



Inclusión, convivencia **democrática** y políticas de **cuidado** en la **escuela** secundaria



Inclusión, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria

Instituto de Investigaciones Pedagógicas
“Marina Vilte”

Secretaría de Educación
CTERA



Inclusión, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria / Sonia Alesso ... [et al.] ; coordinación general de Gustavo Galli ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA, 2017.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-46559-1-2

1. Política Educacional. 2. Inclusión Escolar. I. Alesso, Sonia II. Galli, Gustavo, coord.
CDD 379

Primera Edición: mayo 2017
ISBN 978-987-46559-0-5

Ediciones CTERA – Secretaría de Educación CTERA
Chile 654 – CP 1098 - Ciudad de Buenos Aires - Argentina
Tel. (54) 011 43005414 int. 111 o 112
E-mail: ediciones@ctera.org.ar - www.ctera.org.ar

Coordinación General:

Sonia Alesso, Ana Arias, Miguel Duhalde, Gustavo Galli
Secretaría de Educación, Junta Ejecutiva de CTERA

Equipo Editorial:

María D. Abal Medina, Sandra Alegre, Mariela Canessa, Pablo F. Di Leo, Cecilia Dupuy, Lila Ferro, Agustina Lejarraga, Natalia Lofiego, Noelia Sierra y María Sormanni.

Diseño de tapa:

Nora Raimondo

ÍNDICE

Prólogo	7
Introducción	11
Presentación.....	13

PARTE I: CONTEXTO POLÍTICO-CONCEPTUAL

Capítulo 1. Notas de contexto.....	25
Capítulo 2. El derecho social a una educación inclusiva y de calidad. <i>Sonia Alesso y Miguel Duhalde.....</i>	29

PARTE II: SUJETOS E IDENTIDADES EN INSTITUCIONES ESCOLARES

Capítulo 3. Las identidades y legitimidades escolares. <i>Pablo Francisco Di Leo.....</i>	37
Capítulo 4. Escuela con otros, motivaciones y emergentes. Proyectos escolares que articulan aula, familia y comunidad. <i>Noelia Sierra y Natalia Lofiego.....</i>	51

PARTE III: NORMATIVA, DIRECCIÓN Y GOBIERNO ESCOLAR

Capítulo 5. Gobierno escolar democrático, habilitante de experiencias y proyectos. <i>Sandra Alegre y Gustavo Galli.....</i>	67
Capítulo 6. Configuraciones educativas que amplían derechos y normativas vigentes. <i>Sandra Alegre y Agustina Lejarraga.....</i>	79

PARTE IV: CONDICIONES LABORALES, PUESTO Y PROCESO DE TRABAJO DOCENTE

Capítulo 7. Las condiciones de trabajo docente para la promoción de derechos en las escuelas. <i>María D. Abal Medina, Mariela Canessa y Lila Ferro.....</i>	95
Capítulo 8. El conflicto en los procesos de trabajo docente: Tensiones entre la voluntad, el esfuerzo y el compromiso. <i>Ana Josefina Arias..</i>	109
Reflexiones Finales.....	119

*En memoria
de **Stella Maldonado**,
por su lucha
inclaudicable en defensa
de la Educación Pública.*

PRÓLOGO

La escuela es un ámbito clave de construcción de ciudadanía y convivencia democráticas, un permanente desafío entre generaciones, un pequeño mundo sujeto a las tensiones entre el cambio y la permanencia, donde todo puede seguir siendo como viene siendo o un lugar que puede reinventarse y empezar a ser de otra manera.

En los orígenes del sistema educativo argentino fue muy potente el mandato de neutralidad, de la mano de un disciplinamiento autoritario, clave para construir el sostén simbólico del incipiente Estado Nación¹. Por cierto para nada neutra, sino más bien en consonancia con los intereses de los sectores dominantes en lo económico, político y cultural, la escuela fue territorio fértil donde se fue sembrando como natural una inclusión homogeneizante a través de la cual cualquier diferencia se tornaba deficiencia, toda una amenaza al normal funcionamiento y al “orden natural” de una “sana y correcta sociedad”.

