donde se detallará la situación de punto de partida de cada estudiante y las estrategias y actividades para realizar el acompañamiento. En el primer documento que circuló la propuesta se mencionaba la estrategia de realizar biografías escolares de los estudiantes para poder partir de un diagnóstico identificando “factores de riesgo académico”.

La función tutorial de los y las docentes se constituye entonces como un espacio novedoso en relación con la tradicional figura del docente en la institución secundaria que estaba asociada exclusivamente al dictado de las asignaturas. La propuesta en la SF plantea un seguimiento personalizado de los estudiantes que fue definido en ese primer documento como un acompañamiento “socio académico del estudiante”. Se identifica con claridad a la producción de información sobre las trayectorias como estrategia privilegiada para lograr un apoyo eficaz. Se plantea la producción de Biografías Escolares de los estudiantes, identificando intereses, expectativas y factores de riesgo académico. En esta línea se inscribe también la producción de informes por parte de los docentes de 7mo grado de las escuelas primarias con el fin de que sean insumos que aporten al equipo docente en los inicios de la escolarización secundaria.

Circuló en la misma etapa otro documento denominado “Desarrollando talento desarrollamos

futuro” (MECABA, 2018a) donde se enumeraban los avances y apuestas que realizaba la gestión en relación con la transformación de la educación pública. Es interesante destacar cómo aparece allí la figura del educador, que es caracterizada como “el docente del futuro” dado que es la necesidad que plantea la “escuela del futuro” que se proponen fundar. Allí las cualidades que debe tener dan cuenta de un perfil vago e inespecífico (Birgin, 2018), que poco tiene que ver con la singularidad del trabajo docente ni con las necesidades de una institución educativa. Algunas de esas cualidades son una actitud emprendedora, ser abierto a la diversidad, usar las tecnologías, tener habilidades de comunicación, trabajar en equipo, comprender las culturas y ser flexible y adaptarse al cambio.

El complejo entramado de normativa jurisdiccional, con su relativa densidad histórica, se articula con una regulación nacional y federal de orientaciones políticas disímiles, por lo que en algunos períodos entran en tensión. Pero la normativa no es la única herramienta que regula el sistema, las políticas educativas en tanto líneas de acción desarrolladas e implementadas por determinados gobiernos se acompañan también de una serie de discursos, como los analizados previamente, que operan de manera muy potente sobre los sentidos en torno a la escuela y al trabajo docente. En este complejo contexto se desarrollan las rutinas de trabajo cotidiano de los docentes quienes deben articular, más o menos conscientemente, obligaciones y demandas. Se verá a lo largo de la tesis como impactan estos elementos en la distribución y usos del tiempo, modelando los modos de ser docente. Pero antes se realiza una descripción analítica sobre la configuración actual del nivel secundario en CABA.

4.2 La configuración actual del nivel secundario

El sistema educativo del gobierno de la Ciudad se encuentra dirigido por el Ministerio de Educación e Innovación. El decreto 363/15 aprobó la estructura orgánico funcional dependiente del Poder Ejecutivo, a través del cual se establecieron las responsabilidades y objetivos de las diferentes unidades de organización. Desde entonces, este decreto sufrió algunas modificaciones entre ellas la definida por el Decreto 129 que cambia parcialmente, desde abril de 2017, la estructura organizativa del Ministerio (MECABA, 2018b). Así, para el año 2017 el organismo contaba con cuatro Subsecretarías:

1. Subsecretaría de Carrera Docente y Formación Técnica Profesional.

2. Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa.
3. Subsecretaria de Gestión Económico Financiera y Administración de Recursos.
4. Subsecretaria de Planeamiento e Innovación Educativa.

Los aspectos relativos a las orientaciones pedagógicas de los diferentes niveles y tipos de gestión (estatal y privada) se encontraban debajo de la órbita de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa. A su vez, dicha dependencia se organizó en tres grandes Direcciones Generales: la de Gestión Privada, la de Gestión Estatal y la de Educación Superior. Los niveles educativos del tramo obligatorio y algunas modalidades se encontraban representadas dentro de la Dirección de Gestión Estatal, con rangos de direcciones simples. Así, tenían su representación en la estructura orgánica los niveles Inicial, Primario y Medio y la Educación del Adulto y Adolescente, la Especial y la Técnica. La presente clasificación parece no adoptar algunas de las definiciones establecidas en la LEN. En primer lugar, con relación al modo de denominar al secundario donde persiste la forma tradicional histórica de llamarlo como nivel “Medio”. En segundo lugar, respecto de las modalidades educativas, donde se encuentran representadas sólo tres de ellas cuando la ley establece ocho.

Según lo establecido en el marco normativo, las acciones de la Dirección de Media consistían en: a) implementar las políticas y los programas educativos del nivel medio, y b) supervisar el desarrollo de las acciones pedagógicas y administrativas en las escuelas del nivel medio. Surge el interrogante respecto de las atribuciones de la Dirección de Media sobre las instituciones privadas, dado que ellas contaban con su propia estructura de gestión: la Dirección General de Educación de Gestión Privada. Allí había una Dirección Operativa Pedagógica que se encargaba, entre otros aspectos, de controlar las acciones en los distintos niveles y en la educación especial de las escuelas privadas. Un rasgo particular de la estructura, que es común a otros ministerios educativos jurisdiccionales, es la separación de la educación de gestión privada y de la educación de gestión estatal en direcciones de gestión diferentes. Si bien la administración de las instituciones privadas a nivel jurisdiccional cuenta con una serie de singularidades que requieren un trabajo específico, las orientaciones pedagógicas se aplican a ambos tipos de gestiones.

El sistema educativo de CABA, respetando las orientaciones de política educativa a nivel nacional, se constituye al igual que el resto de las jurisdicciones como un sistema mixto donde el Estado supervisa a las instituciones privadas. Sin embargo, un aspecto distintivo con relación a

las otras provincias es la gran envergadura de la educación de gestión privada. Según datos del Relevamiento Anual (RA) de 2018, la Ciudad es la única jurisdicción que cuenta con un mayor porcentaje de instituciones del nivel secundario⁷ de gestión privada (68,4%) que de gestión estatal (31,6%). Le sigue la provincia de Córdoba con un 47,1% de instituciones privadas y el Conurbano de la provincia de Buenos Aires con un 42,9%. Sin embargo, en ambos casos no llegan a abarcar más de la mitad de las instituciones de su jurisdicción, a diferencia de CABA donde casi el 70% las instituciones del nivel secundario son de gestión privada (Cuadro N°1).

⁷ Los datos analizados refieren en todos los casos a instituciones de nivel secundario no modalizadas, es decir, a la tradicional “educación común”.

Cuadro 1

Unidades educativas por tipo de gestión según jurisdicción. 2018			
Jurisdicción	Total absoluto	Porcentaje estatal	Porcentaje privada
Total País	10.947	65,1	34,9
Ciudad de Buenos Aires	497	31,6	68,4
Córdoba	840	52,9	47,1
Buenos Aires (Conurbano)	2.327	57,1	42,9
Santa Fe	805	60,9	39,1
Buenos Aires	4.194	62,5	37,5
Tierra del Fuego	39	66,7	33,3
Santiago del Estero	234	67,9	32,1
Tucumán	427	68,6	31,4
Mendoza	388	69,1	30,9
Buenos Aires (Resto)	1.867	69,1	30,9
Salta	335	71,0	29,0
Corrientes	271	71,2	28,8
Río Negro	176	71,6	28,4
Misiones	391	72,1	27,9
La Pampa	138	73,2	26,8
Entre Ríos	528	74,1	25,9
Santa Cruz	81	74,1	25,9
Neuquén	130	74,6	25,4
San Juan	187	75,4	24,6
Chaco	315	75,6	24,4
Chubut	137	78,8	21,2
San Luis	168	79,2	20,8
La Rioja	103	80,6	19,4
Jujuy	186	81,2	18,8
Catamarca	157	87,3	12,7
Formosa	220	88,6	11,4

Fuente: elaboración propia en base a Relevamiento Anual, DIEE, MECCyT.

En el período comprendido entre el 2015 y el 2018 la cantidad de unidades de servicio del nivel secundario estatal fue estable, con una variación menor de 156 a 157 unidades con ciclo básico y ciclo orientado. Mientras que se identifica un aumento más marcado en el sector privado, de 334 a 340, entre 2015 y 2018 como detalla el cuadro N°2. Es decir que en este período aumentaron las escuelas secundarias completas (ciclo básico y ciclo orientado) en el sector privado en una relación de seis a una con respecto al sector estatal.

Cuadro 2

Unidades educativas completas del nivel secundario en CABA por tipo de gestión y año			
Año	Gestión estatal	Gestión privada	TOTAL
2018	157	340	497
2017	157	337	494
2016	155	335	490
2015	156	334	490

Fuente: elaboración propia en base a Relevamiento Anual, DIEE, MECCyT.

Sin embargo, un aspecto curioso respecto de la mayor cantidad de instituciones de gestión privada en CABA es que no necesariamente implica una mayor cantidad de alumnos y alumnas matriculados en dicho sector. En el siguiente cuadro puede verse la evolución de la cantidad de alumno/as por tipo de gestión entre los años 2015 y 2018. El cuadro N°3 refleja prácticamente una paridad entre alumnos/as que asisten al sector estatal y al sector privado rondando el 50% en cada caso. Puede señalarse que hasta el año 2017 inclusive, la cantidad de estudiantes en la gestión estatal era levemente superior, tendencia que se modifica en 2018. Estos datos indican que aproximadamente el 49% de los estudiantes asiste al 31% de los establecimientos del nivel secundario de la CABA.

Cuadro 3

Alumnos/as en el nivel secundario de CABA por tipo de gestión y año			
Año	Total absoluto	Porcentaje estatal	Porcentaje privada
2018	196308	49,48	50,52
2017	194032	50,03	49,97
2016	189853	50,28	49,72
2015	190399	50,90	49,10

Fuente: elaboración propia en base a Relevamiento Anual, DIEE, MECCyT.

Según datos relevados a partir del Censo Nacional de Personal de los Establecimientos Educativos (CENPE) realizado en el 2014 se identifica que al momento del relevamiento trabajaban en el nivel secundario unos 25.961 docentes, considerando la gestión estatal y privada. Lo que constituye un 35,7% del total de los docentes que trabajaban en la CABA en todos los niveles educativos (cuadro N°4). En las escuelas secundarias de gestión estatal se desempeñaban 14.075 docentes, mientras que en las de gestión privada lo hacían 13.168, teniendo en cuenta que

en estas cifras hay una porción de docentes trabajaban en ambos tipos de gestión. En el cuadro N° 5 se muestra esta relación en el 2014: un 49,3% de docentes se desempeñaban exclusivamente en la gestión estatal, 45,8% exclusivamente en la privada y un 4,9% lo hacían en ambas gestiones. En definitiva, al momento del Censo prácticamente la mitad de los docentes trabajaba en el sector estatal y la otra mitad en el sector privado.

Cuadro 4

Docentes en actividad por nivel en CABA. Absolutos y porcentajes. 2014		
Nivel	Absolutos	Porcentajes
Inicial	13.057	18,0
Primario	27.118	37,3
Secundario	25.961	35,7
Superior	12.310	16,9
Total*	72.728	

**Las sumas de los niveles difieren de los totales ya que una misma persona puede desempeñarse en más de un nivel.*
Fuente: elaboración propia en base a CENPE, 2014, DINIEE, MEyD.

Cuadro 5

Docentes en actividad en el nivel secundario de CABA por tipo de gestión. 2014		
Tipo de gestión	Absolutos	Porcentajes*
Estatal exclusivamente	12.793	49,3
Privada exclusivamente	11.886	45,8
Ambos	1282	4,9
Total*	25.961	

Fuente: elaboración propia en base a CENPE, 2014, DINIEE, MEyD.

Otra dimensión interesante para comprender la configuración del nivel secundario y la organización del trabajo docente se relaciona con la cantidad de cargos y horas cátedras destinadas al dictado de clases. El RA permite componer la evolución de ambas formas de organizar el trabajo a lo largo de los años. En los siguientes cuadros (N°6 y N°7) se muestra una reconstrucción de la cantidad de horas cátedra y cargos docentes respectivamente, existentes entre los años 2008 y 2018 en el sector estatal. La definición de dicho período se fundamenta en el año de sanción de la Ley de Profesor por Cargo, considerando que pudo ser un estímulo a la creación de cargos y un desaliento a la proliferación de horas cátedra.

La definición de cargo para el RA se vincula con el puesto de trabajo definido en función de una determinada carga horaria (según horas reloj), y de determinadas tareas a desarrollar. En este sentido, los cargos pueden ser docentes y no docentes. En este caso se han tomado únicamente los primeros, que son aquellos que tienen asignadas funciones pedagógicas, ya sea de dirección,

frente a alumnos o de apoyo.

Al observar exclusivamente las funciones frente a alumnos se identifica un marcado aumento sostenido de la cantidad de cargos en el período 2008-2018 pasando de aproximadamente 3.800 cargos a 10.800 en diez años. En contraste, el crecimiento de la cantidad de cargos para las funciones de dirección y apoyo tuvo un aumento menos marcado (cuadro N°6).

Cuadro 6

Cargos docentes del sector de gestión estatal por función educativa y año en el nivel secundario de CABA*				
Año	Dirección	Frente a alumnos	Apoyo	Total
2018	1.985	10.883	5.427	18.295
2017	1.773	8.769	5.213	15.755
2016	1.815	7.908	5.263	14.986
2015	1.726	6.131	5.157	13.014
2014	1.907	5.600	5.314	12.821
2013	1.616	5.092	5.343	12.051
2012	1.553	4.331	5.211	11.095
2011	1.461	3.787	5.100	10.348
2010	1.350	3.583	5.307	10.240
2009	1.518	3.101	6.304	10.923
2008	1.443	3.811	6.302	11.556

**No se consideran los cargos por fuera de la Planta Orgánico Funcional.
Fuente: elaboración propia en base a Relevamiento Anual, DIEE, MECCyT.*

Esto podría estar relacionado con el hecho de convertir horas cátedra en cargos, tal como lo establece la ley. Para sumar elementos en torno a esta posibilidad, se analiza para el mismo período la evolución de la cantidad de horas cátedra. Las horas cátedra son definidas en el RA como la unidad mínima de tiempo, de entre 40 y 50 minutos, para desarrollar actividades de enseñanza en un establecimiento educativo. Las clasifica según su función: para el dictado de clases, para proyectos y programas institucionales y para otras funciones/actividades. En el siguiente cuadro se toma la evolución de dichas horas exclusivamente para el dictado de clases. Allí se corrobora un importante descenso de la cantidad de horas, de casi 148.000 en 2008 a un poco más de 134.000 en 2018.

Cuadro 7

Horas cátedra destinadas al dictado de clases por año en el sector estatal de nivel secundario de CABA	
Año	Horas cátedra
2018	134.793
2017	139.161
2016	133.434
2015	145.867
2014	136.060
2013	146.075
2012	153.670
2011	144.878
2010	146.814
2009	144.252
2008	147.997

Fuente: elaboración propia en base a Relevamiento Anual, DIEE, MECCyT.

A partir del análisis de los datos relevados podemos señalar que la configuración del nivel secundario del sistema educativo de la CABA cuenta con un aspecto peculiar en relación a otras jurisdicciones. Se trata de la magnitud del sector privado, en cuanto a la cantidad de instituciones, que supera ampliamente a las del sector público (aun cuando esta relación no se manifieste en la distribución de alumno/as y docentes). Un dato interesante a considerar para evaluar el peso de los fondos públicos en el sector privado es la cantidad de instituciones que reciben subvenciones estatales. Al respecto, en el 2018 el porcentaje de escuelas privadas del nivel secundario común con subvención era del 78,82% (Morduchowicz, 2020). Más allá de la cantidad de instituciones que reciben el aporte estatal, es importante también analizarlo en relación a la matrícula. Considerando que la mitad de los estudiantes de la ciudad asisten al sector privado, entre ellos el 16% asiste a una escuela de subvención total, el 27% de subvención parcial y el 7% a una escuela sin subvención (Sleiman, 2018).

Sin embargo, al analizar la magnitud del sistema en relación a los estudiantes que asisten y los docentes que trabajan en cada ámbito, se identifica una relación más igualitaria. La distribución de la matrícula se encuentra en una relación similar, de aproximadamente el 50% en cada tipo de gestión. Aspecto que sigue siendo peculiar al compararlo con la distribución de matrícula por tipo de gestión en otras jurisdicciones, donde en todos los casos hay una mayor cantidad de estudiantes en la gestión estatal (ver cuadro N°16 en Anexo). Como se señaló previamente, la

cantidad de profesores/as que trabajan en cada ámbito en CABA también presenta una relación cercana al 50%, lo que es congruente con la premisa de la relación entre matrícula y cantidad de docentes. En cuanto a los modos de designación del trabajo de profesores/as en las escuelas secundarias, se identifica un notable crecimiento de la organización en torno a cargos y una disminución de la cantidad de horas cátedra.

5. El tiempo y el trabajo de los docentes

A lo largo de los siguientes capítulos se profundizará sobre la relación entre el tiempo y el trabajo de los docentes. Se parte del supuesto de que el tiempo de trabajo; la forma en que se organizan las tareas y las características propias de cada ámbito donde se las desarrolla, son un aspecto importante en la estructuración de su labor y por consiguiente en los modos de concebir su tarea. En palabras de Hargreaves “El tiempo es el elemento más importante en la estructuración del trabajo del profesor. El tiempo estructura la labor de enseñar y, a su vez, es estructurado por ella” (1992, p.31). A partir de estos análisis, el tiempo aparece como un aspecto central en la organización del trabajo de los docentes, no sólo con relación a la “cantidad” de tiempo sino, fundamentalmente, en cuanto a su “calidad”. Si bien el tiempo es habitualmente interpretado como un aspecto objetivo en la organización del trabajo, en los próximos capítulos se profundizará sobre su capacidad de dar forma, de regular de manera menos visible la labor docente. Así entran en juego diferentes modos de concebir el tiempo, de vivenciarlo, que impactan en la experimentación misma de la tarea.

Para abordar estas cuestiones se realizará un análisis conceptual, tomando como base la información relevada a partir del trabajo de campo, organizado en tres ejes en donde el tiempo aparece como factor estructurante. El primero se centra en su carácter de articulador de la tarea docente a partir de las estructuras formales que organizan al trabajo: ¿cómo se define el puesto de trabajo? ¿qué distribución de tiempos y tareas supone? ¿cómo influyen los discursos que sustentan las políticas públicas en la organización de la tarea? Dentro de este eje es donde la dimensión política tiene mayor incidencia dado que remite a cómo los discursos, las iniciativas y las medidas que un gobierno impulsa en materia de política pública en el campo educativo influyen en la propia dinámica de la escuela secundaria e inciden en su organización temporal.

En el segundo eje se aborda el tiempo como dimensión social y subjetiva que atraviesa la actividad cotidiana del trabajo docente: ¿cómo se configura su tiempo de trabajo? ¿qué tipo de tareas desarrollan y en qué espacio/s? ¿cómo perciben dichos espacios en términos cualitativos? A través de este eje se abarca una serie de definiciones de carácter social, que van más allá de decisiones individuales, pero que se manifiestan a partir de su experiencia subjetiva. En esta dimensión sus percepciones en torno al tiempo de trabajo son el factor central.

