

Reconfiguraciones del trabajo de enseñar en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires. Obligatoriedad, pandemia y postpandemia

Mariela Arroyo

marroyo@campus.ungs.edu.ar

(UNGS- UBA)

Introducción

Este trabajo propone aportar algunas reflexiones sobre las reconfiguraciones del trabajo de enseñar en la escuela secundaria a partir de la sanción de la obligatoriedad de la escuela secundaria tomando como base el material producido en el marco de distintos trabajos de investigación. Por un lado, se recuperan aportes de investigaciones realizadas antes de la pandemia - entre el año 2014 y el año 2018) sobre la escuela secundaria y el trabajo docente. . Por otro lado, dos trabajos de investigación realizados durante la pandemia¹. En este marco se realizaron entrevistas en profundidad a profesores de secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

Partimos del supuesto de que la expansión de la escuela secundaria se fue realizando sin modificar radicalmente su modelo organizacional y pedagógico. De este modo, se han sucedido una serie de reformas que intentaron introducir modificaciones en este modelo, pero que no lograron alterar muchos de sus núcleos duros, aunque fueron variando su función de origen y los discursos asociados a ella. En este marco, nos interesa analizar los cambios y continuidades del trabajo docente ¿qué permanece de la vieja matriz selectiva? ¿qué nuevos sentidos aparecen? ¿cómo se integran las nuevas tareas y demandas? ¿Cómo operan los saberes disponibles, y cómo se crean nuevos saberes? ¿Cómo operan las condiciones del puesto de trabajo en estas transformaciones? ¿En qué medida la configuración histórica del trabajo docente limita las reformas?

Tensiones del trabajo de enseñar ante el mandato de inclusión

Si bien el proceso de expansión y masificación del nivel comienza mucho antes (y con él las preocupaciones y propuestas políticas para la transformación de la escuela secundaria

¹ El primero de ellos, un trabajo exploratorio de carácter cualitativo en el marco de la materia Residencia I, de los profesorados de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). El segundo, el Proyecto de Investigación PISAC- COVID “La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia” financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

y el trabajo docente) pondremos el foco en las de los últimos años 20 años tomando como hito la sanción de la obligatoriedad del nivel completo y, considerando la centralidad que tuvo en este periodo la problematización de la escuela secundaria como productora de exclusiones.

En efecto, a partir de la sanción de La ley Nacional de Educación, en el año 2006, que establece la obligatoriedad de la escuela secundaria completa, se plantean una serie de desafíos para garantizar la expansión de la escolaridad y el cumplimiento efectivo del derecho a la educación. Esto llevó a la necesidad de poner en cuestión el modelo tradicional de la escuela secundaria que ha demostrado excluir a un número significativo de estudiantes. Con este objetivo, desde los niveles nacional, federal y jurisdiccional, se impulsaron una serie de propuestas político-pedagógicas para modificar a la escuela secundaria que, aunque no alteran radicalmente el modelo organizacional, intentan tensionar algunos aspectos considerados como excluyentes. En este contexto, el trabajo docente, se ve interpelado por nuevas concepciones y demandas que se distancian de aquella vieja matriz a partir de la cual se configuró (Arroyo, 2020).

Consideramos que no es posible entender el trabajo docente sin comprender su configuración socio-histórica así como el conjunto de condiciones económicas, sociales y culturales que regulan las prácticas de enseñanza del docente e inciden en la configuración su quehacer cotidiano en las escuelas (Martinez Bonafé, 1995) En este sentido, para comprender la complejidad del trabajo de enseñar es necesario situarlo en el marco de transformaciones sociales más amplias, de un complejo sistema institucional y de las propuestas de política educativa y sus apropiaciones. Esto supone un conjunto de discursos disponibles que van configurando el trabajo de enseñar y habilitando distintos sentidos y posiciones².

Dentro de estos discursos, prestaremos especial atención a las propuestas políticas, debido a su centralidad en la direccionalidad del sistema educativo, y porque estas se transforman directamente en demandas para los docentes. Sin embargo, entendemos que lo que sucede en las escuelas es el resultado de las complejas relaciones entre los procesos de control y de apropiación. Es decir, entre las propuestas realizadas desde el Estado, los recursos

² Alejandro Vassiliades propone la categoría de posición docente entendida como aquella que se “compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella” (Vassiliades, 2011:1)

materiales y simbólicos con los que cuentan los sujetos y las instituciones y la actividad que sobre ellos realizan (Rockwell y Ezpeleta, 1995)

Algunas de las modificaciones impulsadas por las políticas educativas, a partir de la obligatoriedad fueron:

- La incorporación del concepto de *trayectorias* que sitúa la mirada en la relación entre las características del dispositivo escolar y los sujetos desnaturalizando la idea de “normalidad” y de un único recorrido posible. Se intenta poner el foco en la modificación de las condiciones de escolaridad para todos los jóvenes rompiendo con el supuesto de homogeneidad y reconociendo la diversidad de trayectorias y la necesidad de acompañamiento desde la institución.
- La modificación del *régimen académico*, flexibilizando la rigidez de la asistencia, buscando alternativas para la promoción en bloque e incorporando algunos cambios en la evaluación y promoción como la concepción de evaluación formativa, explicitación de los criterios de evaluación y calificación, la evaluación como responsabilidad institucional, entre otras
- La incorporación de nuevos formatos curriculares intentado superar la fragmentación del trabajo escolar propio del curriculum clasificado y propiciar otra relación con el saber.
- El intento de modificarla lógica individual del trabajo docente, a partir de la generación de espacios de trabajo compartido.
- El cambio del paradigma de minoridad al de derechos de niños, niñas y adolescentes, lo que supone el pasaje del régimen de disciplina al del convivencia, y la promoción de la participación estudiantil

Como mencionamos anteriormente, si bien estas propuestas intentan alterar algunos rasgos de la escuela secundaria, no se modificaron radicalmente el modelo organizacional y la organización del puesto de trabajo docente³, y esto tiene particular importancia en la escuela secundaria. Este modelo organizacional conformado por tres disposiciones

³ Cabe señalar que en el país algunas experiencias en de modificación del modo de designación de los profesores, pasando del nombramiento por hora cátedra para el dictado de la asignatura al cargo que incluye, además del dictado de la asignatura, horas extra-clase para la realización de otras tareas. En la PBA no se modificó la forma de designación, aunque hubo algunas experiencias que incluyeron horas extra-clase como el Plan de Mejora Institucional (Programa Nacional) o las escuelas promotoras.

básicas -el curriculum clasificado, la formación docente por especialidad y la designación por horas cátedra- sigue operando como fuerte restricción para los cambios (Terigi, 2008).

Asociado a este modelo, hay un conjunto de reglas -algunas comunes a los distintos niveles y otras propias del nivel secundario- que regulan y dan forma a la vida cotidiana en las escuelas, y que nos permiten entender los procesos de apropiación de las políticas. El concepto de gramática de la escolaridad desarrollado por Tyack y Cuban (1997), nos permite entender la fuerza productiva de estas reglas. Estas reglas, al igual que las de la gramática de la lengua, no necesariamente las conocemos explícitamente, pero las aprendimos en contexto y son productoras de prácticas y saberes⁴. Dichas reglas están interiorizadas por los distintos actores por lo que cuando alguna propuesta se distancia de ellas suele ser vivido como un desvío de “la buena escuela”. Asimismo, el concepto de cultura escolar nos permite entender tanto las continuidades dentro del sistema educativo como las variaciones entre escuelas que cuentan con distintas historias, tradiciones y valores desde las cuales se interpretan las políticas (Viñao Frago, 2002).

De este modo, los cambios propuestos por las políticas públicas de los últimos años colocan a los docentes en una situación compleja, pues al haberse formado en sistemas creados en otras condiciones y orientados por otros principios, en ocasiones se encuentran desprovistos de herramientas para comprender y actuar en el contexto actual, debiendo construir nuevos modos de posicionarse frente a su trabajo cotidiano. Sostendremos que, ante estas transformaciones, los modos tradicionales de construir los sentidos sobre la enseñanza en la escuela secundaria se encuentran tensionados. En efecto, ser profesor de escuela secundaria se asociaba, y por lo tanto se significaba en relación con la función histórica y el modelo organizacional que la escuela secundaria tenía. Así como la matriz identitaria de los docentes de nivel primario (y su reconocimiento social) se vinculaba con el mandato fundacional civilizatorio y con la construcción de la Nación; la de los

⁴ Estos saberes están vinculados a los modos de estructuración de la escolarización moderna en general y de la escuela secundaria en particular. Flavia Terigi, a partir de una analogía con el software, denomina *saber por defecto a aquellos saberes* producidos en determinadas condiciones del sistema educativo, que son los que los docentes tienen disponibles y usan automáticamente (reproduciendo) si no se presentan o se producen otros saberes, o si no se ingresan cambios intencionales en su configuración. Sin perder de vista las modificaciones y resignificaciones que estos van teniendo a partir de procesos de invención y creación de los docentes, creemos que muchos de estos siguen configurando algunos límites en los modos de hacer en las escuelas. Son saberes basados en una concepción individual del trabajo docente, en la clasificación del conocimiento por disciplinas, en la enseñanza simultánea y en una concepción monocrónica del aprendizaje a partir de la organización de la población estudiantil por grupos de edades. Además, son saberes que se caracterizan por la lógica de transmisión propia del mundo predigital. Podríamos sumar a esta lista los modos de entender la evaluación y de regular la conducta en la escuela.