Esté prólogo irrumpe y nace en un momento de cambios relevantes en la orientación de las políticas del Estado argentino que, a partir de diciembre de 2015, ha retomado los carriles de restauración conservadora a través de un gobierno neoliberal versión siglo XXI, en el que se implementa con alta velocidad un proceso de transferencia enorme de los recursos populares hacia los sectores más concentrados del poder económico, un endeudamiento fiscal record en poco tiempo y un estado de recesión económica que debilita e intenta disciplinar las condiciones de vida de la mayoría de la sociedad. Todo ello junto a un marcado ajuste en el presupuesto educativo que afecta tanto a las condiciones de trabajo de los docentes como a los diversos programas socioeducativos desplegados a nivel nacional.

Estas líneas que prologan una valiosa construcción colectiva, producto del análisis de significativas experiencias, surgen al compás de la **Escuela Itinerante de la dignidad docente y la defensa de la escuela pública**. Escuela Itinerante que, luego del intento represivo por detenerla, igualmente continúa latiendo frente al Congreso de la Nación, para dar visibilidad a la lucha por la mejora de las condiciones de trabajo,

¹ Bien vale recorrer las páginas de “Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino 1885-1916 (Galerna, 1991, Bs. As.), esta obra clave y bisagra en la producción bibliográfica de la historia de la educación argentina y latinoamericana. Libro que encabeza una destacada serie de volúmenes cuya autora es la prestigiosa y militante pedagoga Adriana Puiggrós, junto a otros tantos y tantas destacadas/os educadoras/es.

para exigir el cumplimiento de la ley y la apertura de la paritaria nacional docente y en defensa de la educación pública como derecho social.

Estamos ante un proceso de mercantilización educativa que, a diferencia de otros momentos históricos, no efectúa achicamiento del Estado sino reorganización de prioridades: despidos masivos en las dependencias centrales del Estado, descabezamiento de equipos y líneas de coordinación central de las más relevantes políticas de inclusión socioeducativas y digitales (CAJ, CAI², Orquestas y Coros, Programa de Inclusión digital en primaria, secundaria e ISFD).

En este año y medio de gestión pública en educación, se destaca la discontinuidad y merma en la entrega de las computadoras portátiles para estudiantes y docentes, de los laboratorios para ciencias naturales en las primarias y la ausencia absoluta en la producción y distribución de libros y material didáctico en las escuelas, que se habían consolidado como política de Estado. Se discontinúa, ajusta y vacía (en tamaño, escala y calidad) el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP), conocido como “Nuestra Escuela”, iniciativa trianual proyectada más allá de la línea divisoria de gestión política (2014-2016) para constituirse como política de formación docente de Estado, situada, en ejercicio, de carácter universal y gratuita. Programa fundado y monitoreado por una mesa técnico paritaria constituida por el Estado y los cinco sindicatos docentes con representación nacional³.

En nombre de la autonomía y la descentralización, sólo como enunciados políticamente correctos, se observa desresponsabilización y ausencia de orientaciones que para dar un sentido de unidad e identidad común nacional a un conjunto de jurisdicciones singulares y diversas.

El actual presidente de la Nación, en su discurso inaugural de sesiones legislativas, omite la palabra derecho, y, desde entonces, en la cartera educativa, cotiza alto el reemplazo de educadores por CEOs, convirtiendo la omisión presidencial en una orientación precisa que organiza discurso y política oficiales. *Inclusión y derecho* se quedaron

² CAJ y CAI, Centros de actividades juveniles e infantiles, respectivamente, que han ido constituyendo, junto a muchas iniciativas nacionales y provinciales socioeducativas una institucionalidad de fortalecimiento a las políticas educativas de inclusión de los sectores más vulnerados por décadas de exclusión y/o desigualdad en sus trayectorias vitales y escolares. Los CAJ y CAI, junto a la valiosa experiencia de radios escolares, de Turismo Educativo, junto a las tan conocidas y emocionantes Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles, el Parlamento Juvenil del Mercosur, la expresión federal del Ajedrez educativo como derecho de todos/as y no como deporte para unos pocos. Las ludotecas, los aportes para movilidad, en especial en zonas complejas y alejadas, en ámbitos rurales o de difícil acceso, las Mesas Socioeducativas para la Inclusión y la Igualdad, la Red de Organizaciones Sociales por el Derecho a la Educación, entre otras políticas de Estado.