El tercer eje explora la influencia de la arquitectura del tiempo de trabajo como dimensión subjetiva y simbólica del sujeto docente: ¿cuáles son sus posibles efectos en la percepción sobre la tarea? ¿dicha arquitectura temporal funciona como un límite opresivo o, por el contrario, como una potencialidad creativa en su proyección como educadores? En este eje se considera la dimensión subjetiva del ser docente en su aspecto más simbólico que opera en la construcción de sí mismos como tales.

En la configuración de los tiempos de trabajo de las rutinas docentes se visualiza la influencia de la organización formal del puesto laboral, de las definiciones impuestas por las políticas educativas y de las regulaciones normativas y discursos hegemónicos que atraviesan al quehacer educativo en una etapa histórica. Estos factores constituyen prescripciones concretas que establecen lineamientos políticos, propósitos y fines que moldean la tarea afectando a los tiempos de trabajo; aunque esta incidencia es generalmente una consecuencia de ellos y pocas veces un factor que se manifieste expresamente. De este modo, el tiempo de trabajo resulta un espacio donde se expresan las regulaciones más invisibles, dado que difícilmente sean explícitas. Y estas regulaciones, aunque no se encuentren expresamente señaladas, tienen un efecto muy potente en la organización del trabajo cotidiano de profesores y profesoras. Como se verá a lo largo de los siguientes capítulos, estas regulaciones influyen en la concepción que tienen los educadores acerca de sí mismos como trabajadores y en su potencialidad como docentes.

5.1 El tiempo como factor estructurante en la organización del puesto de trabajo

A través de esta dimensión se analizará al tiempo en tanto factor que ofrece -y define- un contexto donde el tiempo es más que un factor arbitrario, es más bien el resultado de una serie de definiciones políticas que fueron dando cuerpo a una determinada organización y estructura del trabajo docente en la escuela secundaria. En los capítulos anteriores se presentaron algunos elementos sobre la consolidación histórica del nivel y sobre las políticas y discursos que en el período bajo análisis tuvieron lugar en la Ciudad de Buenos Aires que conforman el escenario donde se desarrollan las rutinas de los profesores. Las reformas en la escuela secundaria de la CABA, que retoman lineamientos hechos a nivel nacional y federal, plantean una nueva manera de organizar el trabajo de los docentes. Si bien esa transformación aún no abarcó a la gran mayoría de las instituciones, los discursos que le dan sentido están muy extendidos.

Bonafé entiende a los escenarios como “el contexto espacio temporal de la representación, pero también a las significaciones subjetivas con que se dota ese contexto” (1998, p.96). Por ello en el análisis de esta dimensión son importantes tanto las políticas y discursos que organizan el trabajo al interior de la escuela como las interpretaciones y sentidos que las docentes tienen respecto de determinada organización de su puesto de trabajo. Retomando el análisis realizado sobre las orientaciones de política y sus discursos, se analizarán las percepciones de educadores respecto de tres factores centrales en su trabajo: los sentidos alrededor de la designación por cargo, la percepción en torno a su autonomía para tomar decisiones en relación con las tareas cotidianas, y su rol político en la reforma que propone la Nueva Escuela Secundaria (NES).

5.1.1 La organización del trabajo docente en horas cátedra o cargos

Uno de los aspectos más trascendentes vinculados a la estructuración del puesto de trabajo en la escuela secundaria remite a un debate que ha sido central en los últimos años respecto de si debe organizarse en torno a horas cátedra o a cargos. La LEN en su apartado sobre el nivel secundario plantea la discusión de mecanismos de concentración de horas cátedra o cargos de los profesores para fomentar la constitución de equipos más estables en las escuelas.⁸ En función de ello, resulta interesante indagar sobre las opiniones y perspectivas que los docentes en ejercicio tienen sobre este tema. A través de la encuesta se consultó si consideraban que existía alguna diferencia entre la designación en torno a horas o cargos y se indagó además en las razones de su opinión. Una amplia mayoría de los encuestados (82%) respondió que consideraban que no se trataba de lo mismo y lo fundamentaron en modos muy diversos. El análisis de sus explicaciones resultó de una riqueza conceptual muy relevante para aportar a este debate de política educativa que atraviesa parte de las discusiones en torno al nivel. Al ser una pregunta abierta existió una gran dispersión en las respuestas. Sin embargo, en su conjunto brindan un material interesante para conocer las percepciones que tienen sobre este tema.

Se realizó un análisis a partir de un abordaje cualitativo que permitió construir dieciséis categorías no excluyentes. Estas categorías pueden agruparse en dos grandes ejes que caracterizan las orientaciones de las respuestas: aquellas que se centran en destacar ventajas y/o desventajas de la concentración de horas en una institución y aquellas que se focalizan en las

⁸ “El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen: (...) d-La discusión en convenciones colectivas de trabajo de mecanismos de concentración de horas cátedra o cargos de los/as profesores/as, con el objeto de constituir equipos docentes más estables en cada institución.” (Artículo N°32, LEN, 2006).

características cualitativas de tener horas “extra clase”. Dentro de cada grupo amplio de respuestas se encuentran explicaciones que plantean argumentos a favor y en contra, y otras también, que aparecen como neutrales.

Dentro del primer eje sobre la concentración de horas, una de las categorías se relaciona con la idea de que el cargo fomenta el sentido de pertenencia institucional, que promueve mejores vínculos con docentes, directivos y estudiantes. Este grupo de respuestas remite a que la designación por cargo promueve el compromiso personal, la posibilidad de involucrarse con la institución, el conocimiento de los alumnos y facilita el trabajo con otros docentes. Otra categoría que agrupa respuestas más neutrales refiere a que el cargo garantiza la concentración de horas en una institución. Las opiniones relacionadas con esta categoría no manifiestan ningún tipo de valoración explícita al respecto.

Con un sesgo positivo se identificaron varias opiniones que afirmaban que el cargo limita la figura del “docente taxi” y mejora la organización de horarios. Asociada a esta percepción aparece la premisa de que se gasta menos en viáticos y se ahorra tiempo. Otro conjunto de respuestas se explayan sobre la garantía de mayor estabilidad y finalmente, algunas opiniones se manifiestan en torno a la posibilidad de tener un paquete de horas fijo.

En contraparte, desde una valoración de índole negativa existe un cúmulo de docentes que plantean que la concentración en una escuela dificulta la posibilidad de tomarse licencia de algunas horas, dado que es un paquete completo y no se puede fraccionar el cargo para licenciar. Esto es visto por algunos docentes como una forma de estar “atado” a la institución y a las horas que se tienen designadas. Otros aspectos negativos recurrentes, aunque en menor medida, son: la dificultad de tomar más horas y concentrar horas por la incompatibilidad, lo que reduce otras oportunidades laborales; y la percepción de que se gana menos por un cargo que por la misma cantidad de tiempo con horas cátedra.

Hasta aquí se describieron las categorías construidas en torno a la idea central de la concentración de horas, sin embargo, otra importante cantidad de respuestas se centraron en las horas extra clase como la distinción clave entre ambos tipos de designación. Algunos manifestaron, sin plantear ningún tipo de valoración, que en esas horas extra clase residía la diferencia, otros, avanzaron en plantear que esas horas sirven para realizar otro tipo de actividades como talleres, proyectos o dar clases de apoyo. En estos casos se pone en valor el hecho de contar con un tiempo para realizar

tareas diferentes y se señalan las posibilidades de desarrollar proyectos en conjunto con otros colegas.

Desde un enfoque diferente, un conjunto de respuestas refiere a que las horas extra clase son un espacio más “tranquilo” donde se realiza otro tipo de actividades con menor cantidad de alumnos. Siguiendo con una mirada positiva, un grupo de opiniones giran en torno a que las horas extra clase constituyen espacios productivos y atractivos dado que permiten la realización de tareas de corrección y planificación.

En las antípodas de esta perspectiva, un grupo no menor de docentes plantea que el cargo termina representando mayor tiempo de trabajo porque en las horas extra clase no se contemplan las actividades de corrección y planificación. En sintonía con esta perspectiva, otros aluden a que el cargo termina sumando más tareas administrativas o tareas de contención hacia los estudiantes. Incluso algunas pocas respuestas señalan el riesgo de tener que participar en proyectos no acordados o impuestos.

En el cuadro N°8 se sistematizan las categorías construidas organizadas en torno a los dos grandes ejes planteados. Estas categorías previamente desarrolladas son conceptualmente relevantes dado que dan cuenta de las percepciones que los docentes tienen respecto de estas dos formas de organización de su trabajo en la escuela. Detrás de ellas hay en muchos casos experiencia subjetiva pero también miedos y expectativas que se generan en torno a una forma diferente de organización de su tarea. Quizás no todas esas percepciones tienen un sustrato de realidad, es decir, es probable que muchas de las afirmaciones no sucedan efectivamente, pero constituyen representaciones sobre estos dos modos de organizar el trabajo que resultan de interés para analizar.

Cuadro 8

Opiniones en torno a la diferencia entre la designación por horas cátedra y por cargo		
Aspecto destacado	Categorías	%
Concentración de hs en una institución 64,4%	Fomenta el sentido de pertenencia institucional, promueve mejores vínculos con docentes, directivos y estudiantes	24,8
	Garantiza la concentración de horas en una institución	16,8
	Evita los traslados, limita la figura "docente taxi", mejora la organización de horarios	8,7
	Dificulta la posibilidad de tomarse licencias, porque no se pueden fraccionar horas para licenciar.	5,4
	Garantiza mayor estabilidad	2,7
	Garantiza un paquete de horas fijo	2,0
	Dificulta la mayor concentración de horas por la incompatibilidad.	2,0
	Se gana menos que el equivalente de tiempo con horas cátedra	2,0
Características de las hs extra clase 33,6%	Cuenta con horas extra clase para realizar otro tipo de actividades como talleres, participar en proyectos, hacer apoyo.	10,1
	Cuenta con horas extra clase	6,0
	El trabajo es más "tranquilo" (horas de trabajo sin alumnos o actividades con menor cantidad de alumnos)	4,7
	Suma más tareas, administrativas o funciones de apoyo y/o contención a estudiantes	4,7
	Cuenta con horas extra clase donde se puede realizar el trabajo de corrección y planificación	3,4
	Representa más trabajo porque no ofrece espacio para corrección y/o planificación	3,4
	Obligación de trabajar en proyectos no acordados o impuestos	1,3
	OTROS	2,0
	TOTAL	100

**Algunas de las respuestas de los docentes se categorizaron en más de una categoría.*

A partir de esta gran amplitud en las respuestas se puede ver que no hay muchas certezas en torno a qué es y qué implica organizar el trabajo en torno a un cargo docente. Muchos encuestados basan sus percepciones en su experiencia concreta, pero otros proyectan sus opiniones en base a lo que creen o esperan de ello.

Estas representaciones se anclan en un contexto político concreto, donde existen ciertas orientaciones de política educativa y discursos que fomentan una transformación de la escuela secundaria. Como se planteó en el capítulo anterior, estas transformaciones apuntan a reformar aquellos aspectos del nivel que obstaculizan la garantía del acceso, la permanencia y la

terminalidad. En ese sentido, desde la sanción de la LEN y de las Resoluciones del CFE que versan sobre estas modificaciones, se comenzó a construir un discurso en torno a la modificación en la forma de designación de los docentes favorable a la creación de cargos. En CABA, la Ley de Profesor por Cargo del 2008 (N°2.905), fue pionera en introducir este tema y se complementó con las reformas realizadas a partir de la NES y la Secundaria del Futuro (SF). Con lo cual, las representaciones de los profesores en relación con esta forma de organizar su tarea pueden responder también de alguna manera a estos discursos o sentidos que circulan por el campo educativo.

A partir de algunas de las respuestas es posible concluir que es extendida la percepción que manifiesta una relación positiva entre concentrar horas y fomentar un mejor espacio de trabajo con estudiantes y colegas. Aunque también se destacan aspectos como por ejemplo la imposibilidad de licenciar una parte del bloque de horas. Respecto de las representaciones que giran en torno al tiempo extra clase, se encuentra una gran variedad de perspectivas. Algunas representaciones dejan ver el espacio extra clase como un espacio donde podrán realizar las actividades de planificación y corrección, pero también hay otros que afirman que les insume más tiempo dado que no hay espacio para desarrollar dichas tareas. Aparecen muy fuertemente los proyectos, las clases de apoyo, los talleres. Muchos encuestados lo resaltan como algo positivo, aunque unos pocos señalan que existe el riesgo de tener que realizar actividades con las que no se acuerda o incluso, que deban realizar cada vez más tareas administrativas. Este tipo de opiniones pone en evidencia el hecho de que esas horas extra clase, muy tentadoras en términos abstractos, pueden convertirse en espacios fuertemente colonizados por las exigencias de la gestión. Al respecto, se abren algunos interrogantes como ¿qué esperan los docentes que sean?; ¿qué proponen los gestores de política que suceda en esos espacios?

Tal como se desarrolló en el capítulo 2, el tiempo representa un espacio de regulación del trabajo docente. La definición de las características que asume el puesto laboral es central para comprender cómo se encuentran reguladas las prácticas de los profesores y qué se espera de ellos. La distinción entre horas de clase y horas extra clase incorpora una fuerte modificación en relación con los modos en que históricamente se organizó el trabajo de los docentes. Esto facilita la incorporación de nuevas formas de organización, pero también nuevos modos de control para garantizar un nivel de productividad y pautar lo que sucede en la escuela. En el caso de la CABA su implementación se inscribe en el proceso de reforma del nivel secundario que, como se analizó

en los capítulos anteriores, plantea superar la fragmentación tradicional del trabajo de los docentes y propiciar el trabajo articulado entre las distintas disciplinas y áreas. En este marco entonces las horas extra clase son un espacio/tiempo pautado, donde se deben desarrollar determinadas tareas no siempre impulsadas a partir de las definiciones de los docentes.

Sobre este aspecto se abren una serie de interrogantes vinculados al margen de decisión y definición que pueden tener los y las docentes en cada una de las instituciones donde trabajan. En este sentido, cabe resaltar que se trata de espacios donde intervienen una multiplicidad de actores con intereses diversos que habilitan una dinámica de la micropolítica singular. Es decir que los márgenes de autonomía que pueden tener para definir acciones y proyectos se enmarcan en la configuración de poder propia de cada escuela, entre el equipo directivo y el equipo docente, y sus disposiciones en relación con las orientaciones de política educativa vigentes.

Para profundizar el conocimiento sobre este aspecto se indagaron las percepciones de los docentes respecto del nivel de autonomía que tienen para desarrollar las diferentes tareas en las escuelas. Sólo un 18,6% de los encuestados manifiestan que la totalidad de las tareas que realizan son decididas autónomamente. El resto ha respondido que parte de sus tareas las deciden en forma autónoma y parte es producto de decisiones de otros. Ahora bien, se han identificado además, tareas decididas por otros con las que acuerdan, y tareas decididas por otros con las que *no* acuerdan. Un 59,9% de los docentes indicaron que en forma cotidiana se encuentran con los tres tipos de tareas (las definidas autónomamente, las definidas por otros con las que acuerdan y las definidas por otros con las que no acuerdan). El 15% señala realizar tareas decididas autónomamente y tareas decididas por otros con las que acuerda.

Así, podemos ver que existe una fuerte percepción de autonomía que se manifiesta tanto en la posibilidad de tomar decisiones de manera independiente pero también en la posibilidad de realizar un trabajo definido por otro, con el que acuerda. Se interpreta a partir de eso una predisposición al trabajo institucional, entendiendo por esto el hecho de trabajar a partir de propuestas planteadas por otros pero con el acuerdo y apoyo propio. Son marginales los y las docentes que plantean realizar algunas tareas decididas por otros con las que no acuerda (3%) o que afirman que todas las tareas son decisiones de otros con acuerdo (3%) o con y sin acuerdo (0,6%). Es importante destacar que ningún docente señaló que la totalidad de las tareas desarrolladas son decididas por otros sin acuerdo (cuadro N°9)

Cuadro 9

Percepción sobre su nivel de autonomía para tomar decisiones sobre las tareas a desarrollar en la escuela	
Categoría	% docentes
Decide en forma autónoma sobre todas sus tareas	18,6
Decide parte de sus tareas en forma autónoma y parte son decisiones de otros, con las que acuerda	15,0
Decide parte de sus tareas en forma autónoma y parte son decisiones de otros, con las que no acuerda	3,0
Decide parte de sus tareas en forma autónoma y parte son decisiones de otros, con algunas acuerda y con otras no acuerda	59,8
Todas sus tareas son decisiones de otros, con algunas acuerda otras con otras no acuerda	3,0
Todas sus tareas son decisiones de otros, con las que acuerda	0,6
Todas sus tareas son decisiones de otros, con las que no acuerda	0
TOTAL	100

El interrogante abierto sobre el contenido y orientación de las horas extra clase puede comenzar a ser respondido en parte por las pistas que brinda la ley N° 2905/08 que da creación a la designación por cargos. En ella se plantea que deben estar inscriptas en un proyecto educativo afín al proyecto institucional y que deben ser establecidas por el equipo de conducción a partir de la propuesta de proyectos presentados por los profesores⁹. En principio estos lineamientos no manifiestan una definición muy concreta sobre esos espacios y permiten una elaboración a partir de las inquietudes y necesidades de los actores.

Sin embargo, estas propuestas de política también deben ser enmarcadas en un determinado discurso sobre la escuela secundaria y sobre los profesores, dado que allí se pueden identificar las expectativas y orientaciones que tienen los gestores de la política. En este sentido, son los discursos técnico-administrativos los que dan impulso, al menos desde lo propositivo, a estas propuestas. Como se desarrolló en los capítulos anteriores, el foco puesto en los docentes en tanto facilitadores y tutores empaña de alguna manera su rol como educadores.

Estos discursos que tienen una perspectiva más técnica de la tarea de educar tienen su correlato

⁹ “Art 12: Las instituciones educativas deben confeccionar anualmente su proyecto institucional en el que se encuentren integrados los proyectos que afectan las diferentes horas extra clase.”; “Art. 22: Para la configuración de los cargos en las escuelas que se incorporen al Régimen de profesor designado por cargo docente, las horas extra clase serán establecidas por el equipo de conducción, a partir de la evaluación y posterior aprobación de proyectos presentados por los docentes.” Ley N° 2.905/08.

en los modos de construcción de la política educativa y la falta de consulta a la comunidad, y especialmente a los docentes para iniciar las reformas de la secundaria.

5.2 La Nueva Escuela Secundaria y los docentes

La implementación de la NES desató una importante resistencia por parte de la comunidad de las escuelas secundarias de la ciudad. Como se desarrolló previamente, la transformación curricular implicó un recorte de materias y orientaciones que ponía en riesgo el trabajo de muchos docentes. Así fue como durante el año 2015 los estudiantes y docentes participaron en asambleas, movilizaciones y tomas de instituciones para resistir a una reforma que caracterizaron como inconsulta¹⁰. Esta impresión se encuentra muy presente en las entrevistas en el marco de esta investigación. Ellas relatan las dinámicas y contenidos que tuvieron lugar a lo largo de las Jornadas NES, entre docentes y en conjunto con estudiantes, durante el 2013 y el 2014.

Uno de los elementos más recurrentes en los testimonios se vincula con el carácter improvisado de esas Jornadas, tanto en relación con el material de trabajo que se enviaba a las escuelas desde el Gobierno de la CABA como con la anticipación con la que se avisaba sobre su realización.

