

Daniel Rey*

El trabajo docente colaborativo: ¿cogestión o congestión en las clases interdisciplinarias?

Resumen

El presente artículo forma parte de la tesis doctoral *Las prácticas de enseñanza durante las Clases Interdisciplinarias y sus implicancias en la inclusión educativa de los alumnos ingresantes a la escuela secundaria*. El texto retoma una serie de reflexiones teóricas en torno al análisis de la cotidianeidad escolar del trabajo docente en la *Profundización de la Nueva Escuela Secundaria*. De esta manera, se busca problematizar los procesos de gestión escolar considerando la aparición del *Trabajo Docente Colaborativo* en el contexto de las *Clases Interdisciplinarias* (CI). En esta línea, nos preguntamos: ¿cómo asumen los profesores la gestión escolar de la clase considerando el nuevo formato pedagógico que conlleva al trabajo colegiado? La teoría fundamentada es la estrategia metodológica elegida en el proceso de investigación. En el trabajo de campo se observaron 38 CI y fueron entrevistados 30 profesores. Desde este enfoque, buscamos comprender el impacto que tienen las políticas educativas en las aulas utilizando dos categorías: *Cogestión* o *Congestión de la práctica docente*.

* Doctorando en Educación (2026) (Untref-Unsam-UNLa) con tesis en proceso de evaluación. Magíster en Políticas y Administración de la Educación. Licenciado en Ciencias de la Educación (Untref). Profesor en diversos niveles del sistema educativo con una antigüedad de 23 años. Codirector de un equipo de investigación en la Universidad CAECE, que indaga temas vinculados a la Nueva Escuela Secundaria. Filiación: Dirección de Educación Técnica, Ministerio de Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: daniel.rey@bue.edu.ar. Orcid: 0009-0005-2322-954X

Palabras Clave

Trabajo docente colaborativo • clases interdisciplinarias • cogestión • congestión • escuela secundaria

Collaborative teaching work: co-management or congestion in interdisciplinary classes?

Abstract

This article forms part of the doctoral thesis “Teaching Practices During Interdisciplinary Classes and Their Implications for the Educational Inclusion of Students Entering Secondary School”. The text revisits a series of theoretical reflections on the analysis of the daily school life of teachers in the New Secondary School curriculum. In this way, it seeks to problematize school management processes considering the emergence of Collaborative Teaching within the context of Interdisciplinary Classes (IC). Along these lines, we ask: how do teachers approach classroom management considering the new pedagogical format that entails collegial work? Grounded Theory is the methodological strategy chosen for the research process. In the fieldwork, 38 ICs were observed, and 30 teachers were interviewed. From this perspective, we seek to understand the impact of educational policies in the classroom using two categories: Co-management or Congestion of teaching practice.

Keywords

Collaborative teaching work • interdisciplinary classes • co-management • Congestion • secondary school

Introducción

En la República Argentina, la aparición de nuevos marcos jurídicos en el nivel secundario durante los últimos años ha generado un conjunto de transformaciones

a nivel nacional y jurisdiccional en el sistema educativo. En este sentido, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada por el Congreso de la Nación en el año 2006 determinó la obligatoriedad de la educación secundaria y dio inicio a reformas conocidas con el nombre de Escuela Secundaria Obligatoria (ESO).

En relación con esta renovación educativa, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) el período comprendido entre los años 2013 y 2024 resulta de especial interés para el campo de la investigación educativa, ya que se encuentra atravesado por la implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NES) y, posteriormente, por el surgimiento de la Secundaria del Futuro (SF) - Profundización de la Nueva Escuela Secundaria (PNES). En este lapso, aparecieron modificaciones en la enseñanza que estuvieron fundamentadas principalmente en la interdisciplinariedad. Para Boix Mansilla (2017), la interdisciplina involucra considerables interacciones, lo cual puede resultar en un proceso de dar y tomar entre dos o más disciplinas. No obstante, reteniendo sus enfoques disciplinarios respectivos, habría una convergencia de metodologías.

A su vez, estas variaciones llevaron a un cambio organizacional de la tarea docente con el propósito de transformar el modelo escolar tradicional que estuvo enmarcado en la enseñanza docente unipersonal, y en torno a una organización académica estructurada en asignaturas disciplinarias. Siguiendo a Sánchez (2023), la interdisciplinariedad se revela esencial a la hora de estudiar un objeto “escurridizo”, en tanto su especificidad radica en parte en su pretensión de ruptura con distintos límites naturalizados del funcionamiento escolar: la organización de los contenidos, de los tiempos y espacios, de los agrupamientos entre estudiantes, del trabajo docente y del liderazgo pedagógico, por solo mencionar algunos. En esta línea, Brener (2019) expresa que la limitación del trabajo solitario es parte de la genética escolar moderna del diseño histórico de la escuela.

Como hemos mencionado, a partir del año 2018, los cambios en el formato escolar con la incorporación de las Clases Interdisciplinarias (CI), resignificaron la impronta habitual de las clases centradas en un solo profesor, impulsando así la transformación de las prácticas de enseñanza mediante el *trabajo colaborativo e interdisciplinario, la planificación interdisciplinaria y el seguimiento y evaluación conjunta entre profesores*. En efecto, devinieron nuevas concepciones pedagógicas a través del agrupamiento de docentes de diferentes asignaturas.

