Universidad de San Andrés

Escuela de Administración y Negocios

Maestría en Estudios Organizacionales

De eso no se habla.

Una etnografía sobre el sistema de incentivos monetarios de los docentes en una escuela alemana de la provincia de Buenos Aires.

Autor: Carlos Kotoulek

DNI: 25947975

Director de Tesis: Dra. Patricia Beatriz Vargas

Buenos Aires, diciembre de 2016

Índice

Índice 2

Abstract 4

Agradecimientos 5

Introducción 6

1. Motivaciones biográficas del tema de tesis 6
2. Problema de investigación 10
3. Metodología 11
4. Organización de la tesis 14

Capítulo I – La escuela y sus docentes 16

1. El Colegio Alemán del Río y su oferta educativa 16
2. El CAR según el equipo directivo 23

2.1 La directora general 23

2.2 La dirección del nivel primario 25

2.3 La dirección del nivel secundario 26

2.3.1 La oficinita 30

3. La sala de maestros – nivel primario 31
4. La sala de profesores – nivel secundario 38

Capítulo II – Los salarios del Colegio Alemán del Río 43

1. Salarios en el CAR 43

1.1 Salarios en el nivel primario 46

1.2 Salarios en el nivel secundario 51

2. Plus salariales 54

Universidad de SanAndrés

3. Otros beneficios: “La Academia” y becas de estudio 56

Capítulo III – El incentivo monetario de los docentes de alemán y directivos que hablan alemán. “Este dinero que se reparte anualmente” 62

1. La grilla de evaluación de desempeño como instancia de negociación 62
2. La grilla 66
3. El cálculo del monto de “este dinero” 73
4. El monto del incentivo 79
5. De eso no se habla: las grietas de la organización 82
6. Otros incentivos para el docente. La plata no es todo 88

Conclusiones 93

Bibliografía de consulta y referencia 100

QUAERERE VERUM
Universidad de SanAndrés

Abstract

Los programas de incentivos al desempeño tienen como objetivo atraer y retener a los docentes más eficaces y alentar a aquellos que no logran buenos resultados a encontrar alternativas de desarrollo profesional. En la bibliografía existe consenso acerca del poder que debe tener un programa de incentivos para atraer a la profesión docente a aquellos profesionales con un alto potencial y lograr que los buenos docentes permanezcan en las aulas. Este trabajo describe un mecanismo de incentivos en una escuela de gestión privada argentino-alemana de la provincia de Buenos Aires y explora las opiniones de docentes y directivos sobre su eficacia para reconocer el desempeño de quienes reciben el incentivo. A partir de un trabajo etnográfico se reconstruyen aspectos de la vida organizacional y profesional de los docentes y se presentan los resultados en los que se plasman los motivos de la existencia del mecanismo de incentivos en la escuela, el conocimiento fragmentado de los distintos actores escolares sobre las características del mecanismo y las compensaciones en términos salariales y de condiciones de vida de los docentes que este dispositivo pretende abordar.

Palabras clave: sistema de incentivos, escuela alemana, desempeño docente, salarios docentes, condiciones de vida de los docentes.

QUAERERE VERUM
Universidad de SanAndrés

Agradecimientos

A Ele y a Tommy. Ella me acompañó en todo el proceso, desde que comencé a cursar la maestría en estudios organizacionales. Tommy llegó en la mitad. Ambos me dieron espacio y tiempo para destinar a la lectura, la investigación y el aprendizaje, sin pedir nada a cambio. Gracias por ayudarme y motivarme a llegar al final de este trayecto.

A mi querido colegio y a Veronika Wachsmuth por su sensibilidad y comprensión para brindarme el tiempo que necesité para hacer este trabajo de investigación.

A Alicia y Carlitos, por su ayuda diaria en la logística familiar.

A mis padres, Milan y Margarita, por su preocupación desde la distancia y sus deseos de verme en esta instancia. Por enseñarme a terminar lo que se empieza.

A todos los directivos y docentes del Colegio Alemán del Río. Por abrirme sus puertas y brindarme el tiempo para realizar el trabajo de campo y por su confianza para conversar conmigo abiertamente.

A Ernesto Gore, por encontrar siempre la palabra adecuada para cada situación y por modelar y propiciar constantemente los procesos de aprendizaje.

A María Cristina Villata, una colega patagónica que, sin conocerme, me aportó una mirada precisa y aguda.

A Patricia Beatriz Vargas, mi directora de tesis y profesora de taller de tesis. Por introducirme en el mundo etnográfico con pasión y rigurosidad y enseñarme otra manera de escribir una tesis. Por su seguimiento diario durante todo el proceso de trabajo de campo y de escritura. Por creer en mí y demostrarlo en cada comentario.

Este trabajo no hubiera sido posible sin su guía y apoyo motivacional constante.

Universidad de SanAndrés

Introducción

El tema de investigación de este trabajo se vincula con mi elección vocacional y mi biografía. Mi itinerario personal y mi recorrido profesional han motivado mi interés por conocer de qué manera y por qué una escuela reconoce económicamente a un grupo de docentes que considera clave para el desarrollo del proyecto educativo de la organización[1] y que, por su formación específica y su escasa participación en el mercado laboral docente, resultan un recurso imprescindible, pero de baja disponibilidad. Además de buscar comprender la manera en la que son reconocidos estos docentes, me propuse conocer sus opiniones y posturas acerca del reconocimiento monetario que reciben.

1. Motivaciones biográficas del tema de tesis

En el año 1995, con casi 18 años, finalicé mis estudios de nivel secundario en el colegio en el que había comenzado el recorrido de mi educación formal hacia principios de la década de 1980. Había ingresado con 3 años de edad de la mano de mis padres al jardín de infantes del colegio alemán que ellos habían elegido para mí, en la ciudad de Buenos Aires. No tengo muchos recuerdos de esa época preescolar, pero calculo que debe haber sido una etapa feliz. Las fotos de aquellos tiempos al menos así lo revelan. Ya desde este nivel inicial aprendíamos alemán, primero cantando y jugando, luego en la escuela primaria más formal y estructuradamente. En el nivel secundario ya nos preparábamos para los exámenes internacionales.

Al finalizar mis estudios secundarios me enfrenté por primera vez ante la necesidad de

[1] Weick, citado por Gore (2012, 60 y 61) define a una organización como "una gramática validada por consenso para reducir la equivocalidad a través de conductas interconectadas razonablemente." En otras palabras, una organización comprende "a un grupo de gente que trata de entender o está entendiendo lo que sucede a su alrededor" y busca constantemente darles sentido a estos eventos a través de "estar organizando". Las organizaciones, continúa el autor, son "lo que hacen las personas cuando realizan cosas juntas conectando sus conductas."

A lo largo de este trabajo se utilizarán también los términos "institución e institucional" para referir a la organización como institución social con fines de orden o control y/o a posicionamientos oficiales. Este uso de ambas terminologías responde a una cuestión estilística y a la manera nativa de los docentes y directivos de describir cuestiones escolares y no a una categorización teórica de los términos.

tomar una decisión de esas que implican empezar a andar un camino determinado en la vida, sabiendo que sería muy poco probable un regreso a ese punto de partida en el que pudiera volver a elegir un destino.

A los 18 años, luego de pasar dos meses del verano de vacaciones en la casa de mis padres en la provincia de Misiones, regresé a Buenos Aires convencido de que quería ser maestro de escuela primaria. No sabía qué implicaba en términos de formación profesional, ni tampoco dónde se preparaban los futuros maestros. Después de asesorarme con docentes de mi ex-escuela, decidí que estudiaría la carrera de profesor de enseñanza primaria de tres años en una de las Escuelas Normales Superiores de la Ciudad de Buenos Aires en el turno vespertino, ya que esto me permitiría trabajar durante el día para disponer de mis primeros ingresos.

No fue fácil sortear las presiones y esquivar las múltiples e insistentes sugerencias que recibí de mi familia en aquellos días. Habiendo cursado una escolaridad trilingüe, con un amplio conocimiento del mundo y facilidad e interés para abordar casi cualquier área del conocimiento, la elección que había hecho para desarrollar mis primeros pasos profesionales parecía desilusionar a mi entorno familiar más cercano.

Mis padres siempre pensaron que la educación era una de las mejores herencias que me podían dejar así que, desde los 12 años, además de la educación trilingüe, invirtieron en diferentes viajes de estudio que realicé a Suiza, los Estados Unidos de América y Alemania. Y es muy probable que exista alguna relación entre mi elección profesional y estas experiencias vividas durante mi adolescencia. El primer viaje duró 45 días y participé de un programa de educación intensiva en inglés que se combinaba con salidas culturales y deportivas. En los EEUU viví durante 2 meses a los 15 años y cursé durante ese tiempo la escuela secundaria junto al hijo de la familia anfitriona que me hospedaba. A los 17 años viví 6 meses en Suiza, en la región de habla alemana, asistiendo también al colegio secundario como alumno regular en el marco del programa de intercambio estudiantil que promocionaba mi colegio en Buenos Aires.

Además, al regreso de este último viaje, como parte del programa solidario del nivel secundario de mi escuela en Buenos Aires, visitamos con mis compañeros escuelas de frontera en la provincia de La Rioja durante 15 días. Llegamos a estas escuelas con donaciones, materiales de construcción, actividades de integración y proyectos educativos para compartir con la comunidad. Especialmente durante la estadía en un pequeño pueblo de La Rioja, casi sin intención, me encontré en varias oportunidades inmerso en situaciones emocionalmente muy vinculantes con aquellos adultos y niños

que nos abrían las puertas de su comunidad y nos enseñaban cuán difícil puede ser la vida en un paraje del interior de nuestro país.
Estoy convencido de que este trayecto de experiencias de aprendizaje y el contacto a lo largo de este recorrido con maestros de una gran diversidad cultural, contribuyeron más al desarrollo de una vocación docente que a la exploración de otras alternativas que para mi familia hubieran tal vez resultado más esperables.

Resté toda la importancia que pude restarle en ese momento, a estos intentos de influir sobre mi decisión y concluí mis primeros estudios que me habilitaron para ser maestro. Esto significó también que a los 22 años ya estuviera trabajando como docente a cargo de un segundo grado en el colegio del cual hacía poco había egresado como estudiante del nivel secundario.
Si bien no lo recuerdo con absoluta certeza, tengo fuertemente presente mi deseo - aún antes de comenzar a trabajar como maestro - de querer ser algún día no muy lejano director de una escuela primaria. Sabía mientras todavía estudiaba, y lo reconfirmaba en conversaciones con mis compañeros de curso del profesorado, que la manera de tener un mejor salario que el de maestro en la escuela, sería siendo director.
Recuerdo también cómo especulábamos junto a mis compañeros de profesorado, cuando cada noche cerca de las 23hs. nos íbamos caminando a la parada de colectivos, acerca de los ingresos que tendríamos, en función de la cantidad de turnos escolares que trabajásemos. Y era fácil en la década de 1990 hacer estas proyecciones, porque lo salarios estaban congelados y la economía argentina operaba en el marco de la convertibilidad de AR$1.- equivalente a US$1.- Recuerdo que un salario docente de quien recién comenzaba su carrera profesional rondaba los AR$400.- netos hacia finales de la década de 1990.

Al comenzar a trabajar entonces en el colegio que me había formado comencé a experimentar, con esa intensidad que brinda la realidad de valerse por sus medios, la necesidad de contar con mejores ingresos. No sabía cómo hacerlo más allá que trabajando más, es decir, tomando otro turno de trabajo. Intenté en otras escuelas y conseguí trabajos como suplente que no duraban mucho tiempo. Necesitaba algo estable y que no implicara una movilización muy grande y como consecuencia, mayores gastos de traslado.
Durante este tiempo fue que decidí que estudiaría otra carrera de profesorado: una que

me permitiera encontrar, en el turno de la tarde, puestos de trabajo estables y algo mejor remunerados, y con la posibilidad de ser titular en el corto plazo por la demanda de aquella profesión. Es así que nuevamente acudí al turno vespertino de una Escuela Normal Superior de la Ciudad de Buenos Aires, esta vez para estudiar la carrera de profesor de inglés.

Cursar el profesorado de inglés me brindó posibilidades para trabajar aun no estando recibido como profesor en el turno de la tarde, aquel que tenía libre, pero, sobre todo, al contar con la didáctica de la enseñanza de una lengua extranjera, se me abrió la posibilidad de enseñar alemán en el turno tarde del colegio en el que ya trabajaba por la mañana. Finalmente, podía trabajar todo el día en un mismo lugar, y disponer de un salario que, si bien no se acercaba a lo que muchos de mis amigos y excompañeros de escuela ya percibían en distintas industrias, me habilitaba a valerme por mis medios y llevar una vida, aunque austera, independiente. Sin dudas que la solvencia económica no era lo que me atraía de la profesión docente.

Después de trabajar escasos 7 años como docente en doble turno, es decir, aproximadamente de 8 a 17hs., y entendiendo que mi salario no se vería modificado más que por posibles pequeños futuros ajustes, adaptaciones por inflación de la economía o por efecto de permanecer en el sistema - y así acumular años de experiencia para engrosar el concepto de antigüedad docente -, comprendí que el camino hacia una mejora salarial permaneciendo en el ámbito de la escuela era el cambio de función. Para esto debía ser promovido horizontalmente a un cargo superior directivo. Opté por continuar mi formación profesional y especializarme en el área de la gestión educativa con la vista puesta en el horizonte de la gestión escolar y a mis 29 años me encontré con mi primera posibilidad de gestionar una escuela primaria bilingüe alemana en una localidad del gran Buenos Aires cercana a la Ciudad de Buenos Aires. No sólo cambiaba de función, también mejoraba mis ingresos. El cambio me permitiría afrontar mis responsabilidades y actos de reproducción cotidiana de una manera que se acercaba más a mis expectativas.

Universidad de San Andrés

2. Problema de investigación

Mi primera aproximación formal al tema de este trabajo lo tuve durante la cursada del seminario de Economía de las Organizaciones. El tema de los incentivos al desempeño ocupó cerca de la mitad del programa de aquel seminario de maestría y, aunque desde el punto de vista de las organizaciones productivas el tema se cubrió ampliamente, las organizaciones escolares no formaron parte específica del currículum. A partir de este encuentro con la cuestión de los incentivos, el tema de investigación que quería abordar fue cobrando forma de manera iterativa, volviendo a reformularse varias veces hasta que finalmente la realización del trabajo de investigación independiente, en el que indagué - entre otras temáticas - acerca de carreras escalares docentes, pago por desempeño e incentivos al desempeño docente en diversos países, asentó mis intenciones de abordar el problema del reconocimiento monetario de la tarea docente.

Durante varios meses, y como parte de este trabajo de investigación independiente, relevé publicaciones académicas sobre los incentivos al desempeño en sistemas escolares. En línea con mi objetivo de investigación, pude conocer a través de la lectura y el análisis de experiencias extranjeras, las características de mecanismos de incentivos y carreras docentes basadas en la evaluación del desempeño. En otros tantos estudios, me enfrenté a las opiniones y actitudes de los docentes hacia estos sistemas de reconocimiento. A partir de este trabajo de relevamiento construí el estado del arte que utilicé posteriormente en la construcción del relato etnográfico, vinculándolo con mis hallazgos. Este trabajo que duró unos 4 meses de organización de la información disponible sobre incentivos me dio la pauta de que en Argentina no disponemos de descripciones de mecanismos locales de incentivos al desempeño como tampoco de estudios sobre percepciones y opiniones de los docentes sobre los incentivos al desempeño. Esta ausencia no es por no contar con mecanismos de incentivos, sino por no estar estudiados localmente. Las interpretaciones y la teoría presente en esta investigación se fundan en análisis de informes extranjeros sobre experiencias de otros países.

Universidad de San Andrés

En Argentina existen mecanismos de incentivo en las escuelas. En el Área Metropolitana de Buenos Aires[2] existen escuelas, muchas de ellas bilingües o trilingües de gestión privada, que han desarrollado mecanismos de pago de incentivos a los docentes. En general se trata de mecanismos diseñados ad hoc por cada organización. Sin embargo, estas experiencias de las escuelas que han incorporado mecanismos de incentivos en sus esquemas salariales no han sido objeto de indagación académica. En parte, esto puede deberse a que, a diferencia de muchas de las experiencias relevadas del resto del mundo donde los sistemas de incentivos se enmarcan en políticas regionales, provinciales o nacionales, las iniciativas argentinas responden a emprendimientos y mecanismos de diseño particulares e individuales de los establecimientos educativos. En este sentido, la tesis espera contribuir a llenar una vacancia importante en torno al tema: registrar estos casos con vistas a comprender el impacto que estos incentivos monetarios pueden tener sobre el desempeño de los docentes.

3. Metodología

Desde el punto de vista metodológico, para realizar este trabajo de investigación opté por realizar un trabajo etnográfico y debido a esta elección es que la estructura o el esqueleto de este estudio no son los tradicionales en el marco del programa de la Maestría en Estudios Organizacionales de la Universidad de San Andrés. Luego de comenzar un diseño de investigación cuali-cuantitativo en el que combinaría encuestas informatizadas con entrevistas semiestructuradas y haría algún análisis de documentación, decidí replantear el enfoque y me incliné por una metodología artesanal para conocer de primera mano las percepciones de las personas respecto de mi problema de investigación (Guber 2001, 5).

La etnografía no es sólo un método (fuertemente anclado en el trabajo de campo), sino también un enfoque (que vincula la perspectiva de los protagonistas de los procesos sociales que el investigador busca comprender con las teorías que hablan de dichos procesos, en otros contextos o desde disciplinas diversas) y un texto (que da cuenta de

[2] El Área Metropolitana de Buenos Aires, de aquí en adelante AMBA, contempla a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el primer y segundo cordón del Gran Buenos Aires. En esta región habitan aproximadamente 14.000.000 de personas.

las condiciones de producción de los hallazgos específicos en un tono narrativo donde el investigador deviene el principal instrumento de investigación, incluye un análisis de la reflexividad implicada en dicho proceso, y articula en la interpretación los sentidos nativos con las teorías sociales sobre el problema de investigación) (Guber 2001, 1-5). La perspectiva etnográfica así conceptualizada orientó la realización de este trabajo de investigación.

En el mes de abril de 2016 durante una conferencia federal de escuelas alemanas de Argentina en la ciudad de Montecarlo, provincia de Misiones, me enteré que una de las escuelas alemanas del AMBA contaba con un mecanismo de incentivos para docentes que implementaba hacía unos años. Durante este evento de tres días comencé mi acercamiento con quien luego me facilitaría el acceso a la organización en la que realicé mi trabajo de campo.

El Colegio Alemán del Río (CAR) cuenta con tres niveles educativos: nivel inicial, nivel primario y nivel secundario. Para los fines de este trabajo opté por trabajar con los niveles primario y secundario, ya que metodológicamente me había propuesto realizar entrevistas no directivas, además de la observación participante. Estas entrevistas en algunas ocasiones duraron sesenta o setenta minutos. Esto es, en tiempo escolares, mucho tiempo. Los docentes con los que yo conversaría debían disponer de este tiempo y en el nivel inicial, las maestras están constantemente presentes en las aulas al cuidado de sus alumnos, aun cuando los alumnos se encuentren en un espacio curricular especial, como por ejemplo educación física. Las maestras del nivel inicial no tendrían tiempo de conversar conmigo y los pocos minutos de los que dispondrían no me alcanzarían para construir la confianza que consideraba necesaria entablar en las conversaciones. Es así que en el presente trabajo se ven reflejadas las percepciones de docentes y directivos de los niveles primario y secundario del colegio. Las declaraciones de los actores se transcriben en itálica y se encuentran entre comillas. Las categorías nativas también aparecen en itálica y se corresponden con los modos en los cuales los protagonistas explican los procesos sociales de interés para la investigación. Todos los nombres de los docentes, el del colegio y las localidades en las que se emplaza el colegio son ficticios con el fin de preservar el anonimato de la organización y de sus miembros.

Durante los meses de mayo a octubre de 2016 hice el trabajo de campo que me permitió elaborar la etnografía que sucede a esta introducción. Fue para mí la primera

experiencia con una metodología de este tipo y esto potenció mi sensación de desafío a enfrentar para culminar mi trabajo de investigación.

Una o dos veces por semana durante los meses enunciados, viajaba al colegio para sumergirme durante al menos 6 horas cada día en el terreno en el que desplegaría las técnicas no directivas - observación participante y entrevistas no dirigidas - con las que captaría la evidencia para construir los datos de la investigación (Guber 2001, 22). Dado mi interés por conocer las opiniones de los docentes sobre el mecanismo de incentivos, en estos meses me encontré con muchos docentes en la escuela. A algunos de ellos los vi tan solo una vez y mantuve una entrevista. Con otros me reuní en más de una ocasión y con muchos sólo tuve la oportunidad de intercambiar breves comentarios en las salas de docentes, patios o pasillos del colegio. Mi estancia en las salas de docentes me permitió sostener charlas desestructuradas en las que pude obtener información de relevancia para este estudio. Por el propósito de este trabajo intencionalmente dejé de lado la visita a las clases. Mi interés no estuvo puesto en aspectos pedagógico-didácticos de la enseñanza, sino en comprender los sentidos y las prácticas de los protagonistas de la escuela que se encuentran involucrados en el mecanismo de pago de incentivos de la organización.

En mi rol como investigador al visitar durante estos meses el colegio tuve que aprender a posicionarme frente a los demás como alumno de la maestría e intentar correrme de la función directiva que desempeño en otro colegio de la comunidad de escuelas alemanas de Argentina. Esto no solo fue desafiante para mí, sino que lo fue en varias oportunidades para mis entrevistados y observados. La directora general del CAR y la coordinadora de alemán del nivel secundario, quien gestionó primeramente mi acceso a la organización, me conocían por mi rol directivo - así como yo también a ellas por encuentros profesionales previos - y cuando ellas informaron al plantel que yo estaría realizando una investigación en su colegio, me presentaron no como estudiante de la maestría, sino como colega directivo de otra escuela alemana.

Intenté siempre presentarme como alumno y no como colega, con el afán de constituirme en un extraño y que esto me ayudara a mirar la escuela con ojos desprejuiciados, y viceversa. Mi ámbito de trabajo diario es una escuela y en este proceso de construcción de datos resultaría fundamental transformar todo lo familiar que encontraba durante mi trabajo de campo, en exótico (Da Matta 1999). Solo así podría problematizar mis supuestos y respuestas previas que, sin un ejercicio de

vigilancia epistemológica, podrían haberme impedido captar ciertas dimensiones de la alteridad, esos componentes extraños que deseaba que aparecieran, en un contexto sumamente naturalizado desde mi experiencia biográfica (Krotz 1994, Bourdieu 2004). Si bien cada día que viajaba para hacer el trabajo de campo me trasladaba durante más de una hora y recorría varias decenas de kilómetros para llegar, de algún modo me encontraba estudiando una organización similar a la que yo pertenezco en mi ámbito laboral. Esta familiaridad resultó ser muchas veces obstaculizadora para interpretar datos que emergían de las entrevistas y observaciones. Simplemente no veía lo que cotidianamente me rodea. Volver exótico lo familiar fue mi mayor desafío, aunque la especificidad de mi pregunta de investigación, sobre un mecanismo inexistente en el colegio donde trabajo, me ofreció un terreno fértil para llevar adelante con éxito este proceso analítico.

4. Organización de la tesis

Este trabajo de investigación consta de tres capítulos y conclusiones generales. El primer capítulo tiene como propósito situar al lector en el mundo organizacional en el que realicé mi investigación, presentando los espacios y a los actores, aquellos que durante mi trabajo de campo me brindaron sus perspectivas. El segundo capítulo comienza su recorrido con la intencionalidad de que el lector conozca la forma oficial en la que los docentes de la provincia Buenos Aires perciben sus salarios. Durante este capítulo se abordan aspectos individuales del Colegio Alemán del Río en la composición de los salarios que abona a los docentes de alemán y se presentan beneficios con los que sus docentes cuentan al trabajar allí.

En el tercer capítulo analizo el mecanismo de incentivos del CAR para sus docentes de alemán desde las perspectivas de quienes llevan adelante las evaluaciones por las cuales se otorgan y de quienes lo reciben. Inicio el capítulo con una descripción del mecanismo, acerca de qué declaran que evalúan los directivos en el desempeño de los docentes, lo que unos dicen que premian y aquello por lo que otros creen que son reconocidos. En este apartado presento las opiniones de los docentes sobre *este dinero* que anualmente reciben y comienzo a elaborar las conclusiones con las cuales finalizo mi argumento.

Universidad de San Andrés

Por último, incluyo unas palabras conclusivas y reflexiones para futuros trabajos académicos sobre la problemática.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Capítulo I – La escuela y sus docentes

1. El Colegio Alemán del Río y su oferta educativa

Dejando unos 35 km la Ciudad Autónoma de Buenos Aires por uno de sus principales caminos de egreso hacia el oeste, en la localidad bonaerense de Bahía Escondida - luego de atravesar su zona céntrica y comercial, con locales y bancos, edificios altos y modernos y avenidas anchas - en una zona de casas bajas de estilo inglés de principios del siglo XX con grandes jardines al frente y al fondo, rodeado de calles de adoquines poco transitadas y silenciosas, se encuentra la sede principal del Colegio Alemán del Río.

El CAR[3] es una organización educativa trilingüe (castellano, alemán e inglés) de gestión privada, perteneciente a una sociedad civil sin fines de lucro, incorporada a la enseñanza oficial argentina y dependiente también de la Central para las Escuelas Alemanas en el Extranjero (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen). Según expresa su página web, el CAR se halla abierto a toda la comunidad y contempla las necesidades del medio, así como los cambios tecnológicos, sociales y culturales del siglo XXI.

Sobre un predio que fue incorporando lotes a medida que las oportunidades lo permitían se sitúa el edificio principal, con su fachada de dos plantas. Se trata de una estructura cúbica de hormigón que alberga oficinas administrativas, pedagógicas y aulas del nivel primario. Se accede al colegio por un hall central cubierto. Al ingresar, sobre la pared izquierda se encuentra una ventana que comunica dicho hall con la oficina de la Administración, que oficia a su vez de control de acceso. Una vez que el visitante se anuncia, desde esta oficina se habilita la entrada al edificio por medio de una puerta de madera de doble hoja con cerradura eléctrica que hace sonar su chicharra hasta que se empuja la puerta para abrirla.

Desde allí, se accede a un patio interno que funciona durante los días de lluvia como espacio de esparcimiento en los recreos del nivel primario y para montar carteleras con muestras de trabajos de alumnos de los diferentes cursos. Además, una vez por semana, se instala un quiosco administrado en forma alternada por alumnos y padres de

[3] Por razones de fluidez en la lectura utilizaré el nombre completo del colegio o las siglas abreviadas en forma alternada a lo largo del trabajo.

diferentes cursos para ofrecer a todo el personal y los alumnos opciones de desayuno saludable (ensaladas de frutas, frutas de estación, sándwiches, panes con queso y hierbas, galletas caseras y jugos naturales). Lo recaudado con esta iniciativa se destina a adquirir material escolar. Hacia la derecha de este hall se extiende un pasillo de unos 15 metros de longitud a largo del cual se sitúan aulas y oficinas en cada margen. Hacia el frente del hall, a unos 20 metros del acceso se encuentra el Salón de Usos Múltiples (SUM), un espacio multipropósito de unos 15 por 30 metros con piso de madera oscura en el que se desarrollan actividades deportivas, culturales y que funciona cada mediodía como comedor para los alumnos del nivel primario. Todos los días hacia las 12 hs. dos empleados de mantenimiento y tres de maestranza se encargan de armar las mesas con sus sillas y transformar este generoso espacio en un salón comedor. Todo el lateral derecho de este local está cubierto por un ventanal orientado al patio de recreación y deportes, un espacio cuadrado del tamaño de dos canchas de voleibol con piso de hormigón. En el centro del patio vive el único árbol con el que cuenta el colegio.

