

6

CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

Año III - Septiembre 2022 ISSN: 2683-989X



EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editoras Asociadas**
Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Silvina Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Beatriz Margarita Celada, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Laura Cecilia Martin, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Técnica**
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

- **MARÍA NOEL FERNÁNDEZ**

¿Certificación o formación? Concepciones de trabajo docente de profesores y profesoras de educación secundaria sin titulación específica

¿Certification or training? Teachers' conceptions of teaching work in secondary education without specific qualifications

- **JUAN FRANCO**

Narraciones de estudiantes en la formación docente. Los vínculos transferenciales en espacios escolares

Students' narrations in teaching formation. The transference bonds in schools

- **GABRIELA SCARFO**

Cuando la lógica judicial irrumpe la institución escolar. Acusaciones a docentes en jardines de infantes de la provincia de Buenos Aires

When the judicial logic bursts into the school institution. Accusations to kindergarten teachers from the province of Buenos Aires

- **MARCELO AUGUSTO SALICA, MACARENA GONZALEZ SIMONOVIC Y LAURA L. ZULOAGA**

El componente metadisciplinar para favorecer la interdisciplinariedad de las ciencias naturales en el nivel primario

The metadisciplinary component to promote the interdisciplinarity of the natural sciences at the primary level

¿CERTIFICACIÓN O FORMACIÓN? CONCEPCIONES DE TRABAJO DOCENTE DE PROFESORES Y PROFESORAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SIN TITULACIÓN ESPECÍFICA¹

¿Certification or training? Teachers' conceptions of teaching work in secondary education without specific qualifications

MARÍA NOEL FERNÁNDEZ*

Recibido
07|06|21

Aceptado
06|07|22

Artículos
científicos

RESUMEN

El artículo propone una revisión documental que argumenta en favor de indagar acerca de las concepciones de trabajo docente de profesores y profesoras sin titulación específica en educación secundaria. Propone como eje analítico las referencias a docentes sin certificación pedagógica en investigaciones nacionales para la educación secundaria. Toma como ejemplo paradigmático estudios sobre el Plan de Mejora Institucional (PMI) en tanto política diseñada en la puesta en acto de la Ley Nacional de Educación (LEN) en Argentina. En consonancia con el espíritu del PMI como política educativa, el texto se sostiene en aportes teóricos que se ocupan del formato escolar y la formación docente, a la vez que, recurre a los aportes de investigaciones específicas sobre su puesta en acto.

Palabras clave: política educativa, formación docente, trabajo docente, certificación.

¹ Una primera versión de este trabajo fue leída con el título: "Qué dinamizan las reformas educativas, los formatos escolares y los Planes de Mejora Institucional? Algunos argumentos para indagar acerca de las concepciones sobre el trabajo de enseñar en la escuela secundaria" en el *14° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo Los trabajadores y las trabajadoras en el escenario actual: Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis*, Organizado por Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET) desarrollado del 7 al 9 de agosto de 2019 en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

* Docente en las cátedras de Organización y Administración Educacional y Seminario: Análisis Institucional de la Facultad de Ciencias Humanas, Sede General Pico, Universidad Nacional de La Pampa, República Argentina. Investigadora del Instituto para el Estudio del Lenguaje, la Sociedad y la Educación (IELES). Profesora en Ciencias de la Educación (UNLPam), Máster en Análisis Sociocultural del Conocimiento y la Comunicación (UCM), Doctoranda en Educación (UNCo). Correo electrónico: fernandezmnoel@gmail.com

ABSTRACT

The article proposes a documental revision that argues in favor of delving into the conceptions of work done by teachers with no specific training in high school education. Its analytical approach references teachers without pedagogical certification in national studies on secondary education. It considers the studies on the Institutional Improvement Plan (PMI) as a specific policy designed in the implementation of the National Education Law (LEN) in Argentina as a paradigmatic example. The text therefore bases itself on the theoretical contributions from national and international research that deal with the school format and teacher training, as well as on the articles on the implementation of the PMI.

Key words: educational policy, teacher training, teacher work, certification.

Introducción

El presente escrito se propone analizar categorías teóricas que contribuyan al estudio del trabajo docente en la actualidad. El ejercicio que refleja resulta del proceso de construcción del estado de antecedentes de una tesis doctoral interesada en indagar la concepción de trabajo docente de quienes se desempeñan en la educación secundaria sin tener certificación específica. El problema de investigación se construye a partir de vincular tres categorías: concepciones de trabajo docente, docentes sin título de profesor/a y prácticas pedagógicas. En particular, el recorte focaliza en quienes se desempeñan como docentes en espacios curriculares específicos del Ciclo Orientado (C.O.) para la Educación Secundaria Obligatoria a partir de la sanción de la Ley Educación Nacional (LEN) N° 26.206 (2006).

Argentina sostiene la tradición académica de la formación docente (Davini, 1995) gracias al financiamiento del Estado y del estatus profesional de saberes disciplinares que instituciones especializadas certifican. Sin embargo, alrededor del 20 % de los y las docentes desde 1994 hasta la actualidad no poseen un profesorado. Esta situación trasladada a materias específicas del C.O. se potencia por la propia ausencia de propuestas de formación pedagógico-disciplinar. Tal es el caso de Cultura y Ciudadanía, Ciencias de la Tierra, Estudios Interculturales, Servicio turístico, Agro-biotecnología, Tecnología de la Conectividad, Sistemas de Información Contables, Improvisación y producción Coreográfica, entre otras.

Una primera aproximación al estado de la cuestión en el país muestra que las investigaciones sobre trabajo docente en la educación secundaria no contemplan la ausencia de una certificación pedagógica como variable en los modos de acercarse a la tarea docente. Este proyecto se interesa por conocer cuáles son las concepciones de trabajo de ese grupo de docentes presentes en las prácticas pedagógicas cotidianas de las escuelas, pero no suficientemente visibilizado en las producciones científicas actuales. Por lo tanto, el acceso a sus características y modos de configuración de la tarea se presenta hegemónico vinculado a carreras de profesorado.

En tal sentido, este artículo intenta desarrollar un ejercicio analítico que permita problematizar e inferir rasgos de este grupo de docentes y las relaciones que establecen con su trabajo. Focaliza en investigaciones sobre las dinámicas entre políticas educativas y formatos escolares, puesto que es en este grupo de investigaciones donde mayoritariamente se reconocen estos perfiles docentes en Argentina.