“El material es un delirio, o sea no... el material que llega no dice nada. A mí me da mucha ansiedad y mucha desazón, me pierdo porque... Viene el material, un día antes. A veces el mismo día llega. Es tipo ‘¡Jornada NES mañana en la tercera y cuarta!’ [...] te caen así, un día antes de la prueba... Vos tenías pensado hacer repaso y ah no, tengo que hacer esto. [...] Y después con los docentes ‘la caja curricular está, la caja curricular no está’, ‘está la de Biología, no está la de Lengua’ eh... ‘No llega el material’, ‘el material no se entiende’, ‘el material nos subestima’. Tiene globitos de diálogo y dos muñequitos...” (Graciela, profesora de Lengua y Literatura de escuela de gestión estatal de CABA)

“Ellos te mandaban documentos con un marco teórico... Pobre, débil, trucho, pero marco teórico al fin. Y una guía de preguntas para trabajar. [...], armábamos grupos por área o por departamento y se respondían las preguntas. Cuando las veníamos muy tendenciosas hacia lo que ellos querían que respondiéramos íbamos con la denuncia ‘nos oponemos a responder esta pregunta

¹⁰ <http://www.laizquierdadiario.com/Miles-de-estudiantes-defienden-la-educacion-publica>; <http://www.laizquierdadiario.com/Multitudinaria-movilizacion-de-secundarios-al-Ministerio-de-Educacion-porteno> [consulta: junio 2019]

porque consideramos que... 'El año pasado fueron sin suspensión de clases entonces las hacías en la tercer y cuarta hora, con la división que te tocaba [...] y los estudiantes me decían 'hagamos lo que tengamos que hacer nosotros'. Los pibes te pedían tener clases, porque también se sintieron manoseados'' (Sandra, profesora de Historia de escuela de gestión estatal de CABA).

El tiempo aparece en estos relatos como un aspecto central pero tácito a la vez dado que no es tematizado por las docentes entrevistadas. Por un lado, se encuentra presente en el hecho de conocer la realización de las jornadas con poca anticipación, lo que dificultaba la preparación previa sobre estos temas y evitaba la posibilidad de que organizaran sus planificaciones considerando estos espacios extracurriculares. En segundo lugar, porque docentes y estudiantes debieron dedicarle tiempo a una serie de materiales de baja calidad que no les resultaron atractivos ni provechosos. Es el tiempo de los docentes, y el de los estudiantes, del que se dispuso de un modo forzoso pero poco fructífero, generando la impresión de un verdadera pérdida de él.

“Igual esta bueno [en referencia a las jornadas] porque ahí es un momento de hablar con todos los docentes de reflexión. Todo lo que fueron las jornadas NES la verdad que los documentos que te mandan para discutir son muy improvisados. [...] En una nos tocó discutir la orientación, que estaría bueno, estaría buenísimo, pero te dan nombres de materias y te dicen que hay dos opciones para elegir [...] La cuestión es que nada de las materias están desarrolladas, solamente el título. Entonces es muy difícil llegar a una discusión profesional seria con el nivel de material que te envían.” (Amanda, profesora de Historia de escuela de gestión estatal de CABA)

En el testimonio de Amanda se ponderan las jornadas como momentos valiosos de reflexión e intercambio. Sin embargo, se encuentran desaprovechados debido a los materiales que ofrece el gobierno de la ciudad para promover las discusiones. Esta perspectiva se encuentra también reflejada en el relato de Graciela, que plantea que los docentes se sienten subestimados por el contenido que se les da para discutir y cómo es abordado.

A estos factores se le suma otro de gran trascendencia vinculado con las producciones y resultados de estas Jornadas. Según los testimonios de las entrevistadas, aquellas discusiones que tuvieron lugar en estos espacios de intercambio, tanto en jornadas como en mesas

interinstitucionales donde se discutían propuestas para la conformación curricular de los ciclos orientados, no fueron tenidas en cuenta por el gobierno a la hora de elaborar las propuestas curriculares de la NES.

“Antes de que se implemente también hubo toda una idea de que los docentes puedan ir a hablar, puedan discutir el contenido NES. Muchos criticaron, se hizo mucho trabajo en las escuelas y eso no derivó en ningún cambio de la NES. O sea, la idea fue discutan, hagan de cuenta que tienen opinión, pero después en la toma de decisiones no se tomó en cuenta para nada todas esas discusiones que se dieron, y que estuvieron buenas” (Amanda)

“Yo fui a las de sociales (en referencia a las mesas de trabajo), todo lo que se planteó para los bachilleratos orientados nada se tuvo en cuenta.

E: ¿Esas mesas de trabajo eran interinstitucionales?

Si, todos los colegios que tenían orientado en Ciencias Sociales mandaban representantes y pasó para todos los orientados, eh. Y vos leés los documentos que devuelve el gobierno de la ciudad y dice: ‘habiendo trabajado con docentes, acordamos...’ ¡No! Yo no acordé eso, no me hagas cómplice. [...] Compramos el discurso de que era consultada en serio” (Sandra).

En los testimonios se reconoce el tiempo y dedicación que llevaron en las escuelas la realización de las jornadas, pero se contrasta con un fuerte sentimiento de frustración al notar que se trataba de un *como si*. En los relatos de las entrevistadas se identifica la decepción de una reforma que en lo discursivo impulsa la participación pero que en los hechos no la aprovecha.

Estos mecanismos a la hora de implementar un proceso de reforma dejan de manifiesto los modos y perspectivas a partir de los que se construye la política educativa. En el caso de la NES se puede identificar una falta de consideración e interés en la opinión y perspectiva de los docentes, actores centrales para transformar la institución secundaria. Esto constituye una verdadera negación de su experiencia y autoridad para aportar en ese proceso y de su capacidad política de intervención sobre problemáticas educativas. Este componente se articula con el discurso imperante que interpreta la labor docente como un acto más técnico que político, y que la disminuye al asimilarla a la de un tutor o facilitador.

En estos aspectos donde se pone en evidencia su desvalorización en tanto actores políticos también gravita el tiempo como un factor que explica tal aseveración. Convocarlos a que participen en instancias de diálogo que no prosperan, invitarlos a realizar propuestas que no son tenidas en cuenta y ofrecerles materiales poco sustantivos y en forma imprevista, también implica una mirada devaluada sobre el trabajo docente.

La escuela secundaria en la CABA ha sido objeto de reformas que buscaron cambiar aquellos aspectos interpretados como tradicionales, por una manera distinta de organizar la escuela. No solamente por las reformas más recientes a través de la creación de espacios de trabajo integrados entre diferentes disciplinas y profesores, sino también porque desde hace décadas se comenzó a incorporar, tiempos dedicados a otro tipo de tareas con los estudiantes tal como tutorías y proyectos interdisciplinarios. Estas pequeñas alteraciones a la matriz escolar tradicional fueron impactando de diversos modos sobre el trabajo docente. Anteriormente las horas de tutorías, por ejemplo, se designaban de manera informal y precarizada, pero a partir de la Ley de Profesor por Cargo, la NES y la SF, se fue transformando la organización del puesto laboral previendo: horas frente a clase y horas extraclase (como establece la ley); definiendo las tutorías como un espacio curricular (como plantea la NES); o creando horas de trabajo areal (como propone la SF¹¹). Como se señaló previamente, este cambio significa una transformación importante de los modos en que históricamente se ha organizado el trabajo de los docentes y es por ello que desata toda una gran variedad de interpretaciones al respecto.

Las características que adquiere el puesto laboral (Martínez Bonafé, 1998) impregna de sentidos a la tarea docente. **Un puesto laboral que se compone por horas de clase, centrándose en el dictado de una asignatura, dista mucho de un puesto laboral que intenta hacer base en una escuela y que se compone de horas frente a clase, pero también de horas en la institución para el trabajo con estudiantes y/o profesores. Es así que, en la experiencia de la CABA, el espacio de tutorías se fue constituyendo como un tiempo/espacio vinculado a la tarea docente. Esta organización diferencial del tiempo abre nuevas formas de interpretar al sujeto docente desde los discursos técnico administrativos transformando los sentidos de su tarea, sus responsabilidades y cualidades deseadas. Pero más allá de lo que se transmita a**

¹¹ Las definiciones en torno a las “horas areales” dispuestas por la SF se comenzaron a implementar a partir del 2018, en una etapa posterior a la analizada en este trabajo.

través de estos discursos, un aspecto relevante es que esa organización diferencial del puesto laboral influye en los modos en que los docentes se piensan a sí mismos a través de la experiencia cotidiana. Es interesante resaltar aquí que muchos de ellos asocian el hecho de concentrar horas en una institución con profundizar el sentido de pertenencia y promover el trabajo colectivo. En ese sentido, la progresiva conformación de cargos tiene como consecuencia, no sólo una organización distinta del trabajo en la escuela, sino fundamentalmente una determinada percepción respecto de cuáles son sus responsabilidades y qué se espera de ellos.

Sin embargo, también es importante destacar otro aspecto que aparece muy fuerte a partir de la información obtenida a través del trabajo de campo. Se trata de la pregunta en torno al contenido y definición de las horas extra clase. Como se dijo anteriormente, mientras que algunos docentes entienden que es un espacio para realizar tareas que habitualmente desarrollan por fuera de la escuela, otros aseguran que ese tiempo termina siendo colonizado por proyectos y tareas impuestas. **En esta línea, la conformación de cargos puede traer aparejadas formas de intensificación laboral que diversifiquen la tarea a nivel institucional sin ampliar los tiempos remunerados para realizar las tareas que necesariamente desarrollan para dar clases. De este modo, se puede inferir que la conformación de cargos no resolvería el problema del tiempo de trabajo que los docentes deben dedicar por fuera de la escuela (sobre lo que se ampliará en el próximo capítulo) y suma otro tipo de tareas que requieren habilidades diferentes.**

En otro sentido, el hecho de incorporar nuevos tiempos/espacios en la institución no es visto del mismo modo por los docentes. Muchos de ellos no lo señalan como un problema, incluso algunos lo caracterizan como un trabajo “más tranquilo” dado que aliviana el trabajo frente a clase. Sin embargo, otros identifican el riesgo de la intensificación del trabajo o la obligación de realizar tareas impuestas.

La intensificación laboral es uno de los factores que contribuyen al trabajo alienado, cosificado. Y en el caso particular de la docencia se agrega la gran cantidad de tareas que se encuentran invisibilizadas y que deben ser realizadas en un tiempo que puede catalogarse como no remunerado. Sobre esta caracterización de las condiciones laborales se agrega la particular forma de interpelarlos en el marco de la reforma de la NES. La simulada consulta a través de las

jornadas y mesas interinstitucionales es un factor coyuntural que profundiza la división histórica entre concepción del trabajo y ejecución. Profundizar esta división refuerza la desjerarquización del trabajo docente y contribuye a su calidad de trabajo alienado.

La política de implementación de la NES, la SF y la gradual incorporación de la Ley de Profesor por Cargo, deben ser leídas en concordancia con una serie de discursos y climas políticos en donde se desarrollan. Retomando lo planteado en el capítulo 3, la mirada tecnocrática y utilitaria del trabajo de los docentes tiene como consecuencia una concepción restringida que la gestión tiene respecto de estos trabajadores (Filmus, 2017). Se asocia así la tarea a la mera transmisión de contenidos, revalorizando un discurso técnico, en detrimento de uno político. El diseño e implementación de la NES pone de manifiesto una concepción de los docentes restringida, que menosprecia el aporte político que pueden dar en contexto de reformas. Estos discursos como se ha analizado, no consideran al docente como actor político en la vida institucional y por ello no son consultados a la hora de la definición de reformas estructurales.

Este discurso y perspectiva sobre la tarea docente entra muy fuertemente en disputa con la propia percepción que los docentes tienen sobre sí mismos. La apreciación que tienen respecto de su autonomía en el trabajo para definir sus tareas, incluso, aquellas que se realizan a nivel institucional con una construcción colectiva manifiesta una gran valoración sobre su labor y sobre la posibilidad de reflexionar y coordinar acciones con otros. Negar esa experiencia y no escuchar sus propuestas y opiniones pone a los sujetos docentes en un lugar de alienación y extrañeza con el objeto de su trabajo.

En este escenario de reformas sobre el nivel y discursos sobre el trabajo docente, se definen los puestos laborales que tienen una determinada forma de distribuir el tiempo. Es en esta configuración estructural sobre los tiempos de trabajo, los espacios y las tareas donde los docentes experimentan su trabajo en el quehacer diario. En el siguiente capítulo se hará foco en la actividad cotidiana de los profesores y se profundizará especialmente en el tiempo que destinan al trabajo por fuera de la estructura del puesto laboral.

6. Tiempos y tareas: la configuración del tiempo de trabajo en la rutina docente

¿Dónde empieza y dónde termina la jornada laboral de un docente? La cantidad de horas de trabajo en la escuela; las tareas ineludibles que se desarrollan afuera; la obligación –y el derecho– de la formación continua, son aspectos que organizan (y desorganizan) el tiempo de trabajo. Estas cuestiones reflejan una serie de actividades que forman parte de la rutina laboral docente a partir de lo que está socialmente asociado a ella, es decir, a partir de lo que se espera que un docente desarrolle como parte de su trabajo. Las expresiones más concretas sobre la forma que asume esta rutina surgen de decisiones individuales de los sujetos en el marco de regulaciones más amplias que establecen una organización del trabajo determinada y en combinación con una serie de condiciones laborales que las limitan. Como producto de estos factores se componen diversos modos de conciliar el dictado de clases, la planificación y el desarrollo profesional en una rutina laboral que tiene límites difusos y múltiples espacios de realización.

Se propone una diferenciación conceptual, que será desarrollada a lo largo del capítulo, entre la jornada laboral formal y la jornada laboral real. La primera refiere al tiempo de trabajo que se encuentra pautado formalmente tanto en cuanto a la cantidad de horas, como en cuanto a los espacios donde se desarrolla y los fines que conlleva. Más precisamente remite al conjunto de horas cátedra o cargos, frente a clase o en otras funciones, a partir de las cuales se establece la retribución salarial. La jornada laboral formal es la que organiza la rutina y la que goza de lo que se llamará el tiempo de trabajo remunerado. La jornada laboral real, en contraparte, constituye el conjunto de tareas que son consecuencia de la jornada formal, pero que no pueden ser desarrolladas en ella. Es decir, todas aquellas actividades que deben realizarse para cumplir con el trabajo pautado: la planificación, la corrección de evaluaciones, la preparación de material, lo vinculado al desarrollo profesional, entre otras. A diferencia de la jornada laboral que tiene un espacio bien definido, estas tareas se pueden desarrollar en múltiples espacios y en los momentos más diversos. En conjunto, la jornada formal y la real constituyen la compleja rutina de trabajo que se organiza en función de la jornada formal pero en la que se incorporan, en un ejercicio cotidiano y reiterativo, todas las tareas que constituyen la jornada real.

La diferenciación propuesta es importante en términos conceptuales, para poder precisar el

análisis sobre el trabajo de los docentes, pero también y fundamentalmente, en términos políticos. La confusión entre la jornada formal y la real dificulta la comprensión del trabajo docente como relación social de explotación que conlleva, tal y como está pautado en la sociedad actual, una intensificación laboral intrínseca. La no distinción de lo que implica cada tipo de jornada contribuye entonces a la naturalización del trabajo no remunerado.

El eje a analizar en este capítulo se plantea como una dimensión social del tiempo, pero también como dimensión subjetiva. Por un lado, porque las expresiones y decisiones en relación con dicha organización se encuentran en el campo de lo individual, pero fundamentalmente porque existe una interpretación subjetiva de esa organización de la jornada laboral. Esa particular forma de incorporar los tiempos a través de la experiencia vivida es parte de lo que se propone analizar a partir de esta dimensión. Interviene en este abordaje el aspecto fenomenológico del tiempo (Hargreaves, 1992 y 1996) que se vincula con sentidos internos y percepciones que genera determinada distribución de tiempos, que no son equivalentes al tiempo en su aspecto objetivo, mensurable.

Para profundizar en este aspecto se toma como objeto de análisis las percepciones de los docentes en torno a la organización cotidiana de las tareas vinculadas a su trabajo. Y al considerar el aspecto más subjetivo de la dimensión temporal, se abren diferentes modos de concebir, sentir, experimentar el tiempo. Es así que no se vive del mismo modo el tiempo en clase que el de planificación o, incluso, que el destinado a la capacitación. Allí aparecen diferentes características cualitativas que tienen que ver con la tarea y el espacio, que hacen percibir al tiempo de modos divergentes. Durante una hora reloj es posible sentir que pasa volando o bien, que no pasa más. Es de interés indagar si estas sensaciones se relacionan con algunas tareas en particular y qué percepción tienen de ello los docentes. Las concepciones monocrónicas o policrónicas del tiempo, por medio de las cuales se les otorga determinada centralidad a las tareas y se entabla cierta relación con el contexto, influyen en la organización de cada espacio y operan sobre ellos.

6.1 La rutina docente: entre el dictado de clases, la planificación y el desarrollo profesional

A lo largo de las entrevistas realizadas se identificaron una amplia variedad de tareas que las docentes llevaban a cabo de manera cotidiana para cumplir con su trabajo. Esta gran diversidad de actividades fue clasificada en tres categorías: el dictado de clases, la planificación y el

desarrollo profesional. De todas ellas el dictado de clases es la categoría más concreta y más sencilla para caracterizar: todas aquellas actividades que se realizan en horario de clase. Dentro de la categoría de planificación se consideran todas aquellas actividades necesarias para preparar el trabajo en clase que se deben realizar fuera del horario de clase: elaborar o buscar materiales para trabajar con los estudiantes, confeccionar cuadernillos, preparar y corregir evaluaciones, armar ejercicios y actividades, realizar las planificaciones de las clases. En cuanto a las tareas que se consideran en la categoría de desarrollo profesional, se refiere a aquellas actividades cuyo propósito consiste exclusivamente en fortalecer los conocimientos y habilidades docentes. Desde un curso corto, virtual o presencial; el cursado de un postítulo; o la lectura y estudio específico sobre abordajes didácticos o sobre la asignatura que enseña. A continuación, se analizan los usos del tiempo vinculados a la primera de las categorías propuestas, el dictado de clases.

De acuerdo con lo relevado en la encuesta, los docentes tienen una desigual cantidad de horas destinadas a dar clases. Sin embargo, existe una concentración importante en una dedicación de 21 a 30 horas reloj por semana (28,6%) y luego de 11 a 20 (25,7%) horas por semana. Si bien es usual que los docentes no tengan iguales cargas horarias todos los días, calcular la posible jornada laboral diaria es útil para pensar su dedicación en promedio. Así, el primer grupo le estaría dedicando un promedio de hasta seis horas diarias y el segundo grupo hasta cuatro horas diarias. Sin embargo, si se consideran todas aquellas respuestas que señalaron más de 31 horas semanales de clases, se identifica un alto porcentaje (26,3%) que estaría dictando entre 8 y 10 horas diarias de clase (cuadro N°10). Es importante destacar que estos datos refieren exclusivamente a horas previstas para el trabajo frente a clase, con lo que estas jornadas laborales se encuentran desprovistas del tiempo que se le destina a la planificación, corrección y otras actividades cotidianas. Tampoco entran en consideración la participación en instancias a nivel institucional, o las reuniones con los padres o familias, actividades que pueden desarrollarse fuera del horario de clases. Más adelante complementamos el análisis con esos aspectos

Cuadro 10

Cuadro N° 10. Cantidad de horas de clase semanales, y promedio diario, por docente		
Horas semanales	Horas promedio por día	Porcentaje
hasta 10	hasta 2	19,4
de 16 a 30	3 y 4	25,7
de 31 a 45	5 y 6	28,6
de 45 a 60	7 y 8	18,9
más de 60	9 y 10	7,4
Total		100

La cantidad de horas que los profesores y profesoras dedican a dar clase es un aspecto importante para comprender desde un parámetro objetivo cómo se organiza su rutina. Pero más allá de las horas efectivas que los docentes dedican a esto, tal y como se adelantó en la introducción, es de interés indagar en su percepción del tiempo que le dedican a esa actividad. Para ello se les solicitó que completen un cuadro con los cinco días de la semana, con un espacio que representa el tiempo que tienen en un día completo (organizado en cinco bloques por día), sin contar horas de sueño.¹² De ese modo, se buscó establecer una distancia con el tiempo organizado en horarios convencionales, objetivos, para que los docentes plasmen en un espacio más amplio y menos definido sus impresiones sobre el uso y distribución del tiempo.

