



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

“Opiniones de docentes de escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”

Informe de Investigación del Subproyecto:

“Preguntas a los docentes de la escuela secundaria”

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Departamento de Ciencias de la Educación

Participantes de la investigación

Mag. Victoria Orce
Mag. Inés Cappellacci
Dra. Flora M. Hillert
Mag. Natalia Fernández
Lic. Alejandra Fusillo (CCC)
Prof. Gimena Nieto (UTE)
Prof. Irene Scheiner (UTE)
Prof. Sebastián Caseres (UTE)
Camila Bordoy y Nuria Jablonski (estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación)

Redactoras del Informe

Flora M. Hillert
Natalia Fernández
Alejandra Fusillo

Septiembre de 2020

**“Opiniones de docentes de escuela secundaria
de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”**

PROYECTO UBACyT 2018-2019:

“Subjetividad docente: arte, cultura y ciudadanía. Tensiones entre conformismo y transformación”.

Directora: Mag. Victoria Orce. Radicado en el IICE (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación), Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Subproyecto: “Preguntas a los docentes de la escuela secundaria”

Directora: Dra. Flora M. Hillert.¹

PRESENTACIÓN

Esta investigación se inició con entrevistas tomadas a docentes en el Segundo Cuatrimestre de 2018, cuando ya existían críticas a la reforma de la escuela secundaria de la CABA conocida como Secundaria del Futuro, y también circulaban críticas al modelo neoliberal cultural y socioeconómico del entonces gobierno nacional. Pero en 2018 esas críticas aún no se habían desplegado como lo hicieron en el año electoral 2019, año en que procesamos la información recabada. Finalmente, el Informe fue redactado en el contexto de un nuevo gobierno nacional, y en las circunstancias de pandemia y cuarentena por coronavirus. Presentamos este Informe no como Preguntas sino como ***“Opiniones de docentes de escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”***.

En estas nuevas condiciones el pensamiento social aventura que el mundo no será el mismo después de la pandemia (Ramonet et al., 2020) y tampoco la educación será la misma. Tampoco es posible predecir las nuevas formas de la escuela secundaria en un futuro próximo, no sólo en nuestro país sino en el planeta.

Como marca Samaja (1993) todo proceso de investigación es parte de un proceso más amplio y también un potencial generador de desarrollos de investigación más específicos. Los resultados de este trayecto investigativo no aspiran a conclusiones absolutas, pero por un lado sí nos autorizan a aproximar afirmaciones y reflexiones sobre lxs docentes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires en un momento histórico particular, y por otra parte se abren a nuevas construcciones acerca de su identidad y subjetividad. El recorrido realizado nos permitió reconocer hechos emergentes, profundizar en los ya conocidos y generar nuevos interrogantes.

Es posible pensar que muchos aspectos de la subjetividad docente que describimos perdurarán, otros serán desechados, y nacerán nuevas facetas subjetivas aún no imaginadas.

¹ Este Subproyecto de investigación se desarrolló a través de un Crédito de Investigación, un espacio curricular para estudiantes del Plan de Estudios (1986) de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

Por todo esto, la validez de este informe está sujeta a las incertidumbres de estos tiempos, pero con la certidumbre de que lxs profesores de nuestras escuelas secundarias serán uno de lxs agentes y sujetos clave de cualquier transformación.

INTRODUCCIÓN

Presentamos a continuación algunos conceptos que fundamentan el Proyecto UBACyT y en los que se sustenta también este Subproyecto.

El punto de partida es el supuesto de que en los sucesivos gobiernos de las últimas décadas, nos encontramos ante una fuerte disputa por los sentidos de la educación y de la cultura. Han pasado ya tres décadas desde el primer ensayo neoliberal en democracia, y dos desde los hechos de diciembre de 2001. Un Estado que se proponga avanzar en un sentido democrático y popular tiene que construir hegemonía cultural, tiene que llegar necesariamente a las subjetividades individuales y colectivas.

En este marco nos parece fundamental problematizar el estudio de la subjetividad docente, en particular de lxs profesores de escuela secundaria, trabajadorxs del nivel para el cual se propuso en la CABA el Proyecto de Secundaria del Futuro.

Emilio Tenti Fanfani afirma que es poco lo que se conoce sobre "...las actitudes, valoraciones, nivel de formación, expectativas, creencias y otros aspectos..." de la subjetividad docente. Y que aquello que no se conoce "...se compensa con una abundancia de mitos y prejuicios, tanto sobre lo que son los docentes como sobre lo que deberían ser" (Tenti Fanfani y Grimson, 2014, p. 69).

Hugo Zemelman Merino (2010) sostiene que el reclamo de ser sujetos nos constituye, por la necesidad de contar con el reconocimiento a pertenencias colectivas, las que conforman cierta subjetividad social particular, histórica, dinámica, y nunca acabada. Esta necesidad mantiene una tensión entre dos vectores: la memoria (tradicción, inercia), y las visiones de futuro, la utopía de algo (Hillert et al., 2013).

Nuestras subjetividades pueden manifestarse, a su vez, en distintos planos: en la cotidianeidad, en situaciones de vida y de trabajo, en el sistema de necesidades y consumos, en la relación entre pasado y prospectiva, y en la capacidad de construir proyectos. Aunque bajo otro orden y organización, todos estos aspectos son abordados en este informe.

Uno de los focos del estudio fue intentar comprender cómo el sector de trabajadores de la educación, de características democráticas y combativas, pudo mayoritariamente apoyar una opción conservadora en las elecciones de octubre y noviembre de 2015; y, fiel a su tradición histórica, salir masivamente a las calles por reclamos salariales y en defensa de la escuela pública cuatro meses después, en marzo y abril de 2016.

Comprender esto exige establecer puentes entre las luchas económicas, ideológicas y políticas de lxs docentes, entendidas como simultáneas y no como etapas sucesivas. Tratar de encontrar en sus opiniones sobre la escuela secundaria y sus tareas pedagógicas, en sus opiniones sobre lxs adolescentes y jóvenes estudiantes, en sus expectativas y esperanzas así como también en sus consumos culturales y quehaceres de la vida cotidiana, la mayor o menor vinculación que cada unx establece entre lo particular y lo general. Encontrar la relación entre su quehacer diario, su actividad profesional, y las disyuntivas de la educación y del país.

METODOLOGÍA

Esta investigación es de carácter cualitativo y exploratoria.

A diferencia de los estudios sobre opinión pública realizados a gran escala, hemos estudiado opiniones docentes a través de un número reducido entrevistas, sobre temas referidos al ámbito laboral y al ámbito no laboral de los profesores.

Lxs entrevistadxs fueron en total 11 (once) docentes.²

Las unidades de análisis fueron los discursos docentes en un determinado momento, sincrónicos.

Si bien el número de entrevistas fue reducido, los aspectos trabajados fueron muchos, lo que dió por resultado una descripción rica, también llamada densa. (Samaja, 2004; Gibaja, 2001). Lxs entrevistadxs se sumaron voluntariamente y de buen grado a la investigación, y esto en varios casos dio lugar a conversaciones e intercambios en el momento de la toma; y a la presencia de una amplia gama de matices en el momento del análisis.

El número limitado de unidades hace que éste sea un trabajo más intensivo que extensivo, por lo cual no es generalizable. Sin embargo, Ana Lía Kornblit dice que

Al establecer la significación que determinados contenidos o determinadas prácticas tienen para los actores, se muestra simultáneamente algo sobre la sociedad a la que ellos pertenecen, y es posible que eso pueda extenderse a contextos más amplios. (Kornblit, 2004, p. 10)

La misma autora detalla que los sentidos colectivos contienen en sí múltiples componentes, que provienen de leyes, discursos políticos, noticias periodísticas, publicidad, libros de texto (Kornblit, ídem); lista a la que hay que agregar los mensajes que en la actualidad circulan por las redes. Estos componentes no pueden atribuirse solamente a sujetos individuales, porque atraviesan tanto a los sujetos como a los contextos.

Se buscó obtener una muestra heterogénea, en cuanto a los sujetos y a los distintos contextos escolares.

El ingreso a las escuelas no fue una tarea fácil ya que nos encontramos con diversas trabas burocráticas que iban demorando el proceso³. Por eso finalmente trabajamos con escuelas en las que teníamos contactos personales.

Las entrevistas se concretaron en tres instituciones de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, dos de ellas emplazadas en la zona norte (Escuelas A y B) y una en la zona sur (Escuela C). Dos de las escuelas son solo de nivel secundario; y la restante cuenta con varios niveles de escolaridad. Todas funcionan en los tres turnos y dos de ellas se encuentran desarrollando el proyecto Secundaria del Futuro.

• DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

En las escuelas en que se desarrolló el estudio, las autoridades actuaron como informantes clave para facilitar la selección de sujetxs pertinentes y dispuestos a ser entrevistadxs; fueron facilitadores que presentaron o conectaron a lxs docentes a entrevistar, y en algunos casos también fueron entrevistadxs.

² Del docente N° 11 contamos solo con una parte de la entrevista, porque presentó resistencias y la tarea no pudo completarse.

³ La entrada del equipo de investigación fue rechazada por lxs directivxs de varias escuelas de distintos puntos de la Ciudad. Algunos llegaron a expresar que estaban sometidxs a múltiples dispositivos de control de la administración central de educación sobre la escuela y lxs docentes, por ejemplo el permanente pedido de planillas on line. Los ingresos a la escuela debían ser autorizados por las supervisiones, las que pedían una serie de requisitos que hacían imposible la entrada de nadie, en especial si se trataba de la UBA.

La muestra está compuesta por docentes que han manifestado pertenecer, en partes iguales, a los géneros masculino y femenino. Sus formaciones corresponden a diversas áreas disciplinares: Ciencias Sociales, Matemática y Química, Música, Salud y Lengua extranjera, prevaleciendo su formación en el área de las Ciencias Sociales. Las asignaturas que dictan, los turnos en que trabajan en la misma o en distintas escuelas, y los roles que ocupan lxs entrevistadxs, amplían el campo de las perspectivas y la variedad de la muestra. Son profesorxs de Historia, Instrucción Cívica, Formación Ética y Ciudadana, Educación para la Salud, Taller de crianza, Matemática, Física, Química, Inglés y Música. En cuanto a los espacios institucionales de lxs entrevistadxs, hay miembros de equipos directivos, entre ellxs un/a coordinador/a de áreas y un/a asesor/a pedagógico/a, y docentes de aula; salvo la dedicación exclusiva de la asesoría pedagógica a su función, todxs lxs demás dictan horas de clase.

Todxs poseen trayectorias formativas posteriores a su formación superior.

Las franjas etarias de lxs entrevistadxs abarca desde los 30 (treinta) a los 60 (sesenta) años de edad. Por escuela pudimos establecer que el promedio etario de lxs entrevistadxs es de 44 años para las escuelas A y B y de 56 años para la escuela C.

Las horas trabajadas tienen una media igual por docente para las tres escuelas, de 37 horas cátedras por semana, aunque no en una misma escuela: una tercera parte solo asiste a un establecimiento educativo pero el resto lo hace en 2, 3 y 4 escuelas.

Dos de lxs entrevistadxs tienen hijxs pequeños; en 4 casos viven con hijxs mayores de 20 años; en 5 casos no tienen hijxs y/o viven solxs.

Llamativamente, hemos encontrado en once sujetos once composiciones de atributos o condiciones materiales diversas, difíciles de ser agrupadas más allá de unas reducidas coincidencias. E igualmente once amalgamas de opiniones simbólicas variadas, en cierta medida porque en cada sujeto conviven distintas composiciones (Bourdieu, 2017).

CUADRO 1: ÁREAS DE FORMACIÓN Y DESEMPEÑO

Entrevistado/a	Escuela	Título	Edad	Cantidad de horas	Materias
E1	A	Prof. Historia (J.V. González)	33	30	Historia y Ética y ciudadana
E2	A	Prof. en docencia superior-radiólogo	45	30	Educación para salud y EDI “Crianza de los chicos”
E3	A	Prof. Sociología (UBA)	39	36	Asesora pedagógica
E4	A	Prof. Historia (J.V. González)	60	52	Historia
E5	B	Prof. Historia (UBA)	36	26	Historia
E6	B	Prof. Matemática (ISFD PBA)	56	47	Matemática y Física
E7	B	Prof. Inglés (ISFD PBA)	36	35	Inglés - Lenguas adicionales - coordinadora del área de comunicaciones 1er. Ciclo
E8	B	Prof. Historia (J.V. González)	48	40	Historia, Ética y ciudadanía, coordinación Ciencias sociales del Ciclo Básico
E9	C	Prof. Historia (J.V. González)	55	21 + 1 cargo	Instrucción cívica, Formación ética y ciudadana, Historia
E10	C	Prof. Música (Conservatorio PBA)	58	30	Música
E11	C	Ingeniero químico	57	48	Química, Matemática y Física

CUADRO 2: CONVIVENCIA FAMILIAR

Entrevistado/a	Hijos	Convivencia
E1 (33 a.)	Sin hijos	Vive con su pareja
E2 (45 a.)	Hijo 21 a. Hija 25 a.	Vive con su pareja, hijo y nuera
E3 (39 a.)	Hija 3 a.	Vive con la pareja e hija
E4 (60 a.)	Sin hijos	Vive sola
E5 (36 a.)	Sin hijos	Vive con los padres
E6 (56 a.)	Sin hijos	Vive sola
E7 (36 a.)	1 hijo	Vive con su pareja e hijo pequeño
E8 (48 a.)	Sin hijos	Vive con su pareja
E9 (55 a.)	Hijos 32 y 19 a. Hijas 31 y 26 a.	Vive con su pareja e hijo
E10 (58 a.)	Hijos 26 y 22 a.	Vive solo
E11 (57 a.)	Hijas	Vive con su pareja e hijas

TEMAS CENTRALES

≈ LA ESCUELA SECUNDARIA

La crisis de la escuela secundaria es un fenómeno global, así como los debates promovidos sobre el tema y las diversas y sucesivas propuestas de reformas.

La UNESCO promueve para el conjunto de la educación una agenda de desarrollo sostenible 2030⁴ con lineamientos que impulsan mejoras en todos los niveles educativos en términos de ingreso, permanencia y egreso del sistema. Asimismo, la declaración de Incheon en el año 2015⁵, proyecta para el 2030 una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

La aplicación de estas metas en el nivel secundario de nuestro país requiere reconocer que los adolescentes representan cerca de un 25% de la población y manifiestan dificultades en la culminación de los estudios o en la adquisición de saberes mínimos para el ejercicio de una ciudadanía plena y su incorporación a los procesos productivos, sociales y culturales⁶. Esta tendencia se encuentra presente también en otros países de la región.

En la historia de la educación, la escuela secundaria surgió en todo el mundo con un mandato elitista: en un principio sólo concurrían a ella estudiantes pertenecientes a los sectores altos y medio-altos de la población, para continuar sus estudios en la Universidad. Después, se crearon secundarias para formar para el trabajo: comerciales, magisteriales, y por último técnicas.

En nuestro país, el nivel secundario alcanzó su obligatoriedad y universalidad jurídica recién en 2006, con la Ley de Educación Nacional 26.206. Y fácticamente todavía es un objetivo a cumplir. “En la Argentina, la promulgación en 2006 de la ley de obligatoriedad de un nivel ya masificado, pero con dificultades para retener y permitir que sus alumnos egresen, puso en el centro de la escena un problema político y pedagógico” (Terigi y Briscioli, 2020, p. 123)⁷. En otros términos, con la obligatoriedad y la universalización, los problemas de la trayectoria y permanencia de los alumnos y de la calidad educativa pasaron a primer plano.

La Ley fija los lineamientos para la Educación Secundaria en su Capítulo IV (artículos 29 a 33).

En base a la Ley se hacía necesaria una profunda reforma de la escuela secundaria, tarea que emprendió el Consejo Federal de Educación (CFE) con las Resoluciones 84, 88 y 93 de 2009 entre otras. Las transformaciones proyectadas para sus objetivos y formatos tendían a configurar una Nueva Escuela Secundaria nacional (NES).

La reforma establecía que la enseñanza secundaria, a la que se describía como fragmentada, desigual, selectiva y excluyente, debía pasar a ser integradora e inclusiva, igualadora, con los objetivos de formar para el ejercicio de la ciudadanía activa, el trabajo y la continuidad de los estudios.

⁴ UNESCO. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: 2015-2030. <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346>

⁵ La [Declaración de Incheon](#), fue aprobada por unos 1600 participantes en el [Foro Mundial de Educación](#) que tuvo lugar en Incheon (República de Corea), en mayo de 2015).

⁶ UNICEF. Políticas provinciales para la transformación de la Escuela Secundaria en la Argentina. Avance de una agenda clave para los adolescentes del Siglo XXI. <https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2019-09/UNICEF-FLACSO%20Pol%C3%ADticas%20provinciales%20para%20transformar%20la%20escuela%20secundaria.pdf>

⁷ Estados del arte sobre la educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes. Daniel Pinkaz y Nancy Montes (compiladores). Ediciones UNGS. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/9789876304764-completo.pdf>

≈ EL TRABAJO DOCENTE

Lxs docentes son trabajadores en relación de dependencia. En Argentina una parte de ellxs pasó a ser asalariada durante el siglo XIX y en su conjunto en forma masiva en el siglo XX, paralelamente a la universalización de la enseñanza (Donaire, 2009).

Cuando el Estatuto de 1958 jerarquizó el trabajo docente, destacó su carácter profesional e hizo referencia en distintos artículos e incisos a los “intereses profesionales”, los “antecedentes profesionales”, la “actuación profesional” de maestros y profesores.

Pero lejos de la idea del profesional independiente y liberal de fines del siglo XIX y gran parte del siglo XX, que no trabajaba en relación de dependencia, el profesional docente trabaja en relación de dependencia y

El profesionalismo docente, como autorrepresentación sectorial, significó un paso adelante en la conciencia de clase de los docentes. La vocación era reemplazada por una competencia técnica, que frente a la idea difusa del “apostolado” instalaba la presencia de un desempeño laboral. (Vázquez y Balduzzi, 2000, p. 25).

El reconocimiento de los docentes en tanto trabajadores ofrece el marco desde el cual se disputa el sentido del rol docente en la educación. En nuestro país, se destacaron diversas apreciaciones y consideraciones peyorativas sobre los docentes en los distintos proyectos políticos de carácter neoliberal. Durante los 90 fue notable la tarea de desprestigio de los trabajadores de la educación mediante la erosión presupuestaria y salarial, en el contexto de una reforma estructural del país. Y después de la asunción del gobierno de Cambiemos en 2015, hubo un agresivo intento de demonizar y culpabilizar a los docentes por los fracasos educativos así como de incorporar agentes y organizaciones del sistema privado que reemplazaran su función en pos de transformar la educación en un sentido mercantil.

≈ ÁMBITOS, INFORMACIONES Y OPINIONES

Con el término *ámbito* nos referimos al espacio físico formalmente laboral o no laboral, aunque en el ámbito no laboral destinemos tiempo a actividades laborales domésticas y de cuidado no remuneradas; y en muchos oficios, entre ellos el docente, también a actividades directamente laborales como preparar clases y corregir trabajos, en días hábiles, feriados y en los más diversos horarios.

Hacia fines de 2018 recolectamos del ámbito laboral *opiniones* sobre la escuela secundaria, su obligatoriedad, la Secundaria del Futuro y los cambios ocurridos en el trabajo docente (Sección A). *Opiniones* sobre los estudiantes actuales, sus derechos y su participación en diferentes temas de política educativa y de política en general; su participación en la toma de decisiones institucionales; la comunicación entre docentes y estudiantes (Sección B). Y *opiniones* acerca de la tarea docente, los valores, sus grados de autonomía intelectual, su pertenencia de clase, la participación docente en la institución, en los sindicatos, en otras organizaciones (Sección C).