Aquí, cuando utilizamos el término CI nos estamos refiriendo a un nuevo espacio de trabajo docente que no figura en los planes de estudio. Sin embargo, queda sistematizado en el horario escolar de 1° y 2° año de todas las escuelas secundarias de la jurisdicción. A modo de ejemplo, la Tabla 1 ilustra la conformación del trabajo colegiado entre profesores en la modalidad Técnico Profesional.

Tabla 1. Modelo de un horario escolar correspondiente a 1° año de una Escuela Técnica

Hora / Día	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1°	Inglés	Historia / Geografía / Biología / Educación Ciudadana	Biología	Historia	Matemática
2°	Inglés / Lengua y Literatura / Educación Artística	Educación Ciudadana	Biología	Historia / Geografía	Matemática
3°	Educación Artística	Tecnología de la Rep.	Lengua y Literatura	Tecnología de la Rep.	Lengua y Literatura
4°	Educación Artística	Tecnología de la Rep.	Lengua y Literatura	Tecnología de la Rep. / Matemática	Lengua y Literatura / Inglés
5°	Inglés	Matemática	Educación Ciudadana	Matemática / Tecnología de la Rep.	Geografía
6°	Historia	Matemática		Matemática	Geografía

Fuente: elaboración propia sobre la base de la información publicada por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

A continuación, la Tabla 2 muestra la asociación de las unidades curriculares en áreas de conocimiento para la conformación de las CI en 1° año de la escuela secundaria, teniendo en cuenta el plan de estudios correspondiente al nivel.

Tabla 2. Distribución de las unidades curriculares del 1° año del Primer Ciclo en áreas de conocimiento con base en la conformación de las CI según la modalidad del plan de estudios

Áreas de conocimiento	Asignaturas del plan de estudios correspondiente a 1° año del Ciclo Básico	
	Escuela Técnica	Bachiller
Ciencias Sociales	Ed. Ciudadana – Historia – Geografía – Biología	Formación Ética y Ciudadana Geografía – Historia – Geografía
Comunicación y Expresión	Inglés – Teatro – Lengua y Literatura	Arte (Música y Artes Visuales) – Lengua – Lengua Adicional (Inglés, Italiano y Francés)
Ciencias Exactas y Naturales o Tecnología	Matemática – Tecnología de la Representación	Matemática – Biología

Fuente: elaboración propia sobre la base de la información publicada por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

De esta manera, las CI nos permiten acceder a los nuevos formatos pedagógicos que se suscitan en el interior de los establecimientos educativos en relación con el Trabajo Colaborativo Interdisciplinario (TCI). En este sentido, resulta crucial formular el siguiente interrogante: ¿cómo asumen los profesores el nuevo modelo de gestión escolar a partir del trabajo colegiado?

En consecuencia, nos proponemos analizar el sentido actual que adquiere la educación secundaria en tiempos de reforma, especialmente en los aspectos referidos a las nuevas prácticas docentes a partir de las voces de los profesores.

Metodología

La Teoría Fundamentada fue la estrategia metodológica elegida en el proceso de investigación. El trabajo de campo se realizó en dos escuelas secundarias de gestión estatal de CABA, en este caso, una escuela técnica y un colegio con bachillerato.

Desde este enfoque, usamos las siguientes técnicas y procedimientos para obtener datos empíricos:

- a) La observación participante en las CI de 1° año.
- b) Las entrevistas semiestructuradas con los profesores de 1° año que participaron en las CI. Aquí fueron entrevistados los profesores que formaron parte del registro de las observaciones de clase.
- c) El memorando de la investigación, focalizado principalmente en las experiencias vividas por el tesista.

Resulta importante destacar que se observaron 38 CI, incluyendo un total de 65 horas cátedra. Al mismo tiempo, fueron entrevistados los 30 profesores que formaron parte de las CI. Como puede advertirse, esta perspectiva de investigación favoreció la construcción de conocimientos situados a partir de las acciones y voces de sus protagonistas.

Siguiendo los aportes de la Teoría Fundamentada, en el análisis de la codificación de los datos empíricos se recurrió al método de la comparación constante. El primer paso consistió en la transcripción de los materiales: a) las observaciones de clases, y b) las entrevistas con los profesores. Posteriormente, la codificación abierta y axial permitió identificar y ordenar los conceptos, especificando las propiedades y dimensiones de las CI. Este microanálisis de los datos generó categorías iniciales sobre los fenómenos educativos mediante “códigos *in vivo*”. En el proceso analítico, la codificación selectiva y la matriz condicional permitió establecer relaciones entre las condiciones/consecuencias, definiendo las prácticas de enseñanza que realizaron los profesores en las CI.

La gestión de las CI desde la perspectiva normativa

En el transcurso de los últimos años, los cambios estructurales que promueve la Secundaria del Futuro (SF) - Profundización de la Nueva Escuela Secundaria (PNES) resignifican su impronta histórica buscando alcanzar una transformación en la

gestión escolar de la clase a partir del Trabajo Colaborativo Interdisciplinario (TCI). Lo expresado anteriormente nos lleva al análisis de la cotidianeidad escolar de las prácticas pedagógicas, problematizando especialmente aquellas referidas a la gestión educativa desde un enfoque normativo.

