

# Un estado de la cuestión sobre el puesto de trabajo docente en la escuela secundaria: entre las regulaciones laborales, las condiciones de trabajo y las posibilidades de implementar políticas educativas

*Mariela Arroyo y Julia Pérez Zorrilla*

## **Introducción**

El objetivo de este capítulo es presentar un estado del arte sobre las investigaciones realizadas entre los años 2003 y 2015, que aporten a la comprensión del puesto de trabajo docente en la escuela secundaria.<sup>1</sup> Para ello, se partió de concebir al modelo organizacional de la escuela secundaria como una construcción que resulta, entre otras cuestiones, de la articulación de los diferentes agentes (docentes y alumnos) a un currículum que divide el conocimiento en parcelas de saberes diferenciados y autónomos entre sí, y que actúa como un eje organizador que define las trayectorias de los alumnos y los modos de inserción y trabajo de los docentes. En cuanto a los estudiantes, deben cursar y aprobar simultáneamente un número determinado de disciplinas en forma sucesiva a lo largo de cinco o seis años (Tiramonti *et al.*, 2012). En relación con los profesores, la clasificación del currículum es acompañada por la designación

---

<sup>1</sup> Esta temática ha sido abordada en el marco del Proyecto de Investigación PICT: “Incidencia de las formas de designación docente en la posibilidad de cambio del formato escolar de la escuela secundaria y en la promoción de mejoras en las trayectorias estudiantiles”, que se desarrolla dentro del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad de FLACSO Argentina (Tiramonti *et al.*, 2012).

por horas cátedra de acuerdo con las distintas asignaturas y por una formación disciplinar. Ninguno de estos aspectos contempla el trabajo con otros docentes, ni el acompañamiento a los estudiantes más allá del dictado de cada una de las asignaturas o la participación institucional. Este patrón organizacional, que Terigi denomina “trípode de hierro” (2008), responde a la matriz fundacional del nivel y se ha cristalizado en una serie de tradiciones y normas que operan como reguladoras del trabajo de enseñar, se condicionan mutuamente y constituyen un fuerte obstáculo para la implementación de cambios.

Partiendo de este diagnóstico, desde los años setenta se realizaron distintas experiencias destinadas a modificar la forma de designación de los docentes basada en la hora cátedra. Estas promovían el pasaje a un sistema de designación por cargos que incluía un tiempo de permanencia en la escuela destinado a realizar actividades de preparación de clase, de capacitación o de atención a problemas específicos de los alumnos. Entre sus objetivos se encontraban mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, pero, sobre todo, mejorar las condiciones de escolaridad de los estudiantes. Dentro de estas experiencias, la más conocida es la llamada “Proyecto 13” que data de los años setenta, pero existieron otras, como el Ciclo Básico Unificado (CBU) de la Provincia de Río Negro o el Ciclo General Básico (CGB) implementado por el Ministerio de Educación Nacional, que se llevaron a cabo en la década de los ochenta. En la actualidad, se está implementado en la provincia de Río Negro un régimen de profesor por cargo para los secundarios diurnos, y en la ciudad de Buenos Aires, en el año 2008, se sancionó la Ley 2905, que regula el pasaje gradual a la designación por cargo de los docentes de nivel secundario, aunque todavía su implementación es parcial. Asimismo, sin modificar el modo de designación del docente, a partir de la primera década del presente siglo se fueron desarrollando distintos proyectos a nivel jurisdiccional y nacional que financian horas institucionales para las escuelas secundarias con el fin de incorporar nuevas tareas y actividades más allá de la enseñanza de la disciplina.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, se presentan algunas de las preguntas que están en la base del recorte del estado del arte que aquí se desarrolla: ¿Constituye el modo de organización de la designación docente vigente en la escuela secundaria en nuestro país un obstáculo para la implementación de los cambios que las nuevas exigencias sociales y culturales demandan a este nivel de enseñanza? ¿Cuál es la vinculación entre esta forma de organizar el trabajo docente y el anclaje institucional necesario para desarrollar mejores prácticas de trabajo y de enseñanza? ¿Cómo impacta la estructura de horas-cátedra definida

por disciplinas y, por tanto, el modo de estar en las instituciones de parte de los docentes, en las trayectorias de los estudiantes? ¿Qué otras formas de organización han demostrado mejores resultados en términos de trabajo institucional, colaborativo y de vínculo con los logros de los estudiantes?

### **Discusiones y decisiones acerca del recorte**

En la literatura específica hay una diversidad de definiciones acerca del puesto de trabajo docente, definiciones más amplias que abordan las regulaciones materiales y simbólicas del puesto de trabajo y definiciones más restrictivas que apuntan a las tareas específicas que debe realizar un docente de acuerdo con su horario y condiciones laborales (Rivas, 2015). En este capítulo se parte de una definición más amplia, entendiéndolo como un conjunto de condiciones económicas, sociales y culturales que regulan las prácticas de enseñanza del docente e inciden en la configuración del trabajo cotidiano en la escuela (Martínez Bonafé, 1995), para luego ir enfocándose en una definición más restrictiva que permita pensar condiciones como la organización de la jornada, las tareas incluidas en la definición del puesto de trabajo y su relación con las propuestas de política educativa. Así, las primeras secciones despliegan múltiples dimensiones que permiten complejizar el objeto de estudio para terminar con un último apartado que se centra en aquellas dimensiones vinculadas más directamente con los obstáculos que la definición del puesto de trabajo del profesor de la escuela secundaria impone a algunas propuestas de cambio.

Desde esta perspectiva, comenzar a abordar el estado del arte sobre puesto de trabajo implica la complejidad del recorte, dado que requiere abrir una gran cantidad de dimensiones que hacen al trabajo docente pero que, a los fines de este capítulo, resultan inabarcables en su totalidad. Esta tensión atraviesa el trabajo y se plasma en dos preguntas, una que para ser respondida en su integralidad implica abrir nuevos ejes de investigación –¿qué dimensiones son constitutivas de las características del puesto de trabajo docente en la escuela secundaria?–, y la otra, que intenta acotar el corpus de investigaciones a abordar –¿cuáles de estas dimensiones interpelan las posibilidades de concretar distintas propuestas de política educativa?–.

Es decir, no es posible hablar del puesto de trabajo docente sin tener en cuenta que el objeto de su trabajo es la enseñanza; sin embargo, no podemos abordar todas las investigaciones que analizan las prácticas de la enseñanza. Algo similar ocurre con la formación docente: una de las dimensiones centrales

que hacen al trabajo docente es su formación. No obstante, para esta lectura, se incluyen solo aquellos trabajos que vinculan la formación docente con el puesto de trabajo, en cuanto constituye otra restricción para los cambios en la escuela secundaria (básicamente, la formación disciplinar), pero no se abordan aquellas que indagan sobre las prácticas o modelos de formación docente.

Es síntesis, a continuación, se presentan investigaciones que abordan una serie de dimensiones del trabajo docente que permiten entender la relación entre puesto de trabajo y la posibilidad de realizar cambios en la escuela secundaria. Interesa analizar aquellas investigaciones que problematizan el puesto de trabajo desde las siguientes preguntas: ¿Qué concepción de trabajo docente supone la configuración predominante de su puesto de trabajo en la escuela secundaria? ¿Cuáles son las regulaciones que lo enmarcan? ¿Cuáles son las condiciones objetivas y subjetivas de trabajo que lo configuran? ¿Qué efectos tienen en el trabajo cotidiano y en la subjetividad de los docentes? ¿Qué propuestas de políticas lo modifican? ¿Qué propuestas de políticas encontraron allí un obstáculo?

De este modo, en primer lugar, para enmarcar la producción nacional en clave regional, se mencionan brevemente algunos informes internacionales que analizan de modo comparado distintas dimensiones relativas al trabajo docente pero que, por lo general, no problematizan el puesto de trabajo. A continuación, se analiza con mayor profundidad la producción nacional, clasificando las publicaciones en las siguientes dimensiones de análisis: la carrera docente y sus regulaciones; las condiciones de trabajo; sentidos, representaciones e identidades y las políticas de educación secundaria y el puesto de trabajo docente.

## **Trabajos comparados en clave regional**

A lo largo de la última década, han existido importantes esfuerzos por sistematizar las características del trabajo docente en distintos países latinoamericanos, generalmente promovidos por organismos internacionales como la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (Vélaz de Medrano y Vaillant, 2010; OEI, 2013; Perazza, 2014a), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (Tenti, 2003, 2005; Unesco, 2013) o el Programa de Programación de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL) (Vaillant, 2004; Terigi, 2010), entre otros. Estas investigaciones suelen comparar distintas dimensiones relativas al trabajo docente regional, entre las que se destacan la descripción de

los perfiles demográficos, socioeconómicos y educativos de los profesores (Vaillant, 2004; Tenti, 2005; Terigi, 2010; Unesco, 2013; OEI, 2013), la formación inicial y permanente y la organización de las carreras docentes.

En general, se realizan con la finalidad de proponer recomendaciones a los distintos países bajo estudio, partiendo del diagnóstico de los problemas que la carrera docente presenta y proponiendo alternativas para abordarlos. Uno de los problemas que presentan estos trabajos es que las recomendaciones parecen preexistir a los diagnósticos, de modo que se desdibujan las particularidades locales para llegar a recomendaciones comunes para todos los países. Parece haber un modelo a alcanzar indistintamente de las historias, tradiciones y culturas locales que los preexisten, ignorando, además, las restricciones y los modos de apropiación que a partir de estas realizaría cada contexto local.

En relación con la formación docente en la región, estos textos señalan que suele organizarse a través de institutos pedagógicos de educación superior y universidades, y en pocos casos, de escuelas normales de nivel medio superior. Destacan también la amplia heterogeneidad que presentan las distintas instituciones en materia de calidad (Vaillant, 2004; OEI, 2013; Unesco, 2013), por lo que enfatizan en la necesidad de mejorar los programas de formación y revalorizar la profesión. Para ello, sugieren mejorar la preparación y selección de los formadores de docentes, atraer estudiantes talentosos a las carreras de formación inicial, ofrecer una formación de calidad específica para el trabajo educativo con grupos sociales desfavorecidos, articular mejor las propuestas curriculares de los institutos de formación con las políticas educativas nacionales o locales, sistematizar y difundir experiencias exitosas de docentes en el aula que complementen el material teórico, implementar políticas de acompañamiento dirigidas hacia los profesores principiantes, etcétera (Vaillant, 2004; Tenti, 2005; OEI, 2013; Unesco, 2013).

Sobre la carrera docente, estos trabajos comparan los criterios de ascenso y el reconocimiento salarial en distintos países de América Latina. Ejemplo entre ellos lo constituye el realizado por Murillo (2005) en el que, a partir de la idea de promoción vertical y horizontal, analiza los variados criterios que rigen la promoción de categoría o el incremento salarial en la región (antigüedad, formación adicional, evaluación de desempeño docente, condiciones adicionales como horas extra o zonas desfavorables, etcétera). Este conjunto de estudios destaca como principal característica el fuerte peso de la antigüedad y la limitación de la posibilidad de ascenso por un camino único que se aleja del aula (Vaillant, 2004; Tenti, 2005; Terigi, 2010; Unesco, 2013), aunque

los trabajos más recientes incorporan en el análisis países que han introducido modificaciones a la carrera tradicional, incorporando mecanismos de promoción horizontal (Unesco, 2013; OEI, 2013).

Por ello, las recomendaciones suelen estar orientadas a incorporar mecanismos de evaluación de desempeño como un nuevo criterio de regulación de la carrera docente (a veces orientado a producir diferenciación salarial) y a promover trayectorias horizontales, para establecer una carrera que contemple criterios de ascenso laboral sin abandonar el aula (Vaillant, 2004; Terigi, 2010; Unesco, 2013). En esta línea de trabajos destacan los realizados por Tenti (2003, 2005, 2010), en los que señala que dada la estructura objetiva de oportunidades de ascenso que provee la carrera docente actual, un profesor que quiera mejorar su situación profesional está obligado a dejar de realizar su trabajo en el aula. Para resolver esta contradicción, el autor propone diseñar una carrera docente que ofrezca oportunidades de ascenso y mejoramiento profesional sin obligar a renunciar al ejercicio de la actividad docente en el aula.

En relación con el puesto de trabajo docente se observa una problematización mucho menor en comparación con las dimensiones previamente señaladas. En este sentido, exceptuando el informe coordinado por Perazza (2014a), en el que se analizan los estatutos docentes y la regulación del puesto en los cuatro países fundadores del Mercosur, no se observan estudios que comparen de manera sistemática los modos de contratación de los docentes, en función de cargos o de horas cátedra, o la remuneración de la jornada laboral y de las horas de trabajo extraaula en América Latina. No obstante, algunas investigaciones abordan la problemática directa o indirectamente.

