

ESPACIO ABIERTO

El trabajo docente colaborativo en la profundización de la nueva escuela secundaria. Algunas reflexiones desde la teoría de las representaciones sociales y la psicología institucional

Collaborative teaching work in the production of the new secondary school. Some reflections in the framework of the theory of social representations and institutional psychology

Daniel Rubén Rey. Nacional de Tres de Febrero. Argentina. rey@bue.edu.ar
ORCID: 0009-0005-2322-954X

Recepción: 24/6/2023. **Aceptación:** 21/11/2023. **Publicación:** 12/3/2024.

Resumen

En la actualidad estamos viviendo una reestructuración del nivel secundario con la aparición de marcos normativos que promueven el Trabajo Docente Colaborativo. En este contexto, resulta importante destacar que los profesores interpretan su realidad a partir de sus experiencias cotidianas desde las cuales construyen representaciones sociales que les permiten interactuar con otros docentes y con las instituciones educativas.

Abstract

We are currently experiencing a restructuring of the secondary level with the emergence of regulatory frameworks that promote Collaborative Teaching Work. In this context, it is important to highlight that teachers interpret their reality based on their daily experiences from which they build social representations that allow them to interact with other teachers and educational institutions. Thus, the article seeks to revalue the importance of the

De esta manera, el artículo busca revalorizar la importancia que tienen las representaciones sociales de los profesores al momento de impulsar o implementar las políticas educativas reformistas.

En este sentido partimos de la siguiente pregunta: ¿cómo intervienen las representaciones sociales en las relaciones interdisciplinarias que establecen los profesores de diferentes asignaturas a partir del trabajo docente colaborativo?

El presente trabajo utiliza la Teoría de las Representaciones Sociales desde el enfoque conceptual que desarrolla Jodelet (2006, 1986), también los estudios de Seidmann (2011) sobre el trabajo docente y los últimos estudios de Pievi (2017) en el abordaje de los fenómenos educativos. A su vez, consideramos relevante incluir los aportes de la Psicología Institucional desde una perspectiva psicoanalítica tomando algunos aspectos de la obra de Bleger (2012) y Kaës (2002) para comprender los procesos simbólicos de las organizaciones educativas en su complejidad.

De esta manera, buscaremos desarrollar un abordaje teórico que permita reflexionar sobre la organización del trabajo docente en torno a las «comunidades de práctica», utilizando para ello, los saberes de la vida cotidiana de los profesores.

Palabras clave: profundización de la Nueva Escuela Secundaria, trabajo docente colaborativo, teoría de las representaciones sociales

teachers' social representations when promoting or implementing reformist educational policies.

In this sense we start from the following question: how do social representations intervene in the interdisciplinary relationships established by teachers of different subjects based on collaborative teaching work?

This work uses the Theory of Social Representations from the conceptual approach developed by Jodelet (2006, 1986), also the studies of Seidmann (2011) on teaching work and the latest studies of Pievi (2017) in addressing the educational phenomena. At the same time, we consider it relevant to include the contributions of Institutional Psychology from a psychoanalytic perspective, taking some aspects of the work of Bleger (2012) and Kaës (2002) to understand the symbolic processes of educational organizations in their complexity.

In this way, we will seek to develop a theoretical approach that allows us to reflect on the organization of teaching work around "communities of practice", using the knowledge of teachers' daily lives to do so.

Keywords: Deepening of the New Secondary School, Collaborative Teaching Work, Theory of Social Representations

1. Profundización de la Nueva Escuela Secundaria: transformaciones de las prácticas de enseñanza y del trabajo docente

En la República Argentina la aparición de nuevos marcos jurídicos en el nivel secundario durante los últimos años han generado un conjunto de transformaciones a nivel nacional y jurisdiccional en los sistemas educativos, en este sentido, la Ley de Educación Nacional N.º 26206/06 determinó la obligatoriedad de la educación secundaria dando inicio a un período de reformas, posteriormente, el Consejo Federal de Educación (CFE) firmó la Resolución N.º 84/v09 en el año 2009 aprobando el documento «Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria» y la Resolución N.º 93/09 «Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria».

El contenido de la normativa nacional estableció los lineamientos políticos y estratégicos que las provincias de todo el territorio y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) debían modificar en un determinado lapso de tiempo con la finalidad de transformar sus sistemas educativos. En este contexto, ambas resoluciones sugerían cambios en la práctica docente dando lugar a una nueva organización de la enseñanza, como también, facilitar una estructura académica diferente y un marco jurídico novedoso en el régimen de evaluación, acreditación y promoción para los estudiantes.