docentes de la escuela media se relacionaba con el carácter selectivo y elitista de la escuela secundaria y con la transmisión de un saber disciplinar propio del curriculum humanista clásico cuyo propósito era formar al “hombre culto” y seleccionar para los estudios superiores. Si bien podemos encontrar algunas permanencias de estos sentidos, se fueron alterando y resignificando de la mano de la expansión de la escuela secundaria y se fueron diferenciando de acuerdo con los segmentos escolares, los proyectos institucionales y a partir de distintos discursos disponibles. Así, el mandato de inclusión y las nuevas demandas para los profesores son procesados de distintos modos en las distintas escuelas, generando tensiones y nuevos problemas.

En todos los casos, es interesante analizar la tensión entre la continuidad y el cambio. Observamos que algunos docentes, en algunas escuelas, intentan mantener algo del mandato original justificando nuevos modos de selección de los estudiantes y sosteniendo el discurso meritocrático.

“Algunos vienen para que las madres cobren la AUH, yo creo que deberían hacer algún taller de oficio y no. La escuela tiene prioridad para los nuevos, no para los repitentes”. (Regente, Escuela PBA, año 2014)

“En la selección de los chicos es el director el que ve los cupos y si se adaptan o no a la escuela. Sino se los invita a abandonar la escuela y ya...” (Profesora Historia, 2015)

“El que va va y el que no va no va, como era en la escuela secundaria de antes. Obligarlos a estar acá molestando a los demás” (Profesor de matemática, 2016)

“El que no le interesa esta escuela manda a sus hijos a la escuela del barrio” (refiriéndose que a estas escuela vienen chicos de distintos lugares) (Director, 2018)

Al mismo tiempo, intentan seguir centrando la tarea en la enseñanza de la disciplina considerando las nuevas demandas como desvíos de la fusión de la escuela secundaria. Se conservan, entonces, algunos de los rasgos y sentidos tradicionales.

“La escuela es un escenario de nuevas demandas y pierde el sentido pedagógico” (Director, 2014)

Estos sedimentos de la cultura escolar insisten y aparecen en los relatos de los docentes de diverso modo, ya sea como defensa de los viejos principios o como crítica a los nuevos.

Pueden observarse discusiones en relación con las nuevas tareas, los requisitos de ingreso y permanencia de los estudiantes, con relación a las regulaciones de la conducta, y con los modos de evaluación y calificación que condensan muchas de las tensiones entre la matriz selectiva y el mandato de inclusión. Este último punto cobra central importancia, por un lado, porque ocupan un lugar central en la organización escolar y porque expresan con claridad la función selectiva. Y por otro, porque nos permiten asomarnos a algunos

de los saberes disponibles: la enseñanza simultánea y organizada a partir de una única cronología, la concepción individual del trabajo docente, entre otros (Terigi, 2011). Retomaremos este punto más adelante.

Así, pareciera que los cambios sociales y culturales, así como las modificaciones en las funciones de la escuela secundaria dejan a algunos docentes despojados de recursos para construir un relato que signifique su tarea. Algunos aparecen desencantados, otros intentan sostener/se en el viejo relato (Arroyo, 2011).

Sin embargo, otros profesores han encontrado en las nuevas demandas de la escuela y en el marco de algunos proyectos institucionales nuevos sentidos para su trabajo, aunque no siempre acompañados de las transformaciones de las condiciones objetivas y los saberes necesarios para llevar adelante la tarea cotidiana.

Esto requiere un proceso de aprendizaje que no siempre es sencillo:

“Sí, yo creo que la educación necesita “aggiornarse” un poco, adaptarse a esto, muchos chicos con diferentes necesidades y capacidades, me ha pasado de ver, acá mismo también, chicos que repitieron tres veces, con, digamos que fueron, que fracasaron, entre comillas, por decirlo, no es un fracaso, ¿no?, pero ellos lo sienten así, porque de alguna manera es así, no te apruebo y te quedás acá y los demás compañeros tuyos avanzan, y chicos que de pronto escriben excelente, que son muy inteligentes, que escriben y por alguna razón no se adaptaron a las normas educativas y me parece que la escuela tiene que brindar más posibilidades. Me parece que la escuela tiene que trabajar para incluir más, no sé si incluir más es que sea más fácil, cosa que también ahora se trata de buscar, en definitiva siguen siendo las mismas reglas, solo que se bajó el nivel y me parece que hay que hacer otras propuestas (...) (Profesora de Lengua y Literatura, 2014)