En este caso, podemos advertir que la reforma de la educación secundaria propuso modificaciones en las prácticas docentes aplicando un modelo técnico instrumental. Desde este enfoque, los docentes son agentes pasivos en el proceso educativo: implementan los cambios impuestos por las autoridades sin ningún tipo de injerencia en las decisiones didáctico-pedagógicas (Davini, 2008).

El Ministerio de Educación de CABA a través de la Resolución N° 655 de 2018 aprobó los “Criterios para la Conformación del Trabajo Colaborativo Interdisciplinario y la Planificación Interdisciplinaria, Seguimiento y Evaluación Continua”. La integración de los espacios curriculares y el agrupamiento de los profesores en áreas de conocimiento produjo un acontecimiento pedagógico que originó funciones más complejas en los procesos escolares y en el ejercicio de la docencia. Tal como puede leerse en la Resolución N° 970 (2022) emitida por el Ministerio de Educación de CABA: “El régimen académico representa una actualización de las regulaciones académicas de la escuela secundaria, enfatiza las prácticas docentes colaborativas y la evaluación colegiada como ejes para el seguimiento de las trayectorias escolares y promueve el desarrollo de propuestas de enseñanza innovadoras” (p. 4).

Desde los inicios del sistema educativo en nuestro país, el modelo de gestión estuvo caracterizado por instaurar fines educativos uniformes, trayectorias escolares lineales y formatos institucionales orientados a homogeneizar los procesos y las prácticas institucionales (Asprella, 2020). Así, el enfoque clásico de la tradición técnico-racionalista determinó una direccionalidad en las políticas educativas mediante regulaciones normativas taxativas. A su vez, en esta perspectiva teórica, la relación entre política y gestión escolar predominantemente quedó formulada en forma dicotómica.

Siguiendo a Andretich (2008), este modelo de gestión se ha caracterizado por la aparición de expertos que terminan definiendo las actividades que deben realizar los docentes en las escuelas con escasa o nula participación de la comunidad educativa. En consecuencia, podemos suponer que el contenido de

las últimas actualizaciones del Régimen Académico (RA) desconocería una parte importante del recorrido histórico, sociológico, antropológico y político del sistema educativo en su conjunto.

Si bien reconocemos que las normas jurídicas son instrumentos de la política educativa que regulan la práctica escolar (Arroyo, 2012), sabemos que los reglamentos escolares definen en cierta medida una parte del funcionamiento de las escuelas. En efecto, la cotidianeidad de las prácticas pedagógicas terminaría tensionando los niveles macropolíticos y micropolíticos en el interior de las aulas.

De ahí que enfatizamos que la escuela es una organización social regulada por un conjunto de leyes y normas oficiales, a la vez, sabemos que los profesores condicionan la vida social que transcurre en las instituciones. En este caso, podemos inferir que en la vida cotidiana de las escuelas conviven reglamentos, emotividades individuales y colectivas, representaciones simbólicas y una historicidad que producen ciertas tensiones en el sentido actual del trabajo docente.

De esta manera, si solo definimos la gestión escolar como la administración racional del trabajo docente lograremos una perspectiva alejada de la realidad social. Por este motivo, decimos que el sentido instrumental carece de aspectos subjetivos y políticos que permitan comprender el gestionando en la vida cotidiana de la escuela. Aquí, utilizamos la concepción de Tello (2015) en torno a la gestión educativa, entendiéndola como un continuo de decisiones que implican hacer y no hacer, conversaciones y silencios en un gestionando dentro de la organización escolar.

Para Ball (1994), la micropolítica constituye otra esencia de la vida organizativa y se desarrolla en muchas ocasiones en espacios no académicos mediante relaciones informales de simpatía, ideología o conocimientos, que se terminan constituyendo en la cultura institucional. En este contexto, el análisis micropolítico pone el acento en la dimensión política de la escuela, caracterizada en su interior por la presencia de intereses diferentes, por el intercambio, la influencia y el poder (Bardisa Ruiz, 1997). Por lo tanto, desde este enfoque teórico nos proponemos interpretar los sentidos, formas, dinámicas y procedimientos que realizan los profesores con relación al TCI.

En esta línea de pensamiento, Bardisa Ruiz (1997) dice: “considerar a la escuela como un sistema político nos permite entenderla como una institución menos racional y burocrática de lo que tradicionalmente se ha creído que era” (p. 19). Por

su parte, Blase (2002) afirma: “La micropolítica es una dimensión fundamental del cambio escolar en general y, más específicamente, un núcleo central de la mayoría de enfoques de la reestructuración” (p. 1).

Finalmente, siguiendo los estudios de Tello (2015) con relación al *swarming*¹ como modelo analítico para pensar la gestión escolar, menciona que para gestionar una organización educativa hay que sentirpensar, y para sentirpensar es necesario comprender, habitar, escuchar y percibir la vibración de cada escuela.

Desde esta perspectiva conceptual creemos conveniente analizar el modelo pedagógico de las CI. Por otra parte, buscamos conocer las particularidades del TCI en la escuela cotidiana mediante la *cogestión o congestión de la práctica docente*.

