

La organización del trabajo en la escuela en el contexto posterior a la Década Neoliberal

María Rosa Misuraca

Universidad Nacional de Luján, Luján/Buenos Aires, Argentina

mariarosamisuraca@fibertel.com.ar



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](#)

Resumen

La organización del trabajo en la escuela comenzó a estar fuertemente afectado desde hace más de dos décadas por las reformas educacionales. Las reformas de los '90 instalaron una impronta tecnocrática de control de los contenidos y de la tarea de enseñar a través del paradigma de la "rendición de cuentas" y de desacreditación de la tarea de enseñar. Algunas de esas medidas siguen vigentes en un contexto político cualitativamente diferente, caracterizado por la recuperación del papel del Estado en la esfera social. Destacaremos dos de esas continuidades: por un lado, las evaluaciones de calidad de la educación en distintos niveles (internacional, nacional o local) con estándares cuantificables. Por el otro, el trabajo en la institución escolar a través de proyectos y programas a término, a través de formas flexibles de trabajo: contrataciones, tutorías y trabajo no registrado. Ambos eventos habían llegado acompañando la exclusión de amplios sectores de la escuela pública y del simultáneo desarrollo de diversas formas de privatización. En esta ponencia nos vamos a referir a algunos aspectos que, habiendo afectado gravemente la organización del trabajo escolar durante los '90, aún sobreviven a pesar de la redefinición del papel del Estado en las políticas sociales.

Palabras clave: organización del trabajo escolar. Reformas educativas. Políticas sociales.

The labour organization at the school the post context to the Neo-liberal Decade

Abstract

Organization of work at the school began to be heavily affected for more than two decades by the educational reforms. The reforms of the '90 installed a technocratic imprint of control of the contents and the task of teaching through the paradigm of "accountability" and decertification of the task of teaching. Some of these measures remain in force in a qualitatively different political context, characterized by the recovery of the role of the State in the social sphere. We highlight two of these continuities: on the one hand, the assessments of quality of education at different levels (International, national or local) with measurable standards. On the other hand, work in the school through projects and programmes to end, through flexible forms of work: recruitment, mentoring, and unregistered work. Both events had been accompanying the exclusion of large segments of the public school and the simultaneous development of various forms of privatization. In this paper we will refer to some aspects which, having seriously affected the Organization of school work during the '90, still survive despite the redefinition of the role of the State in social policy.

Key words: Organization of school work. Educational reforms. Social policy.

Presentación

La organización del trabajo en la escuela comenzó a estar fuertemente afectado desde hace más de dos décadas por las reformas educacionales.

En la década de los '90 en el marco del proyecto político neoliberal varios países de América Latina reestructuraron sus sistemas educativos en el nivel curricular y en el institucional con un fuerte impacto sobre el trabajo de los profesores.

La intensificación laboral, fruto de los ajustes estructurales del Estado y la necesidad de atender poblaciones escolares empobrecidas material y culturalmente se sumaron al empobrecimiento material y cultural de la formación de los profesores. La

impronta privatizadora de esos años afectó gravemente el carácter de la educación pública por acción –a través del fomento estatal a la educación privada por diversas vías- y por omisión -a través del abandono y consecuente deterioro de los aspectos estructurales de lo público, fundamentalmente, las condiciones materiales del trabajo de los docentes-. Las reformas de los ´90 instalaron una impronta tecnocrática de control de los contenidos y de la tarea de enseñar a través del paradigma de la “rendición de cuentas” y de desacreditación de la tarea de enseñar.

Algunas de esas medidas instaladas en la década de los ´90, siguen vigentes en un contexto político cualitativamente diferente, caracterizado por la recuperación del papel del Estado en la esfera social. Podemos destacar dos de esas continuidades: por un lado, las evaluaciones de calidad de la educación en distintos niveles (internacional, nacional o local) con estándares cuantificables para la evaluación central de los resultados académicos en áreas curriculares consideradas básicas, comparables con operativos similares aplicados a escala mundial y, por el otro, el trabajo en la institución escolar a través de proyectos y programas a término, eventuales, instalados desde afuera del aula para ser llevados a cabo por maestros y profesores a través de formas flexibles de trabajo: contrataciones, tutorías y trabajo no registrado. Ambos eventos habían llegado de la mano de la exclusión de amplios sectores de la escuela pública y del simultáneo desarrollo de diversas formas de privatización.