³ CTERA, SADOP, CEA, UDA y AMET.

libres por inasistencias. *Evaluación* tiene presencia y puntualidad perfecta. Aunque más que evaluación, asunto clave y valioso que ayuda a comprender y mejorar la educación, en este caso se trata de una obsesión por el control, el disciplinamiento y la estandarización. Es decir, transformar las escuelas en ámbitos de aplicación de pruebas estandarizadas, regularizando, en forma anual, una rutina de exámenes que disciplinen a la comunidad educativa, haciendo de las mismas centros de alto entrenamiento, despojando a docentes y estudiantes de su condición de sujetos para reducirlos a meros objetos. Unos, aplicadores de pruebas elaboradas por otros (en otra parte, incluso fuera del país) y separados del proceso de autoría y contralor de su propio trabajo; otros, como respondedores seriales, a tiempo record. Evaluaciones estandarizadas que gozan de una cobertura mediática dominante que las enaltece como el único remedio a la “enfermedad de la decadencia educativa” que, al mismo tiempo que demonizan políticas educativas inclusivas de un Estado Nacional presente, ensalza los dispositivos de evaluación estandarizados como la salvación de la escuela y la “recuperación de la Republica Perdida”, en sintonía con las tendencias globales que emanan de organizaciones del poder económico globalizado, como la OCDE (que administra las pruebas PISA), y en correspondencia con poderosas empresas multinacionales que enaltecen la libertad de mercado por encima de la diversidad y particularidad de los contextos. Colonización Pedagógica del siglo XXI que no se limita a privatizar la educación, sino que va por negocios privados (domésticos y trasnacionales) con la educación pública, nuevo territorio para invertir e invadir.

En este contexto, *“Inclusión, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria”* hace pública esta iniciativa que se ha ido consolidando, durante algunos años, entre los docentes e investigadores de la CTERA, del Ministerio de Educación Nacional y de la Universidad de Buenos Aires. Se trata de un libro que se pone a disposición de cada docente y estudiante, de cada escuela, instituto y universidad argentina, resultado de una práctica de construcción colectiva de conocimiento pedagógico, motorizada y protagonizada por las instituciones antes mencionadas.

Este libro expresa la intensidad del trabajo compartido y siempre inacabado entre colegas y compañeros/as, donde contar con el otro no es una operación aritmética sino un acto político, ético y pedagógico, que pretende hacer de la escuela un ámbito público de construcción diaria de justicia e igualdad, donde cada situación incómoda y tensa, donde los desentendimientos, las agresiones e incluso las violencias, dejen de crucificarse como demonios y presagios de tormentas y precipicios

amplificados por la maquinaria demoledora de los medios y las soluciones “mágicas” del mercado, para ser comprendidas como conflictos de la vida cotidiana en las escuelas. Conflicto como palabra y asunto a transitar, incierto y necesariamente incómodo, que se distancia de los nostálgicos de la moralina autoritaria que lo emparentan con violencia y caos, y de los CEOs y gerentes pedagógicos que reducen el conflicto a un problema técnico de gestión, incoloro, indoloro y neutral. Conflicto que expresa la tensión entre intereses diversos, a veces enfrentados, en una sociedad y escuela que nunca dejaron de ser desiguales en el reparto de bienes y posibilidades. Conflicto como espacio de negociación y abordaje de problemas, para que los mismos no se invisibilicen o enquisten y se tornen permanentes. Conflicto como fuente inacabada, dinámica y contradictoria de construcción de convivencia escolar en la secundaria, entendiendo a la educación como derecho social, en una sociedad que requiere ser más democrática.

Gabriel Brener

Escuela Itinerante de la Dignidad y Defensa de la Educación
como Derecho Social, 5 de Mayo de 2017.

INTRODUCCIÓN

Hace ya algunos años que para la opinión pública las cuestiones referidas a la conflictividad social y a las situaciones de violencia en las escuelas han estado en un lugar central del debate en sociedad.