Los Planes de Mejora Institucional (PMI) resultan una política educativa distintiva del proceso de reforma impulsado por la sanción de la LEN. La singularidad de su puesta en acto contribuyó a incorporar perfiles docentes sin certificación pedagógica para la educación secundaria. Sus rasgos y potencialidades son reconocidos por varios equipos de investigación en el país y contribuyen a tensionar aspectos del formato escolar tradicional sostenidos en la especificidad disciplinar y pedagógica del profesorado.

El presente artículo aborda, en primer lugar, algunas particularidades del trabajo docente en los formatos escolares hegemónicos. En tanto estructura de antecedentes y referencias conceptuales, el objetivo del primer apartado es reflexionar sobre la naturalización del binomio certificación pedagógica–formación docente como modo de regulación de las acciones de los y las profesoras en su trabajo de enseñar. Se sostiene en la tensión de las formas de materializar el saber y estandarizar las relaciones pedagógicas propias del formato escolar con los modelos de inserción en la docencia que incluyen a quienes tienen un título terciario o universitario no docente. Además, la presencia de estos docentes problematiza la estructura del puesto de trabajo al ampliar el abanico de oportunidades y estrategias laborales a corto, mediano y largo plazo.

En segundo lugar, el texto desarrolla el encuadre metodológico de la indagación. El propósito de esta instancia es dar cuenta de los procedimientos llevados a cabo en tanto investigación documental. Reconoce la relevancia de este tipo de investigación en la construcción de un objeto de estudio cualitativo más amplio. Expone algunas decisiones metodológicas, su fundamentación teórica y la técnica de revisión documental construida -o instrumento analítico- y su validez.

El análisis y discusión de resultados se presenta en tercer y cuarto lugar en este escrito. Así, el artículo analiza nuevas aristas del trabajo de enseñar que se potenciaron a partir de la puesta en acto de los PMI. La intención es profundizar las relaciones entre forma escolar, regulaciones normativas y trabajo al reconocer ciertos intersticios habilitados por las políticas emergentes. Los PMI favorecieron la flexibilidad y amplitud de los perfiles docentes y dinamizaron el binomio certificación–formación docente. Además, promovieron la configuración de nuevos espacios y figuras docentes; tal es el caso de los talleres y tutorías, y las parejas pedagógicas. La convivencia de estos con el modelo hegemónico, que proyecta el o la docente a cargo de un grupo de estudiantes, constituyó un movimiento de ruptura sobre su trabajo. De alguna manera, estas innovaciones resultan un emergente no previsto de la política que complejizó los procesos de trabajo y puso en valor algunas cualidades invisibilizadas de la

docencia. En cuarto lugar, el texto reflexiona sobre las oportunidades de articular la tarea de enseñar con las posibilidades de aprender en la educación secundaria actual. Los objetos de aprendizaje son producto de las relaciones que cada docente establece entre las proyecciones de las políticas, los formatos escolares y los modos de concebir su trabajo. Por lo tanto, los docentes intervienen sobre los dispositivos pedagógicos y los recrean desde sus perspectivas y experiencias de formación –más allá de las certificaciones obtenidas–. Podría pensarse en la presencia de dispositivos “sin autor” (Chartier, 2002) que han constituido formas de acción esperables en la educación secundaria. Estas formas son actuadas por los y las nuevas docentes en el proceso de inserción laboral desde los PMI más allá de las regulaciones normativas.

A modo de cierre, el escrito vincula aspectos abordados a lo largo de los momentos anteriores con la relevancia de indagar acerca de docentes “no habituales” (Laurente y Penas, 2013) en el nivel. La reforma educativa, y las políticas que de su puesta en acto surgieron, tensionaron las exigencias sobre el trabajo docente y sus condiciones. Además, diversas investigaciones dan cuenta del fortalecimiento de un nicho laboral específico para profesionales sin certificación pedagógica. Estos profesionales cuentan con un perfil valorado por directivos, docentes y estudiantes porque contribuyen con sus acciones a revisar las formas tradicionales de ser docente. En el proceso de comprensión de estos cambios surgen categorías como autonomía pedagógica, modos de inserción a la docencia, estrategias laborales docentes, formas de materializar el saber, regulaciones normativas, dispositivos pedagógicos, entre otras. Estas permiten ir reconstruyendo una compleja trama teórica que sostiene y explica las acciones docentes en la educación secundaria y resultan la estructura conceptual del artículo.

El trabajo docente en el formato escolar tradicional. Antecedentes y referencias conceptuales

Flavia Terigi (2011) vincula la idea de formato escolar con un modo de referirse a aspectos estables de la organización escolar. En la misma línea, los aportes de Guy y Thin (2001) y Southwell (2011) sobre formato escolar dan cuenta de algunos aspectos que se entran en una unidad de sentido respecto al trabajo en la escuela. En particular, la relevancia otorgada a la autonomía en la relación pedagógica como característica que habilita un espacio y un tiempo singular. De esta manera, se dispone un orden que vincula a docentes y estudiantes en torno al conocimiento.

El trabajo docente produce acciones y actividades para los y las estudiantes que contribuyen a sostener un modo de socialización hegemónico en tanto formato escolar. En este proceso intervienen rituales patrióticos, reglas de aprendizaje y repetición de ejercicios que contribuyen a la internalización de ese orden subjetivo. La dinámica que se genera permite que la relación pedagógica se instituya y retroalimente.

Durante la formación docente institucionalizada se abordan rasgos de esta relación y se transmiten concepciones de aprendizaje, de enseñanza, de organización escolar y de conocimiento vinculadas al momento histórico en que ocurre. De esta manera, quienes realizan carreras de formación pedagógica internalizan, cuestionan o fortalecen dinámicas y formatos escolares hegemónicos. Además, construyen categorías analíticas propias del discurso escolar que explican las acciones que realizan. En esta línea, Pinkasz (2015) refiere a la presencia de un sistema de reglas y estructuras que intervienen en la regulación de la acción docente.