Según Ruíz (2016), las reformas educativas desarrolladas recientemente en la Argentina han afectado varias dimensiones del sistema escolar. Se encuadraron en leyes aprobadas por el Congreso nacional e implicaron que las propias jurisdicciones tuvieran que cambiar sus normativas educativas para ajustar la estructura académica, las políticas de formación docente, las políticas curriculares resultantes y la introducción de mecanismos de acreditación institucional y de evaluación de la calidad.

A partir del año 2013, el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (MEDGC) se encuentra realizando una reforma educativa en las escuelas secundarias, la misma, llevó el nombre oficial de Nueva Escuela Secundaria (NES). En este caso, el ex ministro de educación Esteban Bullrich (2019) comenta en su reciente libro que en todo el mundo se está llevando adelante una transformación de la educación que consiste en pasar de una enseñanza centrada en los contenidos y la exposición del docente, a una centrada en el desarrollo de capacidades y el aprendizaje activo de los estudiantes. Una enseñanza por proyectos ligados a la vida cotidiana de los estudiantes, para que puedan integrar distintas disciplinas y utilizar las nuevas tecnologías.

Al poco tiempo de haber implementado la reforma educativa, en el año lectivo 2018, un grupo de escuelas pioneras de la jurisdicción comenzó a implementar una nueva organización escolar denominada Profundización de la Nueva Escuela Secundaria (PNES) (también conocida con el nombre de Secundaria del Futuro). Según lo informado por el Ministerio de Educación en sus redes socia-

les, en el año 2023 la implementación de la PNES alcanzará a la totalidad de las escuelas estatales.

Resulta importante destacar, que las modificaciones surgieron a partir de lo establecido en la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N.º 330/17. En el punto 2 del documento, quedan explicitadas las dimensiones centrales de la renovación del nivel, en este sentido, los planes contemplan acciones orientadas a modificar rasgos del sistema educativo del nivel secundario en relación a las cuatro dimensiones descriptas en el Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA): Organización institucional y pedagógica de los aprendizajes; Organización del trabajo docente; Régimen académico; y Formación y acompañamiento profesional docente.

De esta manera, la organización institucional y pedagógica incluyó una nueva forma de agrupamiento docente a partir de la integración de diferentes unidades curriculares posibilitando el trabajo colaborativo mediante un proyecto pedagógico común. Con ello, la interdisciplinariedad buscó mecanismos para que los profesores incrementen sus cargas horarias en los establecimientos educativos del nivel. En esta línea, el trabajo en comunidades de práctica docente se propone enriquecer el aprendizaje de los estudiantes mediante nuevas configuraciones de enseñanza.

El MOA propone avanzar hacia una organización institucional y pedagógica que incorpore instancias de aprendizaje interdisciplinario que integren dos o tres disciplinas en cada año escolar de la educación obligatoria, desarrollado de acuerdo con los intereses y necesidades del contexto. Así, define las características de la organización del trabajo docente:

Una nueva organización de los aprendizajes requiere consolidar equipos docentes comprometidos con la vida institucional de la escuela y con oportunidades para el trabajo colaborativo. Para ello, se considera apropiado avanzar hacia la concentración horaria y/o la conformación de cargos. (Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina, 2017, p. 14).

En todo caso, aquí podemos identificar que la PNES hace foco en la incorporación de Proyectos de Aprendizaje Interdisciplinarios (PAI), el trabajo en conjunto del equipo tutorial, la incorporación de recursos tecnológicos y el enriquecimiento de nuevas propuestas de enseñanza.

En esta línea, a través de la Resolución N.º 655-MEGC/18, se aprobaron los «Criterios para la Conformación del Trabajo Colaborativo Interdisciplinario y la Planificación Interdisciplinaria, Seguimiento y Evaluación Continua» ante la necesidad de asignar tiempos a la planificación, seguimiento y evaluación conjunta de los aprendizajes de los alumnos que facilite la interacción de docentes de las diversas disciplinas.

Otro aspecto que requiere especial atención, es la incorporación reciente de un nuevo Régimen Académico. La Resolución N.º 970/22 que publicó el MEGC sostiene que, «La profundización de estos cambios en la escuela secundaria recrea y potencia el vínculo «docente-conocimiento-estudiante», el cual está atravesado por el trabajo colaborativo, la interdisciplina y la tecnología» (p. 4). A su vez, en lo referido a la organización de la planificación de la enseñanza, el documento explicita: «Se debe plantear una organización curricular en áreas de conocimiento con el objetivo de resignificar las prácticas docentes a partir de un trabajo colaborativo y planificado conjuntamente» (p. 10).