Y recolectamos del ámbito no laboral *informaciones*, no opiniones, referidas a los usos del tiempo del docente, a su vida cotidiana, a sus consumos culturales, entre otros aspectos.

La *opinión* es el saber que encontramos preformado, que incide sobre la actitud y realización de las experiencias particulares y su valoración.

La búsqueda en Wikipedia dice que se considera a la *opinión* como idea subjetiva y confusa acerca de un tema. Puede entenderse también como la impresión, o punto de vista que alguien se ha formado sobre un asunto, especialmente en casos cuestionables (<https://es.wikipedia.org/wiki/Opini%C3%B3n>). Habermas comienza a estudiarla desde la latina *opinio*, “juicio incierto o no completamente probado” y da continuidad a la historia del concepto en los siglos XVIII y XIX (Habermas, 1999, p. 124). Porque son

primeras ideas, parciales, contradictorias, abigarradas, nos interesó aproximarnos a las opiniones docentes.

Al estudiar opiniones expresadas en forma individual pudimos encontrar en un grupo reducido de docentes un abanico variado de opiniones discordantes. No se nos escapa que las opiniones docentes, como las de otros sujetos sociales, están teñidas de un clima de época, y que en distintos momentos pueden primar unos u otros de los elementos heterogéneos que las componen.

Las opiniones docentes pueden haberse generado en el trabajo, a través de los medios de comunicación o por otras vías. Y más allá del ámbito en que se generaron, las opiniones se entretajan y amalgaman, de modo que en la escuela se podrá hablar de problemas domésticos, y en el hogar de los alumnos. Proponemos que en la formación de las opiniones docentes (como en la de otros grupos de trabajadoras) existe una imbricación de las opiniones parcialmente originadas en el ámbito laboral y en la vida cotidiana de los sujetos.

≈ LXS DOCENTXS Y LOS TIEMPOS

En la elaboración de la información obtenida, el *tiempo* resultó ser un buen analizador (Loreau, 1975, p. 282) o categoría para mirar los procesos, tanto en ámbitos laborales como no laborales.

Nuestro tiempo humano podría organizarse en referencia a cuatro áreas de actividad: el tiempo psicobiológico, ocupado básicamente por las necesidades fisiológicas y psicológicas; el tiempo socioeconómico, fundamentalmente destinado al trabajo; el tiempo sociocultural, especialmente dedicado a la vida en sociedad; y el tiempo de ocio, especialmente dirigido a actividades de disfrute personal y colectivo (De Massi, 2000, como se citó en Gomes y Elizalde, 2009, p. 8).

Dumazadier (1964) distingue tres modos básicos de empleo del ocio que llama las Tres D: Descanso, Diversión y Desarrollo de la personalidad. El descanso recupera de la fatiga e incluye el aburrimiento y el tedio. En la diversión entra el juego como distracción y evasión. Y en el desarrollo personal y social la necesidad de formación.

En base a estas ideas, hemos recabado información y construido los datos acerca de todos los tiempos del docente.

El trabajo en el ámbito doméstico no laboral se ha generalizado durante la cuarentena por coronavirus a través de las formas remotas, no presentes en momentos de la toma de entrevistas para este estudio.

En el ámbito laboral, es sabido que lxs docentes de escuela secundaria continúan repartiendo su tiempo entre varias instituciones, y que reclaman tiempos remunerados no al frente de alumnos para la preparación de sus clases, el trabajo en equipo, la corrección de tareas, la capacitación en servicio. Por otra parte, la forma y la gramática de la escuela secundaria (Tyack y Cuban, 2001; Vincent, Lahire, y Thin, 2001), segmentan los tiempos de estudio en 40 minutos de clase o en módulos de 80 minutos, sin haberse concretado aún las propuestas innovadoras del Consejo Federal de Educación del año 2009.

Las condiciones de la cuarentena ante la pandemia del coronavirus COVID-19, obligaron de hecho a la enseñanza virtual, lo que abrió el debate acerca de la importancia y necesidad del contacto presencial, afectivo, y la amenaza del reemplazo de lxs docentes por paquetes informáticos.

≈ LXS ESTUDIANTES

En Argentina se viene transformando el discurso del Estado sobre las adolescencias y las juventudes con una nueva apreciación y valoración de este grupo social comúnmente estimado en desventaja y

vulnerable. Adoptar y reforzar la perspectiva que los reconoce como sujetos de derechos, como señala Kantor (2005), es un punto de partida irreductible para desarrollar y promover prácticas y discursos que afirmen, potencien y desplieguen sus derechos. El cambio de paradigma legal que se viene proponiendo consiste en no pensar a lxs adolescentes desde la carencia, sino desde el reconocimiento de sus potencialidades. En este sentido, el Estado y las generaciones adultas van tomando decisiones o reforzando omisiones sobre estos grupos. Hay un desafío de lo público en producir las condiciones sociales, culturales y materiales para la práctica real de su reconocimiento.

No existe un sujeto joven sino una multiplicidad de posibilidades de constitución y presentación de ese sujeto en el mundo social. Así, cuando se piensa a la juventud como portadora de una misión determinada, rebelde, apática o bien como período preparatorio para la vida adulta, se hace referencia a uno de los modos específicos en que se produce juventud (Martín Criado, 1998, como se citó en Vommaro, 2015, p. 18).

El debate social sobre las adolescencias y las juventudes es amplio y marca diferentes estereotipos o etiquetas sobre el “ser joven”. La literatura, plantea que la noción o condición de juventud es socialmente construída, se moldea, se pone en cuestión y se transforma en distintos procesos y escenarios históricos. A la niñez, la adolescencia, la juventud y la adultez, nos dice Bourdieu (2002) se las agrupa y delimita de acuerdo a la edad biológica como unidad social con características físicas y dan sentido desde sus psíquicas e intereses comunes, en un intento de clasificar a la población en franjas etarias por homogeneidad. No hay una sola adolescencia ni una sola juventud, hay sujetos que viven sus vidas socialmente instituidas y le producciones subjetivas (Rascovan, 2013) en diferentes contextos, posibilidades y sumergidos en desigualdades.

≈ **EXPECTATIVAS Y ESPERANZAS**

Hemos mencionado la importancia de la memoria y los proyectos en la construcción de procesos de subjetivación.

Construir proyectos requiere imaginar futuros, utopías, tener expectativas, esperanzas, que se apoyan en cierta confianza y seguridad en el porvenir, opuestas a un estado de incertidumbre permanente. Tener proyectos invita al optimismo de la subjetividad.

El neoliberalismo sólo presenta como posible un presente perpetuo, o el eterno retorno a un pasado fatalista, o un futuro equivalente al fin de la historia. En este marco las expectativas y esperanzas, los proyectos, solo podrían ser individualistas, competitivos, a lo sumo emprendeduristas, y de desconfianza hacia lo colectivo, público, estatal, y al otrx en general. La subjetividad se tiñe de escepticismo y pesimismo.

Indagar sobre las esperanzas y expectativas permite conocer las proyecciones del sujeto, que no determina lo posible desde el presente, y que recupera el momento afectivo. Las dos emociones básicas de los seres humanos son el miedo -si el que piensa anticipa los peligros y las dificultades- o la esperanza -si el que piensa anticipa el éxito- (Heller, 1977). Boaventura de Sousa Santos (2016) recuperando a Spinoza marca que la incertidumbre es la vivencia de las posibilidades que surgen de las múltiples relaciones que pueden existir entre ambos sentimientos, y que el miedo y la esperanza no se distribuyen por igual entre todos los grupos sociales ni en todas las épocas históricas.

De Sousa Santos (2008) propone no minimizar las expectativas, por el contrario, radicalizarlas, pero contextualizarlas en el aquí y ahora, asentarlas en posibilidades y capacidades reales, concretas. Para ello entiende necesario encontrar relaciones más equilibradas entre las experiencias existentes, acumuladas, y las expectativas de futuro. Fundamenta la esperanza no en una idea abstracta de progreso sino en la iniciativa humana. Invita a conocer mejor las condiciones de posibilidad de la esperanza, a desarrollar los

saberes, prácticas y agentes que pueden accionar para promover sus condiciones, y así maximizar las probabilidades de su realización.

En este trabajo presentamos expectativas y esperanzas de lxs docentes capturadas a fines de 2018.

DE LAS ENTREVISTAS DOCENTES

I. OPINIONES RELATIVAS AL ÁMBITO LABORAL REMUNERADO

A. SOBRE LA ESCUELA SECUNDARIA Y SUS REFORMAS

El Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires implementó tres reformas sucesivas de la escuela secundaria entre 2012 y 2019.

A partir de los cambios instaurados en el orden nacional⁸ la Ciudad de Buenos Aires planteó en 2012 la Nueva Escuela Secundaria⁹ que en su Anexo establecía el perfil del egresado y las metas de aprendizaje a alcanzar¹⁰. En 2013 impuso la Nueva Escuela Secundaria de Calidad¹¹ y en 2017 la “Secundaria del Futuro”¹². Esta enfatiza una escuela que desarrolle la creatividad y el emprendedurismo para un mundo globalizado, planteo distinto al de una escuela integradora, inclusiva, igualadora, formadora de ciudadanía activa.

La “Secundaria del Futuro” alcanzó a 19 escuelas en 2018 y a otras 25 en 2019.

El nuevo tipo de escuela planteado en la CABA requería un nuevo tipo de docente: un docente flexible, emprendedor, usuario de la tecnología, con habilidades de comunicación. Por eso paralelamente el Gobierno de la Ciudad lanzaba el Proyecto UniCABA, una universidad de formación docente que debía reemplazar a los 29 (veintinueve) Institutos de Formación Docente de la Ciudad.

En la misma dirección también las acciones de capacitación comenzaron a apuntar hacia un nuevo perfil docente. La Escuela de Maestros (antigua CEPA, que luego fuera el espacio de aplicación del programa Nuestra Escuela en la Ciudad de Buenos Aires) además de sufrir un vaciamiento durante la gestión de los gobiernos de Juntos por el Cambio, produjo un giro en su oferta a directivos, privilegiando cursos de “liderazgo”, “bienestar docente”, y “coaching”. Existe una tendencia a la mercantilización de la educación en términos de incorporar al espacio público lenguajes y criterios del mundo empresarial.

≈ LAS OPINIONES DOCENTES

Toda la comunidad educativa - estudiantes, docentes, padres - coincide en la necesidad de producir cambios en la escuela secundaria, y este acuerdo se va extendiendo en la sociedad.

Dice unx docente:

... la escuela secundaria hay que reformarla. Eso es indudable. Hay que darla vuelta y hacerla de nuevo. No funciona más. (4)

A continuación exponemos opiniones docentes recabadas sobre los objetivos de la escuela secundaria, la obligatoriedad, sus ventajas y desventajas; el proyecto “Secundaria del Futuro”, los cambios en el trabajo docente, el peso otorgado a los contenidos de la enseñanza, la participación docente en los debates.

⁸ Artículo 16 de la Ley 26.206, Capítulo IV de la misma Ley, y Resoluciones 84, 88 y 93 de 2009 y otras del Consejo Federal de Educación.

⁹ Resolución 2451 del 12/7/2012

¹⁰ [res_megc_2451_12a.pdf](https://normativa-educacion.buenosaires.gob.ar/res_megc_2451_12a.pdf) (https://normativa-educacion.buenosaires.gob.ar/res_megc_2451_12a.pdf)

¹¹ NESC- www.buenosaires.gob.ar/files/documento_aporte

¹² <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/secundaria-del-futuro>

• **OBJETIVOS DE LA ESCUELA SECUNDARIA**

Un problema principal es el de sus objetivos generales: formar al ciudadanx, preparar para la continuidad de los estudios o para la inserción en el mundo del trabajo, o conjugar las tres funciones.

En una primera aproximación las opiniones docentes sobre los objetivos de la escuela secundaria, recorren un abanico variado, tonalizado, matizado.

Encontramos acuerdos y desacuerdos acerca de las funciones de la escuela secundaria, y también acerca de si deben estar dirigidas a todxs, o segmentadas según la población que acogen. Es decir que las opiniones docentes pueden ser más cercanas a la defensa del statu quo o a una renovación democrática e igualitaria de la sociedad.

Existen opiniones en que se destacan los objetivos de fomentar el pensamiento crítico y la formación ciudadana:

Lo primero que me parece es que los pibes y las pibas se lleven como su propia voz, como su posibilidad de armar un discurso, de posicionarse (...). Y bueno, después todo lo que tiene que ver con ciudadanía, por supuesto. Yo ahora que estoy en ESI, ciudadanía sexual te puedo decir, a full. Sí, bueno, eso, ciudadanía en un sentido amplio, no un ciudadano “correcto”. (3)

Si cumple el objetivo primario del pensamiento crítico, tendremos una sociedad más capaz para tomar decisiones. (1)

Les abrí la cabeza. (5)

Varixs docentes resaltan la necesidad del pensamiento autónomo del alumno, incluso a contramano de las tradiciones estatales:

Para mi la educación es una forma de liberación. (Pero) (...) los estudiantes aprenden a ser obedientes, tienen muy registrados los mecanismos de repetición y de obediencia. Cuesta mucho en el aula desarmar eso, desarmar la lectura acrítica del texto, y que te contesten copiando y pegando un pedazo de la frase cuando vos lo que les estás diciendo es “decime vos qué pensás al respecto” (...) (5)

Y algunxs profesores con una visión más holística, pueden establecer relaciones escuela - sociedad, escuela - arte, escuela - ciencia:

... la escuela tendría que ser un agente de cambio, la escuela tendría que ser un agente del disfrute, que los chicos disfruten de las maravillas del arte, del cine, de la música, que entiendan la ciencia, que puedan ser curiosos, preguntar, innovadores. (...). (9)

Hay docentes que subrayan entre las funciones de la escuela secundaria, no solo las de enseñanza sino también las de formación:

... primero lo que pienso es que la educación te hace mejor persona, porque te da más sensibilidad, mientras más te eduques bien, mientras lees libros buenos, y te da un aspecto y una mirada de la vida distinto de una persona que no tiene educación. (2)

A la pregunta si la escuela actual cumple con ese conjunto de objetivos, varixs docentes responden que no los cumple, o responden únicamente en términos de objetivos de aprendizaje y solo en su materia.

Otrxs señalan que en los límites de algunas asignaturas, con algunxs profesores, pueden llegar a cumplirse esos objetivos. Pero no como resultado de un proyecto institucional.

Da la impresión que para lxs profesores y directivxs, hay objetivos que cada unx puede plantearse en la relación áulica, pero existen obstáculos organizacionales y témporo espaciales para convertirlos en objetivos institucionales, o incluso compartirlos con otrxs docentes.

En ese pasaje del aula hacia el afuera del aula se juega que cada docente pueda concurrir a poner en debate los fines de la escuela secundaria, los espacios de participación de lxs alumnx y de lxs mismos docentes, y la política educativa del nivel.

- **OBLIGATORIEDAD DE LA ESCUELA SECUNDARIA, SUS VENTAJAS Y DESVENTAJAS**

La mayoría de lxs docentxs entrevistados manifiestan su acuerdo con la obligatoriedad (8 de 10). Algunos lo hacen enfáticamente, con expresiones como “total, sí por supuesto” (2) “Totalmente”, “fantástico” (9).

Desde un discurso más general, se reconoce que todxs tienen derecho a terminar la escuela secundaria “A la edad que sea como sea” (4).

Concebir la obligatoriedad como derecho, tiene como correlato un Estado que lo provea y garantice. Por eso es de destacar que aún en el tercer año del gobierno anterior (2018), bajo una campaña mediática anti Estado, algunxs docentes manifestaban su fuerte confianza en el Estado:

El Estado puede, es el que debe contribuir a que cambie la política en la educación secundaria. (2)

Y expresaban también disposición a exigirle:

... está bueno que estén las leyes porque nos dan una base de partida y porque pueden, nos permiten pincharlo al Estado y decirle “cumplí”. (5)

Pero las opiniones docentes parecen tender a describir la asistencia al nivel medio desde el ángulo de una necesidad social más que como un derecho, de y para las juventudes.

En varios casos la obligatoriedad se fundamenta en pos de considerar la escuela mejor que otrxs actores y situaciones.

En primer lugar las limitaciones de la familia:

Es bueno estar con docentes, con un ambiente más amplio que la familia. (3)

Son pibes que vienen con familias disfuncionales, o no hay familia detrás. (4)

... tiene que ser obligatoria, muchos padres que no los mandarían al colegio porque no se quieren levantar temprano, o hay mucha gente que no cree en la escuela. (7)

En segundo lugar, los peligros de la calle. De alguna manera la escuela se sigue viendo como un resguardo frente a otros actores sociales considerados deficitarios o peligrosos:

... los pibes tienen que estar adentro de la escuela, porque afuera es terrible. (4)

... si no fuera obligatoria habría muchos chicos en la calle paveando y eso lleva al consumo. (7)

Estos dos argumentos diferencian un adentro y un afuera de la escuela, que se tiñe de lo bueno y lo malo, y seguramente dificulta las relaciones de la escuela con las familias, el barrio, el contexto.

Se puede pensar que una visión de este tipo constituye un obstáculo para la contextualización de los conocimientos, la elaboración de proyectos significativos, los diálogos interculturales y la co-construcción de una cultura común entre escuela y ambiente.

Entre lxs entrevistadxs sólo unx docente cuestiona la obligatoriedad por ser homogénea y hace una propuesta de segmentación educativa¹³:

Se podría decir que está bien pero no en una homogeneidad de instituciones, o sea, uno tendría que tener una posibilidad de distintas instituciones que busquen distintas cosas (...) lo que veo acá es que todo lo mismo, entonces vos tenes acá una chica brillante con un buen inglés con uno que no le importa nada pero tiene que estar porque tiene que estar. (...) Debería haber diferentes niveles. (10)

La función de la escuela secundaria que lxs docentxs subrayan sobre todo, ya sea para defender o lamentar, es la contención:

... apuntar más a lo que es la contención del alumno, eso es fundamental es un proceso más de contención (...). No tienen contención en la casa. Sí tiene que haber la teoría, pero primero empezar por la contención. (2)

Entre las ventajas de la obligatoriedad, algunxs docentes señalan la llegada a la escuela de alumnxs que constituyen la primera generación de la familia en la secundaria, con lo que ha cambiado la población al interior de la escuela:

... entraron los pobres a estas escuelas que eran de elite porque eran para la clase media, esto se llenó de pobres, esta escuela se llenó de negros y de villeros y de cumbieros y ahora están en la escuela y por eso nos cuesta entenderlos (...) eso me parece fue uno de los grandes logros. (9)

Otros asumen la responsabilidad educativa frente al individualismo del discurso dominante del período (2016 -2018):

Antes si al chico le iba mal era su responsabilidad. Ahora es un desafío pedagógico. (5)

Entre las desventajas, se señala el número de estudiantes por curso,

ha aumentado la cantidad de alumnos dentro del aula, siempre es más difícil manejar un grupo de 30 alumnos a uno de 10 o 15. (1)

Otras opiniones sobre la desventaja marcan el facilismo ligado a las intenciones de retención:

... la escuela lo único que puede hacer es mantener la matrícula y bueno, no dejarlo libre aunque venga una vez por semana. [Hay] casos aislados de pronto de chicos que están acá pensando que están en un parque de diversiones. (10)

En sentido contrario, a otrxs docentes les preocupa la no retención y no finalización de la escuela secundaria. Y nuevamente se señala la necesidad de políticas sociales sumadas a la enseñanza:

... yo no le veo una desventaja a la obligatoriedad. A eso no le veo. Lo que digo es que tiene que ir acompañada de otras políticas (...) porque la escuela sino no puede suplir las carencias que hay a nivel social. Si no está acompañada de otras políticas, es lo mismo que nada. (4)

¹³ C. Braslavsky denomina un sistema educativo segmentado a aquél en que las trayectorias estudiantiles recorren circuitos diferenciados de educación primaria, secundaria y superior, hay una alta selectividad en el ingreso a los mismos, y pocas posibilidades de pasar de un circuito a otro. Braslavsky, C., 1985: *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires, FLACSO / GEL (p. 18)

• LA SECUNDARIA DEL FUTURO

Tiene relevancia reconocer que lxs docentes no expresan una oposición de principios, sincrética o indiscriminada, ante la Secundaria del Futuro. Por el contrario, asumen una actitud de análisis o distinción de sus diferentes aspectos: el número de estudiantes por curso, los sueldos, la adjudicación de horas y cargos, la capacitación, los contenidos de enseñanza.