El lateral izquierdo del hall de entrada cuenta con más oficinas administrativas, la secretaría, baños para alumnos, baños para docentes y una pequeña cocina. Hacia el final del hall, antes de ingresar al SUM, hacia la izquierda, se extiende la escalera que se dirige a la segunda planta de este edificio principal. El ancho de la escalera permite que simultáneamente alumnos y docentes puedan encontrarse subiendo y bajando, siempre que se respete un tránsito ordenado por el lado derecho.

Al final de la escalera, sobre la izquierda, se emplaza la oficina de la Coordinación de Alemán. Hacia la derecha, se accede a un pasillo en forma de letra L que copia la superficie construida de la planta inferior. Sobre el lateral derecho de este pasillo se sitúan una a continuación de la otra, las oficinas del Equipo de Orientación Escolar, la Sala de Maestros y la puerta de acceso a la Dirección de Primaria y la Dirección General. El lateral izquierdo está vidriado y permite ver, hacia el frente, el patio de juegos con su árbol en el centro, y girando la vista hacia la derecha, las ventanas de las aulas de esta planta superior que también ventilan hacia el patio.

La otra ala de este hall de la segunda planta se completa con aulas a sus dos laterales. La mitad de las aulas se orientan hacia la calle de acceso - siendo una de ellas la sala de arte - la otra mitad, hacia el patio de recreación. Al final de esta ala se encuentran la sala de computación con 30 computadoras para alumnos y la biblioteca y sala de lectura.

Universidad de San Andrés

Las clases del nivel primario se desarrollan en este edificio en forma de letra L, completando el espacio entre los lados de la L con el patio de juegos. Atravesando este patio hacia el fondo, se accede al nivel inicial. Este nivel educativo cuenta con 180 alumnos distribuidos en un edificio más antiguo que el del nivel primario, también en dos plantas, en aulas que en ocasiones fueron habitaciones de la propiedad familiar que constituía ese espacio. El acceso de alumnos, padres y docentes del nivel inicial se realiza por la calle paralela a la de acceso al nivel primario. Este nivel cuenta con su espacio de recreación propio, tanto cubierto como descubierto, así como de sus oficinas de Dirección, Secretaría y Sala de Maestras.

En el edificio del nivel primario las aulas son amplias y permiten que 30 alumnos tengan espacio adecuado para poder disponer de sus sillas y mesas en diferentes configuraciones socio-espaciales, según los objetivos de trabajo de la hora de clase. Estas son de caño redondo con tablas y respaldos de madera con fórmica de color claro. Todos los pisos son de madera encerada de color oscuro. Las paredes de pasillos y aulas están pintadas en su tercio inferior de color azul - casi turquesa - y en sus dos tercios superiores de color verde y se utilizan para presentar los trabajos realizados por los alumnos en las distintas materias.

Las clases empiezan cada día de la semana a las 7.40 hs. Con el sonido de un timbre tipo chicharra los alumnos se dirigen directamente a sus aulas. Contrario a la tradición escolar argentina en la que los alumnos se forman por curso frente a la bandera a ser izada y se canta una canción alusiva, los alumnos del Colegio Alemán del Río comienzan el día directamente en sus aulas, como sucede en las escuelas en Alemania.

EL CAR cuenta también con un nivel secundario que funciona en un edificio separado de los niveles inicial y primario, a unos 20 minutos de viaje en automóvil en la localidad de Barrancas Verdes. Esta sección del colegio funciona hace 31 años y fue creada para satisfacer las necesidades de las familias del nivel primario que deseaban continuar aprendiendo el idioma alemán.

En sus comienzos el nivel secundario comenzó a operar en una casa antigua en un lote de mitad de cuadra de una de las avenidas secundarias más transitadas de Barrancas Verdes y a medida que la matrícula fue creciendo, la Sociedad Escolar debió ingeniárselas para ir ampliando los espacios de enseñanza. Hoy, sobre la base de la misma construcción original, se está desarrollando una obra de ampliación y

remodelación para generar las aulas suficientes para albergar hasta 360 alumnos en dos divisiones por año.

El ingreso al nivel secundario se realiza por un patio lateral de la casa original. Esta casa en forma de herradura con su parte abierta hacia el fondo del predio, funciona actualmente albergando las oficinas de secretaría, coordinación de inglés y alemán, la sala de profesores y una preceptoría. Ambos lados de la casa fueron prolongados hacia el fondo del terreno para agregar aulas cuando esto fue necesario, quedando espacio para recreación entre ellas. Todas estas aulas ventilan hacia el este mismo espacio abierto y sobre ellas, se elevan dos plantas más de aulas, laboratorios, sala de computación, biblioteca, cuerpos de baños y preceptorías. La obra en ejecución se encuentra actualmente sobre la casa original, para lo cual se debió realizar una estructura de hierro y hormigón armado que pudiera soportar la carga de más de 200 m2 cubiertos de nuevas aulas, baños y oficinas. Estos espacios los estrenarán los alumnos que cursan el programa del bachillerato internacional.

Los alumnos del nivel secundario también almuerzan en el colegio y disponen para ello de un salón comedor que se ubica al finalizar el patio y que ocupa todo el ancho del predio y se extiende hasta la calle paralela, brindando una salida trasera a los alumnos. Esta salida es utilizada para que estacionen los micros escolares que transportan una vez por semana a los alumnos al club deportivo en el que realizan las clases de educación física. En el salón comedor, cada mediodía, los alumnos se reúnen en mesas de hasta 10 comensales para almorzar, ya sea el menú que vende el concesionario del comedor, algún producto de comida rápida del kiosco o la vianda que se hayan traído. Dos preceptores supervisan el comedor y organizan el retiro de la comida durante toda la hora que dura esta pausa.

La Sociedad Escolar que gobierna al Colegio Alemán del Río es una social civil sin fines de lucro y es dirigida "*por un órgano rector que es la Comisión Directiva, la que por mandato de sus socios funciona conforme a las disposiciones de su estatuto social*." Esta comisión está conformada por 14 padres de alumnos del colegio, todos exalumnos *"con la camiseta del colegio puesta"* y se eligen cada 2 años. No ocupan cargos de gestión en el CAR, pero actúan como junta directiva ante consultas y para tomar decisiones estratégicas de la organización. Para canalizar el tratamiento de temas pedagógicos la Comisión Directiva asigna responsabilidades a una Dirección General y

para los temas administrativos hace lo propio con una Dirección Administrativa. Además, la Comisión Directiva toma todas las decisiones que impliquen erogaciones de dinero.

Para llevar adelante su propuesta educativa, el Colegio Alemán del Río obtiene sus ingresos a través de dos vías. La principal fuente de ingresos es a través de los 11 aranceles mensuales que las familias pagan cada año por cada uno de los alumnos. Estos aranceles se ubican en entre los AR$7000.- y los AR$10000.- dependiendo del nivel al que asista el alumno. El nivel primario resulta el más oneroso, pero "*sigue siendo mucho más barato que las escuelas privadas de la zona y que no son trilingües. Casi la mitad, te diría*", me señala Alicia, la vicedirectora del nivel primario que además es madre de una alumna del mismo nivel en el CAR. La otra fuente de ingresos proviene de un *Zuschuss*[4], un aporte anual con forma de subvención que realiza el gobierno alemán al Colegio Alemán del Río. Este aporte se recibe cada año y su monto está vinculado a diferentes variables. Algunas de estas variables obedecen exclusivamente al rendimiento académico de los alumnos del nivel secundario del CAR, como por ejemplo la tasa de aprobación de los estudiantes del último año del nivel secundario en los exámenes internacionales de alemán Deutsches Sprachdiplom II (DSDII)[5] y la tasa de aprobación de los alumnos del Gemischtsprachiges Internationales Baccalaureate (GIB o Bachillerato Internacional Multilingüe). Este último programa de estudios internacional es el que - a través de la aprobación de los alumnos - certifica y posiciona a la escuela como una escuela alemana en el extranjero, haciéndola destinataria de la subvención económica del gobierno alemán a través de la Central para las Escuelas

[4] Zuschuss, palabra alemana que significa subvención. Este aporte anual que realiza el Estado alemán se denomina en alemán Zuschuss y en varias entrevistas con docentes y directivos ha sido mencionado de esta manera. Esta subvención puede ser utilizada para los fines que cada colegio determine. Las organizaciones que lo reciben tienen autonomía para decidir su destino.

[5] El Deutsches Sprachdiplom (DSD) de la Conferencia de Ministros de Cultura de Alemania (Kultusministerkonferenz) es una iniciativa de las autoridades educativas alemanas para el mejoramiento del conocimiento de la lengua alemana en las escuelas a lo ancho del mundo. El programa existe desde el año 1973 y acceden a él alumnos de escuelas secundarias acreditadas para brindar la formación y evaluar a sus alumnos. El programa prepara a los alumnos para encarar los desafíos idiomáticos y disponer de los aspectos culturales necesarios para un iniciar estudios universitarios en Alemania. La formación concluye con un examen (DSD II) que certifica las competencias idiomáticas son los niveles B2/C1 del marco de referencia común europeo para idiomas. Fuente: https://en.wikipedia.org/wiki/Deutsches_Sprachdiplom_Stufe_I_and_II (visitado el 10.10.2016)

Alemanas en el Extranjero (ZfA, por sus siglas en alemán). Esta misma ZfA envía al CAR profesores nativos remunerados por el Estado alemán para cubrir cargos en las materias que se desarrollan en alemán en el programa del diploma GIB y la materia alemán en el nivel secundario. Esta subvención sufre además modificaciones cada año en función de variables económicas en el país de origen, la distribución que el gobierno alemán haga de sus recursos y de proyectos especiales que la ZfA decida apoyar, como por ejemplo la compra de equipamiento tecnológico para aulas o la instalación de laboratorios de ciencias totalmente equipados en las escuelas. Por lo general, esta subvención, a pesar de que es percibida por el Colegio en su moneda de origen, el Euro, no representa luego de su conversión a pesos argentinos *"mucho más que lo que ingresa en un mes por aranceles escolares que pagan los padres. Es como si facturáramos un mes más al año. Y esto nos sirve para planificar bastante las obras y anticipar tiempos*". Por ser una escuela alemana, además, el CAR debe someterse quinquenalmente a una auditoría externa de calidad pedagógica y administrativa, la Bund-Länder-Inspektion[6] (BLI, por sus siglas en alemán). Esta instancia evaluativa es la misma que deben atravesar todas las demás escuelas alemanas en Alemania y en el extranjero para certificar procesos de enseñanza, participación democrática, administrativos, de gestión de personal y edilicios. Es imprescindible contar con esta certificación para ser considerada una escuela alemana y ser destinataria de la subvención económica.

El CAR cuenta actualmente con casi 700 alumnos distribuidos en los tres niveles educativos que ofrece. El nivel inicial alberga a 180 alumnos entre las salas de 2 y de 5 años que asisten de 8 a 12 hs. El nivel primario cuenta con 305 alumnos en los seis años de escolaridad que abarca, con un horario de clases diario que comienza a las 7.40 hs. y finaliza a las 16 hs. y el nivel secundario suma otros 190 alumnos con una tendencia consolidada de crecimiento y una proyección de acercase a los 250 alumnos matriculados en los próximos años, según los relatos de la directora general. El horario de clases de este último nivel se extiende desde las 7.40 hs. hasta las 17 hs.

En los tres niveles y a lo largo de todo el trayecto educativo los alumnos reciben clases de alemán. Desde el nivel inicial se comienza a desarrollar la adquisición de competencias idiomáticas a través del juego y la narración, formalizando gradualmente

[6] La primera auditoría BLI a la que se sometió el CAR fue en el año 2012. La próxima será en el año 2017.

los aprendizajes en el nivel primario para abordar el trabajo orientado a la incorporación de competencias lingüísticas que le permitan a los egresados disponer de la *"llave con la que podrán acceder a muchas oportunidades de acuerdo a los intereses y aspiraciones de cada uno, no sólo en el área germano hablante sino también en países como el nuestro, en el que se encuentran muchas filiales de empresas alemanas"*.

En el nivel inicial, el idioma alemán se encuentra incorporado a las clases, y las docentes de castellano y alemán trabajan en conjunto. En el nivel primario el alemán se enseña como una materia más, que se suma a las tradicionales áreas del conocimiento, obligatorias en cualquier escuela de la provincia de Buenos Aires. Dependiendo del grado, los alumnos tienen entre 10 y 12 horas de clase semanales de alemán. Ya en el nivel secundario la carga horaria de alemán es más variable según el año académico y se ubica en torno a un promedio de 5 horas semanales. Los alumnos deben cursar además materias en alemán, a cargo de docentes locales y docentes nativos alemanes enviados por la ZfA. Al finalizar 4to año los estudiantes deben optar por seguir cursando el bachillerato nacional orientado o cursar el programa del diploma del bachillerato internacional multilingüe-GIB (del alemán Gemischtsprachiges Internationales Baccalaureate). Actualmente alrededor de la mitad de los alumnos elige cursar el programa del GIB, aunque, explica Susana, la directora general, *"a lo largo del trayecto hay deserciones de este programa por diferentes motivos"*, y los alumnos terminan sus estudios secundarios en el CAR, pero obteniendo el título de bachiller nacional.

Más allá de la materia "alemán" que se agrega al plan de estudios del nivel primario, la oferta educativa se enmarca en el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires. En el nivel secundario el plan de estudios oficial se enriquece con dos materias en alemán (Biología, Historia), las horas adicionales de clases del programa del diploma GIB y horas adicionales de inglés, que le confieren al CAR el status de colegio trilingüe reconocido oficialmente.

2. El CAR según el equipo directivo

2.1 La Directora General

Susana es la Directora General del Colegio Alemán del Río. "*En el año 2004,"* explica, *"el colegio estaba dormido. Yo era directora del nivel secundario y la comisión directiva me pidió que asumiera la dirección general. En ese momento exigí ciertas condiciones de trabajo y apoyo para generar los cambios que consideraba necesarios para desarrollar el colegio. No había ni para las tizas…ahora tenemos 3 smartboards (pizarras digitales), estamos construyendo aulas de secundaria en el edificio de Barrancas Verdes y tenemos un plan de obras para el jardín*."

En mi primera visita al CAR Susana me recibiría en su oficina. Nos conocemos hace unos 8 años y nos vemos no más de 1 ó 2 veces por año, generalmente durante los Congresos Anuales de las Escuelas Alemanas en Argentina[7] o algún otro evento que reúna directivos de escuelas alemanas.

Al entrar por primera vez al CAR ya con la puerta de acceso cerrada detrás de mí respiré clima escolar. Maestras de primaria con guardapolvos tipo chaleco con colores azul y rojo vivos - esos cortos que se atan a los costados - hablaban entre ellas y con otras personas en otras oficinas. Me preguntaba en aquel momento si sus alumnos estarían a cargo de otras maestras, en alguna materia especial. En un aula al frente de la puerta de ingreso una maestra con el mismo guardapolvo estaba sentada al frente de la clase y sus alumnos - todos de uniforme negro y blanco - estaban sentados completando alguna actividad. Por mi derecha se acercó una mujer, de menos de 40 años, salía de una oficina que luego supe que era la preceptoría de la primaria. Me preguntó cómo me podían ayudar. Le expliqué que la directora general me recibiría y esperé tan solo un minuto hasta que Susana se acercó hasta el lugar en el que yo la esperaba. Luego de saludarnos, me guio por el hall hasta la escalera que conduce a la planta superior donde se encuentra su oficina.

[7] Una vez al año se realiza un congreso que reúne a comisiones directivas, directores y coordinadores de todas las escuelas alemanas de Argentina. Este evento se organiza alternadamente en las escuelas alemanas, que funcionan como sede del congreso entre los días jueves y domingo de la primera semana del mes de mayo de cada año. En estos congresos se tratan temas de interés educativo, organizativo y administrativo, pero su principal objetivo y virtud es el intercambio de experiencias y conocimiento entre las escuelas participantes.

En la segunda planta del edificio del nivel primario, en una de las habitaciones que antiguamente pertenecían al departamento del casero, pintada completamente de blanco, sin cuadros en las paredes, con un escritorio de unos dos metros de largo con una computadora, una mesa pequeña con una cafetera y lo necesario para hacer té y un mueble para guardar ficheros y carpetas, Susana tiene su espacio íntimo de trabajo. A este sector se accede por una puerta que no da indicios de que se está entrando a una de las oficinas más relevantes del colegio. Sobre la puerta que se encuentra en el pasillo de la segunda planta, un cartel que indica "Prohibido ingresar" es la única información que describe a este sector del colegio. Detrás de esta puerta de madera placa pintada de ocre no solo está la oficina de Susana. También está la Dirección del nivel primario, una oficina que comparten la directora Verónica y la vicedirectora Alicia. Con excepción de ésta, todo el resto de las aulas, oficinas y espacios del colegio cuentan con cartelería trilingüe que indica a qué espacio se está ingresando.

Susana estaba tomando café y me ofreció té o café. Acepté que me preparara un té, mientras observaba que ella no usa maquillaje alguno. Usa el cabello atado hacia atrás, tiene gestos cálidos, tranquilos y transparentes. Su voz es relajada y segura, aun cuando relata situaciones que la han estresado. Susana siempre vivió en Barrancas Verdes y su excelente nivel de alemán hace pensar que no es argentina cuando se la escucha hablar en este idioma con docentes en los pasillos del colegio.

No necesita que le haga preguntas para relatarme lo que ella considera importante que yo conozca de la escuela. "*La comisión directiva se renovó por completo en los últimos años. Tienen perfiles de padres profesionales de diversos ámbitos que trabajan ad honorem para la escuela. La organización es una sociedad sin fines de lucro, lo que nos permite competir fuertemente con las escuelas de la zona al calcular nuestros aranceles. Tenemos mejor oferta educativa, somos trilingües y costamos la mitad que varios de la zona que se dicen bilingües, pero no lo son".*

Susana está vestida de naranja, combinando una especie de poncho, con los zapatos y un anillo con varias piedras colgantes, todas naranjas. Estamos en su oficina más de una hora. Mueve mucho la mano del anillo y juega con él mientras conversamos. Lo gira sobre su dedo, haciendo que las piedras se muevan y golpeen entre ellas. A veces apoya su cabeza en su mano, con el codo sobre el escritorio, frente a mí. Pienso que tal vez se aburre, aunque no para de contarme acerca del colegio en forma espontánea y llena de

orgullo. Destaca el compromiso del equipo directivo, el trabajo en equipo, la conformación de un gremio de representación docente a pesar de la oposición inicial de la Comisión Directiva, representado por dos docentes de cada nivel. "*Costó mucho hacerle entender a la Comisión Directiva que sería bueno contar con una representación de docentes. Tenían miedo de que se tratara de una cuestión gremial. Y a los docentes también les costó entender que nos interesa que participen desde un lugar genuino y de construcción, no desde la queja*". Este modelo de representación docente es habitual en las escuelas en Alemania, en la que la participación democrática de todos los actores institucionales suele estar garantizada a través de representantes. Alumnos, docentes y padres generalmente están representados para participar en la vida escolar.

2.2 La dirección del nivel primario

En la oficina contigua se encuentra Verónica, la directora del nivel primario. Su escritorio se encuentra cubierto por una pantalla plana de computadora, hojas de trabajo, carpetas de archivar y cuadernos, a tal punto que resulta imposible determinar de qué material está compuesta la mesa porque esta no se puede ver. Formando un ángulo de 90 grados con este escritorio se ubica el de Alicia, la vicedirectora del mismo nivel, con similares características. Esta oficina, también, era uno de los dormitorios del departamento del casero, antes de su mudanza. Las paredes son blancas, lisas y las ventanas con marco de aluminio gris no tienen cortinas para frenar la entrada de luz.

Verónica me comenta que los docentes que trabajan en el CAR deben disponer de ciertas competencias y características que los hagan ser profesionales "*flexibles, con apertura de pensamiento, que puedan hacer carne el ideario",* porque "*siempre buscamos un poco más, porque el leit motiv es nunca quedarse conforme (…), tiene que ser gente inquieta, que tenga autocrítica, la posibilidad de observarse y que la crítica no se perciba como destrucción, como de lo que hay que defenderse".*

Verónica destaca que en el CAR los docentes y el equipo directivo del nivel primario son *"responsables en primer lugar de los treinta alumnos, responsables del aprendizaje de los alumnos que llegan a sexto (año del nivel primario)".* Complementa lo enunciado valorando que el trabajo en el CAR se realiza con un fuerte andamiaje

institucional, en el que se involucra a todos los docentes *"empezando desde abajo"* y que todos son responsables de la vida académica e institucional de los alumnos. Entiende que en el colegio *"tienen un buen trabajo en equipo"* y reconoce que *"en contraparte es muy exigente"* por comentarios que le realizan docentes que trabajan también en otras escuelas. *"No es un reclamo, lo dicen positivamente, mientras haya un equilibrio en esto. Cuando empezamos a exigir más, a ver, tiempo, entregas, exigencia sobre todo en algunos papeles, ahí es cuando ellos (los docentes) se preocupan. (...) acá tenés que estar atento, el que no pueda cumplir esta función es un gran déficit; es muy importante el tema de la atención, somos responsables por todos los alumnos, no solo por los treinta (en referencia a velar por el cuidado de todos los alumnos y no únicamente por los 30 alumnos que suelen componer un aula)".*

Alicia complementa lo enunciado por Verónica acerca de aquellos aspectos que son importantes para el equipo directivo sobre el perfil que deben satisfacer los docentes del CAR: un buen maestro para el colegio *"es quien puede acompañar a la heterogeneidad del aula a avanzar en sus dificultades y busca una manera de poder ayudarlo a avanzar, cada uno a su tiempo, su ritmo que puede trabajar con el error como motivador para nuevos aprendizajes, tiene que estar atento a diversidad en el aula, a la cuestión emocional, ver más allá de si el alumno aprende o no aprende, es ser un ser integral, un poco pulpo, un poco payaso, un poco enfermero, tiene que tener una mirada bastante amplia. Tiene que ver con eso de ayudarlos a avanzar, no todos van a aprender lo mismo al mismo tiempo, pero que pueda tener esa mirada de darle a cada uno lo que necesita".*

2.3 La dirección del nivel secundario

A diferencia del nivel primario, en el nivel secundario la oficina de la dirección se emplaza en el centro del predio, en la planta baja. Su puerta es una de las tantas otras que dan su cara al patio interno de la herradura prolongada del edificio. Aquella mañana de junio que por primera vez fui sin la compañía de Susana al nivel secundario del CAR me recibió en la puerta la encargada de su cuidado. Las escuelas suelen tener entre su plantel a un portero, quien se encarga de abrir las puertas al comienzo y al final del día y recibir las visitas que se acercan en horario de clases. Salvo en estos momentos de inicio y cierre en los que el portero se encuentra en la puerta, su lugar de trabajo por lo general

es una pequeña oficina en el interior del edificio en donde suena el timbre que se acciona desde el exterior. Este era también el caso de la portera del CAR.

Una vez en el frío hall del invierno de Barrancas Verdes, la portera me indicó la oficina de la dirección en la que Lara, la directora, me estaría esperando. Ella no está sola en su oficina. En este espacio de unos 25 m2 también trabaja y tiene su escritorio Ana, la vicedirectora del nivel. Ambas estaban sentadas detrás de sus escritorios dispuestos en L, con sus abrigos puestos y gestos corporales de estar luchando contra el frío que, a pesar de que la estufa de gas se encontraba encendida, se colaba por las luces que quedaban en la abertura de una fina puerta de chapa. Ana trabaja en su computadora, mientras que Lara lo hace con un enorme bibliorato sobre su escritorio, sobre otros papeles y al lado del monitor de su pc. La imagen me resultó familiar y pude detectar entre las hojas de la gran carpeta las autorizaciones estándar que se utilizan en la provincia de Buenos Aires para que los padres de los alumnos autoricen a la escuela a que sus hijos participen de alguna salida educativa. Lara estaba controlando la documentación que las autoridades educativas provinciales solicitan a la escuela para autorizar una salida de los alumnos a participar de una instancia de la olimpíada matemática. Estas carpetas contienen no solo las autorizaciones de los padres, sino también las fundamentaciones pedagógicas de la elección o necesidad de realizar la salida educativa, los seguros que se contratan para dicha salida, la documentación de los transportes a utilizar y los recorridos al detalle de las calles a transitar. Nuestras miradas se cruzaron y antes de poder saludarnos me mostré empático con ella: *"Parece que los inspectores no quieren que los alumnos salgan de la escuela. Ni siquiera para ir a un museo o al teatro. ¿A dónde van?"*

"Si finalmente nos autorizan todo este papelerío, a participar de la OMA (Olimpiada Matemática Argentina), en Mar del Plata con dos alumnos".

Así como creció y sigue creciendo el edificio del nivel secundario, también creció su matrícula. Si bien aún hoy se lo sigue considerando un colegio pequeño en matrícula, el CAR *"creció en alumnos y en personal. En los últimos 6 años se duplicó la matrícula y pasamos de una división por curso a dos y tenemos 208 alumnos y somos 65 personas trabajando acá".* Con orgullo Lara me cuenta acerca de este crecimiento que se dio durante su gestión, acompañada por Susana desde la dirección general y Ana desde la vice dirección del nivel.

Al igual que su colega del nivel primario, Lara define al CAR como un colegio en el que "*las exigencias no son las mismas que en otros. Yo veo una profesora que trabaja acá y trabaja en el Estado, las exigencias no son iguales. Acá se les exige muchísimo más, pero trabajan con gusto, trabajan con libertad. Hay pautas, pero lo que quieran hacer, lo hacen. Es muy difícil que se les diga que no pueden hacer algo. Y los resultados también son buenos, tanto en exámenes como con nuestros egresados en la universidad".* En reuniones posteriores con Ana la visión de Lara en cuanto a trabajar en el CAR se completa y profundiza. Ana trabaja en el CAR desde 1996 y recuerda los prejuicios con los que ella se presentó a su primera entrevista de trabajo para cubrir un cargo de profesora de literatura. Sin conocer la cultura organizacional y sin experiencia en colegios alemanes en Argentina, Ana, se preguntaba cuánto podría durar en un colegio alemán, "*pero nunca rechacé una entrevista de trabajo y cuando me tomaron me fui con el pensamiento de que no iba a aguantar más de un año".* A 20 años de este evento Ana admite que sus prejuicios se borraron inmediatamente. "*Vi que era un colegio diferente a los que yo había trabajado, privados y estatales. Libertad de expresión, libertad de cátedra. Se defendía al docente cuando había que defenderlo y cuando no, no se cometían arbitrariedades. Se defendía al alumno, también, cuando los profesores se ensañaban. Me pareció que era un colegio que salía de lo que era la media".* Su percepción acerca del CAR mutó en parte a lo largo de los años, así como también lo hizo - en su opinión - el perfil de las familias que lo eligen como opción educativa para sus hijos. "*En aquel momento, la matrícula era de clase media, o sea la mayoría de las familias eran trabajadoras y les costaba un montón*". El arancel mensual del nivel secundario hoy se traduce en AR$9000.-[8] más el pago diario optativo de AR$60 para almorzar con el servicio de comedor del colegio. Quienes quieran pueden traer su comida desde sus casas o comprar algo en el quiosco. *"Hoy el perfil se está modificando, lo estamos viendo. No es el mismo tipo de familias, desde el punto de vista socioeconómico. Son más acomodadas y supongo que tiene que ver con el nivel de cuota. La sensación es como que piensan que esto no es una escuela o colegio: es como una guardería, donde dejan a los chicos seguros unas horas. A veces las familias pierden de vista cuál es la función y cuál es el contrato que el colegio tiene con las familias, que es educar a los alumnos en un marco trilingüe y bicultural. Eso se está*

[8] Al mes de diciembre de 2016, 1US$=16AR$

perdiendo y el colegio se está convirtiendo lentamente en un lugar de exclusividad, de pertenencia. Quien viene al CAR tiene status".