Ahora bien, los nuevos marcos normativos que buscan transformar la práctica docente en la escuela secundaria requieren ser interpretados desde una dimensión subjetiva considerando los aspectos históricos y simbólicos que aparecen en la vida cotidiana de los profesores. Al respecto, es posible suponer que las nuevas concepciones pedagógicas que emite la legislación vigente pueden ignorar los mandatos y lineamientos más tradicionales del sentido constitutivo que tuvo la práctica docente durante varias décadas. Por otra parte, en los fenómenos educativos aparecen redes de significados que generan tensiones y reconfiguraciones de las interpretaciones que realizan los profesores sobre la realidad escolar al momento de implementarse cambios organizativos-estructurales que afectan su trabajo cotidiano.

Como señala Brener (2019) «La limitación del trabajo solitario es parte de la genética escolar moderna del diseño histórico de la escuela» (p. 190). Siguiendo la definición de este autor, el presente artículo busca revalorizar la importancia que tienen las representaciones sociales de los profesores al momento de impulsar o implementar las políticas educativas reformistas.

Considerando las relaciones que se originan entre las nuevas perspectivas curriculares y las prácticas de los docentes, la interdisciplinariedad que propone la Profundización de la NES nos lleva a analizar las condiciones del trabajo desde la teoría de las Representaciones Sociales. Como señalan varios autores, Seidmann, Thomé, Azzolini y Di Iorio (2011) la permanencia en la profesión alude a una expresión de la afectividad global, relativa a la satisfacción e insatisfacción con la tarea cotidiana, la cual repercute en la construcción de la identidad docente, en la que cobra relevancia la mirada del otro y la necesidad de reconocimiento. Remite al componente emocional, valorativo y vivencial de las representaciones sociales, concerniente a las vivencias placenteras/displacenteras de la práctica docente.

En este contexto, resulta importante destacar que los profesores interpretan su realidad a partir de sus experiencias cotidianas desde las cuales construyen representaciones sociales que les permiten interactuar con otros docentes y con la institución. De igual manera, Jodelet (1986) señala que las representaciones sociales pueden encontrarse en los discursos de los diferentes actores:

Sean explícitos o no, reconocidos o no, las prácticas se acompañan de fenómenos representacionales, de un pensamiento relativo a ellas, que no es necesariamente analizable como la causa de la acción, sino que, por el contrario, la orienta y se desarrolla en iteración con ellas. (Jodelet, 1986, p. 470)

En las últimas décadas las investigaciones educativas en torno a los saberes de la vida cotidiana han posibilitado un campo de estudios interdisciplinarios considerando los aportes de la Teoría de las Representaciones Sociales y la Psicología Educativa. En todo caso, podemos aquí analizar el contenido de las representaciones sociales de los profesores acerca de las prácticas de enseñanza interdisciplinarias, de igual manera, reconocer los procesos de objetivación y de anclaje de dichas representaciones.

2. La Teoría de las Representaciones Sociales y la Psicología Institucional en el campo educativo. Un aporte conceptual para comprender las prácticas de enseñanza interdisciplinarias

Este apartado presenta brevemente algunos antecedentes en torno a la teoría de las Representaciones Sociales y la Psicología Institucional. En este sentido, partimos de la idea de que cada iniciativa reformista debe lidiar con las tradiciones, con los mandatos fundacionales, con la cultura escolar, en síntesis: con la memoria de las escuelas. Por eso, no podemos pensar en términos absolutos cuando se habla de reformas en las escuelas secundarias. No se puede pensar que una norma emanada de un ministerio puede borrar de la noche a la mañana la historia de una institución escolar e introducir una nueva tradición. (Cazas, 2019). Desde la perspectiva que propone el mismo autor para indagar los cambios que impulsan las reformas educativas, puede decirse que:

Los efectos de las reformas del sistema educativo podemos pensarlos en tres niveles. Un primer nivel tiene que ver con el gobierno del sistema; un segundo nivel se refiere al gobierno de las instituciones y sus formatos, y un tercer nivel se refiere a las prácticas de enseñanza que se suceden en el cotidiano de la tarea escolar. (Cazas, 2019, p. 37)

Como muchos estudiosos han destacado, las macrorreformas estructurales y curriculares generadas desde el ámbito político inciden sobre la cultura escolar, sin embargo, suelen oponerse debido a su naturaleza omnicomprensiva a dicha cultura escolar (constituida por el conjunto de creencias y prácticas de trabajo adquiridas, arraigadas, reformuladas por cada generación y transmitidas con las que los profesores llevan a cabo la vida cotidiana de la escuela y la interacción con las prescripciones y orientaciones administrativas). Esto explica en gran medida los retrasos y obstáculos que sufre la implementación de las reformas y, por supuesto, su relativo fracaso (Ruíz, 2012).