Así, Tenti (2003, 2005) problematiza el alto número de establecimientos en el que trabajan los docentes en algunos países de la región, particularmente acentuado en la enseñanza media, en la que más de la mitad de los docentes trabajan en dos o más establecimientos, y en la que se encuentran los profesores de edades avanzadas. Destaca también que existen grandes diferencias entre los países, siendo la fragmentación del trabajo más elevada en Uruguay y en Argentina que en Brasil y Perú, aunque no compare los modos de regular el puesto de trabajo en estos cuatro casos. En la misma línea, trabajos como los de Terigi (2010) o Unesco (2013) destacan que los ingresos a la carrera suelen producirse en los contextos más desfavorables (zonas más empobrecidas, zonas rurales), y que los docentes rotan buscando los establecimientos con las mejores condiciones, lo cual atenta contra la concentración del trabajo en un

solo centro educativo y perjudica a las escuelas con estudiantes más vulnerables (Tenti, 2004; Terigi, 2010; Unesco, 2013).

Además de la fragmentación y la rotación docente, otro de los principales problemas destacados en los informes regionales en relación con el puesto de trabajo es el tiempo que disponen los docentes para planificar, coordinar, evaluar, para continuar formándose o para comprometerse con los proyectos pedagógico-institucionales de los establecimientos educativos (Tenti, 2004; Terigi 2010; Unesco, 2013). Estos trabajos destacan que no existe una sistematización acerca de cuánto se remunera el tiempo en el aula y extraaula en los países latinoamericanos. En consonancia con ello, se observan algunas contradicciones, ya que mientras algunos refieren a que en la región la dedicación horaria se encuentra casi enteramente consagrada al trabajo frente a alumnos y que no se observan países que hayan resuelto el problema de la jornada laboral docente (Unesco, 2013), otros señalan que la variación entre casos nacionales es muy grande (Terigi, 2010), o dan ejemplos de casos en los que la jornada laboral contempla ambas actividades (Perazza, 2014a). Sin dudas, la regulación del puesto de trabajo en América Latina aparece como un vacío en la literatura regional sobre políticas docentes comparadas.

## **Carrera docente: regulaciones normativas y estatutos docentes**

Los trabajos nacionales que abordan la carrera docente se pueden organizar en tres grupos: un conjunto que la aborda junto con otras dimensiones del trabajo docente, de manera similar a los trabajos promovidos por organismos internacionales analizados en el apartado anterior; trabajos que la analizan como una dimensión más dentro del abordaje de una política educativa en particular, y aquellos que ponen el eje específicamente en la carrera docente y en la regulación normativa en la Argentina.

Entre los primeros, se encuentran publicaciones que analizan distintos puntos problemáticos de las políticas docentes en la Argentina, como las instancias y procesos de promoción (Mezzadra y Veleda, 2014; Rivas, 2015). En consonancia con los trabajos comparados regionales, estos estudios constatan que la carrera docente es “vertical”, y no posibilita asumir otros roles y funciones dentro de la enseñanza. Asimismo, señalan el fuerte peso de la antigüedad en el ascenso jerárquico y salarial de la carrera docente. A su vez, destacan que el

sistema de asignación de docentes a las escuelas dificulta la conformación de equipos de trabajo comprometidos con el proyecto institucional, debido a la alta rotación de los docentes que permanecen pocos años en promedio en el centro educativo y a la alta fragmentación de su trabajo en distintos centros. Dicho sistema incentiva que los docentes con mayor puntaje y posibilidades de elección eviten las escuelas de contextos más críticos, por lo que estos cargos son cubiertos por los docentes más jóvenes, quienes a su vez buscan trasladarse a otras escuelas en cuanto su puntaje lo permita. Destacan que la ley nacional reconoce ese problema y plantean la posibilidad de pagar un plus salarial<sup>2</sup> o atraer a los docentes a esas escuelas por otras vías. Identifican también como un problema las formas de acceso a los cargos directivos, ya que sostienen que se realiza sin formación específica para el cargo,<sup>3</sup> aunque últimamente muchas provincias hayan retornado a los concursos de ascenso, reemplazando la tradición de titularización masiva (Mezzadra y Veleda, 2014; Rivas, 2015).

Por su parte, en cuanto al modo de selección de los docentes, estos trabajos destacan la falta de docentes titulados. A su vez, señalan que, aunque el ingreso a la carrera se realice de acuerdo con lo establecido por los estatutos docentes (concursos de antecedentes), existe un modo de reclutamiento débil (Rivas, 2015) en el que el acceso a la titularidad no contempla una evaluación de contenidos y competencias, y las escuelas no participan en los procesos de selección. Mezzadra y Veleda (2014) introducen, a modo de comparación, algunos mecanismos utilizados en otros países de Latinoamérica (como distintos tipos de evaluaciones, entrevistas, etcétera). También hacen mención a la creación de nuevos roles y cargos, como el de coordinador pedagógico (Rivas, 2015) o el de acompañantes a docentes noveles (Mezzadra y Veleda, 2014).

El segundo conjunto de textos remite a trabajos que analizan la carrera docente como una dimensión más dentro del abordaje de una política en particular, de manera que, por ejemplo, el modo de ingreso o de ascenso a la docencia se convierte en un obstáculo para el desarrollo de dicha propuesta (por lo que, en ocasiones, se decide evitar proponiendo modos alternativos de ingreso). Dentro de este grupo, se encuentran aquellos artículos que analizan las escuelas autogestionadas de San Luis (Feldfeber, 2003; Jaimovich y Saforcada, 2003). Al estudiar este tipo de escuelas, implementadas en la EGB y el polimo-

<sup>2</sup> Es importante mencionar, sin embargo, que, aunque Mezzadra y Veleda (2014) no lo analizan, esta medida ya existe en algunos estatutos provinciales.

<sup>3</sup> A pesar de esta afirmación, Rivas (2015) reconoce que algunas provincias como Córdoba han desarrollado escuelas de formación de directivos escolares.



dal, analizan cómo esta política pudo desarrollarse por fuera de las normas que regulan las condiciones de la carrera docente, básicamente porque los profesores que trabajan en estas escuelas dejan de estar amparados por el estatuto. En este marco, la inestabilidad laboral constituye una condición que genera mucha inseguridad entre los docentes, hecho que atenta contra la construcción de un proyecto compartido y sostenido a largo plazo.

Por último, en relación con los trabajos que ponen el eje en la carrera docente, o en la regulación normativa en la Argentina, están los trabajos de Ivanier *et al.* (2004), que analizan los estatutos docentes de las distintas provincias desde la perspectiva de los derechos de los trabajadores. A diferencia de los estudios mencionados en el primer apartado, este trabajo intenta responder a las propuestas de reforma de los años noventa sobre la carrera docente, que suponían la necesidad de modificar los estatutos docentes. De este modo, las autoras parten de realizar un análisis crítico con el fin de comprender los problemas y supuestos que hay en la base del estatuto, y al mismo tiempo, poder responder a las propuestas de reforma. El trabajo presenta una comparación del Estatuto Nacional<sup>4</sup> y los estatutos de las 24 provincias. Los reconocen como deudores de dos tradiciones: el funcionario del Estado/pastor y el modelo desarrollista, al tiempo que lo abordan como producto de las disputas de los docentes por sus derechos y sobre todo por poner fin a las arbitrariedades del poder político. Consideran que estos estatutos sostienen los derechos de los trabajadores sin abandonar una perspectiva individualista, autoritaria y competitiva. Las autoras analizan los derechos, los deberes, el modo de ingreso y de ascenso, las remuneraciones y las juntas de clasificación y de disciplina como modos de participación en el gobierno del sistema educativo. En cada uno de estos puntos, además de destacar continuidades y diferencias entre las provincias, analizan qué concepción de docente subyace, encontrando un peso fuerte del docente como sacerdote con una gran carga “moral” en las regulaciones, o del docente como técnico, debido a que todas las definiciones lo vinculan con la tarea de transmisión del conocimiento, separándola de los ámbitos de producción del saber y de toma de decisiones. En relación con el ascenso y la carrera docente destacan que se produce a través de concursos dentro de un esquema “centralizado,

---

<sup>4</sup> El Estatuto del Docente (Ley 14473 de 1958) dejó de estar vigente luego que se completaran las transferencias de las escuelas secundarias a las jurisdicciones provinciales, a partir de la sanción de la Ley N° 24049 de 1991. Sin embargo, el estatuto nacional sirvió de base para la creación de los estatutos provinciales.

jerárquico y de camino único, conformando así un sistema piramidal”. Al igual que los trabajos ya citados, analizan el peso de la antigüedad y cómo el ascenso se produce a través de un progresivo alejamiento del trabajo con los alumnos.

Sin embargo, si bien se deja ver la lógica individual del trabajo docente, en ningún momento se analizan las estructuras y los tipos de cargos que figuran en los estatutos y la consecuente concepción de trabajo docente que subyace a esta organización (la diferencia de cargos por funciones, por instituciones, las horas cátedra para los profesores de secundaria, etcétera).

En esta línea, Perazza (2014b, 2015) analiza las características de la carrera docente y del puesto de trabajo centrándose, principalmente, en el análisis de las normas que los regulan (o los proyectos de normas). De este modo, hace un recorrido histórico por los principales momentos y proyectos de normas que se desarrollaron en nuestro país, incluyendo la sanción del estatuto nacional (y su implementación más o menos completa). La autora va rastreando las huellas que estos proyectos fueron dejando y que pueden encontrarse en los distintos estatutos analizados. Además de introducir cuáles son las cuestiones principales reguladas por estas normas (los modos de acceso y ascenso en la carrera docente, los deberes y derechos, las situaciones de revista, los modos de participación en el gobierno, los salarios, etcétera), va analizando la concepción de puesto de trabajo que estas encierran y que son herederas de ideas de época como el desarrollismo, que sitúan al docente como ejecutor. Considera que la concepción de puesto de trabajo sostenida se vincula más con la idea de profesional que con la de trabajador.

La autora analiza el Estatuto de 1958 (Ley 14473) y algunos estatutos provinciales. Sostiene que la mayoría de las normas provinciales proponen un esquema similar, criterios equivalentes en relación con el ingreso a la docencia, al acceso al cargo, a los concursos como forma de acceso al cargo docente, a la participación de las organizaciones gremiales a través de las juntas, y coinciden en la enumeración de los derechos, obligaciones y licencias de las que gozan los docentes (Perazza, 2015: 128).

En relación con la definición del puesto de trabajo, destaca que solo la provincia del Chaco y la ciudad de Buenos Aires incorporan el concepto de profesor por cargo para la escuela secundaria, que comprende la realización de otras tareas (distintas al dictado de la asignatura) como parte integrante del trabajo docente. Sin embargo, en las normas analizadas, se observan pocas propuestas diferentes y se sostiene la perspectiva individual del trabajo docente.

Estos dos últimos trabajos permiten problematizar la relación entre la regulación normativa y la definición del trabajo docente. Es decir, permiten analizar cómo las definiciones que encierran estas normas implican (de manera más o menos explícita) concepciones que limitan y condicionan los modos de ser docente en las escuelas. Al mismo tiempo, el análisis histórico permite entender la complejidad de realizar modificaciones que no terminan en los cambios normativos.

## Condiciones de trabajo

Entre los estudios e investigaciones que problematizan las condiciones de trabajo docente, se observa una predominancia de abordajes cuantitativos basados en fuentes secundarias de datos tanto censales, como los Censos Nacionales Docentes de 1994 y 2004 y el Censo Nacional de Población y Vivienda del 2010, como muestrales, como las Encuestas Permanentes de Hogares (DINIECE, 2008; Tenti, 2010; Dirí y Pascual, 2011; Bottinnelli y Dirí, 2014; Mezzadra *et al.*, 2014). En esta línea, si bien se observan trabajos de carácter más teórico como los de Donaire (2012, 2013, 2016), que discuten la tesis de la proletarización docente y la cotejan con datos empíricos, la mayoría describen, a través de datos estadísticos, las principales características de las condiciones de trabajo de los docentes argentinos, tanto a nivel provincial como nacional. En este sentido, estos estudios analizan dimensiones como el perfil sociocultural de los docentes, su salario, las condiciones de trabajo en relación con el cargo, problemas vinculados a la rotación, el ausentismo y la sobrecarga de trabajo, y abordan, a través de estas diversas aristas, el problema del puesto de trabajo, alcanzando en general conclusiones similares.