Parte de esta organización burocrática del trabajo lo constituyen el modo de acceso al puesto laboral y la decodificación de la tarea. Sandoval Flores (2009) describe, para el caso mexicano —y análogo al argentino—, los modos de inserción a la docencia. Analiza los diferentes procesos de aprendizajes y prácticas educativas que la favorecen. El primer modelo refiere a la formación sistemática en instituciones similares a las Escuelas Normales Mexicanas. En esta modalidad de inserción, la autora reconoce una estructura de apoyo institucional (tutorías y asesorías) que facilita la supervivencia de ciertas “reglas del ser docente” hegemónicas. En el segundo modelo, estas reglas se aprenden a partir de la exigencia misma del aula, durante la formación directa en la escuela (Sandoval Flores, 2009). Además, es propia de docentes con formación exclusiva en un campo de saber, pero sin formación institucionalizada en aspectos didácticos y pedagógicos. De alguna manera, la regulación de la acción docente se produciría en la urgencia de la práctica cotidiana sin referencias teóricas que la expliquen.

En consonancia con el caso mexicano, en el contexto de la práctica docente en la educación secundaria argentina, encontramos dos fenómenos que tensionan la proyección del formato escolar a partir de la formación pedagógica específica. Uno es el porcentaje de sujetos que trabajan como docentes sin una certificación que indique el tránsito por procesos formativos docentes. El otro se identifica en la complejidad institucional en que las prácticas docentes se instituyen.

El primero encuentra antecedentes en el pasaje de la Educación General Básica al Ciclo Básico de la educación secundaria que permitió, tal como describen para la provincia de Buenos Aires Dirí y Pascual (2017) “la incorporación de graduados universitarios que, con o sin el

profesorado, encontraron un nuevo nicho laboral dentro del sistema educativo” (p. 19). Este nicho ha representado más del 20% de los docentes desde 1994 hasta la actualidad (Tenti Fanfani, 2010; Veleda, 2017).

Tenti Fanfani (2010) analiza las características del colectivo docente en la educación secundaria entre 1994 y 2004 a partir de los Censos Nacionales de Docentes. El autor identifica la formación como primer factor de diferenciación del perfil colectivo del profesorado. En particular, describe la convivencia de docentes con formación exclusiva en un campo del saber con docentes que poseen formación pedagógica y didáctica específica. Donde el primer grupo puede ejercer otras actividades profesionales relacionadas con su título profesional, pero no necesariamente con la docencia.

Por su parte, Veleda, directora ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) desde 2015 hasta 2019, ha justificado la relevancia de los Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico en marcha en 2017 en la escasez de docentes con titulación requerida. En este grupo se incluyen titulaciones diversas universitarias, tecnicaturas superiores, terciarias, e incluso personas que cuentan solo con título secundario con un mínimo de tres años de antigüedad en la docencia. La escasez de docentes con certificación pedagógica es identificada en áreas troncales como matemática, biología, física, química, lengua y literatura, historia, geografía e inglés.

En parte, el ingreso de otras profesiones es habilitada por la estructura del puesto de trabajo en el formato escolar. Pascual y Diríé junto a D'Abate y Tezza (2019) reconocen que, en el formato escolar hegemónico de la educación secundaria, “el puesto laboral se estructura en función de las horas cátedra y si bien el “formato escolar” es muy cuestionado en la propia normativa que enmarca su institucionalidad, es poco lo que se ha podido avanzar para modificarlo” (p. 50). Esta crítica tiende a favorecer un modelo de organización que priorice la concentración de la carga horaria en un establecimiento educativo. Sin embargo, la unidad del establecimiento rompe con el abanico de oportunidades laborales que la “cartera de horas” promueve (Pinkasz, 2015).

Así, la particularidad del trabajo por horas cátedra, reconocida en indagaciones de Terigi (2008), Mancebo (2016), Pérez Zorrilla (2016), entre otras, incide en las estrategias laborales docentes en el corto, mediano y largo plazo. Dado que implica una compleja trama de decisiones que tienden a priorizar la estabilidad laboral a la concentración de horas en un mismo establecimiento. Esto ocurre en el marco de un sistema jerárquico de preferencias que incluye características de infraestructura, de estudiantes, socioeconómicas, geográficas, entre otras

(Pinkasz, 2015). Donde en términos de certificación docente podría prevalecer la estabilidad laboral en el sistema educativo para quienes cuentan con títulos universitarios no docentes esa estabilidad también está vinculada a otros puestos de trabajo en el mercado de trabajo en general, al estatus social, e ingresos de esos otros trabajos posibles.

El segundo fenómeno, tal como señala Falconi (2015), resulta de las características del entramado institucional en que esas prácticas se desarrollan. El autor reconoce que los y las docentes construyen dispositivos didáctico–pedagógicos “para atenuar las prácticas sociales en el aula en función de poder construir un escenario escolar de transición y apropiación de los contenidos curriculares” (Falconi, 2015, p. 3). Esta afirmación podría ser considerada una obviedad, sin embargo, es tensionada por la necesidad de atender a nuevos grupos de estudiantes que ingresan a la educación secundaria a partir de la última reforma. En esta línea, reconoce que las actividades escolares tradicionales no logran “conquistar” a los y las estudiantes y obligan a reconfigurar las coordenadas de la tarea de enseñar.

Sobre este aspecto, Dubet (2003) —refiriéndose a Francia— y Brito (2009) —a Argentina— dan cuenta de la devaluación del marco institucional escolar que agudiza la exposición de quienes trabajan como docentes a las exigencias del “afuera” escolar. La fragilidad en la que parecen configurarse los escenarios escolares pone en tensión el principio de engendramiento de la forma escolar hegemónica (Vincent y Thin, 2001). Para estos autores, este se define con relación a reglas impersonales y dota de sentido al espacio, al tiempo y al proceso de institucionalización del formato mismo.

Brito (2009) presenta un estado de situación de las experiencias profesionales de los docentes en las escuelas secundarias actuales². En este proceso, según la autora, “las situaciones escolares parecen controlarse a través de una alquimia particular y personal de conocimientos, ensayos y estrategias artesanales” (p. 31). Esta perspectiva proyecta posibles tensiones entre las regulaciones tradicionales del formato escolar y el trabajo docente cotidiano. De alguna manera, tal como propone Pinkasz (2015) se “plantea a los profesores y a la organización escolar una serie de requerimientos metodológicos, técnicos y de recursos que no siempre están disponibles en su repertorio de saberes” (p. 18).