“Hay que cambiar mucho lo que piensan los profesores. Ellos te dicen que los pibes no hacen nada, que son vagos, pero por ahí esto es así porque no entienden nada y no entienden nada porque vos no le explicaste. (...) Cuando tenés expectativas bajas y tenés baja intensidad de trabajo predispone muy poco al alumno al trabajo y termina en desaprobación. Los pibes hablan de la poca intensidad del trabajo de los docentes (...) Y eso es necesario si se quiere una escuela obligatoria, o por lo menos una escuela obligatoria con aprendizaje... no que pasen y pasen, sino que medie una cuestión de aprendizaje.” (Director, 2018)

De este modo, la personalización de los vínculos y el acompañamiento de las trayectorias de cada uno de los estudiantes (y con ellos las modificaciones en los modos de evaluar) comienzan a configurarse como parte central de la definición del trabajo de enseñar en la escuela secundaria de la mano de la concepción de derecho a la educación. En muchos casos, se invierte la ecuación ya no poniendo la responsabilidad del fracaso en los estudiantes, si no en la escuela o el sistema. Podemos ver en estos casos, “la eficacia discursiva” de la política, que permite que los profesores signifiquen su tarea a partir de esos discursos (Arroyo et al, 2008)

“Existen líneas de acción sobre el acompañamiento de las trayectorias escolares (TE), en líneas generales se tratan de consensuar y que se conviertan en líneas de trabajo. Y hay muchos y a veces son imperceptibles, por ejemplo asesoramiento y charla con los profesores. Es un espacio muy interesante para trabajar eso. Existen muchos condicionamientos sobre las TE, algunas son extra-escolares, no hay que negarlo, pero otras son estrictamente escolares y sobre esas tenemos que empezar a trabajar (...)”
(Director, 2018)

Como mencionamos anteriormente, podemos tomar a modo de ejemplo los modos de evaluar y calificar para analizar los caños y continuidades en las prácticas y sentidos en la escuela secundaria. La calificación, en la escuela secundaria, tiene un lugar central como ordenadora de la vida escolar puesto que regula tanto el orden pedagógico como el orden regulativo (Alterman y Coria; 2015; Falconi, 2014) y forma parte de lo que comúnmente se entiende por buena escuela (Tyack y Cuban, 1997). La calificación/acreditación por materias y la promoción en bloque sigue organizando a la escuela (los tiempos del ciclo lectivo por ejemplo) y las trayectorias de los estudiantes. Al mismo tiempo, es para los docentes una herramienta de control del trabajo y la conducta de los estudiantes, por lo que el cambio de objetivo sin la modificación de los saberes y sentidos atribuidos al propio trabajo genera una serie de problemas y conflictos en la vida cotidiana escolar (que veremos vuelven a aparecer con mayor claridad durante la pandemia).

“La verdad es que hoy por hoy tienen taaantas oportunidades, que saben que van a terminar aprobando la materia. A mí en algunos cursos me pasa que a los compensatorios de 10 alumnos se presentan 2, porque los otros, por ejemplo, aprobaron la materia por el Plan Mejoras, entonces de trabajitos en trabajitos aprueban y después no tienen que rendir...” (Profesor de matemáticas, 2016)

“A parte de no aprobar y repetir; nosotros tenemos la bajada digamos de que el alumno pase, no reprobarlo, darle posibilidades (profesora de Lengua y Literatura, 2018)

“... y es un tema también, yo trato de que al menos el 70% del curso apruebe, pero no debería aprobar ni el 50% generalmente. Pasa que si después no aprobás a nadie viene “el apriete”, que desde el Ministerio al Inspector, el Inspector al Director, y el Director a uno, te vienen con el discurso de siempre...” (Profesora de matemáticas, 2018)

Así muchos docentes sienten que perdieron efectividad las herramientas tradicionales de su tarea sin encontrar otras que las sustituyan. Otros van encontrando formas de combinar viejos y nuevos principios modificando esas herramientas en función de los nuevos objetivos. Falconi (2014) sostiene que los docentes suelen considerar para la construcción de las calificaciones una combinación del “hacer”, el comportamiento y el esfuerzo, incorporando la “flexibilización” y “negociación” de aquello que se solicita como modo de no perjudicarlos en la continuidad de las trayectorias. Así, se va evaluando y calificando lo producido en clase como modo de garantizar el trabajo y favorecer la inclusión en el marco de un dispositivo evaluador fragmentado y centrado en las calificaciones que no ha sido alterado radicalmente. Sin embargo, en muchos relatos *el foco sigue puesto en la evaluación -y calificación- más que en la enseñanza.*

