

LA TRANSFORMACIÓN DEL PROYECTO FORMATIVO DE LA SECUNDARIA ARGENTINA

Estrategias de formación docente continua en dos políticas provinciales recientes

VERÓNICA TOBEÑA / MARIANA NOBILE

Resumen:

Este artículo analiza dos políticas argentinas recientes que se proponen una transformación del proyecto formativo de la educación secundaria, específicamente, las estrategias que despliegan en relación con la formación docente continua. Está basado en un estudio de casos múltiples (seis políticas provinciales), de carácter exploratorio y descriptivo, del que aquí se retoman dos casos empíricos: las escuelas PROA, de la provincia de Córdoba, y la escuela secundaria rionegrina (ESRN). La selección es intencional y busca comparar iniciativas con un horizonte común, pero con estrategias disímiles. El estudio identifica que la escala y la gradualidad que define cada política constituyen factores que inciden en las posibilidades de ser asimiladas por el sistema educativo, al tiempo que reconoce la escasez de docentes con el perfil trazado por estas iniciativas.

Abstract:

Focusing on the strategies implemented in in-service teacher education, this article examines two recent Argentine policies that seek to transform the training project of secondary education. Two empirical cases—that of the PROA schools in the province of Córdoba and the secondary school of Rio Negro (ESRN)—are taken from an exploratory, descriptive study of six provincial policies. The selection is intentional and attempts to compare initiatives with a shared horizon yet dissimilar strategies. The results show that the scale and gradualness defined by each policy affect the possibilities of the policy's assimilation into the educational system. The research also recognizes the shortage of teachers who have the profile described by these initiatives.

Palabras clave: Reforma Integral de la Educación Secundaria; formación docente; Argentina.

Keywords: Integral Reformation of Secondary Education; teacher education, Argentina.

Verónica Tobeña: investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con sede en el Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina, radicado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Argentina. Tucumán 1966, 8° piso, CP C1050AAN, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CE: vtobena@flacso.org.ar (ORCID: 0000-0002-1538-6482).

Mariana Nobile: investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CE: mnobile@flacso.org.ar (ORCID: 0000-0001-5382-9785).

Introducción

El *ethos* del docente de la escuela secundaria es deudor de la matriz enciclopedista propia de este nivel y de las pedagogías bancarias que cimentaron la conformación de los sistemas educativos modernos. En el docente se anuda todo un proyecto formativo, definido en diálogo con el contexto histórico del que surge y marcado por la influencia del movimiento ilustrado, que se hace carne en él a través de la formación recibida, su cultura profesional, sus prácticas de enseñanza y hasta en la forma en que adquiere su contratación dentro del sistema, centrada en el dictado de una disciplina. Su identidad profesional es indisociable, así, de la identidad asumida por el nivel de educación secundaria y el rol que esta estaba llamada a jugar socialmente.

En lo que respecta al ejercicio de la docencia en este nivel en el contexto argentino, la figura que impera es la de un profesor contratado para dictar la asignatura para la cual se formó, que planifica sus clases en solitario, alejado de la mirada externa de pares o superiores. En los espacios escolares son pocas las instancias de cooperación entre profesores y los criterios que pautan el trabajo de enseñar se vuelven cada vez menos permeables a la interrogación, propia o ajena. Así, el individualismo, el aislamiento y el secretismo conforman las culturas de la enseñanza en el nivel secundario (Hargreaves, 1998).

Esta tradición de trabajo puede hacer crecer el malestar al interior de los cuerpos docentes, pero su disfuncionalidad termina de materializarse cuando colisionan con las condiciones sociales que interpelan a la escuela. Precisamente las profundas reestructuraciones que vienen sufriendo las sociedades occidentales desde hace medio siglo ponen en jaque el círculo virtuoso que los sistemas educativos modernos entablaban con el contexto para el que se preparaban. A este desacople se deben las reformas educativas y las iniciativas de cambio que son impulsadas desde distintas latitudes para transformar la escuela secundaria. Todas ellas tienen en común el propósito de dotar de significatividad a una escuela que ha perdido relevancia cultural en el marco de los procesos de transformación cultural y tecnológica contemporáneos que han reconfigurado de forma cabal la vida social. Para ello, dichas iniciativas apuntan a quebrar el sesgo ilustrado y academicista y las *pedagogías de la enunciación* (Piscitelli, 2009) que cimentaron la estrategia educativa moderna, apuntando así al corazón de la función que debe cumplir la educación escolarizada: la transmisión cultural. Son los

docentes los agentes educativos más interpelados por esta empresa y, en no pocas ocasiones, son responsabilizados por el fracaso de las iniciativas de cambio. Así, un interrogante que se nos impone antes de cargar las tintas contra planteles docentes es aquel que se pregunta por las herramientas que brindan las políticas para responder a sus exigencias.

En Argentina, la transformación del nivel secundario ha pasado a ocupar un lugar relevante en la agenda de política educativa. Luego de un progresivo proceso de masificación atravesado durante la segunda mitad del siglo XX –homólogo al experimentado por otros países latinoamericanos (Montes, 2010)–, este nivel educativo de carácter no obligatorio pierde dicha condición en 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional número 26.206. Esto abre un nuevo capítulo ya que modifica el mandato original que se proyecta sobre la institución: su misión deja de ser la selección de cuadros políticos, técnicos y económicos y se consolida como un derecho para todos los jóvenes, así como el último tramo de la escolaridad básica. La secundaria pasa, de esta manera, a ser designada como la esfera legítima de integración social de la población adolescente y joven, incorporándose al patrón de normalidad para este grupo etario (Nobile, 2016). Es por ello que, hoy en día, la inclusión educativa en la secundaria de todos los adolescentes y jóvenes de entre 12/13 y 18 años¹ pasó a ser entendido como un “problema social” (Martín Criado, 2005), es decir, su universalización resulta la meta que demanda de soluciones políticas urgentes, las cuales se orientan, en su mayor parte, a modificar aspectos nodales de su formato escolar.

La matriz histórica del trabajo docente se consolida como un escollo difícil de superar para alcanzar la transformación necesaria de la secundaria argentina. La formación disciplinar, la contratación por horas cátedra, el ejercicio de la docencia “a puertas cerradas” y en soledad, así como la figura del “profesor taxi” –aquel vinculado a varias instituciones de modo simultáneo–, son algunos aspectos de esta matriz que, ante las transformaciones del mundo contemporáneo y en pos de la obligatoriedad y universalización de la secundaria, exigen ser revisados (Birgin, 1999; Terigi, 2008). Formación, contratación, cultura y prácticas docentes requieren revisarse en virtud de que su matriz disciplinar las torna incompatibles con el paradigma transversal que se busca instalar (Tobeña y Nobile, 2021). Este “profesionalismo solitario” (Ávalos, 2011) condiciona las posibilidades de ejercicio de la docencia y de cambio educativo ya que acompaña la inercia de la institución.