Un 31,4% de los docentes considera que le dedican al dictado de clases una quinta parte de la semana (o una quinta parte de cada día, de lunes a viernes). Esta percepción en la dedicación puede caracterizarse como “moderada”, dado que diariamente las clases ocupan una quinta parte de su día completo. Si bien esta apreciación se manifiesta en un tercio de los docentes encuestados, existe otro tercio, el 29,6%, que señala dedicarle tres quintas partes de la semana al dictado de clases. Esta concepción es clasificada como “mucho dedicación” dado que representa una jornada laboral diaria de tiempo completo (tres quintas partes del día, de lunes a viernes).

En proporciones menores los docentes encuestados manifestaron otras dedicaciones. Un 22,6% señalaron dedicarle al dictado de clases dos quintas partes de la semana, lo que fue clasificado como una dedicación “intermedia”. Y un porcentaje menor (16,4%) señaló tener una dedicación de cuatro quintas partes (o más) de la semana al trabajo en clase. Esto manifiesta una percepción

¹² El cuadro consta de los siete días de la semana, incluyendo sábado y domingo, y todos los días se encuentran divididos en cinco bloques. En este punto se toman sólo las respuestas referidas entre el lunes y el viernes, más adelante se incluyen las de sábado y domingo.

que clasificamos como “saturada”, dado que el tiempo que resta semanalmente para estos docentes es prácticamente nulo. (Cuadro N°11).

Cuadro 11

Percepción docente sobre la dedicación a trabajo en clase de lunes a viernes	
Tipo de dedicación	%
Dedicación moderada (1/5 semana)	31,4
Dedicación intermedia (2/5 semana)	22,6
Mucha dedicación (3/5 semana)	29,6
Dedicación de tiempo saturada (4/5 semana, o más)	16,4
TOTAL	100

Si se realiza una comparación estimada con lo analizado previamente sobre la cantidad de horas que dan clases, se puede identificar que las percepciones dejan de manifiesto una mayor dedicación que la expresada a través del tiempo objetivo. Las categorías que manifiestan mucha dedicación (29,6%) y una dedicación saturada (16,4%) concentran más cantidad de respuestas que las que indican tener hasta cuarenta horas semanales (18,9%) y más de cuarenta horas semanales (7,4%).

A esta percepción sobre el tiempo que le dedican al dictado de clases, es importante sumarle la dedicación que los y las docentes destinan a otras actividades cotidianas vinculadas a su labor. A continuación, se muestran los resultados en torno a las percepciones sobre el tiempo que los docentes le dedican a todas las tareas vinculadas al trabajo docente, las que se han catalogado, como se señaló previamente, en tres grupos: el dictado de clases, la planificación y el perfeccionamiento docente. El objetivo del siguiente análisis es poder identificar la percepción de los docentes en torno al tiempo que le dedican a cada una de esas categorías.

A diferencia de los datos analizados previamente en torno al dictado de clases que mostraban una gran dispersión sobre la percepción de las dedicaciones, cuando se suma el tiempo destinado al desarrollo profesional y la planificación se manifiesta una tendencia más clara. Prácticamente la mitad de los y las docentes (el 46,5%) dicen dedicarle cuatro quintas partes o más de la semana a su trabajo cuando se integran las tres categorías de actividades (cuadro N°12). Estos datos ponen de manifiesto que más allá de la cantidad de horas que le dedican al dictado de clases, la percepción que los docentes tienen de sus rutinas laborales es que se encuentran “saturadas” de actividades en torno al trabajo docente.

Cuadro 12

Percepción docente sobre la dedicación de lunes a viernes a horas de clases, planificación y desarrollo profesional	
Tipo de dedicación	%
Dedicación moderada (1/5 semana)	8,8
Dedicación intermedia (2/5 semana)	22,0
Mucha dedicación (3/5 semana)	22,6
Dedicación de tiempo saturada (4/5 semana, o más)	46,5
TOTAL	100

6.1.1 La rutina docente integrando el fin de semana

Ahora bien, hasta aquí se ha analizado la percepción de los tiempos del trabajo docente en días laborables: de lunes a viernes. A continuación, se analizan las dedicaciones durante los días de fin de semana (sábado y domingo). Las dedicaciones a estas tareas en estos dos días registran una tendencia diferente que durante la semana dado que ya no se encuentran cercanas al nivel de saturación. Esto en principio es un dato positivo dado que se trata de tiempo de descanso y esparcimiento. Sin embargo, se incorporaron los usos del tiempo durante el sábado y domingo dado que es en esos días que muchos docentes pueden realizar tareas vinculadas a su trabajo que no pueden hacer entre lunes y viernes.

Al respecto, entre quienes dedican algo de tiempo al trabajo docente en sábado y domingo, la mayoría se concentra en una dedicación que oscila entre una a dos quintas partes del fin de semana. Más precisamente un 36,5% sostiene dedicarle hasta una quinta parte, y un 20,8% hasta dos quintas partes. Un porcentaje menor percibe dedicarle tres o cuatro quintas partes del fin de semana (el 7,5% y el 4,4% respectivamente). Sólo una tercera parte de los docentes, el 30,8%, puede descansar el fin de semana, sin dedicarle tiempo a tareas relacionadas con el desarrollo profesional y/o la planificación (cuadro N°13).

Cuadro 13

Dedicación en sábado y domingo al trabajo docente en general	
Tipo de dedicación	%
Sin dedicación	30,8
Dedicación moderada (1/5 semana)	36,5
Dedicación intermedia (2/5 semana)	20,8
Mucha dedicación (3/5 semana)	7,5
Dedicación de tiempo saturada (4/5 semana, o más)	4,4
TOTAL	100

A partir del análisis realizado, es posible señalar que más allá de las dedicaciones efectivas en la semana, se encuentra una percepción de gran intensidad en la dedicación al trabajo en la mayoría de los docentes cuando se agrega a las horas de clases, el tiempo que le dedican al desarrollo profesional y la planificación. Además, una importante porción le destina también durante los fines de semana una cantidad de tiempo significativa a tareas docentes. Parte de estos análisis intentan poner en valor las características de una jornada laboral real, más allá de las horas cátedra que asume cada docente en las instituciones. Una discusión muy común en torno a este trabajo se vincula con el hecho de que sólo se “mide” por cantidad de horas cátedra, sin mensurar el tiempo previo y posterior que se debe dedicar para el dictado de clases. Esta es una de las discusiones que motivaron el inicio de este estudio y que lo atraviesan.

Lo que rige y organiza la jornada laboral son las horas cátedra dado que la retribución salarial es realizada en función de ellas. En la discusión respecto de cuál es el valor de la hora cátedra y en las apreciaciones respecto de si el salario es justo o no entran en juego todas esas otras actividades que deben realizarse por fuera del espacio de clase. Más adelante se volverá sobre este punto. A continuación, se indaga en las relaciones que hay entre el tiempo que se le destina a dar clases y los tiempos que se le destinan al desarrollo profesional y la planificación.

Ante la imposibilidad de establecer una relación clara respecto de los tiempos y tareas que implica el trabajo por hora cátedra, cada docente termina organizando su tiempo entre las tres categorías como puede. Se parte del supuesto que su preocupación principal está en tratar de cubrir una cantidad de horas cátedra suficientes para poder reproducir materialmente su vida, y en el tiempo que resta, lograr desarrollar todas las otras tareas que son necesarias para el dictado de clases.

Al poner en relación sus percepciones sobre el tiempo que le dedican al dictado de clases y el que le dedican a la planificación, y al desarrollo profesional, surgen cuestiones interesantes. Para analizar sus percepciones en torno a estas dos actividades habituales, se tomó como medida lo que le dedican durante una semana entera, es decir, de lunes a domingo. En relación con la planificación, los datos manifiestan que un 56,6% de los docentes destinan una quinta parte de la semana a la preparación de las clases, y le sigue un 29,6% que le dedica dos quintas partes. Existe también un porcentaje llamativo, el 10,7%, que no dedica en absoluto tiempo a estas tareas durante una semana completa (Cuadro N°14). Al analizar esta porción de docentes se encuentra

el dato que casi el 60% de ellos cuenta con más de veinte años de antigüedad. Más adelante se analizará en detalle la relación entre la experiencia docente y la dedicación a tareas de preparación de clase.

Cuadro 14

Percepción docente sobre la dedicación de lunes a domingo a la planificación	
Tiempo de dedicación	%
Sin dedicación	10,7
1/5 de la semana	56,6
2/5 de la semana	29,6
3/5 de la semana	3,1
TOTAL	100

Con relación al desarrollo profesional, la gran mayoría de los docentes (58,5%) señala destinar al menos una quinta parte de la semana a actividades relacionadas con su desarrollo profesional. Por otro lado, la porción de docentes que perciben no dedicarle tiempo a ello es sensiblemente mayor que en el caso de la planificación, un 34% -contra 10,7%- (cuadro N°15).

Cuadro 15

Percepción docente sobre la dedicación de lunes a domingo al desarrollo profesional	
Tipo de dedicación	%
Sin dedicación	34,0
1/5 de la semana	58,5
2/5 de la semana	5,7
3/5 de la semana	1,9
TOTAL	100

A partir de los datos relevados, puede señalarse sin sorpresas que lo que se lleva la mayor parte del tiempo en la rutina laboral docente es el tiempo de clase y, en segundo lugar, el tiempo dedicado a la planificación. El hecho de que aproximadamente un 80% de los docentes encuestados perciban que destinan a la planificación entre una y dos quintas partes de una semana completa pone en cuestión la idea muy extendida de que los docentes no desarrollan tareas de preparación previas o posteriores al dictado de clases.

Por otro lado, la poca dedicación al desarrollo profesional puede ser interpretada en la tensión derecho-obligación que subyace a dicha actividad. El desarrollo profesional, (también

denominado como perfeccionamiento, o actualización docente) constituyen derechos, a la vez que una necesidad, para poder realizar sus tareas con idoneidad. Su categorización como derecho implica que los docentes debieran acceder a ella dentro de su jornada laboral remunerada y sin pago alguno. Recién en el año 2006 la normativa nacional a través de la LEN contempla la capacitación gratuita y en servicio¹³. Acceder gratuitamente a formación continua dentro de la jornada laboral remunerada es un aspecto central a la hora de discutir y comprender el tiempo que le dedican los trabajadores de la educación a esta tarea. Si bien existen algunas iniciativas aún no es una práctica suficientemente consolidada. Pero también, la formación es una obligación de los docentes no sólo para fortalecer su idoneidad sino también para aumentar su puntaje y crecer en su carrera. Estas tensiones hacen que, muchas veces estas actividades se pospongan reiteradamente o se realicen con poco interés. A la luz de los datos analizados a partir de las encuestas, puede afirmarse que la decisión sobre la realización o no de estas acciones no dependen sólo del deseo o determinación de cada docente. Sus abultadas rutinas laborales y la existencia de otros factores (como la pertinencia de la oferta y su carácter arancelado o no) son fundamentales para entender estos resultados.

6.1.2 Más experiencia, menos tiempo

Como fue señalado al inicio, en este capítulo se ponen en evidencia los modos en que se configura el tiempo de trabajo en tanto dimensión social pero también en tanto dimensión subjetiva. Social porque la organización del puesto de trabajo es externa a las definiciones individuales y porque existen una serie de tareas que son “esperables” de un docente. Pero también existen variaciones en las experiencias de los sujetos que construyen configuraciones particulares con relación a la organización y uso de su tiempo de trabajo. Un ejemplo de ello que abordaremos a continuación es la relación existente entre la experiencia del docente y el tiempo que requiere para la planificación. A través de las entrevistas se identifican particularmente dos casos que sirven para ilustrar esta relación.

Amanda, con un año de antigüedad y con una dedicación de cuatro horas cátedra semanales expresaba lo difícil que era para ella sostener el trabajo. Además de ser docente de Historia tenía un trabajo administrativo de tiempo completo pero la docencia la atraía especialmente dado que

¹³ La Ley Federal de Educación, anterior a la LEN establecía que era un derecho de los docentes “La capacitación, actualización y nueva formación en servicio, para adaptarse a los cambios curriculares requeridos” (1993, art. 46 inc i). Así redactado, el derecho de la formación en servicio solo estaba asociado a los casos donde se trataba de una “nueva” formación, como las que fueron necesarias a partir de la implementación del cambio de estructura.

la caracterizaba como una herramienta muy potente: *“Me parece que tiene mucha... No sé cómo llamarlo, pero es bastante potenciador. Como que eso que das se lo das a muchos”* (Amanda, profesora de Historia de escuela de gestión estatal de CABA).

Dedicaba alrededor de doce horas semanales a preparar sus clases, entre la búsqueda de material y la planificación. Si bien recibía un complemento salarial para profesores con pocas horas, sostenía que era demasiada dedicación para la retribución salarial que recibía.

“El docente está muy mal pago... O sea, al docente se le paga por las horas que esta frente al curso y tiene montones de horas afuera del curso preparando la clase [...] si lo que se espera del docente es que vaya sólo a estar al frente del curso, está bien pago. Pero si lo que se espera del docente es que además piense, que se capacite, estudie, que prepare las clases, que corrija... Está malísimo pago” (Amanda)

Tal es así que a lo largo del año evaluó recurrentemente la posibilidad de alejarse de la docencia: *“Todo el tiempo pienso en dejarlas (en referencia a las horas) pero porque me insume mucho tiempo. O sea, me encantan, pero me insumen mucho tiempo.”* (Amanda)

Como contraposición a esta experiencia se encuentra la de Sandra, también profesora de Historia, con veintiún años de experiencia en la docencia y dedicación de tiempo completo: cuarenta y ocho horas semanales. Ella manifestó que ya no necesita realizar una planificación tan puntillosa y que si bien le dedica alrededor de dos horas más por día (es decir, diez horas reloj semanales para sus cuarenta y ocho horas cátedra) ese tiempo lo dedica a buscar materiales para trabajar con los estudiantes.

“La preparación de las clases, la verdad... Lo digo con total humildad, pero cuando llevas tantos años el oficio muchas veces no necesitas planificar demasiado las clases porque va saliendo así (chasquea los dedos demostrando rapidez). Sí, la búsqueda de material” (Sandra, profesora de Historia de escuela de gestión estatal de CABA).

La valoración respecto del salario es un aspecto central al ponerlo en relación con el tiempo que se le dedica al trabajo.

“A ver... No ganamos mal, podríamos ganar mejor para dedicarle de verdad el

tiempo que se merece a la tarea docente. [...] Yo digo que un docente es como un médico: nunca va a estar del todo bien remunerado porque el laburo de entrega que vos tenés es muy grande, no hay guita. Me gustaría ganar el doble de lo que gano para trabajar la mitad de lo que trabajo, para poder dedicarle fuera del colegio, porque estaría pago ¿me entendés? Búsqueda de materiales, nuevas cosas, seguir estudiando... porque lo que yo siga estudiando, más allá de que lo aprendo yo, es para hacerlo circular entre mis estudiantes.” (Sandra)

En el relato de Sandra, al igual que en el de Amanda, aparece fuertemente el componente de trabajo invisibilizado que no es formalmente reconocido. Sin embargo, las entrevistadas se distancian en las apreciaciones que tienen respecto de su salario. La idea que transmite Sandra de “no ganar mal” apareció en otras profesoras que también gozaban de una importante experiencia y se dedicaban exclusivamente a la docencia. Una posible explicación entre esta apreciación y la de Amanda es que la antigüedad docente es un elemento de considerable peso en el salario, dado que funciona como reconocimiento a la permanencia en el aula y, también, a la experiencia. El inconveniente aparece muy fuerte entre los docentes noveles que deben dedicarle mucho tiempo complementario y tampoco cuentan con la ventaja de compartir espacios de planificación con otros docentes más experimentados dado que, según la organización actual del trabajo, esas actividades se hacen por fuera de la escuela. Es así que la motivación para continuar con la docencia en los inicios de su carrera, aun siendo que ya son docentes formados, se debe más a un beneficio que se obtendrá al cabo de unos años que a un beneficio inmediato.

A partir de estos testimonios se puede vislumbrar cómo influye la cantidad de horas cátedra que tienen los docentes y fundamentalmente la experiencia que tienen en su cargo, en la configuración respecto del uso del tiempo. La entrevistada que tenía pocos años de experiencia y cuatro horas cátedra necesitaba dedicarle a la preparación fuera de clase tres veces más que el tiempo que le dedicaba efectivamente dentro del aula. Esta relación se invierte fuertemente en el caso de Sandra con veinte años de experiencia, que destina casi cinco veces menos tiempo del que le dedica a dar clases semanalmente.

6.2 La distribución de tareas en la rutina diaria: su concreción en distintos espacios

En la organización del tiempo de trabajo los espacios asumen también un aspecto interesante a

mirar. La actividad central de un docente, el dictado de clases, se encuentra asociado a un momento preestablecido en su jornada laboral y más aún, a un espacio concreto que es el aula. Pero existe una gran variedad de cuestiones que atañen la labor docente que por el contrario pueden, y en muchos casos deben, ser realizadas en otros espacios como en la escuela pero fuera del aula, el hogar o cualquier otro ámbito donde se puedan hacer. Uno de los propósitos en este apartado es identificar la gran cantidad y variedad de tareas que los profesores desarrollan en su rutina laboral, y por otro lado señalar los espacios/tiempos donde estas tareas se desarrollan. Aquí se pone en evidencia el hecho de que para realizar la tarea muchas actividades terminan desarrollándose fuera del aula, y más aún fuera la escuela.

A lo largo de las entrevistas las docentes identificaron una gran variedad de actividades cotidianas. Se seleccionaron algunas con vistas a determinar si eran habituales y en qué espacio y momentos las realizaban. Las tareas elegidas fueron: la lectura de materiales o publicaciones relacionadas a su disciplina o práctica docente, la participación en instancias de formación y desarrollo profesional, el seguimiento eventual de situaciones particulares de los estudiantes, reuniones de trabajo con otros docentes y/o directivos, proyectos y actividades organizados fuera del horario de clase, preparación de material didáctico para los estudiantes, reunión de familias, planificación de clases y corrección de evaluaciones. Las opciones de espacios fueron: dentro del horario de clase, dentro de la escuela pero fuera de clases¹⁴ y fuera de la escuela.

De todas las respuestas un 54% se concentraban en tareas realizadas fuera de la escuela. En el cuadro N°16 se sistematizan las respuestas, indicando los porcentajes de los momentos donde desarrollan las tareas seleccionados por cada docente.

¹⁴ En muchos casos se trata de espacios denominados como horas institucionales, considerando que algunos docentes contaban con horas en la institución fuera del aula.