En el contexto que se inicia con posterioridad y que algunos conceptualizan como “pos – neoliberal” (SADER) los gobiernos latinoamericanos pretenden recuperar el derecho a la educación y revertir las consecuencias de aquellas políticas privatizadoras a partir de un papel activo del Estado. La preocupación por la “inclusión social” y la “retención escolar” pasó a ser central en los discursos y en los programas de apoyo al mejoramiento de la educación pública. Se multiplicaron las medidas que pretenden asegurar, además del acceso, la permanencia y el egreso del sistema educativo y que ubican a la escuela como foco del ingreso de recursos. Se apela a la redefinición de las fronteras entre lo público y lo privado a través de políticas de “concertación” entre ambos sectores. Las consecuencias de esta articulación son objeto de estudio (WANDERLEY NEVES, L. - PERONI, V.) tanto por los condicionantes que pueden representar para la autonomía del trabajo escolar, como por el diferente carácter asumido por el Estado en el contexto actual.

En Argentina, en la etapa que se inicia a partir de 2003, con el gobierno de Néstor Kirchner se sanciona la Ley de Educación Nacional cuyo nombre *“Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa”* remite precisamente al objetivo central de las políticas vigentes. Se impulsa un proyecto que apunta a desnaturalizar la desigualdad y superar la fragmentación social y educativa a través de múltiples estrategias que superan el ámbito estrictamente escolar. Al igual que varios países de la región se extiende la obligatoriedad escolar hasta el nivel secundario.

Las políticas educacionales se adoptan acompañando medidas progresivas de transferencias condicionadas hacia los sectores más castigados por las políticas de los '90. A menos de tres años de sancionada la ley, la obligatoriedad del secundario, se vincula con una decisión de política social que involucra directamente el trabajo en las escuelas: el pago de una Asignación Universal por Hijo, ligada al cumplimiento de la escolaridad¹.

Dado que las escuelas (profesores y directivos) deben, en mayor o menor medida, dar cuenta del control de la asistencia de los alumnos beneficiarios de esa asignación económica, han debido adoptar múltiples estrategias, en algunos casos, estigmatizantes de la diferenciación resultante y, en otros casos, han creado una situación de “ficción pedagógica” que permite favorecer la contención social de los nuevos sectores escolarizados, dejando de lado los contenidos y aprendizajes escolares.

Las consecuencias escolares de esta medida merecen un cuidadoso estudio ya que la misma representa una respuesta política adecuada para la superación de la fragmentación social, a partir de un reclamo legítimo y casi permanente formulado desde los sectores más progresistas de la sociedad. El estudio debería contemplar que la inclusión de los destinatarios en la escolaridad obligatoria exige, para ser llevada adelante sin distorsiones, un compromiso sostenido por parte de la escuela que, a su vez, necesitaría encontrar interlocutores en la sociedad y en los mismos destinatarios.

Sin embargo, ¿cuáles son algunas de las estrategias organizativas y pedagógicas para hacer efectiva dicha incorporación y la permanencia escolar?

¹ El Decreto 1602/09 establece el pago, a partir del 1/12/2009, de un subsidio por hijo de hasta 18 años de edad para trabajadores no registrados, desocupados y personal de servicio doméstico. El monto será percibido el 80% directamente y el 20% restante se depositará en una cuenta a nombre del titular y sólo podrá ser retirado una vez al año, cuando demuestre que el niño concurrió a la escuela durante el ciclo escolar y cumpla con el plan de vacunación. Se establece el cuádruple del monto de la prestación para niños discapacitados.

En esta ponencia nos vamos a referir a algunos aspectos que, habiendo afectado gravemente la organización del trabajo escolar durante los '90, aún sobreviven a pesar de la redefinición del papel del Estado en las políticas sociales.

Políticas planetarias de evaluación de la calidad y la organización de la escuela para evaluar los aprendizajes

La década de los '90 instaló en los países de la región las políticas globales de evaluación de la calidad a través de pruebas estandarizadas para la medición de resultados. Estos tipos de evaluaciones vinculadas con el establecimiento de *rankings* y con la denominada "*libertad de elegir*" las mejores escuelas por parte de los padres (FRIEDMAN) se constituyó en recomendación política estratégica para las reformas educativas en América Latina.

Siguiendo recomendaciones de los organismos internacionales, los distintos países adoptan la evaluación de resultados de aprendizajes con el objetivo de obtener un sistema de información sobre los sistemas educativos.