Las representaciones sociales que van construyendo los profesores durante su vida cotidiana en interacción con la comunidad educativa, implica abordar las actividades que desarrollan en las instituciones escolares reconociendo la complejidad de un contexto laboral mediado por normas y mandatos sociales. Al respecto, Lidia Fernández (2001) expresa que la institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Nos referimos a las normas-valor que adquieren fuerza en la organización social de un grupo o a la concreción de las normas-valor en establecimientos, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual. De esta manera, la autora mencionada expresa:

Cuando las instituciones se singularizan en la forma de una unidad organizacional concreta —los establecimientos institucionales— definen un espacio geográfico, imaginario y simbólico en el que, por jugarse las tensiones antes señaladas, el sujeto humano encuentra a la vez un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento. (Fernández, 2001, p. 20)

Siguiendo esta línea de pensamiento, Tardif (2014) explica que los saberes de un profesor son una realidad social materializada a través de formación, programas, prácticas colectivas, disciplinas escolares, pedagogía institucionalizada, etc., y son también, al mismo tiempo, los saberes de él. En sus investigaciones este autor se pregunta: ¿cómo se puede pensar, entonces, esa articulación entre «lo que sabe un actor en actividad» y el hecho de que su propio saber individual sea, al mismo tiempo, componente de un gigantesco proceso social de escolarización que afecta a millones de individuos y envuelve a millares de trabajadores que realizan una tarea más o menos semejante a la suya?

En base a los estudios exploratorios realizados por Susana Seidmann y otros (2007) se puede afirmar que es en el entramado de la vida cotidiana que se va tejiendo la multiplicidad de significados del trabajo docente, aludiendo a las satisfacciones, glorificaciones y miserias que emergen del relato narrativo de los profesores y profesoras. Así, en los contenidos de las representaciones sociales surgen aspectos que, por un lado, presentan una valoración positiva, como satisfacción e idealización y por el otro, una valoración negativa vinculada al malestar, la vulnerabilidad y la desvalorización:

Mediante la dominación y apropiación de significados compartidos, constitutivos de los objetos sociales, se va constituyendo la realidad mental de los sujetos y como tal se va definiendo un marco referencial psicosocial que permite orientar las acciones cotidianas. Estos procesos de dominación y apropiación, propios de la acción mediada, desarrollados por Wertsch (1998), adquieren las particularidades de un aprendizaje en la vida cotidiana. (Pievi, 2017, p. 315)

Por otra parte, como señala Kaës (2002) en sus estudios psicoanalíticos respecto a la institución y las instituciones, «Una dificultad se opone a nuestro esfuerzo por constituir la institución como objeto de pensamiento. Esta dificultad depende, en una parte decisiva, de los aspectos psíquicos que entran en juego en nuestra relación con la institución» (p. 15). En esta corriente de pensamiento, José Bleger (2012) distingue que la psicología institucional se inserta tanto en la historia de las necesidades sociales como en la historia de la psicología, y dentro de esta última no se trata sólo de un campo de aplicación de la psicología, sino fundamentalmente de un campo de investigación.

De esta forma, podemos afirmar que los sentidos que adquiere el trabajo docente son el resultado de un proceso histórico transmitido de generación en generación, a su vez, los mandatos institucionales constituyen ordenamientos simbólicos que son transmitidos en la cotidianeidad a través de los diversos espacios que transitan los profesores. En este caso, Carlos Cullen (2013) expresa que la educación es un complejo proceso social que tiene diversos escenarios, protagonistas, peripecias y libretos. Más aún, parte de su complejidad radica en que esos diversos escenarios sociales de la educación tienen lógicas propias, códigos más o menos restringidos, movimientos más o menos pautados.

De igual manera, Jodelet (2006) destaca que la experiencia tiene una dimensión cognitiva, en el sentido de saberes construidos y también está ligada a una dimensión vivencial, en el sentido de las emociones que las personas sienten ante una situación, el modo en que éstas son elaboradas, las resonancias positivas y/o negativas y de las relaciones y acciones que desarrollan.

Siguiendo los estudios de Maurice Tardif (2014) respecto a los saberes de los docentes, uno de los hilos conductores es la idea del trabajo interactivo, o sea, un trabajo en el que el profesional se relaciona con su objeto de trabajo fundamentalmente a través de la interacción humana. De ahí procede una cuestión central que orientó las investigaciones que desarrolló en los últimos años: ¿en qué y cómo repercute en el trabajador, en sus conocimientos, sus técnicas, su identidad, su vivencia profesional, el hecho de que trabajen seres humanos con seres humanos?.