Cuadro 16

Tareas según espacio de realización en porcentajes				
Tareas que realiza cotidianamente	En clase	En la institución	Fuera de la institución	Total
Lectura de materiales o publicaciones relacionadas a su disciplina o práctica docente	3,2	11,9	84,9	100
Participación en instancias de formación y desarrollo profesional	4,0	16,5	79,5	100
Preparación de material didáctico para estudiantes	4,5	18,5	77,0	100
Planificación de clases	3,7	19,9	76,4	100
Proyectos y actividades organizados fuera de horarios de clase	5,2	37,9	56,9	100
Corrección	27,2	16,9	55,9	100
Seguimiento eventual de situaciones particulares de los estudiantes	38,1	44,0	17,9	100
Reuniones de trabajo con otros docentes y/o directivos	15,3	68,4	16,4	100
Reunión con padres	19,2	68,8	12,0	100

La mayoría respondió que realiza habitualmente esas tareas. Y a excepción de las vinculadas a relaciones directas con estudiantes, padres o directivos, el resto de las actividades declaran hacerlas fuera de la escuela. Sin embargo, algunos han afirmado que las llevaban a cabo dentro de la institución pero fuera de clases, lo que manifiesta la posibilidad de disponer de espacios de estas características para tareas cotidianas¹⁵. Las únicas actividades que son realizadas en cualquier caso mayoritariamente fuera de la institución son las ligadas al desarrollo profesional y actualización docente. Aquí entran en juego las exigencias o tareas que son parte del trabajo docente y que representan un espacio de disputa respecto de su reconocimiento como tales, dado que en su mayoría deben abordarse fuera de la jornada formal de trabajo.

Destacar la variedad de tareas y los espacios en donde se desarrollan habitualmente pone de manifiesto parte de la complejidad propia de la labor docente que tiene múltiples facetas, en una jornada laboral con límites difusos.

6.2.1 Características y sentidos de los diferentes espacios de trabajo

En el apartado anterior se destacaron la variedad de tareas que realiza un docente en su rutina diaria y los momentos/espacios en los que habitualmente las lleva a cabo, sin profundizar en las

¹⁵ Puede tratarse de horas pagas bajo la modalidad de horas institucionales, como también de espacio entre horas de clases que les quedan sin ocupar.

características particulares que asume cada uno de dichos momentos. Durante el dictado de clases se presenta una manera de vivenciar el tiempo que puede distanciarse de la forma de experimentarlo en el momento de planificación, por ejemplo. Estas distintas formas de concebir cada espacio y de percibir el tiempo hacen que, al final del día, represente un modo de experimentar la jornada laboral.

El supuesto de que no todos los momentos de trabajo son iguales puede ser explicado por la especificidad de cada tarea y por los niveles de intensidad que demanda con relación al grado de dedicación y concentración que requieran. Para indagar al respecto se preguntó en la encuesta si se consideraba que el tiempo de trabajo puede tener, en un ámbito o en otro, características o “calidades” distintas.¹⁶ El 83,2% de los docentes afirmaron que sí, y se les solicitó que califiquen, en una escala del 0 al 10, niveles de intensidad de las tareas desarrolladas en dos ámbitos de trabajo: frente a clase y fuera de la escuela.

En el cuadro N°17 se muestran los niveles de intensidad asignados por los encuestados para cada ámbito. Las calificaciones en torno a la intensidad del trabajo fuera de la escuela fueron variadas (entre 1 y 10) concentrando el 49,2% los puntos 5, 6 y 7. Una posible explicación a tal dispersión puede relacionarse con el hecho de que estas tareas fuera de la escuela son muy heterogéneas. De todos modos, existe un consenso entre la mitad de los encuestados de que la intensidad que caracteriza a este espacio es de entre 5 y 7 puntos en una escala del 1 al 10.

Sin embargo, la intensidad del trabajo frente a clase tuvo respuestas menos dispersas: el 59,1% le asignó un nivel de 10; el 15,5% de 9; y el 17,6% de 8. Es decir que más del 90% de los docentes coinciden en que el trabajo en el aula es de un nivel de intensidad muy alto. Y el 10% restante indicó niveles de intensidad no menores a 6 puntos en una escala del 1 al 10.

¹⁶ La pregunta textual fue: “En algunas entrevistas que realizamos, los docentes nos relataban cómo el tiempo de trabajo puede tener, en un ámbito o en otro, características o “calidades” distintas. Definimos estas diferentes características como intensidad, entendiendo por ésta el grado de dedicación y concentración que requiere cada espacio. ¿Usted está de acuerdo con esta diferenciación? SI/NO”

Cuadro 17

Niveles de intensidad asignados a ámbitos de trabajo en porcentajes		
Nivel de intensidad	Trabajo fuera de la escuela	Trabajo frente a clase
1	2,2	
2	5,9	
3	4,4	
4	9,6	
5	16,9	
6	14,7	1,4
7	17,6	6,3
8	12,5	17,6
9	4,4	15,5
10	11,7	59,1
TOTAL	100	100

El 49,2% califican al tiempo de trabajo fuera de la escuela con una intensidad de entre 5 y 7 puntos

El 92,2% califican al tiempo de trabajo frente a clase con una intensidad entre 8 y 10 puntos

Para complementar estas respuestas se pidió que explicaran a partir de una pregunta abierta en qué radica esta diferencia de intensidad. Las respuestas de los que otorgaron mayor intensidad al espacio de trabajo frente al aula pueden clasificarse en tres grandes grupos. Una serie de explicaciones se centran en la variedad de cuestiones que debe atender un docente en el momento de clase: la necesidad de estar atento a diferentes situaciones; la satisfacción a las variadas demandas de los estudiantes (de conocimiento, psicológicas, sociales); la búsqueda por motivarlos; la complejidad del trabajo con otros y los desafíos que presenta la conducción de grupos; la resolución de situaciones o conflictos imprevistos. Este tipo de respuestas fue argumentado por el 67,7% de los docentes que caracterizaron de mayor intensidad el trabajo frente a clase. Luego, un 24,4% dieron respuestas en torno a las cualidades individuales que exige la docencia: el compromiso; la dedicación; la responsabilidad; la paciencia; la concentración; el deseo y la pasión; lo emocional. Finalmente, un porcentaje menor (7,8%) centró sus argumentaciones en cuestiones relacionadas con los recursos de la escuela o condiciones institucionales: la organización de la institución y los recursos con que cuenta, la población que accede y las características de la comunidad educativa de la escuela.

Es notable que la mayoría de las explicaciones sobre la mayor intensidad de trabajo en el aula las respuestas se refieren a la variedad de cuestiones a contemplar al mismo tiempo:

“La diferencia radica en el estrés y la concentración que requiere estar frente al curso. Atendiendo a mil cosas que suceden a la vez, a que el tiempo te alcance

para lo que te propusiste dar, a contener al grupo si surgió algún emergente, etc.”

“Frente a clase se maneja la intensidad de poner el cuerpo frente a los estudiantes, explicar, dirigir la tarea, reforzar explicaciones, etc. Es un espacio dinámico donde siempre surge lo novedoso o imprevisto y que requiere una enorme atención y flexibilidad. Parte de la flexibilidad depende en buena medida de la preparación que se realizó fuera de clase, así como del proceso de corrección y devolución de trabajos, el cual insume mucho tiempo.”

Estas descripciones hablan de una forma de percibir el trabajo en el aula que deja al descubierto su complejidad pero también, la naturalidad con la que se desarrolla, entendiendo que el trabajo en aula es así. Aparece fuertemente una caracterización donde el contexto, la orientación a las personas y la realización de “la tarea” (enseñar determinados contenidos) son aspectos igual de importantes que deben ser atendidos a la vez. El tiempo en ambos relatos aparece como un aspecto problemático, el acto de enseñar no se realiza sin que se encuentre mediado por otras cuestiones que deben ser resueltas *a la vez*.

Esto que hemos caracterizado como intensidad refiere a una forma de concebir el tiempo en el aula que puede caracterizarse bajo una concepción policrónica del tiempo (Hargreaves, 1992). Sus características se relacionan con lo señalado en los relatos de los docentes. Bajo esta forma de concebir el tiempo las personas se concentran en varias cosas a la vez, el contexto aparece como un aspecto importante y sensible y el principal eje rector son las personas, las relaciones con el otro y no las tareas. Para comprender más fácilmente esta forma de concebir el tiempo es útil contrastarla con la monocrónica, centrada en las tareas más que en las relaciones y bajo el supuesto de que se realiza “una cosa a la vez”. Hargreaves señala que este tipo de concepciones son las que manejan los “administradores”, gestores de la política, que diseñan las reformas en este registro y luego esperan que sean implementadas sin considerar las mediaciones que pueden aparecer en un trabajo de estas características.

Es así que este modo de vivenciar el tiempo frente a clase influye en la experiencia docente y talla una determinada manera de experimentar y concebir la tarea.

En suma, los elementos expuestos a lo largo del capítulo configuran determinada rutina que genera un efecto en las percepciones de los y las docentes sobre su trabajo. Cerca de la mitad de

los encuestados destinan cuatro quintas partes de la semana o más a las múltiples tareas vinculadas a la docencia. Y una cantidad similar de docentes afirma destinarle una o dos quintas partes del fin de semana a las variadas tareas relacionadas con la planificación y el desarrollo profesional. Es un porcentaje menor el que manifiesta descansar del trabajo docente durante el fin de semana.

Para complejizar estos elementos y los modos en que influyen en la configuración del tiempo de trabajo se consideraron otros aspectos más singulares. Por un lado, el hecho de que en cada una de las trayectorias de los docentes existen distintas formas de vivenciar el tiempo. La relación entre la experiencia de trabajo y el tiempo que insume la preparación de una clase no es menor. Es comprensible que a quienes se inician en la tarea de enseñar les lleve más tiempo poder organizar, pensar y planificar sus clases. Aquellos que tienen más antigüedad cuentan con la experiencia a su favor. Por otro lado, el hecho de que no todos los tiempos de trabajo tienen las mismas características también influye de un modo particular en la configuración de la rutina laboral. Así, las horas de clase fueron caracterizadas por una gran cantidad de docentes como de un nivel de intensidad muy alto (más de ocho puntos en una escala del 1 al 10). Y las explicaciones en torno a esto se vinculan fuertemente con una dinámica donde se deben atender a una variedad de situaciones, las exigencias que esto implica en términos de cualidades personales y las características propias de la institución que pueden aplacar o potenciar las dificultades.

Las percepciones que surgen de la configuración del tiempo de trabajo cotidiano ponen en tensión las valorizaciones sobre el salario recibido, así como también, parte de las tareas que hacen al trabajo docente. Una de las preguntas de la encuesta indagaba sobre la percepción respecto de su salario con relación al trabajo que les demandaba¹⁷. El 83,9% de los docentes encuestados calificaron su sueldo como “injusto”. De acuerdo a los testimonios de las docentes entrevistadas, la apreciación respecto de lo insuficiente del salario se relacionaba fundamentalmente con la cantidad de trabajo que se hace por fuera de la escuela, en los tiempos libres, de descanso, o incluso en el dedicado a tareas domésticas. Sin embargo, fue notable como las docentes entrevistadas con más experiencia afirmaron “no ganar mal” aunque “podrían ganar mejor” para trabajar con la dedicación que merece. El peso de la antigüedad en el salario es un factor clave en esta apreciación, lo que garantiza que el reconocimiento a la experiencia esté bien retribuido. No obstante, contrasta con la vivencia de docentes noveles que deben dedicarle mucho

¹⁷ Pregunta textual: “¿Cómo calificaría el sueldo que recibe según el trabajo que le implica? JUSTO/INJUSTO”

más tiempo en los inicios de su trayectoria al trabajo fuera de la escuela (concebido como tiempo no remunerado), situación que puede desmotivar su permanencia.

Por otro lado, esa valorización sobre su retribución salarial y una configuración saturada de la rutina de trabajo pueden afectar también la concreción de ciertas tareas. En este sentido, se ha visto como entre las tres categorías de actividades (dictado de clases, planificación y desarrollo profesional) son las últimas las más afectadas. Son a la vez aquellas que se realizan mayoritariamente fuera de la escuela. Dicha situación entra en tensión con lo estipulado en la LEN, en relación con la garantía del derecho a la capacitación docente gratuita y en servicio. Tal derecho es una reivindicación histórica que parte de la necesidad del reconocimiento de que la formación es inherente al trabajo docente y que debe estar garantizada en los momentos remunerados de trabajo. **El análisis expuesto con relación a este aspecto es un claro ejemplo respecto de cómo la configuración del tiempo de trabajo puede tener un efecto concreto en la propia proyección del trabajo docente: no hay tiempo (y mucho menos reconocimiento) para las tareas relacionadas al desarrollo profesional. ¿Cuáles son, entonces, las tareas “necesarias”, “obligatorias” para desempeñarse como trabajador docente? ¿Qué implica ser docente? ¿Qué mensaje subyace al hecho de no reconocer este tipo de tareas en la práctica docente? No garantizar espacios de formación en un trabajo que supone un vínculo cotidiano con el conocimiento y su transmisión, es un modo más de desvalorizarlo.**

Los modos de ser docente, las potencialidades y límites a su desempeño se encuentran latentes en la compleja arquitectura del tiempo de trabajo cotidiano que, además de moldear rutinas laborales, moldean formas de concebir espacios y tareas (intensos, desvalorizados, no reconocidos). Las exigencias asociadas a la tarea de enseñar, la retribución salarial contabilizada fundamentalmente a partir de horas frente a alumnos y la experiencia en la labor son aspectos que operan de modos menos visibles sobre el trabajo docente. En el próximo capítulo se profundizan estos interrogantes a través del abordaje de la dimensión más subjetiva y simbólica del tiempo que opera en la construcción de los docentes como trabajadores.

7. El tiempo de trabajo y la construcción simbólica sobre la tarea docente

Hasta aquí se han abordado las características más estructurales que hacen al tiempo de trabajo docente. Se ha desarrollado la configuración actual del puesto de trabajo, junto con las políticas y los discursos que lo atraviesan; se han abordado también las características que asume la rutina docente donde se pone en relieve lo que se hace por fuera del horario de clases, y aun por fuera de la institución. En ambos puntos se recuperaron las percepciones que los docentes tienen respecto de esos aspectos más estructurales que marcan las pautas, las formas, la cadencia del tiempo de trabajo. En este capítulo se profundiza en las percepciones más subjetivas y simbólicas respecto de su tarea, que se construyen en el entramado de sus rutinas cotidianas.

En el capítulo 2 se presentaron elementos teóricos para pensar el tiempo y el trabajo de los docentes, y entre ellos, se recupera al tiempo como objeto de análisis en las Ciencias Sociales, distanciándose de los abordajes que lo consideran tan sólo como una variable más. Comprender al tiempo como un nudo problemático proporciona información sobre los procesos que dan origen y constituyen a los fenómenos sociales. El tiempo, así entendido, no es un mero contenedor, no es un atributo más del objeto de estudio, sino que es parte constitutiva del objeto. Como tal genera una determinada forma de “ser” de los fenómenos: los límites y posibilidades en la potencialidad del trabajo docente se encuentran signadas por su temporalidad. Dicho de otro modo, la organización del tiempo de trabajo se constituye como una forma más de regulación social, quizás menos explícita y más difusa que otro tipo de regulaciones, pero que sin embargo logra marcar una cadencia y una dinámica propia que no es otra que la de una sociedad que, en el contexto de un orden social capitalista, se organiza en torno a un modelo de explotación y alienación laboral.

En caso de los docentes, el estudio sobre el tiempo de trabajo brinda elementos para comprender como se piensan a sí mismos, cuál es su tarea y motivación. Para ello se toman las percepciones que los y las docentes tienen sobre su tarea, las características a partir de las que describen su quehacer cotidiano. Se analizarán dos aspectos que apuntan a identificar lo singular de su tarea en la experiencia subjetiva: la comparación con otros trabajos y la caracterización del trabajo docente. A partir del segundo aspecto se profundiza sobre el carácter ambivalente de la tarea (reconfortante e incómodo a la vez) y la invisibilización de actividades cotidianas en las propias

concepciones de los educadores sobre su trabajo.

7.1 El trabajo docente en comparación con otros trabajos

Con el objetivo de identificar las características más singulares de la tarea docente desde las percepciones de los protagonistas, se indagó a lo largo del trabajo de campo en las relaciones entre otro tipo de trabajos y la docencia. Así, teniendo en consideración que muchos profesores trabajan en dos ocupaciones distintas uno de los puntos fue la comparación entre ellos.

De acuerdo con la encuesta realizada 85,5% de los docentes han tenido o tienen experiencias en otros trabajos no vinculados con la educación. La pregunta sobre la principal diferencia entre ambos generó una variedad de respuestas que pudieron ser clasificadas en torno a cinco concepciones con orientaciones diferentes, no excluyentes. Estas concepciones manifiestan una mirada sobre la docencia, ponen en relevancia una serie de aspectos por los cuales los profesores valoran a su trabajo por encima de otros. Lo que interesa es cómo describen a la docencia, qué aspectos destacan y resaltan, porque todo ello da cuenta de cómo ven a su trabajo y a su labor.

En la comparación entre docencia y otros empleos se pudo identificar cinco concepciones que organizan las relaciones que se establecen entre ellos y ponen de manifiesto distintas orientaciones en la definición de lo singular en la tarea docente. La docencia como compromiso afectivo; la docencia como compromiso intelectual; la docencia como compromiso social; la perspectiva en torno a las condiciones laborales; y la motivación personal como eje de la tarea.

En primer lugar, se encontró un fuerte componente emocional en las explicaciones en torno a las diferencias con otros trabajos. Se encuentran bajo esta concepción una serie de miradas centradas en el vínculo con otros, en el trabajo con adolescentes, en las relaciones de afecto con los estudiantes. Esta perspectiva es la que mayor presencia tuvo, reflejada en el 24,5% de las respuestas. Se transcriben algunas de las expresiones utilizadas por los docentes que son representativas del conjunto de expresiones con relación a esta concepción. A través de ellas se identifica el compromiso afectivo de los docentes con su tarea.

- *“El tipo de relación afectiva”*
- *“Sos responsable por otros, debés escucharlos, dar contención. Sos un modelo/ejemplo de ellos”*
- *“Compromiso afectivo, responsabilidad por menores a cargo”*

- *“Involucrarse con alguien, la docencia tiene más valor”*
- *“Relacionarse con adolescentes con sus ‘problemáticas’”*
- *“El amor”*

En segundo lugar, aparece una mirada más estructural, centrada en las condiciones laborales y en las características del trabajo no rutinario, de atención a diversas situaciones. En este conjunto de explicaciones no todas son positivas, algunas manifiestan rasgos incómodos o desafiantes, como el hecho de llevarse trabajo fuera del horario laboral o la intensidad de la tarea. En estos casos aparece cierta ambivalencia: se lo declara más trabajoso pero también más atractivo.

- *“En otro trabajo no te llevas trabajo a tu casa, termina el horario y te olvidás”*
- *“Otro trabajo es más tranquilo y previsible”*
- *“La atención permanente, diversa y de gran variedad de la docencia frente a un trabajo, si bien intenso, abocado a una única actividad”*
- *“No es rutinario ni mecánico, la docencia varía siempre”*
- *“La estabilidad laboral que tiene la docencia”*
- *“Tiene más autonomía”*

En tercer lugar, se encuentra una mirada más personal, centrada en las motivaciones individuales y la satisfacción que genera el trabajo, en muchos casos destacando la idea de la vocación. A diferencia de la concepción anterior, está más presente la motivación personal, la relevancia está puesta en sensaciones o satisfacciones que provoca la tarea. Ambas concepciones, la centrada en las condiciones laborales y la centrada en las motivaciones aparecen en similar cantidad de casos: 21,3% y 20,6% respectivamente.