La CEPAL-UNESCO, en el texto que fuera libro de cabecera de las reformas educativas para América Latina², colocaba a "la evaluación de resultados como factor de cambio" y proponía dar prioridad a los resultados del aprendizaje. Planteaba la convergencia y coincidencia entre "los resultados que constituyen exigencias para el desempeño en el mercado de trabajo y los resultados que lo son para el desempeño ciudadano" (Op. Cit.91) Es necesario observar que dicha coincidencia no puede ser entendida en forma aislada –como aparece en los textos oficiales- sino íntimamente vinculada con el proceso más amplio en que se desarrollan las evaluaciones, es decir, un contexto marcado por la destrucción del mercado de empleo y la consecuente desocupación y exclusión social.

Los estándares de medición, los procedimientos para su aplicación y los resultados obtenidos son presentados por los documentos oficiales, desde esas recomendaciones, como indiscutibles instrumentos para la mejora de la calidad de la educación con pretensiones de objetividad. Para HOUSE, E. en todo proceso de evaluación, los intereses que se contraponen y el problema de cómo éstos deberían ser representados, "colocan a la evaluación en el ámbito de la justicia social".

² Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad. Sgo. de Chile 1992.

María Rosa Misuraca. La Organización del Trabajo en la Escuela en el Contexto Posterior a la...

Entendemos que un análisis de estos intereses que supere las explicaciones neutrales y esclarezca el destino de la actividad evaluadora podría contribuir a que los profesores se apropien del carácter político de la evaluación.

La metodología de los grandes operativos de evaluación de la calidad de los sistemas educativos, contrasta con el carácter fuertemente cualitativo de los criterios utilizados en la normativa que, simultáneamente, regula el trabajo de los profesores en la evaluación, calificación y promoción de los estudiantes.

En una investigación que desarrollamos en el Depto. de Educación de la UNLu³ sobre la política de evaluación del nivel secundario, encontramos la fuerte contradicción en el modo de concebir al profesor en ambas políticas y la ausencia de interrogantes sobre su trabajo y su formación. Esta ausencia da cuenta del lugar utópico en el que ubican su tarea tanto en el nivel del sistema -a través de los operativos nacionales y provinciales- como en el nivel de la institución escolar, a través de las pautas federales y provinciales que regulan la evaluación de los aprendizajes.

Efectivamente, el papel activo y crítico que se requiere de profesores y directivos para enfrentar el compromiso con la inclusión social en las actuales condiciones, difiere en mucho, del papel asignado a los profesores, por ejemplo, en los grandes operativos de evaluación de la calidad.

En el año 1999 se aprueba normativa⁴ que destaca la importancia de crear una “cultura evaluativa” y establece orientaciones para la “construcción de la calificación” y la promoción de los alumnos. Allí se expresa que “la calificación debe ser la resultante de una lectura interpretativa de los logros alcanzados por el alumno durante el período evaluado y no el producto de una operatoria cuantitativa consistente en sumar y promediar calificaciones parciales”. La Resolución aprueba la instrumentación de *instancias complementarias, de carácter compensatorio*, que exigen del profesor respetar la diversidad cultural, propiciar la compensación de las desigualdades iniciales y tener las mismas exigencias que en los restantes momentos del proceso educativo, sugiriendo la conformación de equipos docentes responsables, en forma compartida, por los procesos de evaluación.

³ “La evaluación de la calidad como política para el mejoramiento de la enseñanza secundaria. El caso de la Provincia de Buenos Aires” Dir. María Rosa Misuraca

⁴ Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación Nº 117/99 que aprobó el Acuerdo Marco de Evaluación, Acreditación y Promoción.

Diez años más tarde, otra norma federal⁵ propuso revisar integralmente la evaluación desde una perspectiva política que contemple los procesos de inclusión. Se plantea que la evaluación no debe constituir, por principio, una herramienta de expulsión/exclusión del sistema, entendiendo al “fracaso escolar” como un problema que no es estrictamente individual y que tampoco depende en exclusividad de razones extra escolares, como la procedencia social de los estudiantes. Se destaca la necesidad de diseñar formas de evaluación que superen el carácter selectivo y de desarrollar una política educativa inclusiva sin bajar la exigencia.