Una nueva organización escolar: la cogestión en la práctica docente

Como se ha expresado, la implementación de las CI exigiría revisar las nuevas modalidades de organización institucional para acompañar el trabajo colegiado entre docentes. El documento publicado por el MEGCBA “Orientaciones para el desarrollo de propuestas articuladas de enseñanza” refiere que el trabajo compartido puede implicar importantes desafíos tanto en relación con la intervención didáctica, como con las formas de organización de tiempos, espacios y tareas institucionales.

Si se quiere una escuela convocante e inclusiva es necesario que se diversifiquen las formas de transmisión del saber. Se deben propiciar experiencias de enseñanza y de aprendizaje múltiples, en las que se combinen propuestas que respeten la lógica disciplinar con otras areales, propuestas que involucren diversos niveles de ayuda y autonomía, individuales y colectivas, a fin de habilitar y favorecer distintas modalidades y formas de acceso a los saberes y conocimientos y la mayor inclusión de los estudiantes (MEGCBA, 2018, p. 17).

1. Según Tello (2021) el *swarming* son las abejas en movimiento (enjambramento) en búsqueda de un sitio donde construir el panal. Casi sin poder identificar la tradicional jerarquía que esta tienen, la búsqueda del sitio para la construcción del panal no está circunscripta a la decisión de la abeja reina.

Al mismo tiempo, la Resolución N° 970 (2022) insta a que la política de profundización y mejora de la Nueva Escuela Secundaria es una propuesta que impulsa y favorece esos cambios para todas las escuelas del nivel en sus modalidades desde su comienzo en el año 2018. Al respecto, esta normativa menciona que las modificaciones implementadas en la organización y en la gestión institucional, como también en la planificación y la organización de las propuestas de enseñanza, favorecen el trabajo docente colaborativo.

El modelo organizacional de la escuela secundaria tradicional, basado en un currículum clasificado, con docentes formados por disciplina y designación por hora cátedra, promueve experiencias fragmentadas de los/as estudiantes en relación con el conocimiento y los/as responsabiliza en términos individuales de su éxito o de su fracaso (MEGCBA, 2022, p. 3).

Estas modificaciones en la estructura académica se proponen transformar los espacios y tiempos escolares, como así también las prácticas docentes unipersonales. Como vimos en el apartado anterior, este nuevo formato escolar plantea una nueva organización curricular agrupando las asignaturas en áreas de conocimiento con el objetivo de resignificar las prácticas docentes mediante proyectos interdisciplinarios.

En el marco de estos cambios estructurales que atraviesa la educación secundaria, el RA organiza las clases escolares y el trabajo docente en propuestas disciplinares, interdisciplinarias, areales e interareales. La combinación de los diversos formatos de clases escolares permite la organización de distintas propuestas de enseñanza y diversos agrupamientos de los estudiantes. De esta manera, la intencionalidad didáctico-pedagógica de la CI pretende que el trabajo colaborativo entre profesores integre miradas y habilidades entre disciplinas para la interpretación y el análisis de problemas complejos en formatos pedagógicos flexibles.

Según lo establece el Título II del RA sobre los principios generales de la organización y gestión institucional, los espacios de trabajo institucional deben constituir una oportunidad para la reflexión y el diseño de acciones conjuntas relacionadas con los aspectos centrales de la propuesta escolar, a saber:

- Análisis de problemas institucionales y acuerdo de estrategias de abordaje;
- planificación de la enseñanza;

- articulación horizontal y vertical del currículo, articulando las unidades curriculares de los distintos espacios en cuanto a contenidos, metodologías y criterios de evaluación;
- análisis y reflexión sobre prácticas de enseñanza, intercambio de buenas prácticas de enseñanza y evaluación;
- seguimiento del desempeño y de la dinámica de los cursos y acuerdos sobre estrategias de intervención;
- seguimiento de la trayectoria educativa de los/as estudiantes y planificación de acciones de apoyo y acompañamiento;
- evaluación colegiada e intervención en decisiones de promoción.

Por otro lado, en el documento publicado por el MEGCBA “Orientaciones para el desarrollo de propuestas articuladas de enseñanza”, podemos ver este proceso de cambio que impulsa la SF - PNES. En este caso, las propuestas de trabajo areales suponen la participación de más de un docente en la toma de decisiones, tanto acerca de la enseñanza como de la planificación y la evaluación.

La variedad de formatos pedagógicos implicaría una alternancia entre enfoques disciplinares, areales e interareales. En consecuencia, el abordaje de problemas interdisciplinarios complejos ofrecería a los estudiantes una variedad de oportunidades para desarrollar y practicar un pensamiento crítico, construir y poner en juego distintos tipos de argumentos, recurriendo a conceptos provenientes de diversas disciplinas, y participar en situaciones y actividades del campo específico de conocimiento. A continuación, se explicitan tres modelos posibles en el TCI:

- **Correlación:** es el menor grado de relación entre asignaturas, en tanto una hace de referencia a contenidos, temas o destrezas que los estudiantes aprendieron en otra asignatura. La relación entre materias es tan baja que no modifica la secuencia de contenidos ni la metodología de enseñanza en ninguna de ellas.
- **Concentración:** consiste en tomar una materia como centro, que conserva su programa, su secuencia y su metodología. Las otras materias se ponen al servicio de ella para contribuir a la resolución de la enseñanza de esa materia central que servirá de nodo para la integración de los conocimientos.