En el marco de ese debate, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina asume el desafío de construir una mirada propia desde la perspectiva de los trabajadores de la educación a los efectos de producir conocimientos y generar propuestas pedagógicas alternativas que permitan superar las situaciones de conflictividad social y violencia que emergen en las instituciones educativas. Una mirada que, además, contribuya a desmontar la lógica mediática de un pensamiento hegemónico liberal-conservador que, en su disputa por el sentido común, simplifica esta situación problemática responsabilizando y culpabilizando, en muchos casos, a quienes son las verdaderas víctimas de un sistema que aún mantiene preocupantes niveles de desigualdad, injusticia y discriminación.

Una de las líneas de trabajo que despliega la CTERA en este sentido se plasma en un proyecto de investigación que se focaliza en la recuperación, análisis y sistematización de experiencias sobre convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria.

En la presente publicación se comparten los resultados y análisis que surgieron de este proyecto que estuvo centrado en el conocimiento y reconocimiento de experiencias realizadas en escuelas secundarias, con el sentido de revalorizar aquellas prácticas que despliegan los docentes, los estudiantes y las familias en estas instituciones educativas, desde la perspectiva de la inclusión social, entendiendo a la educación como un derecho social y humano.

En la primera parte de este libro, “Contexto político-conceptual”, se realiza una descripción del contexto y de las políticas referidas al derecho social a la educación inclusiva y de calidad.

La segunda parte, “Sujetos e identidades en las instituciones escolares”, está compuesta por dos capítulos. En el primero de ellos se abordan las cuestiones referidas a la crisis (o ausencia) de identidad y legitimidad de la escuela, la centralidad de la inclusión y los derechos de las y los jóvenes, la ampliación de espacios de participación creativa de las y los estudiantes, la articulación y el trabajo conjunto con los diversos actores de la comunidad. En el segundo capítulo se analizan el lugar de la comunidad y la familia, tratando de comprender las motivaciones que

permiten la germinación y afloramiento de prácticas novedosas, inclusivas y democráticas para el tránsito de los sujetos en la trama escolar.

La Parte III del libro, denominada “Normativa, dirección y gobierno escolar”, está compuesta por dos capítulos. El capítulo 5, en el que se propone la recuperación de relatos que describen los estilos de gobierno escolar, las relaciones y vínculos entre equipos docentes y equipos directivos, las tensiones entre directivos y otras autoridades del sistema educativo, los límites del sistema en relación al despliegue de un proyecto educativo con continuidad y las condiciones en que todo esto se desarrolla y pone en juego en las escuelas secundarias. Y el capítulo 6, donde se problematiza el estatuto de las normas en la escuela secundaria partiendo del interrogante acerca de si las normas operan como limitantes/obturadoras o como posibilitadoras de experiencias educativas de ampliación de derechos de niños, niñas y adolescentes.

La cuarta y última parte del libro, llamada “Condiciones laborales, puesto y proceso de trabajo docente”, se compone de un capítulo en el que se analizan los relatos de los profesores identificando las condiciones de trabajo que favorecen el desarrollo de las experiencias que promueven la inclusión, la promoción de derechos y la construcción de relaciones democráticas en escuelas secundarias, y otras que dificultan su realización o el sostenimiento de las mismas en el tiempo. Y un último capítulo en el que se analizan la voluntad como recurso, el conflicto y la tensión interna que surge en el despliegue de las experiencias para la democratización de la educación en las escuelas secundarias.

PRESENTACIÓN

Durante el año 2015, investigadores e investigadoras de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y del Ministerio de Educación de la Nación (MEN) constituyeron un equipo de trabajo a los efectos de llevar a cabo un proyecto de recuperación, análisis y sistematización de experiencias sobre convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria.

El trabajo se centró en experiencias realizadas en escuelas secundarias, con el sentido de reconocer y revalorizar aquellas prácticas que despliegan los docentes, los estudiantes y las familias en estas instituciones educativas, entendiendo a la educación como un derecho social y humano.