Este artículo indaga en las estrategias de formación docente continua que despliegan dos iniciativas de transformación de la escuela secundaria argentina y se pregunta por su eficacia en el marco complejo que configuran los desafíos que tiene por delante el nivel y que le exigen la redefinición de su proyecto formativo. Nos disponemos a analizar las escuelas PROA de Córdoba y la nueva escuela secundaria de la provincia de Río Negro (en adelante ESRN). Ambos casos constituyen experiencias de reforma integrales y sistémicas (Unicef y Flacso, 2017) que se proponen, con distintas estrategias, corroer el “trípode de hierro” (Terigi, 2008) del formato escolar moderno, cuyos elementos son precisamente la clasificación disciplinar del currículum, la formación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas cátedra para el dictado de cada asignatura. La formación de los perfiles docentes que se buscan constituye un aspecto para nada menor de cada estrategia política, puesto que tiene que ser capaz de contrarrestar una forma de entender el oficio docente y de desaprender una cultura de trabajo que viene moldeada tanto desde la propia biografía escolar como desde la formación inicial. ¿De qué modo encaran esta arista central del cambio las iniciativas bajo análisis?, ¿en qué consisten las estrategias implementadas?, ¿cómo procesan los docentes estas iniciativas?, ¿consiguen dotar pedagógicamente a los docentes para dar respuesta a los imperativos de estas reformas?, ¿logran conmover la cultura profesional y el trabajo docente en el sentido deseado?, ¿su apropiación es homogénea?, ¿qué factores parecen entrar en juego en las asimilaciones asimétricas?

Aspectos metodológicos y descripción de las políticas bajo análisis

El presente artículo es resultado de una indagación más amplia desarrollada en el marco de la investigación “Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel provincial”, realizada en cooperación por la Unicef Argentina y el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad (ECyS) del Área de Educación de Flacso Argentina. El estudio tuvo por objetivo principal conocer las iniciativas provinciales de política educativa destinadas a la transformación de la escuela secundaria, buscando así superar circunstancias que perpetúan las dificultades que presenta el nivel para garantizar la inclusión, permanencia, egreso y aprendizaje de los y las jóvenes estudiantes.

Se trató de un estudio de casos múltiples, de carácter exploratorio y descriptivo; este tipo de análisis se centra en las dinámicas que acontecen

en escenarios particulares, y no es necesario establecer comparaciones estrictas entre las dimensiones propias de cada caso (Eisenhardt, 1989). La selección de cada política fue intencionada y se incorporaron a la muestra por ser experiencias integrales de transformación del nivel secundario común urbano para adolescentes y jóvenes de hasta 18 años y que tuvieran al menos un año de vigencia al momento de la visita al campo (contabilizando desde la fase de diseño inicial). Los casos bajo análisis fueron el Nuevo Formato (Tucumán), Régimen Académico (Provincia de Buenos Aires), Vuelvo a estudiar (Santa Fe), PROA (Córdoba), Escuela Secundaria Rionegrina (Río Negro) y Secundaria del Futuro (Ciudad de Buenos Aires). En cada uno de ellos se reconstruyó la “cadena” de la política, que va desde su diseño e implementación hasta su apropiación por parte de los actores institucionales, explorando en los recursos financieros, los equipos técnicos intervinientes, los acuerdos políticos y sectoriales y consensos generados con actores clave de la comunidad educativa, los marcos normativos generados, las capacitaciones específicas desarrolladas, modificaciones introducidas a nivel institucional y en el puesto de trabajo docente, entre otros.

El estudio se desarrolló en dos etapas: la primera se llevó a cabo en el periodo comprendido entre noviembre de 2016 y septiembre de 2017; la segunda, durante los meses de julio a noviembre de 2018.² El volumen total del trabajo de campo del estudio comprende 133 entrevistas, registros elaborados en 20 escuelas secundarias visitadas donde se realizaron 15 observaciones de clases y talleres y el relevamiento de la normativa y documentación oficial de cada política. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas aplicadas a funcionarios de alto rango, equipos técnicos provinciales a cargo de las políticas, supervisores y referentes territoriales y análisis de información secundaria (normativas y documentación oficial de estas políticas). La información producida de este modo sirvió de insumo para elaborar los instrumentos para la realización de entrevistas semiestructuradas con los actores institucionales, y para las pautas de observaciones. De este modo, en las instituciones entrevistamos a miembros de los equipos directivos y de orientación, así como a docentes y estudiantes de cada una de las escuelas que fueron parte del trabajo de campo. A su vez, además de la apelación a la entrevista como herramienta de recolección de datos, el estudio comprendió observaciones de clases y talleres realizados en las escuelas, proponiéndose un abordaje

basado en la integración, complementariedad y triangulación de estrategias y técnicas de indagación (Marradi, Archenti y Piovani, 2007; Denzin y Lincoln, 1994).

En esta oportunidad recuperamos el material empírico relativo a dos casos provinciales, las escuelas PROA de Córdoba y la reforma de la provincia de Río Negro. En las escuelas PROA, durante la primera etapa del trabajo de campo se realizaron 20 entrevistas a funcionarios del Ministerio de Educación, coordinadores de sede y curso, profesores y estudiantes, y se observaron clases en tres sedes; en la segunda etapa, se realizó una entrevista a dos referentes del equipo técnico ministerial a cargo de la formación docente continua. Para la Provincia de Río Negro, durante la primera etapa se concretaron nueve entrevistas (3 a integrantes del equipo técnico ministerial, 2 supervisores y 4 profesores); también se realizaron observaciones de talleres en dos escuelas de la ciudad de Bariloche. Este trabajo de campo se amplió en una segunda etapa, realizando 22 entrevistas (1 integrante del equipo técnico ministerial, 3 supervisores, 3 directivos de escuelas, 9 profesores, 1 Referente del Espacio de Vida Estudiantil y 5 estudiantes) y se observaron clases en las mismas dos escuelas de Bariloche.

Elegimos estos dos casos porque, a pesar de resultar estrategias disímiles, comparten la introducción de cambios significativos en el perfil docente, debiendo generar condiciones *ad hoc* para contar con los recursos humanos que se ajusten a cada política. Es decir, ambas iniciativas demandan un tipo de docente que no es el predominante en cada sistema educativo provincial, lo cual les exige el despliegue de estrategias específicas de formación.

Escuelas PROA de la provincia de Córdoba

PROA se inicia en 2014, a partir de la creación de instituciones de nivel secundario de carácter experimental que otorgan el título de Bachiller en Informática con formación especializada en desarrollo de software o el de Bachiller en Informática con formación especializada en biotecnología, según la sede. Comienza con el funcionamiento de tres sedes. En 2017 llegan a ser 12 escuelas PROA en toda la provincia. Es en 2019 cuando el programa alcanza su expansión máxima, con 41 sedes a lo largo de todo el territorio provincial.

La iniciativa parte de un diagnóstico acerca de la necesidad de hacerse eco de los cambios en las formas de relacionarse con el conocimiento, generando desafíos para las prácticas docentes y, por tanto, estableciendo la

necesidad de innovación, exploración e indagación pedagógica y el trabajo colaborativo. Esta propuesta se referencia en los profundos cambios que han devenido en la ruptura con el orden moderno dando forma a lo contemporáneo, de allí la especificidad que adoptan sus títulos de bachiller. Es decir que el carácter digital que asume el mundo constituye una premisa que organiza esta iniciativa. Entre sus objetivos está el de promover un acercamiento entre la cultura escolar y las culturas juveniles a partir de la integración de lenguajes multimediales a las dinámicas escolares.

La propuesta se organiza en una jornada de ocho horas, con espacios de trabajo disciplinares, tutorías y “clubes” de Artes, Ciencias y Deportes, donde se profundizan y amplían conocimientos de manera lúdica y creativa a través de proyectos. Los docentes son seleccionados priorizando aquellos que tengan actitud innovadora, buen manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y apertura hacia el trabajo en equipo. Son designados por medio de horas cátedra para el dictado de uno o más espacios curriculares, a los cuales se les adiciona una hora institucional y otra más para quienes se desempeñan como tutores. Un elemento central en PROA es la capacitación específica dada a los planteles docentes para que asuman una actitud y actuación reflexivas respecto de sus prácticas de enseñanza y sus decisiones curriculares, al tiempo que exploren y utilicen diversas herramientas tecnológicas.