Dice unx profesxr:

Yo los números que tengo es de casi un 80% de aprobación. Por eso me parece que yo, a la escuela el futuro le pongo un 6; de 1 a 10 le pongo un 6, que no es poco. (9)

Los aspectos sobre los cuales hay más debate, opiniones y quejas docentes en la implementación de la Secundaria del Futuro son la participación y la capacitación.

A. PARTICIPACIÓN DOCENTE

Es habitual que se considere a la capacitación como momento de participación, aunque en realidad solo es un espacio de información, no de participación para la toma de decisiones, desconociendo o confundiendo las diferencias entre ambas instancias.¹⁴

En el relato de lxs docentes, se mezclan las experiencias de la NES y de la Secundaria del Futuro, lo que coincide con el discurso del Gobierno de la Ciudad que presentó a la Secundaria del Futuro como continuidad y ampliación de la NES, la que a su vez había tenido una implementación particular en la Ciudad.

Al preguntar específicamente si hubo discusiones o alguna instancia de trabajo institucional sobre la implementación de la NES, lxs docentes dicen:

Miles, mucha resistencia, mucha resistencia. Bueno, acá fue uno de los colegios que organizó una súper charla con gente de Filo y demás por historia. Hubo un debate muy grande por la pérdida de la cantidad de horas de historia, una cosa heavy, compleja. Y después, sí, miles [de instancias] para que no venga la NES. (3)

... nosotros como docentes lo que hicimos fue una serie de asambleas (...) Muchos de los docentes fuimos a manifestaciones. (5)

Lxs docentes también dicen que estas reformas son “absolutamente inconsultas” y “mentirosas” (4) y que “con la mayoría automática que tienen en la legislatura te meten las reformas y no les importa lo que decís” (5).

El descontento y las críticas crecen en relación con la Secundaria del Futuro, respecto de la cual sin embargo, parece haber habido **menos resistencia y mayor resignación**, es decir, cierto grado de desgaste en el ánimo de lxs docentes:

También se quejan porque:

¹⁴ En su ya clásico artículo “Estilos participativos, sueños o realidades” M. T. Sirvent diferencia la participación real de la simbólica. La participación es real cuando los miembros de un grupo o institución ejercen poder en los procesos de acuerdo de políticas generales, metas, estrategias, alternativas y toma de decisiones; y en su implementación y evaluación permanente. Es simbólica cuando no se ejerce o se ejerce en grado mínimo ese poder, aunque se genere la ilusión de que se lo ejerce. La autora hace referencia a “... situaciones consideradas de participación, donde ésta es nominal o receptiva, ‘cuasi-consumista’. Se distribuye información, se reciben sugerencias, mas el proceso de toma de decisiones continúa concentrado en una minoría que selecciona la información y procesa las opiniones” (p. 47). Revista Argentina de Educación, Año III, Nº 5, Diciembre de 1984. Buenos Aires (pp 45-59)

... no nos están diciendo nada y nos están tirando algo por la cabeza que va a ser a las apuradas el año que viene. (5)

... ahora no citan, no citan, no citan, no citan para hablar, no citan para seguirnos contando lo que va a venir. (6)

... sabés cómo estamos los docentes... Ahí si tocás, explotan (...) están todos con mucha bronca con esta Secundaria del Futuro porque medio que nos impusieron. (8)

Más que nada porque te lo tiraron. (7)

... vino el paquete armado. (10)

B. CAPACITACIÓN DOCENTE

Lxs docentes califican a las capacitaciones con términos y expresiones como “una pavada” (7); “no servían para nada” (8, 9); “los colegas vienen muy frustrados” (5); “los maltratan los toman de estúpidos” (9). “Yo tenía idea que si era una capacitación me capaciten, no yo contarles a ellos lo que estás haciendo” (7).

Unx profesorx añora y lamenta esa capacitación que hacía pensar, porque alguien que sabía un tema disertaba y proponía ideas. Y la compara con las actuales:

A mí me mandaron a uno de google: estaba la chica de google, con la pantalla, (...) Un curro absoluto, la sacaron a la UBA de las capacitaciones, (...) te formatean con esta mirada norteamericana que “tú puedes”, esta cosa evangélica. Este gobierno te da las capacitaciones, los sanguchitos, la Coca Cola, todas son en La Rural, en lugares muy finos, muy lindos, pero de contenidos es nulo, es nada, es absolutamente nada. (...) todo tiene que ser divertido y son todas fundaciones: “Pensar”, “Pescar”, “Junior achievement”, fundación universidad de San Andrés, UCA... (9)

• CAMBIOS EN EL TRABAJO DOCENTE

Sobre las alteraciones en las condiciones de trabajo, unx profesorx transita un relato desde sus ambivalencias, y termina reconociendo las dificultades:

No creo que haya afectado, quizás porque los cursos son más numerosos, no sé...pero bueno eso se solucionaría con abrir más cursos, pero bueno, siempre se estila cerrar, porque más cursos más profesores. (...) hoy tengo un curso de primero, de 33 chicos, el aula es inmensa, tiene una acústica horrible y vivo gritando, y no llego a todos. (7)

A esto se suma el tema de la cantidad de horas de las designaciones, cruzado con el tema salarial.

... hubo gente que tomó en acto público veinticuatro horas y cuando vino a la escuela y le armaron el cargo eran doce, acá hay de esas situaciones un montón. (3)

En el centro está la situación caótica de los horarios docentes, que favoreció a unxs y perjudicó a otrxs, sumado al autoritarismo en la toma de decisiones.

A ver yo en este momento estoy en una situación ideal, que se fue dando, que yo no soy más profesor taxi. Solo trabajo en un colegio y tengo 35 horas, es el sueño de cualquier docente y esto

se lo debo a la secundaria del futuro (...) entonces eso a mí me benefició, a otros no. Al darme horas extra clase, yo puedo planificar. (7)

En otro caso en cambio:

... trabajo la misma cantidad de horas pero yo estoy 12 horas más fuera de mi casa porque una hora por aquí otra por allá. Es un caos total de incompatibilidades. (10)

El aumento de tareas de tutorías y coordinación generó más “horas sandwich”:

... me quedan unos huecos que por ahí estoy dos horas acá sin hacer nada (...) o sea ingreso en las dos primeras y después ingreso recién en la séptima, octava. (8)

Lxs docentes relatan que en muchos casos, autoritariamente, no se respetó su negativa a tomar cargos u horas.

Visto desde las condiciones y medio ambiente de trabajo, opinan que “Añade mucho stress” (5), que no habría que cargar más al docente con roles que no quieren o que no les gusta como tutoría, “Porque si el docente no está capacitado no hay que obligarlo” (6).

En general, predomina una visión escéptica sobre las sucesivas reformas de la escuela secundaria y su capacidad de incidir en la formación de lxs adolescentes.

• **TRABAJO EN EQUIPO Y PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS**

En el Documento respaldatorio de la Secundaria del Futuro se presentó como innovación el trabajo por “proyectos colaborativos”, llevados adelante por equipos de áreas.

Dice el Documento:

... Se propone integrar los distintos espacios curriculares en cuatro áreas de conocimiento: Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Sociales y Humanidades, Comunicación y Expresión, Orientaciones/Especialidades. (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2017, p. 5)

En las tres instituciones en que se realizó la tarea de campo hay tradición de trabajo en proyectos: un/a directivo dice que en su escuela funcionan 15 ó 16 proyectos.

Muchos de los proyectos remiten a la ESI: sea directamente en forma de Talleres de ESI, o en el armado de obras de teatro, o mediante la organización de una sala de consultas, o de un Observatorio de Género con profesorxs de Ciencias Naturales.

Lxs profesores hacen referencia también a proyectos de Memoria y DDHH que luego se presentan en los encuentros de Chapadmalal.

Hay proyectos que tienen que ver con la articulación con primaria, o recepción y socialización de lxs estudiantes en los primeros años.

Y hay una valoración positiva de estas experiencias, especialmente si son autogestionadas y lxs profesores han elegido por propia decisión con quién trabajar; se valora asimismo el trabajo interáreas entre distintas asignaturas.

En algunos casos los proyectos relatados surgen por iniciativa de compañerxs de trabajo, y se transitan en forma amistosa:

... hay parejas pedagógicas.(...) hay amistad entonces trabajás ya desde un lugar que, por ahí el fin de semana estuviste “che, hacemos esto” y entonces laburás.(...) porque te lo da los vínculos ... Y las afinidades... (3)

Lo “nuevo” fue la obligatoriedad de trabajar en proyectos con equipos de áreas prefijadas, una imposición que sorprendió a lxs docentxs:

... en primer año, en la escuela secundaria del futuro, como cuatro: lengua, inglés, música y plástica. (...). Nos tiraron que tenemos que trabajar en equipo (...) Y es muy difícil porque hay cuatro personas en un aula, cada una dando su materia, y si bien se pueden relacionar, nunca las relacionamos, entonces fue difícil. (...) Pensamos un proyecto de a 4 que incluyera todas las materias. (7)

Como “bajada”, sucedía:

... que la de Biología y el de Matemática se estén peleando porque el de Matemática te bufa porque como no lo quiere hacer, se te encapricha y no lo hace... (5)

- **CONTENIDOS**

Por otra parte, parece necesario evaluar las tensiones entre el trabajo por proyecto en áreas, y la enseñanza de contenidos disciplinares:

lo que los colegas sí me dicen es que perdieron mucho contenido, porque antes tenían 4 horas y ahora tienen 3 horas y una hora de proyecto (...) pero el programa dice que tiene la misma cantidad de contenidos. (5)

Distintxs docentxs coinciden en que disminuyó la directiva de transmisión de contenidos, y que se plantea una tensión entre conocimientos y habilidades.

... en realidad... este... viste te dicen, no importan los contenidos te dicen, no importa, importan las habilidades... (...) te dicen que las fortalezas, que las habilidades, que eso es lo que hay que ponderar. (4)

Los planteos sobre habilidades, capacidades, y otros, generan mucha confusión acerca de qué enseñar, y lxs docentes coinciden en que bajó el nivel de exigencia de la escuela secundaria: “que cada vez es más laxa” (10).

- **OTROS CAMBIOS Y OPOSICIONES DOCENTES**

Cuando se pregunta sobre los cambios concretos, lxs docentes mencionan el pasaje de trimestres a cuatrimestres, de notas numéricas a conceptuales pero con la obligación de que sean numéricas en el boletín, la prolongación de la jornada escolar de lxs alumnxs, y el problema ya mencionado de los horarios docentes.

Fue posible registrar algunos actos de oposición docente, tanto individual como grupal, en relación con las notas:

... pongámosle la nota y pongamos al lado la nueva calificación. (8)

Y oposiciones docentes individuales y grupales ante cambios que se consideran banales, como “poner mesitas” (4).

Las mesas no eran frente al docente sino que estaban como acomodadas de a cuatro. (...) los chicos como que se dispersaron mucho, entonces yo como tutora decidí, nos ponemos todos nuevamente así, porque me parece que hay que ordenar el aula, si no hay orden en el aula no podés dar la clase, imposible. (8)

Estos casos de oposición, alcanzan a decisiones docentes en intersticios, en los que es posible ejercer cierta microfísica del poder (Foucault, 1993).

En otros casos la crítica es más profunda:

... otra cosa que te digo de secundaria del futuro todo es jueguitos eso, ¿no? Todo es jueguito, la vida virtual, la subsecretaría Bruzzo lo planteó y nosotros nos miramos, esto es para estúpidos, tarados. ¿El pibe aprende más o le interesa el juego por el juego en sí mismo? No le interesa un pito lo que es la ecología, eh, lleno de jueguitos, lleno de grandes empresas software, Microsoft ¿esto es un negocio! La educación en la ciudad de Buenos Aires es un pingo negocio. (9)

Giroux (1985) diferencia entre acciones de oposición y acciones de resistencia. Las primeras reaccionan contra un hecho singular, en un contexto puntual, son protagonizadas por actores o sectores particulares de una institución, y no incorporan a otros agentes ni se prolongan en el tiempo.

Las acciones de resistencia, en cambio, involucran a distintos actores institucionales -docentes, estudiantes, administrativos, personal técnico, padres y vecinos-, y generan espacios de debate y toma de decisiones participativas, construyen colectivos; pero sobre todo, relacionan los hechos aislados con sus causas y contextos.

De acuerdo con los testimonios recogidos, las oposiciones a las reformas de la escuela secundaria en la CABA no llegaron a constituirse en resistencia.

- **RELACIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA CON EL MUNDO DEL TRABAJO Y CON LA CONTINUIDAD DE LOS ESTUDIOS**

Lxs docentes difieren en sus opiniones sobre los cambios que puede producir la escuela secundaria.

Hay quien dice en tono más escéptico que la escuela no produce “grandes impactos” ni deja en los estudiantes “una marca tan significativa para sus vidas”. La escuela secundaria no estaría alterando sino confirmando vocaciones previas o destinos, sea de trabajo sea de estudios superiores, conformados en las familias; es decir, no generaría inflexiones, virajes en los proyectos, más allá de los formados en los grupos de origen, lejos del presupuesto de movilidad social.

Insertarse inmediatamente en el mundo del trabajo y/o continuar estudios superiores no sería un resultado agregado por la escuela secundaria:

... que sigue apuntando al que tiene pensado seguir la facultad porque hay atrás una familia o porque el chico tiene los medios o las condiciones. (8)

Hay algunos que son capaces de hacerlo, la escuela ahí no tiene nada que ver, depende de cada uno. (10)

A pesar de que los egresados del secundario actualmente tengan abierta la posibilidad de continuar estudios superiores al mismo tiempo que trabajan, los docentes siguen percibiendo una neta dicotomía entre estas actividades:

Yo creo que debe prepararse para la persona globalmente, y que después el estudiante decida si quiere trabajar o quiere estudiar. (5)

O una dicotomía que divide sectores sociales:

... qué hacemos con el otro grupete que no va a seguir la facultad, la universidad, que no tiene pensado... Cómo hacemos, qué hacen, a dónde van (...) su lugar más rápido es el trabajo. (8)

En estas opiniones parece predominar una idea de pesimismo e impotencia de la escuela para incidir en dirección opuesta a la reproducción económica y cultural de la sociedad.

Pero en relación con las trayectorias escolares, queda abierto el interrogante acerca de si al interior de las aulas, concretamente en la relación con el estudio, en la preferencia por distintas materias, en el uso del lenguaje, en la expresión de gustos, se entretajan y modifican tanto las diversas culturas de origen como la cultura escolar, y se generan desarrollos y proyectos individuales.

A. EDUCACIÓN Y TRABAJO

Si bien hay alguna opinión como “La escuela es para estudiar, para trabajar tenés el resto de tu vida” (5) en general los docentes entrevistados sí acuerdan con la necesidad de que la escuela prepare para el mundo del trabajo o se vincule al mundo del trabajo.

Algunos entienden esa preparación como desarrollo del “espíritu crítico y la capacidad de independencia y de responsabilidad” (6); otros como flexibilidad para poder rotar de un trabajo a otro (9), otros como aprendizaje del cumplimiento de horarios, de un uso formal del lenguaje, de la aceptación de normas. Se expresan con “No me parece mal” (7), “Lo veo bien” (8). Y la mayoría de los entrevistados está de acuerdo también con las pasantías:

Me gusta que los chicos vean lo que es un ámbito laboral, que cumplan un horario, un compromiso laboral, un jefe una persona superior; me gustan las pasantías y lo veo muy positivo. (2)

Muy pocos se oponen con fundamentos a la propuesta de pasantías en trabajos poco calificados.

Frente al actual panorama de inespecificidad de la preparación, tampoco parece haber oposición a la preparación para ramas específicas de trabajo.

Incluso hay opiniones de aceptación del emprendedurismo:

...si el alumno o la persona, el joven tiene, digamos, esa cuestión de llevar a cabo un proyecto, más allá de si fracasa o no, pero si tiene la iniciativa, apoyarlo. Y bueno, y el que no, que entre en relación de dependencia y... (8)

El tema parece ser de interés de los docentes ante el panorama de desocupación creciente, de debate sobre los fines de la escuela secundaria, y de desconcierto juvenil.

Sólo algunos docentes pueden hacer un análisis referido a las pasantías como mano de obra barata, trabajo descalificado, vinculaciones entre educación y proyecto de país, industrialismo, etc. Pero son una minoría entre los entrevistados.

B. ESTUDIOS SUPERIORES

Lxs docentxs coinciden en que la escuela secundaria fue concebida y conserva como función principal preparar para estudios superiores. Y vinculan la preparación para la continuidad de los estudios con la defensa del énfasis en los contenidos de la enseñanza.

Escuela es formación académica, formación académica que te tiene que servir tanto para seguir estudios superiores como para insertarte en el mundo laboral. (5)

La condición que lxs docentes perciben como necesaria para la continuidad de los estudios es la autonomía o independencia personal:

... parece que a los estudiantes les falta autonomía y hacerse cargo de la cuestión académica o al menos es lo que yo veo en esta escuela. (5)

El chico tiene que adquirir más independencia en el estudio para hacer estudios superiores. (6)

• PROPUESTAS DOCENTES

Las propuestas docentes tenderían a una flexibilización de la forma escolar. En las entrevistas pusieron el acento en el ausentismo y la deserción, la presencialidad y la repitencia.

... hay que modificar también el andamiaje jurídico, no sé si los chicos ya tendrían que quedar libre a las 15 faltas, a la 25 faltas; al chico le cuesta venir, hay que generar trayectos. (9)

... también nos tenemos que ocupar de por qué la gente deja la escuela, de por qué se llevan materias y nunca vuelven. (5)

... presencialidad es un eje que hay que trabajarlo hace un montón de años, cuando hubo propuestas de hacer semi presenciales con aulas virtuales y qué sé yo... (...) con la NES se agregó una hora más, todos los años tienen séptima hora, antes no (...) Ahora de lunes a viernes séptima todos los años, con lo cual se agrega presencialidad. (3)

... estoy en absoluto desacuerdo con los pibes que repiten... creo que en ese sentido el régimen de las escuelas de reingreso es más justo, porque si un pibe aprobó, tiene que recursar las materias que no aprobó. (...) no puedes tener así un pibe repitiendo 3 años, entendés?, algo pasa ahí, no es el alumno, es el sistema. (4)

... nos encontramos que hay mucha repitencia, muchos alumnos que siguen estando, siguen estando y eso hay que solucionarlo. No digo de regalarle la nota, (...) Busquemos otra, me parece que tendría que haber otra alternativa. (8)

B. SOBRE LXS ESTUDIANTES ACTUALES

En esta sección recuperamos la segunda parte de la indagación de campo realizada que recoge opiniones de lxs docentes sobre lxs estudiantes actuales de la escuela secundaria.

Estas opiniones han versado sobre las características de lxs adolescentes y jóvenes, y la comunicación intergeneracional; su participación en la vida institucional; los actuales derechos en debate como la baja de la edad de imputabilidad, el aborto, el voto joven, la igualdad de género, y otros derechos en general.

Nos interesó conocer también, cómo se trabaja o se discuten los Derechos Humanos y la Memoria, la política educativa y la política en general en el contexto del aula, y qué opinan lxs docentes acerca de que lxs estudiantes se involucren en estos temas, tomen un rol activo. Finalmente, preguntamos sobre las esperanzas y expectativas que pueden tener sobre lxs estudiantes.