Puede advertirse que la normativa iniciada en la década de los '90 avanza en los 2000 en recomendaciones basadas en la “responsabilidad institucional” desde una mirada que se pretende integral y prospectiva para recuperar el sentido formativo de la evaluación y la regularización de trayectorias escolares en el marco de un proyecto colectivo de enseñanza. Esta concepción exige del profesor una tarea especializada con diversidad de perspectivas, que valore los procesos más que los resultados y un desarrollo de la tarea en condiciones laborales que distan mucho de ser las reales. Estos requerimientos plantean un formato organizativo de la escuela con tiempos destinados al trabajo colectivo y, fundamentalmente requieren avanzar y concretar la designación del profesor en el cargo, más allá de las horas cátedra dedicadas estrictamente al dictado de clases⁶.

En 2010, otra Resolución⁷ refuerza los lineamientos anteriores comprometiendo a la institución en su conjunto, proponiendo contemplar tiempos y espacios diferenciados en los que se desarrollen estrategias pedagógicas e institucionales para alumnos que presenten inasistencias, repitencia reiterada o hayan ingresado tardíamente al nivel. Entre las iniciativas para la regularización de trayectorias se encuentran las escuelas de reingreso, las aulas de aceleración y las instancias de promoción asistida. Es posible entender que desde el Estado se apela a múltiples estrategias para la inclusión en la escuela secundaria obligatoria y que una de

⁵ Resolución del Consejo Federal de Educación Nº 84/09 –que aprueba los “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”

⁶ La Ley de Educación Nacional establece en su Art. 32 que el Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen (entre otras) “d) La discusión en convenciones colectivas de trabajo de mecanismos de concentración de horas cátedra o cargos de los/as profesores/as, con el objeto de constituir equipos docentes más estables en cada institución”.

⁷ Res. del Consejo Federal de Educación 103/2010

las más fortificadas parece ser la renovación de enfoques sobre la evaluación de los aprendizajes y la responsabilidad compartida.

Si bien la Ley de Educación Nacional se fundamenta en la necesidad de asumir y revertir las consecuencias del neoliberalismo sobre el sistema educativo, también es necesario observar que el desarrollo del sistema de evaluación de la calidad y la creación de la cultura evaluativa para la inclusión en la escuela, vuelven a ubicar como depositarias y responsables a las instituciones escolares tan vulneradas durante la transformación educativa de los '90. Por otra parte, el incremento de la cobertura del nivel secundario no ha sido acompañada, hasta el momento de mejoras sustanciales en las condiciones materiales de trabajo de los profesores tanto en el número de estudiante por profesor cuanto por las condiciones edilicias de las escuelas.

La concepción de la evaluación como instrumento de mejora de la calidad a través de la producción de información y define como objeto de información y evaluación del sistema educativo a sus principales variables de funcionamiento:

Cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobreedad, origen socioeconómico, inversiones y costos, los procesos y logros de aprendizaje, los proyectos y programas educativos y la formación y las prácticas de docentes, directivos y supervisores, las unidades escolares, los contextos socioculturales del aprendizaje y los propios métodos de evaluación. (Ley de Educación Nacional. Art. 95)

Todo esto forma parte de las variables que la Ley reconoce con incidencia en la calidad de la educación. ¿A través de qué mecanismos el Estado se hace responsable de cumplir con su responsabilidad sobre estas variables? Uno de ellos es el segundo de los aspectos seleccionados: el trabajo institucional por proyectos y programas que proveen financiamiento adicional y establecen formas flexibles de relaciones laborales.

El trabajo institucional por proyectos y programas que proveen financiamiento adicional

La restauración de las consecuencias del neoliberalismo, la promoción de la cohesión social, la necesidad de dar unidad al sistema, la finalidad de “aportar a la construcción de una sociedad más justa⁸, aparecen como metas con las que no es posible disentir. Sin embargo, la adopción de medidas concretas muestra que, en los

⁸ Ley de Educación Nacional 26.206/06.

años 2000, se tiende a hacer más eficientes las estructuras residuales de la reestructuración del Estado y del sistema educativo y que se reiteran modalidades de intervención estatal típicamente neoliberales. Entre ellas encontramos la tendencia a establecer nuevas formas de financiamiento de la educación a través de programas específicos, la apelación al paradigma de “responsabilidad” social de sujetos e instituciones para cumplir con aquellas funciones antes, típicamente reservadas al aparato estatal; la presencia del sector privado para alcanzar las metas de las políticas públicas a partir del eufemismo de “concertación entre la esfera estatal y la privada”.