La escuela secundaria de la provincia de Río Negro

En 2015, Río Negro inicia el diseño de una reforma del conjunto de escuelas secundarias orientadas diurnas,³ la cual es implementada en 2017. La ESRN constituye una reforma ambiciosa que introduce cambios intensivos en la matriz organizacional de la secundaria (modifica la estructura curricular, la organización institucional y el puesto de trabajo docente). Busca otorgarle mayor flexibilidad a la propuesta institucional para hacerse eco de las particularidades en su interior, ya sea de los estudiantes o del contexto regional. Se parte de la intencionalidad de fortalecer el protagonismo de los equipos directivos y docentes en el marco de cada escuela, transformando el esquema tradicional del funcionamiento institucional.

La propuesta se desarrolla en un turno, por medio de módulos de trabajo cuya distribución la define cada escuela. Las asignaturas tienen una duración cuatrimestral y se distribuyen en un ciclo básico (4 cuatrimestres) y otro orientado (6 cuatrimestres). El currículum está organizado por áreas

de conocimiento, con espacios de trabajo disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares, lo que exige el trabajo colaborativo y la evaluación conjunta entre docentes. En el ciclo orientado predominan los espacios interdisciplinares para fortalecer el pensamiento complejo. Se elimina la necesidad de aprobar todas las asignaturas para pasar al año siguiente, por tanto, ya no existe la repitencia por año; los alumnos van acreditando por medio de consignas definidas por los docentes los saberes pendientes, dando lugar a trayectorias escolares diversas.

En relación con el trabajo docente, los profesores son designados por cargo y este pertenece a la escuela (pueden ser de 25, 16 y 9 horas reloj); concentran sus tareas en una o dos escuelas como máximo, ya que por turno solo se puede acceder a un cargo. Las horas son asignadas a actividades que pueden ser frente a alumnos o no, distribución definida por la escuela a partir del Proyecto Educativo Institucional. Semanalmente se destinan dos horas de reunión institucional (incorporadas al cargo), horario definido por localidad y se realiza en todas las escuelas del mismo turno en simultáneo. Ese trabajo institucional implica el encuentro de todos los docentes para la planificación en áreas e inter-área, para debatir sobre los principios educativos del proyecto escolar y planificar en conjunto. En simultáneo, los estudiantes se reúnen en el taller de Políticas estudiantiles.

La formación docente continua en dos políticas recientes de transformación de la secundaria

Las dos políticas bajo análisis optan por caminos muy diferentes a la hora de emprender la compleja empresa de transformar el proyecto formativo de la escuela secundaria. Por un lado, la ESRN elige avanzar por el camino de una política universal, a diferencia de PROA, que delinea una intervención a partir de la creación de un número reducido de establecimientos con carácter experimental; la política rionegrina elige una implementación simultánea en el universo de instituciones, la cual se completó en un lapso de dos años, mientras que en Córdoba se propone una estrategia progresiva; la primera no habilita la selección de perfiles docentes, mientras que la segunda sí, distinción que resulta crucial. Ahora bien, ¿qué estrategias asumen cada una de ellas como resorte del perfil docente que se busca alcanzar?, ¿qué dispositivos de formación y/o mecanismos de promoción de las habilidades que se exige a los cuerpos docentes se postulan?, ¿qué resultados cosechan?

PROA: una estrategia sui generis para una escuela con nombre propio

El modo en que PROA aborda la preparación de su plantel docente no puede aislarse de algunas condiciones que presenta este caso. Una de ellas es la implementación gradual de la política y a una escala acotada. Otra condición relevante es la suspensión de los mecanismos de contratación habituales y de sus criterios de selección de tenor burocrático a favor de otros que, en lugar de privilegiar título docente, antigüedad, etcétera, ponen en valor el perfil profesional que presenta el postulante y una trayectoria y una vocación alineada con la iniciativa. También hay que incluir en esta lista el relevo del director por la figura del coordinador de sede, sobre quien se hace descansar el liderazgo pedagógico-tecnológico y se deposita un mandato claro en relación con el rol mediador que debe jugar como agente del cambio ante el cuerpo docente. Todos estos aspectos permiten a los equipos técnicos que gestionan dicho cambio partir de un escenario favorable, ya que constituyen condiciones que allanan el camino a recorrer en virtud de su escala y su progresividad, pero también porque seleccionan recursos humanos “a medida” de la propuesta.

Partiendo de esta base, el “esquema” armado para ir acompañando a los cuerpos docentes es de carácter dinámico. En una fase inicial –con menos de una docena de establecimientos funcionando– la figura del coordinador de sede creada por esta iniciativa trabaja en colaboración directa con el equipo ministerial –conformado por tres miembros– que lo apuntalan en el desarrollo de nuevas herramientas didácticas, en el aprovechamiento pedagógico de las TIC y en el procesamiento de las contingencias institucionales. En espejo, estos coordinadores copian el mismo acompañamiento con el cuerpo de docentes de su sede, logrando así un funcionamiento aceitado de los distintos engranajes involucrados en la marcha de la política.

Con el aumento de la cantidad de sedes, esta modalidad de formación se satura y evoluciona hacia el fortalecimiento del rol del coordinador de sede como “líder pedagógico”, dotándolo de la *expertise* y la responsabilidad de retroalimentar las planificaciones y de promover un trabajo provechoso con las TIC. El foco en la sinergia entre el coordinador y los docentes de su sede cobra una relevancia para el acompañamiento del desarrollo de la política vital para ambos términos de esa relación. La labor encomendada al coordinador de sede consume buena parte de su energía para con la institución y, como contrapartida, el docente manifiesta una contención

en los aspectos más técnicos de su trabajo de enseñar y que le permiten no perder el norte postulado por la política y profundizar en sus axiomas, como se desprende de las reflexiones plasmadas en las entrevistas:

Y algo que pasa es que está atenta la escuela también a lo que producimos los profes... por ejemplo, planificaciones que nunca me había pasado que de verdad las leyeran, de verdad hay alguien atento y te dice: “Bueno, mirá, profe de lengua, estás viendo esto, que el de arte también lo está viendo de alguna manera, entonces fíjense, quizás pueden combinar”, bueno, con una mirada más macro que, por ahí en el trajín, entre ir a una escuela y la otra, pierde la visión global y bueno, hay alguien que está en eso (docente Literatura, sede Córdoba).

El coordinador es el que te recibe el programa, si tiene algo que comentarte te lo comenta, suele observar la clase, a mí me toco, en primer año, ingresaron, no una clase, una secuencia didáctica observó [...], sobre todo lo que ellos quieren es observar para poder explicar lo que no funciona (docente Ciudadanía, sede La Calera).