• VALORACIONES Y OBJECIONES

Al preguntarle a lxs docentes por las características de lxs estudiantes contemporáneos, la condición de la adolescencia se liga al reconocimiento de una promesa de futuro:

Tienen mayor apertura mental frente a las diferencias, decisiones de los otros y respeto. (1)

Todos, son más críticos, están más despiertos. (5)

Van a lograr entrar en el nivel que ellos quieren (...) son buscavidas. (6)

Muy frontales, muy sinceros, te dicen las cosas como las sienten y eso me encanta. (7)

O a una prevención frente a la falta o desobediencia:

Si bien son adolescentes, y se pelean entre ellos, a medida que vayan creciendo tendremos una sociedad que acepte mucho más al otro (...) Por otro lado también veo que tienen una falta de concentración mucho más grande que la gente de mi generación. (1)

Yo una de las cosas que charlo con ellos que no me gusta es este tema de la vagancia, vagancia en el estudio. Pero bueno, uno entiende que son adolescentes, transgreden, no toman las cosas en serio. (8)

Asimismo, se marca la heterogeneidad de la población estudiantil en cuanto a intereses, gustos, saberes y consumos culturales.

Hay chicos que por ahí lo único que les interesa es hacerse un piercing o saber si van a tener novia o novio y tenés pibes que se la pasan leyendo y preguntando, haciendo actividades, proyectos. Es algo muy individual. (1)

Bueno, si van al teatro, al cine, las películas que ven, los libros que leen. (3)

• **LOS DERECHOS**

Al indagar la perspectiva de lxs docentes respecto del derecho de lxs estudiantes a la participación en la toma de decisiones en el espacio y tiempo escolar, los discursos coinciden en identificar al Centro de Estudiantes como lugar de ejercicio de los derechos por excelencia.

La mirada más aguda y diversa se expresa en distintas respuestas que fueron abordando las cuestiones específicas sobre derechos y el vínculo de lxs estudiantes con distintos temas como la política, la política educativa, los Derechos Humanos y la Memoria.

Cuando se pregunta a lxs entrevistados sobre los derechos la mayoría coincide en cuestionar la distancia existente entre el reconocimiento jurídico¹⁵ de los derechos de lxs jóvenes y adolescentes, y su garantía y cumplimiento real:

Y bueno, viste, el texto es muy lindo pero a la hora de hacerse efectivo falla.(...) Desde la escuela secundaria obligatoria hasta todo lo que marca la Convención Internacional¹⁶ (...) lo que veo en este contexto es que cada vez más hay vulneración de derechos... (3)

Sería una delicadeza muy interesante cumplirlos. Se han ampliado, se han tomado como tema debate, se reconocen. Eso es fantástico, pero financiamos educación y salud para que realmente se cumplan esos derechos. (5)

En contraposición:

Las becas que yo digo no lo veo como derecho, no es un derecho o sea, se reciben por una cuestión política, no, no, como derecho yo hablaría otra cosa...el derecho a ser escuchados, esos son los derechos (...) Los derechos son el derecho a la educación, a la no violencia. (10)

También, emergió en uno de los discursos la idea de que se habla más de derechos que de obligaciones. Esto desde quienes creen en una correspondencia sinérgica e ineludible de esos dos principios:

Y, los jóvenes son el futuro. Así que tienen todo el derecho. Pero tienen derecho y obligaciones. Y obligaciones se habla poco ahora, es más derechos que obligaciones. Y son dos cosas que van a la par, los derechos y las obligaciones. (2)

En cuanto a trabajar los derechos como contenidos y temas de estudio en el aula, las opiniones docentes parecen situarse desde dos miradas: el interés de lxs actores –docentes y estudiantes-, y la acotación de los contenidos previstos en los espacios curriculares - materias, talleres o programas - que funcionan en la escuela.

En esto, los discursos se diferencian entre los que por un lado, circunscriben el abordaje o no de ciertos temas a sus materias.

Por ejemplo aborto y género: "... no aparece tanto en historia, aunque a veces lo podemos sacar a colación" (1). "Sí, aparece transversalmente en ESI" (4).

O Derechos Humanos y Memoria: "Sí, suele estar mucho más presente. En formación ética seguro y en historia (...) no siempre por cuestiones del programa, yo doy historia antigua" (1). "También sí, en este colegio se trabaja. En mi materia sí, porque yo doy Historia Argentina" (4). "Es tratado por los profesores de Historia yo no me siento capacitada para tocar temas de DDHH" (7).

¹⁵ La Convención sobre los Derechos del Niño fue incorporada al texto de la Constitución Argentina en su última reforma del año 1994 en el artículo 75 inciso 22 y luego fue sancionada la Ley N° 26061 de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 26 de octubre del 2005.

¹⁶ Idem.

Por otro lado, otrxs profesores lo condicionan al interés de lxs estudiantes, que promueven o no, recuperar esas temáticas:

Depende de los días, depende de lo que pasa en la escuela, depende de lo que los estudiantes manifiesten en la necesidad... Yo soy una obsesiva con terminar con los programas y terminar los contenidos pero si el tema en la clase sale vamos con eso. (5)

Piden hablar de diversidad de género. (6)

Algunos discursos docentes aprueban el debate y la participación de lxs jóvenes y lxs adolescentes de forma selectiva en algunos temas y los restringen en otros:

De Derechos Humanos es fundamental no solo con el tema de los desaparecidos sino de los Derechos Humanos que es un tema básico que tienen que tener todos los seres humanos. (2)

A. LA BAJA DE LA EDAD DE IMPUTABILIDAD

Las opiniones se manifiestan mayoritariamente en contra de la baja de edad de imputabilidad en correspondencia con el acuerdo sobre el aumento de la edad de la obligatoriedad escolar. Las diferencias aparecen al argumentar por qué no se está de acuerdo.

Unxs entrevistadxs dicen: “son muy chicos”, “los chicos no saben”, “así no se resuelve nada y no se gana nada” (1, 2, 4, 5).

En varios casos lxs docentes se oponen enfáticamente:

No, totalmente en contra. Además está en contra de las leyes, de los tratados internacionales, de todo está en contra. (3)

Un horror, no se te resuelve el crimen (...) Preguntate por qué el pibe ése no está en la escuela, qué hiciste para que no haya tenido otra posibilidad. (5)

Me parece un horror, así nomás te lo digo. (4)

En tres casos se está a favor de la baja de edad que aumenta el rango etario de punibilidad en lxs jóvenes y se expresa la necesidad del castigo o corrección:

Estoy totalmente de acuerdo, porque la realidad es que hoy un chico de 13 años mata a alguien y sale cuando lo van a buscar los padres, porque es menor. Con ese concepto cualquiera que es menor puede ir por la vida matando por la vida y no va a pasar nada. O si no bajas la edad meté preso al padre, como responsable principal de ese niño, porque sino quién se hace responsable, nadie. (7)

Estoy a favor (...) Un chico de 14 años ya sabe lo que está haciendo. Además se utiliza como un recurso para delinquir, o sea, saben que entran y salen y no les hacen nada. (10)

Hay centros que la ley contempla este tipo de sucesos (...) yo creo que el menor no puede estar como un mayor detenido si hay institutos para tratar de corregirlo. Pero detrás hay un problemática infernal, no es así nomás la cosa. (2)

B. EL VOTO JOVEN

El voto joven es un nuevo reconocimiento de derechos que posiciona a otro sector juvenil -las adolescencias habitantes de la escuela secundaria-, como ciudadanos y ciudadanas políticxs. Desde la perspectiva jurídica clásica la ciudadanía se ha interpretado como una condición legal que habilita al ejercicio de los derechos políticos. Los derechos políticos son siempre algo más que sufragar y la ciudadanía es una categoría que se ha puesto en discusión y se viene poniendo en cuestión y resignificando con las transformaciones sociales.

Al preguntar sobre la ciudadanía y el voto joven lxs docentes se centran en la posibilidad de votar de lxs estudiantes, la idea de “responsabilidad” frente al voto así como la necesidad del pensamiento crítico, y el interés o no de lxs estudiantes sobre la política.

Los chicos de 16 años han aceptado muy bien la medida. Veo muchos chicos interesados en participar políticamente. Siempre va a estar muy dividido porque no dejarán de ser adolescentes y tener ciertos intereses. Pero los que están más inclinados políticamente quieren participar y les gusta. (1)

... vos sentís la misma falta de interés que en los más adultos para el tema del voto, lo sienten como algo lejano. Viste la ciudadanía no es solo ir a votar cada 4 años, hay otras formas. Aparte bueno, lo que te dicen, para qué voy a votar, si después hacen lo mismo. (4)

C. GÉNERO E INTERRUPCIÓN VOLUNTARIA DEL EMBARAZO

La perspectiva de género en lo pedagógico ha adquirido diversas formas en los últimos tiempos, pero muchas veces se arrastra que “la tradición racionalista y enciclopédica de las escuelas ha omitido la dimensión “sexual” en la educación junto con el silenciamiento de la presencia de los cuerpos y de las emociones” (Morgade et al., 2011, p. 187). Hay docentes que no consideran parte del contenido escolar dedicarle tiempo a las actividades vinculadas con Educación Sexual Integral:

... a veces los profes no quieren ir. Estas actividades que se hicieron acá como el Círculo de Mujeres y Varones Antipatriarcales en donde fueron convocados profes pero ninguno quiso participar. (3)

En particular en relación con los cuerpos, los cambios en el uso de la vestimenta dentro de la escuela también son un nuevo estilo de hacer política de lxs jóvenes y han permeado en la vida cotidiana (González del Cerro, 2017). Algunxs docentes distan de comprender estas nuevas modalidades de expresión política de lxs alumnx, mientras que otrxs presentan una mirada un poco más amplia:

Me parece que estamos viejos para andar diciendo “no, tenés vagina tenés que usar falda, tenés pene tenés que usar pantalón”, como si hubiera resuelto algo eso además. (5)

Algunxs docentes plantean la idea de aggiornarse a los nuevos modos de considerar las cuestiones de género:

Cuando yo hago la presentación de la materia a principio de año les explico que yo tuve una educación muy patriarcal, (...) que no fui formada en género y que yo tengo mi propia militancia y mis lecturas y etc. (5)

Inclusive los compañeros, con aquellos que tienen una orientación sexual homo (...) los pibes tienen otra cabeza viste, son mucho más abiertos que los adultos, por suerte. (4)

El machismo no es solo una cuestión, que afecta a los varones, a veces las chicas jóvenes te asombran. Igual hay de todo, acá hay alumnas muy combativas, con el feminismo. (4)

En relación al aborto los discursos de lxs docentes presentan consonancia con las opiniones que circulan en el espacio social, en tanto resulta un asunto altamente significativo en las luchas de género. Es decir, las respuestas se circunscriben a un estar “a favor” o “en contra”, en donde vale más una toma de posición que una opinión analítica al respecto:

Cuando los chicos me preguntan, la verdad es que no puedo decir ni sí ni que no porque cambio todo el tiempo, no tengo una opinión formada. (6)

Yo estoy a favor de la despenalización. Absolutamente. (3)

Sí hay que legalizar ya. (4)

Pero estoy a favor del aborto, no te voy a dar razones porque me parece que dar razones es justificar el agua. (9)

En algunos casos muestran la presencia de la lucha feminista en el espacio escolar:

Esta escuela se tiñó de verde este año con un fortísimo impulso por parte de las estudiantes. (4)

• PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

A través de los medios de comunicación cobran visibilidad y notoriedad las acciones de los movimientos estudiantiles, desde su dinámica en las escuelas hasta las que acontecen en el espacio público (Vommaro, 2015) respecto de las cuales lxs docentes se ven involucrados de forma cercana. El compromiso político de lxs estudiantes se manifiesta en distintos espacios y uno de ellos es el Centro de Estudiantes:

Creo que son imprescindibles porque, bueno, porque forman parte de los derechos, primero son los derechos de los chicos y aparte es una, no sé, es una organización que me parece fundamental en la vida escolar. Para todo, porque los forma también a los estudiantes desde el punto de vista crítico, que les sirve a ellos, les puede servir para un montón de cuestiones. (4)

Las miradas controvertidas consisten en que algunxs docentes perciben que el interés por lo político y la participación en el Centro de Estudiantes no es generalizada y se preocupan por aquellos a quienes ven como más tímidos o forzados:

No hay muchos pibes politizados también, uno dice “El Centro de Estudiantes” pero después hay pibes que están en esas asambleas y se quieren ir y los ves mofados o los ves como refunfuñando y no hablan todos y todas, están callados (...) encima, claro, son momentos de mucha exposición entonces, claro. (3)

Mientras otrxs docentes parecen considerar relevante la participación estudiantil en cuestiones vinculadas a la institución escolar y su funcionamiento, pero objetan algunas formas de su desenvolvimiento o la competencia de lxs estudiantes para opinar sobre algunos temas:

Los chicos a veces creen que el centro de estudiantes es para... A ver, para chocar o para confrontar con algún docente y no, no es así, o con alguna decisión que tomen las autoridades. (8)

Me interesa que lo discutan y estén informados. Siempre con los cuidados de saber que no manejan todos los conocimientos necesarios para una discusión más profunda pero sí los suficientes para moverse políticamente en muchas situaciones. (1)

Quizás decían que tomaban el colegio por la secundaria del futuro pero no tienen ni idea qué es, de qué se trabaja, nada, es por decir, por eso vuelvo a que es algo externo, que les metían palabras en la cabeza de los chicos, pero no tienen ni idea. (7)

En algunos casos, los docentes consideran que la incidencia del mundo “adulto” es necesaria para llevar adelante las acciones de participación porque identifican en los estudiantes una “falta” correspondiente al rango etario:

Nosotros empoderamos a los chicos para que primero si tiene un problema con una cursada que lo hablen con el profe, si no lo arreglan con el profe que lo hablen con su tutor y si no lo arreglan con el tutor con el vice. (9)

Me parece fantástico que tengan voz, me parece también que nosotros como adultos deberíamos enseñarles que esa voz esté más sistematizada. (5)

Hay un grupo de docentes que destacan la potencialidad transformadora de los alumnos en relación con la política y expresan simpatía al respecto:

Me parece bárbaro. La política los afecta, la política nos afecta a todos. A los jóvenes, a los viejos... Pero es importante que se involucren (...) No hace falta que militen, no tienen que militar todos, pero si que sepan, saber cuando van a ir a votar, la plataforma política; es fundamental como ciudadano, si no te van a pasar por encima. (4)

Si estamos hablando de política partidaria, me parece fantástico. Si estamos hablando de política no partidaria también me parece fantástico (...) Fantástico que se pregunten qué tipo de país quieren y qué tipo de sociedad quieren y cómo ellos logran impactar en eso o no. Porque si no ¿qué estamos haciendo acá? (5)

Se identificó en un caso lo contrario:

Me parece negativo que se involucren en temas políticos. Me parece que la política no es el ámbito de la escuela secundaria. (2)

La opinión de los docentes respecto de las tomas de las escuelas, se reseña más con lo que circula mediáticamente que con la actividad propia de los estudiantes.

Las tomas te digo que yo tengo una postura rara, a veces se justifican las tomas pero esto de vivir tomando, a veces habla mal de la escuela pública porque la gente dice: ve, son todos vagos, no hay clases y mirá lo que pierden, en cambio en lo privado... Habría que buscar modalidades nuevas sin que se pierda tanta clase... (9)

Pero hay docentes que subrayan sobre todo una función colaborativa y despolitizada de los centros de estudiantes en eventos de la institución:

Después algo que yo hablé con el Centro de estudiantes, por ejemplo cuando llegan las fiestas patrias, a mí me gustaría que el centro de estudiantes haga su aporte. (8)

Ahora, cuando son cosas internas, como la organización del día de recreación, hacen cosas hermosas y trabajan re bien. (7)

• **LA COMUNICACIÓN INTERGENERACIONAL**

Lxs docentes mayoritariamente expresan que hay dificultades en la comunicación con lxs estudiantes. Marcan múltiples y dispares variables que atribuyen a eso.

Las más importantes parecen estar centradas principalmente en las diferencias generacionales y en las características de las adolescencias.

Una de ellas reside en el uso de las tecnologías. Lxs docentes dicen que la comunicación se interrumpe porque están mal dormidos (3, 4) o por el uso del celular o porque tienen múltiples centros de acción y atención con las tecnologías y no se los puede seguir (9). O tal vez sea por los múltiples lenguajes que atienden simultáneamente.

Aparentemente, en contacto con las nuevas tecnologías lxs adolescentes han desarrollado capacidades por medio de las cuales pueden realizar simultáneamente varias tareas. Y algunxs estudiantes asisten a clase pero buscan cómo aprovechar su tiempo haciendo en forma simultánea algo que no llame excesivamente la atención del profesor: jugar, dibujar, chatear (Valdés, 2012).

Lxs docentes esgrimen con estos argumentos razones que parecen incidir en dificultar la comunicación con sus estudiantes. Coinciden en reconocer la brecha generacional, y otros hábitos y costumbres de lxs jóvenes entre los cuales el ser nativos en las nuevas tecnologías tiene un rol importante.

Se mencionan sus problemáticas dentro y fuera de la escuela, sus emociones y la vulnerabilidad como característica de las adolescencias, para significar que son inquietxs y susceptibles, inestables, se acusa que lxs pibes tienen “inmediatez”, “cambian”. Un/a entrevistadx agrega “cualquier cosita que uno le dice ya ellos sienten como que...” (8).

Sobre asimetrías generacionales y trayectorias formativas dicen:

Y, empezando porque sos un adulto, ahí ya hay una diferencia; y después también lo que uno pudo haber incorporado, qué sé yo, los chicos se están formando. (4)

...va a haber una diferencia cultural con un adolescente que todavía se está formando. (1)

Además se ve en los discursos, junto a esta relación asimétrica entre docente y estudiante, que en varios casos el docente reconoce no ser el único poseedor del saber y que por el contrario, estudiante y docente se complementan:

... lo que pasa que el docente tampoco se las sabe todas, yo por ahí puedo saber un montón de anatomía o de salud pero por ahí el alumno me aporta algo que no lo sabía yo. (2)

Yo aprendo mucho de ellos, ellos están constantemente enseñándome, entonces no considero que yo sea la dueña del conocimiento y ellos los que lo van a recibir. Aprendemos todo el tiempo el uno del otro. El otro día había un alumno que se había sentido mal porque un profesor le dijo: yo soy el que tiene el título, yo soy el que tiene como el poder. Y no es así... (7)

También aparece que la escuela secundaria requiere nuevas formas de pensar y repensar las prácticas docentes, el espacio y gramática escolar.

Cuando consultamos a lxs docentes cómo se podría mejorar la comunicación dijeron:

Me parece que la mejor forma es que los cursos sean más chicos y así tener una relación más personal con ellos. Eso es lo que facilitaría todo. (1)

...dormir y desayunar como prácticas cotidianas, sería, ayudaría mucho. Es que una persona que está privada de sueño, no tiene, no está despierta para escucharte. Entonces tenés que repetir las

cosas. (...) decirlo de otra forma, decirlo muchas veces, hasta ahora no se me ha ocurrido otra cosa. (4)

- **EXPECTATIVAS Y ESPERANZAS SOBRE LXS ESTUDIANTES**

Lo que lxs docentes parecen expresar, como adultos responsables, son los miedos frente a las posibilidades del “ser joven”, algunxs con más hendidura que otrxs, pero la idea sobre la esperanza es general.

Todas, todas y son mucho más críticos de lo que eran mis cursos. Yo terminé en el 99 el secundario (...) las expectativas todas porque van a ir a donde quieran ir (...) son personas en formación que tienen todo por hacer y van a hacer lo que quieran. (5)

Cuando la pregunta fue sobre las expectativas de aprendizaje de lxs estudiantes, los discursos señalaron aspectos subjetivos de lxs jóvenes como, por ejemplo el interés y la voluntad: que estén motivados porque les atrae una materia o un tema (1) o por el contrario que sean “chicos con pocas ganas” (2) o bien que el problema sea “no querer hacer, no querer trabajar” (8).