Estos requerimientos se articulan con las formas de materializar el saber (Sandoval Flores, 2009) en las prácticas educativas. Los procesos de formación docente, institucionalizados

² La categoría “actual” es utilizada por la autora en una obra de 10 años atrás. Si bien se valoran los aportes para analizar el trabajo docente en el marco de formatos institucionales de la escuela secundaria, no resulta comparable en esta instancia el enclave geográfico–temporal.

o no, promueven diversos mecanismos de explicitación y apropiación de estas prácticas. Es decir, favorecen dispositivos de acercamiento para diseñar actividades, poner normas y aprender a transmitir el conocimiento (Sandoval Flores, 2009).

El trabajo docente logra dinamizar el formato escolar y constituye un rasgo estructural y estructurante. La heterogeneidad de perfiles es una dimensión que problematiza las relaciones que se establecen. La autonomía en la relación pedagógica es asumida y naturalizada en el marco de procesos de formación que en la tradición derivan en una certificación diferencial. Sin embargo, la presencia y permanencia de otras trayectorias de formación y certificaciones en las escuelas medias animan a preguntarse por los modos de regulación de la acción docente que se establecen, cuáles son las actividades que se priorizan y cuál es la singularidad del espacio y el tiempo en esa regulación.

Arroyo, Litichever y Corvalán (2019) proponen un estado del arte de la investigación sobre régimen académico de la educación secundaria en Argentina entre 2003 y 2018. El régimen académico resulta una categoría teórica que permite sistematizar los modos en que las reglas que organizan el régimen de trabajo escolar inciden en las experiencias posibles de los grupos de estudiantes (Terigi, 2011). Por lo tanto, los estudios que lo abordan refieren a aspectos del formato escolar para la educación secundaria contemporánea.

Las autoras analizan alrededor de 140 textos académicos que difunden conocimiento en torno a distintos aspectos de la organización escolar de la escuela secundaria en Argentina. Lo interesante aquí es que ninguna de las 4 categorías en las que se reagrupan los trabajos incluye la discusión sobre certificaciones docentes y régimen académico. La lectura que proponen se vincula con trayectorias escolares, formato escolar, políticas educativas, actividad académica de los y las estudiantes, convivencia escolar, gestión de la vida institucional, pero no considera en su abordaje la distinción de títulos para docentes.

Encuadre metodológico

Este trabajo se enmarca en una investigación documental más amplia que reconstruye el estado de antecedentes de investigaciones acerca de las concepciones de trabajo docente de quienes no cuentan con un título de profesorado para la educación secundaria en Argentina. Estos antecedentes fueron construidos en la articulación de tres líneas de investigación: concepciones de trabajo docente, docentes sin título de profesorado y prácticas pedagógicas en la educación

secundaria. Interesó indagar el modo en que se referencia a quienes trabajan como docentes sin tener titulación específica vinculada a la docencia.

La búsqueda de estudios se realizó en bases educativas específicas y multidisciplinarias de datos. Entre las primeras se pueden identificar a *Career & Technical Education Database*; *Education* (JSTOR), *Education Database* (PROQUEST); *Eric* (OCLC); *Education Resources Information Center* (USDE). Entre las segundas se incluyen *Academic Search Ultimate* (EBSCO); *Dissertations & Theses Global* (Proquest); *JSTOR*; *Proquest Central*; *SciELO*; *Science Direct* (Elsevier); *Scopus*; *Worldcat* (OCLC). Se incluyeron, además, exploraciones en Repositorios digitales de Universidades como FLACSO, UBA, UNLu, UNLPam, UNCo, UNC. Como estrategia de rastreo de ponencias y avances específicos de investigaciones iniciales se recurrió a la consulta de Google Académico y bases de datos en donde se encuentran publicadas las comunicaciones que participaron de diversos eventos científicos (*Red Estrado*, *ASET*, entre otros).

Entre las palabras clave que focalizaron las búsquedas, las más recurrentes fueron: *uncertificated teachers*, *teaching work*, *high school*, *conceptions of work*, *alternative certification*, *teacher development*, *returns to experience*, *school context*, *professional environment*, *professional development* para ingresos en inglés. En sondeos en español se utilizó: concepciones, trabajo docente, educación secundaria, certificación pedagógica, perfiles docentes, condiciones de trabajo, ampliación de perfiles, desarrollo profesional docente, docentes nóveles, inducción a la docencia, docentes principiantes. El sondeo se concentró especialmente en obras publicadas entre los años 2010 y 2019, y se extendió a años anteriores a partir de las propias referencias de los hallazgos.

Las inscripciones geográfico-temporales de los trabajos, que incluyen como elemento estructural del problema a este grupo de docentes, son diversas en el orden internacional, pero escasas en el nacional. Por esto, la exposición de la lectura, el análisis y la interpretación de los aportes de estas investigaciones se organizó, en primer lugar, respetando los campos temáticos que construyen nuestra pregunta de investigación. En segundo lugar, se consideró la relevancia de la mención de esta categoría de docentes en la construcción de los objetos de estudio reseñados.

En tanto decisión metodológica, el orden mencionado permitió identificar regularidades temáticas al interior de cada uno de los campos, como también entre ellos. La reflexión sobre estos hallazgos documentales fortaleció una de las hipótesis de trabajo del proyecto de tesis doctoral: la invisibilidad de estos y estas docentes en el discurso pedagógico institucional propio de la educación secundaria en Argentina.

La investigación documental en tanto estrategia de construcción de antecedentes de investigación es fundante de la estructura formal del problema u objeto de estudio. Se trata de un trabajo creativo en donde las fuentes consultadas y expuestas resultan un anticipo de nuevas ideas y planteos en el proceso de construcción de conocimiento (Orozco Alvarado y Díaz Pérez, 2018).

En este sentido, las producciones que se presentan como *corpus* analítico fueron seleccionadas a partir de una evaluación crítica de sus hallazgos en términos de Blaxter, Hughes y Tight (2005). En un primer momento, las estrategias de lectura atendieron a la identificación y sistematización de problemas de investigación, metodología diseñada y hallazgos. En un segundo momento, la lectura focalizó en el análisis del lugar en que el grupo de docentes sin titulación específica era mencionado. En caso de ausencia o poca frecuencia en su mención, se avanzó en la reorganización e inferencia de hipótesis sobre el hecho. Este punto de la indagación obligó a ampliar los alcances de la búsqueda para contextualizar cada hallazgo en particular.