Las Organizaciones de Base de la CTERA, SUTIBA (Provincia de Buenos Aires), UTE (Ciudad de Buenos Aires) y AMSAFE (Provincia de Santa Fe) coordinaron la convocatoria a equipos e instituciones en cada jurisdicción. Como resultado de dicha convocatoria, participaron:

Docentes de la Provincia de Buenos Aires de las escuelas secundarias: N° 51 de Lomas de Zamora, N° 39 de Morón, N° 125 y N° 144 de La Matanza, N° 25 de San Miguel, N° 2, las Escuelas de Educación Primaria de Adultos N° 701 de Chivilcoy, N° 7 de Pehuajó, N° 2 de Haedo, N° 16 de Florencio Varela, y la Escuela Técnica N° 2 de Florencio Varela.

Docentes de la Ciudad de Buenos Aires de las escuelas secundarias: N° 11 (de Comercio) “José Peralta” de Villa Devoto, N° 4 “Homero Manzi” de Pompeya, N° 1, “Manuel Mujica Lainez” (ex EMEM N° 10) de Lugano, N° 1 “Federico García Lorca” de Paternal, Escuela de Educación Artística “Lola Mora” de Villa Lugano, el Liceo N° 3 “José Manuel Estrada” y la Escuela de Reingreso N° 2 “Trabajadores gráficos” de Barracas.

Docentes de la Provincia de Santa Fe de las escuelas secundarias: N° 443 de Comercio (Santo Tomé), N° 645 (Alto verde), N° 508 y N° 511, la Escuela Técnica N° 655 “Paula Albarracín de Sarmiento” (Ciudad Capital de Santa Fe), la Escuela de Enseñanza Media de Adultos N° 1028 “Francisco Candiotti”, y la Escuela Juan Bautista Alberdi N°208 (Villa Constitución).

Contexto conceptual y supuestos de partida

Existen intervenciones pedagógicas institucionales en las escuelas que posibilitan la promoción de los derechos sociales, la participación, los vínculos democráticos entre los sujetos de distintas generaciones y la resolución pacífica de conflictos frente a problemáticas complejas de las familias y las escuelas. Fue a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que, este tipo de intervenciones, se constituyeron como una política pública para generar espacios tendientes al cuidado para todos los sujetos (niños, niñas, adolescentes, jóvenes, docentes y adultos) que participan de la vida escolar.

Partimos por reconocer el valor de la intervención pedagógica e institucional de docentes y otros actores del sistema educativo en la resolución de conflictos. Como así también de la certeza acerca de la riqueza de la producción que se realiza en las escuelas secundarias y que no es suficientemente reconocida ni convertida en nuevas herramientas de trabajo para otras instituciones.

Esto no implica negar la crisis que se evidencia en las escuelas, producto de los cambios en los mandatos institucionales, la sensación de impotencia frente a algunas problemáticas y la tensión permanente en la construcción de autoridad docente.

Entre los obstáculos detectados para reconocer y potenciar lo producido en las escuelas se identifica el lugar relevante que suelen ocupar, en los medios masivos e incluso en las comunicaciones barriales informales, las situaciones críticas de violencias, en donde las escuelas aparecen sólo como un lugar denunciado y no como generador de otros vínculos o respuestas a tales manifestaciones de violencia. Dicho de otro modo, no aparece reflejada la potencialidad que la institución educativa presenta más allá de la complejidad o, precisamente, en la complejidad.

Entendemos que el trabajo docente está constituido por tres dimensiones estructurantes y constitutivas: una dimensión de la organización del trabajo (puesto y proceso de trabajo); una dimensión de la organización institucional (lugar/espacio y tiempo donde se lleva a cabo este trabajo); y una dimensión de la organización curricular (en tanto nos identificamos como trabajadores del conocimiento). Cuando nos referimos al “puesto” de trabajo, decimos que el mismo tiene una determinada composición y estructura, signadas por la complejidad, la responsabilidad y una determinada carga de trabajo. Se entiende al puesto de trabajo docente como una construcción social y, por tanto, como una estructura que “refleja el conjunto de relaciones específicas -políticas e históricas- entre grupos en conflicto, en particular los códigos y estruc-

turas de poder de una organización institucional” (Martínez Bonafé, 1998: 87).