La intervención del Estado a través de programas específicos (iniciado en la década de los '90) es, posteriormente, trasladado a la organización de las instituciones escolares y a los docentes que se desempeñan en ellas. La implementación y la gestión de programas que se ejecutan en las escuelas, como parte de las políticas sociales están en el centro de las prioridades políticas.

Dentro de esas políticas sociales se concibe la política “socio-educativa” que postula la prioridad de la inclusión en la escuela de los sectores más postergados a través de la provisión de las condiciones materiales para garantizarla. Se crean unidades de políticas sociales en el área de los Ministerios de Educación nacional y provinciales. Con la presunta necesidad de revertir la herencia de las políticas neoliberales se realiza una definición en ese sentido

La Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas se centra en políticas que colaboran con la igualdad educativa y social, y promueven la inclusión socioeducativa con el objetivo de alcanzar el ejercicio pleno del derecho a la educación⁹.

Los planes y programas que dependen de esas direcciones, tanto en el nivel nacional como en el provincial, consisten básicamente en ayudas económicas en forma de becas o subsidios a individuos o financiamiento institucional para el desarrollo de proyectos específicos para la inclusión educativa. El espectro de estos programas es

⁹ Disponible en: <<http://me.gov.ar/168.83.82.201/dnpc>>.

tan amplio¹⁰ que, por ejemplo, la provincia de Buenos Aires debió elaborar una “Guía de programas sociales”.

La modalidad introduce un cambio en la organización del trabajo de los profesores en tanto supone la capacidad de gestionar proyectos y programas, rendir cuentas administrativas, financieras y hacer dichos proyectos sostenibles en el tiempo. En muchos casos los resultados alcanzados por dichos proyectos son condición para mantener el financiamiento adicional y/o la continuidad de los programas de mejoras.

Por ejemplo en la educación técnico- profesional¹¹, las acciones del Estado nacional incluirán como mínimo los siguientes componentes:

- ✓ Materiales o becas específicas para solventar los gastos adicionales de escolaridad para esta población, en lo que respecta a insumos, alimentación y traslados;
- ✓ Sistemas de tutorías y apoyos docentes extraclase para nivelar saberes, preparar exámenes y atender las necesidades pedagógicas particulares de estos jóvenes”

Estas acciones son adoptadas para apoyar la escolaridad de jóvenes en situación de “riesgo social” o con “dificultades de aprendizaje.” Ambas condiciones son ubicadas en un mismo plano de dificultades para resolver. Es fácil advertir que la primera tiene relación estricta con la situación socio económica y la otra, con lo psicopedagógico. Para esa difícil tarea se propone la figura del tutor, como apoyo extraclase, con una relación laboral de contrato (sin relación de dependencia) factible de ser realizado por docentes o preceptores que se desempeñen en las escuelas secundarias y escuelas técnicas.

Esta medida, que remite al marco conceptual del asistencialismo pedagógico, está relacionada con las becas que reciben los alumnos/as.

¹⁰ Plan FINES (finalización de la escuela secundaria), Plan Escuela y Medios, Programa nacional de becas estudiantiles, becas de inclusión, becas rurales, becas extraordinarias, becas para chicos con causas judiciales, becas erradicación de trabajo infantil, becas de retención, becas hijos ex combatientes de Malvinas, becas para alumnos de pueblos originarios, becas de estímulo a la educación técnica, Todos a estudiar, Volver a la escuela, subsidios por Año de la enseñanza de las ciencias, programa de apoyo para escuelas de ciclo básico de educación secundaria (100.000 becas), programa Patios Abiertos, Centro de Actividades Juveniles, Programa Ajedrez Educativo, Programa Educación Vial.

¹¹ Balciunas, M.F. (2011) “Las tutorías en la Ley de Educación Técnico Profesional 26058/05 ¿Continuidad o ruptura con las políticas neoliberales?”, Trabajo final de graduación en Ciencias de la Educación.UNLu. Dir. Misuraca, M. R.

Los sistemas de tutorías o apoyos docentes extraclase se pusieron en marcha en escuelas técnicas de la provincia de Bs. As. en octubre de 2006, por medio de una convocatoria interna que permitió que todo tipo de personal accediera a esa tarea (preceptores, profesores, bibliotecarios). Se presuponía el conocimiento y manejo del plan de estudios de la Educación técnica, su especificidad y complejidad. Si bien el Sistema de Tutorías plantea nivelar saberes, preparar exámenes y atender las necesidades pedagógicas particulares de estos jóvenes –en situación de riesgo- cabe preguntarse por qué no se delineó y requirió un perfil de Tutor con una formación más específica, en cuestiones tanto psicopedagógicas como psicosociales.