También se hizo hincapié en interrogarse sobre el currículum de la escuela secundaria, el lugar que ofrece para las áreas artísticas y qué sucede cuando lxs estudiantes tienen intereses, motivaciones en estas áreas y la escuela no los potencia.

Otros discursos pusieron la mirada en la práctica pedagógica docente al interior de la institución. Así lxs entrevistados refieren:

Yo soy una firme creyente en las herramientas. En que la escuela tiene que enseñarte a pensar, a reflexionar, a criticar, a analizar, etc. Si nos enfocamos en eso vamos bien... (5)

Hay docentes que se refieren a su propia práctica y a la diversidad de las formas de aprendizaje:

Depende de la práctica docente (...) porque los y las estudiantes aprenden de distinta manera o acceden al conocimiento de distintas formas. (3)

Complicado, ha bajado mucho el nivel de exigencias. Yo les digo a los chicos que estudien. (4)

El deterioro en las condiciones sociales es reconocido por lxs docentes como parte de los impedimentos para el desarrollo de las potencialidades de lxs estudiantes.

Después hay pibes que están como muy castigados por las situaciones, entonces es muy difícil como que sientan que pueden tener potencia para algo, están muy opacados y eso es muy complejo. (3)

C. SOBRE SU TAREA, LOS VALORES, LA PARTICIPACIÓN

- TAREAS DEL DOCENTE E IMAGEN DE BUEN DOCENTE

Lxs docentxs también tienen opiniones muy diversas acerca de su tarea escolar.

Hay representaciones que podemos calificar como más tradicionales y neutras:

Un buen docente es aquél que cumple con la normativa, es responsable, es puntual, trata bien a los estudiantes y a los colegas. (5)

Tiene que tener “muchoa paciencia y tiene que ser buena persona. (6)

Tener como prioridad a los alumnos...” y su “...único objetivo debe ser que salgan adelante y progresen. (2)

En relación con las condiciones de trabajo, hay quienes priorizan cumplir con las obligaciones que plantea el reglamento (5).

Pero hay docentes que dicen:

La falta del respeto del alumnado tiene que ver con estas políticas educativas: desde arriba no nos respetan desde arriba no nos quieren desde arriba no nos cuidan. (6)

En esta opinión, asoman las ideas de cuidado y de Estado, que trascienden el aula y se incluyen en el contexto.

En la mayoría de los casos la función docente se expresa a través de verbos como contener, entender, formar, tener buena comunicación; aunque algunxs docentes perciben que cuando prestan oído a los problemas adolescentes en una relación más personalizada, su tarea se acerca a la del psicólogo.

Este tipo de opiniones tienen como actores de la relación intersubjetiva el vínculo docente - alumnx, o docente - alumnxs. Separadas de la enseñanza, estas funciones parecen reducir las obligaciones de la escuela.

Otrxs docentes, más preocupados por la tarea de enseñar sienten que esa relación de escucha intersubjetiva afecta o tensiona su labor:

Yo llegué acá creyendo que iba a dar una materia, y te das cuenta rápido que no, que lo que estás dando son muchas otras cosas y que si tenés suerte llegas a dar una materia. Yo te entiendo y te re entiendo pero esto no deja de ser una escuela (...) bueno este es el programa, estos son los contenidos, esto, allá vamos ¿para qué estamos acá? (5)

Cuando en las respuestas se incorpora el conocimiento, la relación ya no es solo sujeto - sujeto, sino sujeto -objeto de estudio y tarea de enseñanza - sujeto.

Es en torno de la tarea de la enseñanza que algunxs docentes pueden recorrer la distancia entre contención, comprensión, y enseñanza:

Establecer un buen canal entre él y los pibes, que los interpela, los conmueve, los mueve, los hace enojar y entonces volvemos al aprendizaje. (9)

El conocimiento sigue siendo válido, (...) en todas las sociedades: el que tiene el conocimiento tiene el poder, lo tiene. (9)

Abordar distintas escalas, grados y amplitudes significa poder transitar del trabajo individual en el aula al trabajo con colegas, a la mirada institucional sobre instancias de participación y proyectos de distinto tipo: poder ser ciudadanxs de la escuela. Pero va más allá, porque alcanza al debate de las políticas educativas, de las distintas reformas, y sus relaciones con un modelo de país.

La mayoría de las reflexiones muestran un importante compromiso de lxs profesores como *especialistas*, compromiso que encontramos en todxs lxs docentes entrevistadxs.

Se entiende por *especialista* a una persona con una preparación específica, una habilidad focalizada, obtenida de manera formal o no formal, que realiza esa actividad en forma rentada o no. Decimos rentada o no porque un ama de casa puede ser una especialista cocinera, y un/a docente o un actor pueden hacer trabajo voluntario especializado gratuito.

Indudablemente lxs docentes somos *especialistas* de la enseñanza, es nuestro metiè, es aquello que sabemos hacer, a lo que dedicamos nuestras energías.

Pero además la mayoría de lxs docentes somos también *profesionales* de la enseñanza, lo que parece no asumirse con la misma convicción.

El *profesional* es una persona con una preparación específica, una habilidad focalizada, pero obtenida de manera formal, acreditada, y que realiza como medio de vida. Nuestra preparación es formal y acreditada (Superior) y nuestro trabajo es asalariado.

- **VALORES QUE TRANSMITEN LA ESCUELA Y EL/LA DOCENTE**

Las opiniones docentes manifiestan la existencia de diversidad y hasta disparidad de valores, a lo que se suma un rechazo justificado de lxs docentes al autoritarismo, en este caso bajo la forma de inculcar -en términos de Bourdieu-, arbitrarios culturales como valores universales. A esto se agrega la desautorización permanente de lxs funcionarixs del gobierno de la Ciudad a lxs docentxs, todo lo cual plantea un estado de situación difícil para respuestas compartidas.

En los discursos, lxs entrevistadxs van marcando esta búsqueda desde diversas perspectivas.

En principio, el lugar de los valores es parte de un mandato escolar al que lxs docentes adhieren claramente:

Si claro, todos educamos en valores (...) Educás en cada cosa que hacés (...) pero digo estás todo el tiempo enseñando en valores. Y es probablemente lo que más se lleven de acá. (4)

...en este colegio estamos de acuerdo, somos de enseñar valores... (7)

En la cotidianeidad aparecen valores como la solidaridad, el compañerismo y el respeto, señalados como necesarios en la vida diaria de la escuela.

Pero también se registra heterogeneidad, controversia de opiniones, dudas críticas sobre qué son los valores, sobre su significado, o sobre qué valores promover:

Son relativos, no son absolutos los valores. ¿No hay que hacer huelga por ética? y yo si hago huelga ¿qué? ¿no tengo ética? (9)

Desde el pensamiento crítico, hay docentes que parecen desconfiar de la univocidad y el dogmatismo en materia de valores, se inclinan por el relativismo, el pluralismo, y especialmente por seguir su propio juicio acerca de qué valores debe transmitir concretamente la escuela secundaria.

Así los entrevistxs dicen:

¿Cuáles? ¿Qué sería un valor? ¿Qué un pibe piense que un piquete está mal o que no proteste por lo suyo? (1)

Porque no sé de qué hablamos, qué valores, qué se yo ¿La familia es un valor? Viste “la” familia, la familia ¿No? (3)

Otras apelaciones se refieren a la presencia de una matriz educativa conservadora que alberga el deber del esfuerzo, la competencia como respuesta a la exigencia, y el debido cumplimiento de las prescripciones curriculares:

¿Qué valores? La escuela tiene que lograr ¿qué? el espíritu del trabajo, hay que trabajar y sacrificarse ¿por qué hay que sacrificarse? Hay que trabajar pero también ser feliz. (9)

A veces los discursos están teñidos de términos propios de otras épocas, difíciles de conciliar con las culturas de lxs adolescentes actuales y hasta de otrxs colegas docentes:

Los valores que debe transmitir la escuela secundaria primero es de compromiso y después de *nobleza*... (...) y tiene que tener como valor fundamental la nobleza (...) la *virtud* por ejemplo. Como valores... de superación, de crecimiento no cierto, de desarrollo, valores de pujanza, políticos,... que son obsoletos. (2) (Las cursivas pertenecen a lxs autorxs del informe)

Algunos discursos suman otros valores tradicionales como los hábitos, el cumplimiento de horarios y de normas, que quedan anudados a la vida cotidiana y doméstica de sectores sociales medios. Lo que Cullen (2013) va a llamar el “Apéndice de la otra cotidianidad”, que establece una continuidad entre lo que pasa en la escuela y lo que sucede fuera de ella.

Poder hablar en forma correcta, poder enseñar un lenguaje, que hoy en día está no sé si vulgarizado o muy venido a menos el lenguaje, justamente por la falta en la familia (...) Esto es lo que está fallando. (11)

La educación sistemática supone la necesidad de coherencia entre lo que intenta la escuela y lo que acontece en la familia, pero ambos escenarios son heterogéneos. Y como marca Cullen (2009) en una misma escuela pueden convivir docentes pertenecientes a diversas matrices o culturas escolares, de acuerdo a los “patrones básicos” en que actúan.

- **AUTONOMÍA INTELECTUAL, EXPRESIÓN DE OPINIONES PROPIAS DEL DOCENTE**

Cuando se pregunta si el docente puede desarrollar pensamiento propio sobre los temas que enseña, una respuesta muy definida es:

Si, si no lo hace estamos al horno (...) En Sociales es imperdonable, pero también en Naturales, (...) las disciplinas en general, tienen como características la mejora o al menos la modificación constante, si no no habría mundo académico. Si te quedas con lo que te dieron en el profesorado y no ejercés algo crítico sobre eso, como ser humano es un problema. Digo me imagino a esa persona votando y me da miedo. (1)

Pero la posibilidad de sentirse o no con derecho a transmitir el pensamiento propio del docente es una pregunta que convoca diferentes opiniones y controversias.

Algunxs se manifiestan claramente en contra aduciendo que el pensamiento de lxs alumnxs se vería limitado por la expresión del pensamiento propio del docente en la enseñanza.

En ocasiones, esta idea se acompaña de la defensa del neutralismo:

En los temas que enseño tengo un pensamiento.... neutral, y soy receptivo. (2)

El docente tiene la posibilidad de tener un pensamiento neutral aséptico. (6)

Pero la mayoría de lxs docentxs de ciencias sociales opina que la idea de objetividad y neutralidad del conocimiento no existen. Así dicen:

Es que no existe el pensamiento objetivo. (1)

A ver, la neutralidad en Historia no existe. Lo que yo creo que existe es la honestidad metodológica. (5)

Con el fin de formar el pensamiento crítico, varixs docentxs prefieren trabajar desde el pluralismo: “no les presentás monolitos” (5).

Frente al compromiso que plantea exponer el pensamiento propio, algunxs docentes eligen velar, no mostrar su propia ideología; y otrxs eligen explicitarla, como muestra de respeto y responsabilidad ante lxs estudiantxs:

El docente tiene que ser responsable al hablar desde lo que piensa y aclarar eso a los alumnos para no hacer una especie de proselitismo. Darle lugar al debate, decir “yo hablo desde este lado”. (...) y los chicos tienen su pensamiento político también. Entonces ¿los voy a engañar? (...) Entonces yo prefiero decir: “miren, la verdad que mi pensamiento es éste. No les voy a decir a ustedes cómo tienen que pensar y me pueden discutir todo pero sepan que yo hablo desde este lado. (5)

En otros casos, el docente toma resguardos personales:

Entonces yo siempre les digo a los chicos “esto está en el Diseño Curricular, está, si quieren lo pueden pedir. Todos estos temas se pueden hablar, es historia, hay que trabajarlo. (8)

A la pregunta sobre posibles obstáculos o condicionamientos, en algunos relatos aparecen experiencias de conflictos de algún docente con lxs estudiantes o sus familias, o bien con las autoridades, por haber trabajado algún tema de la coyuntura como el caso de Santiago Maldonado.

La Educación Sexual Integral, las cuestiones de género, también emergen como temas conflictivos; y por otro lado, potentes para el desarrollo del pensamiento crítico.

• **PERTENENCIA A LA CLASE TRABAJADORA**

Este ítem indagó sobre el sentido de pertenencia a una clase social, como matriz que facilita la unidad y las luchas compartidas de lxs docentes, y de este sector con otrxs sectores de trabajadores.

Lxs docentes entrevistados coinciden en identificarse como trabajadores. Lo fundamentan por un lado en las condiciones objetivas del trabajo docente, como el estar en relación de dependencia y ser asalariadxs, condiciones iguales y solidarias con las de otrxs trabajadores:

Yo me considero una trabajadora porque no vivo del aire. (4)

Definitivamente, por eso el gremio del cual soy la delegadx acá, dice trabajadores en alguna parte de su sigla. (5)

Pero aparecen diferencias comparativas entre la tarea docente y la de otrxs trabajadores -servicio doméstico, un/a obrero y otrxs-.

Alguna de estas diferencias, se apoyan en la idea de vocación:

Y somos trabajadores, independientemente de que yo tenga una vocación obviamente, para mí no es lo mismo estar acá, que estar en un escritorio sumando números. Me gusta lo que hago, es mi pasión... (4)

Hay que considerar que así como no es válido utilizar la “vocación” como medio de extorsión del trabajo y el salario docente -cobran menos pero hacen lo que les gusta- y sin dejar de reconocer la historia conflictiva del concepto, la vocación continúa siendo un pilar de la autoimagen, y del compromiso que lxs docentes muestran diariamente.

Por otra parte, y a pesar de lo establecido en el Estatuto de 1958, algunxs docentes rechazan la idea de ser profesionales, porque mantienen la idea de profesional adherida al profesional liberal independiente, y distinta a la del asalariado. La aceptación de sí mismos como trabajadores profesionales parece ser compartida solo por algunxs docentes, y más aún, en ciertos casos se percibe como opuesta a la imagen de trabajador y genera fracturas al interior del campo laboral:

Yo creo que sí (somos trabajadores) pero bueno, en la escuela secundaria se juega esta cosa elitista, viste, que hay muchos profesionales. Acá hay muchos egresados de la UBA, abogados, que no son profes profes profes. Está esta cosa más de profesionalización porque vienen de unas ramas. Hay gente que tiene otros laburos, abogados que tienen estudio y que están acá... (3)

La formación inicial de lxs docentes de secundaria tiene distinto origen: una parte tiene formación docente superior, otra parte formación docente universitaria, otra parte títulos habilitantes como en los casos de médicos y abogados, y otra parte no posee título superior, como en el caso de los maestros de Taller de la escuela industrial.

Si más allá de estas diferencias lxs docentes se asumieran igualmente como trabajadores profesionales, la unidad y solidaridad al interior del campo de lxs trabajadores de la educación sería más fácil.

Por otra parte, es posible sostener al mismo tiempo las identidades de profesional y trabajador, y la igualdad con otros trabajadores no pertenecientes al campo educativo, como en este testimonio:

Somos profesionales, tenemos estudios y todo lo que quieras pero eso no nos pone en ningún lugar de superioridad ni diferencia del resto de los trabajadores del país. Compartimos los mismos problemas que cualquier obrero, oficinista, trabajador de fábrica. (1)

- **SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS SOCIOECONÓMICAS Y SOCIOCULTURALES ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES**

Además de indagar acerca de su autopercepción como trabajadores, nos interesó conocer las opiniones de lxs docentxs de escuela secundaria sobre las diferencias y distancias socioeconómicas y socioculturales con sus alumnxs.

En lo económico lxs entrevistadxs concuerdan en que la población estudiantil también es diversa, varía y se estratifica según sea la escuela de gestión pública o privada, su lugar de radicación y el turno escolar.

Un componente a agregar, es que, de acuerdo con R. Donaire, lxs docentes se perciben mayoritariamente a la vez como trabajadores y como parte de las capas medias (Hillert, 2016); por eso se encuentran respuestas como éstas:

En nuestra escuela los docentes son de clase media, nuestros alumnos son de media baja o baja. Se diferencian en que tienen un pasar económico distinto, claramente, esto lo ven todos. (9)

No sé, depende del estudiante. Tenés estudiantes que viajan a Europa con frecuencia o que viajan al exterior, (...) y yo miro eso y digo: ah! me encantaría y no me da ni la posibilidad. (5)

Hay casos en que las diferencias remiten al nivel escolar o al contexto geográfico:

Quizás en primaria o en provincia hay maestras muy pauperizadas que están muy cerca de los pibes; acá en capital todavía no. (9)

Lxs docentes comprueban la presencia de estudiantes que viven en barrios vulnerables o tienen dificultades económicas, familiares sin trabajo, trabajo en negro, bajo peso corporal, problemas de vivienda, procesos penales.

Al igual que en otras preguntas, hay una referencia a un antes y un ahora:

En una época estábamos en los mismos grupos económicos (...) antes era una escuela de élite (...) pero hoy (...) hay docentes que también tienen problemas económicos. Así que no hablemos, tenemos todos una mezcolanza muy, muy grande... (6)

Lxs docentes también perciben diferencias generacionales, de trayectorias educativas y culturales sea en comparación con estudiantes de sectores socioculturales más bajos o más altos.

Pero unx profesorx iguala a docentes y estudiantes por la superficialidad o pensamiento ingenuo que atribuye a lxs nuevxs docentes:

Ahora tienen todo en común porque el docente lee poco, va poco al teatro, va poco al cine. Yo te dije la otra vez que el docente debería tener más tiempo. El docente ahora aprende todo por internet y por la tele, (...), tiene una base cultural muy pobre. (...) los docentes de la década del 60 y del 70 tenían un nivel cultural mucho más alto, ganábamos más nosotros, tenían una mirada política y cultural mucho más grande. El docente (...) mira Netflix. (9)

• PARTICIPACIÓN DOCENTE

A. SINDICAL

De los docentes entrevistados, más de la mitad tiene cierta relación con su sindicato - algunos son delegados/as, otros están afiliados, o alguna vez concurren a las asambleas. Otrxs sin estar afiliadxs concurren a las marchas. Estos docentes expresan de una u otra manera que comparten la necesidad de la participación y el involucramiento, y creen que las organizaciones gremiales son necesarias para representar sus intereses como trabajadores.

Respecto a las esperanzas y expectativas sobre las organizaciones gremiales se reconoce el rol de los sindicatos aunque se marca la necesidad de transformarlos:

Pero la tarea que hace el sindicato a mí me parece que tiene que estar, es productiva y la verdad que necesitamos, sino quién nos va a defender. (8)

Sin embargo la actividad gremial directa es reducida, incluso entre aquellxs que actúan como delegadxs:

si soy delegada de uno de los sindicatos, subdelegada. A la fuerza, entre vos y yo. (4)

Si, medio porque no me quedó otra, porque los otros que están acá son peores. No, no, fue una suplencia que terminó siendo una titularidad no muy voluntaria. (5)

Entre los problemas sindicales, varixs docentes señalan el tema de la dispersión de las organizaciones de la Ciudad

Me parece una barrabasada que haya 17 sindicatos. (5)

Afirman que muchos de los sindicatos actuales son solo sellos, y reconocen a tres con más fuerza y existencia real: UTE, Ademys, UDA. Entre los comentarios recogidos, se diferencia a UTE y Ademys como los sindicatos más combativos y con presencia; hay quien dice que UTE es el más fuerte, que tiene buena asesoría jurídica, y que es kirchnerista; otros, que Ademys es el más combativo y es troskista; de UDA, se dice que es anticuado y más pasivo. Pero subrayan la necesidad de la unidad.

Observan la dificultad de llamar a paros en esos momentos (fines de 2018), por el dilema económico en que coloca el paro a lxs docentes, y señalan la situación de conflicto personal y la sensación de desesperación por la que pasan muchxs docentes.