La pertenencia y el status que Ana le atribuye a la elección del CAR que hacen las familias también lo traslada a los docentes. En una reunión que mantuvimos en el comedor escolar un mediodía de septiembre antes de que llegaran los alumnos de todos los años a ocupar las grandes mesas alargadas en las que se despliegan durante cada almuerzo me contó que *"a los docentes también les da status. Vos podés trabajar acá, con los alumnos, de una manera que no podés trabajar en muchos o en la mayoría de los colegios. Tienen un nivel de cultura general que te permite hacer cosas impensadas en otros lugares. Pero a veces el docente no es respaldado por los padres. Eso es complicado. A veces, los docentes no merecemos ser respaldados, pero en otras ocasiones, sí. Pero como en general se trabaja cómodo, porque la mayoría somos docentes que estamos hace muchos años…y los que se han sentido incómodos de alguna manera se han terminado yendo. O sea, es un colegio que tiene un microclima que es el mayor incentivo. Se trabaja con libertad total (…) y está entre los mejores de la zona".*

El equipo directivo del nivel secundario no se limita a la directora y a la vicedirectora. En este nivel, al consultar a Lara y a Ana por la conformación del equipo directivo, ambas directoras acordaron en mencionar como miembros del equipo al secretario Gabriel y al prosecretario Jaime. Es Jaime, sin embargo, con quien decidí entrevistarme en dos oportunidades. No por decisión caprichosa ni por una cuestión de aprovechamiento del tiempo. De hecho, no tenía pensado realizar entrevistas con los secretarios, ya que me interesaba indagar en las opiniones de docentes y directivos y no así tanto conocer las cuestiones administrativas más allá de mis conversaciones con el administrador escolar. Mis planes cambiaron cuando, durante una de mis visitas al nivel secundario del CAR, me encontraba charlando en el patio del colegio con Susana, la directora general, sobre algunas dificultades que ella veía para que determinados alumnos completaran el programa del bachillerato internacional y el seguimiento personalizado que planificaban para estos casos. En ese momento Jaime cruzó a unos 10 metros delante de nosotros, dando algunas indicaciones a un grupo de alumnos que estaban jugando de manera tal que él consideró que implicaba cierto riesgo de que se lastimaran. Pero lo importante no fue este evento, sino el comentario que me hiciera Susana al verlo: *"Ese es Jaime, el alma matter de la secundaria".* Intenté ocultar mi

sorpresa ante este comentario, ya que no se estaba refiriendo a las directoras como las personas más importantes de la sección. Por su forma de *patrullar* el patio, Jaime me recordaba a la función del preceptor. Aun así, Jaime era, según el reciente comentario, la persona más importante del nivel, y yo quería saber por qué. Pero en ese momento se acercó Lara y mis intentos de averiguar sobre Jaime decidí postergarlos para otro momento.

Durante las siguientes semanas, mientras hacía mi trabajo de campo tanto en el nivel primario del CAR como cuando visitaba el nivel secundario no podía dejar de pensar en cuándo tendría la oportunidad de conocer en persona a Jaime. Un mediodía casi logro entrevistarme con él durante el recreo del almuerzo, pero la actividad de los alumnos era muy intensa en el comedor como para que él pudiera prestarme atención. Elegí volver a la semana siguiente. Era la semana previa a las vacaciones de invierno, pero de todas maneras decidí realizar una visita al nivel secundario. Me entrevistaría con algunos docentes y aprovecharía para conversar con Jaime. Después de conversar algunas horas con docentes de alemán y la coordinadora de alemán, me propuse tomarme unos instantes para conocer a Jaime y pedirle que me contara sobre su trabajo en el CAR. Sin embargo, para mi sorpresa, Jaime ya no estaba en el colegio. Se había retirado durante el mediodía para buscar a su hijo, que cursa la escuela primaria en el CAR, ya que la persona que habitualmente lo hacía no estaba disponible. Días más adelante me enteré de que esta situación se prolongó por varias semanas y que Jaime se retiraba cada mediodía para buscar a su hijo del colegio. Conociendo esto, planifiqué mi siguiente visita al nivel secundario reservando un momento antes del mediodía para entrevistarme con él.

2.3.1 La oficinita

Cuando Jaime comenzó a trabajar en el CAR en 2001 el nivel secundario *"era totalmente diferente a como es hoy. El terreno del fondo no estaba, era mucho más chico. Todos trabajábamos en una misma oficina: el equipo directivo, la coordinadora de alemán, un secretario, una secretaria y dos preceptores. Todos en una oficinita".* Jaime trabajó como preceptor desde 2001, el año en el que ingresó al CAR y a la oficina compartida, hasta 2014, cuando lo nombraron en el cargo de prosecretario, para ocuparse principalmente de la organización de salidas educativas junto a la directora, el

control de asistencia de docentes y la coordinación de preceptores. Hoy, aunque a pesar de que *"la mayor cantidad de carga horaria es de prosecretario"* tiene otros cargos más y funciones en el colegio. Él nunca trabajó en otro lugar que no sea el CAR. Aun luego de terminar sus estudios como profesor de educación física y una licenciatura en la misma especialidad, no buscó ampliar su horizonte laboral. "*El único lugar en el que trabajé es en el colegio alemán y no tengo otra experiencia. Creo que va a ser el único colegio en el que trabaje también, porque ya tengo 40 años y no tengo expectativas de trabajar en otro lado".* Tampoco, a pesar de su elección vocacional ejerció su profesión como profesor de educación física. Sin embargo, esto no le impidió que entre una de sus funciones Jaime mencione en primer lugar, luego de su cargo como prosecretario, la de coordinador de deportes del nivel secundario. Además de estos dos cargos, Jaime es docente de una materia humanística en el programa del bachillerato internacional, profesor de la materia construcción de ciudadanía en primer año y coordinador del grupo de gestión de calidad pedagógica institucional junto a la directora del nivel primario. Este grupo de gestión es el encargado de preparar al colegio para la visita de inspección y auditoría alemana que se llevará cabo en el año 2017, a través de la cual el CAR deberá recertificar su condición de escuela alemana en el extranjero. Aprobar esta instancia le permitirá continuar recibiendo el subsidio económico alemán, pertenecer a la red de escuelas alemanas en el extranjero, contar con docentes enviados desde Alemania e incluir en su oferta académica el programa del bachillerato internacional GIB.

Universidad de SanAndrés

3. La sala de maestros – nivel primario

La sala de maestros es un espacio rectangular, de unos 28 m2 en el que se ubican dos mesas también rectangulares con capacidad para 8 personas sentadas cada una. En un extremo de la sala hay una pequeña cocina que muy pocos usan con una pileta para lavar vajilla, un mueble bajo mesada con cajones y estantes y a su lado una heladera. El resto de las paredes del espacio rectangular está ocupado por muebles de guarda, varios con puertas y otros con estanterías abiertas. Algunos estantes o puertas están rotulados con la materia y el año al que pertenecen, otros no, pero esto no significa que esos lugares no tengan *dueño* y sean reclamados cuando en ellos *el propietario* se encuentra con algo que no reconoce como propio: *"¿Quién dejó esto acá? Esto no es mío".* En

una semana habitual de trabajo unos 60 docentes pasan por este espacio. Las paredes son absolutamente blancas y el piso está revestido de cerámicos graníticos marrones. Es un ámbito en el que la temperatura en los días de invierno es baja y precisa ser constantemente calefaccionado con aire caliente que proviene de un equipo de aire acondicionado.

La puerta de acceso a la sala de maestros se encuentra en la mitad del lado más largo del rectángulo. Esto permite, al abrir la puerta e ingresar, tomar la primera decisión para el visitante: entrar hacia la derecha o hacia la izquierda. Mis días de observador, que muchas veces tan solo pasé sentado escuchando y tomando notas, me enseñaron que entrar hacia la derecha significa ubicarse en la mesa en la que comúnmente se ubican docentes de castellano y en la que la coordinadora de educación física despliega sus materiales de trabajo para armar carteleras informativas y actividades para que los docentes utilicen con sus alumnos. Entrar hacia la izquierda nos ubicará en el espacio más utilizado por las docentes de alemán y la docente de inglés.

La actividad principal que se realiza en este espacio común de trabajo es la corrección de carpetas y cuadernos de los alumnos. Los docentes de castellano en el nivel primario disponen de horas para corregir, planificar y entrevistarse con padres, ya que sus cargos de 25 horas de clases de 45 minutos cada una, contemplan estos momentos mientras sus alumnos asisten a otras materias como plástica, música, inglés, educación física, ajedrez o alemán. Para estas materias en cambio, la contratación de los docentes se realiza por la cantidad de horas que se los precisa y no disponen de horas para planificar o corregir, con excepción de alemán, que hace 10 años cuenta con la existencia de cargos de 12 horas en el nivel primario, de las cuales 10 u 11 se dedican a clases y 1 ó 2 se destinan a la planificación, corrección y atención de padres. Estas pequeñas diferencias en la carga horaria en el caso de alemán corresponden a las diferentes cargas horarias de cada año del nivel primario. Esto es, no todos los años tienen la misma cantidad de horas de clase semanales de alemán. Algunos grados tienen 10 horas semanales y otros 11. Aun así, todos los docentes de esta materia perciben un salario por el cargo de 12 horas. Al profundizar sobre el uso que se les destina a estas horas que el CAR paga a sus docentes para que estén disponibles, encuentro en conversaciones con Eliana - docente de alemán de 3er año del nivel primario - que en ocasiones se destinan a cubrir horas de otros docentes ausentes y que "*no la usó mucho este año todavía, porque no había profesora de música, así que debía estar con los chicos.*"

Paula y Gimena son también docentes de alemán. Ambas son exalumnas del CAR, algo habitual entre sus filas de maestras de este idioma. Gimena trabaja hace 8 años en el colegio. Comenzó como bibliotecaria casi sin quererlo cuando fue al colegio para inscribir a su hijo mayor y le comentaron que estaban en la búsqueda de alguien que ocupara el cargo y que tuviera conocimientos de alemán. Me explica que no tenía planeado ser docente, pero sin embargo *"después empecé en el Lenguas Vivas a estudiar el profesorado de alemán. Sigo cursando, todavía soy alumna del Lenguas".*

Paula trabaja en el colegio hace 9 años. Comenzó en el 2007 como maestra de grado en quinto año y ahora es maestra de Ciencias Naturales en quinto y en sexto. Hace 5 años le asignaron además el cargo de maestra volante (reemplaza a los docentes que se ausentan espontáneamente y por poco tiempo) de alemán, por las tardes, y hace dos años que lo dejó para tomar una suplencia en primer año de primaria que aún hoy continúa. Paula sabe el alemán por ser exalumna del CAR y se formó como docente del nivel primario en un Instituto de Formación Docente de la zona sur de la Provincia de Buenos Aires. *"Cuando me recibo, obviamente, como todos, empecé a dejar currículums, y cuando se enteraron (en el CAR), me llamaron enseguida. Pero yo hacía 15 años que no practicaba el idioma. Pero siempre lo tenía latente. Yo no soy hija de alemanes. Desde 1990 que no tocaba nada, así que empecé en La Academia*[9]*, a la noche".*

Tanto Paula como Gimena acuerdan en que el clima de trabajo en el CAR es muy bueno y que les agrada trabajar allí, aunque también agregan que *"hay que correr, correr bastante. Sobre todo, cuando hay entrega de notas, entrevistas con padres."* Gimena agrega que esto lo percibe más hoy en día, que da clases en sexto año del nivel primario: "*Segundo (año) es un trabajo más manual, pero la corrección era otra cosa. Ahora en sexto son horas de sentarse a corregir. Cuando hay producción de textos me lleva más o menos 3 horas corregir. Depende del trabajo que se haga, son entre 3 y 5 horas por semana. Corrijo generalmente en casa, acá es prácticamente imposible, salvo que los*

[9] La Academia es un instituto de aprendizaje del idioma alemán que funciona en la sede del Colegio Alemán del Río. Está destinado a todas las personas de cualquier edad, internas o externas del colegio, que quieran aprender la lengua y el CAR beca además a todos sus docentes, de cualquier nivel y materia, para que aprendan el idioma.

chicos no estén. No tenemos horas para corregir. Por lo menos en sexto. Tenemos 12 horas de clases efectivas de alemán más una de planificación".

Para Paula *"trabajar en el CAR es recordar la infancia, te moviliza un montón".* Su hijo, egresado del nivel secundario hace tres años, también es exalumno del CAR. Sin embargo, cuando nació su primer hijo cuenta Paula que *"se priorizaba la escuela pública, no había otra opción",* pero ante la presencia regular de paros de los docentes y la postergación sistemática de los comienzos de las clases en las escuelas de gestión estatal la familia optó por matricular a éste y a su posterior hijo, en el CAR.

El ritmo de trabajo de Paula en el colegio también es vertiginoso. Ella siente que está *"a las corridas, porque hay veces que uno está corriendo. Acá corrés todo el tiempo. (...) llego a mi casa y, a veces, sábados y domingos voy a ver un partido de rugby con las hojas - ya me cargan -, carpetas, notas de carpetas. Pero a mí me gusta, estoy recontenta".*

Nazarena también es exalumna del CAR y docente de alemán en cuarto año en el nivel primario. Ella comenzó este año, luego de finalizar sus estudios en el Profesorado de alemán Lenguas Vivas. "*La verdad me siento muy cómoda. Si bien es el primer año, bueno, ya me conocían - la directora, muchas maestras -. Muchas fueron mis maestras cuando yo hice la primaria. (...) me recibieron todos muy bien (...) disfruto mucho de venir, me gusta".*

Junto con Morena, son las maestras de alemán de cuarto año del nivel primario. Morena es además la coordinadora de alemán de primero a cuarto año. Morena trabaja en el CAR hace más de 31 años y lidera formalmente el listado de exalumnas y otras docentes que trabajan en el colegio primario: *"mi padre es fundador de este colegio (...) integró la Comisión Directiva, aportó al diseño del escudo de esta escuela y para mí trabajar en esta escuela es… Estoy más horas en la escuela que en mi casa. Yo conozco cada pared de esta escuela. Mis hijos vienen acá y yo pongo mi alma acá".* Al momento de elegir su carrera la familia ejerció presión en su decisión. Su padre tenía ya en ese momento una empresa, pero Morena quería ser maestra. Su condición trilingüe, sabiendo castellano, alemán e inglés, la posicionaba competitivamente en el mercado laboral y la sensación familiar era que se trataba de *"un desperdicio de las habilidades que había tenido la suerte de adquirir, desde la familia, desde el nivel económico al que pude acceder". "Y bueno, a mí me gustan los chicos, me gusta enseñar. Y como tengo*

un cargo directivo y la mitad de mis horas estoy en el grado, entonces hago ambos roles, ¿no?" Sus inicios en el CAR fueron como maestra del nivel inicial y luego pasó al primario, donde hoy continúa con sus dos cargos, maestra de alemán y coordinadora del departamento de alemán.

En su cargo como coordinadora de alemán, Morena tiene una función de asesora pedagógica y de evaluadora del plantel docente de la materia: *"(...) tienen acompañamiento, desde mi lugar de coordinadora, de proveerles materiales, de informarles qué tienen a disposición".*

Eliana hace 10 años que es maestra de alemán de tercer año de primaria. Sus clases se dan 3 veces por semana y cada viaje que ella realiza hacia el colegio desde su hogar en capital le insume no menos de una hora y media en promedio. Eliana trabaja además en una escuela secundaria más cerca de su casa como profesora de literatura. *"Yo pierdo 3 horas por día en viaje cuando vengo acá y yo acá trabajo como maestra. Yo en Villa Bran trabajo como profesora y hay cosas que no puedo hacer, como trabajar en un terciario, porque no tengo más tiempo. Yo tengo en claro que esto es una elección mía y lo hago porque me gusta. A nivel económico no me conviene venir acá. Es una motivación interna que tengo con el alemán y con la escuela".*

Mariana es docente de castellano, de segundo año del nivel primario, y comenzó a trabajar en el CAR en 2012 supliendo a una docente durante todo el año. Mariana, como la mayor parte de los docentes de castellano y las áreas especiales (inglés, plástica, educación física, música), trabaja por la mañana en el colegio. Sus clases suelen comenzar a las 7.40 hs., con excepción de los días en los que sus alumnos arrancan la jornada con alguna otra materia. Casi en cada recreo ella - como también sus colegas docentes - es responsable de supervisar la actividad y el juego de los alumnos en el patio de recreos. Los días en los que el tiempo no lo permite, los recreos se realizan en las aulas y los pasillos del colegio y el nivel de ruido durante estos intervalos - que suelen ser de 10 minutos - alcanza valores críticos. Mariana además trabaja por las tardes en otro colegio, también de gestión privada. Cuando le consulto sobre cómo es trabajar en el CAR, Mariana explica que *"en líneas generales trabaja cómoda y viene contenta. Mis compañeros son hermosos, hay una amistad, que eso también hace que uno venga a trabajar mejor, más relajado".* Además, *"con mi paralela estamos totalmente sincronizadas. A veces hacemos cosas y después las comentamos e hicimos lo mismo. Y*

cuando uno tiene un problema, nos apoyamos entre todos". Mariana no siempre supo que quería ser maestra. Sus comienzos laborales la vieron trabajando en una empresa financiera, pero ella *"quería un trabajo que le permitiera ser madre",* que no le ocupara todo el día y le quedara tiempo para compartir con su familia. Hoy disfruta de lo que hace y advierte que *"lo haría gratis".*

Lisa también es maestra de castellano en el nivel primario. Ella empezó a trabajar en el CAR este año, en febrero de 2016, con el inicio del ciclo lectivo como suplente de una docente en las áreas de matemática y ciencias naturales. Hace 6 años que retomó su trabajo como maestra luego de una larga pausa y siempre fue suplente, lo que la llevó a renunciar a su empleo en las escuelas en el que trabajaba anteriormente. Si bien en el CAR Lisa está contratada bajo esta misma condición y sabe que su remuneración finaliza en diciembre y vuelve a comenzar a mediados de febrero, acá *"está aprendiendo un montón de cosas nuevas"* y dispone de recursos con los que no soñaba en las escuelas en las que trabajó anteriormente: *"(…) en esta escuela es que de repente tengo tanto, que también tengo que usar la imaginación para saber cómo utilizar todo lo que tengo".* Sin embargo, también reconoce que "*al ser suplente, vos interiormente sabés que estás un tiempo y que te vas, no sabés si volvés. Y es distinto si vos sos titular, porque sos parte. Ya sos parte del colegio, sos parte del equipo docente, lo ves de otra manera. La integración es otra".*

Lisa, como otras docentes del CAR aclara en sus conversaciones que *"no necesita trabajar, pero hace lo que le gusta".* La situación económica familiar y su trabajo por la tarde en una empresa familiar en la que liquida sueldos le permite asegurar que no trabaja por necesidad, si bien esta no fue siempre su realidad: *"(…) necesité (trabajar) durante mucho tiempo. O sea, a ver, tengo 4 hijos. Una vez que terminé y vi que ya la más chica tenía posibilidades de movilizarse y estar en casa sola unas horas, volví a trabajar. Yo dejé de trabajar muchos años por mis hijos. Ahora ellos crecieron y yo me encontré nuevamente con lo que me gustaba hacer, así que me capacité (…). Lo hago porque necesito todos los días esto de que los chicos me necesiten o compartir con ellos".*

Como docente de cuarto año de nivel primario, Lisa tiene como compañera de año a Nazarena, que da la materia alemán. *"Con Nazarena, que entró el año pasado y con Clara que también está hace un año, es con quienes más me llevo. (…) se me dificulta*

trabajar, me siento sola". La información necesaria para completar cuestiones pedagógicas y administrativas la fue aprendiendo sobre la marcha y muchas de ellas se la explicaron los mismos alumnos. Nazarena asumió un rol de mentor, aun siendo ella una docente recién ingresada al colegio en lugar de Marina, quien comparte el cuarto año con Lisa en castellano, y trabajó 8 años con la maestra que tomó la licencia por la que se contrató a Lisa.

En sus primeras semanas en el CAR, Lisa diagnosticó que los alumnos de cuarto grado *"no saben absolutamente nada de matemática (...), que no saben dividir ni restar".* Esta declaración, comenta Lisa, le generó *"un inconveniente con el resto de los docentes"* porque "*para las docentes anteriores es como que yo dije que ellas no habían enseñado nada. (...) yo creo que lo que se valoró en mí por parte del equipo directivo fue que me puse de lleno a hacer esto. Se lo expliqué a los padres, les expliqué cuáles eran los inconvenientes que yo veía y qué quería hacer. (...) Verónica (la directora) armó una tutoría con otra docente, que una vez por semana los chicos van con ella para practicar matemática".*

Irina es docente full time en el CAR hace 5 años. Ella comienza su día a 7.40 hs. y finaliza su jornada laboral a las 16 hs. La primera parte del día la ocupa siendo la maestra de segundo año del nivel primario y el resto del tiempo lo distribuye entre las tareas de asesoría en informática para los niveles inicial y primario y un taller de radio extraprogramático y optativo para alumnos de primaria. Irina siente que en el CAR *"el grupo humano que se maneja es muy bueno"* y compara con otros colegios donde *"por ahí uno siente más el tema de la competencia con los colegas"* aunque señala *que "hay veces que depende de la vorágine con la que se trabaja; acá en los colegios alemanes es como que uno tiene muchas exigencias como docente, tanto administrativas como a nivel educativo".* Al mismo tiempo Irina entiende que trabajar en un colegio alemán, aun siendo docente de castellano, le da prestigio a su carrera "*porque los colegios alemanes por la exigencia o la calidad educativa tienen otra mirada; hay otra mirada afuera".*

No tuve la oportunidad de conversar detenidamente con todos los docentes del nivel primario, aunque mi participación durante muchos recreos en la sala de maestros me permitió conocer *de vista* a casi todo el plantel que trabaja en la sección e interactuar brevemente con la mayoría. Norberto es maestro de lengua y ciencias sociales en sexto

año de la primaria, y si bien compartimos mucho tiempo en la sala de maestros, se limitó a contarme que trabaja en el CAR desde 2012 cuando le pregunté qué hacía en la escuela. Con otras tantas docentes sucedió lo mismo, pero, a pesar de los diferentes niveles de profundidad establecidos a partir de las conversaciones que pude presenciar entre ellos y entablar con muchos de ellos en este espacio, resultaron suficientes para comprender la naturaleza de mi objeto de investigación.

4. La sala de profesores – nivel secundario

Intercalando mis visitas y observaciones en el nivel primario del CAR, visité en varias oportunidades también el nivel secundario. Allí, además de las entrevistas que tuve con Lara, Ana, la directora y la vicedirectora, y con Jaime, también solía cruzarme en la sala de profesores y en los pasillos con Belén, la coordinadora de alemán del secundario. Belén fue quien en primera instancia me había acercado a la posibilidad de realizar este estudio en el CAR. Tres meses antes de empezar el trabajo de campo en el nivel primario del CAR, durante el congreso de escuelas alemanas realizado en Montecarlo, en la provincia de Misiones, había conversado con Belén acerca de mi interés en estudiar un mecanismo de incentivos al desempeño docente. No casualmente había llegado a ella con mi inquietud, ya que, conversando con otros colegas de otras escuelas presentes, pude enterarme de que en el CAR disponían de un mecanismo de este tipo.

Belén trabaja 25 horas por semana en su cargo de coordinadora de alemán del nivel secundario y expresa que su función *"está siempre muy integrada a la dirección del colegio (...). Por eso tengo tantas horas, porque estoy mucho con Susana y con la dirección del secundario"*. Hace casi 20 años que ella trabaja en el CAR, donde hace varios años fue también vicedirectora, cargo al que renunció por motivos personales. Más allá de las tareas formales que Belén debe realizar en el CAR, ella me relata que siente que es constantemente una mediadora entre los docentes de alemán locales y aquellos que el colegio recibe enviados de Alemania: *"Porque nosotros hacemos mucho hincapié en trabajar juntos, en que los locales no sientan: -Uh, acá vienen los alemanes, los alemanes saben todo mejor, nos van a decir cómo hacer las cosas. A nosotros no se nos toma en serio, no somos importantes para el colegio".* En el nivel secundario hay actualmente 5 profesores alemanes enviados que dan materias del programa de bachillerato internacional: alemán, historia en alemán y biología en alemán

y 7 profesores locales que dan alemán e historia en alemán. Exceptuando a las dos docentes locales con menor antigüedad en el secundario del CAR, todas las demás superan los 20 años de trabajo en la escuela.