Un dato interesante que da cuenta de la gravedad de la situación heredada es que a pesar de los esfuerzos nacionales y provinciales, los recursos económicos, la búsqueda de los alumnos que dejan de asistir a la escuela “casa por casa” por parte de las orientadoras sociales en la escuela y la implementación de los sistemas de apoyo los alumnos concurren muy escasamente a esas tutorías.

Esto nos remite a dos problemas: por un lado a nuevas formas laborales para el trabajo y su organización en la escuela que se incorporan sobre las tradicionales y estables de trabajo de los profesores: contrataciones de apoyos o tutorías o ayudantías. Todas formas de trabajo contratado o monotributista, sin aportes jubilatorios o utilizando como base el aporte jubilatorio del cargo de base y que significan formas encubiertas de flexibilización laboral. Las tutorías no se dan de baja hasta que los estudiantes aprueben los contenidos de enseñanza para los que presentaban dificultades.

Por otro lado nos remite al problema de la democratización de la enseñanza secundaria.

Refiriéndose a las formas de articulación entre el Estado y la sociedad, PRZEWORSKI (1998), plantea que la dificultad que enfrentan los regímenes democráticos contemporáneos es que, si bien constituyen sistemas de derechos positivos, no generan automáticamente las condiciones requeridas para el ejercicio efectivo de esos derechos y obligaciones. “En particular la seguridad material y la educación, así como el acceso a la información, necesarios para ejercer la ciudadanía, no están garantizados a toda la población por la mera existencia de instituciones democráticas” (Op. Cit.: 61). Efectivamente, la existencia de dos formas de

desempeño laboral de los profesores, con distintas condiciones de estabilidad son aceptadas para incrementar el salario y, al mismo tiempo, para ocuparse de la delicada tarea de atender estudiantes en situación de “riesgo social”.

El ya mencionado financiamiento individual a través del despliegue de asistencia en forma de becas de todo tipo es acompañado por la definición de formatos escolares que flexibilicen los modelos institucionales existentes¹². Si bien es importante señalar que en esta definición subyace la importancia de la relación entre el conocimiento y las formas organizacionales (BELTRAN LLAVADOR, 2005), no resulta difícil admitir que el problema abarca aspectos más complejos que el de las formas de organización de la escuela secundaria.

A modo de cierre

Algunas conclusiones parecen mostrar, en primer lugar, que la organización de la escuela en las condiciones actuales tendería a subordinarse a la cuestión administrativa por las formas de financiamiento que exige rendición de cuentas, condiciona la continuidad de los proyectos de trabajo y establece condicionantes laborales para los docentes. En segundo lugar, corre el riesgo de subordinarse al sostenimiento de la “cuestión social”. En este sostenimiento, habría una tendencia a lo que MORGENSTERN, S. y L. FINKEL llaman “la desintelectualización de la escuela pública”. Según esta autora, los profesores de los niveles obligatorios de la enseñanza “no se han caracterizado por la defensa organizada del monopolio de sus conocimientos, tomando el monopolio en sentido constructivo (Freidson)”. Así ser profesional de la enseñanza significa preocuparse por el cómo se organiza la escuela y dejar de lado el “para qué y el qué” de su trabajo.

Podemos decir que los ´90 instalaron el disciplinamiento y la racionalización necesaria para la transformación. Actualmente la batería de medidas y estrategias para revertir aquella situación coloca a la escuela en un lugar privilegiado para la inclusión social.

La cuestión central interpela si asistimos en educación al final de la etapa neoliberal o si se trata de una versión de capitalismo humanizado que presenta

¹² Según declaraciones periodísticas del ministro Sileoni, a poco de asumir, su prioridad es “terminar con la rigidez del secundario y ofrecer variantes que podrían ser aplicadas en diferentes contextos socioeconómicos”. Diario La Nación, 24/7/2009.

renovadas estrategias para mantener y naturalizar la lógica privada en el sector público combinada con políticas socio-educativas. En esa versión, la igualdad en el acceso debe corresponderse con la igualdad en la calidad de la oferta y los resultados de los aprendizajes. Las políticas vigentes establecen la implementación de acciones específicas para garantizar ese acceso, permanencia y completamiento de los trayectos formativos en la educación de todas las modalidades.