Señalan que la docencia en la Argentina continúa siendo una profesión predominantemente femenina, aunque la proporción no es tan despareja en el nivel secundario como en el inicial y primario, que nueve de cada diez docentes en la actualidad poseen estudios superiores completos y que provienen de hogares con un capital cultural más heterogéneo respecto de años anteriores. En relación con las condiciones materiales de su trabajo, las investigaciones citadas destacan la recuperación salarial de la profesión en la última década, enfatizando que el incremento fue mayor entre los profesionales de la educación que en otras ramas profesionales. Ello se debe probablemente a la fuerte depreciación del salario que sufrieron los docentes en las décadas previas, por lo que no implica

que los salarios docentes sean superiores a los de otras profesiones con similar nivel de estudio (DINIECE, 2008; Tenti, 2010; Dirié y Pascual, 2011; Bottinelli y Dirié, 2014; Mezzadra, Veleda y Sánchez, 2014; Rivas, 2015).

En lo que respecta a las problematizaciones que se realizan desde estos análisis macro en relación con las condiciones laborales, se destaca que, si bien la mayoría de los profesores tienen titularidad en el cargo, una enorme minoría se encuentra en situaciones laborales más inestables, y que a medida que se avanza en los niveles educativos (medio y superior), la proporción de docentes con contrataciones de mayor fragilidad aumenta. Ello lleva de manera inevitable a discutir el problema de la fragmentación del trabajo ya que, contrariamente al nivel primario, en el que la mayoría de los docentes trabajan en una sola escuela, tres cuartos de los docentes del nivel medio trabajan en más de un establecimiento y casi un 40% lo hace en tres, situación que se ha intensificado aún más en la última década (Tenti, 2010; Bottinelli y Dirié, 2014).

A diferencia de la literatura regional previamente analizada, también basada en datos estadísticos y concentrada en analizar las condiciones de trabajo docente, existe un relativo consenso en este corpus de investigaciones argentinas recientes acerca de los problemas que conlleva una definición del puesto de trabajo docente en el nivel medio basada en la asignación por horas. Así, los estudios identifican que la variable que explica la diferencia del grado de concentración del trabajo por nivel educativo radica en su organización y en el modo de designación basado en horas frente al aula y no en cargos, como en la escuela primaria (DINIECE, 2008; Dirié y Pascual, 2011; Bottinelli y Dirié, 2014; Mezzadra y Veleda, 2014; Rivas, 2015). Se destaca así que la articulación entre la organización curricular disciplinar y la contratación por hora cátedra estimulan la fragmentación del trabajo docente en varios establecimientos y la alta rotación. Este modo de concebir el puesto repercute de manera negativa en las condiciones de trabajo y en la calidad de la educación, dificultando la colaboración entre docentes, valorada entre los profesores más jóvenes en particular, y la conformación de equipos de trabajo comprometidos con el proyecto institucional de la escuela (DINIECE, 2008; Mezzadra *et al.*, 2014; Rivas, 2015). Al mismo tiempo, las investigaciones destacan que este modo de conformar el cargo docente resulta particularmente desigual, ya que las escuelas en contextos de mayor vulnerabilidad son las que poseen la mayor cantidad de jóvenes inexpertos y una mayor rotación que no llega a ser compensada por el pago salarial destinado a los profesores que trabajan en estos contextos. Además de la alta rotación, las investigaciones identifican que el modo de concebir el

trabajo docente no contempla las horas trabajadas fuera del aula, para preparar clases, corregir tareas, trabajar con otros, etcétera (DINIECE, 2008; Mezzadra *et al.*, 2014; Rivas, 2015).

Por último, vale la pena señalar que algunos de los trabajos explicitan en un apartado de recomendaciones de políticas la necesidad de modificar el puesto laboral y designar a los docentes por cargos con dedicaciones horarias que los vinculen a un establecimiento y que les permita disponer de tiempo para reunirse, involucrarse en proyectos institucionales, acompañar las trayectorias educativas de los alumnos, etcétera (Dirié y Pascual, 2011; Mezzadra *et al.*, 2014; Rivas, 2015). Sin embargo, destacan tanto el alto costo económico de esta política, así como los obstáculos institucionales que implicaría su implementación. A su vez, Rivas (2015) señala la necesidad de contar con un importante grado de decisión política, y con acuerdo entre los distintos actores involucrados en el sistema educativo.

## **Sentidos, representaciones e identidades de los profesores de educación secundaria**

En relación con esta categoría, se reunió a un grupo de investigaciones diversas que abordan los distintos sentidos que construyen los profesores de secundaria alrededor de su trabajo. Cabe señalar que estas investigaciones están sumamente relacionadas con las otras categorías presentadas. En efecto, muchas de ellas podrían integrarse como la dimensión subjetiva de las condiciones de trabajo, porque reconstruyen estas condiciones a partir de las voces de los profesores, abordando los modos en los que los docentes las sienten, las perciben o los efectos que estas tienen en sus identidades.

Consideramos que es central incorporar esta dimensión en el análisis del puesto de trabajo, ya que no es posible pensar las regulaciones del trabajo docente ni las posibilidades de cambio sin incorporar los modos en que los sujetos viven y realizan cotidianamente su trabajo. Entenderlos como agentes constructores de la realidad —a partir de su historia, sus saberes y sus identidades— y no como objetos de la política es central para comprender la complejidad que supone la implementación y apropiación de cualquier política propuesta.

Como se señaló, dentro de esta gran categoría se encuentran investigaciones que se centran en el modo que viven los docentes sus condiciones de trabajo. Entre ellas, un primer grupo aborda lo que aquí se dio en llamar la dimensión

subjetiva de las condiciones de trabajo actuales. Un segundo grupo aborda los efectos de las reformas en las condiciones de trabajo docente, analizando cuestiones como la intensificación, la precarización, y las implicancias que estas tienen en el trabajo docente. En un tercer grupo de producciones se indaga, desde una perspectiva más amplia, la reconfiguración de las identidades ante los cambios culturales y en la escuela secundaria. Por último, se identifica un cuarto grupo que analiza aquellas temáticas vinculadas con el malestar docente, definido en relación con los efectos en la salud mental que promueven las condiciones de trabajo docente en la contemporaneidad.

### **Características subjetivas de las condiciones de trabajo**

Este primer grupo de trabajos se ocupa de analizar los efectos subjetivos que las condiciones de trabajo tienen. En esta línea, Tenti (2010) aborda la dimensión subjetiva de las condiciones de trabajo a partir de encuestas a docentes. En este sentido, plantea algunas de las situaciones que los docentes viven como problemáticas y que se vinculan con las condiciones de trabajo y la estructuración del puesto docente: la falta de tiempo, la ausencia de objetivos y direcciones claras, la falta de asesoramiento y supervisión, los conflictos por la evaluación con estudiantes y familias y las características socioeconómicas de los estudiantes. Por último, la falta de interés de los estudiantes y las dificultades para construir autoridad pedagógica son analizadas como nuevos problemas que desgastan y desafían cotidianamente al docente. El autor plantea que para poder abordar estas dificultades es necesario modificar la formación docente, pero dentro de una transformación integral que incluya el cargo de trabajo docente a tiempo completo.

Fernández (2015), en su tesis de maestría, analiza, en escuelas de Neuquén, cómo los docentes construyen sus modos de concebir la docencia y sus registros con relación a sus condiciones laborales. Encuentra que muchos profesores llegaron a ella por una cuestión pragmática, porque no tenían otras posibilidades de estudio y por la estabilidad que la profesión ofrece. Con respecto a este punto, explora los sentidos sobre la docencia como vocación innata, que no requiere de formación específica, y la idea de apostolado. Al mismo tiempo, acerca de sus condiciones, encuentra una tensión entre las ventajas que ofrecen la estabilidad (y la antigüedad) y la intensificación y desvalorización laboral.

Un trabajo similar realiza en su tesis de maestría Rosana Sosa (2014), quien estudia a partir de biografías de trayectorias profesionales los perfiles docentes,

las condiciones de trabajo y los rasgos identitarios de docentes de dos localidades pequeñas de la provincia de Buenos Aires. Distingue entre los docentes que decidieron formarse para la docencia y los que llegan a la docencia desde otros recorridos. En el momento de inicio de la carrera de estos trabajadores, aparece la idea de deambular por las escuelas e ir a conseguir horas. Destaca la condición de “profesor taxi” como marca identitaria de los profesores entrevistados. Esto lo señala como algo vinculado con la organización curricular. La situación económica “agrava” la condición, porque deben tomar más horas. Por otro lado, destaca la múltiple inserción profesional, la baja presencia de participación en instancias de capacitación y señala que es la disciplina, más que la institución, la que le brinda identidad profesional. Sin embargo, advierte que la mayoría de los profesores, luego de una rotación inicial, parecen establecerse cerca de donde residen e incluso, a veces, desarrollan cierta pertenencia respecto de las escuelas en las que se desempeñan.

Este tipo de estudio permite pensar las diferencias que asume el trabajo docente entre el ámbito urbano mayormente estudiado y las localidades más pequeñas, vinculadas a la actividad rural, por lo general más relegados en la investigación en nuestro país.

### **Impactos de las reformas: intensificación, precarización, desestabilización**

El segundo grupo de trabajos analiza la implementación de alguna política o reforma educativa, tomando como un aspecto más los efectos en las condiciones de trabajo y los modos en que los docentes viven estas situaciones. Desde esta perspectiva, un conjunto investigaciones analizan los efectos que sobre los docentes tienen las políticas en cuanto intensificación y precarización laboral. Los trabajos de Feldfeber y Oliveira (2006) han abordado las consecuencias que las políticas educativas de los últimos años en América Latina tienen sobre el trabajo docente. Las nuevas demandas han derivado en una mayor responsabilidad de los profesores, quienes deben responder a exigencias que van más allá de su formación. La intensificación del trabajo es una de las consecuencias que se manifiesta, por un lado, en la necesidad de tener más de un empleo, y por otro, en la extensión de un tiempo de trabajo no remunerado, dentro del propio establecimiento escolar o fuera del él.

En esta línea, el trabajo de Alterman *et al.* (2006) analiza los cambios producidos en tres escuelas secundarias técnicas que pasan a trabajar por proyectos

en el año 2003, a partir de las propuestas implementadas en el marco de la denominada transformación educativa que comenzó en los años noventa. Los autores constatan el modo en que estas transformaciones se realizaron sin modificar las condiciones y características del puesto de trabajo docente (excepto en una de las escuelas, de gestión privada, que cuenta con profesores designados por cargo, lo que facilitó el trabajo en equipo), y sin contar con los saberes necesarios para las nuevas propuestas de trabajo por parte de los docentes y directivos. Ello supuso la suma de responsabilidades sin el correlato material, la desvalorización de los saberes previos y la necesidad de ir aprendiendo en el camino, con la consecuente sensación de desestabilización y malestar de los docentes. Así, estas propuestas requerían de la conformación de equipos de trabajo sin las condiciones materiales que lo posibilitara, por lo que al tiempo que sobrecargaba a los docentes dejaba la responsabilidad de involucrarse en sus manos, lo que generó, además, la diversificación de las propuestas institucionales. A su vez, la rotación y movilidad de los docentes dejó inconclusos muchos de los proyectos.

Asimismo, los distintos trabajos de Veiravé y Núñez (2006) y Veiravé *et al.* (2006) analizaron, a través del enfoque biográfico narrativo, el impacto que la reforma de los noventa, en particular el cambio al polimodal, tuvo sobre los profesores, generando sentimientos de inseguridad y angustia ante la posibilidad de pérdida de la estabilidad laboral, la erosión del sentimiento de colectivo profesional y la necesidad de priorizar la planta docente para la orientación del polimodal por sobre las necesidades y requerimientos de formación de la comunidad. De este mismo equipo, el trabajo de Ojeda *et al.* (2015) analiza los efectos de la implementación de los Planes de Mejora Institucional en el trabajo de los profesores de escuelas del Chaco y Corrientes, mostrando cómo la escuela se encuentra multidemandada por distintos programas que llegan de modo fragmentario y que dificultan las posibilidades de encontrar un sentido. La necesidad de brindar otros tiempos, espacios, y de compartir el trabajo con otros, parece desafiar las prácticas tradicionales, tensionando y generando conflicto en y entre los profesores.