- Globalización: el estudiante tiene que resolver una cuestión, por ejemplo un problema central, y todas las materias se ponen al servicio de la tarea de resolución. Hay un centro que puede ser un problema o un proyecto que constituirá el eje del trabajo. En este caso, la transformación de contenidos, secuencias y metodologías se efectúa en todas las disciplinas.

De esta forma, cuando analizamos la *cogestión en la práctica docente* nos preguntamos: a) ¿de qué manera se desarrollan los actos pedagógicos entre los profesores que conforman el espacio de trabajo colaborativo?; b) ¿es posible establecer un diálogo simétrico entre los docentes de diferentes disciplinas?; c) ¿cómo resuelven los profesores los problemas, obstáculos y tensiones que pueden generarse entre ellos durante las CI?

Con relación a estos interrogantes, las interpretaciones que van realizando los sujetos involucrados en las situaciones de trabajo colaborativo permiten construir nuevas subjetividades en el colectivo docente. En efecto, surgen pensamientos coincidentes y otros divergentes en torno a las situaciones vividas.

Desde un punto de vista general, podemos suponer que la brecha entre las innovaciones pedagógicas y las prácticas docentes “tradicionales”, en algunos casos, generaría una sensación de escepticismo o rechazo entre los profesores. No obstante, aquí se plantea una serie de contradicciones entre los saberes históricos de los profesores y las nuevas exigencias del sistema educativo. En esta línea, los nuevos dispositivos institucionales para que los profesores realicen un trabajo colaborativo terminan desplazando la centralidad individual de la tarea docente. Por esta cuestión, aparece la imperiosa necesidad de encontrar un nuevo sentido pedagógico a las actividades que desarrollan los profesores en su vida cotidiana dentro de las escuelas secundarias.

Desde la perspectiva micropolítica, comprendemos que la interacción entre los integrantes de la comunidad educativa, la planificación, los intereses e ideologías, los recursos didácticos, entre otros, pueden producir una serie de conflictos. Siguiendo los aportes de Asprella (2020), buscamos estudiar a las organizaciones escolares en su totalidad partiendo de las relaciones que ocurren en su interior desde un enfoque interactivo. Al mismo tiempo, Blase (2002) sostiene que un área de investigación sería la de los estudios micropolíticos de los procesos de reestructuración de las escuelas, tales como la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la influencia, la

colaboración, la resolución de problemas, la comunicación, el consenso, la solución de conflictos, la planificación, el establecimiento de metas, la resistencia, la predisposición, el fracaso, la confrontación, etc.

TCI: cogestión o congestión educativa

Hemos mencionado que las CI transforman la organización escolar, principalmente, en los aspectos referidos a las prácticas de enseñanza que realizan los profesores en las aulas. A su vez, implica nuevos procesos de gestión en las prácticas docentes.

La actual reforma educativa exige que los profesores y las escuelas asuman funciones más complejas en los procesos escolares. Según Tello (2016), en ciertas ocasiones estas no consideran las condiciones materiales y formativas necesarias. En algunos casos, el análisis del TCI nos llevaría a utilizar el concepto de *congestión educativa*. Este estaría tensionando algunos aspectos del proyecto educativo que proponen las CI.

La aplicación de este concepto en torno a las prácticas de enseñanza colegiadas nos llevaría a pensar las siguientes situaciones: a) la aparición de un obstáculo que puede inmovilizar la tarea de los profesores; b) la sensación de malestar docente y c) un problema que requiere de una solución inmediata por parte de los profesores de manera colectiva.

Otro punto para destacar se refiere a que las CI implican una reflexión sobre diversos aspectos de la cotidianidad escolar:

- Las relaciones vinculares entre diferentes actores institucionales, profesores, equipo de conducción, coordinadores de área, preceptores, integrantes del Departamento de Orientación Escolar, estudiantes y familias.
- La arquitectura del edificio escolar, entre ellos, los espacios físicos y materiales de la clase.
- El modelo organizativo escolar, el agrupamiento de las asignaturas, la distribución de los horarios de clase, las características del plan de estudio y el currículum.
- El acceso y financiamiento del trabajo que realizan los profesores.

Retomamos la pregunta: ¿de qué manera los profesores asumen en su cotidianidad los nuevos procesos de gestión educativa que propone el TCI? Aquí podemos decir que el trabajo colegiado estaría produciendo cambios en la práctica docente. Por ello, Asprella (2013) utiliza el concepto de *esquizofrenia sistémica* para definir las propuestas curriculares que ignoran las peculiaridades y contradicciones de la experiencia arraigada en la escuela.