Algunxs docentes manifiestan distintos tipos de críticas a las conducciones, a la burocracia y a la falta de mecanismos de participación más democráticos –suponemos más directos-, a los acuerdos con las autoridades, a la falta de defensa de derechos, de activación; y a la reelección indefinida de los dirigentes sindicales.

Otrxs los consideran un mal necesario, y algunxs están abiertamente en contra de los sindicatos y especialmente de sus dirigentes. Por ejemplo:

La verdad que jamás aportaría a un sindicato. En líneas generales yo pienso que buscan el beneficio personal y les importa la nada el docente. (...) No, luchan por sus intereses.(...)... no les creo, arreglan para lo que les conviene a ellos. (7)

El prestigio de los sindicatos y de los dirigentes sindicales está dividido entre malos y buenos. Algunxs reconocen las dificultades que implica ser dirigente sindical, y diferencian a aquellos dirigentes que se ponen al hombro la lucha a pesar de todo.

Pero muchxs critican a lxs dirigentes en términos de

Unos chantas. (2)

No, la dirigencia la verdad que no. Es que no sé, creo que no tendría que haber esa dirigencia, más esa dirigencia que son siempre los mismos. Y bueno, ni hablar de la mirada de género obvia, que son todos varones y las mujeres... el ochenta por ciento somos... Digo, cómo ahí también se juegan las cuestiones de poder... (3)

Son unos transeros en general, igual qué la mayoría, cuando a vos te enquistan en el poder, son burócratas, entendés ... (4)

Mirá, ésta es delegada y falta siempre a la escuela, le dan siempre licencia porque, por ejemplo, el médico que está ahí le da por cinco, seis meses, bueno estas cosas deberíamos verlas porque eso también de alguna manera nos afecta. (8)

B. POLÍTICA

La política -y la participación política-, dice A. Heller, es una actividad desarrollada con la conciencia del “nosotros”, dirigida a la conformación de identidades colectivas, asociaciones, agrupamientos, que interpelan lo común y tienen aspiraciones de poder. Una actividad que pone la vista en lo general (Heller, 1977). Para Ch. Mouffe la política reconoce el conflicto, disocia entre un “nosotrxs” y un “ellxs” - los enemigos antagónicos -. Lo político, en cambio, intenta la búsqueda del consenso, la construcción de un nosotrxs como actuación en común entre adversarixs -opositores agonistas-. Una democracia pluralista distingue en el nosotros político a los legítimos adversarios con quienes dialogar. Para H. Arendt la acción es política si va acompañada de la palabra, del discurso, porque el mundo encuentra lo común desde el habla, y en esta acción, se hace plural. La acción política adopta diversas formas y surge en las

distintas relaciones sociales muchas veces en tensión con las formas e instituciones tradicionales (Arendt, 2009).

Si la escuela secundaria tiene entre sus objetivos la formación de ciudadanos, debe educar en el diálogo y la capacidad de argumentación a docentes y estudiantes, habilitando tiempos y espacios para desplegarlo en asambleas, actividades de los centros de estudiantes, debates electorales y otras formas.

En relación con la participación política partidaria, los docentes en su mayoría manifiestan no intervenir personalmente. Incluso, en un caso uno docente da cuenta de su afiliación partidaria pero en forma pasiva, no la considera en sentido activo.

Los partidos políticos son aceptados como instituciones del sistema representativo o como herramientas de la democracia. Nuevamente aparece el sentimiento de diferencia generacional: un docente afirma que si fuera más joven integraría alguna organización.

Alguien dice que se puede participar en política también desde ESI, o desde lo pedagógico y no necesariamente desde lo partidario.

En relación con la democracia no falta cierta expresión de resignación o escepticismo:

A mí me parece bien que la gente se organice, que se presente. El sistema democrático es una porquería pero comparado con todos los otros es el mejor. (5)

Tres discursos se diferencian y describen a la política, por un lado, como lo negativo

Que te abrochan todos, así en criollo. (3)

Por el otro como parte de un sistema dado:

Es lo que hay, es lo que tenemos, es la democracia burguesa que tenemos, y bueno, la única forma es participar políticamente. Y no tiene que ser militando en un partido, hay tantas formas... (4)

O distanciándose ingenuamente de la política y optando por el sentido común de la vida cotidiana.

No sé, me guío por el sentido común (...) creo que no sé qué está pasando en este país. (6)

Encontramos una sola opinión de rechazo abierto

No entiendo, no me gusta, entonces no puedo hablar de lo que no entiendo Y la verdad no me interesa. No pierdo el tiempo. (7)

Otras opiniones valoran a la política como herramienta de cambio. Refiriéndose al gobierno anterior a 2015, dicen:

¡Ah! Esto es política, no es lo otro que veía o que venía de alguna manera, viendo. Esto de poder hacer cosas para mejorar la calidad de vida de muchas personas, dije: ¡Waw! Con la política se pueden hacer muchas cosas, la política no es sucia, como continuamente escuchás que repiten. (8)

Me parece que hay políticos que están ahí por amor a la patria y para beneficiar a la población y otros que están ahí por amor a sus propios egos y billeteras para beneficiarse a sí mismos. Si querés me sorprende que los que están por amor a la patria hayan llegado a algo, eso sí me sorprende. (5)

La única forma de cambiar las cosas es a través de la política. (4)

Estas opiniones deben ser ubicadas en el contexto de fines de 2018, en el que ya se preveía la contienda electoral del año 2019. Marcan un compromiso muy importante con la democracia, y expectativas de cambios en los marcos de la democracia.

II. INFORMACIONES RELATIVAS AL ÁMBITO NO LABORAL

En el ámbito no laboral se desarrolla nuestra vida cotidiana. La vida cotidiana, indica A. Heller, es nuestra vida particular, formada por actividades de lo más heterogéneas: las comidas, los traslados, la limpieza, el trabajo, el descanso, el diálogo, la sexualidad, el juego, la diversión, el amor, la amistad; actividades que tienen en distintas familias y personas diferentes tiempos e intensidades. A. Heller dice que para la mayoría de los seres humanos la vida cotidiana es “la” vida, es decir, es “toda la vida” (Heller, 1977: 26).

En la vida cotidiana predomina el pensamiento cotidiano, vinculado a la percepción y el sentimiento; y los tres –percepción, pensamiento y sentimiento- son primarios e inescindibles. En la vida cotidiana aparecen indisolublemente unidos (Heller, 1977).

La existencia docente está siempre tensionada entre la vida cotidiana, la laboral -que en el caso que estudiamos, se despliega en instituciones insertadas en el escenario público estatal- , y, a veces, actividades culturales, sociales, y la participación gremial y política.

El trabajo reclama salir de las relaciones primarias, tomar conocimiento de realidades menos cercanas, acordar con otrxs. Lxs docentes construyen “nosotrxs” con lxs estudiantes, con lxs colegas, con padres y madres, con el barrio.

- **CONSERVACIÓN, CUIDADO Y REPRODUCCIÓN DE LA VIDA**

En la mayoría de lxs docentxs entrevistadxs, aparece una cotidianeidad singular construida según la carga del tiempo laboral (horas trabajadas, cantidad de escuelas y tiempo de viaje) y las tareas domésticas y de cuidado cuando son realizadas sin ayuda o no son compartidas con otrxs. La mayoría de lxs entrevistadxs realizan tareas domésticas, solxs o en conjunto con la pareja, que insumen entre 2 y 3 horas diarias.

Sobre el tiempo invertido en tareas domésticas dicen lxs entrevistadxs:

¿Horas diarias? es difícil porque hay días que trabajo de mañana a la noche. Sin contar la cocina, que es de lo que más me ocupo, diría que dos horas diarias. Con la cocina incluida ya es un poquito más. (1)

Mi marido por suerte hace un montón de cosas, lava, plancha, pone el lavarropas, pone los platos, la cocina, todo. Y mucho más no hago en la casa, no sé, él también cambia las sábanas... (3)

Yo no tengo quien me ayude en mi casa.(...) mal que mal, lavar los platos me desenchufa. (4)

Acerca de este uso del tiempo en el ámbito no laboral, las profesoras que tienen hijxs pequeños dicen que no tienen tiempo libre, que fuera del trabajo todo el tiempo lo absorben lxs niñxs, y otras relaciones afectivas con familiares como lxs abuelxs.

En este momento estoy con mi nene, no paro de estar con él. Es muy chiquito y tengo que tener ocho ojos. Lo que dificulta que si tengo que hacer algo en horario no laboral, es completamente imposible. (7)

Pero aun sin la presencia de niños, también aparece la escasez de tiempo disponible para otras actividades y el ocio en el ámbito no laboral:

¿Hay algo que sea tiempo no laboral? (risas). Imaginate que yo salgo de acá y voy a trabajar al trabajo que tengo a la tarde, que soy referencista en una biblioteca y ahí le meto una o dos horas

de trabajo de escuela para llegar a... Tengo clases de yoga, clases de danzas. ¿Qué más? Y cuando logro que mi calendario me permita hago curso de conversación de alemán. (5)

En este caso por ejemplo, la actividad laboral ocupa la mayor parte del tiempo, no se mencionan actividades domésticas ni de cuidado, tampoco de diversión ni sociales, pero sí de otros desarrollos personales.

- **MEDIOS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN**

Un primer escalón en el pasaje de lo particular a lo social más general, es la necesidad de estar informado, así sea para estar al tanto de lo que está sucediendo, o para tener de qué hablar con el otro. En Argentina la noticia política es tema permanente de conversación, mucho más que en otros países.

Sobre su contacto con los medios de información cotidiana, casi todos los docentes entrevistados dicen mirar el diario en formato digital todos los días, y en papel pocas veces por semana o solo los domingos. La lectura digital suele ser una lectura rápida, a veces limitada a los títulos, otras dirigida a varios diarios nacionales y hasta internacionales.

Yo leo a veces, aunque no pueda leerlos todos los días, abro todos los diarios. Veo todos los portales. Por lo menos si no puedo leer leo los titulares... (4)

Cuando me levanto pongo el café y pongo internet, hay un sitio que se llama Kiosconet, y puedo acceder a cualquier periódico del mundo. Tres veces por semana en papel, digital todos los días. (10)

Son excepciones los docentes que afirman leer el diario todos los días. Hay docentes que dicen no leer el diario porque reciben información por las redes, especialmente Facebook y Twitter, a través del celular:

Con el celular, entrar a un diario digital, o a una plataforma informativa, es más fácil o más rápido. (7)

Las redes parecen ofrecer tres rasgos valorados positivamente:

- La congruencia entre las noticias y los intereses personales:

En Facebook las noticias están seleccionadas por lo que a mí me interesa. (3)

- La inmediatez en el tiempo:

Cuando van cayendo noticias empiezo por Facebook, que esto, que lo otro, y empiezo a ver a ver qué es lo que pasa. (6)

Te enterás de lo más importante con el celular. (7)

Me salta alguna notificación. (10)

-Y en tercer lugar una mayor confianza personal en la fuente, en la inmediatez de la fuente.

La gracia del Twitter justamente es que ahí estás teniendo la información directo de la persona que la produce (...) o sea no la tenés matizada por el periodista, que sí lo tengo el domingo porque ya son notas más de reflexión que de emergencia. (5)

Estas afirmaciones conducen a pensar que hay docentes que naturalizan la información inmediata como “la verdad objetiva”, imparcial, y en cambio colocan la parcialidad del lado del análisis que problematiza

la noticia. Parece haber en principio una seguridad básica en la noticia inmediata, y una búsqueda preferencial de esa inmediatez (Bauman, 2013).

La inmediatez impuesta por las TICs puede llevar a considerar los acontecimientos superficialmente, sin un tiempo para reflexionar sobre ellos, profundizarlos, y arribar a conclusiones personales.

En las conexiones a las redes en busca de noticias muchas veces la agencia es Infobae.

En los casos en que escuchan radio, también se valora que tenga “Más inmediatez que el diario”. (6)

Algún docente escucha exclusivamente radio y no tiene TV (10), otros docentes no escuchan radio en absoluto (7 y 9), pero la mayoría tiene cierta relación con la radio. Las estaciones mencionadas son Mitre, del Plata, 750.

Hay que destacar que en el uso de la radio predomina la búsqueda de música, especialmente para distenderse: “Noticias no, basta con la televisión” (6).

En el uso de la televisión, la radio y los diarios, aparecen claramente *opiniones* que marcan una división ideológica entre aquellxs docentes más cercanos a lo político. La existencia de esta división puede constatarse en los distintos testimonios: está el profesor que escucha a Miguel Wiñazki y a Kovadloff por radio, los valora altamente, y utiliza luego mucho de lo que dicen en sus propias clases (2). Y otrx profesxr que dice: “TN y todo eso nunca seguiría porque me hago mala sangre” (3).

Estas opiniones, lejos del clima de apatía política que algunxs pensadores atribuyen a nuestros tiempos, muestran interés y capacidad de análisis del campo de lo político. Además, dan cuenta de que lxs docentes entrevistadx no escuchan informaciones ingenuamente, sino que pueden distinguir las posiciones de los emisores.

En el análisis de este escueto panorama aparecen ya algunos rasgos dignos de ser tenidos en cuenta, como la preferencia por la inmediatez, la necesidad de distenderse, de salir de las tensiones; la polarización política, la presencia de un pensamiento no ingenuo.

• CONTACTO CON EL MUNDO DE LA CULTURA SIMBÓLICA

Entre las actividades del ámbito no laboral, en el pasaje de lo particular a lo social más general, consideramos en segunda instancia el contacto con el amplio mundo de la cultura simbólica en sus más diversas expresiones.

A. PROGRAMAS, SERIES, NOVELAS

En el acceso cultural a programas, series, novelas por vía audiovisual, predomina ampliamente Netflix. Algunxs docentes dicen que casi no ven canales de aire ni de cable. Varixs recuerdan a Peter Capusoto, TVR, 6,7, 8.

Un docente que sí miraba TV en el período de la entrevista, manifiesta interés por contenidos históricos, geográficos, ecológicos, biológicos, la exobiología.:

History Channel, Discovery, Animal Planet y la serie “Perdidos en el espacio” porque a mí me gusta mucho la exobiología, la vida en otros mundos. (9)

Otros mencionan además “Suits”, “Outlander”, “How to get away with a murder”, “Greys Anatomy”, “Tiempos de Guerra”, “La casa de papel”, “Games of Thrones”, “Perdidos en el espacio”, “100 días para enamorarse”.

Lxs docentes siguen también series vinculadas a lo educativo escolar: “Merlí”, “Rita”, “Elites”, “El Reemplazante” –ésta última latinoamericana, chilena- “Harry Potter”; dicen que sirven para pensar. Quien no tiene TV de todos modos puede descargar series por Internet.

B. LECTURAS

Resulta de interés destacar que, de acuerdo con la información recabada, todxs lxs docentes entrevistadxs afirman que leen. La única excepción es una madre de un niño pequeño, que lee para el/a niñx (7). No obstante, algunxs docentes aclaran que tienen poco tiempo, que leen especialmente en las vacaciones, o en el colectivo, o que leen pero no son adictxs a la lectura. Hay quienes leen obras directamente en inglés. El soporte puede ser digital o en papel.

Los géneros y lxs autores varían: fantasía heroica, ciencia ficción, terror (1, 4) temáticas que podrían ser compartidas con los estudiantes adolescentes.

Libros sobre historia – arte (1, 6) filosofía (2) feminismo, educación sexual, género (1, 3, 5) peronismo (5) historia argentina, Rosas (6), las obras de Galeano (9) . Estos temas pueden ser abordados en textos académicos, o en novelas, a veces en cuentos.

Hay docentes que comparten lecturas con sus hijxs de distintas edades (7, 10).

Como temáticas nuevas surgidas en la época, un docente se interesa por la historia del Islam y la vida de Mahoma, y ha leído sobre las sectas neoevangélicas, los presbiterianos, los pentecostales (9).

Otrx docente confiesa que le gusta leer a veces “Libros cholulos: Stamatea, Bucay porque me gusta hablarles a los chicos de eso, a ellos les fascina” (6).

C. CINE, TEATRO, ESPECTÁCULOS MUSICALES

Casi todxs los docentes hacen referencia a que redujeron su asistencia a espectáculos, por motivos económicos: quien iba al cine una vez por semana pasó a ir una vez cada 15 días o una vez al mes, o los días en que hay descuentos. Pero también hay docentes que dicen que casi no van o que hace un año que no van.

La asistencia al teatro es menor aun, sea por hábitos, capital cultural, o razones económicas: “Con lo que pagamos dos en el cine vamos uno al teatro” (2).

También hay quienes dicen que nunca tuvieron costumbre de ir a espectáculos, y quienes directamente expresan rechazo por asistir:

No. No tengo interés. Los ratos en los cuales no necesito estar en contacto con el resto de mis conciudadanos prefiero estar sola y tranquila y bajar un poco. Ni hablar de la plata y todo lo demás Y después de la belleza de la vida escolar (...) a niveles de ruido ¿no?, quiero estar en casa con los auriculares y aislarme. En la única instancia en la cual interactúo con multitudes son las manifestaciones. (5)

En relación con la asistencia a espectáculos musicales o a la audición de música en general, aparte del tema económico, se reitera la necesidad de tranquilidad:

Me gusta Fonseca, es un cantante colombiano, medio tranqui. música, tranqui cuando estoy así en un momento que no tengo que hacer nada, despacito, bajo. ...no me gusta esa cosa cuando está fuerte la música o agresiva, eso no. (8)

Y aparece con énfasis la diferencia de gustos con lxs jóvenes:

Yo soy de Sui Generis, de Pastoral, de León Gieco. (...) Marilina Ross, Sandra y Celeste, Mercedes Sosa, Silvio Rodríguez. (...) música vieja de hace 40 años atrás, lo nuevo no entiendo nada. No entiendo del sobrino de Rodrigo, de las cosas que escuchan los pibes, me encanta ver los del tema del rap pero no entiendo nada. no entiendo nada de la música electrónica. Soy viejo ya, tengo 55 años. (9)

Y hay diferencias entre los mismos docentes: hay quien manifiesta que va siempre al teatro Colón a escuchar opera (10).

D. ACTIVIDAD EXPRESIVAS O ARTÍSTICAS

Cuatro de lxs once profesores entrevistadxs no hacen mención de ninguna actividad artístico expresiva.

Varixs profesores tienen contacto con la música, sea como ejecutantes (guitarra, piano) sea como oyentes. Otros tienen contacto con el teatro, sea en forma asistemática (1), o por haber sido actor y estar dirigiendo talleres de teatro en el presente (9).

Varixs docentes se interesan por la pintura, unx por la danza y el canto, y unx profesora había sido periodista de cine y de teatro antes de ser docente (4).

Un profesxr sintetiza así su opinión sobre el arte:

...el arte forma parte de la vida, tenés que aprender literatura, leer literatura...Para poder comunicarte hacés una imagen en la cabeza y la podés transformar, explicar mejor las cosas más sencillas, a veces un gesto vale más que mil palabras. (2)

E. DEPORTES Y HOBBIES

Varixs profesorxs marcan un antes, cuando hacían deportes o actividades físicas más intensas, y un ahora, tiempo en el que ya no hacen más o hacen menos, buscando siempre actividades tranquilas. Este presente puede deberse a falta de tiempo, o a problemas de salud que se fueron incrementando:

Natación, ciclismo, de chico hacía muchas artes marciales. El tiempo no me da abasto. (1)

Yo fui federado de Básquet. Ahora no, no me da el tiempo además tuve una operación en el pie, entonces tuve que dejar un montón de cosas. (10)

Lxs docentes mencionan como hobbies dibujo, juego de roles, juegos de mesa. (1) tejer, (3, 5) hacer tarjetería española para las fiestas (5) armar rompecabezas (5 y 10) pintar puertas, paredes, restaurar muebles (7) bailar, leer (8) escuchar música, ir a comer a lugares exóticos, coleccionar artesanías (9). Un/a solx docente mencione los videojuegos (1). Unx docente dice que hace Tarot y reiki (6).