La transformación de la escuela secundaria que pone el foco en las prácticas de enseñanza desde una concepción interdisciplinaria, requiere considerar el trabajo docente analizando las voces de los profesores respecto a los intereses, valoraciones, expectativas y significados que le atribuyen a los cambios en la organización del trabajo en comunidades de práctica. De ahí, que la TRS en la investigación educativa como señala Seidmann, Thomé, Azzollini y Di Lorio (2011) «Resulta una herramienta conceptual muy rica para abordar tanto la visión del mundo de grupos particulares, tal como se expande a lo largo del sentido común compartido por los miembros de una comunidad, así como de una sociedad». (p. 2)

Entretanto, la relación de los docentes con los saberes no se reduce a una función de transmisión de conocimientos. Su práctica integra distintos saberes, con los que el cuerpo docente mantiene diferentes relaciones:

Se puede definir el saber docente como un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales. (Tardif, 2014, p. 29)

Desde un punto de vista similar, Terigi (2013) agrega que los docentes enseñan en condiciones colectivas, y por ello la colaboración es una clave del desempeño profesional. Debe señalarse la contradicción existente entre el carácter colectivo del trabajo docente, y unas condiciones institucionales de formación, trabajo y evaluación que promueven la actuación individual.

En este proceso aparecen historias sociales y personales que determinan diversos sentidos a los modos de comprender las experiencias de la vida cotidiana, al respecto, las vivencias de los significados socialmente compartidos influyen en los aprendizajes de la nueva realidad escolar orientando las acciones de los docentes en los contextos situados de la actividad laboral. En efecto, el marco referencial que origina el conocimiento colectivo conduce a la construcción de una narrativa grupal que otorga saberes sociales y culturales.

Los significados que son construidos en torno a ciertos objetos y actividades sociales nos llevan a explorar la apropiación de los saberes de la vida cotidiana utilizando las representaciones sociales.

Serge Moscovici (1974), consideró a las representaciones sociales como entidades casi tangibles que circulan, se cruzan, se cristalizan y articulan lo individual y lo colectivo. Éstas tienen un doble carácter: son dinámicas y al mismo tiempo tienen una estructura estable. Esto da lugar a la aproximación entre la perspectiva de las representaciones sociales y el estudio de las construcciones sociales que organizan nuestro mundo social, como la narración que provee contenidos y experiencias a la memoria social o colectiva.

Las representaciones sociales involucran los aspectos genealógicos, la huella histórica y cultural, procesos instituyentes de construcción de significados y realidades sociales, en los que se construye y reconstruyen nuevas historias de vida en el contexto de las prácticas comunicativas. (Seidmann, 2020, p. 2)

De esta manera, las representaciones sociales se encuentran vinculadas a un sistema de valores y prácticas que le otorgan sentido al trabajo diario que realizan los profesores dentro y fuera de las aulas dando lugar a la formación de saberes experienciales. Por su parte, desde un enfoque psicológico, José Bleger sostiene:

La psicología institucional abarca entonces el conjunto de organismos de existencia física concreta, que tienen un cierto grado de permanencia en algún campo o sector específico de la actividad o la vida humana, para estudiar en ellos todos los fenómenos humanos que se dan en relación con la estructura, la dinámica, las funciones y los objetivos de la institución. (Bleger, 2012, p. 45)

En esta línea conceptual, Fernández (2001) define tres niveles de manifestaciones en el funcionamiento institucional:

Formal, constituido por los hechos y productos que provienen de la interacción técnica y social de los individuos y grupos, en función de la tarea y los fines institucionales.

Informal, configurado por los hechos y productos de las relaciones socioemocionales de los individuos y grupos en áreas referidas a su vida como comunidad.

Fantasmático, constituido por los hechos y productos de la participación de imágenes, fantasías, temores, ansiedades relacionados con los climas y estados emocionales compartidos. (Fernández, 2001, p. 32)

Por lo tanto, según esta autora, la exigencia de implicación emocional y compromiso afectivo y la dificultad del manejo técnico convierten a las tareas educativas —en todos sus roles— en trabajos altamente complejos (p. 91).

La institución vincula, reúne y administra formaciones y procesos heterogéneos: sociales, políticos, culturales, económicos, psíquicos. Lógicas diferentes funcionan allí en espacios que se comunican e interfieren. Esta es la razón de que puedan inmiscuirse y prevalecer, en la lógica social de la institución, cuestiones que provienen del nivel y de lo psíquico. Esta constituye, además, el lugar de una doble relación: del sujeto singular con la institución y de un conjunto de sujetos ligados por y en la institución. (Kaës, 2002, p. 30)

En el contexto particular que se enmarca la reforma educativa actual se puede observar una tendencia pedagógica que busca el trabajo docente en comunidades que están conformadas por áreas de conocimiento según las disciplinas de las materias del plan de estudios. Con ello, la política educativa queda desarraigada de la realidad histórica de la práctica docente que se caracterizó por la individualidad y la fuerte fragmentación curricular.