“Sí, la verdad es que “la nota solamente no sirve”. Yo tomo por trimestre dos evaluaciones, después trabajos prácticos, recuperatorios, pero evalúo también cada circunstancia. En el 2º, por ejemplo, tengo una chica que sufre epilepsia, y la verdad es que con ella trato de estarle más encima... capaz vas a ver lo que está haciendo y es la única que te hace todos los ejercicios, capaz que están todos mal, pero tiene una voluntad... eso también se evalúa. Así como la conducta, uno a veces trata de que lleguen a la aprobación con esas cosas...” (Profesora de Inglés, 2018)

“Entonces yo por ahí doy trabajos individuales. Un TP aparte con una fecha determinada para que entreguen, como para ver si puedo rescatarlos de alguna forma. (Profesor de historia, 2018)

Entonces lo que yo hago de mi parte es... vieron que tenemos una semana que es de orientación... que son dos días para mí. Entonces lo que hago es si veo que hay mucha complicación, el año pasado tenía 18 alumnos que no aprobaron la materia, le pedí al directivo, que los que estaban aprobados para el 15 de noviembre no vinieran, entonces desde ese momento manejo el trabajo con los que no aprueban, ahora en lugar de tener una semana de orientación, tengo tres semanas de orientación (6 clases) ahí puedo trabajar la primera semana con la unidad 1, la segunda semana con la unidad 2 y la última con la unidad 3. (Profesora de Lengua y literatura, 2018)

En la definición que los docentes hacen de su tarea, pueden observarse las características del puesto de trabajo docente y las dificultades que este impone para generar un proyecto colectivo o para asumir tareas por fuera de la hora de clase como el acompañamiento de trayectorias. Los tiempos y los espacios se configuran como una de las dimensiones centrales para “leer” las posibilidades de concreción de estas políticas, así como los modos en que estas son apropiadas localmente. En estas dimensiones se plasma algo del orden de la desigualdad⁵ pero también los márgenes de acción de los sujetos.

“Se hacen reuniones al principio de año y después solamente uno tiene que pedir personalmente una reunión con los directivos. (...) Lo que pasa es que el tema de que un profesor tenga varias escuelas, no puede decir yo vengo un día especial para encontrarme con profesores de otras materias, se hace más complicado...” (Profesora lengua y literatura, 2018)

En relación con las responsabilidades y tareas del profesor de secundaria, podemos ver cómo, más allá de las propuestas políticas, para muchos de ellos queda fuera de la definición de sus tareas todo aquello que no tenga que ver estrictamente con la enseñanza del contenido de la disciplina escolar a cargo (como la participación en la toma de decisiones, la convivencia y el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes).

En relación con la convivencia dice una profesora:

“En el caso de que exista algún conflicto se avisa a la preceptora o directivos y ellos se encargan de la situación” (profesora de inglés, 2018)

⁵ Los distintos tipos de designación, los diferentes cargos existentes en cada institución conforme el momento de creación de las escuelas (si tienen jefes o coordinadores de departamentos, asesores pedagógicos, horas institucionales) van configurando circuitos desiguales que van delimitando las posibles formas de ser docente.

Esta cuestión también puede vincularse con la matriz histórica de la escuela secundaria y las consecuencias que ésta tuvo sobre la organización de la escuela y el trabajo docente, cuestiones que aún perduran y obstaculizan los procesos de cambio. Además de la organización por disciplina y hora cátedra, la escuela secundaria contaba con figuras específicas que se encargaban de la disciplina para que el docente solamente tuviera que “dictar sus clases”.

El trabajo de enseñar durante la pandemia: entre la permanencia y el cambio en un escenario alterado

En este escenario de por sí complejo, sobrevino la pandemia que tensionó aún más los modos tradicionales de ser docente en la escuela secundaria, al alterar algunos de los principios básicos que los organizaron históricamente. En efecto, la suspensión de la presencialidad (con la alteración de la simultaneidad) y la posterior bimodalidad obligaron a reorganizar los tiempos y los espacios, a acompañar individualmente a las trayectorias escolares y a repensar las relaciones entre evaluación y calificación. En este periodo, muchas de las propuestas retomaron los principios pedagógicos de las políticas antes desarrolladas como el intento de romper con el supuesto de homogeneidad propiciando el acompañamiento de trayectorias, nuevos modelos organizacionales y formatos curriculares; y la modificación de la concepción de evaluación. Estas sirvieron para dar respuesta a una situación excepcional, al mismo tiempo que se convirtieron en una oportunidad para empezar a instalar o profundizar algunas de las transformaciones que se venían proponiendo (Arroyo y Castro, 2023). Sin embargo, aún ante este cambio forzoso y radical, las escuelas y docentes se apropiaron de las propuestas a partir de los sentidos y los saberes históricamente construidos.