- *“La docencia implica lo subjetivo, el desarrollo de empatía, es más trascendente a nivel personal”*
- *“Implica poner una gran cuota de subjetividad en lo que se hace, implicando un desgaste mental importante y a la vez una mayor satisfacción con la tarea realizada”*
- *“Otro trabajo es más automático, en el proceso de enseñanza se aprende”*
- *“La vocación”*

Se identifica otra concepción enfocada en la transmisión del conocimiento, a la formación de otros, al trabajo intelectual. En estas explicaciones se pone de manifiesto el compromiso intelectual con la enseñanza y el aprendizaje, presentes en el 18,1% de las respuestas.

- *“La transmisión de conocimientos y valores. Trasciende las horas que estás en el aula”*
- *“El desafío intelectual”*
- *“La influencia en el desarrollo intelectual de estudiantes”*
- *“La responsabilidad de ser formador”*
- *“Educar”*

Por último, se reconoce una perspectiva que pone en relevancia el compromiso social por la tarea. Se trata de aquellas concepciones centradas en el carácter transformador de la enseñanza y en la responsabilidad social que implica, poniendo el propio trabajo en un plano menos personal. Esta concepción fue la menos presente entre las explicaciones argumentadas, representan sólo un 13,5%.

- *“La docencia es transformadora”*
- *“La valoración social y el rol en la conformación de la sociedad”*
- *“El rol social”*
- *“La construcción con otros, la generación de pensamiento crítico para libertad”*

Estas orientaciones dan pistas respecto de lo singular de la tarea docente en relación con otros trabajos. A partir del análisis es posible identificar cierta prevalencia de las concepciones que ponderan las perspectivas individuales como la relación afectiva con otros, o las motivaciones y satisfacciones subjetivas que genera la enseñanza. Menos preponderancia tienen aquellas concepciones centradas en el rol transformador de la docencia, en la conciencia respecto de su rol social y trascendente. En su mayoría, los encuestados perciben a la docencia como una ocupación que requiere un compromiso afectivo, antes que intelectual o social. Aparece con menos frecuencia la conciencia respecto de la importancia social y colectiva en cuanto contribuye a la formación de sujetos para desenvolverse en la sociedad, que la percepción respecto de la importancia del vínculo emocional y de contención hacia los estudiantes.

Estas apreciaciones dan orientaciones respecto de cómo interpretan su trabajo los docentes, entendiendo que es interpretado al mismo tiempo que es vivido. En las saturadas rutinas docentes

lo que ponen en relevancia tiene que ver con lo experimentado en lo inmediato: los vínculos, las satisfacciones, las condiciones laborales. No hay tiempo para pensar en el resultado, en el producto, en los efectos de una labor con una clara orientación social. Según lo definido en la LEN, la finalidad de la educación secundaria es habilitar a los y las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios¹⁸. Los tres objetivos tienen una proyección hacia el futuro y se relacionan con el desempeño de los jóvenes en la sociedad. Si bien estos fines pueden estar más difusos en el día a día de la vida escolar, no son desconocidos por los docentes. Pero hay algo en esa cotidianidad saturada de actividades, responsabilidades y situaciones a las que atender que hace que prevalezca una mirada puesta en lo inmediato y lo personal, antes que en el futuro y lo social. A partir de estos testimonios, puede afirmarse que mayoritariamente los docentes ponen la distinción de la tarea en los vínculos afectivos y cotidianos antes que en su función social o intelectual.

7.2 ¿Un trabajo gratificante o angustiante? Percepciones sobre su tarea

La dimensión de análisis que se propone en este séptimo capítulo, remite a la reconstrucción de las interpretaciones más subjetivas que tienen los docentes sobre su trabajo y, en este sentido, a reconocer las representaciones simbólicas que construyen en torno a él. Como se señaló en los inicios del capítulo estas representaciones son producto de las experiencias vividas en las que los usos y distribución del tiempo de trabajo tienen un impacto concreto. A continuación, se profundiza en el análisis respecto de la forma en que los y las docentes caracterizan su labor.

Para esto se ha consultado a través de la encuesta cómo lo describirían lo que resultó en cerca de seiscientos adjetivos que caracterizan a su trabajo. Muchos de ellos, el 44%, pueden ser categorizados como neutrales, es decir, que no manifiestan ningún tipo de valoración, ni positiva ni negativa. Algunos ejemplos son: *comprometido, desafiante, dedicado, servicial, que requiere entrega, vocación, profesional, interesante*.

Sin embargo, existen otra serie de adjetivos que sí refieren a un valoración positiva o negativa. El 28% de los adjetivos señalados afirman características abiertamente positivas como *hermoso, gratificante, estimulante, reconfortante, creativo, apasionante, placentero, dignificante, feliz, divertido, enriquecedor*. Pero al mismo tiempo, otro 28% refieren a calificaciones que pueden ser

¹⁸ Art 30, Ley de Educación Nacional N° 26.206.

catalogadas como abiertamente negativas: *angustiante, tortuoso, estresante, solitario, cansador, sacrificado, desgastante, tedioso, insalubre, absorbente, complejo*. Como puede verse, se encuentra una igual proporción de adjetivos abiertamente positivos y de adjetivos abiertamente negativos. Es decir, considerando la valoración de los docentes respecto de su trabajo encontramos una igual presencia de componentes negativos como positivos.

Muchos de los que señalaron aspectos negativos o positivos los combinaron con otros neutrales, sin embargo, fue común encontrar ambos tipos de calificaciones para la misma descripción:

- *hermoso y sacrificado*
- *angustiante y divertido*
- *desgastante y gratificante*
- *reconfortante y arduo*
- *extenuante y gratificante*
- *apasionante y demandante*

E incluso algunas caracterizaciones que parecen contradictorias entre sí:

- *tortuoso y placentero*
- *enriquecedor y desgastante*

Estas calificaciones sobre el trabajo docente dejan de manifiesto cierta ambivalencia alrededor de la tarea a partir de adjetivos muy movilizantes emocionalmente tanto en un sentido positivo como en un sentido negativo. Queda planteado el interrogante respecto de cuáles aspectos se identifican con unos y otros. Si bien no se ha profundizado en la investigación sobre este punto en particular, es posible arriesgar alguna hipótesis.

Así, podría pensarse que los aspectos positivos como la satisfacción, lo gratificante, lo reconfortante o lo estimulante se vinculan con el placer y el gusto por la enseñanza. Con lo cual dichos sentimientos se pondrían de manifiesto cuando se encuentran evidencias respecto del resultado o impacto de su trabajo: con la manifestación de avances en un proceso de aprendizaje, cuando pueden ver un “ida y vuelta” de su tarea cotidiana. Como contraparte, es posible arriesgar que aquellos aspectos negativos que manifiestan cansancio, estrés o dificultad pueden relacionarse con la ausencia de dicho retorno.

Estas lecturas son posibles dado que la educación tal y como se encuentra organizada actualmente es un trabajo fragmentado, donde el profesor no tiene posibilidad de conocer el

proceso más amplio de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes y sólo interviene en forma parcial y a veces aislada. Esta fragmentación reconoce múltiples causas: por un lado, muchos docentes cuentan con horas en varias instituciones, lo que impide fomentar el vínculo con estudiantes y colegas que participan cotidianamente en la vida institucional. Por otro lado, aun cuando concentren horas en una institución, es habitual que trabajen en varias secciones haciendo que tomen contacto con una gran cantidad de estudiantes. Este aspecto aumenta el carácter fragmentado del trabajo dado que les es muy difícil generar vínculos con todos los estudiantes a los que enseña. Y finalmente, la fragmentación también se manifiesta en el hecho de que el fin último de la enseñanza a lo largo del nivel no es simplemente la incorporación de una serie de contenidos de una asignatura, sino además, la formación más general de los estudiantes como sujetos, ciudadanos, trabajadores. En este sentido, el “resultado” de la tarea de enseñar aparece menos posible de ser experimentado de manera inmediata o a lo largo del ciclo lectivo.

La enseñanza y el aprendizaje son indefectiblemente producto de una construcción colectiva mientras que el trabajo docente y su organización histórica en tanto “profesión libre” (Birgin, 1999) que debe tomar horas de clase en diferentes instituciones, no propicia vínculos más profundos ni con los estudiantes ni con las instituciones que los albergan. Incluso, como se señaló previamente, la concentración de horas en una institución no termina de resolver el carácter fraccionado del trabajo, dado que aún persiste una organización que pondera el trabajo individual sobre el colectivo. Asimilar el ejercicio de discutir colectivamente con otros colegas programas, contenidos, abordajes, actividades, contrarrestaría la fragmentación basada en la experiencia individual; dotaría de sentido los espacios creados recientemente para el trabajo colectivo; y fundamentalmente, volvería inútil el trabajo a realizar afuera de la escuela.

7.2.1 El trabajo docente y la falta de distinción con el trabajo en el aula

Una de las inquietudes para comprender la forma en que los docentes conciben a su trabajo se relaciona con conocer sus apreciaciones sobre los distintos aspectos que hacen a la tarea. Por ello, en el trabajo de campo se indagó respecto de la docencia en sentido amplio y el trabajo en clase como un aspecto central, pero no único, que hace a la tarea docente.

Con relación a la caracterización de su trabajo, se solicitó en la encuesta que asignen adjetivos específicos para la docencia en términos generales y para la tarea en el aula, en forma más específica. Mayoritariamente los encuestados señalaron exactamente los mismos adjetivos para

ambos espacios, como si no existiera, desde sus perspectivas, diferencias. En los casos en donde sí se encontraron diferencias claras se observa que cuando caracterizan al trabajo docente en general aparecen los siguientes adjetivos: *precario, mal pago, mal valorado, no reconocido, despreciado, subestimado, cuestionado*. Ninguno de ellos es asignado al trabajo frente al aula. En cambio, se le asignan: *orientador, guía, referente, participativo, orador*.

La repetición del mismo calificativo para el trabajo docente y el trabajo en clase puede manifestar una aparente falta de distinción entre ambos ámbitos a la hora de caracterizarlo en pocas palabras. En contraste, en el capítulo anterior, cuando se analiza la configuración del tiempo en las rutinas docentes se han podido enumerar una multiplicidad de tareas registradas a lo largo del campo que los docentes desarrollan fuera del aula. Se ha profundizado, además, sobre las variadas intensidades que provoca cada tarea dejando en evidencia la complejidad y particularidad del tiempo frente a clase y las diferencias que presentaba respecto de otras tareas cotidianas. Incluso, esto se encuentra problematizado en sus reflexiones en torno a sus condiciones laborales. Sin embargo, a la hora de evaluar adjetivos para caracterizar la tarea, toda la atención se focaliza en una percepción más genérica.

La configuración histórica del trabajo docente y los modos en que se organiza actualmente contribuyen a la construcción de una perspectiva genérica en la que se manifiesta una preeminencia del trabajo en el aula en detrimento de otras actividades vinculadas con la labor. De una parte, la designación de los docentes a partir de horas cátedra, donde se reconoce y se configura su rutina a partir del tiempo de dictado de clases, genera como consecuencia una invisibilización de otras actividades. En contraste, los docentes en su experiencia cotidiana tienen presentes esas tareas, dado que, justamente al estar invisibilizadas en lo formal para ellos se vuelven más contrastantes y presentes, porque tienen que realizarlas en tiempos no remunerados.

La organización histórica del trabajo docente genera sentidos acerca de qué es la docencia y jerarquiza alguna de las tareas vinculadas a la labor, desvalorizando otras. La consecuencia de la invisibilización y desvalorización de tareas vinculadas a la planificación, corrección, o incluso, al desarrollo profesional hacen mella en las concepciones y sentidos alrededor de la tarea. Pero también el carácter individual de la labor que se planteó en el apartado anterior, contribuye a entender que el trabajo docente reside fundamentalmente en la solitaria tarea de dar clases (solitaria por el hecho de encontrarse “solo” frente a los estudiantes, aunque en sí misma la

actividad implique a muchos otros sujetos). Es posible pensar que si la tarea de enseñar se apoyara en un trabajo colectivo más amplio, la docencia asumiría otras caracterizaciones.

7.4 El trabajo de los docentes como límite o como potencialidad

Un supuesto que atraviesa el presente estudio se relaciona con la idea de que la configuración del tiempo de trabajo de los docentes tiene un efecto concreto en los modos de pensarse a sí mismos como trabajadores. En esa proyección respecto de su tarea, puede prevalecer una percepción de potencialidad, o bien, de limitaciones. Es decir, la organización cotidiana; la multiplicidad de actividades a desarrollar en los tiempos y espacios donde se llevan a cabo, se conjugan con el reconocimiento material y simbólico de esas tareas. En ese entramado, la labor docente se significa y resignifica constantemente. Una organización del tiempo de trabajo que tiene tiempos remunerados y tiempos no remunerados; que cuenta con imperativos como la formación permanente sin contemplar tiempos y espacios para ello; que carece de espacios colectivos para pensar una actividad cuyo principal objetivo es social, no puede garantizar otra cosa que no sea una tarea que transmite sensaciones ambivalentes.

El tiempo de trabajo docente es un factor elemental en la propia construcción de un horizonte simbólico sobre su tarea. La forma en la que se estructura su rutina, los sentidos que se construyen en torno a esa determinada manera de experimentar su trabajo son manifestaciones de una organización del trabajo que refleja un orden social que se caracteriza por producir condiciones alienantes y alienadas. Este aspecto ya fue presentado en el capítulo 2 a partir de los aportes de diversos autores, tanto para pensar la sociedad capitalista actual, como para pensar particularmente el trabajo docente en dicha sociedad. Retomando lo planteado por Martínez Bonafé (1998), aún en esta forma de trabajo asalariada puede darse lugar al trabajo creativo o vivo, donde el trabajador puede superar las limitaciones producidas por las condiciones laborales y mostrar formas de emancipación. Sin embargo, las saturadas rutinas docentes, la recurrente referencia a las tareas no remuneradas, los imperativos respecto del desarrollo profesional y la estructuración del tiempo de trabajo en torno a una organización individual podrían estar indicando más un escenario de limitaciones que de potencialidad creativa.

Muchas de las políticas recientes que buscan la transformación de la escuela secundaria analizadas en estudios recientes (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019; Landau, Morello y Santos

Souza, 2019) ponen en el centro de escena la cuestión de la organización del trabajo docente. El desafío parece estar puesto en poder avanzar en modelos institucionales que habiliten el trabajo colaborativo, el abordaje de contenidos en forma interdisciplinaria, la mayor estabilidad del cuerpo docente y su sentido de pertenencia con la institución. Todas estas transformaciones plantean muchos desafíos en torno a los modos de enseñar y a la formación inicial de los docentes. Las dificultades se relacionan con las características de la matriz organizacional de la escuela secundaria que se presenta como un trípode de hierro entre la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del por horas de clase (Terigi, 2008). La Ley de Profesor por Cargo, la NES y la Secundaria del Futuro analizadas en el capítulo 4, son un ejemplo de las políticas que apuntan a la transformación de la secundaria y que introducen cambios con relación a la organización del trabajo en la escuela.

Sin embargo, es interesante abrir el interrogante respecto de qué implica la conformación de cargos, o la asignación de horas fuera del aula. Una respuesta tiene que ver con la posibilidad de pensar perfiles docentes que realicen su trabajo con renovados sentidos pero también, puede significar una fuerte intensificación sobre la tarea, dado que muchas de sus actividades cotidianas no son consideradas en estos nuevos tiempos. Los tiempos dedicados a tareas ineludibles como la preparación de clases, la planificación de la propuesta de enseñanza y la corrección de evaluaciones, así como otras actividades como las relacionadas con el desarrollo profesional son ejemplos muy fértiles para pensar esta problemática. Por otro lado, la formación continua para los docentes es un verdadero imperativo, pero no se encuentra considerado un espacio o un tiempo para que esa tarea sea llevada a cabo. Este aspecto está íntimamente relacionado a su vez con la relación de los educadores con el conocimiento: se espera su actualización permanente pero no se brinda un espacio para ello. Si las transformaciones en la escuela secundaria están poniendo estos aspectos en juego, es importante considerarlos a la hora de pensar nuevas configuraciones de puestos laborales.

Es difícil concebir una transformación profunda del nivel con docentes que proyectan su tarea en un escenario de limitaciones y trabajo desvalorizado. En este sentido es importante recuperar la relevancia de instrumentar políticas que tomen la dimensión del bienestar docente como objetivo, promoviendo espacios de discusión y participación plurales (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019). Para lograr escuelas con condiciones de bienestar es importante considerar la

configuración de un puesto laboral que reconozca todos los tiempos de trabajo en torno a la tarea docente y que logre desmontar la organización del trabajo en base a una tarea individual. Como ya se mencionó, es en la rutina y en su trabajo cotidiano donde los profesores proyectan su labor y por lo tanto allí existe la posibilidad de generar condiciones para lograr momentos de trabajo creativo o vivo.

A lo largo de este capítulo se ha planteado cómo la organización del trabajo de los docentes no sólo resulta un eje estructurador de sus prácticas sino que además influye en su concepción sobre su trabajo y cuáles son sus características distintivas. Una estrategia para conocer esa singularidad consistió en proponerles a los docentes a lo largo del trabajo de campo una mirada comparada entre la docencia y otras ocupaciones. Allí apareció fuertemente del carácter emocional alrededor de la tarea. Existe una preponderancia del compromiso afectivo, por encima de otro tipo de compromiso como el intelectual o el social. Esto pone en segundo plano lecturas alternativas posibles sobre la docencia como su función social o su carácter transformador, aspectos que aparecieron, pero con menor presencia. Es comprensible que esto suceda en rutinas docentes muy cargadas de tareas, donde la proyección a futuro de los estudiantes puede aparecer en un horizonte de difícil avistaje. Esto sumado a un trabajo docente organizado históricamente en torno a la designación por horas de clase, que genera en muchos casos una rutina fragmentada donde los docentes se mueven de una escuela a otra, y más aún de un aula a otra.

Para profundizar la reflexión sobre la forma en que conciben su trabajo se ha visto como a la hora de caracterizarlo, mayoritariamente los docentes ponen de manifiesto una mirada más genérica sobre la tarea. Si bien la actividad de enseñar tiene una preponderancia en el acto de dar clases, se ha manifestado en otros capítulos como esta tarea conlleva otras menos visibles como la planificación, la corrección y armado de evaluaciones, que aparecen como actividades de menor intensidad pero ineludibles en lo cotidiano. En este sentido, la organización del trabajo de los docentes, producto de una estructuración histórica donde ha prevalecido la designación a través de horas según la especialidad de la disciplina; donde mayoritariamente no se contempla el trabajo institucional, interdisciplinario; donde no hay espacios predestinados para la planificación o la corrección, es coherente con una mirada que identifica fuertemente al trabajo docente únicamente con el trabajo disciplinar, frente al aula. Sin embargo, la planificación, la corrección,

la participación en proyectos fuera de clase, el desarrollo profesional y la actualización docente son tareas que no pueden ser dejadas de lado y se convierten en imperativos impuestos desde lo discursivo pero sin contrapartida en la retribución salarial. Muchos docentes no reconocen quizás estas tareas como parte sustancial de su labor, aunque sin embargo las desarrollan cotidianamente. En este caso, entonces, la organización histórica y cotidiana del trabajo docente contribuye a conformar una concepción que deja invisibles algunas de sus actividades habituales.