La búsqueda consideró subtemas como el profesorado sin titulación específica en estudios sobre macropolíticas educativas; las titulaciones en los estudios sobre modelos de formación docente alternativos, las vinculaciones entre docentes y régimen académico en estudios para la educación secundaria; las percepciones sobre trabajo docente en la formación profesional, en la educación superior, en normativas o regulaciones estatales y en la formación inicial. También abordó el análisis de trabajos que proponen la identidad docente como puerta de entrada a las concepciones del trabajo de enseñar; las concepciones docentes en investigaciones sobre la invención social de la docencia y los escenarios en los que las prácticas se desarrollan.

En el ámbito nacional, tal como se adelantó en el apartado anterior, el nicho laboral se ha consolidado a lo largo de los años. Sin embargo, este grupo de docentes no se constituye en objeto de estudio para la educación secundaria. En la indagación realizada se visibilizan en el cúmulo de hallazgos de investigaciones sobre políticas educativas vinculadas a prácticas pedagógicas. Es decir, las características se infieren a partir de su presencia como categoría emergente del proceso de investigación. Este escrito resulta de un recorte temático específico vinculado a políticas educativas denominadas de inclusión y perfiles docentes en Argentina dentro de la totalidad de antecedentes reseñados en el desarrollo de la tesis doctoral.

Análisis y discusión de resultados. Reformas educativas, PMI y nuevas dimensiones del trabajo docente

Rockwell (2013) analiza diferentes rasgos de las reformas educativas que pueden incidir en las prácticas educativas cotidianas. La autora focaliza en las posibilidades de las transformaciones legislativas de intervenir sobre el trabajo de las y los docentes. Si bien indaga dichas reformas en el contexto mexicano, la estructura conceptual que propone enriquece las reflexiones sobre forma escolar, regulaciones normativas y trabajo.

Rockwell (2013) afirma que “los supervisores, directores y maestros siempre se apropian parcialmente de lo nuevo desde lo que ya saben hacer, y lo moldean a las condiciones reales de trabajo de cada escuela” (p. 79). A partir de aquí, el desafío es reconocer qué rasgos del entramado institucional hegemónico de la escuela secundaria oficia de sostén de las prácticas cotidianas actuales, y en qué medida se articulan al oficio del docente con los intersticios que las nuevas regulaciones habilitan y por qué.

En esta línea, Acosta (2015) identifica algunos efectos de las políticas educativas actuales en Argentina y el mundo sobre el trabajo docente. Analiza que el PMI se ha implementado en todas las provincias argentinas y ha tendido a intervenir sobre las dinámicas institucionales singulares. Según la autora, su objetivo es “perfeccionar” la eficacia del dispositivo escolar moderno para asegurar trayectorias completas” (p. 55).

Así, Acosta afirma que desde el PMI interesa financiar el diseño y puesta en acto de estrategias para sostener a los y las estudiantes en la escuela secundaria. Resulta un esfuerzo político focalizado en un grupo determinado de actores escolares, pero que analiza las prácticas de otro –los y las docentes–. En tanto política –el PMI– habilitó debates y modificaciones al dispositivo escolar hegemónico vinculados al trabajo de los y las docentes y al régimen académico. Por ejemplo, la designación de profesores y profesoras por fuera de la hora de clase, recursos humanos proyectados como “agentes de cambio”, flexibilización de disposiciones académicas, libre disposición de fondos para el desarrollo de programas extra destinados a la retención de estudiantes en riesgo pedagógico, entre otras modificaciones (Acosta, 2015; Romualdo, 2018).

La contratación de docentes se distingue por la flexibilidad y amplitud de los perfiles seleccionados, y el pertenecer a la planta docente, un requisito no excluyente para su contratación. Terigi, Briscioli, Scavino, Morrone, Toscano (2013) reconocen que “la apertura a docentes externos permitiría la incorporación de profesores con otros perfiles de formación” (p.

39). Por un lado, esto puede traducirse en las prácticas pedagógicas en la posibilidad de “contar con un docente diferente para el abordaje de los contenidos escolares, enfatizando aspectos de la personalidad o el estilo de los mismos” (Terigi et al, p. 37).

Por otro lado, el PMI también favoreció a los talleres como “ámbito de expresión” (Romualdo, 2018) donde el objetivo principal era contribuir al desarrollo expresivo de los y las estudiantes sin vinculación necesaria a contenidos curriculares. Tal es el caso de repostería, campamento y recreación, sexualidad y adolescencia, teatro, violencia de género, y comunicación, que han sido las temáticas más recurrentes (Maimone, 2013). En este caso, fue habitual priorizar la formación específica en el tema por sobre la certificación pedagógica del o la docente. Por último, también los equipos directivos priorizaron al docente tutor con otra formación (terciaria o universitaria) que “complemente y enriquezca el saber docente: asistentes sociales, psicólogos, para cuando la tutoría está más orientada a la contención y el trabajo afectivo” (Dirié, Fernández y Landau, 2015, p. 183).

De esta manera, la tensión entre perfiles docentes y formato escolar que ha promovido el PMI durante los últimos años puede explicarse por la incorporación de “docentes no habituales” (Laurente y Penas, 2013). Al respecto, analizan la flexibilidad de los perfiles docentes favorecida por las políticas educativas llamadas de inclusión. Las autoras dan cuenta de las modificaciones en la organización del trabajo en función de un “tipo de personalidad necesaria para el ejercicio de la tarea más allá de las titulaciones” (p. 13).

Montesinos y Schoo (2014) afirman que a partir de los procesos de cambio comenzaron a diagnosticarse espacios pedagógicos en riesgo y “docentes con dificultades” tomando como indicadores los porcentajes de desaprobación. Esto permitió la conformación de parejas pedagógicas o tutorías como parte del PMI en cuestión, pero instaló el peligro de la estigmatización de las y los profesores con mayor índice de desaprobación. Según el equipo de investigación, la relevancia dada a los indicadores cuantitativos, desarticulados de indagaciones cualitativas, “pueden expresar una deslegitimación de docentes y prácticas pedagógicas determinadas” (Schoo, 2014, p. 15).