Desde una perspectiva antropológica, apoyándose fuertemente en los trabajos de Ezpeleta (1991) y Montesinos, Schoo y Sinisi (2012) abordan el trabajo docente ante los cambios y modificaciones curriculares de las últimas décadas, partiendo del supuesto de que el docente es hacedor del currículum. Analizan, sobre la base de entrevistas a profesores de escuelas secundarias de todo el país, las condiciones de trabajo a partir de las cuales los docentes concretan el currículum



y los cambios que estas sufrieron a partir de la obligatoriedad y masificación de la escuela secundaria. Recuperan la perspectiva de los profesores de nivel secundario vinculada al conjunto de dimensiones que atraviesan sus decisiones acerca de qué enseñan y cómo lo hacen: las características institucionales, las concepciones sobre la enseñanza, las representaciones sobre los adolescentes y jóvenes, los contenidos de enseñanza (establecidos por la nación y/o por las jurisdicciones), la formación y trayectoria docente, las condiciones laborales y los materiales de enseñanza (libros de texto o materiales elaborados especialmente para la enseñanza por parte de las autoridades nacionales, jurisdicciones, editoriales, los mismos docentes, entre otros). A partir de allí, señalan la autonomía relativa en el trabajo docente que se despliega en el marco de las características que estructuran la escuela secundaria en nuestro país, como la clasificación de los currículos, el reclutamiento de profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase, que lleva como contracara la soledad del trabajo. De este modo, más allá de la existencia de horas institucionales con que cuentan las escuelas para el desarrollo de proyectos y actividades específicas, la mayoría de los profesores trabajan en varias instituciones, por lo que tienen a su cargo gran cantidad de grupos de alumnos y disponen de escaso tiempo para participar en actividades pedagógicas por fuera de sus clases.

### **Identidades y crisis de la escuela secundaria**

Un tercer conjunto de trabajos analiza, desde una perspectiva más amplia, la reconfiguración de las identidades docentes ante los cambios en la sociedad contemporánea y la masificación de la escuela secundaria. Entre ellos, se sitúan los trabajos de Brito (2008, 2009) que abordan, entre otras cosas, los efectos de estos cambios en el trabajo docente. Si bien la autora no se ocupa de analizar específicamente las condiciones objetivas de trabajo y las características del puesto, las aborda a partir de las percepciones de los docentes sobre las nuevas demandas y tareas, en un marco de desvalorización y falta de reconocimiento. Así, a diferencia de su imagen histórica, los docentes perciben su trabajo como precario, devaluado hoy por la sociedad, y que provoca un grado importante de desgaste personal. Destaca la soledad que experimentan los docentes frente a un afuera hostil que los deja solos ante el desafío de la tarea. Asimismo, como contrapunto de las condiciones objetivas (rotación docente y la cantidad de alumnos que atienden), se visualizan como altamente valorados los vínculos entre los profesores y el apoyo de los directivos, una suerte de “adentro” ami-

gable, que se contrapone al afuera hostil. Al mismo tiempo, describe cómo los docentes imaginan una mejor escuela y allí vuelven a aparecer las condiciones de trabajo. La concentración horaria y la capacitación aparecen como una de las mayores demandas de los docentes entrevistados. Frente a esto, analiza un proceso a través del cual, en un intento defensivo de su propia tarea, los docentes se sostienen en un repliegue identitario que vuelve sobre los principios tradicionales del trabajo docente y sobre los valores fundantes de la escuela secundaria, hoy puestos en cuestión en el marco de un escenario social cambiante.

Delgado, Ojeda y Núñez (2011) abordan, a partir de las narrativas docentes de escuelas secundarias del Chaco, los modos en los que estos construyen sus identidades en un escenario caracterizado por una crisis de sentido de la escuela media y del rol de los profesores que trabajan en ella. Encuentran algunos de los fundamentos históricos de la identidad que se han ido erosionando como resultado de la convergencia de fenómenos socioculturales y políticos más amplios. Algunos de los núcleos de sentido que abordan son: la vocación y el compromiso, el docente como formador de la persona más allá de la enseñanza de la disciplina, la disciplina como rasgo de la identidad muchas veces elegida desde antes que la docencia, y el trabajo con adolescentes, que le da una identidad particular al trabajo (que lo diferencia de otros colectivos docentes). Por último, analizan el trabajo individualista como producto de la organización del nivel medio y del puesto de trabajo docente. Destacan la dispersión de sentidos, lo que dificulta hablar de un colectivo homogéneo.

En la misma línea, Ojeda y Nuñez (2011) indagan los modos en que se configura el trabajo docente en instituciones y en un contexto concreto a partir del análisis situacional y desde la perspectiva de los actores. En cuanto a las continuidades, encuentran que los docentes consideran simultáneamente que un eje central de su trabajo es la enseñanza de la disciplina –siendo esta muy valorada– y, como contrapunto, el aislamiento producto de la fragmentación del currículum y del modo de contratación que limita las posibilidades de trabajo colectivo. Otro de los ejes que consideran centrales en su tarea es el trabajo con los jóvenes. En relación con las condiciones de trabajo, los docentes señalan el tiempo de trabajo no reconocido (aunque algunos lo ven como parte de la vocación, otros reclaman y lo sienten como una sobrecarga), que lo viven como intensificación del trabajo, así como las presiones que la reforma de los noventa implicó en cuanto temor a la pérdida del empleo. Acerca de los sentidos sobre la tarea situados contextualmente, describen distintas demandas de trabajo y distintos problemas de acuerdo con la población que recibe la es-

cuela. Así, las escuelas rurales implican más compromiso con la comunidad, las urbano-periféricas tienen desafíos en relación con la contención y la violencia, y las urbanas siguen centradas en las funciones más tradicionales de la escuela media, como es la enseñanza.

Otro trabajo de este mismo grupo de investigación (Delgado *et al.*, 2015) analiza las visiones de distintos actores del sistema educativo de Chaco y Corrientes sobre los problemas de la escuela secundaria. Allí se destaca la diferencia de perspectiva entre los funcionarios, supervisores, directores y profesores. Mientras los tres primeros centran estas dificultades en los docentes y sus resistencias, sin hacer mención al puesto de trabajo y a las condiciones de trabajo, los profesores, en cambio, depositan el mayor problema en los estudiantes, luego en las políticas educativas que sienten que los devalúan y desautorizan y, por último, en el deterioro de las condiciones de trabajo (la infraestructura, el equipamiento y los salarios insuficientes).

También aborda las modificaciones identitarias en el contexto actual el trabajo de Finocchio (2009) que desarrolla la idea de “*la invención de los docentes como sujetos resignados*” frente a las profundas transformaciones sociales y ante el deterioro de la imagen pública, y el de Nicolazzo (2005), que investigó las transformaciones de la identidad de los profesores de secundaria en el Gran Buenos Aires recurriendo a las narrativas y biografías de los propios profesores. La autora señala que en estas narrativas hay una especie de duelo por la identidad perdida. Así, observa una posición nostálgica sobre un supuesto pasado de oro, en el que desaparecen los problemas y contradicciones.

Poliak (2007) analiza la fragmentación del cuerpo docente, que ya no responde a la idea de docente intercambiable. Así, los contextos de emplazamiento de las escuelas en las que se desempeñan los docentes producen problemáticas específicas que marcan diferencias profundas entre los profesores que trabajan con alumnos provenientes de diferentes estratos sociales. Los distintos puestos de trabajo se insertan en lugares con realidades y condiciones sumamente distintas y distantes unas de otras. Por tanto, las exigencias y las herramientas que unos y otros requieren son muy diferentes (Poliak, 2007).

Por su parte, Arroyo y Poliak (2011) analizan el lugar del “compromiso” en los modos de articular los sentidos sobre la tarea de docentes que trabajan en las Escuelas de Reingreso. Allí, encuentran que en estas escuelas algo del mandato civilizador que cumplía la escuela primaria (y sus docentes) en los orígenes del sistema educativo se reedita, ahora para la secundaria. La diferencia es que ya no parece teñir la totalidad del proyecto educativo, ni parecen responder a un

único actor supremo (Dios, el Estado, la Razón, etcétera), sino a aquellos proyectos o escuelas que trabajan con sectores populares en que la posibilidad de inclusión de los niños y jóvenes parece depender del accionar y de la voluntad de estos docentes. En estas escuelas, este elemento trascendental, la idea de ser parte de un proyecto de reparación social de sectores excluidos (con distintos matices de acuerdo con los docentes e instituciones) parece servir de sustrato para la construcción de una nueva idea de utilidad. Sentirse útil para estos chicos (aunque ya no necesariamente para toda la sociedad) parece ser central a la hora de otorgarle sentido a la tarea, y por lo tanto, de articular una identidad “fortalecida”. Así, describen cómo se articulan nuevos elementos con viejos sedimentos históricos que permiten significar la tarea de enseñar. La vocación y el compromiso son rasgos centrales para los docentes que trabajan con los sectores antes excluidos. El compromiso es vivido como condición necesaria para trabajar con este sector. Este aparece como un significante común que aglutina distintos sentidos y permite dar cierta unidad y direccionalidad al trabajo. El proceso de socialización profesional, “hacerse docente de reingreso” se vuelve central en estas escuelas. La identidad docente asume cierta especificidad que la diferencia de cualquier docente, al mismo tiempo que lo incluye en un colectivo que se articula en relación con un proyecto común. En estas escuelas, a su vez, esta identidad colectiva se articula no solo institucionalmente, sino también dentro de un colectivo más amplio con base en una propuesta política del Estado.

Asimismo, Birgin y Pineau (2015) exploran las distintas posiciones históricas construidas por los docentes de nivel medio. En esta construcción se articulan las transformaciones sociales, las políticas de Estado, las regulaciones del trabajo docente y las luchas del colectivo docente. En este sentido, la cuarta posición que ellos definen (los profesores entre el prestigio perdido y el reconocimiento local) aborda los efectos de las transformaciones de las últimas décadas, en particular, las consecuencias que la década neoliberal tuvo en cuanto desarticulación del Estado como coordinador de las relaciones sociales y, por lo tanto, en las dinámicas de fragmentación social que se expresaron también en el sistema educativo y la docencia.

### **Sobre el malestar docente**

Sobre este tema, pero desde otra perspectiva, se encuentran los trabajos de Martínez, Collazo y Liss (2008, 2009). Estos autores se sitúan dentro de la

línea de investigación que estudia la salud, el sufrimiento y el malestar docente como producto de las condiciones de trabajo. Analizan las dimensiones del proceso de trabajo docente y las vincula con el “malestar y los problemas de salud”. Estas dimensiones son las condiciones materiales de trabajo: edificios, instalaciones, medios e instrumentos de trabajo; la relación con el conocimiento, la burocratización y desvalorización del trabajo docente; los seguros de riesgo de trabajo y la atención a la salud (sobre todo a la salud mental); y tiempos y espacios en el trabajo docente: el factor humano. En relación con este último punto, analizan el modo en el que la organización escolar se convierte en un factor de riesgo, al aislar a cada grupo. Sobre esta base las reformas de los últimos años cercenaron algunos de los espacios de trabajo compartido para reflexionar y construir colectivamente el espacio de trabajo. La falta de estos espacios, sumados a la falta de tiempo para otras tareas, se constituyen en un factor de estrés y de desgaste de los docentes.

Con respecto a los modos en que los profesores transitan las transformaciones en la escuela secundaria, Gutiérrez y Uanini (2015) señalan que se han realizado transformaciones curriculares sin tiempos y espacios de trabajo colectivo y se han generado dispositivos para brindar mayores oportunidades de acceder y permanecer en las escuelas sin el acompañamiento necesario. Esto ha generado una sensación de soledad y de sobreexigencia ante las demandas de políticas que no transformaron el puesto de trabajo docente. Identifican situaciones que, de acuerdo con abordajes cualitativos, permiten apreciar un incremento del estrés, el agotamiento laboral y el malestar. Barilá, Fabri y Castillo (2008) analizan en una escuela de Neuquén el malestar docente y el sufrimiento ante la dificultad de cumplir su rol ante los cambios de la escuela secundaria. Los bajos salarios, que requieren la multiplicación de trabajos en distintas escuelas, las nuevas demandas vinculadas a la contención y el sentimiento de falta de formación enfrentan al docente a situaciones ante las cuales se siente solo, teniendo que tomar su carrera como un emprendimiento individual, y cuya función no responde ni a políticas estatales ni institucionales, sino a respuestas sobre situaciones de coyuntura.

Con referencia a los trabajos que abordan el malestar desde el marco de la salud, Aguirre (2008) trabaja en su tesis doctoral el síndrome de “burnout” o síndrome del quemado. La autora analiza las distintas situaciones que considera de riesgo para la salud mental de los docentes, entre las que incluye: la sobrecarga laboral, los requerimientos tales como la profesionalización, capacitación y perfeccionamiento; las nuevas condiciones laborales vinculadas estrictamente

con lo pedagógico, sobre todo en el nivel medio, tales como la indisciplina, la falta de respeto, la violencia y la falta de interés en el estudio por parte de los alumnos. La autora recupera los aportes de los distintos modelos que analizan este síndrome, considerando que es “una respuesta a un estrés emocional crónico, cuyos rasgos principales son: agotamiento físico y psicológico, actitud fría y despersonalizada en relación con los demás y un sentimiento de inadecuación a las tareas a realizar” (Aguirre, 2008: 41) e introduce algunos de los factores de riesgo que fue analizando en entrevistas a profesores universitarios y de nivel medio de la provincia de Mendoza.