Si bien se trata de una propuesta que se concibe con la posibilidad de elegir perfiles docentes “a medida”, no siempre es posible garantizar una adecuación total entre dichos perfiles y el que traza la política, aun siendo una propuesta de baja escala. De modo que, según la sede o el área curricular a cubrir, encontramos disparidades y heterogeneidades. Esta heterogeneidad es en algunos casos paradójica, porque encuentra en perfiles no docentes⁴ los exponentes más modélicos de la política, es decir, aquellos que encarnan sus agentes más promisorios a pesar de no haberse formado para enseñar o de ser docentes graduados recientemente sin experiencia en la práctica. Mientras que de parte de profesores preparados formalmente para la transmisión cultural se destaca la necesidad de seguir puliendo algunas aristas tradicionales que hacen corto circuito con los desplazamientos que busca impulsar la iniciativa. Al pasar revista de las regularidades que aparecen en cuanto a este aspecto lo que parece estar haciendo la diferencia es la capacidad de sustraerse de los “vicios del sistema” que exhiben algunos perfiles, en virtud de su formación no docente y/o de su reciente incorporación a la actividad:

Para mí era nuevo esto de capacitar a mis docentes, docentes nuevos, este chico que se acaba de ir es un docente que se recibió en FaMAF [universidad] de Córdoba, pero es la primera vez que empieza como docente, nos resultó espectacular, un súper docente, pero bueno, teníamos que ver cómo iba todo eso, ¿no?, chicos que tenían mucha garra y no tanta experiencia. El año pasado hicimos eso, fue un fuerte trabajo en eso en PNFS [Programa Nacional de Formación Situada] (coordinadora escuela PROA, sede Villa Carlos Paz).

Tenemos una variedad del cuerpo docente, tenemos profes que hace mucho que dan clase en escuelas, por ejemplo, muy privadas, digamos, y trabajan acá; tenemos profes que recién están entrando al sistema educativo y bueno, entonces, tenés este profe que viene con todo el interés de aprender [...] Y en general nos pasó que los profes que por ahí, desde el principio veíamos que [...] terminan decidiendo trabajar en otra institución. Porque les requiere mucho tiempo, porque no están de acuerdo por ahí en la forma en que se plantea esto de una planificación, de juntarse una vez a la semana (coordinadora escuela PROA, sede La Calera).

Aquí se instala un tema crucial para esta política, porque esta asimetría que presentan los cuerpos docentes de estas escuelas es palpable cuando se considera el modo en que unos y otros dan respuesta a la innovación pedagógica apoyada en TIC que busca dinamizar la iniciativa. Tal como señalan algunos estudios, aquí también observamos cómo el sujeto docente procesa el mandato de incorporación de las TIC en diálogo con una forma de concebir el trabajo de enseñar, en función de sus propios estilos docentes y apoyados en formas de intervenir didácticamente que también están caracterizadas por una impronta que hay que leer en clave personal (Kap, 2014).⁵ Algunas observaciones de clases permitieron evidenciar prácticas todavía muy del lado de lo que Jordi Adell identifica como inclusión de tecnología como *sustitución*, porque “el software, el video, el recurso digital ocupa el mismo lugar que antes el recurso analógico” (citado por Rexach, 2017:161). En esos casos la escena varía apenas por la presencia de algún dispositivo digital pero su aprovechamiento pedagógico suele ser escaso o nulo, pues su uso se impulsa como mero vehículo de información (por ejemplo, el uso del *Power point*) o para responder preguntas cerradas que buscan reponer un *conocimiento fáctico* o una definición que no se propone

ser la base de ninguna reflexión que implique el desarrollo de habilidades de pensamiento o aptitudes cognitivas de un orden superior (Perkins, 2014), que fue el caso de muchas búsquedas de Internet solicitadas a los estudiantes por sus docentes (Tobeña, 2020).

Es así que al cotejar las distintas formas de abordar la tecnología de las que dan cuenta estos docentes, se pueden establecer clivajes entre ellos, porque no todos muestran el mismo grado de asimilación o, mejor dicho, el mismo grado de sofisticación. Lo que se observa es un espectro amplio que abarca a aquellos para los que las TIC condensan una nueva manera de concebir el conocimiento –del que es testimonio la primera de las notas de campo que presentamos a continuación–, hasta a aquellos para los que todavía las TIC son una herramienta dentro del aula, posición que está condensada en la segunda nota:

[...] con algunos profes estamos haciendo una especialización en la enseñanza de la programación, que vamos como de parte de la escuela. [...] Hay una diferencia enorme entre esto y la educación a distancia, eh. No es lo mismo pensar la tecnología adentro del aula, y no pensarla como subsidiaria “de”. Esta especialización nos está haciendo pensar mucho en eso: cómo hago para que no sea una excusa la tecnología, sino la tecnología o pensamiento computacional sea una forma de estar en el aula, o de pensar el conocimiento (docente Literatura, Sede Córdoba).

La idea es que vos tengas en la plataforma, en el aula virtual, algo como el libro tipo manual. [...] Hay uno de los dispositivos del aula que vos podés hacer como un libro y ahí vas, vos podés poner desde el desarrollo teórico, podés incluir enlaces, actividades, y te queda ahí, le sirve de soporte a los chicos y lo trabajamos en el aula, hoy trabajamos en el área virtual. En el caso de las evaluaciones yo les hacía una múltiple opción, entonces ellos les tiraba el resultado automáticamente... (docente Ciudadanía, Sede La Calera).

Algunos docentes postulan una diferenciación en relación con las articulaciones que están teniendo lugar con la tecnología al interior de PROA y, como puede percibirse en la reflexión de la docente que incluimos a continuación, la especialización expone a una formación muy técnica, que sin duda está permitiendo un trabajo sobre las habilidades digitales de los estudiantes, pero no es seguro que más allá de esta formación más

dura se esté logrando un desplazamiento en las áreas y las disciplinas canónicas de la escuela que lleven a una formación en otras habilidades clave para el siglo XXI, entre las que sin duda hay que contar las denominadas habilidades o aptitudes blandas. Así lo expresaba la coordinadora de una de las primeras sedes que se crearon y que además ejerce la docencia en esta escuela:

A mí me parece que en lo que respecta a mi propio espacio curricular queda pendiente lograr la habilidad del siglo XXI con el uso de la tecnología. Yo no sé si lo estamos logrando en ese caso. Digo, una cosa es muy clara, cuando vemos los espacios curriculares de la orientación: programación, aplicaciones móviles, bueno, ellos logran un producto, un resultado, todo un proceso, este nivel de abstracción, de pensamiento lógico, para poder escribir el código. Yo no sé si desde ciudadanía y participación, que es el espacio curricular que doy en segundo año, utilizando el campus virtual y todos los recursos tecnológicos, [...] estoy logrando que los chicos alcancen otras habilidades y otros aprendizajes (coordinadora escuela PROA, sede Córdoba).

Justo en este punto se juega el giro formativo que se busca imprimir al nivel secundario a partir de esta iniciativa, que vale recordar que forma bachilleres con orientación en software y en biotecnología, según la sede, pero que además propone que el acercamiento desde las nuevas tecnologías permita una articulación al saber totalmente distinta, también en lo que hace a las disciplinas tradicionales que se aprenden en la escuela.

Cuando se pondera la especificidad de esta formación y el cambio en el proyecto formativo para el nivel que se está impulsando en relación con la estrategia de reclutar docentes entre perfiles no-docentes, el interrogante que surge es: ¿alcanza con capacitar para la reforma o es necesario complementar una formación de tipo más bien técnica con una interpelación que sensibilice a los docentes de PROA sobre la nueva misión que se busca imprimir a la educación? Si la política traza un perfil profesional que constituye una *rara avis* para el sistema, ¿cómo muñir de sus principios morales a quienes sí provienen de las filas docentes y deben ser sus agentes? Quienes demuestran un gran compromiso con la iniciativa ofrecen testimonios que nos hablan de la importancia de convocar la vocación docente y de inspirar un compromiso genuino con un proyecto que hace suya una idea nueva de escuela secundaria, distinta a la de la oferta regular:

Como es un proyecto nuevo, quien se suma lo hace con todas las pilas a un proyecto nuevo. Entonces por ahí, comillas, no está viciado, o lo nuevo del programa no tiene estos vicios del sistema. Hay una, qué se yo, un término, por ahí suena muy romántico decirlo, pero lo creo, la verdad que “la utopía la tenemos por delante” (coordinadora escuela PROA, sede Córdoba).