Ulrica es la profesora con más antigüedad en el nivel secundario. Trabaja en el CAR como profesora de alemán hace más de 30 años y desde el primer año que este nivel inició sus actividades. Tan solo la directora del nivel secundario, Lara, iguala a Ulrica en la antigüedad en este edificio. Ulrica da clases de alemán y de historia en alemán y aún hoy, con los trámites de su jubilación ya iniciados, se detiene en su conversación para valorar la interacción con los colegas y *"la libertad para trabajar. O sea, nadie me está observando o marcando. Esa libertad para moverte es esencial. Y lo voy a extrañar, porque trabajo muy cómoda (...) aparte la mayoría de la gente está hace años".*

Melina también trabaja como profesora de alemán en nivel secundario. Es exalumna del CAR y *"la primera promoción de la escuela secundaria".* Cuando estaba por terminar séptimo grado en el nivel primario surgió en el grupo de padres y alumnos la inquietud por querer seguir cursando juntos y continuar con los estudios del idioma alemán. *"Entonces los papás se juntaron para ver qué hacían (...) y no teníamos dónde seguir. Algunos padres eran de la Comisión Directiva (...) y ya no había mucho tiempo, así que se terminó empezando el secundario en una biblioteca pública que hay acá, donde el papá de un compañero era el presidente. Nos prestaban dos aulas, una para la dirección y una para nosotros, que éramos un grupito de 20 chicos. Ahí empezó Ulrica como profesora de alemán (...) Luego, el papá de Susana (la actual directora general) que pertenecía a la Comisión Directiva, más otros papás que pudieron, fueron poniendo plata y se compró este edifico, que era mucho más chiquito".*

Melina refuerza las afirmaciones anteriores de Belén y de Ulrica: *"En el departamento de alemán funciona todo bárbaro, porque nos conocemos hace millones de años y ya cada una aprendió a trabajar con las virtudes de cada una. Nos apoyamos mucho, yo trabajo muy tranquila en ese sentido".* A diferencia de varias de sus colegas, para Melina el trabajo en el CAR implica la posibilidad de complementar el ingreso familiar de tal manera que sea posible afrontar los gastos del mes. "*Yo pongo mi vida en esto (...) vivo para el laburo. Yo también tengo alumnos particulares de idiomas, pero son solamente, en mi caso, gente que no es del colegio. Otros docentes tienen, capaz,*

alumnos de acá. Yo desde mi ética nunca los acepté (…) En una época, a una docente compañera mía de primaria la levantaron en peso, porque tenía alumnos que eran del colegio. Pero ahora de repente vas a secretaría y te dicen una lista (de docentes disponibles) y por ahí hay gente que trabaja en el colegio". A pesar de su necesidad de sumar horas de trabajo, Melina hace un esfuerzo por sostener lo que ella considera correcto y una sana distancia entre su actividad principal y la ayuda económica que le significa dar alemán de manera privada: *"Yo prefiero quedarme con lo mío. No me quiero meter, éticamente, en ningún conflicto conmigo misma".*

En el nivel secundario del CAR trabajan unas 65 personas, entre profesores, preceptores, administrativos y colaboradores. La sala de profesores del nivel secundario del CAR no es distinta en sus dinámicas de funcionamiento a las de otros establecimientos de educación secundaria, pero las diferencias con una sala de maestros del nivel primario pueden ser notorias. En el nivel secundario, a diferencia del nivel primario, las cargas horarias de los profesores no se configuran por cargos, sino por módulos de clases. En las escuelas de la provincia de Buenos Aires un módulo de clases equivale a 60 minutos. Las materias están diseñadas para ser dictadas en 2, 3 o 4 módulos semanales, según la carga horaria que la materia tenga en cada año. Es por esto que un profesor que tiene asignada una materia con una carga horaria de 2 módulos, en principio solo tiene que concurrir al colegio por esos 120 minutos semanales para enseñar su materia. Suele ocurrir en las escuelas de gestión privada que cuando se emplea a los profesores se les ofrezcan paquetes de módulos de su materia en varios cursos para que el docente cuente con una carga horaria significativa y que le resulte atractivo el ofrecimiento. Existen casos, de todas maneras, de docentes que tan solo dan sus 2, 3 ó 4 módulos semanales y viajan a otras escuelas secundarias para hacer lo mismo. Se los llama "*profesores taxi"*, por el hecho de que se pasan la semana viajando de una escuela a otra, visitando a veces 3 ó 4 escuelas en un día.

Sebastian es uno de los 5 profesores que el estado alemán envió al CAR para cubrir horas de alemán, biología en alemán y de historia en alemán. Hace 3 años que vive en Argentina, en la zona de Barrancas Verdes y, si bien su castellano es fluido, aún le cuesta encontrar las palabras exactas para describir su asombro sobre la manera en la que se organiza el sistema educativo secundario en Argentina. *"En Alemania estudiamos la carrera para profesor y nos especializamos en 2 ó 3 materias. Es un estudio universitario que dura unos 6 años, pero cuando empezamos a trabajar,*

trabajamos todas nuestras horas en un solo colegio, dando generalmente 2 materias. Así nos ocupamos entre 25 y un máximo de 27 horas de clase (de 45 minutos cada una) semanales".

La sala de profesores del CAR es un espacio de unos 6 metros de largo por 4 de ancho. Tiene dos puertas amplias de acceso que ventilan al patio interno de la antigua casa original del edificio. Dispuesta de manera centrada se ubica una gran mesa rectangular con unas 10 sillas. Contra la pared opuesta al ingreso se ubica una mesada con mueble bajo mesada y una pileta de lavado de vajilla. A su izquierda, se ubica una heladera en la que los profesores suelen dejar sus viandas para el mediodía, y a su lado un horno de microondas. Sobre la pared izquierda, cada docente cuenta con un casillero en que puede dejar material de trabajo y que también se utiliza por los secretarios para dejarles notificaciones o documentación con indicaciones para completar.

Durante las horas de clases es difícil encontrarse con algún profesor en la sala de profesores. Los horarios de clases en el CAR están pensados de tal manera que a los profesores no les queden horas "*libres o sándwich*", es decir, horas sin que estén dando clases, porque no las cobran. Ellos solo cobran el módulo de clases que efectivamente dan.

QUAERERE VERUM
Universidad de
San Andrés

Todos estos docentes, maestros, profesores y directivos, forman parte de un plantel más amplio que trabaja tanto por módulos, part time como full time en el CAR. En principio, a todos los parece unir un articulador común: el fuerte compromiso para con el colegio, la pertenencia a una comunidad educativa con una fuerte impronta identitaria, que les confiere prestigio no sólo en la zona sino también con relación a otros trabajos y otros establecimientos educativos donde trabajan. Sin embargo, algunas distinciones resultan evidentes a la hora de pensar en los complejos mecanismos de diferenciación del plantel educativo: por un lado desde el punto de vista formal los niveles (inicial, primario y secundario); los cargos (directivos, secretarios, coordinadores pedagógicos, docentes y funciones de coordinación y control creadas ad hoc para cubrir las necesidades de una organización compleja); y por el otro, distinciones significativas para el cuerpo docente, como son el idioma en el que imparten sus materias (los docentes que enseñan sus materias en español y los docentes que enseñan alemán y materias en alemán, y dentro de estos los nativos enviados de Alemania y los docentes locales de alemán y que

también enseñan materias en alemán) y la antigüedad en el cargo. Todos estos mecanismos de diferenciación se ciernen sobre la explícitamente ponderada homogeneidad, provocando tensiones y complejos procesos de negociación y expresión de malestares e inclusive, velados sentimientos de injusticia.

En las páginas siguientes intentaré dar cuenta respecto de cómo los diferentes actores experimentan estas distinciones, y en particular, un mecanismo explícitamente creado para premiar la competencia que diferencia a los docentes y directivos del CAR: el sistema de incentivos que desarrolló para el plantel de docentes de alemán, los motivos que se declaran por lo que este mecanismo existe y su impacto en la vida organizacional.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Capítulo II – Los salarios del Colegio Alemán del Río

1. Salarios en el CAR

La estructura salarial y el pago a los docentes en las escuelas corresponden, no sólo en Argentina, al diseño de un sistema de pago desarrollado en un momento histórico global en que el contexto planteaba la necesidad de homogeneizar y generalizar la variedad de salarios existentes y la discrecionalidad con la que estos se componían. Es así que una de las características distintivas que adoptó la forma en la que la actividad docente se remunera, es la centralización de las decisiones en cuanto a su composición. Esto se tradujo en ventajas inmediatas y percibidas por los trabajadores, que demandaban objetividad en la composición salarial y el abandono de prácticas discriminatorias, injustas y discrecionales por parte de los empleadores del área educativa.

La aparición de las estructuras salariales uniformes en el año 1921 en Denver[10], Colorado, y Des Moines, Iowa - ambos estados pertenecientes a los Estados Unidos de América - (Koppich 2010) a partir de las acciones para contrarrestar estos tratos discrecionales aportó predictibilidad en la progresión del salario, permitiendo que desde el ingreso a la carrera los docentes pudieran conocer lo que percibirían en el futuro (Morduchowicz 2011) y comprender la composición de las variables que componen el sueldo. En la ciudad de Buenos Aires hacia finales del siglo XIX los salarios docentes estaban diferenciados por género. Los varones percibían hasta un 20% más que sus pares mujeres. Hacia principios de siglo XX los salarios en la ciudad se clasificaban según categorías y antigüedades docentes y en función del tipo y tamaño de escuela en la que enseñaban. Incluso dentro de la jurisdicción de la ciudad de Buenos Aires los salarios eran distintos en cada uno de los 16 distritos de la ciudad. En el año 1949 se implementaron por primera vez en Argentina las escalas salariales docentes sobre la base de la antigüedad y se eliminaron otras categorías que generaban diferencias en los salarios.

[10] Denver y Des Moines fueron las primeras ciudades en introducir las escalas salariales uniformes para maestros. Se las llamó escalas uniformes, porque la compensación por el trabajo de los docentes fue desde ese momento la misma para todos aquellos que realizaran la misma actividad y dejaba de depender de variables como el género, la raza, el grado en el que se enseñaba o el status social de la familia del maestro.

Después de casi 100 años del comienzo de la implementación de las escalas salariales uniformes en el mundo, aún hoy éstas siguen vigentes en la mayoría de los países, en los que el salario sigue estando "compuesto por un básico, adicionales diversos y el porcentaje correspondiente a la antigüedad o nivel que, en general, alcanza el 100% en el máximo de antigüedad - o más, como en el caso de Argentina" (Morduchowicz 2002,11). Este régimen de escalas uniformes, explican varios autores, no distingue buenos de malos o mediocres desempeños docentes (Morduchowicz 2011; Koppich, 2010) y paga por igual ante diferentes esfuerzos, compromisos y aptitudes, ya que los salarios no se encuentran atados a ninguna cláusula de productividad (Morduchowicz, 2002; Podgursky y Springer 2007). Incluso, los docentes con títulos académicos vinculados a su actividad profesional reciben el mismo pago que otros que no continúan sus estudios luego de la formación básica docente.

Con excepción de los docentes que enseñan la materia alemán o materias en idioma alemán, los salarios en el CAR son los mismos que se liquidan en las escuelas estatales de la provincia de Buenos Aires. Es decir, un maestro o profesor que no dé sus clases en alemán, percibe lo mismo que su par en una escuela estatal. En el sistema educativo escolar en Argentina las escalas de salario vigentes se caracterizan por ser únicas o uniformes, no suelen estar diferenciadas por ningún tipo de indicador de desempeño de los docentes. Los docentes cumpliendo las mismas funciones en cada provincia de Argentina perciben el mismo salario, independientemente de su desempeño y del que logren sus alumnos. En estos sistemas, un docente comprometido suele percibir la misma remuneración que un par menos comprometido, con menor calificación y cuyos alumnos obtienen bajos resultados. Más allá de sus esfuerzos, aptitudes y logros, los docentes que realizan tareas similares están comprendidos en la misma escala salarial (Morduchowicz 2002). Es posible encontrar diferencias en los sueldos promedio de distintas provincias, pero la única variable - ante la misma tarea y en zonas comparables[11] - que modifica el salario docente es la antigüedad en el sistema educativo, concepto salarial que remunera la experiencia acumulada en los establecimientos adscriptos a la enseñanza oficial. En el sistema educativo el concepto

[11] En cada provincia se encuentran comprendidas dentro de las escalas bonificaciones extra que se adjudican por zona de trabajo. Las zonas más alejadas de los centros urbanos y las consideradas en zona desfavorable o muy desfavorable pueden tener un plus salarial de hasta un 50%.

de antigüedad en la composición salarial es uno de los principales premios y lo reciben todos aquellos docentes que logran permanecer en el sistema el tiempo necesario para acumular los años que les permitan acceder a una escala superior[12]. Carriego (s.f.) sostiene que, si bien este criterio de mejora salarial no se ha modificado a lo largo de la historia salarial docente, esto tal vez se deba a la dificultad por encontrar mecanismos sustitutos que contengan sus ventajas: es objetivo, el salario se torna predecible, es de fácil administración y comprensión y reduce la competencia entre docentes.

El sistema salarial uniforme se organiza de acuerdo a un escalafón que determina salarios para cada función de la planta funcional de una escuela y se altera en principio únicamente sumando antigüedad en la función educativa. Es así que la remuneración de un docente en la mayor parte de las escuelas del país no es indicadora de su desempeño o eficacia, el salario docente no está sujeto a una cláusula de productividad (Morduchowicz 2002, 6), que podría ser entendida según Burns, Gardner y Meeuwsen (2009) en el ámbito educativo como aquellas acciones que tienden a la promoción de los aprendizajes, al alcance de objetivos académicos, a la capacitación o actualización, la colaboración entre pares y a disponer de una actitud comprometida hacia la comunidad de alumnos, entre otras características. Además de la antigüedad, para aspirar a una mayor remuneración el docente argentino tiene que abandonar sus actividades frente al curso y cambiar por una posición administrativa, directiva o de supervisión (Morduchowicz 2002).

Universidad de SanAndrés

[12] "La bonificación por antigüedad será ajustada teniendo en cuenta la antigüedad total en la docencia. Para ello se acumularán todos los servicios no simultáneos de carácter docente, según lo especificado en el artículo 2°, fehacientemente acreditados y prestados en jurisdicción nacional, provincial o municipal, o en establecimientos incorporados a la enseñanza oficial, o simplemente autorizados, si para este último caso probará haber efectuado los aportes a la respectiva Caja de Jubilaciones". Fuente: Ley Nº10.579 Estatuto del docente de la Provincia de Buenos Aires con sus modificaciones posteriores. ABC, Provincia de Buenos Aires, http://servicios.abc.gov.ar/docentes/concursodocente/normativa/leyes/ley_10579.pdf (consultada el 11 de noviembre de 2016)

1. 1. Salarios en el nivel primario

Quien toma un puesto de trabajo en el CAR para enseñar en castellano en el nivel primario cobrará su sueldo según lo que le corresponda percibir por un cargo oficial de 25 horas semanales de clase de 45 minutos, de igual manera que cualquier otro docente de escuelas de gestión estatal o privada. Esto no significa que el docente deba dar las 25 horas de clase.

Los salarios docentes de todos los niveles se pagan a mes vencido. Las escuelas abonan 12 salarios anuales - correspondientes a cada mes del año - más un salario anual complementario (aguinaldo[13]). Este aguinaldo representa el salario número 13 en el año y se deposita en dos partes por igual. La primera mitad se paga en el mes de julio y la segunda en diciembre. Todos los docentes cobran este salario complementario.

Estos cargos contemplan que existan, según el año en el que ejerza la tarea, diferentes horas disponibles pagas para corregir, planificar y atender reuniones mientras los alumnos se encuentran cursando otras materias tales como arte, educación física, inglés o música.

La situación de los docentes de castellano del nivel primario en el CAR la define Alicia, la vicedirectora, de esta manera: *"Digamos que los docentes de acá reciben lo mismo que en el Estado. No hay diferencia. Se respeta la antigüedad, obvio. Lo que oficialmente corresponde. Y se actualiza de la misma manera".* Y complementa agregando que "*hora extra que se quedan, hora extra que se les paga. Supongamos que vengan a una reunión de padres extraescolar, fuera del horario, esa hora se paga. Los que vienen a una excursión, porque nosotros tenemos muchas salidas, los colegios estos alemanes viste que tienen mucho movimiento social, por ejemplo, la fiesta deportiva que es todo el día. Entonces ellos van (los docentes) y si se quedan más tiempo del que tienen clases, se les paga la hora extra. Van a un torneo, se les paga la hora extra".*

Esta realidad salarial compartida por los docentes de castellano del nivel primario en el CAR, e indistinta a la de la mayoría de los docentes de escuelas de gestión estatal y de

[13] A pesar de que el Salario Anual Complementario o aguinaldo representa un salario completo, es común referirse al aguinaldo como al monto que comprende medio salario. Esto se da así probablemente, porque el aguinaldo se cobra en dos partes en el año y a cada parte los docentes le llaman aguinaldo, en lugar de medio aguinaldo.

gestión privada es muestra de la predictibilidad en la progresión del salario que permite que desde el ingreso a la carrera los docentes puedan conocer lo que percibirán en el futuro (Morduchowicz 2011). Al consultar a Alicia sobre la posibilidad de los docentes de mejorar su salario, más allá de la "acumulación" de antigüedad su respuesta se torna autorreferencial y explica que ella "*tiene una extensión horaria, porque tenemos cargos rotativos con Verónica (la directora). O está Verónica o estoy yo. Tenemos más carga horaria que 4 horas, porque al mediodía hay una franja en la que estamos las dos. Nuestro salario tiene un plus que lo paga el colegio como algo extra"*. Verónica está por las mañanas, mientras que Alicia está por las tardes y entre ambas forman el equipo directivo del nivel primario del CAR junto a Morena, la coordinadora de alemán.

Al profundizar en la conversación Alicia relata que *"Verónica es directora y coordinadora junto a Javier, del grupo de gestión de calidad pedagógica "Pädagogisches Qualitätsmanagement" (PQM, por sus siglas en alemán[14]) (...) ella percibe más que lo que percibiría en otro lado porque la carga horaria extendida como la tengo yo y la coordinación de PQM se pagan aparte".* Algo parecido le sucede a ella misma, ya que por *"tener la coordinación de inglés, percibo un dinero aparte".*

Tal como plantea Morduchowicz (2002) con una estructura de funcionamiento de estas características, los salarios docentes están categorizados por el tipo de actividad que realiza el trabajador, es decir, se le asigna una categoría relacionada a la función que cumple y se lo ordena en una escala según la antigüedad acumulada en el sistema. En cuanto un docente aspira a un incremento en su salario debe esperar el cambio de su porcentaje de antigüedad o cambiar de posición en el sistema u organización, lo que en general significa tener que alejarse de las aulas para ascender a un cargo de gestión, supervisión o administración. La posibilidad de continuar la carrera docente dentro de una misma función y desarrollarse profesionalmente sin tener que aspirar a otra función para mejorar su salario no estaría contemplada, con excepción de aquellos casos en los que los docentes tienen la posibilidad de sumar tareas a las que ya realizan en la organización.

[14] Desde el año 2003 la Federación y los Estados alemanes apoyan y gestionan la construcción e implementación sistemática de un mecanismo de Gestión de Calidad Pedagógica en las escuelas alemanas en el extranjero.

Esta situación refleja el caso de Irina, que percibe que, si bien tiene mucha libertad para trabajar, *"tiene muchas exigencias también"* por lo que considera que debería *"tener un plus salarial extra. Lo mismo que cobro acá lo podría cobrar en el Estado. Es el mismo salario. Entonces ahí es donde uno se pone la camiseta o no".* Para lograr acceder a un salario más alto sin tener que dejar la docencia por un cargo de gestión, Irina desempeña las tres funciones en el CAR que se describieron en el capítulo I (como maestra de segundo año del nivel primario, asesora en informática para los niveles inicial y primario y desarrollando un taller de radio extraprogramático y optativo para alumnos de primaria).

El concepto de escala salarial uniforme no contempla al esfuerzo, la dedicación y los resultados obtenidos por los docentes al momento de remunerarlos por su trabajo. Dice Morduchowicz (2002, 9) que "se remunera uniformemente la acumulación de años y no las consecuencias que se derivan del ejercicio profesional a lo largo de los mismos cuando el sistema educativo pareciera ser capaz de percibir las diferencias entre unos y otros docentes". Si bien existe el pago de plus o de extras en el régimen de compensaciones, estos adicionales no se pagan a los docentes por su desempeños, logros o conocimientos ni se vinculan al trabajo educativo de alguna otra manera, sino que se pagan por las condiciones en las que desarrollan su tarea (desfavorabilidad rural o zona urbana desfavorable), la asistencia perfecta a clases (presentismo), la atención del comedor escolar y otras actividades complementarias. Estas tareas, de la misma manera que el cargo docente, se remuneran en igual medida a todos, independientemente de la calidad del trabajo realizado. Se desprende de esto que solo se remunera a los docentes por los cargos que ocupan y no por la manera en la que lo desempeñan y las actividades que desarrollan. Como consecuencia de esta realidad, los docentes que aspiran a mejoras salariales tienen las opciones de acumular experiencia y certificaciones para concursar por cargos directivos o sumar cargos a sus actividades laborales. Alicia, la vicedirectora del nivel primario, antes fue maestra. *"Tomé la decisión de más responsabilidad, otro rol, y económicamente también es diferente. Pasás por el aula, tomás un cargo directivo y bueno, también para una jubilación futura no es lo mismo jubilarte como directivo que como maestro".*

Universidad de San Andrés

En las siguientes grillas se pueden observar las diferencias salariales mencionadas. La primera grilla muestra la composición del salario de un maestro de primaria y la segunda grilla muestra la composición del salario de un directivo del mismo nivel. Como se puede apreciar, la diferencia salarial es de entre circa un 30% y un 45% en ambos extremos de las grillas. Estas diferencias porcentuales están dadas principalmente por el impacto del concepto de la antigüedad sobre el salario básico de cada función.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Cuadro salarial de un maestro de grado de nivel primario según antigüedad[15]

MAESTROS DE GRADO -Salarios a agosto de 2016 - Provincia de Buenos Aires												
		0 año	2 años	4 años	7 años	10 años	12 años	15 años	17 años	20 años	22 años	24 años
Código	Concepto	21%	24%	33%	43%	54%	64%	74%	84%	105%	115%	125%
011.0	Nominal	4.240,50	4.240,50	4.240,50	4.240,50	4.240,50	4.240,50	4.240,50	4.240,50	4.240,50	4.240,50	4.240,50
022.0	Antigüedad	890,51	1.017,72	1.399,37	1.823,42	2.289,87	2.713,92	3.137,97	3.562,02	4.452,53	4.876,58	5.300,63
045.5	Bonif. Remun. NO Bonificable	1.800,00	1.800,00	1.800,00	1.800,00	1.800,00	1.800,00	1.800,00	1.800,00	1.800,00	1.800,00	1.800,00
)62.3/064.1	Bonificacion EGB / Enseñana	2.582,85	2.582,85	2.582,85	2.582,85	2.582,85	2.582,85	2.582,85	2.582,85	2.582,85	2.582,85	2.582,85
043.8	Bonif. Remun. NO Bonificable 2014	1.135,00	1.135,00	1.135,00	1.135,00	1.135,00	1.135,00	1.135,00	1.135,00	1.135,00	1.135,00	1.135,00
	TOTAL CON APORTE (BRUTO)	**10.648,86**	**10.776,07**	**11.157,72**	**11.581,77**	**12.048,22**	**12.472,27**	**12.896,32**	**13.320,37**	**14.210,88**	**14.634,93**	**15.058,98**
	IPS + Obra Social (total 19%)	-2.023,28	-2.047,45	-2.119,97	-2.200,54	-2.289,16	-2.369,73	-2.450,30	-2.530,87	-2.700,07	-2.780,64	-2.861,21
276.1	Garantia Marzo 07 ($930)	139,89	83,85	27,80								
	TOTAL NETO	**8.765,46**	**8.812,47**	**9.065,55**	**9.381,23**	**9.759,06**	**10.102,54**	**10.446,02**	**10.789,50**	**11.510,81**	**11.854,29**	**12.197,77**
	Incentivo docente resol 2/04	1.210,00	1.210,00	1.210,00	1.210,00	1.210,00	1.210,00	1.210,00	1.210,00	1.210,00	1.210,00	1.210,00
	Obra Social sobre Incentivo (x)											
	TOTAL NETO A COBRAR	**9.975,46**	**10.022,47**	**10.275,55**	**10.591,23**	**10.969,06**	**11.312,54**	**11.656,02**	**11.999,50**	**12.720,81**	**13.064,29**	**13.407,77**

QUAERERE VERUM
Universidad de SanAndrés

[15] Nótese la presencia en los componentes salariales de un ítem denominado "Incentivo docente". Este componente salarial representa una suma fija por cargo para docentes primarios y directivos y una suma fija por módulo de clase para los profesores de nivel secundario. Es una suma no remunerativa que, a diferencia del concepto de incentivo utilizado en este trabajo de investigación, no está de manera alguna vinculado con criterios evaluación de desempeño. El monto percibido es el mismo para los docentes de igual función, aun con porcentajes de antigüedad diferentes. Este componente salarial oficial tiene origen hacia finales de la década de 1990 y se materializó con la creación del FONID (Fondo Nacional para el Incentivo Docente, según Ley 25053). En un principio su financiación se dio con la creación de un impuesto a los automotores, aviones y embarcaciones, gravados con el 1%. A partir del año 2000, la recaudación del Estado Nacional para el pago de este componente salarial tuvo su origen en las rentas generales y se eliminó el impuesto anterior a los automotores.

Salarios de director de nivel primario según antigüedad[16]

DIRECTOR DE NIVEL PRIMARIO -Salarios a agosto de 2016- Provincia de Buenos Aires												
		0 año	2 años	4 años	7 años	10 años	12 años	15 años	17 años	20 años	22 años	24 años
Código	Concepto	21%	24%	33%	43%	54%	64%	74%	84%	105%	115%	125%
011.0	Nominal	7825,65	7825,65	7825,65	7825,65	7825,65	7825,65	7825,65	7825,65	7825,65	7825,65	7825,65
022.0	Antigüedad	1643,3865	1878,156	2582,4645	3365,0295	4225,851	5008,416	5790,981	6573,546	8216,9325	8999,4975	9782,0625
045.5	Bonif. Remun. NO Bonificable	1800	1800	1800	1800	1800	1800	1800	1800	1800	1800	1800
063.9	Bonificacion Directivo (si corresponde)	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
064.8	Bonificacion EGB	2582,85	2582,85	2582,85	2582,85	2582,85	2582,85	2582,85	2582,85	2582,85	2582,85	2582,85
045.6	Bonificacion Rem 03/2013	609	609	609	609	609	609	609	609	609	609	609
	TOTAL CON APORTE (BRUTO)	**14560,89**	**14795,66**	**15499,96**	**16282,53**	**17143,35**	**17925,92**	**18708,48**	**19491,05**	**21134,43**	**21917**	**22699,56**
	IPS + Obra Social (total 19%)	-2766,5684	-2811,1746	-2944,9933	-3093,6806	-3257,2367	-3405,924	-3554,6114	-3703,2987	-4015,5422	-4164,2295	-4312,9169
	TOTAL NETO	**11794,32**	**11984,48**	**12554,97**	**13188,85**	**13886,11**	**14519,99**	**15153,87**	**15787,75**	**17118,89**	**17752,77**	**18386,65**
	Incentivo docente resol 2/04	1210	1210	1210	1210	1210	1210	1210	1210	1210	1210	1210
	Obra Social sobre Incentivo (x)											
	TOTAL NETO A COBRAR	**13004,32**	**13194,48**	**13764,97**	**14398,85**	**15096,11**	**15729,99**	**16363,87**	**16997,75**	**18328,89**	**18962,77**	**19596,65**

1.2. Salarios en el nivel secundario

En el nivel secundario del CAR los salarios docentes que dan clases en castellano tampoco se diferencian de aquellos de sus pares de las escuelas estatales de la provincia de Buenos Aires. Los sueldos de los profesores se calculan en base a la cantidad de módulos (horas reloj de 60 minutos) que el docente efectivamente da de clases y esta carga horaria de un profesor dependerá de la cantidad de horas que su materia tenga en el plan de estudios, la cantidad de cursos en los que pueda dar su/s materia/s y la cantidad de escuelas en las que trabaje. A diferencia de un maestro del nivel primario, un profesor del nivel secundario puede tener una carga horaria que oscile entre un mínimo de 2 módulos - carga horaria mínima de una materia - y un máximo que estará relacionado con su capacidad de incorporar horas de clase a su agenda, pero que puede aproximarse en muchos casos a los 40 módulos u horas reloj de clase.

[16] Salarios docentes oficiales de la Provincia de Buenos Aires a agosto de 2016, expresados en pesos argentinos. Al mes de la instrumentación de estos salarios oficiales 1US$ cotizaba 15AR$. Fuente: REDES, Para la Organización y Administración Escolar S.A.