Además, como mencionamos anteriormente, estas se desarrollaron sin alterar cabalmente la organización curricular (disciplinar), la modalidad de designación de los profesores (mayoritariamente por hora cátedra para el dictado de la materia específica) y los saberes docentes disponibles (mayormente disciplinares, analógicos, individuales, para el trabajo en simultaneidad, entre otros) (Terigi, 2011). Esto llevó a la continuidad de algunas prácticas como el trabajo en compartimentos estancos por asignatura, a pesar de las propuestas de integración curricular:

“Tenemos aula classroom por materia en cada uno de los cursos y el drive con cada una de las actividades (...) dónde pueden ingresar, ir al curso, a las diferentes materias” (Profesor de Historia, 2020)

“Nosotros enseñamos con este dispositivo de currículum fragmentado. Hace décadas. Sabemos que cuesta que genere significado, que en el interés de los chicos despierte algo. (...). Propusieron integrar saber en las últimas dos semanas. Para mí es una locura total. Encima que no habíamos podido individualmente... nos hacen articular contenidos. Que no está mal, hay un posicionamiento teórico que está bueno y es interesante. Pero la realidad es que... la mayoría entre los profesores no nos conocemos, salvo los que tienen mucha carga horaria. Es muy difícil planificar y trabajar con alguien que no conoces. Yo no puedo planificar cualquier cosa con cualquiera. No, no corresponde.. Tenemos que compartir unas ideas, unos conceptos” (profesora de Lengua y Literatura, año 2020)

“Ponerse de acuerdo entre docentes es muy difícil. Si bien es muy grato trabajar con un compañero, porque la docencia a veces es un trabajo muy solitario, uno termina acostumbrándose a trabajar encerradito en su curso y con sus alumnos” (Profesora Historia, 2021)

Y, retomando la cuestión de la evaluación, que fue uno de los puntos más complejos y controversiales durante este periodo, nos encontramos con que, en algunas escuelas, el cambio del sistema del sistema de evaluación – que suspendió el uso de las calificaciones y aprobó un ciclo lectivo de dos años para garantizar la promoción- reforzó aún más la desestructuración del orden escolar, dada la pérdida de la calificación como reguladora del orden escolar.

“...la estrategia que hicimos fue poner una fecha, la última semana de noviembre tienen que estar los trabajos entregados, va a haber una corrección, va a haber una calificación. Empezaron a entregar los trabajos, y empezaron a desesperarse, “profesora, por favor”, y empezaban a llover los trabajos, pero bueno, vuelvo a decir esto, las dinámicas escolares, por más de que sean tradicionales y todo lo que vos quieras, el chico viene para aprender, pero también viene por la nota, viene para pasar de año (...) (Profesora de Matemática, 2021)

Asimismo, encontramos, en muchos casos, con la traducción de los nuevos modos de evaluación basados en la evaluación formativa. en las viejas escalas de calificación

“Pero de hecho, no se emitieron boletines, no se puede informar de calificaciones oficialmente, no se pueden informar calificaciones a la familia. Nosotros sí informamos, enviamos el TEP y el TEA, y ahí hacemos un paralelismo numérico y se lo mandamos para que las familias se enteren...eso no está permitido, nosotros lo hacemos igual”. (Director, 2021)

Además, estas propuestas se transforman en nuevas demandas que, al no modificar las disposiciones mencionadas, suponen la profundización de algunos de los problemas previos del trabajo de enseñar en la escuela secundaria como las dificultades en relación con la enseñanza en contextos de heterogeneidad y la intensificación del trabajo (Arroyo, 2021; Arroyo et al, 2020)

“Si, fue complejo, porque algunas reuniones se hacían después de las 17:00 y otras se hacían en horario de clase. Tratábamos de ver si estaban los profesores y si tenían el horario con la escuela, yo les decía avísenle a los chicos que no se van a conectar porque nos vamos a reunir. Pero los docentes tenían otras escuelas... entonces no

teníamos un horario fijo. Generalmente era después de las 17:00 y algún que otro sábado por la mañana” (Directora)

En algunos casos, en los que la disponibilidad de recursos de los estudiantes lo permitían, se intentó replicar en la “virtualidad” la lógica de la presencialidad intentando realizar encuentros sincrónicos con la misma organización del horario presencial.

Puede verse cómo a pesar de la flexibilización de la correspondencia entre el horario del docente y el del estudiante que supuso la virtualidad (es decir, docentes que utilizaban parte del tiempo “frente a estudiantes” para planificar, grabar, e incluso reunirse con pares), siguió operando como restricción la clasificación del curriculum, la organización del puesto de trabajo docente y la formación disciplinar.