La conformación de parejas pedagógicas resulta un primer emergente paradójico en la puesta en acto de la política. Por un lado, es analizado como un mecanismo disciplinador (Laurente y Penas, 2013) o estigmatizador (Schoo, 2014), incluso clasificador según comportamientos individuales de las y los docentes (Vecino, Jácome y Noguera, 2016). Por otro lado, es reconocido como un movimiento de ruptura sobre el trabajo docente en el formato tradicional. El contacto ganado con docentes de su área disciplinar aparece como un elemento

que tiende a favorecer el trabajo colaborativo, permitiendo “explicitar y tomar conciencia sobre los diferentes criterios de selección de contenidos que existen al interior del plantel docente en relación con el recorrido pautado por el diseño curricular” (Terigi y otras, 2013, p. 37). En esta línea, se reconoce al trabajo de pareja pedagógica como un dispositivo que rompe el aislamiento docente y promueve condiciones dinámicas para el desarrollo de propuestas de enseñanza y toma de decisiones (Bocchio y Miranda, 2018).

Esto configura una segunda paradoja en torno al PMI, la creación de nuevas figuras docentes pareciera ser representada en la contradicción de la sobrecarga de trabajo y la tarea colaborativa. Así, Acosta (2015) da cuenta de la recarga y nuevas demandas para los y las docentes dado que las proyecciones de la política intentan interpelar sus esquemas prácticos para tomar decisiones. Sin embargo, Montesinos y Schoo (2014) dan cuenta de otros efectos sobre el trabajo de los y las docentes, las características que asumieron las formas de diagnóstico configuraron otras figuras institucionales (pareja pedagógica, docente tutor/a, coordinadores/as de PMI) que probablemente hayan instalado otras prácticas pedagógicas articuladas con las prácticas de evaluación simultáneas a las ya vigentes.

Sumado a esto, resulta interesante caracterizar el perfil docente contratado/a como tutor/a o tallerista para este programa. En un trabajo anterior, encontramos como regularidad en investigaciones de varias provincias argentinas que desde las instituciones se explicitan como criterios básicos la experiencia docente en el nivel e interés por el trabajo comunitario (Fernández, 2017). Sin embargo, las condiciones precarias de contratación favorecieron la inserción de jóvenes recién recibidos o con poca experiencia en la docencia (Schoo, 2014). La singularidad de la política, coordinar un nuevo espacio y, probablemente, la escasez de formas de materializar el saber fortaleció cierta “manera artesanal de resolver los problemas que se presentan cotidianamente” (Montesinos y Schoo, 2013).

Nuevos espacios y actores irrumpen en el cotidiano escolar, transformando en la práctica aristas del trabajo docente. De algún modo, la resolución de estas tensiones instituyentes podría denominarse “‘invenciones’ de los profesores que surgieron como ‘compromisos creativos’ en la búsqueda de rutinas eficientes” (Pinkasz, 2015, p. 19). Éstas dinamizaron rasgos del formato escolar hegemónico. Así las relaciones pedagógicas dejaron de ser necesariamente binarias y los espacios de un tiempo único para convertirse en espacios temporalmente flexibles y compartidos por más de un/a adulto/a referente del saber.

Disputas por el sentido de las prácticas pedagógicas. Articulaciones entre el trabajo de enseñar y las posibilidades de aprender

Las paradojas expuestas en el apartado anterior nos remiten al proceso de comprensión de la naturaleza del trabajo docente como una actividad cultural e intersubjetiva (Rockwell, 2013). Resulta interesante analizar entonces qué características asume el trabajo de enseñar en el momento de la universalización del nivel. El caso del PMI da cuenta de los movimientos latentes entre proyecciones de las políticas, prácticas pedagógicas y aprendizajes.

Desde la perspectiva de Rockwell (2013, p. 84) “enseñar es coordinar al grupo de pequeños aprendices cautivos para que quieran aprender lo que deben aprender, con los recursos disponibles”. Así la configuración de los objetos de aprendizaje y la disposición de recursos que faciliten su aprehensión resulta el núcleo duro de la tarea docente. Claro está que las particularidades que asuma esa configuración tienen relación con el modo en que cada docente comprende su trabajo.

En primer lugar, el formato escolar como modo hegemónico de socialización propone una manera de definir el trabajo de enseñar. En segundo lugar, los procesos institucionalizados de formación pedagógica pueden sostener o transformar esa mirada. En tercer lugar, las reformas y políticas educativas también intervienen sobre los encuadres de socialización que se prioricen en las escuelas. Pero como se adelantó, en cuarto lugar, también los y las docentes son actores educativos encargados de generar acciones en ese aspecto.

Por lo tanto, en los procesos de interpretación y traducción del formato escolar, y en las exigencias de las políticas, los y las docentes intervienen sobre dispositivos pedagógicos y los recrean. En esta dinámica es probable que la formación pedagógica, o su ausencia, se constituya en piedra angular en tanto código simbólico común, puesto que el devenir del dispositivo ordena posiciones, acciones y expectativas de los sujetos desde miradas pedagógicas transversales.

Por ejemplo, en el caso del PMI, una lectura detenida de las tutorías como espacio institucional emergente da cuenta de tensiones en torno al dispositivo habitual para la educación secundaria. Los perfiles de formación, la experiencia docente, la diversidad de estudiantes y de saberes, las prácticas de evaluación son aspectos identificados como problemáticos (Maimone, 2013; Terigi, Briscioli, Scavino, Morrone y Toscano, 2013; Dirié, Fernández y Landau, 2015; Vecino, Jácome y Noguera, 2016; Romualdo, 2018). Cada uno de ellos habilita a la reflexión, tensiona una dimensión del formato y dispositivo hegemónico, y

simultáneamente requiere una nueva configuración que permita desarrollar acciones o actividades específicas.