Lara es enfática a este respecto cuando la entrevisto e indago sobre los salarios de los docentes de castellano: *"A todos se les paga lo que cobra cualquier docente de un colegio público, reciben los mismos valores, ni más ni menos; se cumple en tiempo y forma, eso sí, pero no en un reconocimiento adicional. En otro momento de la institución, esto no era así, sino que había un reconocimiento. Esto se cayó en la crisis del 2001 para todos, castellano y alemán".*

Sin embargo, Melina me relata que su motivación - como la de sus colegas - para hacer su trabajo "*no es la plata*". Por un lado, trabajar en el CAR es algo que los docentes valoran. "*Las cosas que tenés acá, no es lo mismo en otras instituciones".* En esta línea de pensamiento los autores Hassel (2002) y Gratz (2010) argumentan que el incentivo económico al desempeño en las escuelas no es un motivador para los docentes como lo es la motivación intrínseca que genera la satisfacción de ver a los alumnos aprender. Los docentes no estarían principalmente motivados por los incentivos económicos. Si fuera así, defiende Gratz (ob.cit.), no entrarían a la profesión docente.[17]

En las siguientes grillas se pueden observar las diferencias salariales entre los profesores y los directivos de nivel secundario. La primera grilla muestra la composición del salario de un profesor por módulo de clase y la segunda grilla muestra la composición del salario de un directivo del mismo nivel. Para el caso de los docentes y directores del nivel secundario la comparación salarial es más compleja de realizar, ya que los docentes son contratados por las escuelas por módulo de clase. La cantidad mínima de contratación en planta funcional es de dos módulos y, si bien, la provincia de Buenos Aires no fija topes en la cantidad de horas de contratación por profesor, existen restricciones para que éstos puedan completar su semana laboral con módulos de clase en las escuelas. Por un lado, existe el límite de horas que su materia es dictada en las escuelas. Aquellos docentes que dan materias con poca carga horaria en el plan de

[17] Esta interpretación de los docentes como de los autores mencionados encubre las condiciones cotidianas de reproducción de los docentes en sus contextos familiares de pertenencia: ya sea, porque históricamente han sido mayoritariamente mujeres quienes han desarrollado carreras docentes (y se ha presupuesto que se trataba de un salario complementario al del principal proveedor, jefe de hogar, padre o esposo) o, porque las maestras y profesoras provenían de sectores acomodados. En ambos casos el supuesto de una familia patriarcal organizada de manera tradicional y de extracción de clase media o alta. Sin embargo, diversos estudios han mostrado cómo estas condiciones han cambiado, tanto en el modelo de familia como respecto de la extracción de clase de los docentes. (Donaire, 2012; Adamovsky, Visocovsky y Vargas 2014)

estudios necesitarán ser contratados por más escuelas para sumar horas de clases que aquellos docentes cuyas materias gozan de mayor carga horaria en el plan de estudios. Trabajar en mayor cantidad de escuelas significa para estos docentes, mayores costos de traslado e invertir tiempo en estos traslados que podría ser utilizado para dar clases.

Por su parte, un docente podrá contar con dos cargos directivos en dos escuelas diferentes mientras los horarios laborales no se superpongan. De esta manera, contaría con dos salarios directivos trasladándose una vez al día entre ambas tareas. La carga horaria que representan estos dos cargos directivos se podría comparar con la tarea de un profesor que da unos 35 módulos de clase.

Esto es, salarialmente dos cargos directivos se asemejan a dar 35 módulos de clase. Sin embargo, la inversión de tiempo, los traslados, los tiempos de planificación y corrección y otras responsabilidades relativas a la función docente determinan que la asignación de un cargo directivo sea considerada un movimiento ascendente en la carrera.

Salarios de profesor de nivel secundario por módulo y según su antigüedad[18]

PROFESORES SECUNDARIO - Salario por módulo de clase a agosto de 2016 - Provincia de Buenos Aires												
		0 año	2 años	4 años	7 años	10 años	12 años	15 años	17 años	20 años	22 años	24 años
Código	Concepto	21%	24%	33%	43%	54%	64%	74%	84%	105%	115%	125%
011.0	Nominal	385,50	385,50	385,50	385,50	385,50	385,50	385,50	385,50	385,50	385,50	385,50
022.0	Antigüedad	80,96	92,52	127,22	165,77	208,17	246,72	285,27	323,82	404,78	443,33	481,88
045.5	Bonif. Remun. NO Bonificable	180,00	180,00	180,00	180,00	180,00	180,00	180,00	180,00	180,00	180,00	180,00
066.7	Bonificación No Jerar. M.	115,65	115,65	115,65	115,65	115,65	115,65	115,65	115,65	115,65	115,65	115,65
	TOTAL CON APORTE (BRUTO)	**762,11**	**773,67**	**808,37**	**846,92**	**889,32**	**927,87**	**966,42**	**1.004,97**	**1.085,93**	**1.124,48**	**1.163,03**
	IPS + Obra Social (total 19%)	-144,80	-147,00	-153,59	-160,91	-168,97	-176,30	-183,62	-190,94	-206,33	-213,65	-220,97
	TOTAL NETO	**617,31**	**626,67**	**654,78**	**686,00**	**720,35**	**751,57**	**782,80**	**814,03**	**879,60**	**910,82**	**942,05**
	Incentivo docente resol 2/04	121,00	121,00	121,00	121,00	121,00	121,00	121,00	121,00	121,00	121,00	121,00
	Obra Social sobre Incentivo (x)											
	TOTAL NETO A COBRAR	**738,31**	**747,67**	**775,78**	**807,00**	**841,35**	**872,57**	**903,80**	**935,03**	**1.000,60**	**1.031,82**	**1.063,05**

[18] Salarios docentes oficiales de la Provincia de Buenos Aires a agosto de 2016, expresados en pesos argentinos. Al mes de la instrumentación de estos salarios oficiales 1US$ cotizaba 15AR$. Fuente: REDES, Para la Organización y Administración Escolar S.A.

Salarios de director de nivel secundario según antigüedad

DIRECTOR DE NIVEL SECUNDARIO -Salarios a agosto de 2016- Provincia de Buenos Aires											
		0 año	2 años	4 años	7 años	10 años	12 años	15 años	17 años	20 años	22 años	24 años
Código	Concepto	21%	24%	33%	43%	54%	64%	74%	84%	105%	115%	125%
011.0	Nominal	10408,5	10408,5	10408,5	10408,5	10408,5	10408,5	10408,5	10408,5	10408,5	10408,5	10408,5
022.0	Antigüedad	2185,785	2498,04	3434,805	4475,655	5620,59	6661,44	7702,29	8743,14	10928,925	11969,775	12490,2
045.5	Bonif. Remun. NO Bonificable	1800	1800	1800	1800	1800	1800	1800	1800	1800	1800	1800
045.6	Bonificacion Rem 03/2013	810	810	810	810	810	810	810	810	810	810	810
	TOTAL CON APORTE (BRUTO)	**15204,29**	**15516,54**	**16453,31**	**17494,16**	**18639,09**	**19679,94**	**20720,79**	**21761,64**	**23947,43**	**24988,28**	**25508,7**
	IPS + Obra Social (total 19%)	-2888,8142	-2948,1426	-3126,128	-3323,8895	-3541,4271	-3739,1886	-3936,9501	-4134,7116	-4550,0108	-4747,7723	-4846,653
	TOTAL NETO	**12315,47**	**12568,4**	**13327,18**	**14170,27**	**15097,66**	**15940,75**	**16783,84**	**17626,93**	**19397,41**	**20240,5**	**20662,05**
	Incentivo docente resol 2/04	1210	1210	1210	1210	1210	1210	1210	1210	1210	1210	1210
	Obra Social sobre Incentivo (x)											
	TOTAL NETO A COBRAR	**13525,47**	**13778,4**	**14537,18**	**15380,27**	**16307,66**	**17150,75**	**17993,84**	**18836,93**	**20607,41**	**21450,5**	**21872,05**

2. Plus salariales

Con la crisis económica que se desató en el año 2001 en Argentina las matrículas de muchas escuelas de gestión privada - principalmente de aquellas que no contaban con subvención por parte del Estado - experimentaron mermas por migraciones de las familias hacia escuelas más económicas o estatales no aranceladas. El CAR sufrió esta situación, por lo que los ingresos por aranceles se vieron afectados al punto que debieron *"ajustar para lograr salir adelante"*. Verónica, la directora del nivel primario, recuerda que el *"cuerpo docente entendió la delicada situación y aceptó este ajuste. Los docentes de alemán tenían un sueldo que implicaba - por la cantidad de horas - el doble de los docentes de castellano. En el 2001 esto empieza a desmoronarse. Hubo que ajustar, el colegio estaba en una crisis financiera muy grande y para lograr salir adelante se habló con el cuerpo docente, se dijo: `este beneficio no lo podemos sostener más´"*.

El sueldo de los docentes de alemán en el CAR - en todos los niveles - históricamente fue superior al de sus pares de castellano. Hasta el año 2001 esa diferencia consistía en un 100% a misma cantidad de horas trabajadas, según recuerdan los docentes que en esa época ya trabajaban en el CAR.

En la cultura organizacional está impregnado el recuerdo del *pedido institucional* de acompañar al colegio en la dificultad que estaba atravesando. Morena refuerza los comentarios anteriores de Verónica: *"En el 2001 tuvimos que apechugar muchísimas cosas acá adentro. (…) porque los papás no pagaban y no sabíamos cómo afrontar esto (…) yo me acuerdo de traer a mis hijas acá y ellas se quejaban de que no había ni un bebote para jugar en el jardín. Ellas no podían jugar a la mamá y yo empecé a traer juguetes de mi casa. Y estamos hablando de un colegio alemán…y bueno, fue la crisis esta y todos apechugamos. Los que nos sentimos involucrados entendíamos".*

Paula, si bien comenzó a trabajar en el CAR en el año 2007, puede reconstruir aquello que se vivió durante la época inmediata posterior a la crisis de 2001. "*Un cargo de alemán pagaba el doble (que uno de castellano). Sé que después - esto lo sé por las maestras antiguas - en el 2001, hubo muchos chicos que se fueron de la escuela, por los aranceles y los aumentos. Hubo una gran baja de matrícula y sé que ahí fue que pidieron, por un tiempo, bajar el salario, porque había posibilidades de cerrar la escuela".*

Actualmente las cargas horarias de los cargos de las docentes de alemán y de castellano del nivel primario son diferentes, como mencioné anteriormente. Los docentes de alemán perciben su salario sobre el cálculo de un cargo de 12 horas de clase semanales de 45 minutos, mientras que las de castellano lo hacen sobre un cálculo de 25 horas de la misma duración.

A pesar de trabajar menos horas, los docentes de alemán del nivel primario llegan a tener un sueldo similar – aunque un tanto inferior – al de sus pares de castellano. Esta cuasi paridad en el salario se presenta dado que para los docentes de alemán existe un plus, un "*adicional por alemán*", que se aplica sobre el valor de su cargo de 12 hs. según figura en el recibo de sueldo. El pago de plus o extras dentro de la estructura salarial corresponde a la asignación de pagos extra en forma regular y no excepcional a aquellos docentes que posean determinadas competencias que el empleador considera que deben ser reconocidas o que valora en sus empleados. Con esto me refiero concretamente al pago por la disposición de competencias idiomáticas (como lo es en este caso del CAR), en el manejo de nuevas tecnologías y cualquier otra competencia que diferencia a un docente de otro y que la organización reconozca monetariamente.

Universidad de SanAndrés

Sobre las horas cátedra que se dictan en el nivel secundario en las materias en alemán el CAR aplica un adicional del 10% *"sobre el total del salario de bolsillo"*. La existencia en este nivel de este plus salarial es más reciente que en el nivel primario. Ulrica, profesora de alemán, recuerda que *"antes lo cobraban las maestras de primaria, o sea, como que el personal docente de secundaria había quedado por debajo de lo que eran las maestras de primaria".* Luego, los docentes de alemán de secundaria *"fueron reconocidos"* con este plus.

A pesar de este plus salarial con el que cuentan los docentes de alemán del CAR de ambos niveles, entre los directivos del colegio convive el acuerdo acerca de que aún no se ha llegado al nivel salarial que pretenden para el plantel de este departamento: *"No es como hace 15 años, todavía no hemos logrado ese estándar".*

3. Otros beneficios: "La Academia" y las becas de estudio

En varias ocasiones en las que visité el nivel primario del CAR, luego de entrevistarme con docentes - generalmente en la sala de reuniones que se usa para las entrevistas con padres que se encuentra en la planta baja, al lado de la preceptoría de la entrada - opté por ubicarme en la sala de maestros. Lo hacía, aunque no hubiera nadie, sabiendo que de un momento a otro algún docente entraría en busca de un café, algo para comer a las apuradas que solía haber sobre alguna de las mesas o a trabajar en la corrección de los trabajos de sus alumnos. Durante una de estas visitas a la sala de maestros en las que se habían congregado varios docentes de diferentes áreas - a algunos de ellos los veía por primera vez - la conversación que estaba teniendo con Estela, una de las maestras de plástica, se transformó sin quererlo en un debate desordenado entre los presentes sin que yo lo hubiera querido.

Esta espontaneidad con la que se generó el debate me permitió captar algunas de las percepciones de los docentes y conocer dos beneficios con el que cuenta todo el plantel. En estas discusiones surgió, por un lado, la posibilidad para todos los docentes del CAR de asistir a "La Academia". Entre los estudiantes de "La Academia", se encuentran docentes, padres de alumnos y otros que no poseen vínculo alguno con el CAR, pero se interesan por aprender el idioma. El CAR ofrece becas completas para sus docentes que quieren aprender alemán y efectivamente son varias las docentes de castellano que

aprovechan este beneficio, *"aunque después no te paguen un plus por saber alemán cuando das castellano. Porque el idioma lo usás cuando se da la oportunidad. Trabajás en forma bilingüe y entendés algunos errores que hacen los chicos al escribir por mezclar las lenguas".*

Distinta fue la fortuna de una de las exalumnas del CAR, Paula, quien comenzó trabajando como maestra de castellano y tenía conocimientos de alemán, pero *"lo tenía latente. Desde el 90 que no tocaba nada, así que empecé en la Academia. Y bueno, cuando se enteraron que estaba haciendo la capacitación en alemán, más que nada un refuerzo, me ofrecieron el tema de maestra volante de alemán, que es ayudar, apoyar al docente que está en el grado con muchos chicos".*

Sonia también es maestra de castellano, pero no tenía conocimientos de alemán y aprovechó la beca que le ofrece el CAR para aprender el idioma. Sonia cuenta que *"casi todos los días surge una situación en la que uso el alemán en mis clases de castellano, pero el colegio esto no lo reconoce".*

Nazarena está en la sala de maestros mientras esta conversación desordenada se lleva a cabo, con algunos docentes de pie, otros tantos caminando dentro del espacio contenido, intentando prepararse un café y otros, ordenando sus papeles. Nazarena, sin embargo, es la única que corrige, concentrada en lo que está tratando de hacer, a pesar del ruido que hay en el ambiente. No levanta la cabeza, como sabiendo que algo que no quiere ver - o escuchar - podría suceder. El tono de queja en la conversación se desvía por un tiempo y trae algo de alivio y descontractura el tono en el que se conversa. *"Pero hay que reconocer que el colegio escuchó nuestro pedido y ahora tenemos 50% de descuento en la cuota de nuestros hijos"*. Este pedido fue planteado a la comisión directiva a través de los docentes representantes. Le pregunto a Gimena, que había hecho este comentario y para quien el salario que percibe en el CAR representa el 40% de los ingresos familiares, quiénes eran los beneficiarios de este descuento. "*Todos los docentes del colegio"* de cualquier área tienen este beneficio. Y es que para muchos "*no sería posible mandar a sus hijos al colegio y pagar la cuota full"*. Gimena complementa: *"Me encanta el alemán y que lo aprendan mis hijos, pero no sería lógico para mí* (pagar la cuota)*".* Este beneficio que propone el CAR para sus docentes es visto por varios colegas como un incentivo que ya se encuentra *"dentro del sueldo"*. Hace tan solo un año *"recibíamos un 25% de descuento y este año se pasó a un 50%. Esto te*

compromete de otra manera". Con esta medida el colegio busca asegurarse que aquellos docentes que tienen a sus hijos en edad escolar y cursen en el CAR permanezcan en la organización y no migren hacia otros colegios. Aunque no pueda ofrecer mejores salarios que aquellos que abona el Estado provincial, las becas de 50% en los aranceles escolares actúan como incentivo de atracción para retenerlos en las aulas.

Todo esto me era familiar. Yo había sido muchos años docente de castellano y luego de alemán en una organización educativa de similares características. Hace casi 10 años soy directivo escolar y actualmente trabajo en una escuela alemana de la ciudad de Buenos Aires. Conocí en primera persona las diferencias salariales que existen para docentes de primaria de diferente carga horaria, en la que en uno se premia un saber, una competencia idiomática por demás escasa en el mercado laboral: un incentivo de mercado. Los docentes de alemán son una fuerza laboral con reducidos cuadros de reemplazo en Argentina. El único centro de formación docente de profesores de alemán[19] para los niveles primario y secundario del AMBA no llega a satisfacer la demanda de docentes de las escuelas alemanas y aquellas otras que enseñan alemán, no solo en esta región, sino tampoco del interior del país[20]. Y esta situación se profundizó en los últimos años. Probablemente el reconocimiento salarial de los docentes de alemán tenga uno de sus fundamentos históricos en esta baja convocatoria que tiene la carrera y la necesidad permanente de las escuelas de contar con docentes de esta especialidad.

Universidad de SanAndres

[19] El Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" forma parte del sistema de educación pública de gestión estatal y ofrece la formación en Profesorado de Alemán en la ciudad de Buenos Aires. Fuente: http://ieslvf.caba.infd.edu.ar/sitio/upload/IESLVJRF-PCI-Profesorado_de_Aleman-2015.pdf (visitado el 10.10.2016)

El otro centro que ofrece la formación de Profesor de Lengua Alemana es la Universidad Nacional de Córdoba, en el centro del país. Fuente: http://www.lenguas.unc.edu.ar/inicio/index.html (visitado el 10.10.2016)

[20] El Área Metropolitana de Buenos Aires reúne 15 escuelas en las que se enseña alemán. En el interior del país se emplazan 8 escuelas más de estas características. Estas 23 escuelas componen la Comunidad de Escuelas Argentino Alemanas. La mayor parte de estas escuelas enseñan alemán como materia que enriquece la currícula oficial o de manera extracurricular. Tan solo 4 del total (todas en el AMBA) tienen el status de escuelas alemanas en el extranjero.

La recobrada tranquilidad de Nazarena se vería terminada cuando de un momento a otro en la sala de maestros me propuse indagar sobre aquellas situaciones con las cuales no me sentía familiarizado. En reuniones previas con las directoras, primero con Susana y luego con Verónica y Alicia, me había puesto al tanto de aquello que, desde un principio, había sido mi objeto de estudio e interés: el incentivo anual al desempeño que reciben los docentes de alemán. *"Ese dinero se reparte en relación a la eficiencia del desempeño y más una evaluación del equipo directivo con el jefe de departamento, y con criterios que hemos trabajado un montón porque es muy complicado".* Las palabras que Verónica había pronunciado el día que nos reunimos en su oficina, aún resonaban en mi cabeza con la firmeza enfática con que me había descrito el mecanismo que utilizan para premiar al equipo de alemán. Todos los docentes que dan alemán o alguna materia en alemán, reciben una vez al año un monto de dinero de efectivo. Este dinero *"llega de Alemania y Alemania pide que parte de esa plata se destine a estos fines. Y esto en el colegio se cumple muy firmemente. Puede que haya otros colegios que no lo cumplan de esta manera. Pero parte de esa plata Alemania quiere que vaya a la gente que trabaja con los alumnos, que son aquellos que más directa influencia tienen en que el alemán en el extranjero sea bueno".* En línea con lo que me había contado Verónica, Alicia también había hecho mención a que *"el departamento de alemán tiene un incentivo, una motivación extra que tiene que ver con lo económico. A fin de año se hace una evaluación de los docentes de alemán donde según el puntaje que obtienen es el dinero que recibís".* Me interesaba describir de qué manera la organización premiaba a sus docentes - de alemán en este caso - cuando no existía lugar para las promociones horizontales o la realización de tareas complementarias. Así que en esa sala de maestros donde se dialogaba sobre algo que todos conocían - las becas para los hijos del personal docente - y que no representaba novedad alguna para ningún presente pregunté: *"¿Y el premio anual para las maestras de alemán en qué consiste?"* La incomodidad de algunos ante mi consulta expuso el desconocimiento de otros. Casi inesperadamente había accedido a la dimensión práctica que brindaría la oportunidad como observador participante de comprender un poco mejor mi objeto de estudio, inmerso en el medio que me permitiría reconstruir ese mismo medio para comenzar a comprenderlo mejor.

"¿Qué premio, chicas?", preguntó Norberto, el único maestro varón. Norberto enseña lengua y ciencias sociales en sexto año de primaria. *"¡Claro, nosotros siempre tenemos que hacer todo por dos pesos!"* La queja de Norberto refería sin dudas a la paridad entre

el salario docente estatal y el que pagaba el CAR, sumado a su sospecha de que el departamento de alemán gozaría de algún beneficio extra que él aún desconocía.

Nazarena, la más joven de las maestras de alemán sentía evidente incomodidad con el tema de conversación en la sala de maestros. Tal vez su escasa experiencia en el manejo de temas delicados entre colegas que consideran temas salariales cuestiones secretas y sus características, según su coordinadora y las directoras, "*de chica muy insegura, muy tímida, a la que le ha costado pararse frente al grado y los chicos se le subieron a la cabeza".* Por esto, "*una de las maestras volantes, en vez de estar para todos los grados disponible, la pusimos todo el tiempo con ella".* Nazarena nunca había mencionado esto en las charlas privadas que habíamos tenido. Pero por ser docente de alemán, no solo percibe un salario con un plus incorporado, sino que también es acreedora de un premio anual que los directivos del CAR declaran vinculado al desempeño. Tal vez esto a Nazarena le causaba algo de incomodidad. De hecho, Nazarena se hundió en sus correcciones y no volvió a salir de allí.

Nadie había respondido aún acerca del premio anual. Mi doble rol, el de investigador y el de directivo de una organización perteneciente a la comunidad de escuelas alemanas, puso un límite a mis intenciones de averiguar más sobre el tema. Como investigador, estaba ante una oportunidad casi única de comprender la manera en la que el incentivo para los docentes de alemán se gestionaba en el colegio. Como directivo escolar, sentía que tenía la obligación de no perjudicar de ninguna manera a la organización que me había abierto sus puertas para realizar mi trabajo de campo y alterar el excepcional clima de trabajo que se percibía en el día a día en la escuela.

Sin embargo, la pregunta ya estaba en la habitación y en la mente de los presentes. El timbre del recreo que sonó a los pocos segundos asumió, como yo, un doble rol. Por un lado, marcaba el final del recreo y la vuelta a clases de casi todos los presentes. Por otro, para mí, significaba el alivio de ponerle a fin a lo que yo pensaba que podía ser un potencial conflicto entre colegas y del que yo me sentía un tanto responsable. Tuvieron que pasar varias horas y recién durante el viaje de regreso a mi casa esa misma tarde, me convencí de que no debía sentirme con esa responsabilidad, que la transparencia con la que se gestionaba el incentivo no dependía en absoluto de mí.

A partir de este evento durante el recreo, y pensando que tal vez así obtendría mayor información para lo que estaba buscando comprender, decidí que preguntaría sobre el

mecanismo de incentivos en las entrevistas individuales con los docentes que Verónica y Alicia me ayudaban a organizar.

La intención de esta estrategia para construir la información sobre el mecanismo de incentivos me serviría para dialogar en forma individual y confidencial con parte del plantel docente y directivos sin poner en riesgo el clima de convivencia. Tal vez como práctica etnográfica efectiva, dejar que los comentarios emergieran en una discusión sin mediación, hubiera brindado ricos datos para el análisis. A pesar de ello mi decisión estuvo sesgada - tal vez demasiado - por mi doble rol y la responsabilidad que sentía que tenía de no dañar en absoluto a la organización ni a ninguno de sus miembros. Este había sido mi compromiso al iniciar esta investigación.

Sin embargo, y como planteara al finalizar el capítulo uno, el sentido de comunidad compartida por todos empezaba a mostrar las fisuras más flagrantes de la mano de las compensaciones monetarias, así como la expresión de sentimientos de injusticia y desigualdad que no habían surgido en las entrevistas individuales: el desconocimiento del incentivo por parte de quienes no eran ni podían ser beneficiarios legítimos del mismo puso en evidencia las particularidades de dicho mecanismo.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Capítulo III – El incentivo monetario de los docentes de alemán y directivos que hablan alemán. *"Este dinero que se reparte anualmente"*

1. La grilla de evaluación de desempeño como instancia de negociación

Antes de la pausa del mediodía de un jueves gris y de los más fríos que recuerdo para el mes de mayo, me reuní con Morena - la coordinadora de alemán de la primaria - en su oficina. Su espacio de trabajo estaba construido al lado de la escalera de acceso al primer piso del nivel primario, en lo que anteriormente era parte del gran hall de este piso. Las paredes finas de placas de yeso y una ventana fija no fueron lo suficientemente aislantes como para evitar que en varias ocasiones tuviera que repreguntarle a Morena sus dichos por la interferencia que había con la actividad del recreo del hall. Fue la primera de los miembros del plantel directivo en mostrarme la grilla de evaluación del desempeño que se utiliza para asignar el incentivo, mientras me explicó: *"Nosotros a fin de año les pedimos a nuestros docentes del equipo de alemán, una autoevaluación y la puntuación en cada ítem es de 1 a 4* (me dice, señalándome los ítems de la grilla)*".* Cada docente completa en forma de autoevaluación su grilla de 4 tópicos y 25 indicadores, asignándose el puntaje que cada uno considera que merece obtener en cada indicador. A su vez, los coordinadores y directivos también evalúan a los docentes utilizando los mismos parámetros: completan la grilla *"desde otro nivel y según su percepción de desempeño de cada docente",* según asegura Morena.

La autoevaluación del docente y la evaluación que hace cada coordinadora de alemán y el directivo se contrastan en presencia de las partes para repasar cada indicador y concluir en acuerdos acerca de la calificación que cada uno obtendrá en cada ítem. Si bien esta instancia supone - desde su concepción - la participación de cada docente en la medición de su desempeño según los indicadores que en la organización se consideran valiosos, la calificación *"que finalmente sirve es la nuestra, porque podemos coincidir o no, pero se hace una reunión con cada docente y se le dice: Mirá vos acá te pusiste un 1, pero yo creo que… o ella se puso un 3 y yo no lo veo así".*

Esta grilla de evaluación se utiliza con los docentes del departamento de alemán de todos los niveles educativos del CAR, ya que todos ellos son destinatarios de un bono anual que "*se da en relación a la eficiencia del desempeño y más una evaluación del equipo directivo con el jefe del departamento (coordinadora), y con criterios. Yo, por*

ejemplo, tengo mi premio como coordinadora y como docente. El monto lo decide finalmente el director general. Esto va en orden jerárquico. Yo evalúo a las maestras, Verónica me evalúa a mí, como coordinadora, y finalmente esto sube a dirección general, que es quien decide, supongo, la plata con Daiana, que es la que maneja la plata y todo lo referente a Alemania", afirma Morena.