Primero que todo se necesita mucho compromiso porque las actividades extra-áulicas para el docente, más allá de la planificación que siempre está en toda la docencia, son mucho mayores. PROA es también un proyecto, entonces eso implica meterse en su proyecto y formarte en PROA continuamente. Lo que implica mayor dedicación y compromiso. Por otro lado, es un ambiente de trabajo que tiende a la interdisciplina, lo que implica estar en un contacto mucho mayor, en mayor medida con los docentes de otros espacios curriculares (docente Club de arte, *música*, tecnología, Sedes Córdoba y La Calera).

Vas a dar mucho pero te va a dar mucho y te va a cambiar tu posición, te va a cambiar tu posición frente a la educación. PROA te cambió tu estructura mental (coordinadora escuela PROA, sede Villa Carlos Paz).

La indagación realizada deja la fuerte impresión de que quienes conforman la iniciativa de PROA comparten los objetivos de la política y tiene lugar así una cooperación en pos de su alcance. Se aprecia continuidad entre las definiciones que los coordinadores destilan de la política al igual que se constata coherencia interna en cuanto a cómo implementan la medida, aunque cada uno le aporte su propia impronta. Fundamentalmente se observa un gran sentido de pertenencia entre los miembros de esta red de escuelas. Una coordinadora denominó esta afinidad como “la mística PROA”. De modo que en el desafío que tiene toda reforma en lo que hace a redefinir el objetivo de estas escuelas, a trazar el proyecto para el que trabajan, a proporcionar un norte a los agentes del cambio (Hargreaves, 1998; Fullan, 2007), esta iniciativa parece cosechar una respuesta muy positiva.

En 2019, cuando se duplican las escuelas PROA (alcanzando así a la meta de 41 sedes), la estrategia más directa que apostaba a la sinergia coordinador de sede con su cuerpo docente necesita redefinirse. Así, una tercera instancia en la estrategia de formación docente emerge apoyada en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), creado en 2016. Por una parte, este instituto participa como actor central en el mecanismo

de selección de los docentes, puesto que ahora exige la aprobación de un trayecto formativo virtual de cinco semanas. Por otra, dicta un paquete de seminarios y una especialización basados en las formas de trabajo pedagógico desarrolladas en PROA. Además de proponerse formar a los docentes de esta red de escuelas, pretenden dotar del “espíritu PROA” al resto de los docentes del sistema por medio de estas ofertas de formación.

Es interesante hacer notar que la implementación de estos nuevos mecanismos de reclutamiento y programas de formación, que se instalan al promediar casi un lustro de la emergencia de estas escuelas experimentales, visibiliza una cuestión que se mantenía esmerilada: la mayoría de los profesores de estas escuelas carecían de título docente. La exigencia de esta titulación por parte de las ofertas del ISEP reveló que la fuente de sus recursos para enseñar no era la cantera docente. Esta constatación sugiere una línea de reflexión sobre hacia dónde va el trabajo docente en las escuelas secundarias que están planteándose un diálogo con el mundo contemporáneo y postula un desafío profundo a la formación docente inicial, que articula defectuosamente con ese rumbo. También abre un signo de interrogación sobre cómo escalar una política que se vale de perfiles profesionales que no abundan en el sistema, que se desmarca del estatuto docente vigente y es avalada por los sindicatos a costa de mantenerse acotada en un grupo reducido de escuelas. Uno de los efectos que tiene dicho desmarcamiento es la no titularización de sus docentes, mientras que el impacto acotado tiene consecuencias en la introducción de nuevas dinámicas de producción de desigualdad en el sistema educativo provincial. Es decir, que la experimentación que se propone esta política de cara a repensar el sistema requiere aún seguir explorando innovaciones de índole burocrática y de gestión del cambio que permitan pensar en soluciones para el conjunto del sistema, es decir, que no estén obligadas a apelar a la excepcionalidad como condición para poder instalarse.

ESRN: una estrategia universal plagada de escollos

La ESRN introduce cambios intensivos a la matriz individualista del trabajo docente en un proceso de reforma que tiende fuertemente a la desprivatización de la práctica (Ávalos, 2011). La apelación a la contratación por cargo constituye el recurso central para tener un docente que desarrolle un sentimiento de pertenencia institucional, se involucre con el proyecto de la escuela y se vincule cercanamente con sus colegas tanto para plani-

ficar y evaluar como para el dictado conjunto de las clases. A la par, se modifica el diseño curricular del nivel donde subyace un cambio profundo de paradigma pedagógico, dejando atrás la clasificación curricular en disciplinas estancas, para avanzar en la definición de áreas de conocimiento integradas por unidades curriculares. Otro aspecto por mencionar es el foco en el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes que deben realizar los profesores, especialmente de quienes tienen saberes “en curso”. La radicalidad de esta iniciativa se monta en antecedentes propios de esta jurisdicción, como lo son el Ciclo Básico Unificado (CBU), implementado en la década de 1980, o la Escuela de la Transformación (resolución 235/08), política parcialmente implementada en 2010, donde se incorporaban horas de trabajo institucional de los docentes, así como espacios de trabajo interdisciplinarios. Ambas iniciativas conforman una tradición que se encuentra muy presente entre los docentes de mayor antigüedad que circulan por el sistema.

Por otra parte, esta reforma conlleva esfuerzos financieros importantes centrados en un solo aspecto: la contratación de los docentes por medio de cargos. Esto demandó un incremento presupuestario destinado al pago de salarios docentes de alrededor de 38%. A través de esta forma de contratación se ancla al docente en una o dos instituciones como máximo, lo cual desactiva el “docente taxi”, figura que prevalece en el nivel secundario producto de la acumulación de horas cátedra por parte de los profesores que los lleva a trabajar en varias instituciones al mismo tiempo,⁶ en detrimento de un ejercicio comprometido con la realidad institucional de cada escuela. El proceso de asignación de cargos tuvo como correlato cambios en los planteles docentes de las instituciones: brindó la oportunidad de titularizar más horas de las que previamente tenían los docentes, a la par que se achicaron las plantas orgánicas funcionales (POF), ya que menos cantidad de docentes están en las escuelas trabajando más horas.

Pero, como veremos a continuación, el camino para alcanzar estas metas resulta de una complejidad extrema y no deja de estar plagado de escollos.