Para lograr esas metas de justicia social el trabajo de los profesores vuelve a sufrir un nuevo impacto que compromete a la institución en su conjunto. Se requiere de los profesores individualmente: la renovación de enfoques socio-pedagógicos, de los directivos: responsabilidad institucional compartida para promover y acreditar los aprendizajes, de los equipos de profesores: la necesidad de contemplar tiempos y espacios diferenciados para desarrollar estrategias pedagógicas e institucionales para alumnos que presenten inasistencias, repitencia reiterada o hayan ingresado tardíamente a la escuela.

Los aspectos políticos resaltados muestran la supervivencia de tendencias iniciadas en la década de los '90 sobre los sistemas educativos y podrían indicar la insuficiencia de las políticas sociales para revertir sus consecuencias.

Si consideramos la concepción de la “política como discurso” en tanto concepto que “enfatisa las relaciones de poder, no sólo las que el Estado impone, sino las que se generan a partir de los efectos de las políticas en terrenos pre-establecidos” debemos entender que esos efectos establecen formas de concebir la realidad laboral en las instituciones, “cambian las posibilidades que tenemos de pensar de ‘otra manera’, en consecuencia limitan nuestras respuestas al cambio.” (BALL, 2002, p. 28). Ello permite contraponer las decisiones con los efectos generalizados de las mismas y anticipar algunas de las posibles consecuencias en el nivel de la organización de las instituciones.

En un contexto en el que se halla naturalizada la presencia del sector privado en la esfera pública es necesario reconocer las consecuencias -tanto materiales como simbólicas- que las políticas neoliberales produjeron en la organización del trabajo escolar para comenzar a revertirlas.



Referencias

- BALL, S. **Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica.** En: Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba, Narvaja Editor, Córdoba, Argentina. 2002
- CEPAL–UNESCO **Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad.** Santiago de Chile, 1992.
- MORGENSTERN, S. y L. FINKEL **La profesión docente y el conocimiento. La contradicción entre las demandas de la sociedad del conocimiento y la degradación de la profesión.** En Revista Argentina de Educación, Año XXI, Nº29, AGCE, Buenos Aires. 2005.
- FRIEDMAN, M. y R. FRIEDMAN **Libertad de elegir.** Planeta-Agostini. Barcelona, 1993
- HOUSE, E. **Tendencias en Evaluación,** En Revista de Educación Nº 299, Madrid, 1992.
- MISURACA, M. R. **Una política para la racionalización de la formación de docentes en la provincia de Buenos Aires. ¿o estrategia para la supervivencia institucional?.** En: Revista Espacios en Blanco Nº 15 – Tandil, NEES Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As, 2005.
- PERONI, V. **A autonomía docente em tempos de Neoliberalismo e Tercera Via.** En Vior. S. Misuraca, M.R. y Más Rocha, S.M. (comp.) (2009) Formación de docentes ¿Qué cambió después de los ´90 en las políticas, los currículos y las instituciones?, J. Baudino Ediciones, Bs. As., 2009
- TORRES, R.M. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial.** En: DE TOMMASI, L., M. JORGE WARDE y S. HADDAD (orgs.): O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- TORRES SANTOMÉ, J. **Los indicadores de rendimiento como estrategia y medida contrarreformista en las reformas educativas,** En Gimeno Sacristán, J. (comp.), La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar, Morata, Ed. Gobierno de Cantabria, Madrid, 2006.

PRZEWORSKI, A. **Democracia sustentable**, Paidós, Bs. As, 1998.

RAVITCH, D. **La educación debe mejorarse, pero no bajo la amenaza de cerrar escuelas o privatizarlas** En: <<http://juegosdematenoticias.blogspot.com>>. Acceso em 06/08/2010.

SADER, E. (ORG.) **Posneoliberalismo. As políticas sociais e o estado democrático**. 7ª Edição. PAZ E TERRA, Rio de Janeiro, 2007.

TORRES, R.M. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial**. En: DE TOMMASI, L., M. JORGE WARDE y S. HADDAD (orgs.): O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

VIOR, S. **Prefacio**, n WANDERLEY NEVES, L. (org.) *La nueva pedagogía de la hegemonía*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2009.

WANDERLEY NEVES, L.M. (org.) **La nueva pedagogía de la hegemonía**. Miño y Dávila, Buenos Aires, 2009.

Enviado em Outubro/2011

Aprovado em Novembro/2011