Al analizar los adjetivos con los que los docentes caracterizaron su trabajo aparece fuertemente cierta propiedad ambivalente de la tarea: genera sentimientos de gran satisfacción pero también, e incluso en algunos casos a la vez, de angustia. Esta forma de proyectar su tarea presenta muy vívidamente la realidad de ver la docencia como una potencialidad y como un límite. **A través de este estudio se intenta dar cuenta que la organización de los tiempos de trabajo es un aspecto central a la hora de que los docentes se proyecten en su tarea. En la configuración del puesto laboral, así como en la organización de los tiempos de trabajo, se encuentra un tiempo/espacio de producción de sentido sobre la tarea que es casi tan importante como aquellos que son producidos y transmitidos durante la formación docente inicial. Una de las cuestiones que busca aportar este estudio se relaciona con la centralidad de pensar la configuración de la rutina docente como una herramienta que puede ofrecer nuevos sentidos a la tarea, partiendo de su sustrato material. Los tiempos valorados y remunerados se combinan en la actualidad con otros invisibilizados y no remunerados que presionan sobre la tarea docente cotidiana. Es por ello que una profunda transformación del nivel no puede eludir una reconfiguración del puesto de trabajo docente que reconozca todas sus tareas, valore sus tiempos y habilite espacios de producción colectiva y encuentro con estudiantes y colegas.**

8. Conclusiones: el tiempo de trabajo como aspecto constitutivo en la tarea docente

No es una novedad que el trabajo docente es un ámbito que se encuentra atravesado por una multiplicidad de aspectos que lo regulan conformando un campo de acción limitado y flexible, donde los y las docentes desarrollan su tarea con una libertad relativa. Entre la gran variedad de regulaciones que atraviesan la labor se pueden señalar algunas más definidas y rígidas como la normativa y las políticas públicas, pero también otras menos tangibles como los discursos y las dinámicas institucionales. En este estudio el tiempo de trabajo es identificado como una de aquellas regulaciones menos explícitas pero con un impacto muy concreto en los sujetos, en los modos en que se piensan a sí mismos y en la potencialidad que asumen como trabajadores de la educación.

Desde una perspectiva teórica se recupera al tiempo como un nudo problemático que permite analizar las cualidades y propiedades constitutivas de los fenómenos a estudiar. Se propone concebir al tiempo, ya no como variable externa que influye en los procesos, sino como un aspecto inherente que los estructura y contribuye en su determinación. Tal característica habilita en términos subjetivos la proyección de una serie de sentidos y valoraciones que surgen en esa interfaz entre lo estructurado socialmente y lo experimentado subjetivamente. Así, el tiempo se plantea como un elemento multidimensional que brinda una capacidad explicativa muy potente. La posibilidad de entender al tiempo más allá de su rasgo objetivo, mensurable, permite entender que existe también una interpretación subjetiva del tiempo que dota de sentido a las experiencias vividas.

El tiempo de trabajo, sus usos y distribución, tiene una potencia estructuradora de la tarea docente, que habilita la construcción de ciertos sentidos y representaciones simbólicas en torno a él. Tal organización lleva implícita una determinada jerarquización de las tareas, otorgándoles diferente valoración y centralidad. Así, se identificó una distinción conceptual entre la jornada formal, establecida a partir de las horas/cargos designados, y la jornada real que incluye todas las tareas asociadas que se realizan por fuera del tiempo formalmente designado. Tal diferencia tiene un impacto en términos políticos en relación al reconocimiento de ciertas tareas y su (falta de) retribución salarial. La distinción entre la jornada formal y la real dejan de manifiesto que el

trabajo docente conlleva una intensificación laboral intrínseca. Desdeñar la diferencia entre cada tipo de jornada colabora en la naturalización del trabajo no remunerado. El análisis sobre las percepciones de profesores y profesoras en relación a estas cuestiones es un modo de conocer más acerca de los problemas actuales de la organización del trabajo docente y de la escuela secundaria.

Se propone, entonces, pensar al tiempo como dimensión analítica en relación al trabajo docente. Para realizar este análisis se identifican tres ejes que aportan en diferentes sentidos a la construcción del tiempo de trabajo como problema. El tiempo como dimensión política, el tiempo como dimensión social abordado desde las experiencias de los docentes y el tiempo en tanto dimensión subjetiva y simbólica.

A partir del primer eje se aborda la articulación de la tarea docente en función de las estructuras formales y las orientaciones políticas que la organizan. Las normativas, las políticas públicas que materializan una determinada manera de intervenir en el campo educativo y los discursos que acompañan dichas iniciativas transmiten sentidos y pautas, no siempre del todo explícitas, que imprimen un ritmo a la tarea docente. Se analizan las impresiones que profesores y profesoras tienen en relación a estos aspectos que estructuran el puesto laboral y organizan la tarea. Recuperar los lineamientos de política educativa que atraviesan la escuela secundaria de la CABA y los sentidos y consideraciones que tienen al respecto los docentes es uno de los principales aportes que brinda este eje.

El segundo eje estudia al tiempo como dimensión social, abordado a partir de las experiencias subjetivas de los docentes. Son objeto de análisis los modos en que los docentes incorporan en forma individual la distribución de tiempos y tareas socialmente establecidas, a partir de la conciliación de una diversidad de actividades, como el dictado de clases, la planificación y el desarrollo profesional, que dan como resultado una determinada rutina de trabajo diaria. Se ponen en relevancia la distinción entre tareas reconocidas y tareas que, aun constituyendo obligaciones, no gozan de igual status, abriendo la posibilidad de pensar en tiempos de trabajo remunerados y no remunerados. A partir de este eje se analizan las percepciones de los docentes en torno a la organización cotidiana de las tareas, así como la particular forma de experimentar los tiempos a través de la experiencia vivida. Se recupera la faceta subjetiva de la dimensión temporal, permitiendo el análisis de diferentes modos de concebir, sentir y experimentar el tiempo.

Finalmente, en el último eje se aborda al tiempo como dimensión subjetiva y simbólica que impacta en las valoraciones de los docentes sobre sí mismos como trabajadores y sobre su trabajo. Las interpretaciones subjetivas y representaciones simbólicas que los docentes construyen en el entramado de sus rutinas cotidianas, se recuperan en este eje brindando pistas para comprender cómo se piensan a sí mismos, cómo ven su tarea y cuál es su motivación. El aporte de este abordaje contribuye a explorar los usos y distribución del tiempo como el “espacio” donde los sujetos se piensan a sí mismos y a la tarea de enseñar.

8.1 Implicancias y desafíos en las nuevas formas de organizar el tiempo de trabajo docente

A partir de la obligatoriedad del nivel secundario el debate en torno a la matriz organizacional de la escuela secundaria comenzó a ponerse en relevancia. La Ley de Educación Nacional (LEN) establece entre otras cuestiones la necesidad de pensar en mecanismos de concentración de horas o conformación de cargos en una institución para contar con equipos más estables. Además, el Consejo Federal de Educación (CFE) avanzó en una serie de lineamientos que plantean transformaciones en la organización institucional y en el formato pedagógico para ampliar el concepto de escolarización y, a la vez, para combatir la fragmentación del trabajo docente en el nivel.

En la CABA se fueron incorporando algunas de estas transformaciones con un sello singular. Por un lado, la Ley de Profesor por Cargo es un antecedente interesante que data del año 2008. Aunque su implementación aún no es masiva, se pudo identificar un aumento en la cantidad de cargos existentes en el nivel y una disminución de la cantidad de horas cátedra. La ley no sólo establece la concentración horaria sino que además plantea una composición de cargos con horas extra clase, cuya definición queda atada al proyecto institucional y a las decisiones tomadas por el equipo de conducción de la escuela. Por otro lado, la Nueva Escuela Secundaria (NES), avanzó en renovados planes de estudio que se adecuaron a la normativa a partir de la LEN, incorporando como espacio curricular a las tutorías para el primer y segundo año. Si bien estos espacios existían con anterioridad, la NES los formaliza. Así, se termina de institucionalizar un espacio novedoso en relación a la figura tradicional del docente que históricamente se vinculó más exclusivamente al dictado de clases. Las propuestas que circularon en el 2017 en torno a la Secundaria del Futuro (SF), bajo la premisa de profundización de la NES, agregaban nuevas

características al trabajo docente como la producción de información sobre la trayectoria de los estudiantes a través de biografías escolares o informes cuando finalizan séptimo grado.¹⁹

Estas definiciones van transformando al puesto de trabajo señalando nuevas tareas y renovadas formas de distribución de tiempos y espacios. En este sentido, se abren una serie de preguntas respecto de la organización del trabajo docente a partir de la existencia de cargos con horas extra clase. Es posible anticipar que si las horas extra clase se constituyen como nuevos espacios con actividades definidas a partir de proyectos institucionales, podrían seguir perpetuándose los tiempos no remunerados vinculados a las tareas de planificación y formación continua necesarias para el dictado de clases. Si bien se ha documentado la existencia de valoraciones positivas entre los docentes en torno a la existencia de horas extra clase, también se han relevado posturas que lo interpretan como tareas impuestas con nuevas responsabilidades. Lo cierto es que según lo que se establezca por medio de definiciones concretas, su implementación podría tratarse de nuevas formas de intensificación laboral. Así las nuevas configuraciones del trabajo docente en lugar de resolver los históricos problemas del puesto de trabajo relacionados con la gran cantidad de tareas invisibilizadas, podrían reproducirlos.

Estas definiciones impactan fuertemente en los sentidos que circulan sobre los docentes y su tarea tanto desde la valoración de los gestores de la política como desde la mirada de los trabajadores. La concentración de horas en una institución y la incorporación al puesto de trabajo de otros tiempos y espacios redefine y reinterpreta la tarea docente: ¿qué tareas debe realizar un docente en la escuela? ¿qué tipo de vínculo debe tener con la institución y con los estudiantes? ¿son necesarios nuevos conocimientos y habilidades? Se ponen en cuestión los sentidos tradicionales que circularon sobre la tarea docente ligados a un trabajo más individual circunscripto al aula, para poner el eje en el compromiso con la institución y la existencia de espacios alternativos con estudiantes y colegas.

Estas redefiniciones, en el ámbito de la CABA, se articulan con una serie de discursos oficiales que desvalorizan el trabajo docente, negando su experiencia y reduciendo su tarea a la mera transmisión de conocimiento como una competencia más técnica que política. Esta valoración es la que subyace al modo de construcción de la NES, a partir de un proceso de discusión y debate

¹⁹ La Secundaria del Futuro comenzó a implementarse a partir del año 2018, lo que trajo aparejado una serie de definiciones novedosas respecto de lineamientos en torno al trabajo de los docentes. Estos elementos no se encuentran incorporados dado que exceden el período de análisis de la presente investigación.

que subestimó la opinión y participación de profesores y profesoras. El planteo de los docentes como facilitadores, la exaltación de su tarea como tutores y la definición de un perfil del “docente del futuro” centrado en habilidades que poco se vinculan con lo singular de la enseñanza en el ámbito de la escuela secundaria, operan como fuertes formas de regulación del trabajo. Así, las nuevas configuraciones del puesto laboral se articulan con discursos que desvalorizan la experiencia docente y niegan su valor político. Tal desjerarquización del trabajo docente no puede conducir a otra cosa que a la desjerarquización material y simbólica de sus condiciones laborales.

8.2 Los tiempos de trabajo en la rutina laboral: desafiando al quehacer docente

La rutina laboral de los docentes pone de manifiesto una organización del tiempo muy singular, con límites difusos y múltiples espacios de realización. Para comprenderla se plantea una diferenciación conceptual que atraviesa a la compleja rutina docente como fue señalado previamente. Por un lado, la jornada laboral formal en función de las horas o cargos designados, que cuenta con horarios y espacios bien definidos sobre los que se estipula la remuneración. Por otro lado, la jornada laboral real donde se suman todas aquellas tareas asociadas que deben ser realizadas para cumplir con sus obligaciones pero que no cuentan con un tiempo o espacio definido.

Al analizar las percepciones que tienen los docentes sobre el uso de su tiempo de trabajo se identifica cierta dispersión con relación al tiempo destinado al dictado de clases. La mayoría de los docentes señalaron dedicarle entre una y tres quintas partes de la semana a esta tarea. Sin embargo, cuando agregamos a ello la dedicación a tareas de planificación o al desarrollo profesional que son realizadas fuera de la jornada formal, casi la mitad de los docentes perciben dedicarle cuatro quintas partes de la semana o más. Es decir que más allá de la cantidad de horas que le dedican al dictado de clases, la percepción es que tienen rutinas laborales saturadas de tareas. Si incorporamos al análisis el fin de semana, más de la mitad de los docentes dice dedicarle una o dos quintas partes del sábado y domingo a tareas vinculadas con su trabajo. Sólo una tercera parte de los y las docentes usa ese tiempo libre para descansar sin dedicarle tiempo a la docencia.

Cuando se analiza la dedicación percibida a tareas relacionadas con la planificación y el desarrollo profesional, se ve que son las actividades vinculadas a éste último las más relegadas en

las saturadas rutinas laborales. Si bien un poco más de la mitad de los docentes señalaron dedicarle al menos una quinta parte de la semana, cerca del treinta por ciento afirmó no dedicarse semanalmente a tales tareas. Las acciones vinculadas a la planificación, en cambio, tienen una mayor presencia en la rutina laboral: más del ochenta por ciento indica dedicarle entre una y dos quintas partes de la semana.

Además de la cantidad de tiempo que destinan al trabajo docente, se han identificado otros aspectos que complejizan el análisis de sus rutinas laborales. Por un lado, la relación entre experiencia de trabajo, en general vinculada con la antigüedad, y el tiempo que requiere la preparación de las clases. Es habitual que quienes recién se inician deban dedicarle mucho más tiempo a la planificación que quienes cuentan con más años de experiencia. Por otro lado, el hecho de que no todos los espacios/tiempos son vivenciados del mismo modo. Existió un acuerdo mayoritario en que algunos tiempos de trabajo revisten características de mayor intensidad que otros. Entre ellos el dictado de clases es el que se experimenta con mayor intensidad a diferencia de lo que se realiza fuera de la escuela, destacando que en la dinámica de una clase se deben atender a una variedad de situaciones que implican una gran exigencia para los y las docentes. Si bien las tareas que se hacen fuera de la escuela son interpretadas como de menor intensidad, es importante señalar que representan una gran cantidad de actividades. Estos aspectos dan cuenta de diferentes formas de vivenciar el tiempo de trabajo que impactan de una manera singular en las rutinas laborales.

Las percepciones que surgen de la configuración del tiempo de trabajo cotidiano ponen en tensión las tareas que debe realizar un docente y a la vez impactan sobre las valorizaciones respecto de su salario. Así, en rutinas saturadas se vuelve a abrir la pregunta respecto de qué implica ser docente y cuáles son las tareas que están asociadas a su trabajo. Planificar, corregir, y seguir capacitándose parecen ser tareas indiscutibles, aunque encontrar un momento para su realización forma parte de otra de las tareas de los docentes. Como se ha visto, el tiempo de trabajo no tiene un límite claro y se dispersa sobre sus rutinas cotidianas. Tal es así que la valoración sobre la remuneración, definida a partir de la jornada laboral formal, queda sujeta a la distribución del tiempo, experiencia y vivencias de cada docente donde impactan los niveles de intensidad en los diversos tiempos de trabajo.

8.3 Límites y potencialidades en torno al trabajo docente

Sobre esta compleja rutina, con determinada distribución de los tiempos de trabajo y los espacios; y con una particular configuración del puesto laboral donde influyen los discursos hegemónicos sobre el trabajo docente, se configuran las propias concepciones de profesores y profesoras sobre su labor y sobre sí mismos. A partir de este estudio se ha podido identificar que los docentes perciben a su trabajo como una tarea que requiere un compromiso afectivo, antes que un compromiso intelectual o social. Lo que ponen en relevancia los y las docentes al interpretar su trabajo tiene más que ver con lo experimentado en lo inmediato del día a día que con los efectos y beneficios a largo plazo que puede brindar la educación. Son los vínculos, las motivaciones y satisfacciones subjetivas y las condiciones laborales las que toman mayor relevancia en detrimento del rol transformador y la conciencia respecto de la importancia social y colectiva de su tarea en la formación de sujetos. La prevalencia de concepciones que valorizan lo inmediato cobra sentido en las rutinas docentes que poco espacio dejan para la planificación a largo plazo y la reflexión respecto de los alcances a futuro. La división histórica entre concepción del trabajo y ejecución que caracteriza al proceso del trabajo docente es la condición de posibilidad para generar este tipo de concepciones.

En las interpretaciones de los y las docentes sobre su trabajo se puede identificar una conceptualización más genérica, sin manifestar la diversidad y heterogeneidad de tareas y tiempos vividos, que sí aparecen en otras variables de análisis. Este aspecto parece ser congruente con una forma de organización del trabajo experimentada cotidianamente, que resulta de una configuración histórica en torno a la hora cátedra cuya contracara es la invisibilización de otras labores.

Otro aspecto interesante se vincula con el carácter ambivalente atribuido a la docencia. Al caracterizar su trabajo a través de adjetivos fue notoria la aparición de calificativos movilizantes tanto con sentidos positivos como negativos: *hermoso* y *sacrificado*, *reconfortante* y *arduo* e incluso adjetivos que podrían ser contradictorios entre sí como *tortuoso* y *placentero* o *enriquecedor* y *desgastante*. Si bien no se ha podido indagar más profundamente a qué aspectos del trabajo docente se atribuyen estos adjetivos, se puede arriesgar una relación con el carácter fragmentado del trabajo docente y al poco control que tienen sobre el proceso completo de trabajo. A veces, los docentes intervienen en forma parcial y aislada sobre las trayectorias

educativas de los estudiantes por las características propias de la organización del trabajo docente en la escuela. Esto puede tener como consecuencia que el empeño en la tarea educativa no siempre se encuentra “retribuida” en la inmediatez, generando sentimientos de desgaste, cansancio, agotamiento. De manera contraria, cuando experimentan los efectos de su tarea aparecen los sentimientos de gratitud, y satisfacción. Tal interpretación es posible al comprender a la docencia como un trabajo fragmentado en diferentes sentidos. Por un lado, en relación a la tradicional figura del docente “taxi” que se desempeña en diversas instituciones y que obstaculiza la construcción de un vínculo de pertenencia. Por otro lado, por la misma organización escolar en años y secciones que hace que, aún concentrando horas en una institución, los docentes tomen contacto con una gran cantidad de estudiantes haciendo difícil un seguimiento a todos ellos. Y finalmente, porque la enseñanza en el nivel secundario no consta únicamente de la incorporación de una asignatura en particular sino fundamentalmente en la formación de los estudiantes como sujetos que puedan ejercer plenamente su ciudadanía. Por ello, experimentar las consecuencias de la enseñanza por parte de profesoras y profesores es una aspiración difícil. Parte del problema se debe a una organización que pondera el trabajo individual por sobre el trabajo colectivo, desvalorizando el hecho de que la enseñanza y el aprendizaje son indefectiblemente una construcción colectiva.

Los modos en que los y las docentes piensan a su trabajo, y a sí mismos como trabajadores, se construyen tanto sobre los sedimentos que deja una configuración histórica de la tarea como en la estructura de la rutina cotidiana de trabajo. En el medio del desarrollo de las múltiples tareas que deben hacer y de las formas en que experimentan esos tiempos y espacios la tarea docente se significa y resignifica. En la proyección respecto de su tarea, puede haber tanto una percepción de potencialidad, como de limitaciones.