Esta reforma, además de presentar las dificultades propias de un cambio de esta magnitud a través de una estrategia universal, se implementa en una coyuntura sumamente conflictiva. El diseño de esta política se inicia con un proceso colaborativo entre el gremio docente y la gestión ministerial, escenario que se modifica a raíz de un reclamo salarial y por razones de

política interna del gremio –que conducían a una mayor radicalización de los reclamos–. Como resultante, “las actividades preparatorias de la reforma al igual que las relativas a la implementación a comienzos de 2017 (las jornadas institucionales en las cuales los equipos docentes debían discutir documentos y normativas en proceso de construcción de la nueva secundaria, las asambleas de asignación y acrecentamiento de los cargos docentes)” (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019:113) fueron prorrogadas. De hecho, se preveía una implementación simultánea en todo el territorio provincial que no pudo concretarse.⁷

Este conflicto condujo a que el sindicato intentara por todos los medios impedir la implementación en 2017. Buscó desacreditar la política, avivando el temor de la pérdida de la fuente laboral y anunciando la llegada del “facilismo” por la eliminación de la repitencia y del “vaciamiento de contenidos” por el cambio curricular. Ante esto, el gobierno provincial tuvo una comunicación “reactiva” de la reforma, tratando de contrarrestar lo sostenido por el gremio, al tiempo que decidió avanzar igual con la implementación a pesar del escenario adverso que se perfilaba.

Este conflicto condujo a que buena parte de los docentes especulara con que no se iba a implementar; así, una alta proporción de ellos no se empapó de la normativa sancionada ni del nuevo diseño curricular (situación que persistió posteriormente entre quienes se resistían al cambio). Este desconocimiento de los documentos oficiales es una alusión constante entre los equipos técnicos, los supervisores, los directivos e incluso profesores al referirse a algunos colegas. Asimismo, cayó la participación en la capacitación docente que se dictó en 2016. En palabras de quien estuvo a cargo de la reforma: “tuvimos tres mil quinientos inscritos en los cursos de capacitación y una lista de espera de cinco mil, pero la hicieron mil doscientos, ¿por qué? Y... porque hicieron la resistencia” (equipo técnico ministerial, ESRN, 1º etapa). Otra situación problemática se generó por la obstaculización de las asambleas donde se asignarían los cargos; esto provocó que los cargos se tomaran unos días antes del inicio del ciclo lectivo y que los docentes –quienes tenían que planificar y dictar clase en conjunto– se conocieran directamente en el aula.

De esta manera, lo que tenía que ser un proceso de implementación pautado, que permitiera un mayor grado de preparación de los docentes para afrontar una transformación profunda de su labor, terminó configurando una atmósfera de mucha tensión y poca preparación.

En lo que respecta a la geografía educativa de la provincia de Río Negro, se observa una disparidad muy fuerte en lo que al recurso profesional se refiere, dejando al descubierto la heterogeneidad y fragmentación del colectivo docente (Poliak, 2004). El déficit estructural de profesores con titulación docente resulta particularmente elevado en algunas zonas de la provincia, lo que lleva a una proporción importante de “idóneos”: profesionales provenientes de distintos campos disciplinares (ingenieros, contadores, químicos, etc.) que ejercen la docencia sin formación pedagógica específica para enseñar en el nivel secundario. Esto se vuelve problemático a la hora de implementar una reforma que obliga a cada docente a hacer un despliegue de sus saberes pedagógicos. Asimismo, recordemos que esta iniciativa política opta por una estrategia de carácter universal, por ende, no tiene posibilidad de seleccionar a los perfiles que se articulen virtuosamente con la propuesta de cambio.

Las apuestas de formación realizadas de cara a la implementación fueron asistemáticas y muchas se revelaron impotentes, y obligaron a su redefinición. Como señalamos, los recursos financieros se concentraron en el mejoramiento de las condiciones de contratación, relegando la inversión en otros aspectos como la formación docente (continua e inicial). Esto llevó a que la preparación del factor docente resultara un aditivo un tanto superfluo, sobrestimando la capacidad de los planteles docentes para afrontar el trabajo por áreas de conocimiento, especialmente entre aquellos que cuentan con un número importante de idóneos.

Más allá de esto, se desplegó una serie de estrategias para proveer a la reforma del recurso humano necesario para motorizar el cambio. Algunas buscaron ser ofertas de formación continua mientras que otras se enunciaron como dispositivos de “acompañamiento a la implementación”. La primera de ellas constituyó una propuesta formativa virtual y no obligatoria, centrada en la planificación por área (resolución 3470/16); resultó provechosa y quienes la transitaron tienen una valoración positiva de las herramientas brindadas, pero su impacto fue limitado por el bajo número de docentes que la cursaron. Los equipos directivos y de supervisión comparten que se notaba una diferencia cualitativa considerable entre quienes realizaron dicho trayecto formativo:

[...] se está transitando una capacitación virtual y que uno observa que los directivos... porque hay para los directivos y para los preceptores y para los

docentes, los directivos o el personal que transita esa capacitación es como que funciona distinto que aquel que no. Pero también es cierto que fue muy poca la gente que optó por esa capacitación virtual, porque hay un cierto rechazo a lo virtual, ellos quieren al profesor adelante (supervisora, ESRN).

A esta formación se suma una serie de modalidades para acompañar la implementación. Una de ellas es el acompañamiento institucional, realizado en su momento por quien estaba a cargo de la Dirección de Educación Secundaria, que recorría los establecimientos de toda la provincia trabajando junto a los directivos, lo cual genera ciertas dudas sobre las posibilidades de consolidar en el mediano plazo un cambio que tiene a una sola persona como referente. Este acompañamiento se apoya fuertemente en los supervisores, cuya labor se ve reorientada, teniendo una mayor presencia en las escuelas para trabajar conjuntamente con directores y coordinadores de área. En cierta medida, este acompañamiento plantea una cadena de transmisión del sentido de la política que va de los equipos técnicos y supervisivos hacia los directivos, quienes tendrán que continuar la labor comunicativa con el resto del plantel docente. Pero esta cadena se ve interrumpida por un corrimiento de los directivos frente a los profesores observados por los equipos técnicos y supervisores; a pesar de que trabajan mucho con los directivos, asisten con más asiduidad a la escuela, hablan el mismo lenguaje de la reforma y establecen consensos, luego, el directivo no logra transmitir ese lenguaje hacia los profesores de su institución, acoplándose a la postura de los docentes, lo que lleva al sostenimiento de las prácticas inerciales del anterior modelo educativo de la secundaria. Así, quienes tienen que ser la polea para traccionar el cambio, no logran posicionarse de dicha manera frente a los profesores, tendiendo a primar la cultura escolar (Viñao, 2002) que fagocita los cambios:

[...] yo tengo un diálogo con los supervisores que se amplía y es el mismo discurso que con los equipos directivos, pero cuando eso llega a la escuela, ahí hay un quiebre, el director no puede trabajar con el mismo discurso con el docente, se corre, se pone del lado del par. [...] ahí se nos dificulta muchísimo la implementación de la normativa porque siempre están buscando, mirando hacia el costado a ver quién va a venir a decirle al docente tal o cual cosa. Entonces, lo que trabajamos fue cómo construimos un dispositivo de intervención que amplíe ese círculo de comunicación que incluya al docente

pero que no corra del lugar en el escenario del equipo directivo (equipo técnico ministerial, ESRN, 2º etapa).

A la par de este acompañamiento, se desplegaron formas de “asesoramiento situado”, tanto institucional como disciplinar. Esta iniciativa no fue bien recibida porque consistía en la designación de profesores para realizar dicho asesoramiento, lo cual generó rispideces sobre la idoneidad de un par para asumir ese rol. Por tanto, se optó por discontinuar esta estrategia para avanzar en la conformación de un “equipo de especialistas curriculares” (profesores con un poco más de trayectoria) cuyo objetivo era “acompañar la implementación del diseño curricular”. Estos especialistas se organizaban por áreas y viajaban por las distintas localidades de la provincia para trabajar nudos problemáticos que se definían para todas las áreas, centrados especialmente en la planificación y evaluación –los aspectos más desafiantes de la reforma–. El aprovechamiento de esta estrategia formativa resultaba dispar y estaba en función de las características de la formación de base, de las resistencias políticas o gremiales, o simplemente de las posibilidades de quebrar la catarsis de los docentes que impedía una construcción colectiva de saberes. Fue en las localidades con alta proporción de idóneos donde resultaba provechosa ya que brindaba un saber pedagógico ausente en los planteles docentes.