Si bien es posible recopilar algunos estudios previos acerca de las representaciones sociales que los profesores tienen sobre el aprendizaje de los alumnos

(Castorina, 2017), o bien, aquellas referidas a los estudiantes (Tenti Fanfani, 2005), en la actualidad, resulta necesario indagar acerca de las prácticas de enseñanza interdisciplinarias y sus contextos, debido a que las mismas, constituyen un objeto de estudio específico para relevar la importancia de los saberes de la vida cotidiana poniendo el foco en los saberes experienciales de los profesores.

3. Análisis del trabajo docente en las comunidades de práctica

Como se mencionó en el primer apartado, la PNEs tiende a propiciar instancias colaborativas de trabajo entre docentes, instancias que resultan imprescindibles para eliminar la fragmentación disciplinar de las unidades curriculares generando un nuevo formato de enseñanza. Asimismo, la política educativa busca habilitar espacios institucionales para desarrollar el trabajo grupal participativo promoviendo una cultura colaborativa entre los docentes, en este caso, intenta fortalecer los órganos colegiados como ser el Consejo Consultivo, el Taller de Educadores, los Talleres Aerales y la Planificación Areal, las reuniones de profesores por curso, el equipo tutorial, etc.

De esta manera, una de las formas de avanzar en ese cambio necesario para las nuevas prácticas de enseñanza, es la integración de las materias en áreas de conocimiento, propiciando el trabajo articulado entre las disciplinas y las áreas en función de problemas complejos y proyectos colaborativos. En efecto, los distintos espacios curriculares quedaron agrupados en cuatro áreas de conocimiento: Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Sociales y Humanidades, Comunicación y Expresión, Orientaciones/Especialidades.

El sentido de este modelo de organización curricular es alcanzar la integración de los espacios curriculares a través del diseño de propuestas de enseñanza significativas que permitan superar la fragmentación de la enseñanza tradicional. Con la finalidad de habilitar espacios en el aula que permitieran desarrollar un trabajo interdisciplinario entre las asignaturas que forman parte de las áreas de conocimiento, los docentes incrementaron su carga horaria en los respectivos cursos para poder participar en el Taller Areal frente a los alumnos.

El principal aspecto a resaltar en esta organización de trabajo es, justamente, el hecho de que los docentes pueden compartir al menos 1 hora cátedra de trabajo en el aula con el/los profesor/es de otra/s materia/s. La propuesta pedagógica busca que coincidan en el mismo horario distintos docentes del área de conocimiento para propiciar el trabajo colaborativo y la articulación entre disciplinas sin que esto signifique que todo el tiempo tienen que trabajar en un mismo y único espacio. Por el contrario, la mayoría de la carga horaria de las unidades curriculares se trabaja por disciplina de manera fragmentada.

Si bien partimos de reconocer al trabajo en equipo como una estrategia institucional que impulsa la política educativa, podemos inferir que el encuentro colaborativo entre profesores, a priori no estaría garantizado dado que el mismo,

implica coordinar metas comunes, tener paridad en los roles y actuar de manera cooperativa dentro del aula.

Otra modificación significativa que introduce la PNES es el incremento de la carga horaria de los docentes de 1.º año para que asistan a la Planificación Areal. En este caso, los profesores disponen de 80 minutos por turno para reunirse todos los profesores del área con motivo de planificar y producir acuerdos entre los docentes. Al mismo tiempo, posibilita pensar y diseñar proyectos interdisciplinarios para luego implementar en el aula con los estudiantes.

El principal aspecto a resaltar, es que este nuevo formato en la organización de la enseñanza ha implicado una modificación en la vida cotidiana de los profesores y, por ende, un cambio en las prácticas sociales. En efecto, la cotidianidad requiere que los profesores aprendan a resignificar las nuevas reglas de convivencia con el grupo de pares y con la institución. Según Pievi (2017) «El aprendizaje en la vida cotidiana se da siempre desde nuestra inserción en el mundo, en relación con otro, en diferentes contextos y situaciones, permitiéndonos la construcción de significados en torno a diferentes objetos culturales» (p. 315).

Indudablemente, la PNES promueve el trabajo entre colegas, la interdisciplina y la utilización de la tecnología, sin embargo, surgen algunas preguntas acerca de los espacios institucionales donde coinciden los docentes para organizar las propuestas de enseñanza. Por ejemplo: ¿qué tipos de relaciones establecen los profesores en el Taller Areal? ¿de qué manera los profesores modificaron sus prácticas de enseñanza en torno a la interdisciplinariedad que propone el Taller Areal? ¿cómo describen los profesores el trabajo en comunidades de práctica?