La organización del tiempo de trabajo cotidiano de los docentes analizada en este estudio da cuenta de la existencia de rutinas docentes saturadas de tareas, una recurrente referencia a las actividades que deben desarrollarse fuera de los tiempos estrictos de la jornada formal remunerada y el imperativo respecto de la formación y actualización docente. Esta configuración del tiempo de trabajo evidencia un escenario de limitaciones más que un espacio de potencialidad creativa.

8.4 La centralidad del tiempo de trabajo en la producción de sentidos sobre la tarea docente

La organización del trabajo de los docentes no sólo estructura sus prácticas sino que también influye en la forma en que conciben su tarea, es por ello que la configuración del tiempo de trabajo asume una centralidad en la producción de sentidos sobre la tarea docente. En dicha configuración entran en juego las definiciones políticas respecto del puesto laboral, y las decisiones individuales de los y las docentes para poder conformar una rutina que responda a todas las obligaciones. La rutina cotidiana de los trabajadores de la educación se distancia de la jornada laboral formal sobre la que se define la retribución salarial, dado que son múltiples las tareas que deben realizarse por fuera de esos tiempos para garantizar su cumplimiento. Así, se distingue una jornada laboral real, que se distancia de la formal y sobre la que subyace el planteo respecto de tiempos remunerados y no remunerados. Lo cierto es que la valoración sobre el salario descansa más en los modos en que cada docente organiza sus tareas y experimenta sus tiempos que en una definición objetiva respecto de lo que implica el trabajo docente.

Las orientaciones político educativas que impactaron en el nivel secundario en la CABA no reflejan una reconfiguración del puesto laboral y de la organización del trabajo docente que desarma los rasgos problemáticos que lo caracterizan. Si bien el avance en la creación de cargos docentes y el aumento de horas que no se orientan al dictado de clases son formas de poner en discusión los modos tradicionales de organizar el trabajo docente, éstas no llegan a romper con las principales tensiones que lo atraviesan. Por un lado, persiste el trabajo invisibilizado, desvalorizado y no remunerado que trae aparejado el ejercicio de su tarea; y por el otro, continúa una estructuración del trabajo docente en torno a una organización prioritariamente individual. Este último aspecto habilita la posibilidad de trabajar de manera aislada, e incluso, fuera del ámbito institucional. El ejercicio de discutir colectivamente orientaciones y estrategias de enseñanza contrarrestaría la fragmentación del trabajo basada en la experiencia individual y contribuiría a desalentar el trabajo fuera de la escuela.

Como contracara, las nuevas configuraciones en torno al puesto laboral pueden traer aparejadas formas de intensificación laboral. Se suman renovadas tareas con un tiempo establecido y remunerado para ello, pero no se revisan ni se retribuyen de mejor modo las tareas habituales que se realizan en gran medida por fuera de la escuela. Por otro lado, las horas extra clase pueden ser

interpretadas como procesos de colonización del tiempo de los docentes ya que son horas que implican más tiempo de dedicación pero con nuevas tareas.

La proyección de la tarea docente, con sus expectativas y propósitos; con sus voluntades y deseos, se construye sobre esa rutina cotidiana, a la que hay que agregarle los condimentos propios de la vida escolar y las relaciones y disputas que allí tienen lugar. Por ello, los usos del tiempo de trabajo y particularmente la configuración del puesto laboral pueden constituir una potente herramienta que habilite espacios de trabajo creativo, que valore y jerarquice la tarea docente. No es posible lograr una transformación profunda del nivel con docentes que proyectan su tarea en un escenario de limitaciones y trabajo desvalorizado.

En tiempos donde existen consensos sobre la necesidad de transformar la escuela secundaria tradicional revisando su matriz organizacional histórica, es importante considerar una organización del trabajo docente que permita ser un espacio potenciador de su tarea de enseñar. Para ello, es indispensable que aquella sea congruente con los modelos de docentes que se esperan para el nivel, que habiliten espacios colectivos y que reconozcan las responsabilidades y obligaciones que atañen al trabajo docente cotidiano. Las regulaciones al trabajo docente no sólo tienen la función de limitar sino que tienen además la capacidad de producir. La organización del puesto laboral que habilita determinado uso de los tiempos, así como los sentidos y regulaciones que atraviesan el ámbito educativo constituyen el campo de acción y de proyección en el quehacer cotidiano docente. Parte de la potencialidad en la transformación de la escuela secundaria se encuentra allí.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (2009). Módulo: taller de investigación. Maestría en Didáctica de la Enseñanza Media, Instituto de Perfeccionamiento Docente, ANEP, Uruguay.
- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, Vol. 11(Nº1), 131-144.
- Aldrete Rodríguez, M. G., Pando Moreno, M., Aranda Beltrán, C., & Balcázar Partida, N. (2003). Síndrome de burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. *Revista de Investigación en Salud*, Vol 5(1).
- Alves García, M. M., & Barreto Anadon, S. (2006). Reforma educacional, intensificación del trabajo docente, cuidado y género. En M. Feldfeber, & D. Oliveira (comps), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires - México: Noveduc.
- Antunes, R. (2001). *¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre las metamorfosis y la centralidad del mundo de trabajo*. San Pablo: Cortez Editora.
- Austral, R., Dabenigno, V., Aguilar, L., Bloch, M., Goldenstein Jalif, Y., Guberman, F., & Larripa, S. (2017). El inicio de la Escolaridad Secundaria en contextos de cambio curricular. Configuraciones institucionales de algunas instancias curriculares específicas de la NES. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y la Equidad Educativa (UEICEE) - Ministerio de Educación, CABA.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Barroso, J. (2005). El estado, la educación y la regulación de las políticas públicas. *Educación y Sociedad*, 26(92), 725-751.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. México: S.L. Fondo de Cultura Económica de España.
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes* (Nº44), 119-129.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Birgin, A. (2000). *La docencia como trabajo. La construcción de nuevas pautas de inclusión y*

- exclusión. En P. Gentili, & G. Frigotto (comps), La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo. Buenos Aires: Clacso.
- Birgin, A. (2018). Entrevista con Alejandra Birgin. Revista para Juanito. (N° 15).
- CADE (2017). El derecho a la educación en Argentina. ¿Hacia dónde van las políticas educativas actuales? Campaña Argentina por el Derecho a la Educación, Argentina.
- Dabenigno, V., Austral, R., Goldenstein Jalif, Y., & Larripa, S. (2016). Configuraciones institucionales de instancias curriculares específicas en el Ciclo Básico de la NES. Resultados preliminares de una investigación en escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) Ministerio de Educación , CABA.
- Davini, M., & Birgin, A. (1998). Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones. Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Buenos Aires: Noveduc.
- de la Garza Toledo, E. (2009). Hacia un concepto ampliado de trabajo. En E. de la Garza Toledo (comp), Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales Vol I. Buenos Aires: Clacso.
- Donaire, R. (2009). La clase social de los docentes. Condiciones de vida y de trabajo en Argentina desde la colonia hasta nuestros días. Buenos Aires : Ediciones CTERA.
- Donaire, R. (2012). Los docentes en el siglo XXI: ¿empobrecidos o proletarizados? . Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Duhalde, M., & Feldfeber, M. (coords.) (2016). Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina. Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.
- Dussel, I. (1997). Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920). Buenos Aires: FLACSO/UBA (Oficina de publicaciones del CBC).
- Elias, N. (1989). Sobre el tiempo. México - Madrid - Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la 'agenda educativa' en América Latina. Revista Educação & Sociedade, Vol 28(N°99).
- Feldfeber, M. (2010). De la profesionalización al desarrollo profesional. Algunas notas para pensar las políticas de formación docente. En D. Oliveira, & M. Feldfeber, Nuevas

- regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos del trabajo docente. Lima: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Feldfeber, M., & Gluz, N. (2012). Transformaciones recientes en las políticas educativas en Argentina (2003-2011). En M. Feldfeber, & N. Gluz (coords), Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S., & Duhalde, M. (2018). La privatización educativa en Argentina. Buenos Aires: Ediciones CTERA e Internacional de la Educación.
- Filmus, D. (2017). La restauración de las políticas neoliberales en la educación argentina. En D. Filmus, Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo. Buenos Aires: Octubre Editorial.
- Finnegan, F. & Serulnikov, A. (2014) Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Las perspectivas de los actores locales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Foucault, M. (2007). Seguridad, territorio, población. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Fumagalli, I. (1990). El uso del tiempo en la escuela media. Tesis de maestría. Argentina: FLACSO.
- Gianna, S., & Mallardi, M. (2011). El trabajo social como complejo social. Aproximación a los fundamentos de los procesos de intervención profesional. Revista Debate & Sociedade - Uberlândia, 22-39.
- Gluz, N., & Rodríguez Moyano, I. (2015). Nuevas pretensiones en viejas institucionalidades: las condiciones de producción del trabajo docente en el contexto de las políticas de inclusión en la Provincia de Buenos Aires. III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina. Ensenada.
- González, H. (2009). Transformar el trabajo docente para transformar la escuela. En H. González, A. Spessot, M. Rinald, A. Crespo, & M. Escalante, Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas. Buenos Aires: IIPMV-CTERA.
- Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. Revista de Educación (N°298), 31-53.
- Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Ediciones Morata.

- Jaimovich, A., Migliavacca, A., Pasmanik, Y., & Saforcada, F. (2004). Reformas neoliberales, condiciones laborales y estatutos docentes. Buenos Aires: Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos.
- Jiménez Lozano, L. (2003). La reestructuración de la escuela en las nuevas pautas de regulación del trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 603-630.
- Juarros, M., & Cappellacci, I. (2010). La oferta de nivel secundario en la Ciudad de Buenos Aires. Entre la atención a los históricamente excluidos y la creación de nuevos circuitos diferenciados de escolarización. *Revista IICE (N°28)*.
- Landau, M., Morello, P., & Santos Souza, A. (2019). Concreciones institucionales de políticas para la innovación en la educación secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas (2017-2018). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Marradi, Archenti, & Piovani. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé editores.
- Martínez Bonafé, J. (1998). Trabajar en la escuela: profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Martínez, D. (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudio del trabajo docente. *LASA, Latin American Studies Association XXIII International Congress*. Washington DC.
- Martínez, D. (2006). Nuevas regulaciones. Nuevos sujetos. En M. Feldfeber, & D. Oliveira (comps), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires - México: Noveduc.
- Martínez, M. (2020). Positiv@s y motivadxs: una crítica a la educación emocional en la formación y el trabajo docente. En F. Saforcada, & F. Myriam, *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. En prensa.
- Martínez, M., & Seoane, E. (2016). Evaluación y gobierno del sistema educativo argentino. XI Seminario Internacional de la Red ESTRADO. *Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Marx, K. (1975). *El Capital. Crítica de la economía política*. Madrid: Siglo XXI.
- Montesinos, M.P. & Schoo, S. (2014) *La implementación de los planes de mejora institucional*.

- Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Morduchowicz, A. (2020) La educación privada en la Ciudad de Buenos Aires. Quién, cómo, dónde. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia la Cultura; Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- Moreira, C., Raus, D., & Gomez Leyton, J. (coords) (2008). La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades. Montevideo: FLACSO, UNLa, UARCIS, TRILCE.
- Muñoz, C., & Ruiz, M. (2016). La educación secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: hacia la Nueva Educación Secundaria. En G. Ruiz (comp.), La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales. Buenos Aires: Editorial Eudeba.
- Novick de Senén González, S. (2008). Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica. En R. Perazza (comp.), Pensar lo público. Notas sobre la educación y el estado. Buenos Aires: Aique.
- Oliveira, D. (2006). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. En M. Feldfeber, & D. Oliveira (comps), Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos? Buenos Aires-México: Noveduc.
- Ouviña, H., & Thwaites Rey, M. (comps) (2018). Estados en disputa. Auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina. CABA: El Colectivo.
- Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos. En C. Braslavsky, & A. Birgin, Formación de profesores. Impacto, pasado y presente. Buenos Aires: Flacso/Miño y Dávila.
- Popkewitz, T. (1988). Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual. España: Mondadori Editores.
- Popkewitz, T. (1995). Sociología política de las reformas educativas. España: Morata.
- Puiggrós, A. (2003). Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2017). El neoliberalismo le dice Adiós! A Sarmiento. En A. Puiggrós, Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y Mercado. Buenos Aires: Colihue.
- Quiroz, R. (1992). El tiempo cotidiano en la escuela secundaria. Nueva Antropología. Revista en

- Ciencias Sociales, 89-100.
- Rivas, A. (2015). Una política integral para los docentes. En J. Tedesco, *La educación Argentina Hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rodríguez, L. (2017). Cambiemos: la política educativa del macrismo. *Revista Questión. Especializada en periodismo y comunicación*, Vol. 1 (N°53).
- Sader, E. (2008). *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: CTA-CLACSO.
- Saforcada, F. (2012). Las leyes de educación después de los años '90: de la hegemonía neoliberal al postconsenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones. En M. Feldfeber, & N. Gluz (coords), *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.
- Saforcada, F., Migliavacca, A., & Jaimovich, A. (2006). Trabajo docente y reformas neoliberales: debates en la Argentina de los '90. En M. Feldfeber, & D. Oliveira (comps), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires-México: Noveduc.
- Sandoval Flores, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación* (N°25).
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, L. (2005). *Manual de metodología. Construcción de marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Schoo, S. (2013). Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. *Acuerdos federales en un sistema descentralizado. Serie La Educación en Debate N°10*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Sennet, R. (2006). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sleiman, C. (2018). Subvenciones estatales a la educación privada ¿quiénes reciben más? *Publicación del Observatorio Educativo de la UNIPE*, año 1, no. 2, octubre de 2018.
- Soneira, A. (2007). La teoría fundamentada en datos de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación educativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Southwell, M. (2013). El formato escolar en cuestión: reflexiones en pasado, presente y futuro.

- En M. Pini, S. Más Rocha, J. Gorostiaga, C. Tello, & G. Asprella, La educación secundaria ¿Modelo en (re)construcción? Buenos Aires: Aique.
- Steinberg, C., Tiramonti, G., & Ziegler, S. (2019). Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI. Buenos Aires: UNICEF-FLACSO.
- Tedesco, J. (2003). Educación y sociedad en la argentina. 1880-1945. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (1995). Una carrera con obstáculos, la profesionalización docente. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Investigación (Año IX. N°7).
- Tenti Fanfani, E. (2010). El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo XXI .
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio, & G. Diker, La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Buenos Aires: Noveduc.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta Educativa (N°29, Año 15).
- Thompson, E. (1984). Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial. En E. Thompson , & J. Fontana (eds.), Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial. Barcelona: Editorial Crítica.
- Thwaites Rey, M. (2010). Después de la globalización neoliberal: ¿qué Estado en América Latina? OSAL, Año XI (N° 27).
- Valencia García, G. (2002). Pensar el tiempo desde las Ciencias Sociales. Xalapa: Instituto de Investigaciones Histórico Sociales. Universidad Veracruzana.
- Valencia García, G. (2007). Entre cronos y kairós. Las formas del tiempo sociohistórico. México: Anthropos Editorial.
- Valencia García, G. (2014). La construcción del tiempo y la idea de emergencia en el análisis sociológico. IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. La investigación social ante desafíos transnacionales: procesos globales, problemáticas emergentes y perspectivas de integración regional. Costa Rica: FAHCE-UNLP.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). La investigación educativa. En I. Vasilachis de Gialdino, Estrategias de investigación cualitativa. Buenos Aires: Gedisa.
- Vassiliades, A., & Southwell, M. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. Educación, Lenguaje y Sociedad, Vol. XI (N°11), 1-25.

- Villa , A. (2020). Maestras/os y profesoras/es CEO. Nuevas subjetividades docentes en épocas de neocolonialidad. En F. Saforcada, & M. Feldfeber, La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. En prensa.
- Viñao, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios. Madrid: Ediciones Morata.
- Vior, S. y Misuraca, M. R. (2007). “Diferentes instituciones formadoras de profesores para la enseñanza media: del debate a la naturalización”. En Revista de Estudios y Experiencias en Educación, volumen 1, número 1, Chile: Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, p. 13-27.

NORMATIVA Y DOCUMENTOS OFICIALES

Nacional

- Ley de Transferencia de Servicios Educativos N°24.049, 1992.
- Ley Federal de Educación N°24.195, 1993.
- Ley de Garantía del salario docente y los 180 días de clase N°26.864, 2003.
- Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente N°25.919, 2004.
- Ley de Financiamiento Educativo N°26.075, 2005.
- Ley de Educación Nacional N°26.206, 2006.
- Resolución CFE N° 84/09: Aprueba el documento “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”. 15 de octubre.
- Resolución CFE N°201/13: Aprueba el documento “Programa Nacional de Formación Permanente”. 21 de agosto.
- Resolución CFE N°286/16: Aprueba el “Plan Estratégico Nacional 2016-2021 ‘Argentina Enseña y Aprende’”
- Resolución CFE N°330/17: Aprueba el documento “Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina”
- Declaración de Purmamarca, 12 de febrero de 2016
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2017). “Secundaria 2030” Red federal para la mejora de los aprendizajes, junio de 2017.

Jurisdiccional

Constitución de la Ciudad de Buenos Aires, 1996.

Ley N°898, 2002.

Ley de Profesor por Cargo N°2.905, 2008.

Decreto N°1181, 1990.

Decreto N°408, 2004.

Decreto N°363, 2015.

Decreto N°129, 2019.

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2017a) “Secundaria del Futuro” (s/f).

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2017b) “La escuela que queremos. Profundización de la NES” (s/f).

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2017c) “Nota informativa para las familias” (s/f).

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2018a) “Desarrollando talento desarrollamos futuro” (s/f)

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2018b) “Estructura organizativa del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” Proyecto Recopilación y Reformulación de Normativa Educativa-PRyRNE. Enero de 2018.

Anexo

Cuadro 18

Alumnos/as por jurisdicción y tipo de gestión. 2018			
Jurisdicción	Total absoluto	Porcentaje estatal	Porcentaje Privado
Total País	3.832.054	70,4	29,6
Ciudad de Buenos Aires	196.308	49,5	50,5
Buenos Aires	1.559.488	66,5	33,5
Conurbano	965.982	63,4	36,6
Buenos Aires Resto	593.506	71,6	28,4
Catamarca	43.634	81,4	18,6
Córdoba	329.729	60,0	40,0
Corrientes	106.242	82,5	17,5
Chaco	101.995	83,0	17,0
Chubut	56.331	87,0	13,0
Entre Ríos	127.908	75,4	24,6
Formosa	63.709	89,7	10,3
Jujuy	67.607	83,9	16,1
La Pampa	33.556	74,8	25,2
La Rioja	31.735	85,6	14,4
Mendoza	130.644	77,0	23,0
Misiones	100.341	77,2	22,8
Neuquén	50.231	86,2	13,8
Río Negro	59.309	80,4	19,6
Salta	125.937	80,9	19,1
San Juan	75.559	78,2	21,8
San Luis	48.191	85,5	14,5
Santa Cruz	28.733	84,5	15,5
Santa Fe	245.267	68,2	31,8
Santiago del Estero	77.346	74,9	25,1
Tucumán	155.158	73,0	27,0
Tierra del Fuego	17.096	72,5	27,5

Fuente: elaboración propia en base a Relevamiento Anual, DIEE, MECCyT.