## **Políticas del nivel secundario y puesto de trabajo docente**

En este apartado se destacan aquellos trabajos que hacen foco en la organización del puesto de trabajo docente como producto del modelo organizacional de la escuela secundaria tradicional y como restricción a la implementación de potenciales cambios. Para ello, se organiza la literatura partiendo de las investigaciones más generales que analizan la estructura del puesto de trabajo y los obstáculos que genera a la hora de pensar cambios en el formato escolar. Seguidamente, se da cuenta de las investigaciones que identifican esta tensión *puesto de trabajo-cambio educativo* desde una mirada más empírica, a través del estudio de la puesta en marcha de políticas educativas innovadoras, ordenándolas de modo decreciente en función al grado de intensidad de los cambios que promueven. Mientras estos trabajos se centran en identificar el puesto docente como un obstáculo para la implementación de modificaciones, se abordan por último un conjunto de textos centrados en interpelar estas iniciativas por influir negativamente en las condiciones de trabajo, por promover procesos de precarización, intensificación, etcétera.

En primer lugar, a la hora de relevar este tipo de investigaciones, aunque escapa al período de estudio seleccionado, se destaca como antecedente el trabajo realizado por Aguerrondo en 1985, en el que analiza “El régimen de profesores designados por cargo docente. Proyecto 13”. Este constituye la primera investigación teórica y empírica encontrada que problematizara la cuestión del cargo docente en el país. Por supuesto, a pesar de que no haber identificado trabajos anteriores, es de suponer que para el surgimiento de esta política educativa, la cuestión ya se encontraba planteada como un problema en la agenda, si no académica, al menos política.

A partir de este antecedente, el problema de la organización del puesto de trabajo, plasmado en las distintas regulaciones del trabajo docente como los estatutos, los reglamentos escolares, el currículum y la organización de la formación docente, se fue construyendo como problema político y teórico en la literatura nacional. Durante la década del 2000 se produjo una cantidad creciente de investigaciones que analizan la organización del puesto de trabajo como uno de los principales problemas de la escuela media, no solo por restringir la posibilidad de realizar innovaciones, sino también como productor de otros problemas igualmente graves, como el ausentismo docente y la alta rotación del personal (Terigi, 2008, 2010, 2012a; Jacinto y Terigi, 2007; Jacinto y Freytes Frey, 2004).

Para las autoras mencionadas, el modelo organizacional de la escuela secundaria se configuró con base en una correspondencia entre el puesto de trabajo del profesor, las asignaturas que integran los planes de estudio y la especialización de la formación que opera como principio de reclutamiento de los profesores. Este *trípode de hierro* (Terigi, 2008, 2010, 2012a) constituye una fuerte restricción para la implementación de cambios, sobre todo en aquellos países como la Argentina, que se han expandido ampliamente bajo ese modelo. En este sentido, Jacinto y Terigi (2007) analizan las dificultades que han tenido las reformas curriculares para generar cambios en la escuela secundaria, como las que intentaron la desespecialización en los años noventa. Al mismo tiempo, destacan que cualquier intento de modificar el formato escolar tradicional afecta los puestos de trabajo de los profesores, con los consiguientes problemas sindicales que ello implica, y debe superar las restricciones normativas que los estatutos imponen para estos cambios. Bajo estas condiciones, son escasas las oportunidades de trabajo compartido entre docentes o de actividades de seguimiento a los estudiantes, ya que el tipo de designación genera baja concentración y fragmentación del trabajo.

En consonancia con lo anterior, en otros estudios (Terigi, 2012b; Terigi *et al.*, 2011) se analiza el problema de la formación docente y los saberes disponibles para desempeñarse en estas funciones. Así, la organización del trabajo de los profesores da cuenta del modo en el que se entendió históricamente su trabajo, concebido desde una perspectiva individual e identificado solo con la enseñanza de contenidos. Se ignora así un conjunto diverso de dimensiones propias del trabajo docente que se ubican más allá del trabajo frente al aula y que exceden con creces la definición de su empleo. Entre estas dimensiones se incluyen la preparación de clases, la atención de problemas específicos de los

alumnos, las relaciones institucionales y con la comunidad, el involucramiento personal y las representaciones profundas sobre la propia actividad, los procesos de formación, etcétera. En este sentido, la formación disciplinar y el trabajo individual docente se encuentran en la base de los saberes por defecto de los profesores,<sup>5</sup> al tiempo que no hay suficiente producción de saberes pedagógicos y didácticos para instrumentar a los docentes ante la complejidad de su tarea.

En una línea de trabajo similar, Perazza (2014a) destaca, al analizar el régimen de trabajo de los profesores en la gran mayoría de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), que estos poseen cargos que los vinculan contractualmente a los centros educativos y que dedican una porción importante de su tiempo al trabajo fuera del aula, trabajo que es contemplado en su remuneración. Sin embargo, en muchos países de América Latina como la Argentina, Paraguay o Uruguay, el cargo de los profesores se continúa asignando por hora aula. Asimismo, a través del análisis de los estatutos docentes provinciales, Perazza (2015) evidencia cómo en la Argentina, salvo excepciones, el trabajo que los profesores realizan fuera del aula no es reconocido como parte del trabajo docente ni tampoco se remunera. A su vez, subraya que el trabajo docente, tal como se encuentra hoy concebido, no fomenta espacios de colaboración entre pares y continúa estructurándose a nivel nacional como una tarea individual, “*un docente que está en su aula frente a su grupo*” (Perazza, 2015: 218; la cursiva es del original).

Más allá de las investigaciones que problematizan la organización del puesto de trabajo docente de modo más general, dando cuenta de un problema de configuración nacional, se observa a lo largo del proceso de revisión de artículos de la base RIES que la amplia mayoría entre los que problematizan el puesto de trabajo se encuentran abordados con mayor o menor profundidad por los estudios relativos al análisis de políticas educativas. En este sentido, vale la pena señalar que, en el marco de la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria, a partir de la promulgación de la Ley 26206 de Educación Nacional, se han implementado diversas políticas educativas tanto a nivel nacional como provincial, que han procurado incluir a los adolescentes y jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo formal. Ello ha estimulado una amplia producción académica en relación con el estudio de políticas que, en especial

---

<sup>5</sup> La autora denomina saberes pedagógicos por defecto –usando la analogía con los programas de computación– a aquellos saberes estructurados a partir del modelo organizacional de la escuela, y que los docentes utilizan “automáticamente” cuando no optan deliberadamente, ya que son los que tienen disponibles. Así, este saber tiene un efecto reproductivo de prácticas.



en la última década –aunque algunos trabajos retoman experiencias previas, como el Proyecto 13– han interpelado en mayor o menor medida al formato escolar e, indefectiblemente, al puesto de trabajo docente.

Estas investigaciones privilegian un abordaje cualitativo de análisis, utilizando técnicas como las entrevistas en profundidad o la observación participante, que en algunos casos complementan con métodos cuantitativos. Entre las iniciativas analizadas, algunas remiten a lo que Tiramonti (2015) denomina políticas integrales, como el Proyecto 13 del año 70 o el Ciclo Básico General (CBG) del 89, y la amplia mayoría se enmarcan en las políticas de inclusión educativa, protagonistas actuales en la agenda regional, dirigidas a retener o revincular adolescentes en el sistema educativo. Un eje de análisis para identificar y ordenar estas propuestas, identificado por Baquero, Terigi *et al.* (2009, 2012), es el grado de intensidad de los cambios que promueven estas políticas, en qué medida interpelan al régimen académico, y su grado de extensión, su escala y la posibilidad de generalizarse.

De este modo, trabajos como los coordinados por Ferrata *et al.* (2005) y Tiramonti (2015) hacen un recorrido por las distintas reformas o políticas educativas que contemplaron el cambio del puesto de trabajo como modo de modificar la escuela secundaria. El primero considera que las instituciones se configuran tanto en relación con las condiciones sistémicas (producto de las políticas, la historia y la normativa), como a condiciones institucionales particulares (su propia historia, su identidad, su relación con las familias, etcétera), que pueden facilitar u obturar las posibilidades de trabajo colaborativo. En este sentido, entendiendo que las condiciones sistémicas de la escuela secundaria no favorecen este tipo de trabajo, analiza algunas políticas que a lo largo del tiempo propiciaron otras condiciones, como el Proyecto 13 y el CBG, y aborda la normativa que modifica o habilita algunas de estas condiciones en la ciudad de Buenos Aires. Concluye que, a pesar de estos marcos institucionales habilitantes, debido a la falta de formación y orientación para la conducción de estos espacios, el trabajo de liderazgo basado en acuerdos y el trabajo colaborativo encuentran muchas dificultades y el tiempo extraaula remunerado suele estar subutilizado (Ferrata *et al.*, 2005).

Por su parte, el trabajo de Tiramonti (2015) divide las experiencias de políticas en reformas integrales y políticas de inclusión educativa. En cuanto a las primeras, toma el Proyecto 13, el CBG que se implementó durante la administración de Alfonsín y el Ciclo Básico Unificado (CBU) de Río Negro en los años ochenta por poseer tres características comunes: el cambio en el régimen

laboral de los profesores, que dejaron de estar nombrados por hora cátedra para contratarse sobre la base de cargos que incluían tanto el dictado de clases como horas dedicadas al trabajo institucional, el agrupamiento de asignaturas con una perspectiva interdisciplinaria, y la incorporación de actividades extraclases. En cuanto a las segundas, analiza el caso de las Escuelas de Reingreso (EdR) y las escuelas universitarias por introducir nuevamente la figura del profesor por cargo que dispone de horas pagas para el trabajo institucional, en general utilizado para implementar tutorías y clases de apoyo.

Las investigaciones realizadas por Acosta (2011a, 2011b, 2013) analizan políticas argentinas comparándolas con políticas internacionales. En Acosta (2011a) la autora compara la evolución de la escuela secundaria argentina en términos históricos con la de los países centrales y retoma la tesis del trípode de hierro (Terigi, 2008). Destaca así a las iniciativas del Proyecto 13 y del CBG –integrales e intensivas– vinculándolas con las reformas comprensivas de Europa, políticas que modificaron el formato escolar y el puesto docente, estableciendo la figura del profesor por cargo y las tutorías. En Acosta (2011b, 2013), se comparan las EdR –inclusivas e intensivas– con otros programas de inclusión educativa implementados en la región o en países de la OCDE, haciendo un particular énfasis en la conformación de la planta docente de las primeras, con cargos y horas institucionales.

Más frecuentes son los trabajos que comparan diversas políticas a nivel nacional (Baquero *et al.*, 2009, 2012; Terigi *et al.*, 2013). Los dos primeros trabajos analizan distintas políticas de inclusión, como las EdR de ciudad de Buenos Aires y las Escuelas Secundarias Básicas (ESB) de provincia de Buenos Aires y sostienen que la primera política genera modificaciones de mayor intensidad en los regímenes académicos que la segunda, que deja intacta la matriz organizacional de la escuela, aunque posea una extensión mayor. Se entiende a la matriz organizacional como compuesta por la clasificación de los currículos, la formación y designación de los docentes por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase. En este aspecto, la estructura de los puestos de trabajo organizada sobre la base de cargos habilita y estimula la realización de cambios de mayor intensidad en las EdR. En la misma línea, partiendo de la hipótesis de que la matriz organizacional tradicional de la escuela secundaria constituye un obstáculo para el actual mandato de universalización del nivel, el último de estos trabajos compara tres políticas de mayor intensidad, las EdR, el Programa de Inclusión y Terminalidad de la escuela secundaria (PIT) de Córdoba y los Centros de Escolarización Secundaria para Jóvenes y Adolescentes (CESAJ)

de la provincia de Buenos Aires, con el Plan de Mejora Institucional (PMI), menos intensivo, pero de gran extensión territorial. Concluye que la matriz organizacional clásica se encuentra agotada y las políticas implementadas son insuficientes, ya que aquellas de mayor intensidad son acotadas en su alcance, mientras que las de menor intensidad poseen mayor alcance, justamente, porque interpelan en menor medida esta matriz. Estimula así a la realización de modificaciones estructurales y a gran escala en ella, lo cual implicaría, entre otras cosas, una reestructuración de la organización del trabajo docente.