F. VIAJES

Lxs docentes entrevistadxs hacen referencia a su gusto por los viajes.

Hay quienes viajan preferentemente por el país, lo que puede significar ir al Tigre, a Gesell, al sur, o tener experiencias interesantes que subrayan la necesidad de tranquilidad:

...me fui a Corrientes a la casa de un amigo de mi esposo donde no hay internet, no hay televisión, no hay radio, no hay nada; solamente hay luz y la luz se corta de doce del mediodía a seis de la tarde. (...) por ahí no me entienden los compañeros, siempre trato de buscarme esos tiempos, me aísló y la verdad que vengo re bien, re cargada de pilas, me hace bien, yo lo busco, me gusta el silencio, me gusta la tranquilidad. (8)

Hay docentes que han recorrido diversos países de América Latina, como Brasil, Cuba, Colombia, Venezuela, Chile, Perú. También han recorrido EEUU, Europa, Singapur, Tailandia, Japón.

Si viajo, viajo. Junto guita y viajo. (...) Pero junto moneda, 20 dólares, voy guardando y ahí voy. (9)

En general relatan que como consecuencia de sus viajes pueden incorporar nuevos contenidos y mejor comunicación en sus clases.

Y en cuanto a las posibilidades de viajar, no falta la referencia al antes y el ahora (2018).

G. PARTICIPACIÓN EN ASOCIACIONES DIVERSAS

Cuando se pregunta sobre la participación en organizaciones de la sociedad civil como asociaciones voluntarias, culturales, deportivas, pocos docentes dicen participar o haber participado alguna vez.

Algunxs han participado en el pasado de organizaciones voluntarias como una sociedad de fomento (2) o una asociación cultural (4). Unx de ellxs dice explícitamente que sí lo hacía pero ha dejado de hacerlo por falta de tiempo.

Lxs dos docentes que sí participan en la actualidad en algún tipo de asociación, remiten en un caso a temas de salud, y en otro a la actividad cultural teatral, ambas con características solidarias.

... yo tengo que hacer servicio, el servicio lo hice en la salud para que la gente se cure; yo fui una de las primeras que se curó con pastillas con interferón. La docencia también es servicio, tiene que ser servicio... (6)

El profesor que hace actividad teatral dice:

Yo tengo una ONG que es mi taller de teatro solidario donde con los pibes hacemos obras en villas, hospitales, en geriátricos, juntamos alimentos, somos generadores de nuestra propia ONG.(9)

Ambxs tienen móviles no solo científicos, una especial tendencia a preocuparse por el otrx y a comunicarse con el otrx, y pareciera que ponen en juego no solo el pensamiento lógico sino también la imaginación y la creatividad, lo que excede al racionalismo tradicional.

Ambos muestran rasgos distintos a quienes terminan de dar clase y quieren aislarse, descansar; o a quienes sustentan códigos culturales valiosos pero mantienen distancias y no llegan a tender puentes comunicacionales con otrxs colegas ni con lxs estudiantes.

El interrogante que queda planteado es en qué tiempos y espacios sería posible compartir esta diversidad.

PRIMERAS REFLEXIONES

1. DISPERSIÓN

En las entrevistas a lxs docentes de las tres escuelas se ha encontrado una variedad y diversidad de constructos de opiniones, rasgos de pensamientos, gustos, etc.

Esto lo conocen y lo viven diariamente los equipos directivos de las escuelas, porque dificulta la elaboración de proyectos institucionales colectivos.

Las opiniones se polarizan respecto a los temas de política nacional, las cuestiones referidas a la democracia y al género.

Parece ser claro que hay docentes partidarios del gobierno anterior a diciembre de 2015, de su política de DDHH y de su política dirigida a los sectores más necesitados. Estxs docentes apelan a medios de información coherentes con esos posicionamientos.

Hay también docentes abiertamente opuestos a la política de la década anterior, opuestos a la AUH, a Conectar Igualdad, a ESI, PROCREAR, jubilación de las amas de casa, derecho al aborto, etc., lxs que eligen otros medios de información.

En este sentido se confirma la existencia de islas informacionales, lo que sin embargo no impide que haya opiniones personales y en algunos casos críticas en distintas direcciones.

Y hay docentes que comparten algunas políticas nacionales del período 2003 - 2015, pero no otras: están de acuerdo con el derecho al aborto pero no lo harían personalmente, están de acuerdo con la obligatoriedad de la escuela secundaria pero también con la baja de edad de imputabilidad, etc.

En cambio se encuentran amplias coincidencias con la obligatoriedad de la escuela secundaria y los derechos de lxs estudiantes.

También, pareciera haber una correspondencia entre los valores elegidos desde las posiciones dogmáticas -con perspectivas más tradicionales-, las posiciones conservadoras sobre la escuela, y las posiciones escépticas hacia los discursos más críticos.

Pero no hemos encontrado la formulación explícita de antivalores o valores negativos, como podrían ser favorecer el sálvese quien pueda o la falta de solidaridad. Sí, encontramos ideas intermedias como destacar el mérito individual, responsabilizar por los resultados del aprendizaje al individuo al margen del contexto, condicionar la AUH al rendimiento, o aceptar la baja de la edad de imputabilidad.

Ya hemos dicho que las condiciones de trabajo en la escuela secundaria dificultan el diálogo entre docentes, y con ello la elaboración de argumentos para la construcción de puentes entre opiniones distintas, la conformación de colectivos de trabajo, y el tránsito por experiencias que permitan basar los cambios de opiniones no solo en la palabra sino también en las prácticas compartidas colectivamente. Un objetivo necesario y loable sería poder construir comunidades docentes institucionales motivadas por idearios compartidos.

2. TIEMPOS

El tiempo es una condición insustituible del desarrollo humano en todo contexto.

La calidad del tiempo no rentado y la calidad del tiempo rentado tienen una estrecha relación entre sí, se condicionan el uno al otro. Y el uso del tiempo es problemático para los docentes tanto en el ámbito laboral como en el no laboral.

En el ámbito laboral, faltan tiempos rentados no al frente de alumnos, tiempos para el trabajo colectivo e institucional.

En el ámbito no laboral, el llamado “tiempo libre” se dedica muchas veces, también a tareas laborales, además de las domésticas y de cuidado; y son pocos los docentes que pueden desarrollar actividades solidarias, gremiales, políticas, culturales y formativas en su tiempo no rentado.

Hay docentes que demandan aislamiento y soledad en su tiempo no laboral para desconectarse de las horas de sobrecarga de trabajo, del “ruido”.

Las condiciones de cuarentena han puesto en el tablero los tiempos de trabajo remunerado y no remunerado y el pluriempleo del docente de escuela secundaria, que multiplicaron aun más la extensión de las jornadas de trabajo a causa de la virtualidad.

La histórica lucha de los trabajadores por los tres ochos - ocho horas de trabajo, ocho horas de descanso, y ocho horas para el desarrollo personal y la participación ciudadana- tiene hoy mayor vigencia como necesaria para no perder nuestra humanidad. En esa dirección los reclamos de descanso y esparcimiento de los docentes deberían sin duda ser tomados en cuenta por los gremios y las posiciones ciudadanas democráticas.

3. PARTICIPACIÓN

Toda participación requiere siempre cualidades de comunicación y solidaridad, difíciles de practicar si no hay tiempos disponibles y hay en cambio un alto grado de fatiga.

Los docentes que sí desarrollan distintas formas de participación parecen poner en juego no solo el pensamiento racional y científico, sino también emociones, afectos, sentimientos.

• INSTITUCIONAL

De todas las posibles formas de participación social, queremos destacar la necesidad de la participación institucional.

Más allá del trabajo individual en el aula, un primer nivel de participación extra aula suele ser la colaboración entre varios docentes para desarrollar juntos un módulo temático, preparar un acto escolar, una investigación, una salida, etc. O la asistencia a una reunión de profesores o capacitación en servicio.

Este nivel de participación institucional parece ser fundamental para compartir información, conocimiento del contexto, y en algunas oportunidades tomar parte de una construcción colectiva o de la toma de decisiones.

Para los docentes, la insuficiencia de instancias institucionales acentúa el aislamiento, y constituye un cuello de botella en el pasaje de lo particular a lo general, al intercambio de ideas con otros, a lo colectivo, a la movilización de la sensibilidad social, gremial o política.

A instancias de los sindicatos docentes, en el año 2013 se aprobó por Resolución N° 201 del CFE el Programa Nacional de Formación Permanente. En su fundamentación, el Programa destacaba "...la unidad escuela; como ámbito privilegiado de desempeño laboral y a la vez espacio de participación, intercambio y pertenencia." (Resolución N° 201, CFE, 2013, p. 2). Esta había sido una preocupación central impulsada por Stella Maldonado, entonces Secretaria General de CTERA.

- **EN REFORMAS DE LA ESCUELA SECUNDARIA**

Los espacios en que pudo darse algún intercambio sobre la Nueva Escuela Secundaria de Calidad y la Secundaria del Futuro de la Ciudad de Buenos Aires fueron sobre todo las actividades de capacitación docente, en las que se suele confundir información con participación.

Lxs docentxs recuerdan haber realizado asambleas y marchas en contra de la NES, en conjunto con los centros de estudiantes. Califican a esas experiencias como acciones de resistencia a las políticas educativas de la Ciudad para el nivel secundario.

Pero en cuanto a la implementación de la Secundaria del Futuro, coinciden en general en que hubo falta absoluta de consultas, y se quejan de la aplicación de un plan armado e impuesto.

A pesar de las quejas, la Secundaria del Futuro parece haber encontrado un clima de menor oposición y cierta resignación. Esto puede deberse a la cantidad de cambios -tres proyectos sucesivos- que afectaron a la escuela secundaria de la Ciudad en un tiempo relativamente breve, y confundieron y estresaron a lxs docentes del nivel. Nunca recibieron informaciones fundadas y completas, solo conocieron el aspecto que incidía directamente en su tarea; tampoco alcanzaron logros como resultado de sus movilizaciones. Por eso el ánimo de lxs profesores es de cierto escepticismo sobre las posibilidades de cambio de la escuela secundaria.

- **SINDICAL**

De lxs docentes entrevistados, más de la mitad tiene cierta relación con sus sindicatos y cree que son necesarios para defenderlos. Suelen participar de las asambleas y de las marchas pero no se involucran en otras actividades gremiales.

Lxs docentes de la Ciudad se ven preocupados por la dispersión de las organizaciones, que suman diecisiete sindicatos. Unxs expresan fuertes críticas a las conducciones, a la burocracia, a la reelección indefinida de los dirigentes y a la falta de funcionamiento democrático. Otrxs están directamente en contra de los sindicatos y de sus dirigentes.

Más allá de las razones que puedan tener algunas de estas críticas, es necesario tener en cuenta que en la batalla cultural la derecha ha trabajado en generar desconfianza y descalificación para impedir procesos de unidad; esto se aplica especialmente hacia "*todos aquellos otros que fungen como líderes sociales o grupos de vanguardia que convocan a asociarse para luchar por demandas o reivindicaciones comunitarias*" (Díaz Piña, J., 2015).

- **POLÍTICA**

La mayoría de la gente no suele tener participación ni actividad política directa, simplemente vive su vida cotidiana y laboral en forma individual. Pero en algunos momentos históricos la política se imbrica en la vida cotidiana, en distintos grados: en Argentina un momento paradigmático fue diciembre de 2001.

En este campo encontramos nuevamente en lxs docentes señales de escepticismo en relación con la democracia y el papel de los Partidos políticos.

Pocxs docentes valoran a la política como herramienta de cambio, pero, refiriéndose al gobierno anterior a 2015, algunos dicen haberse sorprendido positivamente por todo lo que sería posible hacer desde la política. En estos casos hay un compromiso muy importante con la democracia, y expectativas optimistas de transformaciones en los marcos de la democracia.

Estas opiniones deben ser ubicadas en el contexto de fines de 2018, en el que ya se preveía la contienda electoral del año 2019.

4. LA ESCUELA SECUNDARIA

Más allá de consensos entre académicos, lxs docentes parecen presentar dudas y diferencias de opiniones sobre los fines de la escuela secundaria: formar al ciudadanx, preparar para la continuidad de los estudios o para la inserción en el mundo del trabajo, o conjugar las tres funciones. Unxs se inclinan por un objetivo, otrxs por otro distinto. Tampoco acuerdan acerca de si estas posibilidades deben estar dirigidas a todxs, o segmentadas según la población que acogen. Lxs docentes también expresan una particular preocupación por quienes van desertando y no pueden terminar la escuela.

Es posible que este abanico de opiniones se asiente no solo en posiciones ideológicas, sino en dificultades prácticas de desempeño con grupos de mayor dimensión, nuevas poblaciones escolares, diversidad cultural, condiciones de trabajo. Son estos difíciles contextos los que sirven de base a una “ideología práctica”, o solución de compromiso, que puede estar reñida con sus convicciones. Por eso opiniones de derecha pueden unir a docentes de distintas ideologías, ser un piso común para posiciones no democráticas, y presentar disparidades en la cabeza de un mismo docente.

Lo que implica que cuanto peor sea el medio ambiente de trabajo, y menor el tiempo para las reflexiones personales y grupales, mejores son las condiciones para el individualismo y el pensamiento neoliberal, y mayor el esfuerzo necesario para contrarrestarlo.

Estos debates sobre el derecho a la escuela secundaria están ligados a otros sobre ampliación de la democracia y de los derechos a las ciudadanías diversas, a la formación permanente y al trabajo; en otros términos, sobre inclusión e igualdad sociales, o por el contrario discriminación y exclusión.

• LA SECUNDARIA DEL FUTURO

Fue importante observar que lxs docentes no asumieron una actitud en bloque, a favor o en contra de la Secundaria del Futuro.

Esto tiene distintas razones: la primera, que todxs reconocen que la escuela secundaria requiere cambios profundos y urgentes; en segundo lugar, lxs docentes no recibieron una información fundamentada y completa del proyecto, sino parcialidades que afectaban de una manera a unxs y de otra manera a otrxs docentes; esto se condice con las estrategias de implementación de la reforma por parte del Gobierno de la Ciudad, y con las condiciones laborales fragmentadas, segmentadas de los profesores secundarios, que dificulta una visión de conjunto construida colectivamente.

Este modo de presentación e implementación de la Secundaria del Futuro habilitó análisis y propuestas parciales de los docentxs. Sus propuestas tenderían a una flexibilización de la forma escolar: preocupadxs por el ausentismo, la deserción, la presencialidad y la repitencia de lxs estudiantes, lxs docentes hacen diversas propuestas acerca del número de ausencias permitidas, los horarios de asistencia diaria, la posibilidad de enseñanza remotas, la organización de trayectos, y la necesidad de diversos tipos de ayuda estatal.

Acerca de su propia tarea, lxs docentes acuerdan con el trabajo en equipo y el trabajo por áreas, pero reclaman tiempos para concretarlo, y la posibilidad de elección de las materias afines y de lxs compañerxs de trabajo.

Acerca de la relación educación –trabajo, varixs docentes sí acuerdan con la necesidad de que la escuela se vincule al mundo del trabajo y prepare para el mundo del trabajo, incluso para ramas específicas. Y muchos de los entrevistadxs están de acuerdo también con las pasantías. Asimismo hay opiniones favorables al emprendedurismo.

5. EL TRABAJO DOCENTE

• ESPECIALISTAS Y PROFESIONALES

También el prejuicio hacia la idea de profesional como distinta a la del docente contribuye a fragmentar el campo de los trabajadores de la educación, especialmente en la escuela secundaria.

Desde lo ideológico, que una parte de la docencia no se autoperciba como trabajadores profesionales constituye un problema serio, porque la desprofesionalización es uno de los objetivos fuertes del neoliberalismo (Puiggrós, 2018), objetivo al que apuntan a través del desprestigio de la tarea docente, la descalificación, el desconocimiento del derecho a la formación permanente, su reemplazo por plataformas virtuales y voluntarios, facilitadores, la introducción de “líderes”, etc.

Durante la cuarentena por coronavirus, en principio, se ha ensayado una virtualización generalizada -que no será totalmente abandonada el día después-, y se habla de sistemas duales y alternativas variadas.

Si estas alternativas se acompañan de horizontes más amplios para la actividad del docente, no como apéndice de instrumentos sino como intelectual colectivo, su profesionalismo y su subjetividad se enriquecerán.

• LA EXPRESIÓN DE PUNTOS DE VISTA PROPIOS

Distintas actitudes pueden ser válidas en relación con la expresión del pensamiento propio de lxs profesorxs: desde no identificar el pensamiento propio para habilitar las expresiones estudiantiles, o no colocar el pensamiento propio como único parámetro válido, hasta explicitarlo como prueba de honestidad intelectual.

Pero encontramos otras actitudes que indican indiferencia o desconocimiento de ciertas temáticas – políticas, sindicales, de derechos y género-, vinculadas a cierta opción por el apoliticismo, la asepsia, el individualismo, el no te metás, cierta desconfianza hacia lxs dirigentxs.

Hay que recordar que en general, a diferencia de lxs maestrxs primarixs, lxs profesores secundarixs se forman en profesorado secundario y universitarios, muchos de ellos tienen posgrados, y algunos son autores de textos académicos y publicaciones, por lo que estarían en condiciones de asumir posiciones de mayor compromiso. Sin embargo, es posible que su condición de funcionariadxs y asalariadxs pueda entrar en pugna con el ejercicio de su autonomía intelectual.

No en vano Freire apela a la valentía de lxs docentes, a superar el miedo de perder el empleo o no alcanzar una promoción (Freire, 2004, p. 64). Claro que este planteo ideal no es un objetivo posible si las condiciones laborales son de extremo ajuste y de hostilidad manifiesta; y si las líneas de autoridad política e institucional se abroquelan en políticas de persecución a los distintos actores escolares. En estos casos, se vuelven importantes las rupturas, las resistencias y las luchas que puedan producirse en los núcleos institucionales.

6. LXS ESTUDIANTES

Las opiniones docentes convergen en ser receptivas de los avances sobre la ampliación de derechos promovidos por el Estado y de las discusiones sobre los derechos más actuales de lxs jóvenes y adolescentes. Manifiestan expresiones de apoyo, entendimiento y reconocimiento.

Al considerar lxs docentes la distancia entre el reconocimiento de derechos a las juventudes y la subsistencia de la desigualdad social, se dibuja en sus discursos la incompletud del reconocimiento y de una distribución que marginaliza el acceso a los derechos.

El posicionamiento de lxs docentes frente a lxs estudiantes echa raíces principalmente en la distancia generacional. Se observa una congruencia en justificar las distintas opiniones por la diferenciación entre el mundo adulto y el mundo adolescente y joven. Asimismo, la distancia etaria presenta entrecruzamientos entre estudiantes y docentes que resultan novedosos para el mundo adulto y esto genera desafíos a la tarea de la enseñanza. En algunos casos, se menciona la idea del apuntalamiento del adulto como necesario para acompañar a lxs estudiantes en distintos aspectos, sea en el aprendizaje o en la participación estudiantil.

Respecto de la comunicación intergeneracional se plantean desacuerdos, incomprensiones, dificultades. También se expresan diferencias y objeciones sobre la vestimenta. El uso del celular en el aula se identifica como un obstáculo y una fuente de distracción, tanto como la falta de sueño o el ayuno al asistir a clases.

La participación estudiantil es reconocida y ubicada en el Centro de Estudiantes y esto subraya la presencia de este espacio en la escuela secundaria. Los interrogantes docentes giran sobre si todxs o algunos estudiantes participan, si tienen posicionamientos políticos y/o políticos partidarios y las relaciones con otras organizaciones o agrupaciones externas a la escuela. También se habla sobre los vínculos que tienden, como colectivo, con el equipo de conducción y con lxs docentes; y el espacio real que lxs directivos les ofrecen.