En cualquiera de los casos, surgen de estas interacciones nuevas representaciones sociales que se encuentran mediadas por las experiencias comunes que son compartidas por el grupo de docentes en este contexto singular.

Las representaciones sociales involucran los aspectos genealógicos, la huella histórica y cultural, procesos instituyentes de construcción de significados y realidades sociales, en los que se construye y reconstruyen nuestras historias de vida en el contexto de las prácticas comunicativas. (Seidmann, 2020: 2)

Sin duda, estas inquietudes permitirán visualizar cómo los profesores desarrollan sus acciones comunicativas en procesos dinámicos de co-construcción de la realidad socio-cultural espacio-temporal situados.

Finalmente, las posibles apropiaciones que hacen los docentes de las innovaciones pedagógicas, en muchas ocasiones, están contenidas en las normas regulatorias del sistema educativo, al mismo tiempo, las mismas quedan sujetadas a las tradiciones de la cultura escolar. En este sentido, es interesante comprender el contexto de producción y de aplicación de los lineamientos escolares y la cultura escolar. 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 la vida cotidiana de las escuelas conviven reglamentos, emotividades individuales y colectivas, representaciones simbólicas y una historicidad que tensa el sentido actual que adquiere el Trabajo Docente Colaborativo.

A modo de cierre

En este trabajo se propuso reflexionar en torno a la relevancia que adquieren las representaciones sociales al momento de la implementación de los cambios propuestos por la Profundización de la Nueva Escuela Secundaria (PNES). Asimismo, la perspectiva psicoanalítica para comprender la reforma educativa posibilita comprender la importancia de los aspectos simbólicos que pueden encontrarse en la memoria de las escuelas secundarias. De esta manera, las innovaciones pedagógicas quedan imbricadas en los mandatos históricos tradicionales de la cultura escolar y en la vida cotidiana de los profesores. Por este motivo, podemos suponer que el éxito o fracaso del Trabajo Docente Colaborativo quedaría supeditada a una red de significados compartidos por los profesores en la cotidianidad de las prácticas de enseñanza.

De esta manera, constituye una prioridad conocer e interpretar los acontecimientos pedagógicos que se suscitan dentro y fuera de las aulas desde la perspectiva de la vida cotidiana de los profesores con el propósito de indagar acerca de la preservación y los cambios en la matriz escolar de la educación secundaria a partir de las modificaciones previstas en la nueva organización de las prácticas de enseñanza. En esta línea, nos preguntamos, la PNES ¿constituye una innovación educativa que permite transformar la matriz tradicional de la práctica docente en relación a la enseñanza interdisciplinaria y el trabajo colaborativo entre profesores?.

Teniendo en cuenta la complejidad de las prácticas docentes colaborativas a partir de las interrelaciones personales que aparecen en la cotidianidad escolar, estas no pueden estudiarse como sucesos aislados, sino que forman parte de contextos históricos que se enmarcan en fenómenos sociales más amplios. A su vez, la satisfacción o insatisfacción de los profesores en sus actividades cotidianas con otros y la institución, nos lleva necesariamente a indagar acerca de la construcción de una nueva identidad docente donde surgen redes de significados compartidos por los integrantes de una comunidad de práctica.

Por otra parte, aquí cuando hablamos de comunidades de práctica, podemos tomar la definición de Bleger (2012) «Una comunidad se define como un conjunto de personas que viven juntas, en un mismo lugar, y entre las cuales hay establecidos ciertos nexos, ciertas funciones en común, o cierta organización» (p. 103). No obstante, «La tipología más frecuente, o los términos que más comúnmente se ven aplicados para definir o para precisar una comunidad son los de integración

y desintegración» (p. 113). En este caso, es posible afirmar que la innovación por sí sola no alcanza para transformar la práctica docente dentro y fuera del aula, quizás, los profesores no puedan discernir el sentido pedagógico y didáctico de la nueva propuesta educativa debido a que muchas veces, irrumpe una nueva reforma cuando todavía no completaron la innovación pedagógica anterior.

Según Seidmann (2007) la tarea docente está constituida por un conjunto de actividades organizadas día a día por parte del profesor/a en que no sólo conjugan habilidades y conocimientos pedagógicos, sino también valores, normas y emociones. En esta línea, las prácticas docentes se configuran como un campo de interacción complejo y heterogéneo, en el que se desarrolla la vida cotidiana de los profesores, lo cual permite definir a la escuela como un espacio de proyección de conflictos sociales.

El análisis del quehacer docente posibilita repensar las reformas educativas considerando las voces y experiencias de la vida cotidiana de sus principales protagonistas, por lo tanto, nos estamos refiriendo a la Teoría de las Representaciones Sociales para abordar las consecuencias que tienen las nuevas y viejas prácticas de enseñanza en los profesores.