En el caso de la bimodalidad, también podemos observar la permanencia de este modelo organizacional con la dificultad de que los horarios más acotados y la rotación de estudiantes – por los nuevos agrupamientos y límites temporales establecidos según criterios epidemiológicos- dificultan sostenerlo cabalmente.

“Armamos las burbujas, armamos un horario...fue un tema porque no podía cambiar los horarios de los profesores. Cada profesor acorde a su disponibilidad (...) Y no puedo afectarlo si está en otra escuela (...) el quinto módulo seguía en la virtualidad porque no tenía opción porque según el plan jurisdiccional, tenían que estar un tiempo determinado. Cuando se amplió un poco lo que hacíamos era que ingresen más tarde para que tuvieran, aunque sea 20 minutos, lo veían al profesor un rato. El resto se trabajaba virtual” (Directora,2021).

Asimismo, pudimos observar que más allá de las recomendaciones de la normativa federal, no parece haber primado el criterio de organización por niveles que surge de la normativa marco, sino que siguió rigiendo la sección.

Sin embargo, más allá de las permanencias, esta situación crítica también permitió correr el velo sobre algunos problemas de la escuela secundaria que, aunque ya estaban presentes, tal vez no eran tan visibles. Llevó a requerir de nuevos saberes y a inventar nuevas prácticas (o tal vez utilizar saberes ya producidos, pero no se vivían como tan necesarios), como el acompañamiento de las trayectorias reales, el uso de la tecnología, la producción de trabajos integrados y los cambios en la concepción de evaluación.

“Te modifica un montón y aprendés un montón de cuestiones tecnológicas que tal vez no manejabas y que las aprendés a manejar porque... yo soy de la Olivetti y ellos tienen una facilidad para manejar la tecnología que es asombrosa” (Profesora de matemática, 2020)

“Tal vez comencemos el año sabiendo un poquito más desde el punto de vista tecnológico de lo que estaríamos ahora. Nosotros arrancamos marzo y no sabía de la existencia de Classroom, por ejemplo, ni lo había escuchado nombrar” (Profesor de historia, 2021)

Muchos docentes relatan lo importante que fue para ellos conocer las situaciones vitales de sus estudiantes, entender las diferentes necesidades y poder acompañar a cada uno de ellos en su proceso de aprendizaje más allá de las dificultades y la intensificación del trabajo que esto supuso

“Ahora a mi particularmente me pasó que si estoy más presente de los que si, no se presentan y quienes no entregan trabajos y conectamos con la preceptora o a veces a través del grupo de whatsapp obtenemos el nro de contacto y le mandamos un mensaje, así por ese sentido en vez de al preceptor por ahí ahora lo hacemos directamente nosotros para tener un contacto con los chicos que por ahí no lo teníamos” (profesora de lengua, escuela PBA, 2020)

“hacer un seguimiento con las los pibes y las pibas, más que nada nosotros con la profe de historia preguntamos cómo están, como andan, que están haciendo, que lindo día, no se, aprovechen el sol, bueno, nos sirve para acompañar a los pibes y las pibas pero también nos acompañan a nosotros porque surgen charlas de lo coloquial que surgen que hacen que esa ausencia de la presencia un poc hacen que esa ausencia de la presencia un poco ahí desaparecen, pero bueno (Profesor de geografía, 2020).

El regreso a la presencialidad sumó nuevos problemas vinculados a las consecuencias pedagógicas de haber transitado este periodo (en el marco de fuertes desigualdades) y a las secuelas sociales y personales que dejó la pandemia. Problemas que suman nuevas demandas y tensiones al trabajo docente, y que presentan nuevos desafíos para la investigación.

A modo de cierre

En este trabajo analizamos los modos en que los docentes van re-configurando sus sentidos, prácticas y posiciones a partir de los discursos y recursos disponibles en el marco de un sistema configurado históricamente. En este marco, intentamos realizar una aproximación al modo en que las propuestas políticas en el marco de la sanción de la obligatoriedad fueron tensionando al trabajo docente y las diversas formas en que los docentes las interpretan y traducen. Para esto tomamos material empírico producido en distintos momentos del periodo analizado (casi 20 años) para intentar dar cuenta de algunos cambios y permanencias.

En este sentido, y a pesar de encontrar algunos cambios profundos y diversas formas de posicionarse ante la tarea de enseñar en este nivel, encontramos algunas permanencias que insisten y van dando forma -y limitando- las formas de ser docente.