Como ya se mencionó, el propósito de este enfoque teórico sería comprender los hechos que ocurren en la vida cotidiana de las escuelas, tomando las interrelaciones de los profesores en el interior del aula. Frente a esta complejidad que presentan las prácticas de enseñanza colegiadas y la nueva gestión escolar, tomamos las ideas de Bardisa Ruiz (1997): “Las relaciones de poder a menudo no se juegan en la arena política observable, son invisibles y por eso ha sido difícil conseguir una fundamentación empírica de las políticas educativas desde una perspectiva crítica” (p. 34). Según Blase (2002), durante los períodos de cambio escolar, la interacción micropolítica tiende a intensificarse y se vuelve más visible tanto en los ámbitos formales como informales de la vida escolar.

Esto último, nos lleva a preguntarnos: ¿qué ocurre realmente en los quehaceres cotidianos de las escuelas secundarias? En palabras de Sverdlick (2006):

Se trata de aproximarnos a lo que ocurre en el interior de las escuelas, en sus vidas cotidianas, con una mirada que comprende tanto los factores que inciden en la gestión desde afuera de las escuelas, como la propia acción dentro de la institución escolar. (p. 20)

Como dijimos, la reforma de la SF-PNES se propuso modificar algunos aspectos de las prácticas docentes sin transformar la organización institucional en su totalidad. Es decir, los profesores continúan formando parte de una estructura por disciplinas, las materias tienen determinadas horas cátedra, etc. A su vez, la implementación de los cambios no es uniforme, por ejemplo, en 1° y 2° año los profesores tienen CI, sin embargo, a partir de 3° año siguen trabajando exclusivamente por disciplinas. Por este motivo, tal vez podamos presumir que estamos ante la presencia de una *congestión educativa*.

Según Tello (2016), los discursos educativos ponen a los profesores en el centro de los procesos de reforma educativa, lo cual podría percibirse como un logro para el colectivo docente, pero muy a menudo lo hacen para culpabilizar a los docentes de los principales problemas que afrontan los sistemas educativos. Esto nos lleva a replantear las políticas académicas a partir de las voces de los protagonistas del escenario escolar.

En cierta medida, las políticas educativas actuales nos llevan a una revisión del trabajo docente comprendiendo los posicionamientos políticos que impulsan las reformas. A partir de estos planteos, cuando proponemos el concepto de *congestión educativa*, buscamos analizar las prácticas colegiadas que realizan los profesores con relación a los cambios que se están implementando en la educación secundaria.

Las voces de los profesores entrevistados

En este apartado, analizamos las CI desde un enfoque micropolítico, problematizando especialmente el tipo de gestión educativa que llevan a cabo los profesores en las aulas. Es decir, nos preguntamos: ¿de qué manera los profesores asumen en sus actividades cotidianas los nuevos procesos de gestión que proponen las prácticas de enseñanza colegiadas? Las voces de los protagonistas del escenario escolar hacen referencia a sus vivencias en los quehaceres diarios:

Generalmente cuando entro a un grupo de compañeros formado hace varios años que vienen trabajando con actividades preestablecidas, yo me apego a ellos, obviamente, puedo acotar y sugerir cosas que traigo de otros colegios. No me gusta cambiar el programa que están trabajando porque respeto a los colegas. (Profesora 5 - CI 1 - comunicación personal - 25/03/24)

He tenido buenos compañeros y eso me parece un aspecto fundamental, creo que tiene que haber una mirada similar de trabajo en equipo, no todo el mundo sabe, quiere o puede trabajar con otros. Yo tuve la suerte de encontrarme en esta escuela con buenos equipos, en este caso, ponemos el eje en los estudiantes para

que ellos la pasen bien y desarrollar el proyecto del área. (Profesora 6 - CI 1 - comunicación personal - 26/03/24)

En la clase, necesitás tener muy buena onda con el docente que estás trabajando. En la otra escuela, fueron muy difíciles los primeros meses, nos sentamos a planificar pero ellos ya tenían armado su proyecto del año anterior, entonces, yo les proponía algunas ideas pero como era nuevo me miraban con desconfianza. Después de 1º año nos vamos conociendo y podemos armar algo. (Profesor 1 - CI 2 - comunicación personal - 15-03-24)

Recuerdo una experiencia muy difícil donde tuve que congeniar con mis colegas. Una de las docentes tomaba las riendas de la clase y estaba muy direccionada hacia su disciplina el horario del taller interareal. Tuvimos un par de cortocircuitos, yo trato de priorizar la armonía laboral con el colega, también, me parece que no está bueno que los chicos vean estos conflictos. Recuerdo que con la otra profesora habíamos comenzado la actividad del taller y cuando entró esta profesora más tarde al aula empezó con su propia actividad ignorando nuestro trabajo. Los chicos se quedaron sorprendidos... lamentablemente mi respuesta no fue muy simpática en ese momento... (Profesora 11 - CI 8 - comunicación personal - 22-04-24)

Respecto a la gestión escolar, en las expresiones de los entrevistados aparece un énfasis en los vínculos que se producen entre los profesores al compartir las CI. Recordemos que los procesos de gestión entre profesores siempre estuvieron fuera del aula. En consecuencia, la posibilidad de compartir el espacio de trabajo conlleva la construcción de nuevas subjetividades colectivas.