Numerosos trabajos realizan estudios de caso único y analizan una política de inclusión educativa en particular. Los trabajos producidos desde el Área de Educación de FLACSO sobre las EdR (Arroyo *et al.*, 2007; Montes y Ziegler, 2010) constatan una gran dificultad en cambiar el currículum disciplinar, aun en políticas de alta intensidad como las EdR. Nuevamente, destacan al patrón organizacional compuesto por la clasificación fuerte de los currículos, la designación de profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase como la principal dificultad para implementar grandes transformaciones en el formato escolar. Algunos de estos trabajos, además, analizan los distintos cargos, los modos en los que los directivos y docentes acceden a los puestos de trabajo y los modos en los cuales se socializan para el trabajo en estas escuelas. Asimismo, recuperan la dimensión histórico-cultural, analizando las identidades y saberes de los docentes para entender los modos que asumen estas políticas educativas en las distintas instituciones.

Los trabajos coordinados por Krichesky (2007 y 2008) se centran, entre otras cosas, en la gestión institucional de estas políticas y en las implicancias que su implementación tiene para el puesto docente. En cuanto a las EdR, Krichesky (2007) destaca la importancia de contar con una planta docente que habilite, a través de la designación por cargos, la disponibilidad de tiempos de trabajo institucional. Sin embargo, al existir heterogeneidad en los modos de contratación de los profesores, ya que algunos continúan siendo contratados por horas cátedra, persisten dificultades para encontrar espacios/tiempos compartidos dentro del equipo docente y la dirección. Asimismo, señala la contradicción entre los modos de ingreso a los cargos, a través de perfiles docentes específicos con una inclinación al trabajo en ese tipo de centros, con la regulación del Estatuto Docente.

La investigación coordinada por Toscano *et al.* (2012) sobre los CESAJ analiza en un apartado específico el puesto de trabajo. Por un lado, problematiza el régimen de contratación del programa, ya que los docentes contratados no cuentan

con los mismos beneficios en cuanto al régimen de licencias o la selección en el cargo que el resto de sus colegas. Estas dificultades son retomadas al final de este apartado, en el que profundizamos en las numerosas tensiones que genera la implementación de estas políticas en relación con los estatutos docentes. Pero uno de los principales problemas que esta política posee es que la estructura del cargo docente de CESAJ no difiere de las condiciones de trabajo de cualquier otro puesto en la escuela media, se organiza con base en la especialidad disciplinar del docente y no dispone de horas institucionales extraaula. Tampoco los directivos poseen ningún tipo específico de reconocimiento o remuneración, a pesar de que recaen sobre ellos todas las funciones de coordinación del programa. Ello refleja un menor grado de intensidad en la capacidad de modificación de la matriz organizacional que las EdR previamente analizadas.

En esta línea, el trabajo coordinado por Vanella (Vanella *et al.*, 2013) analiza, a partir de una investigación cualitativa que combina un abordaje bibliográfico, documental y en terreno, el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIJT) de la provincia de Córdoba. Este cuenta con nuevos roles y funciones, como un coordinador pedagógico, y con algunos docentes designados por cargo y por grupo que incluyen, además del dictado de clases de los espacios obligatorios que correspondieren, tutorías y trabajo institucional en equipo. Cabe señalar que todo el personal es nombrado a término y seleccionado para esta experiencia, por fuera del marco normativo que regula el trabajo docente en el resto del sistema de la provincia.

El trabajo toma como una de las dimensiones de análisis el modo en que son convocados, seleccionados y designados los docentes, sus condiciones de trabajo y los apoyos profesionales de otras especialidades, y destaca que, a pesar de los recursos disponibles, solo en una de las cuatro sedes analizadas se dedica un tiempo regular para el trabajo pedagógico con el equipo docente, utilizando las horas institucionales rentadas y el apoyo de los especialistas. Entre sus conclusiones, se identifican una serie de tensiones producto de la autonomía que tiene este proyecto para definir distintas cuestiones. Por un lado, entre la posibilidad de elección del personal y sus condiciones de trabajo docente, y por el otro, entre la posibilidad de innovar y su relación con el resto del sistema (y su marco normativo).

Diversos trabajos analizan el Plan de Mejora Institucional (PMI) y experiencias locales que se implementan en dicho marco. De modo más general, Montesinos y Schoo (2014) destacan que las escuelas suelen centrar estas horas institucionales en la implementación de tutorías y clases de apoyo, aunque

también se observen experiencias más innovadoras, como parejas pedagógicas o acompañamientos a las trayectorias. Hernández *et al.* (2014) estudian los proyectos implementados en la provincia de Neuquén y nuevamente destacan la prevalencia de las tutorías, acompañamientos a las trayectorias y articulación de niveles, aunque agregan actividades para la gestión de la convivencia, propuestas vinculadas a la formación para el trabajo o la inclusión de saberes como educación sexual y TIC. En relación con el foco de atención aquí priorizado, el análisis de la implementación del PMI que realizan Krichesky *et al.* (2008) problematiza particularmente el problema del puesto de trabajo docente. Así, los módulos institucionales que el PMI propone, si bien intentan sortear el problema del puesto de trabajo estructurado sobre la base de horas cátedra, generando horas de trabajo institucional, colisionan con la organización del trabajo docente en la escuela. Ello sucede porque la alta rotación dificulta la participación de los docentes en el trabajo institucional y la constitución de equipos de trabajo estables. Asimismo, nuevamente recae en los directivos de las escuelas una sobrecarga laboral de tareas administrativas.

Otras investigaciones se centran luego en estrategias más puntuales, implementadas en escuelas y por lo general enmarcadas en alguno de estos planes o proyectos. Estos pueden formar parte de una escuela con Proyecto 13 o con PMI (Acosta, 2009; Larripa, 2012; Austral, Dabenigno y Larripa, 2013). Se sistematizan así distintos tipos de experiencias que, aunque no hayan interperado al formato escolar con la misma intensidad que políticas como las EdR, resultan sumamente interesantes. Se desarrollan así trabajos sobre tutorías, parejas pedagógicas, trabajo colaborativo entre docentes, instancias en las que los docentes se comprometen más con la tarea, con el centro educativo y con el proyecto pedagógico que este desarrolla, y se modifican las prácticas dentro de la escuela (Larripa, 2012; Austral, Dabenigno y Larripa, 2013 y 2015; Abal Medina y Ferro, 2015). Entre ellos, Abal Medina y Ferro (2015) analizan la experiencia del Centro Educativo para adultos trabajadores –CENMT– que surge de la reforma curricular de la provincia de Río Negro de 1986. Las autoras analizan las condiciones que propician el trabajo colaborativo (el trabajo por áreas, el tiempo rentado para la realización de trabajo colectivo y la posibilidad de realizar modificaciones en los horarios de trabajo) y los efectos sobre las condiciones de trabajo y la posibilidad de construir un proyecto colectivo. En este sentido, se observa que estas experiencias son más ricas cuando existe una trama institucional que respalda el trabajo docente. En cambio, cuando los profesores atraviesan procesos en soledad, como llevar a cabo una tutoría,

se ven desbordados y sienten una sobrecarga de tareas para las que no cuentan ni con el tiempo ni con los saberes necesarios.

Hasta aquí estos estudios, cuando aluden específicamente al puesto docente, identifican en la organización del trabajo docente basado en horas cátedra, la ausencia de horas institucionales extraaula y la alta rotación uno de los principales problemas para interpelar al formato escolar y expandir la educación secundaria (Terigi, 2008, 2010, 2012a; Acosta, 2011a; Arroyo *et al.*, 2007; Montes y Ziegler, 2010; Krichesky, 2007; Krichesky *et al.*, 2008; Carranza y Kravetz, 2010). Sin embargo, algunas investigaciones interpelan estas iniciativas en relación con las tensiones que estas modificaciones puntuales al puesto de trabajo generan en el resto del cuerpo docente, ya que en muchos casos conviven trabajadores con distintos regímenes laborales en las mismas instituciones. Asimismo, la asignación de algunos cargos con base en criterios personales contradice los derechos logrados por los trabajadores y expresados en los estatutos desde 1958.

En este sentido, Milstein y Meo (2015) identifican en las políticas de inclusión implementadas en los años 2000 una continuación de las políticas neoliberales de los años noventa. Señalan que políticas de este tipo, como los Planes de Mejora Institucional, aunque con rasgos compartidos en las CESAJ o las EdR, implican formas inéditas de regulación y control por parte de los directores, dado que las escuelas, en muchos casos, eligen con ciertos márgenes de discreción qué docentes participarán en los proyectos. También destacan la falta de transparencia que existe en las transferencias de fondos que se realizan a las escuelas en el marco de los PMI y cómo recae su administración en los directores que deben gestionarlos artesanalmente. Para las investigadoras, estos programas representan un retroceso, ya que aumentan la inestabilidad laboral y la precarización de los profesores, que reciben partidas por fuera de los salarios convencionales y muchas veces no saben cuándo se les pagará ni durante cuántos meses, etcétera. Otros autores, vinculados a la producción de los gremios docentes, también destacan las distintas formas de pauperización e intensificación del trabajo docente en estas nuevas iniciativas, en particular, en el marco del Plan Fines. Aquí, el modo de contratación es a término, el salario es más bajo, el pago es a destiempo, la contratación nuevamente depende de la decisión de los coordinadores y no se rige por el estatuto docente (Huenchunao y Muñoz, 2015; Giménez e Inda, 2015).

La extensa literatura brevemente reseñada permite identificar un gran número de tensiones, contradicciones y preguntas. Por un lado, parece bastante

claro que la tradicional organización del puesto de trabajo docente constituye un obstáculo a la hora de implementar modificaciones de alta intensidad en el formato escolar. Sin embargo, dada la complejidad normativa, institucional y económica de realizar dichos cambios, estos suelen ser parciales, generando fuertes heterogeneidades en las condiciones de trabajo y de pago de los trabajadores dentro de una misma escuela. Asimismo, la elección de los docentes por parte del director fomenta la conformación de equipos de trabajo en las escuelas, pero a la vez obtura la transparencia en las asignaciones, dotándolas de un nivel de discrecionalidad que se creía saldado desde mediados de siglo pasado. Por último, diversas políticas entre las aquí analizadas recargan el trabajo sobre los docentes y los directivos sin remunerarlos por el trabajo extra, fomentando así procesos de intensificación y, más aún, experiencias como la señalada en relación con el Plan Fines, que precarizan el trabajo docente a un nivel extremo.

## **A modo de cierre**

Es necesario destacar, en primer lugar, las dificultades y discusiones encerradas en el recorte del objeto de estudio. En este sentido, si se considera que el puesto de trabajo supone todas aquellas condiciones que inciden en la tarea cotidiana de enseñar, se abre un amplio abanico de dimensiones, imposibles de abarcar todas en este capítulo. De allí la decisión de presentar aquellas dimensiones consideradas indispensables para abordar la complejidad de este objeto. Sin embargo, quedaron afuera otras como la formación docente que, aunque inabordable en su totalidad en este capítulo, resulta central para poder comprender los modos que asume el puesto de trabajo docente.

En relación con el corpus de la investigación (ver anexo), se trata de un conjunto de trabajos muy heterogéneos, tanto en relación con el origen de los estudios (el tipo de organismos que lo realizó), como con los enfoques teóricos, con la metodología, con la distribución geográfica y con el contenido abordado. Se puede observar, por ejemplo, la incidencia del contexto de producción de los estudios en el tipo de producto realizado. Así, las producciones de los organismos internacionales suelen estar muy orientadas a las recomendaciones (que muchas veces parecen anteceder y orientar los diagnósticos), y las de los organismos nacionales se enfocan en la evaluación de políticas, aunque se destaca la profundidad y multidimensionalidad de muchos de estos trabajos. Mientras

los primeros en muchos casos se basan en la estadística descriptiva, entre los trabajos nacionales predominan los basados en metodologías cualitativas, y suelen abordar, a excepción de los realizados por el Ministerio Nacional, los territorios donde se ubican los centros de investigación (posiblemente condicionados por el financiamiento, pero también por el compromiso local).

Finalmente, es en relación con los contenidos que queremos destacar algunas cuestiones. Por un lado, la relevancia del puesto de trabajo como objeto de estudio que parece constituirse como problema de investigación y como problema de política educativa. Es decir, muchos trabajos de investigación abordan esta temática luego de que se constituyera en un problema de la agenda política, echando luz sobre su complejidad y multidimensionalidad, al tiempo que la investigación lo convierte en un problema necesario de ser abordado. Estas investigaciones destacan las dificultades que genera la tradicional organización del puesto de trabajo, al fomentar una concepción de la tarea docente restringida, incompleta e individual; estimular el ausentismo y la rotación del personal; y constituirse como un obstáculo a la hora de generar modificaciones integrales en la escuela secundaria.