Como resultante, la distancia entre el perfil prefigurado por la política y el docente que circula por el sistema deja al descubierto un procesamiento muy desigual de la política, tanto entre regiones como entre instituciones, lo cual va a depender de la estabilidad y antigüedad de los equipos directivos, así como de la proporción de idóneos. Durante el primer año de implementación, un cambio de tal magnitud provocó que algunos docentes se sintieran desbordados y prefirieran dar un paso al costado que afrontar una revisión profunda de su práctica sin los saberes pedagógicos necesarios, experiencia vivenciada por algunos idóneos, que evaluaron la carencia de ciertas habilidades para hacer frente a esta nueva organización escolar. En otros profesores se observó una incapacidad para imaginar otros abordajes posibles de los conocimientos, diferentes al de la escuela ya conocida. En cambio, para otros la reforma legitima la propia concepción acerca de la enseñanza, que pone en valor el trabajo conjunto con colegas y las propuestas interdisciplinarias a partir de problemas o conceptos “...uno entiende el concepto de interdisciplinarietàad, yo siempre cues-

tioné la fragmentación de la ciencia, eso es un grave error y, como que lo entiendo, para mí relacionar la geografía con la historia y la historia con economía es lo más normal” (docente de Geografía, ESRN).

Transcurrido un año y medio de la implementación, entre los planteles docentes tiende a prevalecer una visión favorable hacia aspectos nodales de la política, como es el trabajar por proyectos, el trabajo conjunto con colegas, lo cual no es poco decir en una política que se propone revertir aspectos críticos de la matriz docente del secundario:

Yo valoro positivamente la reforma [...] me parece que está buenísimo. Idealmente me gusta, me gusta y que necesitaba un cambio el sistema, me parece que es mucho más progre que otros sistemas de política educativa. Por un lado, eso. Por otro lado, cuando la caminás día a día esta reforma, te encontrás con un montón de obstáculos (coordinadora del área de artística, ESRN).

¡Sí, [es] genial trabajar con otros! En todo sentido, en el sentido de lo que podés, de las distintas miradas que se pueden aportar de un tema, de enriquecer lo que el otro sabe que nunca es lo mismo que lo que vos sabés, eh... para los chicos es súper positivo eso... (docente de Economía, ESRN).

[...] no es que decís “esto es de química, esto es de física, esto es de lengua”. No, los problemas se te presentan interdisciplinariamente, entonces, esto es una de las cosas más positivas” (coordinadora de área de química, ESRN).

Pero no hay que minimizar las críticas que recibe, especialmente las que aluden a la intensificación del trabajo docente (Hargreaves, 1998), donde algunos profesores pasan 23 horas frente a alumnos en las clases y solo restan dos horas institucionales que deben utilizar para planificar y evaluar con colegas las actividades para un número no menor de grupos de estudiantes, tanto al interior de su área como con los de otras áreas:

Lo que faltaría agregar ahí, por lo menos mejorar, pero eso ya es una cuestión laboral, es el tema de los tiempos acá adentro. Nosotros tenemos cargas excesivas de trabajo. Si bien el laburo es bueno, porque yo por ejemplo puedo llevar el ritmo de trabajo de los últimos dos años que es cuarto y quinto, esto está supeditado a que estamos laburando bastante (coordinador de área científica y tecnológica, ESRN, 2º etapa).

Pero también en lo que refiere a la falta de capacitación para adentrarse en la reforma, quedando al desnudo el modo en que, en innovaciones de este tipo, se minimizan el “desaprendizaje” y “reaprendizaje” (Fullan, 2002) que se requieren de los profesores, que son quienes tienen que consolidar nuevas formas de ejercicio de su rol. Este descuido genera malestar entre quienes no se sienten preparados para afrontar el cambio, incrementando la sensación de inseguridad personal:

Muy poca preparación. [...] [las capacitaciones] No, no me sirve, porque nos bajan papelitos, “Lean tal autor” [...] sentís siempre que tenés que capacitarte, informarte, tenés que hacer algo. [...] por ejemplo, del aula taller está rebueno, pero muéstrenme, denme una demostración, armen algo que sea ejemplar, “Mirá cómo se podría hacer bien”. [...] el especialista que te dice: “Bueno, después háganlo ustedes y nos cuentan”, ayúdame en algo..., te dicen: “Vos tendrías que poder hacerlo, si no, no...” ¡Flaco! Después nos critican... (docente de Historia, ESRN, 2º etapa).

En cierta medida, las dificultades para avanzar en un dispositivo de formación que les permita a los docentes asirse de los saberes y recursos para encontrar el significado del cambio (Fullan, 2002) conduce a un procesamiento de la política con las “lógicas de la vieja escuela”, al decir de quienes están frente a la gestión de la reforma. Así, en la práctica operan los “saberes pedagógicos por defecto” (Terigi, 2012), aquellos que los docentes tienen disponibles y que están estructurados por ese “trípode de hierro” (Terigi, 2008), ya que subyacen en ellos la formación disciplinar y el trabajo individual docente.

Para finalizar, la imposibilidad de afrontar económicamente la redefinición de la formación docente inicial de carácter disciplinar, así como lo engorroso de esta empresa, la dejaron incólume. Entre los equipos de gestión está presente la preocupación por contar con los docentes que la reforma demanda y se instala una reflexión acerca de cómo “poner la patita en la formación” (miembro equipo técnico, ESRN, 1º etapa), factor crucial para la suerte que pueda correr esta reforma. Hoy en día, los institutos de formación docente imparten contenidos organizados por disciplinas, en diálogo con la matriz curricular y organizacional propia de la escuela secundaria. La formación universitaria, si bien posee improntas y carac-

terísticas heterogéneas, no se aleja sustancialmente de dicha organización. Debido a que la reestructuración de la formación docente inicial resulta una empresa por demás dificultosa, su postergación resulta una constante. Esta deuda pendiente genera que las iniciativas de cambio orientadas al nivel secundario se den de bruces una y otra vez con estas dificultades, prevaleciendo así medidas remediales que no suelen hacer mella en las prácticas de enseñanza arraigadas (Tobeña y Nobile, 2021).

Consideraciones finales

El recorrido realizado permitió dar cuenta de las especificidades que diferencian a PROA y a la ESRN; estas merecen subrayarse porque permiten identificar las variables que colaboran y las que obstruyen la transformación del proyecto formativo de la secundaria. Poner la lupa en políticas recientes provee de lecciones muy valiosas para extender la implementación de estos cambios al resto del sistema. Sin duda, la escala y la gradualidad en que se implementan iniciativas de cambio constituyen factores que inciden en las posibilidades de asimilar la política por el sistema. Máxime en la empresa que se tiene por delante, que no se propone objetivos de mejora, sino que consiste en una redefinición sustancial de la escuela secundaria. Tan sustancial que traza un perfil docente que es una excepción en el sistema, lo cual apunta los reflectores hacia la formación inicial, todavía incólume. El tiempo nos revelará si la política es capaz de conmover este pilar del sistema enciclopedista que se busca jaquear.