De hecho, Bardisa Ruiz (1991) comenta en sus publicaciones acerca del aislamiento del trabajo docente que históricamente, los profesores se atrincheran en sus aulas y rechazan todo tipo de incursión, aun colaborativa, porque el papel que desempeñan en ella está definido con anterioridad por un conjunto de tradiciones. Siguiendo a Ball (1994) es posible afirmar que las propias experiencias de los profesores, su formación docente inicial y más específicamente su socialización

dentro de una subcultura de asignaturas, así como sus preferencias políticas, contribuyen a una diversidad de metas. Este señalamiento se pone en juego en las palabras de los entrevistados:

A mí no me resultó chocante este nuevo formato escolar aunque sentís de alguna manera cierta intrusión de otra persona en la clase. (Profesor 17 - CI 10 - comunicación personal - 06-05-24)

Para mí resulta difícil comprender estas nuevas metodologías de trabajo, yo fui formada hace más de 20 años... quizás las próximas generaciones de docentes puedan ir incorporando gradualmente este formato escolar. (Profesora 25 - CI 11 - comunicación personal - 21-05-24)

Desde un punto de vista general, podemos suponer que la brecha existente entre las innovaciones pedagógicas y las prácticas docentes “tradicionales”, en algunos casos, generaría una sensación de escepticismo o rechazo hacia los nuevos modelos de enseñanza interdisciplinarios; en cambio, otros podrían ser aceptados. No obstante, aquí se plantean una serie de contradicciones entre los saberes históricos de los profesores y las nuevas exigencias del sistema educativo. En esta línea, los nuevos dispositivos institucionales para que los profesores realicen un trabajo colaborativo terminan desplazando la centralidad individual de la tarea docente. Es decir, las nuevas reglas de convivencia en las CI terminarían modificando una parte de la identidad del docente.

En línea con este planteo, las CI llevan a experiencias variadas en torno a la gestión o congestión escolar. En este punto, Bardisa Ruiz (1997) dice que, en los últimos años, en casi todos los sistemas educativos se han ampliado las atribuciones y responsabilidades concedidas a los profesores: integrar alumnos con necesidades educativas especiales, trabajar con alumnos de distintas lenguas, hacer frente a una cantidad creciente de trabajo social y ocuparse de toda la preparación de documentación y trámites burocráticos que entraña la nueva perspectiva curricular. Refiriéndose a las nuevas demandas que reciben los profesores en sus acciones educativas, estos comentan:

Hoy las instituciones educativas obligatorias están saturadas de demandas y necesidades, cada vez más, se les pide a los docentes muchas cosas pero sin transformar la matriz de la escuela... Bienvenida la interdisciplinariedad, bienvenida la inclusión, bienvenida la obligatoriedad del nivel, bienvenidas las miles de problemáticas sociales, llega un momento que esto requiere modificar el soporte de la escuela secundaria. (Profesor 3 - CI 2 - comunicación personal - 21-03-24)

Quiero agregar los aspectos burocráticos que siguen exigiendo mucha demanda en el trabajo diario, planillas, libros, plataforma digital. (Profesor 10 - CI 3 - comunicación personal - 16-04-24)

Ahora bien, la SF-PNES propone modificar algunos aspectos de las prácticas docentes sin transformar la organización institucional en su totalidad. Es decir, los profesores continúan formando parte de una estructura por disciplinas, las materias tienen determinadas horas cátedra, etc. Entre los relatos de los profesores entrevistados aparecen expresiones vinculadas al modelo de la secundaria tradicional:

Con el tiempo, esto va camino a transformar la educación para evitar que las materias sean islas separadas, sino, por el contrario, lograr que podamos trabajar con un proyecto integral. (Profesor 7 - CI 4 - comunicación personal - 03-04-24)

Me parece que si quisiéramos un cambio real las aulas tendrían que ser diferentes, los bancos, la estructura del tiempo. (Profesora 15 - CI 6 - comunicación personal - 30-04-24)

Las descripciones que los profesores realizan para dar cuenta de los cambios originados en los últimos años ponen en tensión la capacidad transformadora de la reforma respecto al formato de la educación tradicional. Retomando las expresiones de Dussel (2003), el estudio de la vida cotidiana escolar no consiste en una descripción detallada de los acontecimientos visibles de la jornada escolar, sino en la comprensión de una realidad inasible empíricamente.

Conclusiones

En este artículo desarrollamos algunas reflexiones teóricas que permiten analizar la cotidianeidad de las prácticas pedagógicas, problematizando especialmente algunos aspectos referidos a los modelos de gestión educativa. En relación con el TCI, entendemos que los conceptos de *cogestión* y *congestión escolar* ofrecen la posibilidad de comprender dos situaciones opuestas que pueden presentarse en la práctica docente colegiada.

De esta forma, las CI fueron interpretadas desde una dimensión subjetiva considerando los aspectos históricos y simbólicos que acontecen en la vida cotidiana de los profesores. Para Tenti Fanfani (2019), “Quienes están en la escuela ven, y no solo ven, sino que muchas veces sienten, cosas que nunca podrán ver ni sentir los investigadores que miran a la escuela como un objeto de estudio” (p. 17).