Por otro lado, de acuerdo con las investigaciones analizadas, es posible afirmar que muchas reformas incorporaron cargos y funciones sin modificar estructuralmente la organización del puesto de trabajo. En ocasiones, ello reprodujo la fragmentación del trabajo docente e incluso generó mayores desigualdades en relación con sus condiciones de trabajo, entrando en tensión con algunos derechos laborales obtenidos hace más de un siglo, como la transparencia en las asignaciones de los cargos. A su vez, se observa que la modificación del puesto de trabajo es condición necesaria pero no suficiente para la modificación de la matriz organizacional de la escuela secundaria, por lo que realizarla sin alterar dimensiones como las condiciones de trabajo, el currículum o la formación docente, parece ser insuficiente para un cambio efectivo en el nivel.

En relación con esto último, se reabre la pregunta inicial acerca de la cuestión de la formación docente (y los saberes docentes) que reproduce la fragmentación, la lógica individual y la formación por especialización, como dimensión necesaria para el análisis e intervención. Asimismo, la diversidad de perspectivas analizadas a lo largo del trabajo permite desplegar la complejidad del trabajo docente y la necesidad de abordarlo desde múltiples dimensiones que comprenden las laborales, las pedagógicas (no solo del aula) y también las administrativas. En este sentido, la pregunta por el puesto de trabajo docente posibilita analizar y desentrañar de qué manera todas esas dimensiones van



configurando los modos posibles de desempeñar la tarea de enseñar. ¿Cómo se entiende la enseñanza? ¿Qué tipo de tareas incluye? ¿Qué posibilidad de trabajar con otros supone? ¿Qué saberes se requieren? Estos interrogantes quedan abiertos para ser desarrollados en futuros trabajos.

## Bibliografía

- Abal Medina, María Dolores y Ferro, Lila Ana (2015). “El trabajo docente colaborativo y la ampliación de oportunidades”. III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, 2 al 4 de septiembre.
- Acosta, Felicitas (2009). “Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares”. *Revista de Pedagogía*, vol. 30, n° 87, pp. 217-246.
- (2011a). “Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina”. *Revista HISTEDBR On-line*, n° 42, pp. 3-13.
- (2011b). *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIFE)-Unesco.
- (2013). “Educación secundaria en perspectiva comparada: aportes para pensar una agenda de cambio en los países del Cono Sur”. *Educação Unisinos*, vol. 17, n° 3, pp. 184-198.
- Aguerrondo, Inés (1985). *El régimen de profesores designados por cargo docente. Proyecto 13. Descripción de sus antecedentes, características, implementación, efectos*. Serie Situación Educativa Argentina, N° 24. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Aguirre, Jimena Isabel (2008). *Sistema educativo y mundo del trabajo: aportes teóricos y metodológicos a la problemática del desgaste laboral en docentes de nivel medio y universitario*. Tesis de Doctorado, UNCuyo, Mendoza. Mimeo.
- Alterman, Nora *et al.* (2006). “Una nueva encrucijada para la escuela media: la gestión por proyectos”. *Cuadernos de Educación*, vol. 4, n° 4, pp. 235-251.

- Arroyo, Mariela (2012). “Mutaciones en el sentido de enseñar en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires”. Jornadas de Jóvenes investigadores en Educación, FLACSO Argentina, Buenos Aires, 12, 13 y 14 de septiembre.
- Arroyo, Mariela y Nobile, Mariana (2015). “Nuevos formatos escolares e inclusión educativa en la escuela secundaria. Una discusión de la ‘forma escolar’ a partir de los aportes de la investigación”. En Pinkasz, Daniel (comp.), *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*, pp. 68-82. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Arroyo, Mariela; Nobile, Mariana; Poliak, Nadina; Sendón, María Alejandra (2007). “Escuelas de Reingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado”. IV Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 19 al 21 de septiembre.
- Arroyo, Mariela y Poliak, Nadina (2010). “Tensiones entre fragmentación e inclusión. El trabajo de enseñar en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires”. *Diversia*, vol. 2, n° 2, pp. 155-185.
- (2011). “Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las escuelas de reingreso”. En Tiramonti, Guillermina (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, pp. 89-124. Rosario: FLACSO Argentina-Homo Sapiens.
- Austral, Rosario; Dabenigno, Valeria y Larripa, Silvina (2013). “La pareja pedagógica en el primer año de la secundaria: configuraciones, propósitos y actuación de las políticas”. VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, 30 de octubre-1 de noviembre.
- Baquero, Ricardo; Terigi, Flavia; Toscano, Ana Gracia; Briscioli, Bárbara; Sburlatti, Santiago (2009). “Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, n° 4, pp. 292-319.
- Baquero, Ricardo; Terigi, Flavia; Toscano, Ana Gracia; Briscioli, Bárbara; Sburlatti, Santiago (2012). “La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos”. *Espacios en Blanco*, vol. 22, pp. 77-112.

- Barilá, María Inés; Fabri, Sonia y Castillo, Analisa (2008). “La reflexión de los docentes sobre su práctica en los espacios institucionales de una escuela media nocturna”. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 5, nº 5, pp. 107-126.
- Birgin, Alejandra y Pinaeu, Pablo (2015). “Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente”. *Teoria e Prática da Educação*, vol. 18, nº 1, pp. 47-61.
- Bottinnelli, Leandro y Diríé, Cristina (2014). “Tendencias del empleo en la docencia y políticas públicas en el sector educación (2004-2010)”. 11º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 7 al 9 de agosto.
- Brito, Andrea (2008). *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO Buenos Aires, Mimeo.
- (2009). “La identidad de los profesores en la escuela secundaria hoy: movimientos y repliegues”. *Propuesta Educativa*, año 18, nº 31, pp. 55-67.
- Carranza, Alicia y Kravetz, Silvia (2010). “Políticas públicas y educación secundaria”. *Políticas Educativas*, vol. 3, nº 2, pp. 40-55.
- Cubilla, Sandra y Ferreyra, Exequiel (2015). “Las condiciones de trabajo docente en la provincia de Misiones (2003-2014)”. III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, 2 al 4 de septiembre.
- Dabenigno Valeria; Austral, Rosario y Larripa, Silvina (2015). “El trabajo de docentes tutores en escuelas secundarias estatales de la ciudad de buenos aires. Resultados de dos investigaciones”. III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, 2 al 4 de septiembre.
- Delgado, Patricia; Ojeda, Mariana y Núñez, Caudio (2011). “La identidad profesional interpelada. De la presencia de otros, de trayectorias, experiencias y ‘huellas’ en profesores de Escuela Media”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, año 2, nº 2, pp. 17-28.
- Delgado, Patricia; Amud, Cinthia; Acuña, Maia y Jara, Johanna (2015). “La figura del docente en el cruce de perspectivas de diferentes actores educativos sobre las problemáticas centrales de la escuela secundaria”. III Seminario

Nacional de la Red ESTRADO Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, 2 al 4 de septiembre.

DINECE (2008). “Perfiles, formación y condiciones laborales de los profesores, directores y supervisores de la escuela secundaria”. *Boletín DINECE*, año 3, n° 6, pp. 1-40.

Dirié, Cristina y Pascual, Liliana (2011). “La rama de enseñanza en la Provincia de Buenos Aires: Evolución reciente y condiciones laborales”. En Suárez Maestre, Andrea y Chicatún, Lucía (comps.), *Las condiciones de trabajo en la provincia de Buenos Aires, año 2011*. La Plata: Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires.

Donaire, Ricardo (2012). *Los docentes en el siglo XXI. ¿Empobrecidos o proletarizados?*. Buenos Aires: Siglo XXI.

— (2013). “Extracción social y condiciones de vida de los docentes en Argentina”. *Propuesta Educativa*, año 22, vol. 1, n° 39, pp. 24-34.

— (2016). “La posición social de los docentes, ¿empobrecidos o proletarizados?”. *Serie Documento de trabajo*, n° 53. Victoria: Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.

Ezpeleta, Justa (1991). *Escuelas y maestros. Condiciones de trabajo docente en la Argentina*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Feldfeber, Myriam (2003). “La redefinición del espacio público: el caso de las escuelas autogestionadas en Argentina”. *Educação e Sociedade*, vol. 24, n° 84, pp. 923-943.

Feldfeber, Myriam y Andrade Oliveira, Dalila (2006). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?*. Buenos Aires: Noveduc.

Fernández, Noemí (2015). “El trabajo docente: nuevos (otros) modos de reconfiguración en la provincia de Neuquén”. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, vol. 12, n° 2, pp. 15-27.

Ferrata, Herminia; Otero, María Pía; Duschatzky, Laura y Belmes, Armando (2005). “El liderazgo pedagógico en las escuelas de nivel medio”. *Estudios e investigaciones*, vol. 2., Dirección de Investigación, Dirección General de Planeamiento, Subsecretaría de Educación, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- Finocchio, Silvia (2009). “Las invenciones de la docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados)”. *Propuesta Educativa*, año 18, n° 31, pp. 41-53.
- Giangreco, Silvio (2015). “Las condiciones del trabajo docente en los bachilleratos populares”. III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, 2 al 4 de septiembre.
- Giménez, Daniela e Inda, María Albertina (2015). “Condiciones y regulaciones del puesto de trabajo docente al interior del Plan FinEs”. III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, 2 al 4 de septiembre.
- Gutiérrez, Gonzalo y Uanini, Mónica (2015). “Transformaciones en los procesos de la escolaridad secundaria argentina (1970-2013)”. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, año 2, n° 2, pp. 28-37.
- Hernández, Adriana; Machado, Luciana; Moschini, Gisela y Roldán Soledad (2014). “Desafíos de la obligatoriedad en la escuela secundaria: una mirada desde proyectos escolares en la provincia de Neuquén”. II Reunión Científica de Investigadores sobre la Educación Secundaria (RIES II). Buenos Aires: FLACSO Argentina, 7 y 8 de abril.
- Huenchunao, Virginia Graciela y Muñoz, Horacio Benjamín (2015). “La configuración del trabajo docente pedagógico desde las nuevas relaciones laborales en la escuela media de la norpatagonia: el caso Plan FinEs”. III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, 2 al 4 de septiembre.
- Ivanier, Analía; Jaimovich, Analía; Migliavacca, Adriana; Pasmanik, Yael y Saforcada, M. Fernanda (2004). “¿Qué regulan los Estatutos Docentes? Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa”. *Cuaderno de Trabajo*, n° 46. Buenos Aires: Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos, Centro Cultural de la Cooperación.
- Jacinto, Claudia y Freytes Frey, Ada (2004). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.

- Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Jaimovich, Analía y Saforcada, Fernanda (2003). “Reforma educativa y redefinición de lo público: el caso de las escuelas autogestionadas de San Luis”. Coloquio Nacional “A diez años de la Ley Federal de Educación. ¿Mejor educación para todos?”, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 26 al 28 de junio.
- Krichesky, Marcelo; Migliavacca, Adriana; Saguier, Malena y Medela, Paula (2007). *Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*. Buenos Aires: Dirección de Investigación, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Krichesky, Marcelo; Migliavacca, Adriana; Alcántara, A Aixa; Glass, Alicia; Cabado, Griselda; Greco, Marcela y Medela, Paula (2008). *Escuelas medias en contextos con vulnerabilidad social. Perspectivas sobre gestión institucional y políticas de inclusión educativa en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Dirección de Investigación, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Larripa, Silvina (2012). “El trabajo docente en escuelas secundarias con proyectos de inclusión educativa: aportes de una investigación realizada en establecimientos estatales de la Ciudad de Buenos Aires”. IX Seminario de la Red ESTRADO: “Políticas educativas en América Latina. Praxis docente y transformación social”, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 18 al 20 de julio.
- Martínez, Deolidia; Collazo, Marité y Liss, Manuel (2008). “Lo no dicho que se escucha tras lo dicho. El sufrimiento psíquico en los docentes”. VII Seminario Internacional de la Red ESTRADO, “Nuevas regulaciones en América Latina”, 3 al 5 de julio, Buenos Aires.
- (2009). “Dimensiones del trabajo docente: Una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina”. *Educação e Sociedade*, vol. 30, nº 107, pp. 389-408.
- Martínez Bonafé, Jaime (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Mezzadra, Florencia y Veleda, Cecilia (2014). *Apostar a la docencia. Desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Milstein, Diana y Meo, Analía Inés (2015). “Escuelas medias y programas socio-educativos: modificaciones en las relaciones de poder”. V Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos en Argentina, IDES, Buenos Aires, 24-25 de septiembre.
- Montes, Nancy y Ziegler, Sandra (2010). “Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, n° 47, pp. 1075-1092.
- Montesinos, María Paula; Schoo, Susana y Sinisi, Liliana (2012). “Acerca de la enseñanza y el currículum. Un estudio a partir de las representaciones de docentes de la educación Secundaria”. *Serie La Educación en Debate*, n° 9, DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Montesinos, María Paula y Schoo, Susana (2014). “La implementación de los planes de mejora institucional. Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria”. *Serie Informes de Investigación*, n° 9. DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Murillo, Javier (2005). “Una panorámica de la carrera docente en América Latina. Sistemas de reconocimiento y promoción del desempeño profesional”. *Revista Prelac*, n° 1. Santiago de Chile: Unesco.
- Nicolazzo, Marcela (2005). *Configuraciones de la identidad de los profesores secundarios*. Tesis de maestría. Mimeo. FLACSO Argentina, Buenos Aires.
- Ojeda, Mariana y Núñez, Claudio (2011). “El trabajo del profesor de secundaria en contextos sociales diversos. Características asumidas y sentidos atribuidos por los propios actores”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, año 1, n° 1.
- Ojeda, Mariana Cecilia; Ramírez, Ileana; Núñez, Claudio y Saucedo, María Gloria (2015). “La implementación de políticas de inclusión en las escuelas secundarias: Los procesos de transformación escolar y del trabajo docente”. III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, 2 al 4 de septiembre.