Verónica por su parte comenta cómo desde su rol de directora del nivel primario, tiene la responsabilidad de evaluar a los docentes de alemán y también a la coordinadora del departamento. A su vez, los directivos son evaluados por la directora general y Susana por miembros de la comisión directiva.

Acerca de esta grilla, Verónica me explicó durante un encuentro en su oficina en Bahía Escondida que la evaluación de los docentes de alemán se hace *"muy minuciosamente. La primera grilla que habíamos hecho era tan exhaustiva que no lo podíamos medir en un diálogo con el docente".* La minuciosidad que menciona Verónica en la concepción de la grilla, transforma la tarea de evaluar para recompensar económicamente la labor docente en una instancia compleja para los directivos, que ven cómo sus percepciones muchas veces se oponen a las evaluaciones que hacen los docentes sobre su propio desempeño: *"La percepción es esto, nos tiene que dar esto porque si nos da esto, algo no nos cierra"*. La subjetividad al momento de completar la evaluación se interpone con los resultados que supuestamente deben arrojar transparencia y claridad para repartir entre los miembros del equipo un reconocimiento económico. Lo que Verónica entiende que debe arrojar como resultado la evaluación con la grilla, aún después de "*los acuerdos entre docente y coordinador y directivo*" muchas veces refleja lo que la subjetividad del evaluador entiende que debe ser el resultado: *"cuando sumás los puntos, los valores, ves que este sumó más que este, ¡cómo puede ser!"*. La preocupación de Verónica atiende a las dos dimensiones implicadas en la medición: por un lado, la comparación entre el puntaje asignado por los docentes a su desempeño en contrastación con la puntuación asignada por los directivos; por otro lado la comparación de los totales entre docentes, y la necesidad de administrar recursos de manera justa con relación al compromiso de cada uno para con la organización, así como respecto de los vínculos más personales que unen al directivo con cada uno de sus docentes.

Esto queda claramente expresado en la preocupación de Verónica cuando afirma: *"No es matemático, esto es lo delicado de estas grillas, porque si no se te pierde gente en el medio. Lo que habla a favor de esto es marcar una diferencia con la gente que está siempre o que realmente hace o con gente que está cumpliendo y representando un rol".*

Sin embargo, Morena y Belén, las coordinadoras de alemán de los niveles primario y secundario respectivamente, admiten no siempre contar con el tiempo necesario para realizar las evaluaciones de desempeño. Este último año, por ejemplo, en el nivel secundario se percibió que la autoevaluación se hizo *"para cumplir, no todas se tomaron el tiempo de completar la hojita".* Es por esto que no suena extraño el comentario de Belén cuando justifica que ella *"tampoco se tomó el tiempo. Este año fue un poco complicado, no lo hice bien. Pero otros años me he sentado con cada una (...)"* Aun así, todos los docentes recibieron su incentivo basado en su desempeño.

Días después, Susana, la directora general, también busca entre las carpetas que están en un mueble que se encuentra a sus espaldas "*las grillas de evaluación que se usan para asignar los incentivos económicos"*. Primero me muestra una grilla que ocupa dos hojas A4, pero enseguida me comenta que ya no se usa más, que hay otra que la reemplaza y entra en una sola hoja. Esta nueva grilla, me explica, cuenta con los 25 indicadores que mencionara también Morena en lugar de los 23 con los que contaba la anterior y eso posibilita asignar 4 puntos a cada indicador para que el máximo puntaje a obtener en la evaluación sea de 100 puntos.

Si, como yo suponía, esta grilla guiaba las evaluaciones de los docentes del departamento de alemán a fin de cada año, sus componentes serían conocidos por quienes atraviesan esta instancia evaluadora. Con esta expectativa me entrevisté con varios de ellos. Una de las primeras entrevistas la tuve con Paola, quien me explicó: "*Se valora la puntualidad, no faltar, capacitarse, llegar bien a los turnos de recreo, bueno, un montón de ítems. El que primero me acordé, porque al principio me costaba era el de los turnos de recreo. La verdad, no puedo estar mirando el reloj. Vamos, le digo a los chicos cuando toca el timbre, que me van a retar".*

También expresó que uno de los componentes del mecanismo era la *"productividad"*. Con la expectativa de encontrar alguna relación con mis supuestos y en concordancia con lo que la teoría asume como productividad, me propuse indagar un poco más en ese

término, pero su respuesta inmediatamente dejó en claro cuál es su visión institucional en cuanto al rendimiento escolar: *"Productividad son los logros míos, en todos esos ítems que yo me evalúo a fin de año. (…) Aparte, con los chicos es un tema, porque no todos aprenden igual ni de la misma forma, y uno tampoco evalúa a todos igual. Yo tengo chicos que vos sabés que necesitan un empujoncito, o una prueba distinta y les podés explicar la consigna de otra forma, y a otro le ponés cara de perro y le decís: leela".* La grilla de evaluación, de todas formas, no contempla la evaluación docente a través de la medición del rendimiento académico de los alumnos. Sí se valora el acompañamiento y el apoyo que se les brinda a los alumnos.

La sala de profesores no es tan dinámica como la sala de maestros en la que el movimiento de docentes es más intenso. Sin embargo, al toque de timbre para el cambio de hora de clase de las 11 hs. de la mañana, Melina se incorporó al espacio en el que yo conversaba con una de sus colegas del departamento de alemán. Los casi 23 años de antigüedad de Melina en el CAR le confieren una percepción de conocimiento particular acerca del plantel docente del nivel. "*Es una cuestión de actitud. No es que los de castellano no se comprometan, pero no es lo mismo, el sentido de pertenencia que tienen todos los profesores de castellano, porque son profesores que van y vienen. No es la misma pila que uno le pone en el departamento de alemán que los demás departamentos".* En general, la autopercepción de las docentes del departamento de alemán es pareja entre sus miembros. En línea con este pensamiento, en el nivel primario afirman que "*como tenemos otras exigencias, se nos ve capaz de otra manera…a los de alemán. De mejor manera, me refiero".*

El incentivo anual - pensaba yo - reconoce en gran parte el alineamiento institucional, esto es, alinear los intereses de los docentes con los objetivos de la organización, y Gimena me ayudó a comprender que tal vez incluso habría más componentes por descubrir que tenían un peso importante en la asignación del dinero que cada año se repartía entre los docentes de alemán. "*Bueno, el hecho de ser docente de alemán ya es una cosa, por eso la diferencia con los de castellano. Creo que la capacitación también, en mi caso que esté haciendo el Lenguas Vivas, porque la realidad es que uno puede ser maestro de alemán, ser maestro y tener conocimientos de alemán o ser profesor del Lenguas Vivas. Ahí se valora el hecho de que uno se esté capacitando más. Y después lo otro tiene que ver con el desempeño diario, digamos, el trabajo con los chicos, el estar predispuesto a distintas cosas a cumplir los turnos de recreo, a venir a una reunión, la*

predisposición en general, al cambio. De hecho, el colegio está pasando por cambios y el poder adaptarse a eso creo que también se valora".

2. La grilla

Los directivos pedagógicos del CAR se proponen medir algunos aspectos de la práctica para, como consecuencia de esto, premiar estas prácticas profesionales que surgen del ejercicio docente. Ante la difícil naturaleza que supone medir a calidad de la enseñanza, en la que muchas veces las variables a evaluar no son directamente observables por tratarse de intangibles relacionados a un servicio social, los directivos definieron en la grilla de evaluación de desempeño cuáles serían los aspectos a considerar.

La grilla utilizada para la evaluación de desempeño está estructurada según 4 tópicos de los cuales se desprenden 25 indicadores. El puntaje máximo a obtener es 100 puntos, dado que el puntaje máximo por indicador es 4.

En términos de funcionamiento del mecanismo de evaluación para la asignación del reconocimiento, *"finalmente se llega a un total de puntos, sobre un máximo de 100 y eso se entrega a Dirección General. Y Dirección General entrega un bonus una vez por año a cada docente, que se cobra entre marzo y abril"*.

Al repasar los 25 indicadores con los que son evaluados los docentes de alemán por las coordinadoras del departamento y las directoras, llamó mi atención la ausencia de indicadores de desempeño que estuvieran directamente o específicamente relacionados con la enseñanza del idioma alemán. Con la excepción de "Dominio del idioma alemán" y la "Promoción de valores, tradiciones y cultura alemana" es resto de los indicadores refieren en gran parte a cuestiones administrativo pedagógicas, es decir, del orden de la organización y la planificación y del cumplimiento de obligaciones de cuidado, acompañamiento académico y apoyo específico de los alumnos, la atención de padres, la participación en la vida organizacional y aspectos generales de la planificación de las clases.

El desempeño de los docentes de alemán del CAR no es medido en función de resultados académicos o de evolución de los aprendizajes de los alumnos en el área de alemán. En este sentido, la grilla bien podría aplicarse a todo el plantel docente.[21]

En el nivel primario la percepción de los docentes de alemán que prima sobre qué evalúan los directivos al momento de medir su desempeño lo ejemplifica Paola: *"Se valora la puntualidad, no faltar, la relación con lo pares, capacitarse y llegar bien a los turnos de recreo".* En tanto los docentes de alemán del nivel secundario perciben que lo que el colegio premia es *"el trabajo en equipo y el compromiso".* En este nivel incluso hay docentes que este año recibieron un incentivo basado en su desempeño, a pesar de no haber sido evaluados. *"La plata nos la dieron. No sé qué pasó, pero no nos habían hecho la evaluación, porque tuvimos una mesa de examen creo".*

En una conversación privada en la sala de profesores del nivel secundario, Ulrica pudo contarme que ella no siente que deba esforzarse para lograr cobrar el incentivo, ya que *"por cómo trabajan en el departamento de alemán, es que el colegio obtuvo el reconocimiento de pasar a formar parte de la red de escuelas alemanas en el extranjero, así que no peleo por llegar al 100%, sé que con mi trabajo normal llego al 100%. Yo trabajo siempre de la misma manera y agradezco que me lo reconozcan, pero yo no peleo por llegar a que me paguen más".* Kohn (1994) afirma al respecto que un sistema de incentivo externo no resulta ser efectivo para aumentar la motivación intrínseca para el trabajo, para tratar mejor a los alumnos, ni para generar una práctica docente con mayor foco en los aprendizajes. El autor sostiene, en línea con los datos construidos en el trabajo de campo, que los docentes encuentran mayor motivación y satisfacción profesional cuando relacionan su trabajo con el gusto por la profesión, el cumplimiento de la tarea pedagógica y la cooperación con sus pares.

[21] Esta realidad me llevó a indagar con Verónica y Lara, directoras de los niveles primario y secundario respectivamente, acerca de cómo evaluaban a aquellos docentes que además de trabajar en el CAR trabajan en escuelas estatales de gestión pública, en las que las asignaciones de cargos y horas de clases se dan por orden de mérito en actos públicos según un puntaje que se adquiere por diferentes factores. Uno de estos factores para adquirir puntos es una evaluación de desempeño que realiza el directivo que, explican las directoras, "no evalúa en definitiva la calidad del desempeño, sino que expresa cuestiones de puntualidad, de manejo de grupo, formalidades de la tarea, cuestiones administrativas, nada profundo de la tarea (…). El docente está acostumbrado a que, si no tiene un diez en esta evaluación para el puntaje, algo está pasando. El que no tiene diez, tiene que tener una justificación al punto de tener actas".

La literatura sobre incentivos al desempeño docente destaca que la percepción de los docentes acerca de las limitaciones de los mecanismos de incentivos al momento de distinguir a los buenos docentes de los malos - o no tan comprometidos - se complementa con las opiniones sobre la limitación de las evaluaciones de los programas a medir y evaluar en muchos casos solo el desempeño académico de los alumnos en algunas materias y dejar de lado en la evaluación de desempeño del docente aspectos importantes de la educación de los alumnos que se realizan en las aulas, pero que no es observado (Gratz 2010; Freeman Burns, Gardner y Meeuwsen 2009). A esto se les suma la oposición a los mecanismos por la falta de objetividad en la evaluación de su desempeño, adjudicando responsabilidad a los instrumentos y a los administradores escolares, que no estarían en condiciones de evaluar docentes, y las percepciones de injusticia que tienen los docentes acerca de la manera en que son evaluados cuando para otorgar un incentivo además se contemplan aspectos que están por fuera de las variables que ellos pueden controlar (Ballou y Podgursky 1993).

Eliana conoce y recuerda la grilla con la que hace dos años la evaluaron. *"Hace dos años Morena y Verónica tuvieron tiempo de sentarse con cada docente. Este año pasado no hubo.* A pesar de esto, recibió el incentivo anual, un premio económico por su desempeño.

Ciclo lectivo: ..... **Docente:** .....

Tópico	Indicadores	Indice de presencia	Indice de ausencia
Formación académica	Posee título habilitante		
	Dominio del idioma alemán		
	Promoción de valores, tradiciones y cultura alemana		
Conocimiento del perfil del Colegio Alemán del Río (Reglamento, Ideario institucional, PEI, PCI)	Conocimiento del ideario del colegio		
	Capacitación docente en el colegio SCHILF		
	Capacitación docente fuera del colegio REFO		
	Actuación como agente multiplicador		
	Propuesta de proyectos innovadores		
	Capacidad de trabajo en equipo		
	Participación en actividades institucionales		
Apropiación personal de los lineamientos institucionales	Planificación del proyecto áulico		
	Planeamiento de actividades y adecuación de cronograma		
	Adecuación del proyecto áulico al proceso de aprendizaje		
	Planificación y desarrollo de actividades interareales		
	Implementación de actividades diagnósticas		
	Implementación de instancias de recuperación de aprendizajes y compensación		
	Utilización de los instrumentos de evaluación		
	Implementación de tutorías		
	Planificación y desarrollo de proyectos y actividades de articulación		
	Manejo del grupo y de la disciplina		
Adecuación de la tarea a los lineamientos formales	Asistencia y puntualidad		
	Preparación de actos o fiestas escolares		
	Entrega en tiempo y forma de toda documentación solicitada		
	Cumplimiento de requisitos formales en entrevistas con padres		
	Cumplimiento de requisitos formales en comunicaciones con padres		

Nota:

Sobre un total de 25 indicadores, se le puede otorgar a cada uno 4 puntos, de manera de llegar a un total de 100 puntos, a saber:

4 Puntos	Muy bien (sehr gut)
3 puntos	Bien (gut)
2 puntos	Regular (befriedigend)
1 punto	Suficiente (ausreichend)
0 puntos	Insuficiente (nicht ausreichend)

Valoración:

De 0 a 10 puntos	No se corresponde al perfil de la institución
De 11 a 20 puntos	No se corresponde al perfil de la institución
De 21 a 30 puntos	No se corresponde al perfil de la institución
De 31 a 40 puntos	No se corresponde al perfil de la institución
De 41 a 50 puntos	50 % OLKZuschuß
De 51 a 60 puntos	60 % OLKZuschuß
De 61 a 70 puntos	70 % OLKZuschuß
De 71 a 80 puntos	80 % OLKZuschuß
De 81 a 90 puntos	90 % OLKZuschuß
De 91 a 100 puntos	100 % OLKZuschuß

(Fuente: CAR)

En los programas o mecanismos de incentivos los premios económicos están vinculados a factores de desempeño que se evalúan con criterios preestablecidos y vinculados a los requisitos que cada mecanismo plantea y los perfiles de docente necesarios para el sistema que componen. Conceptos como "factor de desempeño" agrupan a su vez a otros conceptos tales como el aprovechamiento escolar, la mejora académica, la formación continua, la participación en actividades cocurriculares, la preparación profesional, el acompañamiento y asesoramiento de colegas y también la antigüedad, todos componentes habituales de los mecanismos de incentivos (Razquin 2012; Freeman Burns, Gardner y Meeuwsen 2009), algunos de ellos presentes también en la grilla que se utiliza en el CAR para evaluar el desempeño docente.

Aunque con diferentes expresiones en algunos casos, varios de estos componentes están presentes en la grilla que define la evaluación del mecanismo de incentivos del CAR, a excepción de la medición de los resultados de los alumnos.

Resulta útil a los fines analíticos tomar las descripciones que Razquin (2012) y Freeman Burns, Gardner y Meeuwsen (2009) hacen en la presentación del programa de Carrera Magisterial de México y el programa piloto REACH (Programa de premios por desempeño) del distrito escolar independiente de Austin (AISD), Texas, respectivamente, para vincular los componentes de la grilla de evaluación a los aspectos teóricos en los que se sostienen. El ejercicio comparativo e interpretativo seguirá este esquema en lo sucesivo.

La grilla de evaluación del CAR consta de 4 tópicos que resumen aquello que sus directivos consideran que un buen docente debe reunir. El primero de ellos, la "Formación académica", es definido por el CAR como la habilitación para ejercer la docencia a partir de la acreditación del título docente. Para el caso del nivel primario, el título habilitante se corresponde con el de maestro de grado o profesor de enseñanza primaria. El dominio del idioma alemán estará dado por la competencia idiomática del docente, adquirido de manera particular o, como es el caso de varias docentes, por el hecho de ser ex alumnas del CAR. La certificación habilitante que obtienen los docentes que estudian en el Profesorado de Lenguas Vivas conjuga la habilitación para la docencia y los conocimientos de alemán. Quienes atraviesen esta instancia formativa, estarán en condiciones de trabajar en los niveles primario y secundario. Este primer tópico incluye, además, la valoración de la reproducción de las tradiciones y cultura alemana, por lo que el hecho de ser ex alumno o tener experiencia en las actividades y valores que se propone transmitir el colegio puede significar contar con una ventaja al momento de ser evaluado en este indicador.

El siguiente tópico de la grilla de evaluación "Conocimiento del perfil del Colegio Alemán del Río" contiene indicadores que se vinculan principalmente a la tarea docente, dentro y fuera del aula. Por un lado, este tópico destaca la importancia que el CAR le asigna a la capacitación y el rol multiplicador de nuevas competencias del docente y por otro, le asigna valor al trabajo cooperativo, la colaboración y participación en proyectos institucionales y a la innovación educativa. La formación continua o el crecimiento profesional, que "corresponde a la acreditación por cursos de actualización, capacitación y superación profesional para fortalecer los conocimientos en general y los aspectos pedagógicos y didácticos en particular" (Razquin 2012). Las medidas colaborativas incluyen la colaboración con colegas, el trabajo en conjunto en las instancias de planificación y reflexión sobre las prácticas.

Gran parte del último indicador de este segundo tópico se relaciona con la participación en actividades extraescolares o cocurriculares, aquellas tareas participativas o de colaboración específica que se realizan luego del horario habitual de clases, "adicionales a la jornada de trabajo de los maestros, incluyendo por ejemplo actividades que promuevan la vinculación y participación (…)" (Razquin 2012).

El tercer tópico, "Apropiación personal de los lineamientos institucionales", tiene una evidente orientación a evaluar la planificación de las clases y la adecuación de las decisiones pedagógicas y las intervenciones del docente sobre el grupo de alumnos y los casos individuales que requieren algún tipo de atención diferenciada. Estos lineamientos institucionales ya me habían sido resaltados por Alicia: "*Un buen maestro es quien puede acompañar en la heterogeneidad del aula (...) a avanzar en sus dificultades y busca una manera de poder ayudar a cada alumno a avanzar*".

El componente de la evaluación de rendimiento académico de los alumnos no está presente en la grilla de evaluación del CAR. Razquin (2012) define este componente ausente como "El aprovechamiento escolar (..) que considera el resultado del logro educativo que los alumnos han obtenido en su grado o asignatura". Freeman Burns, Gardner y Meeuwsen (2009) definen "student growth" (crecimiento del estudiante) como el componente de un mecanismo que premia a los docentes en forma individual o grupal por lograr que los alumnos alcancen determinados objetivos académicos.

El último tópico "Adecuación de la tarea a los lineamientos formales" contiene indicadores con los que el CAR intenta medir y evaluar el alineamiento de sus docentes en el cumplimiento de procedimientos de comunicación con las familias, tareas administrativas generales, la puntualidad tanto en la llegada como para el cuidado de los alumnos en los momentos de los recreos y la preparación de actos escolares. Freeman Burns, Gardner y Meeuwsen (2009) vincularían los acercamientos del docente para trabajar con sus alumnos dentro y fuera de las clases, los esfuerzos para involucrar a las familias en la educación de los hijos e incluso la satisfacción de las familias para con el docente dentro de las medidas del trabajo colaborativo. El CAR entiende, sin embargo, que estos indicadores se corresponden al tópico en que presenta los lineamientos formales que cada docente debe seguir.

3. El cálculo del monto de "*este dinero*"

En mi paso por el CAR durante las semanas en las que realicé mi trabajo de campo y mis entrevistas, las conversaciones con docentes y directivos ayudaron a construir mi comprensión acerca de cómo se pone en práctica la evaluación y su impacto en la distribución del dinero que el colegio destina al pago del incentivo anual para los docentes de alemán. En todas estas ocasiones, cuando indagué en las características y en los componentes del mecanismo, las respuestas fueron contundentes en cuanto a que el incentivo *"no tiene nada que ver con la antigüedad, sino con el desempeño".* Sin embargo, en una reunión posterior con el Administrador General del CAR me enteraría de detalles sobre la manera de calcular las asignaciones y el grado en que la antigüedad influye en esto. Esto último nadie parecía conocerlo.

En el imaginario de los docentes, en sus relatos y conversaciones, el pago del incentivo anual es una cuestión que se termina de definir en la dirección general. Sin embargo, la evaluación de los coordinadores y directivos tiene una última escala antes de transformar el puntaje asignado a cada docente en un monto de dinero. Este último destino es la administración.

Allí, el administrador en persona incluye los datos de la evaluación en una hoja de cálculo que contiene los datos de la antigüedad docente de cada maestra y profesora de alemán, las coordinadoras y directivos y la cantidad de horas que se desempeña frente a sus cursos de alemán. Cada docente es incluido por el administrador en esta grilla con sus datos de antigüedad según las escalas oficiales de la provincia de Buenos Aires y sus horas de clase en el CAR. Los cargos directivos de aquellas directoras que hablan alemán y las coordinadoras de los departamentos de alemán de los niveles primario y secundario son incluidos en esta planilla con una carga horaria que no guarda vínculo alguno con un trabajo de aula, ya que por sus funciones las directoras no dan clases y Morena, la coordinadora que además da clases, percibe dos incentivos: uno como docente de alemán y otro como coordinadora. Es así que la directora general cuenta con 40 horas de clase en esta planilla, la directora del nivel primario con 25 horas, Belén, la coordinadora del nivel secundario suma 20 horas, a pesar de tener una carga horaria real de 25 horas semanales, y Mónica, por su parte, 9 horas, además de las horas en las que efectivamente da clases.

Por los cálculos que realicé a partir de una grilla que me entregara el administrador durante uno de nuestros encuentros en la sede del nivel primario pude determinar que cada escala de antigüedad se corresponde con un coeficiente que la administración del CAR ha determinado y que este se incrementa a medida que lo hace también el índice de la antigüedad. Así, mientras más antigüedad docente, mayor es este coeficiente. Este coeficiente lo hallé comparando los puntajes que el administrador asignaba a cada docente en cada escala de antigüedad oficial con su cantidad de horas de clase.

Según se extrae de la hoja de cálculos, los coeficientes son los siguientes:

Antigüedad docente oficial	Coeficiente por el que se multiplican las horas frente a curso
21%	0.34
24%	0.375
33%	0.4
43%	0.43
54%	0.46
64%	0.49
74%	No hay docentes con esta antigüedad en el CAR, por lo que no figura sobre el coeficiente la información en la hoja de cálculo.
84%	0.55
105%	0.618
115%	0.64
125%	0.675

Este coeficiente servirá para obtener el primer puntaje parcial en el cómputo de un puntaje final sobre el que se calculará el monto de incentivo a percibir. Para obtener este primer puntaje, el administrador multiplica el coeficiente que corresponde por antigüedad a cada docente por la cantidad de horas de alemán que da de clases frente a curso. No están contempladas en este cálculo las horas institucionales.

De esta manera, un docente con una antigüedad del 21% (0 a 2 años de experiencia) obtiene los siguientes puntajes parciales según la cantidad de horas de alemán frente a curso que trabaje en el CAR:

Cantidad de horas de clase del docente	1er puntaje parcial según cantidad de hs. x coeficiente 0.34 (21% de antigüedad)
2	0,68
10	3,4
11	3,74
20	6,8

Y un docente con una antigüedad de 125% (más de 24 años de experiencia) obtiene los siguientes puntajes parciales según la cantidad de horas de clase de alemán frente a curso que trabaje en el CAR:

Cantidad de horas de clase del docente	1er puntaje parcial según cantidad de hs. x coeficiente 0.675 (125% de antigüedad)
2	1,35
10	6,75
11	7,425
20	13,5
40	27

Este primer puntaje parcial vinculado a la antigüedad docente se sumará luego al cálculo que se realiza sobre los resultados de la evaluación de desempeño docente llevada a cabo por las coordinadoras y directivos.

Como siguiente paso, el puntaje obtenido en la suma de los 25 indicadores de desempeño de la grilla de evaluación se multiplicará con un coeficiente vinculado a la cantidad de horas de alemán frente a curso que trabaje en el CAR. Este puntaje resultante conformará el segundo puntaje parcial.

Así, por ejemplo:

Puntaje obtenido en la evaluación de desempeño docente (máximo 100 puntos, mínimo 25 puntos)	Coeficiente por el que se multiplican las horas frente a curso
67	0.47
70	0.490
74	0.512
78	0.545
81	0.57
83	0.58
85	0.59
90	0.63
92	0.645
99	0.69
100	0.7

Con los datos de la evaluación de desempeño se puede calcular el segundo puntaje parcial del docente, que también dependerá de su carga horaria frente a curso.

Un docente que fuera evaluado con 90 puntos en evaluación de desempeño docente obtendría el siguiente puntaje parcial según su carga horaria:

Carga horaria (puede variar según cada docente)	Puntaje (coeficiente para 90 puntos x horas de clases)
2	0,63 x 2 = 1,26
10	0,63 x 10 = 6,3
11	0,63 x 11 = 6,93
20	0,63 x 20 = 12,6

Para el caso de un docente evaluado con 100 puntos este sería su segundo puntaje parcial según su carga horaria:

Carga horaria (puede variar según cada docente)	Puntaje (coeficiente para 100 puntos x horas de clases)
2	0,7 x 2 = 1,4
10	0,7 x 10 = 7
11	0,7 x 11 = 7,7
20	0,7 x 20 = 14
40	0,7 x 40 = 28

Luego de obtener los dos puntajes parciales - el primero correspondiente a la antigüedad y el segundo a la evaluación de desempeño - estos se suman para conformar el puntaje total que el docente obtuvo. Si tomara el caso de un docente con una antigüedad de 17 años (84%), con 20 horas de clase y una evaluación de desempeño de 90 puntos (coeficiente 0.63), obtendría los siguientes puntajes parciales:

Instancia	**Puntos**
1er puntaje parcial (horas de clase x coeficiente según antigüedad)	**11** (20 horas x 0,55)
2do puntaje parcial (horas de clase x coeficiente según evaluación de desempeño docente)	**12,6** (20 horas x 0,63)
Puntaje total	**23,6**

"Cada docente obtiene su puntaje total y a su vez todos los puntajes totales individuales se suman para obtener un puntaje total del cuerpo docente, incluidas coordinadoras y las directoras que hablan alemán. El puntaje total del plantel representa el 100% y transformamos cada puntaje total individual en un porcentaje en relación a ese 100%. Un puntaje total de unos 20 puntos representó en la última evaluación un 4% aproximadamente". Las palabras del administrador resultaban no solo esclarecedoras, sino sorpresivas. Con la grilla de resultados en frente, sobre la mesa de la sala de reuniones, me mostraba el puntaje que cada docente había obtenido. La amplitud de resultados era llamativa; desde 0,40% hasta más de 11% en un caso. Me encontraba en las últimas instancias de mi trabajo de campo y para mi sorpresa, nadie antes había mencionado este mecanismo para calcular el tamaño del incentivo anual que cada docente recibe. De hecho, estimo que nadie más que el administrador lo conoce. Y tal vez no sea incluso necesario conocer en detalle las fórmulas que se aplican para el cálculo. Pero en mi cabeza resonaban aquellas palabras de quienes me habían descripto el mecanismo acerca de que "*la antigüedad no tiene nada que ver".* Resultó ser que la antigüedad tenía tanto o más peso que la evaluación de desempeño, y nadie lo sabía o quería concederlo.