Nos encontramos en presencia de nuevas formas de gestión escolar que pondrían en tensión los aspectos macropolíticos y micropolíticos del acto educativo. Al mismo tiempo, surgen nuevos interrogantes cuando analizamos las relaciones entre las innovaciones pedagógicas y las prácticas docentes tradicionales. Para Cazas (2019), “a la hora de analizar una clase escolar, no se trata solo de observar los procedimientos técnicos aplicados por el docente, sino de hacer una mirada más amplia que incluye cuestiones subjetivas, grupales, institucionales, sociales e históricas” (p. 44).

En función de lo expuesto hasta aquí, quisiera resaltar dos premisas relacionadas con la nueva modalidad de trabajo docente:

- 1) Si bien reconocemos la existencia de marcos normativos y una nueva organización institucional que posibilita la concreción de las CI, podemos afirmar que el trabajo colaborativo entre profesores a priori no estaría asegurado.

Como vimos, el trabajo colegiado implica coordinar metas comunes, tener cierta paridad en los roles y disponer de una actitud colaborativa para el trabajo en equipo. En los testimonios de los profesores podemos advertir que la mayoría estarían dispuestos a trabajar agrupados. Sin embargo, algunos docentes no aceptan la actividad colegiada debido a motivos personales o profesionales. En definitiva,

consideramos que las relaciones humanas son un elemento primordial para comprender los sucesos que tienen lugar en las aulas.

2) La cogestión o congestión de la clase escolar es un elemento decisivo para alcanzar el trabajo colegiado o reforzar la persistencia de la enseñanza individual en el aula.

Tal como se expresó, las CI introducen nuevas actividades colectivas en las aulas. Al respecto, observamos que la mayoría de los entrevistados se encuentran dispuestos a incorporar el trabajo colegiado y compartir las prácticas de enseñanza con sus colegas. No obstante, algunos ofrecen resistencias a aceptar los nuevos modelos pedagógicos. Aquí, señalamos que la congestión de la clase escolar lleva a un trabajo solitario por parte de los profesores.

Finalmente, podemos decir que los saberes cotidianos de los profesores abren nuevos interrogantes en torno a las relaciones interpersonales y pedagógicas que se suscitan en el interior de las CI. En consecuencia, creemos que este análisis de las prácticas puede ser un aporte valioso para el campo de la gestión educativa.

Referencias

- Andretich, G. (2008). El planeamiento educativo como herramienta de democratización: una mirada desde lo epistemológico. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XIX(37), 109-135.
- Arroyo, M. (2012). *La performatividad de los procesos de regulación normativa: La norma como espacio de disputa por la direccionalidad de las políticas educativas para el nivel secundario* [ponencia]. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre.
- Asprella, G. (2013). "La interpelación de lo cotidiano a las políticas educativas (Políticas educativas, reformas y vida escolar cotidiana)". En C. Tello (coord. y comp.), *Epistemologías de la política educativa. Posicionamientos, perspectivas y enfoques* (pp. 10-20). Mercado de Letras.

- Asprella, G. (2020). "Modelos de gestión en las instituciones educativas". En G. Asprella, M. E. Vicente y C. Tello, *Administración de la educación: modelos y racionalidades de gestión* (pp. 28-51). Cuadernos de Cátedra. FAHCE-UNLP.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Bardisa Ruiz, T. (1991). *Nuevos enfoques en la administración de la educación. Documento de estudio de la asignatura Gestión y Dirección de Centros Escolares de la Universidad Nacional de Educación a Distancia*. Mimeo.
- Bardisa Ruiz, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 13-52.
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1-15.
- Boix Mansilla, V. (2017). *Aprendizajes interdisciplinarios de calidad. Una respuesta responsable al mundo cambiante de hoy* [conferencia]. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Brener, G. (2019). "La insoportable levedad de la autoridad o dirigir una escuela en el siglo XXI, del pasado indefinido al presente imperfecto". En L. Pitluk (2009), *La gestión escolar. El desafío de crear contextos para hacer y estar bien* (pp. 189-198). Homo Sapiens.
- Cazas, F. (2019). *Los modos de enseñar. Cambios y permanencias en los formatos de clases escolares del nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires (1984-2010)*. Teseo.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- Dussel, I. (2015). "Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo". En J. Tedesco, *La Educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo* (pp. 279-318). Siglo Veintiuno.
- Ministerio de Educación (2018). *Orientaciones para el desarrollo de propuestas articuladas de enseñanza: documento N° 1*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <https://static.buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2018/07/10/7005101dc920ba803af42a8651a72e1f403fd359.pdf>
- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (MEGCBA) (2018). Resolución N° 655. MEGCBA <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/402243>

- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (MEGCBA) (2022). Resolución N° 970. MEGCBA. <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/588370>
- Sánchez, M. (2023). En busca de un objeto escurridizo: la enseñanza interdisciplinaria en la escuela secundaria desde la perspectiva docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, (92), 119-135. <https://rieoei.org/RIE/article/view/5749>
- Sverdlick, I. (2006). Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en Argentina. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 65-84.
- Tello, C. (2015). Gestionando el *swarming*. El *swarming* como modelo analítico para pensar la gestión educativa. *Olhares. Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, 3(2), 15-33.
- Tello, C. (2016). Globalización neoliberal y políticas educativas en Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education (Jospoe)*, (4). <https://doi.org/10.15366/jospoe2016.4.002>
- Tenti Fanfani, E. (2019). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo Veintiuno.