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Madrid: OEI.
- Perazza, Roxana (2014a). “Comparativo de países del Mercosur”. En Perazza, Roxana, *Estudio sobre normativa de los sistemas de formación docente del MERCOSUR*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseco.
- (2014b). “El trabajo de los maestros y profesores en los sistemas educativos. Argentina”. En Perazza, Roxana (coord.), *Estudio sobre normativa de los sistemas de formación docente del MERCOSUR*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseco.
- (2015). *La norma laboral docente en Argentina: entre la historia y los retos futuros*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO Argentina, Buenos Aires.
- Poliak, Nadina (2007). *¿Fragmentación educativa en el campo docente?: Un estudio en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO Argentina, Buenos Aires.
- Rivas, Axel (2015). “Una política integral para los docentes.” En Tedesco, Juan Carlos (comp.), *La educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sosa, Rosana (2014). *El trabajo en cuestión. Los actores educativos y la disputa de sentidos en el territorio de la escuela*. Tesis de Maestría en Economía Social, Universidad Nacional de General Sarmiento, Mimeo.
- Tenti Fanfani, Emilio (2003). *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política*. Buenos Aires: IPE.
- (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2010). “Los que ponen el cuerpo: el profesor de secundaria en la Argentina actual”. *Educación en Revista*, n° 1, pp. 37-76.
- Terigi, Flavia (2008). “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. *Propuesta Educativa*, año 15, vol. 1, n° 29, pp. 63-71.
- (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Documento N° 50, PREAL.



- (2012a). “Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria”. En Tenti Fanfani, Emilio (coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IPEE-Unesco.
- (2012b). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Buenos Aires: Santillana
- (2015). *Diálogos del SITEAL. Conversación con Flavia Terigi: La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo escolar tradicional*. Buenos Aires: SITEAL.
- Terigi, Flavia; Fridman, Marcela; Delgadillo, María Carmen; Pico, Laura y Ponce de León, Aldana (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina. Informe final*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, Flavia; Briscioli, Bárbara; Scavino, Carolina; Morrone, Aldana y Toscano, Ana Gracia (2013). “La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala”. *Revista del IICE*, n° 33, pp. 27-46.
- Tiramonti, Guillermina (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO-Homo Sapiens.
- (2015). “La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado”. *Propuesta Educativa*, año 24, vol. 2, n° 44, pp. 24-37.
- Tiramonti, Guillermina; Ziegler, Sandra; Montes, Nancy; Arroyo, Mariela y Nobile, Mariana (2012). *Descripción Técnica del Proyecto “Incidencia de las formas de designación docente en la posibilidad de cambio del formato escolar de la escuela secundaria y en la promoción de mejoras en las trayectorias estudiantiles”*. Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.
- Toscano, Ana Gracia; Diez, María Laura; Di Virgilio, Mercedes; Serial, Alejandra; Heumann, Walter; Scasso, Martín y Perazza, Roxana (2012). *Adolescentes y secundaria obligatoria. Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ). Conurbano (Argentina)*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef)-Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Unesco (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC-Unesco.

- Vaillant, Denise (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Documento N° 31, PREAL.
- Vanella, María Delfina *et al.* (2013). Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT). Córdoba: Unicef-Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Veiravé, María Delfina y Núñez, Claudio R. (2006). “La reforma educativa de los ’90. Los profesores de secundaria: entre la resistencia y la continuidad en el puesto laboral”. *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*. Resistencia: Universidad Nacional del Nordeste.
- Veiravé, Delfina; Ojeda, Mariana; Núñez, Claudio y Delgado, Patricia (2006). “Las narrativas biográficas para la comprensión de la vida y el trabajo del profesor de la escuela media”. VI Seminario Red ESTRADO, UERJ, Río de Janeiro, 6 y 7 de noviembre.
- Vélaz de Medrano, Consuela y Vaillant, Denise (2010). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI-Santillana.

## **Anexo**

### **Recorridos de investigación y análisis del corpus**

Este trabajo responde a algunos de los interrogantes que fueron surgiendo en el recorrido de investigación sobre la escuela secundaria en la Argentina en diferentes proyectos de investigación coordinados por Guillermina Tiramonti en el Área Educación de FLACSO. En un primer momento, se trabajó la condición fragmentada del sistema educativo, lo que llevó a explorar la relación entre esa configuración y los modos en los que se desarrolló la expansión del sistema educativo, a partir de la creación de nuevas modalidades y tipos de escuelas para distintas poblaciones. Más allá de las distintas modalidades, la forma organizacional y la currícula de la escuela media no variaron de manera sustantiva, aunque, a fin de dar respuesta a las necesidades que los nuevos grupos poblacionales tenían para sostener la escolarización, se fueron implementando paulatinamente distintos dispositivos de apoyo: tutores, asesores pedagógicos, apoyo escolar, otras funciones docentes y otros programas (Arroyo y Poliak, 2010, 2011; Arroyo y Nobile, 2012). Ante estas nuevas demandas y funciones, la cuestión del trabajo docente empezó a cobrar forma, sin ser todavía una pregunta central en la investigación.

Desde esta perspectiva, en un segundo momento se trabajó sobre las denominadas Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, tratando de entenderlas en el marco de un sistema fragmentado, pero también como un intento de generar variaciones en un modelo organizacional que desde el supuesto de homogeneidad produjo históricamente amplísimas exclusiones. Asimismo, se analizó la importancia que tenía en esta propuesta el modo en que la política interpellaba a los actores e instituciones, y sobre todo, la centralidad de los equipos de conducción para construir determinadas condiciones de escolaridad. Observamos así que en las Escuelas de Reingreso se plasmaban muchas de las tensiones que atraviesan el sistema educativo actual.

En este trabajo se inició el análisis de la relación entre el formato escolar, la organización curricular y la configuración del trabajo docente. Las nuevas demandas a los docentes (que van más allá de la especialización e incluyen nuevas funciones, como el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes) empiezan a erosionar algunas de las formas tradicionales de construir la identidad docente para el nivel y encontramos en estas escuelas nuevas formas de significar la tarea de enseñar (Arroyo, 2012; Arroyo y Poliak, 2010, 2011). Al mismo tiempo, esta propuesta permitió formular la pregunta

sobre las potencialidades y limitaciones de los modos en los que los docentes se inscriben en las instituciones. Se identificaron así dos dimensiones de este problema: por un lado, las formas de designación de los profesores como posibilidad material de concentrar horas, de participar de otras actividades institucionales y de trabajar con otros. Por el otro, la dimensión subjetiva, es decir, los modos en que los docentes construyen sus identidades docentes en relación, entre otras cosas, con los proyectos institucionales.

Los proyectos antes reseñados abrieron interrogantes respecto de los límites del formato escolar tradicional para posibilitar la incorporación de nuevos sectores sociales y marcaron también las potencialidades en materia de innovación de contenidos y formas de enseñar y aprender de otros espacios no tradicionales –léase talleres y actividades no curriculares– ya existentes en las instituciones. Interrogantes que cobran más fuerza aún en el marco de las políticas para el nivel secundario que comienzan a elaborarse luego de la sanción de la Ley Nacional de Educación,<sup>1</sup> en las cuales los nuevos formatos escolares, las nuevas tareas y funciones de la escuela y el papel de los docentes constituyen ejes centrales.

El recorrido señalado permite explicar cómo se llegó a recortar lo que es el objetivo central de este trabajo: indagar las relaciones –y restricciones– que el puesto de trabajo docente impone en relación con las posibilidades de concreción de las nuevas propuestas políticas para el nivel secundario, tanto en relación con el acompañamiento de las trayectorias escolares, como con la introducción de nuevos contenidos y prácticas culturales.

### **Breve reseña descriptiva del tratamiento del corpus**

De la base de datos RIES tomamos 67 textos. Si bien esta brindaba mucha información, las categorías de clasificación no respondían cabalmente a las preguntas de investigación con las que este equipo venía trabajando. Es decir, si se ingresa por la categoría denominada *Profesores/Docentes* quedan excluidos aquellos trabajos que abordan el puesto de trabajo docente como una dimensión a analizar entre las políticas educativas que procuran realizar cambios de relativa profundidad en la escuela secundaria. En función de lo anterior, se realizó una lectura transversal de toda la base para rastrear en las investigaciones clasificadas bajo otras categorías –especialmente la denominada *Políticas*

---

<sup>1</sup> Resoluciones 84/CFE/2009 y 93/CFE/2009.

*educativas e inclusión*— que aparecen acerca del trabajo y el puesto de trabajo de los docentes de nivel medio.

En total se analizaron alrededor de 87 trabajos, al agregar 20 nuevos textos al corpus de 67 producciones de la base RIES. Para seleccionarlos, se siguieron los criterios de pertinencia de la base de datos, restringiéndose a investigaciones, evaluaciones y estudios. Por lo cual, no se contemplaron producciones limitadas a la divulgación de experiencias. Entre ellas, solo se incluye alguna investigación previa al recorte temporal seleccionado, por tratarse de antecedentes que introdujeron la problematización del puesto de trabajo docente dentro de la literatura nacional; investigaciones que comparan de manera sistemática características relativas a la organización del trabajo docente en América Latina, para enmarcar la discusión a nivel regional; y algunas investigaciones producidas en el marco de la Red ESTRADO, por tratarse de una red de estudios especializada en trabajo docente, que integra en sus producciones —entre otros— documentos de origen sindical que se encontraban subrepresentados en la base de datos. Por razones de factibilidad y recursos, y a diferencia de los trabajos extraídos de la base que intentaron contemplar la totalidad de textos referidos a este objeto de estudio, entre este último conjunto de trabajos se seleccionó solamente algunas de las producciones realizadas.

En cuanto a la distribución de los trabajos en función del tipo de estudio se observa que, en relación con su origen, la amplia mayoría fueron realizados por universidades o centros de investigación. Otros fueron realizados por direcciones de investigación de organismos del Estado, como la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación Nacional y la Dirección de Investigación del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Un tercer grupo fue desarrollado por organismos internacionales, entre los que se encuentran tanto informes centrados en el análisis de la organización del trabajo docente a nivel regional como investigaciones referidas exclusivamente al caso argentino. Por último, se trabajó con un pequeño conjunto de trabajos de producción sindical basados en investigaciones. Por razones de factibilidad y por no encontrarse dentro de la base de datos se pudo abarcar apenas una porción de esta producción, pero se considera que incorporar trabajos de este tipo enriquece los puntos de vista desde los cuales se ha abordado la problemática de la organización del trabajo y el puesto de trabajo docente en la Argentina en el período de estudio.

En relación con la metodología utilizada, la amplia mayoría de los trabajos se basan en investigaciones cualitativas y utilizan técnicas diversas, como el

análisis de documentos, la realización de entrevistas o la observación participante, entre otras. No obstante, particularmente entre los trabajos regionales comparados y los que analizan las condiciones de trabajo docentes, un grupo de estudios se enmarcan en la tradición cuantitativa de análisis, basándose en fuentes secundarias de datos, tanto censales como muestrales.

En cuanto a la clasificación de los textos y el análisis de contenidos se encontraron dos tipos de trabajo que abordan dimensiones relativas al trabajo docente: trabajos regionales comparativos que analizan estas dimensiones simultáneamente y trabajos nacionales que profundizan en alguna de ellas. A los fines de la presentación, se diferencian estos dos tipos de trabajo por las características distintivas de los trabajos internacionales cuya riqueza estriba en la comparación de los distintos países y dimensiones, pero que, por lo general, no problematizan el puesto de trabajo docente.