De igual manera, es posible identificar la valoración positiva de la condición joven en tanto potencia para accionar e intervenir en las toma de decisiones institucionales y en la defensa de los derechos, tanto de ellxs mismos como de lxs docentes y de la educación pública.

La literatura sobre las juventudes marca que lxs jóvenes se paran frente a un otrx, los adultxs. Lo mismo sucede con las opiniones desde las cuales lxs docentes se sitúan frente a un otrx, lxs estudiantes de la escuela secundaria, y desde las que estiman sus prácticas y modos de hacer en el espacio público.

Durante el período -2016-2019-, directivos, docentes y estudiantes de escuelas secundarias e Institutos de Formación Docente de la Ciudad¹⁷ protagonizaron acciones de defensa de derechos y oposición sobre las reformas llevadas adelante por el Ministerio de Educación de la ciudad. Lxs estudiantes se opusieron a la Secundaria del Futuro y a los operativos de evaluación, llevaron a cabo tomas de escuelas, reclamaron la enseñanza de la ESI (Educación Sexual Integral) y la aprobación de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo.

En el verano de 2019, vecinxs, docentes y estudiantes de la Ciudad impidieron el cierre de cursos secundarios nocturnos. También durante ese año, el Gobierno de la Ciudad, habilitó un número telefónico para realizar denuncias por las tomas de escuelas, y la justicia contravencional efectuó la imputación de progenitores y tutores de estudiantes que habían participaron de las tomas de escuelas el año anterior.

En este contexto de participación activa de lxs estudiantes secundarios y tensión con las autoridades de gobierno, las opiniones docentes coinciden en la pertinencia e importancia que lxs estudiantes se involucren en temas de la política educativa. Algunas voces lxs reconocen como más organizadxs que lxs

¹⁷ En el Nivel Superior, las luchas lograron impedir el cierre de los 29 Institutos de Formación Docente, en el marco del proyecto de creación de la Universidad Docente de la Ciudad de Buenos Aires (UniCABA).

adultos y más críticxs, poniendo en valor las resistencias que han podido concretar incluso en defensa del propio trabajo de lxs docentes. No faltan los cuestionamientos de algunas voces docentes que se han posicionado de modo conservador frente a los derechos, cuando lxs estudiantes se interrelacionan con la política y la política partidaria.

Las prácticas y actuaciones de lxs adolescentes y jóvenes se polemizan desde las diferentes miradas de lxs adultos responsables. Sin embargo, en este examen de las opiniones docentes, aún en los casos de pensamiento más restrictivos, hay una perspectiva que aprueba la implicancia y congruencia de la participación de lxs estudiantes, bajo formatos conocidos o nuevos, algunos aceptados y otros más cuestionados como las tomas de escuelas; pero ninguno de los discursos habilita a aceptar la política adoptada de persecución y judicialización que ha desarrollado el Ministerio de Educación de la Ciudad en 2019.

7. EXPECTATIVAS Y ESPERANZAS

Como ya se dijo, el momento de toma de las entrevistas fue hacia fines de 2018, a once años de asunción de un gobierno neoliberal en la Ciudad y tres en el orden nacional.

En este contexto se fueron potenciando situaciones que golpearon y abrumaron la subjetividad docente: en la Ciudad, la suma y superposición de propuestas de reformas para la escuela secundaria, no consensuadas, parecen haber confundido a lxs docentes y dificultado la posibilidad de pensar y articular respuestas. Estos cambios se cruzaron con un discurso agresivo hacia la docencia y el escenario de una situación económica agobiante, todo lo cual parece haber generado cierto clima de habituación.

Llamativamente, parece coexistir en algunxs docentes cierto optimismo general acerca del futuro del país, de la humanidad, de la juventud, que estimula a continuar en la tarea educativa día tras día, con dudas acerca de la posibilidad de cambios progresivos concretos en la escuela del presente, dudas sobre el futuro inmediato de lxs jóvenes, y poca confianza en las direcciones sindicales y políticas.

Por eso encontramos opiniones escépticas acerca de los cambios posibles en la escuela secundaria, en la que a pesar de las reformas lxs docentes no perciben mejoras en indicadores básicos como presupuesto, infraestructura, becas, repitencia, deserción. Las acciones de oposición pedagógica existen, pero a nivel individual y en escala áulica.

A pesar de las críticas a las direcciones sindicales, la mayoría de lxs entrevistadxs sí defienden la existencia de los sindicatos y las luchas como el único camino posible, y lo que es destacable, comprenden la necesidad de implicancia personal, aunque no la lleven a cabo.

De la misma manera, a pesar de las críticas a la política y lxs políticxs, expresan su confianza en la democracia y en la existencia de los partidos políticos. También en este campo, lejos de la no política, algunxs docentes reconocen que el futuro depende de la capacidad de involucrarse.

Es de subrayar que lxs docentes que tienen esperanzas en el futuro las vinculan a su tarea docente, al por qué de estar en la escuela todos los días: si hay algo que caracteriza las expectativas y esperanzas docentes es su confianza en lxs jóvenes, en particular el espíritu crítico, la fuerza y el ímpetu de las nuevas generaciones. Esta simpatía parece ser el signo, la clave de sentido de la profesión docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Adamovsky, E., (2015). *Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003*. Booket.
- Aleman, J. (2020) *Pandemónium. Notas sobre el desastre*. Emprendimientos Editoriales.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Paidós.
- Ant, D., Kasem, H., Santiago, L. y Stoppani, N. (2018). Secundaria del Futuro: sujetos, sentidos, enunciados y supuestos de la política educativa macrista. En *VI Jornadas Nacionales y IV Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Universidad de Buenos Aires. Jornadas -Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- A.A.V.V, (2013). *Clase Trabajadora. Nuestra Historia*. Secretaría de Formación Político Sindical – SUTEBA-CTERA-CTA.
- Barba, J. D. y Nieto, S (2006). *Mujer, sexualidad, internet y política. Los nuevos electores latinoamericanos*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Birgin, A., (1999). *El trabajo de enseñar*. Troquel.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C., (2017). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI.
- Bleichmar, S., 2009: *Superar la inmediatez. Un modo de pensar nuestro tiempo*. Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. FLACSO / GEL
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. La Crujía.
- Cullen, C. (2013). *Perfiles éticos políticos de la educación*. Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. CLACSO.
- Díaz Piña, J., (mayo, 2015), La crisis de identidad profesional en los docentes. Aproximación teórica resignificadora. *Debates en la construcción del conocimiento pedagógico latinoamericano*. Primera Escuela Internacional de la Red de Posgrados en Educación (REPE). CLACSO - Centro Internacional Miranda (CIM). (Mimeo) Caracas, Venezuela.
- Donaire, R. (2009). *La clase social de los docentes. Condiciones de vida y de trabajo en Argentina desde la colonia hasta nuestros días*. IIPMV. CTERA
- Donaire, R. (2012). *Los docentes en el siglo XXI ¿Empobrecidos o proletarizados?* Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Dumazadier, J. (1964). *Hacia una civilización del ocio*. Estela.
- Fernández, N. (2018). *La escuela secundaria entre nuevos y viejos sujetos de la esfera pública: El voto y la construcción de sentido en una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires*. Tesis de

Maestría en Educación: Pedagogías críticas y Problemáticas socioeducativas. Universidad de Buenos Aires, Argentina. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11398>

Filmus, D. (2017). *Educación para el Mercado*. Octubre.

Foucault, M. (1993). *Microfísica del Poder*. Ediciones La Piqueta,

Gibaja, R. (2001). La 'descripción densa', una alternativa en la investigación educacional. En: *Contextos de educación*, Año 4, N° 5, (pp. 112-119) Universidad de Río cuarto.

Giroux, H. (1985). Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico. *Dialogando* (10).

Gomes, C. y Elizalde R. (abril, 2009). Trabajo, tiempo libre y ocio en la contemporaneidad. Contradicciones y desafíos. *Polis. Revista Latinoamericana*.
<http://journals.openedition.org/polis/2687>

González del Cerro, C. (2017). Del #Ni una menos a la regulación de la vestimenta escolar: nuevos estilos de participación política juvenil. En: *La educación como espacio de disputa. Miradas y Experiencias de los/las investigadores/as en formación*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires.

Habermas, J. (1999) *Historia y crítica de la opinión pública*. Ediciones G. Gilli.

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península.

Hillert, F. M.; Suarez, D.; Ouviña, H. y Rigal, L., (2011). *Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Hillert, F. M et al. (2013). La educación secundaria en un escenario de reformas: una aproximación etnográfica. *Revista del IICE* (33).

Hillert, F. (2016). Naturaleza del trabajo docente: situaciones y posiciones docentes y el problema de la igualdad. *Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización*. En XI Seminario de la Red Estrado. México, D.F.

Hillert, F. (mayo, 2017). Los docentes como parte del pueblo: con quiénes unirse y de quiénes diferenciarse. En Jornadas Nacionales Política Educativa, sindicalismo y Trabajo Docente. *Hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora*. Concepción del Uruguay, Entre Ríos, Argentina.

Hillert, F. y Lobasso, F. (mayo, 2017). El docente como trabajador intelectual. Autonomía y condicionamientos. En Jornadas Nacionales Política Educativa, sindicalismo y Trabajo Docente. *Hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora*. Entre Ríos, Argentina.

Kantor, D. (2005). *Adolescentes, jóvenes y adultos. Propuestas participativas en recreación*. Centro de Estudios de Estado y Sociedad.

Kornblit, A. L., Coordinadora (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Editorial Biblos.

Loureau, R. (1975). *El análisis institucional*. Amorrortu.

- Morgade, G., Baez, J., Díaz Villa, G., Zattaral, S. (2011) Algunas pistas... En Morgade, G. (Coordinadora) *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa* (pp. 185-206) La Crujía.
- Newman Pont, V. (13 de noviembre de 2010). La información: ¿en la urna de cristal?. *Semana*, (15), p. 10.
- Puiggrós, A. (agosto, 2018). La desprofesionalización es uno de los objetivos fuertes. Aula Abierta. Espacio de Pensamiento Educativo. Universidad Nacional de Hurlingham. <http://aulaabierta.unahur.edu.ar/puiggros-la-desprofesionalizacion-es-uno-de-los-objetivos-fuertes/>
- Ramonet, I. (22 de abril de 2020). La pandemia y el sistema-mundo. *Le Monde Diplomatique*. <https://www.eldiplo.org/notas-web/la-pandemia-y-el-sistema-mundo/>.
- Rascovan (2013). Entre adolescentes, jóvenes y adultos. En Rascovan, S. (ed.) *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. (pp. 25-49). Paidós.
- Samaja, J. (1993). *Epistemología y Metodología*. Elementos para una teoría de la investigación científica. Buenos Aires: EUDEBA.
- Samaja, J. (2004). *Proceso, Diseño y Proyecto en Investigación Científica*. JVE Ediciones.
- Sirvent, M. T. (1984). Estilos participativos, sueños o realidades. *Revista Argentina de Educación*. (pp. 45-59) (5).
- Tenti Fanfani, E., y Grimson, A. (2014). *Mitomanías de la educación argentina*. Siglo XXI editores.
- Terigi, F., y Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). En Pinkasz D. y Montes, N. (Comp.) *Estados del arte sobre educación secundaria. La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 119-162) Ediciones UNGS.
- UNICEF - FLACSO (2019). Políticas provinciales para la transformación de la Escuela Secundaria en la Argentina. Avance de una agenda clave para los adolescentes del Siglo XXI. <https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2019-09/UNICEF-FLACSO%20Pol%C3%ADticas%20provinciales%20para%20transformar%20la%20escuela%20secundaria.pdf>
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Valdés, M. A. E. (2012). El adolescente en el aula: un universo de sentidos *CONHISREMI, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, (Vol. 8, Número 1), p. p. 132-139. Universidad Simón Bolívar.
- Vázquez, S. A. y Balduzzi J., (2000). *De Apóstoles y trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973*,. Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.
- Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2001). Sobre la historia y la teoría de la forma escolar. *Educacao em Revista Belo Horizonte*, XVI (33)
- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos*. Grupo Editor Universitario – CLACSO.

Zemelman, H. (febrero, 2014). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis. Revista Latinoamericana*. <http://polis.revues.org/943>.

Zydek, S. (2020) *Pandemia*. Anagrama.

DOCUMENTOS Y NORMATIVAS

Ley N° 14.473. Estatuto del Personal Docente del Ministerio de Educación y Justicia. República Argentina, 1958.

Ley N° 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 24 de octubre de 2006.

Ley N° 26.206 de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina, 28 de diciembre de 2006.

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires – Dirección General de Planeamiento educativo (2013). Nueva escuela secundaria de calidad síntesis de aportes al pre diseño curricular de la escuela secundaria orientada. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/documento_aportes.pdf

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2017) Documento respaldatorio. Fundamentación y marco normativo de la Secundaria del Futuro. Pág. 5. <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/documento-respaldatorio>

Resolución N° 84 Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. Consejo Federal de Educación, República Argentina, 2009.

Resolución N° 88 Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Consejo Federal de Educación, República Argentina, 2009.

Resolución N° 93 Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria. Consejo Federal de Educación, República Argentina, 2009.

Resolución N° 201 Programa Nacional de Formación Permanente. Consejo Federal de Educación, República Argentina, 2013.

Resolución N° 598 Servicio Cívico Voluntario en Valores. Ministerio Nacional de Seguridad, República Argentina, 2019

Resolución N° 2451 Nueva Escuela Secundaria, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2012.

Organización de las Naciones Unidas: Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, 20 Noviembre 1989, Treaty Series, vol. 1577 (p. 3) <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>

SITIOS Y PÁGINAS WEB

Buenos Aires Ciudad. Secundaria del Futuro. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/secundaria-del-futuro>

Dr. Daniel López Rossetti. Servicio de Medicina del Estrés. Buenos Aires, Argentina: Programa Meditación en Colegios PROMECO. <https://serviciodemedicinadelestres.com.ar/promeco/>

UNESCO. OSD4: EDUCACIÓN. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: 2015-2030. UNESCO: Building peace in the minds of men and women. <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346>

UNESCO. Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible. UNESCOCAT. <https://unesco.org/es/2019/02/28/declaracion-incheon-y-marco-de-accion-paea-la-realizacion-del-objetivo-de-desarrollo-sostenible-4/#:~:text=La%20Declaraci%C3%B3n%20de%20Incheon%20es,nueva%20visi%C3%B3n%20de%20la%20educaci%C3%B3n.>

ANEXO I

Escuela A: Su Plan de estudios corresponde desde 2015 a la Nueva Escuela Secundaria (NES). Orientaciones: Bachiller en Literatura, Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades, y Bachiller en Ciencias Naturales. En el turno mañana funcionan los Bachilleratos común y especializado en Informática, en Ciencias Biológicas y en Letras; en el turno tarde, Bachilleratos común y especializado en Físico y Matemática, Ciencias Biológicas y Letras; y en el turno noche: Bachilleratos especializados en Informática, en Ciencias Biológicas y en Letras. Cuenta con Proyecto 13.

Escuela B: Tiene como Plan de estudio el diseño de la Nueva Escuela Secundaria (NES) con Bachilleratos en Comunicación, en Ciencias Naturales, en Educación y en Matemática y Física. Dicta idiomas Inglés, Francés e Italiano. Desarrolla proyectos de acompañamiento en el ingreso a la escuela secundaria, acompañamiento al recorrido escolar, apoyo escolar, seguimiento para la prevención del ausentismo (Resolución 4181/14), Programa de Alumnos Padres, Madres y Embarazadas (ley 5945), Tutorías y Referentes tutores, Consejo de Convivencia entre otros. En primeros y segundos años se ha iniciado la Secundaria del Futuro.

Escuela C: Cuenta con tres orientaciones, según el diseño de la NES (Nueva escuela secundaria): Ciclo orientado en Ciencias Sociales, Ciclo orientado en Ciencias Naturales y Ciclo orientado en Economía; en 2018 se incorporó al proyecto Secundaria del Futuro. La escuela tiene una sala de informática y cuatro aulas para los alumnos de primer año de cada turno (mañana, tarde y noche) y cada división. Se desarrolla un sistema de enseñanza con equipos de dos a cuatro profesores al mismo tiempo. También se dictan varios talleres en el área de artística (teatro, escenografía, danza, murga, música, juegos de rol), radio y periodismo, género y Derechos Humanos. La escuela participa en campeonatos interinstitucionales de fútbol femenino, fútbol masculino y Voley.

ÍNDICE

Presentación	2
Introducción	4
Metodología	5
• Descripción de la muestra	5
Cuadro 1: Áreas de formación y desempeño	7
Cuadro 2: Convivencia familiar	8
Temas centrales	9
≈ La escuela secundaria	9
≈ El trabajo docente	10
≈ Ámbitos, informaciones y opiniones	10
≈ Lxs docentes y los tiempos	11
≈ Lxs estudiantes	11
≈ Expectativas y esperanzas	12
De las entrevistas docentes	14
I. Opiniones relativas al ámbito laboral remunerado	14
A. Sobre la Escuela Secundaria y sus reformas	14
≈ Las opiniones docentes	14
• Objetivos de la Escuela Secundaria	15
• Obligatoriedad de la Escuela Secundaria, sus ventajas y desventajas	16
• La Secundaria del Futuro	18
A. PARTICIPACIÓN DOCENTE	18
B. CAPACITACIÓN DOCENTE.....	19
• Cambios en el trabajo docente	19
• Trabajo en equipo y participación en proyectos	20
• Contenidos	21
• Otros cambios y oposiciones docentes	21
• Relación de la Escuela Secundaria con el mundo del trabajo y con la continuidad de los estudios	22
A. EDUCACIÓN Y TRABAJO	23
B. ESTUDIOS SUPERIORES.....	24
• Propuestas docentes	24

B. Sobre lxs estudiantes actuales	25
• Valoraciones y objeciones	25
• Los Derechos	26
A. LA BAJA DE LA EDAD DE IMPUTABILIDAD	27
B. EL VOTO JOVEN	28
C. GÉNERO E INTERRUPCIÓN VOLUNTARIA DEL EMBARAZO.....	28
• Participación estudiantil	29
• La comunicación intergeneracional	31
• Expectativas y esperanzas sobre lxs estudiantes	32
C. Sobre su tarea, los valores, la participación	33
• Tareas del docente e imagen de buen docente	33
• Valores que transmiten la escuela y el/la docente	34
• Autonomía intelectual, expresión de opiniones propias del docente	35
• Pertenencia a la clase trabajadora	36
• Semejanzas y diferencias socioeconómicas y socioculturales entre docentes y estudiantes	37
• Participación docente	38
A. SINDICAL	38
B. POLÍTICA	39
II. Informaciones relativas al ámbito no laboral	42
• Conservación, cuidado y reproducción de la vida	42
• Medios de información y comunicación	43
• Contacto con el mundo de la cultura simbólica	44
A. PROGRAMAS, SERIES, NOVELAS	44
B. LECTURAS	45
C. CINE, TEATRO, ESPECTÁCULOS MUSICALES	45
D. ACTIVIDAD EXPRESIVAS O ARTÍSTICAS	46
E. DEPORTES Y HOBBIES	46
F. VIAJES	46
G. PARTICIPACIÓN EN ASOCIACIONES DIVERSAS.....	47
Primeras reflexiones	48
1. Dispersión	48
2. Tiempos	49
3. Participación	49

• Institucional	49
• En reformas de la escuela secundaria	50
• Sindical.....	50
• Política	50
4. La escuela secundaria	51
• La Secundaria del Futuro.....	51
5. El trabajo docente	52
• Especialistas y profesionales.....	52
• La expresión de puntos de vista propios	52
6. Lxs estudiantes	53
7. Expectativas y esperanzas	54
Bibliografía	55
Dcoumentos y Normativas	58
Anexo I	60