De cara a la expansión pendiente de esta transformación en el resto del sistema, de este estudio se desprende que la escala y la gradualidad son herramientas estratégicas para acompasar el estrés que conlleva una redefinición del nivel de esta naturaleza. Pero una implementación acotada no es inocua para el mapa de la desigualdad, que puede resultar aún más profundizado si la política produce nuevas diferenciaciones. De modo que esta investigación enciende alarmas sobre la necesidad de innovar en el plano burocrático y de la gestión política del cambio, renovando y ampliando el repertorio de estrategias capaces de procesar los emergentes propios de la complejidad que condensa el sistema. Entre estas estrategias la formación inicial constituye a nuestros ojos una piedra angular, pues es desde allí que se transmite una visión de en qué consiste la docencia, se sensibiliza la vocación y se ofrece un propósito moral y una motivación para

enseñar (Hargreaves, 1998; Fullan, 2007). Sin duda este es un aspecto que merece ser redefinido si queremos que el cambio del proyecto formativo de la escuela secundaria se exprese progresivamente en los cambios que experimente la cultura escolar.

Notas

¹ Actualmente, la escuela secundaria se organiza en cinco años (de 1º a 5º) o en seis (de 1º a 6º), según la jurisdicción provincial. Un ciclo básico de tres años de duración, y otro orientado, de dos o tres años.

² Los resultados fueron publicados en dos documentos: un informe de investigación que recopila los hallazgos de la primera etapa (Unicef y Flasco (2017) y un documento final (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019).

³ El universo total de establecimientos afectados por esta reforma es de 93. En años posteriores, escuelas de gestión privada y social adoptaron esta iniciativa, ampliando su alcance a 98 establecimientos.

⁴ Estos perfiles no docentes refieren a profesionales con una formación en un campo que los habilita al dictado de alguna/s disciplina/s escolar/es. El sistema recurre a ellos cuando queda vacante un puesto por falta de profesionales con titulación docente, circunstancias bajo las cuales la falta de formación pedagógica específica para enseñar en el nivel secundario no puede mantenerse como requisito.

⁵ Seguimos aquí un estudio argentino pionero en la indagación entre los cuerpos docentes respecto de la forma en que reflexionan los profesores sobre el vínculo que logran entablar con las tecnologías en función del trabajo de enseñar. Del estudio se desprenden tres configuraciones o tríadas que permiten establecer

los factores que intervienen en el vínculo que los docentes construyen entre pedagogía y TIC. Esos factores y las variaciones que cada uno condensa son: estilos docentes (vanguardistas, resistentes, críticos); identidades docentes (transmisores; emancipadores y contingentes) e intervención didáctica (letrados, negociadores o mediadores y experimentadores o aventureros) (Kap, 2014).

⁶ Un informe del Ministerio de Educación (2017), basado en el análisis de las pruebas Aprender 2016, señala que en el nivel secundario solo 25% de los docentes de quinto y sexto años trabajaba en una única institución; 30% lo hacía en dos instituciones, cerca de un tercio se desempeñaba en 3 o 4 escuelas y un 12% de ellos en 5 o más establecimientos.

⁷ “Las acciones gremiales para obstaculizar la implementación de la reforma, en especial al dificultar la realización de asambleas de reasignación de cargos docentes, llevaron a que en 2017 se implementara en la mitad de las localidades del territorio provincial, pero en más de la mitad de los establecimientos (en 58 de los 93). En noviembre de 2017, el Consejo Provincial de Educación (CPE) aprobó por unanimidad la implementación de la ESRN en las 35 instituciones de nivel secundario que no habían adherido previamente, las cuales comenzaron a funcionar en 2018” (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019: 95).

Referencias

- Ávalos, Beatrice (2011). “El liderazgo docente en comunidades de práctica”, *Educar*, vol. 47, núm. 2, pp. 237-252.
- Birgin, Alejandra (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Buenos Aires: Troquel.
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (1994). *Handbook of qualitative research*, Beverly Hills: Sage.

- Eisenhardt, Kathleen (1989). "Building theories from case study research", *Academy of Management Review*, vol. 14, núm. 4, pp. 532-550.
- Fullan, Michael (2002). "El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje, Profesorado", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 6, núms. 1-2.
- Fullan, Michael (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*, Madrid: Akal.
- Hargreaves, Andy (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid: Morata.
- Kap, Miriam (2014). *Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*, Buenos Aires: Prometeo.
- Marradi, Alberto; Archenti, Nélica y Piovani, Juan (2007). *Metodología de las Ciencias sociales*, Buenos Aires: Emecé.
- Martin Criado, Enrique (2005). "La construcción de los problemas juveniles", en *Nómadas*, núm. 23, pp. 86-93.
- Ministerio de Educación (2017). *Aprender 2016. Características y voces de los docentes*, serie Informes temáticos núm. 2. Buenos Aires: Ministerio de Educación-Presidencia de la Nación. Disponible en: https://www.cippe.org/wp-content/uploads/2018/03/caracteristicas_y_voces_de_los_docentes_web_a4_simple.pdf (consultado: 20 de septiembre de 2020).
- Montes, Nancy (2010). "Principales rasgos de la educación secundaria desde la información estadística disponible", *Propuesta Educativa*, núm. 34. Disponible en: http://propuestaeducativa.flasco.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/dossier_montes.pdf
- Nobile, Mariana (2016). "La escuela secundaria obligatoria en argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes", *Última Década*, núm. 44, pp. 109-131.
- Perkins, David (2014). *Future Wise: Educating our children for a changing world*, Nueva York: Jossey- Bass.
- Piscitelli, Alejandro (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de participación*, Buenos Aires: Santillana.
- Poliak, Nadina (2004). "Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuela y profesores en una geografía fragmentada", en G. Tiramonti (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires: Manantial: pp. 147-195.
- Rexach, Vera (2017). "(Re)aprender para enseñar mejor. Formación docente en tiempos de tecnologías digitales", en N. Montes (comp.), *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*, Buenos Aires: Eudeba, pp. 157-183.
- Steinberg, Cora; Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*, Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Argentina. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/6341/file/Pol%C3%ADticas%20provinciales%20para%20transformar%20la%20escuela%20secundaria%20en%20la%20Argentina.pdf>

- Terigi, Flavia (2008). “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”, *Propuesta Educativa*, vol. 1, núm. 29, pp. 63-71.
- Terigi, Flavia (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*, Buenos Aires: Santillana.
- Tobeña, Verónica (2020). “Pedagogía y TIC. Una relación en construcción en dos reformas argentinas de la secundaria”, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 31, pp. 122-148.
- Tobeña, Verónica y Nobile, Mariana (2021). “¿Hacia dónde va el trabajo docente en secundaria? Análisis de su reconfiguración en dos políticas provinciales recientes”, *Revista de Educación*, año 12, núm. 22, pp. 41-64.
- Unicef y Flacso (2017). *Políticas educativas para transformar la educación secundaria: estudio de casos a nivel provincial. Primera etapa*, Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Argentina. Disponible en: https://2cd71fd1-6166-46f1-837b-eebd2d4d9903.filesusr.com/ugd/06771a_7a3257aecdf7496ba0c2f7636708f023.pdf
- Viñao Frago, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Madrid: Editorial Morata.

Artículo recibido: 24 de septiembre de 2020

Dictaminado: 11 de noviembre de 2020

Segunda versión: 1 de diciembre de 2020

Aceptado: 18 de enero de 2021