La necesidad de cubrir las vacantes para los espacios de tutorías en algunos casos vuelve inevitable la búsqueda de docentes externos a la institución. Esto permite que otros perfiles de formación accedan al trabajo docente sin tal vez haberlo proyectado. Sin embargo, la eficacia es uno de los criterios de los equipos directivos para volver a contratar a docentes, lo que puede promover que estos profesores o profesoras se esfuercen por aprender los códigos culturales y pedagógicos institucionales y mantenerse en sus puestos. En su investigación, Diríe, Fernández y Landau (2015) encuentran que los directivos reconocen el cambio actitudinal de los y las docentes cuando logran estabilidad laboral, “muchos directivos afirman que una vez titularizados, los docentes dejan de tener las iniciativas que presentaban cuando eran interinos” (p. 183).

Parecería entonces que de modo latente quienes trabajan de enseñar reconocen formas de acción esperables y las actúan hasta mejorar su situación laboral. Por un lado, esto nos reencuentra con un rasgo de la inserción a la docencia y el acceso a los puestos de trabajo invisibilizado. Por otro lado, da cuenta de prácticas docentes no necesarias en el formato escolar hegemónico, pero valoradas en otro tipo de relación pedagógica proyectada por las políticas o ideales educativos.

Aquellos sujetos que trabajan como docentes y no tienen formación pedagógica específica también llevan adelante acciones que responden a algún dispositivo pedagógico. Aquí la característica de “sin autor” que Chartier (2002) les asigna a los dispositivos resulta fundante porque no podríamos inferir que necesariamente ha sido la socialización profesional o temprana la que contribuyó a la internalización de esas pautas de acción. La expansión cuantitativa de los y las docentes sin formación específica coincide con la última reforma, cuya puesta en acto tensionó las modalidades de asumir el trabajo docente en la educación secundaria a partir de su obligatoriedad.

En esta línea, el aprendizaje de las formas de materializar el saber (Sandoval Flores, 2009), tal como se explica al comienzo del artículo, es también la internalización, reproducción y recreación de un dispositivo de trabajo. En el caso de la educación secundaria, las vinculaciones entre espacios de tutoría, parejas pedagógicas o talleres financiados por el PMI pudieron haber favorecido cambios en los dispositivos tradicionales y evidenció sus limitaciones.

Para Chartier (2002) “la noción de dispositivo permite poner en evidencia las “invenciones” practicadas, pero no decretadas explícitamente, instituidas sin que la jerarquía se mezcle en ellas” (p.7). En este sentido, aunque aún no estudiado, existe un modo de diagnosticar emergente en el PMI que son las modalidades de negociación propias de los espacios de tutorías o talleres y las particularidades de las parejas pedagógicas en el trabajo mancomunado con los estudiantes (Fernández, 2017). Estas nuevas aristas podrían cohesionar en favor del principio de engendramiento de una nueva forma escolar coexistente con la hegemónica.

Estudiar las concepciones de trabajo de enseñar de los y las docentes -habituales, del PMI, con certificación pedagógica o no- es avanzar en graficar los dispositivos diseñados y puestos en práctica con el fin de responder a la universalización de la educación secundaria. Más allá de la trayectoria o el impulso de ese dispositivo.

A modo de cierre

El objetivo de este artículo fue avanzar sobre argumentos a favor de investigar las concepciones sobre el trabajo de enseñar en la escuela secundaria de quienes no poseen certificación pedagógica específica. Las articulaciones entre políticas educativas, formato escolar, certificación y formación docente resultaron los ejes analíticos contruidos para fundamentar la problemática. ¿Certificación o Formación? Pareciese ser una tensión poco visible en las producciones académicas analizadas, sin embargo, emerge en las aristas de sus objetos de estudio como realidad empírica.

En primer lugar, el espíritu de puesta en acto de la LEN en el nivel secundario en Argentina tensionó las prácticas pedagógicas propias del formato escolar tradicional hasta el momento. En segundo lugar, habilitó para llevar a cabo la transformación de sujetos que tradicionalmente no se ocupaban del trabajo de enseñar. Esto ha contribuido a dinamizar los dispositivos que se diseñaron para afrontar los imperativos normativos tal como otras investigaciones han documentado.

Las discusiones sobre la eficacia del formato escolar fueron una de las aristas en las que se sostuvieron los esfuerzos de garantizar la educación secundaria para todos y todas. A tal efecto se proyectaron y pusieron en acto políticas específicas como el PMI. Sus efectos esperados e inesperados tensionaron las exigencias sobre el trabajo docente y sus condiciones. En este sentido, las investigaciones analizadas dan cuenta de la necesidad de atender al

potencial de los perfiles docentes “no habituales”. Estos docentes han identificado un nicho laboral específico y se han apropiado de su espacio de trabajo. Este hecho tensiona, aunque no necesariamente determina, las proyecciones macropolíticas sobre modos de organizar el sistema educativo y la función social de la escuela.

La autonomía pedagógica no sólo es un elemento del imaginario colectivo sobre el trabajo docente, sino una de las piedras angulares del formato escolar. Los diversos modos de inserción a la docencia contribuyen a la transmisión, interpretación y recreación de sus características. Al respecto, la formación institucionalizada y la formación directa en la escuela han sido estudiadas como dos modelos extendidos. Aunque las políticas educativas han comenzado por configurar nuevos espacios en los que el proceso de inserción ocurre, retrasando la formalidad del aula como instancia tradicional.

Las particularidades de estos espacios inciden en las estrategias laborales docentes en simultáneo a las oportunidades que sus certificaciones les habilitan. La estabilidad laboral, el estatus, la ubicación geográfica de los establecimientos, el esfuerzo, los salarios entran en juego a la hora de decidir por los puestos de trabajo del mismo sistema educativo. En el caso de otras titulaciones, las estrategias se combinan y se construyen sopesando otras ramas de actividad y demandas del mercado de trabajo en general. Por lo tanto, las formas de materializar el saber, su conocimiento y empleo exitoso no sólo reditúa en mejores prácticas docentes, sino en la supervivencia de nuevos trabajadores/as en sus puestos de trabajo. De alguna manera, las regulaciones normativas y los dispositivos pedagógicos resultantes son una compleja y delicada articulación de trayectorias formativas, laborales y de oportunidades.