Las particularidades de las RS como modalidad de conocimiento surgen, según Jodelet (2003), en su génesis y funcionamiento, arraigadas en la organización y comunicación de la identidad de los grupos y de las relaciones sociales. Las RS se constituyen como un conocimiento de la vida cotidiana, elaborado, compartido y distribuido dentro de un colectivo social. (Pievi, 2017, p. 316)

Por otra parte, tal vez sea de interés decir, que muchas veces aparecen representaciones de los espacios educativos como lugares sin conflictos, tales representaciones sirven no sólo para silenciar el drama social que se juega en el escenario de la escuela, sino también, a aumentar la desprotección de sus actores en aquellos casos en que las circunstancias activan los aspectos «malos» de la vida institucional. (Fernández, 2001).

En efecto, el tema de cómo se lleva la reforma curricular de los documentos a la realidad del aula ha pasado a ser considerado un aspecto secundario por los especialistas que se ocupan de las transformaciones del sistema educativo. Sin embargo, desde mi punto de vista, en la PNEs resulta imprescindible indagar acerca de las representaciones sociales de los docentes y de la importancia del componente emocional en la tarea que realizan los educadores. En este sentido, la relevancia de los saberes de la vida cotidiana de los profesores constituye un aporte valioso para el análisis de los procesos educativos.

Referencias bibliográficas

Brener, G. (2019). La insoportable levedad de la autoridad o dirigir una escuela en el siglo XXI, del pasado indefinido al presente imperfecto. En Pitluk, L. (Coord.). *La gestión escolar. El desafío de crear contextos para hacer y estar bien* (pp. 189-198). Homo Sapiens.

Bleger, J. (2012). *Psicohigiene y psicología institucional*. Paidós.

Bullrich, E. (2019). *Es el maestro: el docente en el centro de una política educativa global*. Ediciones Logos.

Castorina, J. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Periódicos Electrónicos en Psicología*, (44), 1-13.

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.

Cullen, C. (2013). *Perfiles éticos-políticos de la educación*. Paidós.

Fernández, L. (2001). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social*. Paidós.

Jodelet, D. (2006). El otro, su construcción, su conocimiento. En S. Valencia Abundiz, (Coord.), *Representaciones sociales. Alteridad, epistemología y movimientos sociales*. Universidad de Guadalajara. Maison des Sciences de l'Homme.

Kaës, R. (2002). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En R. Kaës et al., *La institución y las instituciones: estudios psicoanalíticos*. Paidós.

Ley 26206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006.

Pievi, N. (2017). Aprendizaje informal y representaciones sociales. El rol del Estado en la formación cívica. En M. C. Chardón et al., *Investigaciones en representaciones sociales en la Argentina: problemas teóricos y producción empírica*. Universidad Nacional de Quilmes.

Seidmann, S., Thomé, S., Azzollini, S. y Di Iorio, J. (2007). *Contribuciones de la Teoría de las Representaciones Sociales a la investigación sobre el trabajo docente*. v Jornada Internacional y III Conferencia Brasileira de Representacoes Sociais. Brasil

Seidmann, S., Thomé, S., Azzollini, S. y Di Iorio, J. (2011). *Representaciones sociales del trabajo docente: construcciones identitarias y prácticas docentes en maestros de escuelas primarias bonaerenses*. Universidad de Belgrano.

Seidmann, S (2020). Narrativas y Representaciones Sociales Inspirada en y dialogando con

Sandra Jovchelovitch. *Revista de Educación Pública*, (29), 1-11.

Resolución 84 de 2009 [Consejo Federal de Educación]. Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria. 15 de octubre de 2009.

Resolución 93 de 2009 [Consejo Federal de Educación]. Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria. 17 de diciembre de 2009.

Resolución 330 de 2017 [Consejo Federal de Educación]. Secundaria Federal 2030. Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II. 21 de mayo de 2015. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_330-17.pdf

Resolución 655 de 2018 [Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires]. Criterios para la conformación del Trabajo Colaborativo, Interdisciplinario, la Planificación Interdisciplinaria, Seguimiento y Evaluación Continua, Anexo I. 15 de febrero de 2018 <https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEGC-MEGC-655-18-ANX.pdf>

Resolución 970 de 2022 [Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires]. Régimen Académico de la Educación Secundaria, Anexo I. 18 de febrero de 2022. <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/588370>

Ruíz, G. (2012). *La estructura académica argentina*. Eudeba.

Ruíz, G. (Comp.) (2016). *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales: regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*. Eudeba.

Tardif, M. (2014). *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Narcea.

Terigi, F. (2013). VIII *Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Santillana.

Tenti Fanfani, E. (2005). *La escuela y la cuestión social*. Siglo XXI Editores.