La carga horaria también es un factor de mucho peso en la asignación del incentivo anual. Los componentes del cálculo del mecanismo y su complejidad permanecían ignotos para los beneficiarios. Sí era conocido que, del monto que Alemania enviaba cada año, se consideraba el 10% que luego sería distribuido entre los beneficiarios según el porcentaje individual alcanzado. De esta manera, *"si el monto a repartir del Zuschuss (subvención alemana) es de 10.000 euros, por ejemplo, quien obtuvo un 4% recibirá 400 euros, convertidos a pesos".* El tamaño del Zuschuss permanecía secreto para mí, por lo que también los montos que los docentes habían percibido.

Es notable también cómo en la literatura que releva las opiniones de los docentes se plantea la necesidad de involucrar a los docentes en el proceso de diseño de los mecanismos de incentivos y en sus etapas de implementación para evitar el rechazo hacia el dispositivo y su eventual fracaso por tratarse de planes impuestos sin consenso (Jacob y Springer 2007; Ballou y Podgursky 1993; Smylie y Smart 1990; Koppich 2010). De las investigaciones acerca de las opiniones de los docentes que realizaron estos autores emerge que los docentes deben ser parte del proceso de planificación y deben apropiarse del programa que se diseña.

En el caso del CAR, no sólo no se evidencia participación por parte de los docentes en el diseño del mecanismo de incentivos, sino que además observé desconocimiento de su parte sobre los componentes del mecanismo y la manera en la que los directivos del CAR evalúan su trabajo para posteriormente asignar el incentivo. El desconocimiento a nivel de los docentes acerca de los componentes del mecanismo es comparable en el CAR al desconocimiento de los directivos, que, si bien se adjudican el diseño del instrumento de evaluación de desempeño docente, desconocen en sus declaraciones la presencia del concepto de antigüedad como elemento constituyente del cálculo del monto del incentivo.

4. El monto del incentivo

Tan solo en aquella única ocasión, de parte de Susana, obtuve un dato oficial relevante que me aproximaba a comprender la naturaleza del importe: *"Imaginate que me pude comprar un poco más de 2000 dólares".* Es lo más lejos que llegué conocer sobre el tamaño del incentivo, de parte de un directivo.

Ulrica no escapó a la regla del resto de sus colegas de mantener en secreto el monto del incentivo; tan solo dejó entrever algunos detalles que dejan librada la imaginación del investigador y del lector para hacerse una idea de lo que "*este dinero*" puede significar en términos nominales. Por ejemplo, deslizó que, en varios casos de colegas, el incentivo es "*casi el 50% de un sueldo, lo que a una de sus compañeras le significó poder "sacar el auto del taller*". Desde ya que este último dato no significa mucho, ya que el motivo de la entrada del auto al taller puede ser cualquiera y de la más variada gravedad, pero en términos afectivos, "*este dinero*" sirvió para una causa que el docente consideró de suma importancia. En otro caso, me enteré, otra colega había cancelado su deuda con la tarjeta de crédito.

"*La plata que manda Alemania*" y que los docentes de alemán reciben a partir de la evaluación de desempeño que, según algunas docentes de alemán del nivel secundario, *"Belén te dibuja mejor de lo que vos ponés*", definitivamente no es un tema del que se hable. En esto todos acuerdan y Melina agrega que "*es un plus que recibís cuando se les ocurre a ellas y siempre es según la plata que venga de Alemania y si los papás pagaron las cuotas, porque si no, se destina a pagar sueldos. Y suponemos que está*

bien calculado, porque cobramos en un sobre. ¿Sabés esa plata cómo se calcula? Uno supone que se hace bien. ¿El90% de qué? ¿De tu sueldo? ¿De qué monto?"

"Yo no lo sé, de donde viene el cálculo, pero además es insignificante en el salario. Pero a mí que te den a principio de año dos mil y pico de pesos, más nueve mil del sueldo, no sé, no sé ni lo que gano, porque yo agarro la plata y pago el colegio. Y si no tuviéramos el descuento, la beca del 50%, estaríamos complicados. Pero sí, debe ser un cuarto, insignificante en relación con un sueldo. De todas maneras, esa plata junta me vino buenísima. La guardé para hacerme un implante. Es un premio y bueno. Sí me parece mal que nunca sepas cómo se elabora lo que vas a cobrar, por qué unos tienen una cosa y otros, otra, en base a qué". En mi última conversación con docentes de la secundaria finalmente Melina me brindaba números concretos acerca del incentivo anual. No solo ella era crítica con la transparencia sobre el método para calcular el tamaño del incentivo, sino también con el tamaño en sí. "*Es como un aguinaldo, o menos. Es poco, pero sabés que viene".*

Gimena, si bien trabaja en el CAR hace 8 años como maestra de alemán nunca supo *"cuánto iba a recibir de premio. Te mandan un email para pasar por administración, punto y chau. Creo que tiene que ver con la evaluación del año anterior. O sea, a fin de año hay una evaluación que tenemos que completar y creo que es en relación a eso. La evaluación tiene que ver con el trabajo diario, pero también con las capacitaciones y eso. Ahora, cómo se calcula, no lo sé. Creo que hay una relación entre una cosa y la otra, pero no lo sé".* Incluso Eliana, que trabaja en el nivel primario hace 10 años encuentra dificultades, más allá de poder aproximar sus explicaciones a la versión institucional sobre la manera en la que se asigna el premio anual, para explicar el origen del monto percibido. *"Nosotros a fin de año hacemos una autoevaluación de nuestro desempeño y lo entregamos en dirección y yo no sé si lo cotejan con la que hacen los coordinadores y directores con determinado puntaje. Supongo que será algo de eso, pero no sé".*

Aun entre colegas del departamento de alemán la asignación de este premio no resulta en un tema de conversación e intercambio de información. La discreción y desconocimiento con la que cada uno de los beneficiarios se maneja en cuanto a la cuestión, parece ir en línea con el nivel de apertura y conocimiento que se le da al caso a nivel organizacional. Cada uno es muy cuidadoso al momento de compartir información

que develе algo sobre el premio. *"Yo no lo hablé con nadie. Además, que te digan, che pasá por administración que hay algo. ¡Parecíamos nenes cuando les regalan algo, una alegría! Pero no es que se dice cuánto recibe cada uno. Porque, además, como te lo dan en efectivo, andás con el efectivo ahí… no es por banco. Te vas con el paquete en la mano". "Y firmamos un recibo que retiramos ese dinero, nada formal. Yo no sé quién asigna esto, cómo está estipulado esto".*

Entre sus pocas horas sándwich de alemán en el nivel secundario Ulrica me dedica unos minutos de conversación en la sala de profesores. Sabiendo que tendría poco tiempo - además ella se encargó de recordármelo en varias oportunidades - dirigí la conversación directamente hacia el incentivo anual. En la sala había una profesora que hacía unos minutos había llegado para prepararse un café y lo revolvía mientras que de reojo observaba nuestra conversación. Ulrica parecía no sentirse cómoda con la presencia de una profesora de castellano y me ofreció salir en busca de una oficina vacía en la que pudiéramos charlar sin ser escuchados. La profesora con el café en la mano, en un acto reflejo, nos indicó *"que ella ya se iba"* que nos quedáramos.

"O sea, yo sé que los profesores de castellano no lo cobran y las de alemán sí lo cobramos. O sea, es plata que viene de Alemania y no tenemos grandes asperezas, pero no las queremos ahondar. Es como que los de alemán tenemos ciertos privilegios o beneficios. Entonces, para no ahondar en eso, no lo hablamos. Nos llegan los emails, y pasamos a cobrarlo".

El poco conocimiento de los docentes acerca de los componentes - e incluso sobre la existencia de este mecanismo de incentivos - refleja una intencionalidad de mantener la discreción al momento de premiar al plantel argentino de docente alemán. Tanto en el nivel primario como en el secundario, en la sala de maestros o de profesores "*no se habla del tema*" en forma abierta porque alemán y castellano "*son dos mundos aparte*". Paola, recordemos que es exalumna y maestra en el nivel primario de castellano y de alemán, se "*entera del premio, en su momento, con una carta, estando (trabajando) en alemán*". Gimena, también maestra de alemán del nivel primario, refuerza con su relato mi percepción acerca del conocimiento y la manera en la que se habla entre colegas sobre el mecanismo: "*No compartimos mucho la sala de maestros, porque tenemos horarios distintos"*. A pesar de esta afirmación, durante mis observaciones yo había podido presenciar horas enteras y muchos recreos compartidos entre docentes de todas

las áreas en la sala de maestros. Lo cierto era que del tema de no se hablaba, pero el motivo no era que no se compartieran tiempos y espacios.

En línea con esta crítica hacia el incentivo anual resultan los hallazgos en las investigaciones sobre opiniones y actitudes de los docentes realizados en los Estados Unidos de América en los estados de Florida, Texas, Colorado y escuelas que pertenecen a distintos distritos participantes de un programa de incentivos, cuando se les consulta sobre la transparencia y la claridad de objetivos de los programas. Los docentes no sólo perciben que conocen poco acerca de los programas implementados en sus distritos y adoptados por sus escuelas (Jacob y Springer 2007; Max et. al. 2014; Freeman Burns, Gardner y Meeuwsen 2009), sino que además opinan que lo que se implementa y evalúa resulta injusto y poco objetivo (Ballou y Podgursky 1993; Koppich 2010).

Ballou y Podgursky (1993) aportan las opiniones de docentes encuestados entre 1987 y 1988 en 9300 escuelas públicas y 3500 privadas de los Estados Unidos y destacan que entre los motivos de oposición de los docentes a los programas de incentivos se encuentran la falta de objetividad y justicia que perciben en las evaluaciones de desempeño y los evaluadores y el efecto negativo que de los programas sobre las relaciones profesionales y la desmoralización de quienes no son gratificados.

5. De eso no se habla: las grietas de la organización.

Tanto en el nivel primario como en el nivel secundario se pueden inferir motivaciones que van más allá del reconocimiento al desempeño docente en el papel que efectivamente cumple el incentivo.

Recordemos cómo desde el nivel primario el reclamo de los docentes de alemán se escuchaba invocando el aporte a la identidad organizacional: "*No podemos cobrar lo mismo que un maestro de castellano, porque nosotros somos diferentes, porque ustedes nos necesitan y sin nosotras, el colegio no existiría".* Sin embargo, como expliqué en apartados previos, la presencia del incentivo monetario anual aparece en los relatos de los directivos y coordinadores como una compensación que intenta recomponer una situación salarial perdida durante la crisis económica del país del año 2001 en la que los

salarios de los docentes de alemán fueron reducidos para hacer frente a la precaria situación económica que atravesaba la organización.

Como ya mencioné en el capítulo dos, el salario de los docentes de alemán hasta el 2001 fue un 100% superior al de sus pares de castellano, y gracias al esfuerzo de los docentes en consentir la pérdida de este privilegio, el colegio pudo superar con éxito la difícil coyuntura económica.

En tanto en el nivel secundario, los 20 minutos de viaje en auto que separan la sala de maestros de la sala de profesores de dicho nivel en Barrancas Verdes no logran establecer una diferencia acerca de la manera en la que en uno u otro lugar es percibido "*este dinero*", el incentivo anual que reciben los profesores de alemán. Sin embargo, la historia fundacional y de desarrollo y las características académicas diferentes del nivel secundario permiten a quienes gestionan esta sección fundamentar con otros criterios la existencia de este bono anual.

Ser una escuela alemana en el extranjero, en Argentina o en cualquier lugar del mundo, significa que la escuela debe reunir y cumplir con ciertas características, algunas de ellas que ya fueron mencionadas:

-la Central de Escuelas alemanas en el Extranjero (ZfA) envía docentes alemanes para cubrir materias que se dan en alemán y la materia alemán,

-la escuela recibe un subsidio anual vinculado a los logros académicos de los alumnos en dos instancias que se evalúan en el último año de cursado del nivel secundario:

> a) Los resultados en el examen de alemán Deutsches Sprachdiplom II (DSD II) y
>
> b) la cantidad de alumnos que logran la certificación de estudios del Programa oficial de estudios del sistema educativo alemán (Abitur) o bien del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional (GIB). [22]

[22] Las escuelas alemanas en el extranjero se agrupan según ofrezcan el programa del Abitur (bachillerato alemán) o el del GIB. Ambas certificaciones habilitan a los estudiantes a continuar sus estudios universitarios en Alemania y la mayoría de las universidades del mundo.

En el caso del CAR, la escuela ofrece desde hace 5 años el programa GIB, para lo cual tuvo que incorporar docentes alemanes (que antes de este período no trabajaban en la escuela). En el CAR siempre se enseñó alemán y los alumnos podían rendir el DSD II, pero la formación corría por cuenta de docentes argentinos formados en la enseñanza del idioma alemán, quienes en general contaban y aún cuentan con una larga trayectoria en el colegio. Belén, la coordinadora de alemán del nivel secundario, explica que *"lo que tenemos acá, a diferencia de primaria, es que tenemos varios profesores enviados de Alemania. Tenemos a cinco enviado alemanes y locales tenemos seis. (...) Antes de que nos reconozcan como Schule*[23] *(Escuela alemana en el extranjero) y nos empiecen a enviar tanta gente de Alemania, teníamos a uno que otro que nos enviaban".*

En el nivel secundario, el incentivo monetario tiene como finalidad buscar otra compensación, un acercamiento entre los docentes que son enviados de Alemania para desempeñarse en el CAR y aquellos docentes locales de alemán con quienes existe una brecha salarial significativa. La llegada de docentes alemanes a partir de la incorporación del CAR a la nómina de escuelas alemanas en el extranjero impulsó dentro del nivel secundario, y no exclusivamente puertas adentro del departamento de alemán, la categorización de "locales e importados". Es decir, docentes argentinos, ya sea con formación para dar alemán o de cualquier otra asignatura y los enviados por el gobierno alemán.

Si bien en el CAR siempre se orientó el trabajo a ofrecer una formación bilingüe y en el secundario ya se dictaban materias en alemán, la llegada *"del aluvión de docentes alemanes"* implicó trabajar y *"hacer mucho hincapié en todo lo relacionado a lo nacional, en trabajar juntos, en que los locales no sientan: ´Uh, acá vienen los alemanes, lo saben todo mejor, nos van a decir cómo hacer las cosas. A nosotros no se nos toma en serio, no somos importantes para el colegio´. Arrancaba todo eso".* Las materias que se dan en alemán en el nivel secundario son dadas tanto por locales como por docentes alemanes, a excepción de biología, una materia específica del programa GIB que requiere de una formación especializada en la disciplina, que es dictada por profesores enviados. Belén recuerda que cuando el proyecto comenzaba se reforzó mucho el mensaje entre los locales de que *"es un proyecto para todos, no es que solo va a estar en manos de los alemanes, que son los únicos que lo pueden hacer. Todos*

[23] Schule es la palabra en alemán para escuela.

podemos aportar. En biología tenía que poner sí o sí a un alemán, pero en historia en alemán lo armamos binacional y en Deutsch (alemán) pusimos a una colega local al frente".

Este momento de cambio en la estructura de funcionamiento organizacional con la ampliación de la oferta académica y la llegada de personal especializado de Alemania para dictar las materias específicas del programa del GIB significó para los directivos del nivel secundario un desafío para contener y brindar tranquilidad a los docentes de alemán y las materias que se dan en alemán frente a la incertidumbre que les generaba esta llegada. Sonja, profesora de alemán hace 16 años en el colegio, recuerda que *"al principio estaba el miedo, van a venir los alemanes y a nosotros nos van a empezar a mandar al primario, vamos a empezar a perder horas en el secundario, porque a estos alemanes les van a tener que dar horas y ¿cómo van a hacer?"*

Belén, quien en ese momento era vicedirectora del nivel se esforzaba destacar que el cambio que estaba atravesando el colegio se debía *"a un reconocimiento del esfuerzo y el trabajo que a lo largo de los años venimos haciendo, los logros que venimos alcanzando, desde nuestro laburo. Y ese laburo, ¿quién lo hizo? No lo hizo ningún alemán, lo hicimos todos nosotros. Entonces el colegio lógicamente va a cuidar a su gente. Porque los alemanes, están acá, pero están de paso, después se van".*

Conversaciones previas que había tenido con la directora general en su oficina de la sede del nivel primario reforzaban esta intencionalidad de "*cuidar a los nuestros, que son los que nos hicieron llegar hasta acá. Por más alemanes que nos manden, ellos siempre están".*

Esta presencia constante que los directivos describen de los docentes locales de alemán alimentó la idea, en ambos niveles - primario y secundario -, de la necesidad de recompensar de alguna manera el *"compromiso de los locales"*, este indicador con el que muchas veces se califica el desempeño docente.

En las conversaciones y entrevistas que había mantenido con los docentes las diferencias que genera la existencia del pago del incentivo a los docentes de alemán afloran en los comentarios de quienes no lo reciben, según las palabras de los destinatarios del beneficio. En todo momento, las declaraciones de quienes no reciben el incentivo, remiten al respeto que se tiene por la tarea del docente de alemán y la justicia

que encuentran en el pago de un plus para destacar su labor en un colegio alemán. Sin embargo, en ámbitos protegidos de la escucha de "*los importados*" (como algunos docentes se refieren a los colegas enviados de Alemania) el reproche más escuchado está relacionado con la gran disparidad salarial entre quienes son remunerados por el CAR y los alemanes, que cobran sus salarios en Alemania. Y es que justamente, los docentes locales de alemán le plantean a Ana, la vicedirectora del nivel secundario, que "*con ese sueldo (uno como los de Alemania), podrían dedicarse más a esto y dejar otras actividades para concentrarse en el CAR. Los locales piensan que son de segunda, como kelpers en el sentido económico. Porque laburan a la par de los importados y te diría que inclusive aún más. Son híper responsables. Por ejemplo, el trabajo de la coordinadora, Belén, no sé de dónde saca energía, tiempo, creatividad, buen humor, para hacer todo lo que hace. Y lo mismo la mayoría de los profesores. Viven reuniéndose, trabajando, preparando clases al detalle. Yo creo que es ese el problema, que no se sienten reconocidos económicamente".*

Jaime, por sus múltiples roles y funciones en la escuela, más los años de trabajo que le confieren una visión histórica y desde diversos ángulos reconoce que "*hay un montón de subgrupos que tratan siempre de tirar para el mismo lado, pero se nota que cuesta la convivencia con los profes alemanes que vienen de afuera*". Y es que probablemente el pago del incentivo anual haya tenido en su concepción la intencionalidad de acercar económicamente a quienes perciben su salario en pesos y de parte del CAR según parámetros locales con aquellos profesores enviados de Alemania que perciben su salario en euros. Y si bien la motivación de los docentes en general radica en el placer por realizar su tarea y en el crecimiento de sus alumnos, la convivencia con colegas que hace pocos años se incorporaron al plantel y que perciben salarios significativamente superiores, deja al descubierto la insatisfacción por la manera en la que se los remunera. Otra vez, el pago anual, *este dinero*, que los docentes de alemán reciben por única vez, independientemente de su desempeño, a pesar de estar concebido sobre la base de una evaluación de desempeño, no alcanza para reconocer el trabajo que realizan. Desde la incorporación del programa del bachillerato internacional "*se les demanda mucha más predisposición y compromiso a los docentes*", aspectos relativos al esfuerzo que cada uno está dispuesto a dar. Porque aun cobrando mejores salarios "*no trabajarían mejor*", ya lo hacen de la mejor manera que pueden. Tal vez "*se generaría un ámbito más placentero, el clima laboral sería diferente*" y aquellos que hoy tienen que *"llenarse la*

semana de horas de clase" podrían dedicarse a atender menos alumnos en menos lugares.

Así, la percepción de algunos miembros de la escuela acerca de la necesidad de recompensar el compromiso de los docentes de alemán y buscar preservar su identidad como equipo comprometido que había logrado posicionar al CAR académicamente en un lugar de pertenencia de un grupo de tan solo 141 escuelas de similares características en el mundo, llevó a sus directivos a pensar en un *"reconocimiento más".*

Este reconocimiento parecía ser la forma en la que el CAR enfrentaría los riesgos que implicaban incorporar docentes alemanes a un plantel bien establecido y que gozaba de muy buena reputación interna, basada principalmente en los logros académicos y el trabajo en equipo. Aún hoy "*están muchas veces sacando las papas del fuego*" y en la sala de profesores resuenan en voz baja, pero en tono de queja comentarios acerca de los profesores alemanes sobre "*lo que ganan, y después no se ocupan y nosotras tenemos que estar*".

A pesar del cuidado con el que se hacen estos comentarios, Belén sabe que existen entre los docentes del secundario y reconoce que "*el colegio nunca va a poder ofrecer un sueldo como ganan ellos, en euros*[24] *(...) pero bueno, nos parecía importante dar un incentivo más".*

[24] Los salarios de los docentes del nivel secundario en Alemania tienen pequeñas variaciones de un estado a otro y según el tipo de relación laboral del docente: contratado o funcionario del estado. Además, por trabajar en el extranjero cada estado contempla el pago de bonos extra que pueden llegar hasta el 40% del sueldo neto.

Salarios docentes del nivel secundario en Renania del Norte-Westfalia para un cargo de 27 horas de clase de 45 minutos. Los salarios del nivel primario representan un 10% menos aproximadamente que aquellos presentados en esta grilla. Agosto de 2016: 1Euro=17.50AR$

	Contratado		Funcionario del estado	
Principiante 27 años, soltero, sin hijos.	Bruto mensual:	3206 euros	Bruto mensual:	3314 euros
	Neto:	2196 euros	Neto:	2620 euros
10 años de antigüedad, 40 años de edad, casado, dos hijos.	Bruto mensual:	4599 euros	Bruto mensual:	4469 euros
	Neto:	3330 euros	Neto:	3775 euros

Fuente: https://gehaltsreporter.de (visitado el 10.10.2016)

La llegada de los docentes alemanes al nivel secundario hace apenas unos 5 años para cubrir las horas de las materias en alemán que debían darse en el programa del bachillerato internacional (GIB) había puesto en alerta al plantel docente de alemán local. El mismo plantel que *"había llevado al colegio al lugar de colegio alemán"* y *"que siempre tiene la camiseta puesta"* le entregaba parte de la responsabilidad por la formación de los alumnos a docentes extranjeros *"que hoy están y mañana no"* y además *"ganan mucho más que nosotros".*

En ambos niveles, los docentes de alemán justifican, con diferentes argumentos, un tratamiento salarial diferenciado anclado en un saber específico considerado fundante de la identidad del CAR. Sin embargo, la grilla apunta a evaluar el desempeño docente en general.

6. Otros incentivos para el docente: *La plata no es todo*

La hora del almuerzo en Barrancas Verdes, sede del nivel secundario, es un momento en el que aquellos docentes que trabajan también algunas tardes en el colegio aprovechan para descansar y conversar distendidamente en el comedor escolar. Generalmente, en la última mesa, al fondo a la izquierda - una ubicación que permite una visualización panorámica de todo el comedor - se ubican docentes, preceptores y colaboradores de otras áreas. Durante uno de mis almuerzos me tomé la licencia de plantear a los profesores presentes un tema de conversación que a mí me servía para comprender mi objeto de estudio, pero que tal vez alteraría la tranquilidad y el descanso que cada uno esperaba de este momento del día. Por suerte para mis objetivos de estudio, Norma, profesora de prácticas del lenguaje, estaba dispuesta a compartir algunas de sus pensamientos cuando les pregunté a modo de iniciar la conversación *"qué era lo que menos les gustaba de su trabajo*". *"Con todos los cursos y alumnos que tengo acá, y en otro colegio de la zona, lo que más me molesta, no son los problemas de conducta que puede haber, ni lo padres ni nada. Es la cantidad de trabajos que tengo que corregir todos los días. A veces me acuesto a las 2 de la mañana y me despierto temprano para seguir corrigiendo cuentos que escriben los chicos, pruebas, trabajos prácticos…Y nunca termino. Cuando se acaba una pila de hojas, empiezo con otra".*

Y es en este aspecto en que el incentivo económico como impulsor de mejores prácticas encuentra sus limitaciones. Norma lo confirma cuando me dice que *"aunque me paguen $10000.- más por mes no me alcanzaría, porque las correcciones las tendría igual. No puedo comprar tiempo con esa plata. Si quiero vivir medianamente bien, tener mis cosas, tengo que trabajar así. Me encantaría que me reconocieran el esfuerzo, pero no podría trabajar menos ni mejor".* Eliana, del nivel primario, reforzaría esta idea en otra ocasión: *"Yo trabajo en muchos lados, pero no trabajo más porque no tengo tiempo, eh".*

Este sentimiento es compartido incluso por Irina, quien trabaja todo el día en el CAR con diferentes funciones que le permiten reunir un salario que ella considera adecuado, cuando expresa que "*tendríamos que hablar de un número más alto, tener un plus por la exigencia"*. Y es ahí cuando *se pone la camiseta "porque uno trabaja con las emociones como docente. Cuando uno se va a fin de año y se lleva las cartas de los chicos, que ve cómo aprendieron, que escriben, más el reconocimiento y el cariño, un abrazo, es mucho más emotivo, eso vale mucho más".*

En su investigación "Los docentes en el siglo XXI. ¿Empobrecidos o proletarizados?" Ricardo Donaire (2012, 45) hace un repaso general por los estudios que han abordado las condiciones de vida y trabajo de los docentes. Una de las primeras cuestiones que destaca es el proceso de empobrecimiento de los docentes en las últimas décadas. Entre otros, cita a Llomovate (1995, 157) cuando afirma que "el origen social de los docentes ha descendido en las últimas décadas y esto es compatible con el descenso del imaginario social de la profesión docente". En este sentido, y en sintonía con los dichos de Norma y Eliana, trabajar en la docencia en Argentina cuando el salario del docente es el principal ingreso del hogar o del grupo familiar, implica muchas veces tener que "*llenarse"* la semana de horas para "*juntar un sueldo total que alcance"*[25].