La relevancia del perfil docente, en investigaciones sobre políticas educativas, evidencia, por un lado, aportes significativos que estos nuevos perfiles han logrado. Por otro, la vacancia de referencias a los perfiles docentes en las investigaciones sobre formato escolar y prácticas educativas en general. Por lo tanto, es imperante la indagación sobre cuál es el modo de interpretar la naturaleza de su trabajo para favorecer la comprensión de los dispositivos que operan en la educación secundaria, su permanencia en el tiempo o si se constituyeron en un gadget o “una fábrica de humo” (Chartier, 2002) sobre las posibilidades de sostener propuestas de educación secundaria obligatoria, universal, pública y gratuita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, F. (2015). Cambio y escuela secundaria: conceptos y experiencias para analizar la situación en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 2(3), 46-59.
- Arroyo, M., Litichever, L. y Corvalán, T. (2019). Estado del arte de la investigación sobre régimen académico de la educación secundaria en Argentina, 2003-2018. FLACSO Argentina.
- Blaxter, L., Hughes, Ch. y Tight, M. (2005). *Cómo se hace una investigación*. Biblioteca de Educación. Herramientas universitarias. Gedisa editorial.
- Bocchio, M. C.; Miranda, E. (2018). La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina: Políticas para la inclusión social y educativa en la escuela. *Revista Educación*, 42(2) 1-16.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139037>
- Brito, A. (2009). La identidad de los profesores de la escuela secundaria hoy: movimientos y repliegues. *Propuesta Educativa*, (31), 55-67.
- Chartier, A. M. (2002). Um dispositivo sem autor. Cadernos e ficharios na escola primaria. *Revista brasileira de Historia da Educação*, 2(3), 9-26.
- Davini, M. C. (1995). La formación docente. Un programa de investigaciones. *Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación*, (7), 33-46.
- Dirié, M.C. y Pascual, L. (2017). Políticas educativas y condiciones de trabajo de los profesores de secundaria de la provincia de Buenos Aires (2004–2014). *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 4(6), 14-28.
- Dirié, M.C., Fernández, B., Landau, M. (2015). *Las tutorías en la Educación Secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional. Estudio en tres jurisdicciones*. Ministerio de Educación / DiNIECE.
- Dubet, F. (2003). ¿Mutaciones instituciones y/o neoliberalismo? Tenti Fanfani (Org.), *Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina* (pp. 63-80). IPE-Unesco.
- Falconi, O. (2015). *Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar: el uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el Ciclo Básico de la escuela secundaria* (Tesis doctoral). FLACSO.
- Fernández, N. (2017). *Los planes de mejora institucionales: aportes para la construcción de un estado del arte* [Ponencia]. III Congreso Internacional de Educación: Formación, Sujetos y Prácticas.

<http://www.unlpam.edu.ar/libro/i/?book=Actas%20III%20Congreso%20Internacional%20de%20Educacion.epub>

- Laurente, M. J. y Penas, E.P. (2013). *La configuración del trabajo docente de la escuela secundaria en las denominadas políticas de inclusión* [Ponencia]. Seminario Nacional de la Red Estrado, "Trabajo Docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas y saberes y transformación social".
- Maimone, M. A. (2013). *Un estudio de caso sobre los planes de mejora institucional para la escuela secundaria, en el conurbano bonaerense* [Ponencia]. III Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Mancebo, M. E. (2016). La transformación frustrada: condiciones de trabajo y carrera docente en Uruguay (2005-2014). *Propuesta Educativa*, (45), 21-33.
- Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2013). *Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: el Plan de Mejora Institucional*. Ministerio de Educación de la Nación / DiNIECE.
- Montesinos, M.P. y Schoo, S. (2014). *Cuando vimos los números ahí nos asustamos porque vimos una exclusión terrorífica*. Sobre los usos de las estadísticas en las políticas orientadas a la obligatoriedad escolar de la educación secundaria [Ponencia]. XI Congreso Argentino de Antropología Social de la Facultad de Humanidades y Artes.
- Orozco Alvarado, J. y Díaz Pérez, A. (2018). ¿Cómo redactar los antecedentes en una investigación cualitativa? *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 1(2), 66-82.
- Pascual L., D'Abate, G. Dirié, C. Tezza, S. (2019). Condiciones de trabajo de los profesores de nivel secundario y prácticas de enseñanza. Un abordaje cualitativo. *RELAPAE*, 9(5), 47-64.
- Pérez Zorrilla, (2016). La regulación de la jornada docente en perspectiva comparada: los casos de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. *Propuesta Educativa*, (45), 10-20.
- Romualdo, V. (2014). *Concepciones y presupuestos detrás de la normativa de creación de los Planes de Mejora Institucional (PMI) en el nivel Medio* [Ponencia]. IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Romualdo, V. (2018). Políticas educativas y desigualdades escolares: El caso del programa Plan de Mejora Institucional (PMI) en el conurbano bonaerense. *Revista del IICE*, (43), 103-106. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/5566>

- Sandoval Flores, E. (2009). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 183-194.
- Schoo, S. (2014). *Los Planes de Mejora Institucional en el marco de la obligatoriedad de la escolaridad secundaria. Notas sobre los procesos de implementación de políticas públicas en un sistema educativo federal* [Ponencia]. XI Congreso Argentino de Antropología Social de la Facultad de Humanidades y Artes.
- Tenti Fanfani, E. (2010). Los que ponen el cuerpo. El profesor de secundaria actual. *Educación en Revista*, (1), 37-76.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*, (29), 63-71.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041701008>
- Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual. *Revista Quehacer Educativo*, 15-22.
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A., Toscano, A.G. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, (33), 27-46.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1099>
- Vecino, L., Jácome, A., Noguera, M. (2016). *Representaciones docentes sobre el PMI y sus destinatarios en escuelas secundarias del conurbano bonaerense* [Ponencia]. IX Jornadas de Sociología de la UNLP.
- Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2001). Sobre a historia e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, (33), 7-47.
- Pinkasz, D. (2015). Sobre la escuela como eje del cambio de las políticas de educación secundaria en Argentina. *Propuesta Educativa*, 24(44), 8-23.
- Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. Ramírez Raimundo, R. (Coord.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. (pp. 77-109). Instituto Belisario Domínguez.
- Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Práxis Educativa (Brasil)*, 6(1), 67-78.
- Veleda, C. (2017). Formación para los profesores de secundaria sin título docente. *Red INFoD*
<https://red.infod.edu.ar/articulos/formacion-para-los-profesores-de-secundaria-sin-titulo-docente/>

confluenciadesaberesface@gmail.com