El periodo de pandemia resulta muy interesante como analizador del modo en que son procesados los cambios por los docentes. En efecto, al producirse la alteración forzosa de las condiciones de escolarización junto con el sostenimiento del mandato de inclusión,

las escuelas y los docentes se vieron obligados a ensayar nuevas formas, a partir de los saberes y recursos disponibles. De este modo, pudimos observar – casi como en un experimento de laboratorio- de modo aumentado, los modos en los que escuelas y docentes se posicionaron, construyeron sentidos, y abordaron sus prácticas a partir de los saberes disponibles. Nuevamente, a pesar de dichas alteraciones, y de la diversidad de experiencias pudimos observar el modo en permanecen algunos de los sentidos, saberes y prácticas construidos históricamente.

Aún con un fuerte cambio discursivo, que da cuenta de un gran consenso con el mandato de inclusión y con el derecho a la educación, los modos en los que se llevan adelante las prácticas dan cuenta de la permanencia de viejos sentidos. En ocasiones, se trata de lo posible bajo determinadas condiciones (como el puesto de trabajo) , mientras que en otras se vinculan a los supuestos y saberes disponibles que aún no han sido conmovidos.

Como se mencionó anteriormente, más allá de las distintas apropiaciones de los lineamientos políticos y los distintos sentidos construidos, no se han alterados las tres disposiciones básicas del modelo organizacional de la escuela secundaria, así como permanecen muchas de las reglas propias de la gramática de la escolaridad (y los saberes asociados a ella). Esto impone una serie de restricciones, y genera desafíos y tensiones en la tarea de enseñar. ¿En qué tiempos se realizan las nuevas tareas de acompañamiento? ¿Qué espacios de formación o discusión sobre los nuevos principios se proveen? ¿Qué saberes se producen para construir estos nuevos modelos institucional y pedagógico? ¿Cómo se evalúa integralmente al estudiante -e institucionalmente- cuando la organización del curriculum sigue siendo clasificado y el docente nombrado por horas cátedra para la disciplina? ¿Queda en manos de la voluntad de los docentes encontrar estos tiempos y espacios?

Referencias bibliográficas

Arroyo, M (2021) “Los procesos de regulación normativa en el sistema educativo”. Clase Seminario Virtual “Gobierno y planeamiento de la Educación”

Arroyo, M (2020) Desafíos del trabajo de enseñar en la escuela secundaria: tensiones entre la matriz selectiva y el mandato de inclusión en Revista Alquimia Educativa. N°6 Vol. II.

- Arroyo, M (2011) “Desigualdad y mutaciones en el sentido de enseñar en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires”. XXVIII Congreso Internacional de Alas. 6 a 11 de septiembre de 2011, UFPE, Recife-PE.
- Arroyo, M y Castro, A (2023) “Aproximaciones a la regulación normativa sobre los procesos de escolarización en la escuela secundaria en contexto de pandemia en la Argentina. De cómo se intentó encauzar la irrupción de lo inédito” Espacios en Blanco. Serie indagaciones (33), 13-26
- Arroyo, M., Corvalán, T., Felicioni, S., Merodo, A. (2021). Enseñanza, desigualdades y reconfiguración del trabajo docente en escuelas secundarias durante la pandemia. *Revista Itinerarios educativos*, 2021, 1(14), 17 -29.
- Arroyo, M.; Nobile, M.; Montes, N.; Sendón, MA; Poliak, N.; Ziegler, S (2008) “Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires”. En Revista Propuesta Educativa, FLACSO (30), 57 a 69
- Alterman, N y Coria, A. (2015). Reglas, prácticas y tradiciones evaluativas en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas de élite. Córdoba, Argentina. Cuadernos de Educación, (13), 1-13.
- Ezpeleta Y Rockwell (1983) “Escuela y clases subalternas”. Cuadernos Políticos, Número 37, México, D.F., Editorial Era, julio –septiembre de 1983, pp. 70-80
- Falconi, O. (2014). La evaluación situada intraclase: un modo de evaluar y calificar en la Escuela Secundaria en Alterman, Nora y Coria (comp) Evaluación y disciplina escolar: nexos, divergencias y autonomía relativa. Córdoba, Argentina. Ed. Brujas
- Terigi, F (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*, 17 (29), 63 – 71.
- Terigi, F (2011) *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. VIII Foro Latinoamericano de Educación Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué.
- Tyack, D y Cuban, L (1997) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.

Vassiliades, A. (1). Posiciones docentes frente a la desigualdad educativa. Disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar. *Revista Del IICE*, (30), 73-88.

Viñao Frago, A. (2002) *Sistemas Educativos, Culturas escolares y reformas: continuidades y cambios.* Ediciones Morata. Madrid.