En la misma investigación, Donaire (ob cit) cita a Narodowski (1990, 21, 22) para señalar que "no es extraño escuchar entre las maestras mujeres que mientras antes su sueldo era una "ayuda" frente a lo obtenido por el esposo, en la actualidad ese mismo salario, aunque pobre, se convirtió en un sostén principal". Y complementariamente, el

[25] Sobre esta cuestión, Donaire (2012) elaboró sus propias estadísticas a través de una encuesta que administró a docentes de la ciudad de Buenos Aires y encontró que "casi la mitad de los docentes vive en hogares con ingresos menores a los que reciben en promedio los hogares de los trabajadores asalariados de calificación operativa. (…) En otras palabras, la mitad de los docentes reside en hogares cuyos ingresos son menores a los de las familias obreras más acomodadas" (p 51).

trabajo de Braslavsky y Birgin (1995, 66) en Donaire (2012, 48) menciona que "a diferencia de las primeras generaciones de docentes de fines del siglo XIX, ´actualmente (…) la mayor parte de los maestros proviene tendencialmente de la franja más baja de la escala ocupacional. Las/os maestras/os pertenecen fundamentalmente a grupos que han intentado un ascenso social a través de la instrucción´". Si bien éste no ha sido el foco de la presente investigación, se podría conjeturar que los docentes de alemán han podido contar con una procedencia de origen que les ha permitido apropiarse de un saber específico valorado en esta organización – el dominio del idioma alemán – y quizás pudiera pensarse algún tipo de diferenciación respecto del resto de los docentes. Sin embargo, esto no compensa el hecho de que los docentes tanto de castellano como de alemán, de ambos niveles, planteen su preocupación en torno a las condiciones de trabajo docente con relación a la remuneración (y a las tareas no remuneradas que involucra) respecto de la sobrecarga doméstica y la necesidad de contar con más trabajos para sostener un nivel de vida considerado apropiado y digno.

En sintonía con las expresiones aparentemente paradójicas de las docentes, respecto de que la tarea docente se realiza por satisfacción y no por dinero, a la vez que se expresan las quejas en torno al esfuerzo no remunerado y la imposibilidad de alcanzar niveles salariales más elevados, Donaire (2012, 46) revisó estudios sobre Argentina que muestran la persistencia cada vez mayor de elementos de precariedad laboral entre los docentes. Eso lo pudo analizar, por ejemplo, a través "del trabajo en múltiples establecimientos y la extensión de la jornada laboral al realizar en el hogar una porción de trabajo no remunerado consistente en el desarrollo de tareas pedagógicas y administrativas (planificación, evaluación, etc.)". Asimismo, cita las investigaciones de Martínez y otros (1997) y Mendizábal (1995) que extienden el análisis de las condiciones de trabajo a cuestiones vinculadas con los riesgos y enfermedades laborales sobre todo aquellos relacionadas con "extenuación, falta de descanso y sobrecarga de tareas." (Donaire, 2012, 47).

Lo que expresa el incentivo finalmente es una cuestión más general que atraviesa las condiciones de trabajo de todos los docentes, no sólo los de alemán. Los docentes se quejan respecto de la relación cantidad de trabajo que implica la docencia y salario, fundamentalmente por todas las actividades que implica fuera del curso: tiempo de preparación pedagógico-didáctica y conceptual de las clases, capacitación permanente y actualización curricular, corrección de trabajos diarios y evaluaciones, ya que aun

cuando estén contempladas algunas horas – como ser las que los estudiantes tienen actividades de taller o materias especiales – no cubren la demanda real de tiempo de trabajo fuera de la hora de clase:

> "Tal como lo señalan varias investigaciones sobre docentes, encontramos que la mayoría realiza una parte de su jornada de trabajo (dedicada a la preparación de clases, correcciones, planificación, elaboración de registros, informes, etc.) fuera del horario estrictamente escolar: para casi el 40% esa jornada es de hasta 6 horas semanales, porcentaje que trepa al 72% considerando a los que declaran trabajar hasta 12 horas semanales extra. (…) Los datos presentados coinciden en términos generales con la estimación realizada por Narodowski (1988) a partir de una muestra realizada en 1986 entre docentes del Gran Buenos Aires y la Capital Federal, según la cual el 64% trabajaba hasta 10 horas adicionales fuera del horario escolar. (…) Según Mendizábal (1995) en la provincia de Buenos Aires en 1993 los docentes del nivel primario declaraban en promedio 20 horas semanales de jornada adicional (…) y sobre una muestra de docentes primarios de todo el país en 1994 (Martínez, Valles y Kohen, 1997) el 41% declaró realizar 16 o más horas semanales de trabajo fuera de la escuela".
>
> Donaire (2012, 172)

Este panorama complementa otras opiniones recolectadas en investigaciones realizadas sobre percepciones de los docentes respecto de los mecanismos de incentivos que reflejan que no existe una correlación entre estos mecanismos y la mejora de los resultados académicos (Jacob y Springer 2007; Hulleman y Barron 2010), porque los docentes ya están motivados para trabajar tan duro como puedan. El reporte de Freeman Burns, Gardner y Meeuwsen (2009) sobre el programa piloto REACH (Programa de premios por desempeño) en el distrito escolar independiente de Austin, Texas, da cuenta de opiniones docentes similares con un 80% de respondientes que dicen haber estado trabajando tan duro como podían antes de la implementación del programa de incentivos económicos en el distrito.

En el caso del CAR, más que motivar a los docentes a trabajar más, a intentar promover más y mejores aprendizajes en los estudiantes, o capacitarse, el incentivo monetario tiene el sentido de restituir o equiparar el salario de los docentes de alemán, ya sea respecto de montos históricos o en comparación con los docentes de Alemania. Sin embargo, lo que permite expresar una investigación que aborda cuestiones de dinero respecto de un trabajo que, en algún punto, sigue siendo considerado cuestión de

“vocación” y “mérito”, son las tensiones que surgen precisamente de las condiciones laborales. Si bien los docentes aseguran no ejercer la docencia por “*la plata*” reconocen que el salario resulta insuficiente con relación al esfuerzo realizado, esfuerzo que sin embargo no puede ser menguado porque si así fuera no estarían alcanzando los propios parámetros de compromiso con lo que consideran una “tarea bien hecha”. Es por esto que el incentivo – en este caso mínimo si lo pensamos como compensación mensual, además de imposible de calcular por adelantado, con lo cual tampoco permite planificar anticipadamente su uso – no permite mejoras sustanciales en las condiciones de trabajo (ni de vida cotidiana) de los docentes.

Conclusiones

Según mis supuestos previos al iniciar la investigación, y en sintonía con muchos de los estudios consultados, los mecanismos de incentivo han sido diseñados formalmente para premiar de manera meritocrática, objetiva y transparente el desempeño docente y la productividad.

En otras palabras, la finalidad de un mecanismo de incentivos al desempeño docente es habitualmente la de mejorar el desempeño docente para, como consecuencia de esto, ofrecer a los alumnos mejores oportunidades de aprendizaje y logro de resultados académicos superiores. Si bien por lo general un programa de incentivos no genera de por sí la mejora de las condiciones de trabajo, se espera que motive a los docentes a realizar mejor su tarea y que esto redunde en mejores resultados académicos de los alumnos.

Para mi sorpresa, esto no es lo que encontré después de transitar mi experiencia de trabajo de campo en el Colegio Alemán del Río.

El CAR desarrolló un mecanismo de incentivos a través del cual busca premiar a un grupo de docentes. Para asignar el premio desarrolló una evaluación de desempeño que se aplica en forma de autoevaluación con los docentes del departamento de alemán y que posteriormente se coteja con los resultados de la evaluación de los mismos indicadores que hacen los coordinadores y directivos.

De las primeras declaraciones que obtuve de los directivos y las coordinadoras, el objetivo que persigue el pago del incentivo es recompensar la tarea pedagógica y el desempeño docente. Según se desprende de los relatos iniciales de los directivos del CAR, el mecanismo justifica su presencia en la búsqueda de docentes alineados con los objetivos de la organización. De hecho, la grilla de evaluación, refleja aquellos aspectos que para los directivos escolares resultan importantes de desarrollar y sostener.

Sin embargo, el pago del incentivo encontró nuevos y diferentes argumentos de existencia a lo largo de las entrevistas que mantuve con los mismos directivos.

Tanto en el nivel primario como en el nivel secundario, el pago del incentivo aparece ligado a una práctica compensatoria que en cada nivel pretende achicar una brecha que, si bien es de diferente origen, tiene características en común.

En el nivel primario, encontré que la presencia del incentivo monetario anual aparece en los relatos de los directivos y coordinadores como una compensación que intenta recomponer una situación salarial perdida durante la crisis económica del país del año 2001 en la que los salarios de los docentes que cobraban por encima de los valores oficiales fueron reducidos para hacer frente a la precaria situación económica de la organización.

El incentivo anual forma parte así de una compensación que el CAR considera necesaria para elevar los salarios de los docentes de alemán a valores más cercanos a los históricos en la organización. Esto, en términos de la provisión de incentivos en las organizaciones y desde una mirada puramente económica el incentivo tiene el papel en este caso de arreglar una falla en el sistema de remuneraciones (Ruzzier 2011).

En el nivel secundario, el incentivo monetario tiene como finalidad buscar esta compensación, un acercamiento entre los docentes que son enviados de Alemania para desempeñarse en el CAR y aquellos docentes locales de alemán con quienes existe una brecha salarial significativa. La llegada de docentes alemanes a partir de la incorporación del CAR a la nómina de escuelas alemanas en el extranjero impulsó dentro del nivel secundario, y no exclusivamente puertas adentro del departamento de alemán, la categorización de "locales e importados". Es decir, docentes argentinos, ya sea con formación para dar alemán o de cualquier otra asignatura y los enviados por el gobierno alemán.

La percepción de inequidad basada en las diferencias salariales entre unos y otros, los esfuerzos diferentes que los docentes locales arguyen realizar en comparación de los docentes enviados de Alemania y la historia de dedicación y compromiso por parte del grupo de docentes locales de la materia alemán, tienen un intento de compensación por parte de las autoridades del CAR con la existencia del incentivo. Este sentimiento de injusticia por parte de los locales puede ser expresado en forma abierta, porque no lesiona de manera alguna el sentimiento de comunidad que representa el departamento de alemán en el CAR. En el relato institucional se destaca la labor docente del plantel de alemán para la obtención del reconocimiento como escuela alemana en el extranjero.

Este reconocimiento es el que le permitió al CAR contar con docentes enviados, lo que pronto generó en el plantel local el descontento por las diferencias salariales y las percepciones de distinto compromiso con la tarea de parte de unos y otros. Resulta al menos paradójico que quienes son reconocidos declarativamente por la obtención de un logro para la organización - como lo es ser considerado un colegio alemán en el extranjero - se sientan en una situación de inferioridad compensatoria frente a aquellos que por ese logro tienen la oportunidad de trabajar en el extranjero, en el CAR.

Asimismo, trabajar en el CAR es expresado como una tarea que, si bien se relaciona con la libertad de realizar elecciones vinculadas a la didáctica y la sensación de comodidad, las condiciones de contratación no difieren de las del resto de los docentes de casi cualquier escuela de la provincia de Buenos Aires o del país. Al igual que para el resto de los docentes los docentes del CAR trabajan cada día fuera de horario escolar para preparar sus clases, corregir trabajos de alumnos, realizar devoluciones, comunicarse con padres y realizar otras tantas tareas inherentes a la actividad. Esta dedicación por fuera del colegio puede representar distintas cargas horarias para cada docente, pero en cada caso están presentes. Sin embargo, los docentes del CAR e incluso sus directivos expresan que trabajar en el CAR es más exigente que en otras escuelas, que "*acá se exige más*" y "*que deben cumplir con más cuestiones administrativas que en otras escuelas*". Sin embargo, estas tareas que se realizan antes o después de las clases, no son remuneradas. A diferencia de los colegas alemanes que trabajan hasta 27 horas de clase semanales, los docentes locales trabajan en ocasiones más del doble de estas horas y en distintas escuelas para compensar la diferencia salarial y alcanzar un poder adquisitivo que les permita delegar en parte algunos de los procesos reproductivos de la unidad familiar, que por la sobrecarga de tareas y el tiempo que deben invertir además del tiempo de clases efectivo, no pueden realizar ellos mismos. Gran parte del tiempo reproductivo de los docentes es tomado por el tiempo de trabajo que sería deseable que ocurriera dentro de la escuela. Frente a esta realidad de la tarea docente, en la que el tiempo no resulta posible de comprar, aparece como alternativa la sobrecarga de trabajo que derive en mejores ingresos por sumatoria de salarios para delegar o comprar las tareas que hacen a la reproducción cotidiana.

La tarea docente de la actualidad es mucho más compleja que aquella de sus inicios, aún antes de que las escalas uniformes comenzaran a utilizarse como forma justa de compensación de un trabajo cuya complejidad era previsible y los tiempos de

dedicación también se encontraban más delimitados por la transparencia y claridad de las atribuciones del rol. La pedagogía actual requiere de una dedicación de tiempo que el salario docente no está reconociendo. La tarea del docente no empieza cuando comienza la hora de clase ni termina cuando esta acaba. Tanto antes como después, el docente se encuentra trabajando para esa clase, preparando material de trabajo, planificando secuencias, reflexionando sobre su práctica y generando devoluciones a sus alumnos.

Si bien el CAR declama tener un sistema de evaluación de desempeño de los docentes desarrollado con el que los evalúa, los mide y los califica, para luego transformar esa calificación en una porción de dinero a recibir, el proceso mediante el cual esto se lleva a cabo presenta según las percepciones y definiciones de evaluadores y evaluados altos niveles de subjetividad en la asignación de valores al completar la grilla de evaluación de desempeño. Por un lado, los docentes explican que las calificaciones *"se dibujan"* por parte de las coordinadoras para que arrojen mejores resultados y por otro, desde la dirección se refuerza que muchas veces, "*como los resultados no son como los que ellas esperarían"*, también se acomodan según su percepción.

Además de esta subjetividad presente en la calificación para completar la grilla de evaluación de desempeño tanto coordinadoras como docentes de alemán plantean que han otorgado y recibido incentivos monetarios en el marco del mecanismo de incentivos con el dinero proveniente de Alemania sin haber sometido a los docentes a la evaluación. Esta misma discrecionalidad en la asignación ha sido relatada por las directoras, que anualmente reciben sus incentivos sin atravesar una instancia de evaluación con la comisión directiva, órgano responsable de su evaluación. Aun así, el puntaje que figura en sus calificaciones en la grilla que me facilitara el administrador es el más alto a obtener.

Por parte de los docentes existe un desconocimiento generalizado acerca de la manera en la que se calcula el monto de dinero que reciben anualmente como incentivo. Con la excepción de algunos pocos relatos en los que los docentes han descripto algunos componentes del mecanismo de incentivos y de la grilla de evaluación, la mayor parte no conoce la forma en que se arriba a la suma de dinero que recibe. Quienes pudieron describir algún componente de la evaluación se refirieron al cuidado de los alumnos en los recreos en los espacios de juego, el cumplimiento de horarios y la asistencia. Por el

nivel secundario, la percepción es que se evalúa y reconoce el trabajo en equipo y el compromiso con el colegio, que algunos traducen como *"salvar las papas"* cuando los colegas enviados no llegan a cumplir con ciertos objetivos.

Resulta un hallazgo muy llamativo que ningún docente ni directivo expresa conocer la presencia del concepto de la antigüedad profesional como un componente fundamental y de peso en el mecanismo de incentivos.

El desconocimiento de los docentes acerca de los componentes del mecanismo de incentivos se encuentra en línea con anteriores hallazgos de estudios acerca de las percepciones y actitudes de los docentes hacia los mecanismos de incentivos y la falta de participación de los destinatarios de incentivo en el diseño del mecanismo. Sin embargo, el desconocimiento por parte de los directivos y coordinadores sobre la presencia y el peso del concepto de antigüedad profesional en el cálculo del monto a recibir por cada docente es por demás singular. Tanto directivos y coordinadores como también docentes, desconocen además el peso de las horas de clases y su vínculo con el concepto de la antigüedad en el cálculo del incentivo.

Para los fines de este estudio resultó ser una limitante significativa no llegar a obtener el dato preciso de la suma de dinero que el CAR destina al pago de los incentivos. Si bien por mi relación laboral en una organización de similares características puedo hacer una estimación, ningún directivo como así tampoco el administrador reveló esta información a pesar de mis pedidos que regularmente y de diversa manera se reiteraban.

Para los docentes del CAR - como para mí en mi rol de investigador - este dato también forma parte de lo desconocido acerca del mecanismo de incentivos. A los docentes el dinero que reciben "*les viene bien*", pero de ninguna manera tiene un impacto en su manera de trabajar y en su compromiso hacia la tarea de enseñar. La motivación de los docentes del CAR, según sus expresiones discursivas, no gira en torno al dinero, aunque muchos aseguran tener que trabajar muchas horas para lograr sumar un salario que les permita vivir según sus aspiraciones. Los docentes expresaron que ya realizan su tarea de la mejor manera posible y que no podrían hacerla mejor si fueran mejor remunerados. En sí, el incentivo no compromete de mejor manera al docente ni mejora sus cualidades como tal.

Si bien las realidades económicas de los docentes son muy diferentes entre unos y otros, tanto quienes trabajan para sostener el presupuesto del hogar como quienes trabajan *"aunque no necesiten hacerlo por una cuestión económica"* dan lo mejor de sí, ya que la motivación para realizar la tarea está vinculada a aspectos intrínsecos relacionados con la satisfacción de la realización de la tarea docente. Mejores salarios podrían redundar en la posibilidad de trabajar menos, de evitar tener que trabajar en varias escuelas y/o cargarse la semana laboral con cerca de 50 horas de clase.

El incentivo al desempeño que se les paga a los docentes y directivos del CAR tiene orígenes declarativos en la evaluación de desempeño y en el reconocimiento económico de este desempeño. La subjetividad y la discrecionalidad presentes al evaluar y calificar los desempeños, dan cuenta de que el incentivo tiene una intencionalidad de alineamiento a objetivos organizacionales y a aspectos relativos al compromiso, más vinculados al cuidado de los alumnos y al cumplimiento de aspectos administrativos en el nivel primario y al trabajo en equipo con el foco en la cooperación intra departamento y con los alemanes en el nivel secundario. En ambos niveles el CAR premia la posesión de saberes y prácticas específicas vinculadas a las necesidades particulares de contar con docentes con la competencia idiomática del CAR. Económicamente pretende achicar la brecha salarial entre lo que los directivos quisieran que los docentes de alemán percibieran como remuneración por su trabajo y la realidad salarial de los docentes en la provincia de Buenos Aires y en Argentina.

La producción de datos a partir de las entrevistas y las observaciones que realicé en el CAR arrojan que el mecanismo de incentivos no puede cumplir con esta compensación salarial que pretende lograr por lo reducido del monto del incentivo que reciben los docentes, así como tampoco logra a través de su instrumento de medición de desempeño comprometer a los docentes en la mejora de los indicadores del instrumento. Esto último, por falta de identificación de los docentes con los indicadores, reflejada en el desconocimiento de estos y la ausencia de participación en el diseño del instrumento de medición y la irregularidad con la que directivos y coordinadores aplican la grilla para realizar la evaluación. En este proceso de producción de los datos los hallazgos no difieren de otros realizados en los Estados Unidos de América en investigaciones sobre opiniones y actitudes de docentes hacia los mecanismos de incentivos que sugieren que los docentes "*deben comprar el mecanismo (…) y sentirse involucrados en todos los aspectos del diseño, implementación y evaluación*" (Freeman Burns, Gardner y

Meeuwsen, 2009, 37) y *"que los docentes parecen entender muy poco de cómo funciona el programa de incentivos*" (Jacob y Springer 2007, 30). Se suma a la falta de conocimiento e identificación con los indicadores la poca comprensión que los docentes tienen sobre cómo funciona el mecanismo y el origen de sus calificaciones que convertidos en porcentajes se traducen en una asignación de dinero y la escasa transparencia percibida en el proceso de retribución económica.

El pago del incentivo anual en el CAR tiene múltiples anclajes declarativos en aspectos teóricos de la mejora del desempeño docente a partir de la medición de ciertos aspectos específicos de su tarea que en el CAR son considerados valiosos. La medición del desempeño docente no es sistemática - así también lo entienden los evaluadores - y la instancia en sí misma está atravesada por la subjetividad de quien evalúa y la discrecionalidad en la asignación de los puntajes en las evaluaciones de desempeño que derivarán en una asignación de dinero. El desconocimiento de los componentes del mecanismo de incentivos por parte de docentes y de los directivos sobre la presencia de la antigüedad como variable a premiar dan cuenta de que con este mecanismo el CAR no se propone tener un impacto en la calidad del desempeño de los docentes de alemán, sino tal vez tan solo recompensar de la manera que a la organización le resulta posible al grupo de docentes que le otorgó desde su origen la identidad bilingüe castellano – alemán y por quienes entiende que debe hacer justicia y recompensar económicamente el esfuerzo que implica la tarea docente en la actualidad.

Considero, para finalizar, que este trabajo de investigación contribuye al estudio de una vacancia teórica y empírica muy importante reconocida en Argentina (Donaire 2012, 235) - además del estudio sobre los incentivos - sobre el proceso y las condiciones de trabajo en la educación.

Bibliografía de consulta y referencia:

Adamovsky, Ezequiel, Sergio E. Visocovsky y Patricia Beatriz Vargas (comps). (2014) Clases medias. Nuevos enfoques desde la sociología, la historia y la antropología. Ariel.

Ballou, Dale y Michael Podgursky. 1993. Teacher´s Attitudes toward Merit Pay: Examining Conventional Wisdom. Industrial and Labor Relations Review, octubre, vol 47, no 1, 50-61.

Carriego, Cristina B. (s.f) Cambios en el sistema de remuneración docente. El precio oculto del incentivo.

Cuenca, Ricardo. 2015. Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Estrategia Regional sobre Docentes. OREALC/UNESCO Santiago de Chile, marzo.

Da Matta, Roberto. 1999. "El oficio del etnólogo o como tener 'Anthropological Blues'". En Constructores de Otredad. Antropofagia, Buenos Aires. pp.172-178.

Díaz de Rada, Ángel. 1996. Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza. España: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.

Donaire, Ricardo. 2012. Los docentes en el siglo XXI. ¿Empobrecidos o proletarizados? Siglo XXI Editores S.A. Buenos Aires.

Eisenhardt, Kathleen. 1989. Agency Theory: An Assessment and Review. The Academy of Management Review, vol 14, no 1, 57-74.

Freeman Burns, Susan, Catherine D. Gardner y Joyce Meeuwsen. 2009. An Interim Evaluation of Teacher and Principal Experiences During the Pilot Phase o AISD REACH. Policy Evaluation Report. National Center on Performance Incentives, agosto.

Gore, Ernesto. 2012. El próximo management. Acción, práctica y aprendizaje. Buenos Aires. Granica.

Gratz, Donald. 2010. Looming questions in Performance Pay. The Phi Delta Kappa International, mayo, vol 91, no 8, 16-21.

Guber, Rosana. 2001. La etnografía. Método, Campo y Reflexividad. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Hartley, Jean. 2004. Case Study Research. En Cassel, C. y G. Symon (Eds). Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research. London: Sage Publications Ltd.

Hassel, Bryan C. 2002. Better Pay for Better Teaching. Making Teacher Compensation Pay Off in the Age of Accountability. Progressive Policy Institute 21st Century Schools Project, mayo.

Hulleman, Chris y Kenneth Barron. 2010. The Phi Delta Kappa International, mayo, vol 91, no 8, 27-31.

Jacob, Brian y Matthew Springer. 2007. Teacher Attitudes on Pay for Performance: A Pilot Study. Working Paper. National Center on Performance Incentives, octubre.

Kohn, Alfie. (1994). The Risk of Rewards. ERIC Digest. ERIC identifier: ED376990, noviembre.

Koppich, Julia E. 2010. Teacher Unions and New Forms of Teacher Compensation. The Phi Delta Kappa International, mayo, vol 91, no 8, 22-26.

Krotz, Esteban. 1994. Alteridad y pregunta antropológica. Alteridades, 1994, nº 4, 5-11.

Lazear, Edward y Paul Oyer. 2007. Personnel Economics. Working Paper 13480. National Bureau of Economic Research, octubre.

Max, Jeffrey et. al. 2014. Evaluation of the Teacher Incentive Fund: Implementation and Early Impacts of Pay for Performance After One Year. Executive Summary. National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance, U.S. Department of Education, septiembre.

Mendizábal, Nora. 2006. Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa*, Irene Vasilachis, 65-106. Barcelona: Gedisa.

Moore Jr, Barrington. 1996. La Injusticia. Bases sociales de la obediencia y la rebelión. Instituto de investigaciones sociales. Colección Pensamiento Social. Universidad Nacional Autónoma de México.

Morduchowicz, Alejandro. 2002. Carreras, Incentivos y Estructuras Salariales Docentes, no 23. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, mayo.

_____.2011. Diseño y experiencias de incentivos salariales docentes, no 55. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, junio.

Navarro, Alejandra. 2009. Las investigaciones con entrevistas cualitativas: carácter flexible y emergente de los diseños. En *La voz de los otros: El uso de la entrevista en la investigación social*, Meo, Analía Meo y Alejandra Navarro, 69-83. Buenos Aires: IMSNET.

Podgursky, Michael J. y Matthew Springer. 2007. Teacher Performance Pay: A Review. Journal of Policy Analysis and Management, vol 26, no 4, 909-49.

Razquin, Paula. 2012. Reformas de la ruta/carrera profesional docente en base a estándares de desempeño profesional: Un análisis de experiencias internacionales. Trabajo preparado para VVOB Ecuador y el Ministerio de Educación de Ecuador, Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo, febrero.

Ritter, Gary W. y Nathan C. Jensen. 2010. The Delicate Task of Developing an Attractive Merit Pay Plan for Teachers. The Phi Delta Kappa International, mayo, vol 91, no 8, 32-37.

Ruzzier, Christian A. 2011. Economía de las organizaciones. Mercado versus organización. Ensayo preparado para el libro Progresos en Microeconomía. Colección Progresos en Economía de la Asociación Argentina de Economía Política.

Sclafani, Susan. 2010. Teacher Compensation around the Globe. The Phi Delta Kappa International, mayo, vol 91, no 8, 38-43.

Slotnik, William.2010. The Buck Stops Here: Tying What Students Learn to What Educators Earn. The Phi Delta Kappa International, mayo, vol 91, no 8, 44-48.

Smylie, Mark A. y John C. Smart. 1990. Teacher Support for Career Enhancement Initiatives: Program Characteristics and Effects on Work. Educational Evaluation and Policy Analysis, vol.12, no.2, 139-155.

Springer, Matthew y Catherine D. Gardner. 2010. Teacher Pay for Performance: Context, Status and Direction. The Phi Delta Kappa International, mayo, vol 91, no 8, 8-15.

Vargas, Patricia. 2005. Bolivianos, paraguayos y argentinos en la obra. Identidades étnico-nacionales entre los trabajadores de la construcción. Buenos Aires, Editorial Antropofagia.

_____.2013. Diseñadores y emprendedores. Una etnografía de la producción y el consumo de diseño en Buenos Aires. La Plata, Editorial Al Margen.

_____.2016. Seminario de taller de tesis. Universidad de San Andrés, Victoria, Buenos Aires, 16 de abril.

Vázquez Mazzini, Marisa. 2013. La gestión del cariño. Una etnografía sobre la enseñanza en una escuela de negocios del Gran Buenos Aires. Tesis de Maestría en Antropología Social. IDES/IDAES – UNSAM.

Wilkis, Ariel. (2013). Las sospechas del dinero. Moral y economía en la vida popular. Buenos Aires, Paidós.