Las escuelas, como instituciones centrales de la vida social reciben nuevas demandas y, a la vez, se les exige nuevas lógicas para el trabajo. Esto resulta fundamental en momentos de ampliación de su presencia en la vida cotidiana de los sectores populares a partir de la extensión de la escolarización de niñas, niños y jóvenes. Hoy pensamos que la dimensión de la “organización institucional” debería ser, más bien, entendida como “cultura escolar”, ya que con este renovado enfoque es posible comprender tanto la dimensión histórica de las culturas escolares, como así también los matices significativos de los contextos socio-culturales y las continuidades/discontinuidades, e incluso, rupturas temporales propias de las instituciones educativas.

Pensar el sistema educativo exige una reformulación institucional bastante más compleja, que interpela cuestiones que hacen al proyecto de sociedad general y no sólo a mejorar servicios o consumos. Pensar cómo reconvertimos las capacidades institucionales para que se hagan efectivos los derechos es un tema de una centralidad política enorme. Es aquí donde se propone “volver a la escuela” y recuperar sus experiencias construidas/aprendidas como lugares comunes donde es posible crecer y hacer crecer, reflexionando sobre nuevos modos de encuentro y cuidado.

En los problemas de intervención en la complejidad (Gómez, 2013) la variable tiempo, permanencia, presencia constante, entre otros, requieren revisar las propuestas de acuerdo a estas nuevas demandas, que no pueden ser abordadas desde intervenciones fragmentadas en el marco de proyectos sin raigambre institucional sino que deben ser propuestas sostenidas e incorporadas como repertorio estable de recursos.

A partir de diversos trabajos de investigación social de alcance nacional, desarrollados por uno de los equipos que integran este proyecto, se ha comprobado una efectiva asociación entre las condiciones institucionales y los niveles de violencia experimentados por distintos sujetos en la cotidianeidad escolar. A medida que se presentan altos niveles de conflictividad, se incrementan significativamente los episodios de violencia y lo inverso sucede cuando el clima o la cultura escolar mejora (Onetto, 2004; Kornblit, 2008). Esta asociación también fue hallada en estudios realizados por el equipo del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas y en otras investigaciones realizadas recientemente a nivel nacional e internacional (Míguez, 2008; Kaplan, 2009). Relaciones similares emergen alrededor de otro de los aspectos

centrales de la relación pedagógica: a mayor presencia de estas dimensiones en las relaciones pedagógicas, aumenta la proporción de estudiantes menos vulnerables y con menos protagonismo en las situaciones de violencia en la escuela. Por ende, a partir de estos análisis, surge que el vínculo pedagógico se constituye en una de las condiciones habilitantes más importante frente a las manifestaciones de violencia escolar (Di Leo, 2009). En este sentido, es importante señalar que el vínculo pedagógico conlleva un ejercicio de “autoridad habilitante” (Greco, 2007; 2012), que se constituye en causa de procesos reflexivos, emancipatorios y subjetivantes para otros.

Asimismo, las relaciones de confianza –consigo mismos, con los pares y, especialmente, con los adultos–, ocupan un lugar central en las experiencias escolares de los jóvenes. Las mismas se presentan en sus relatos como un proceso en constante negociación, organizado por una serie de símbolos que van siendo resignificados y/o actualizados a partir de rituales cotidianos de sociabilidad. Los estudiantes reconocen y valoran a aquellos docentes y directivos que en sus interacciones cotidianas presentan una apertura para la escucha, el diálogo y, en general, el vínculo intersubjetivo con los otros.

Este tipo de “relaciones de confianza instituyente” (Cornú, 2002), aquella que el/la adulto, el/la docente, antepone a todo “pronóstico” estigmatizante, puede servir de base para la configuración de autoridades, rituales y normas escolares que no busquen legitimarse exclusivamente en la tradición, la racionalidad burocrática y/o el carisma, sino que se fundamenten en los trabajos cotidianos de escucha, apertura y reconocimiento de los otros.

Estrategia metodológica

Dadas las características del objeto-problema de la investigación llevada a cabo, se optó por una perspectiva de investigación cualitativa, a los efectos de poder analizar la particularidad del proceso estudiado, teniendo en cuenta las expresiones, sentidos y significados que los sujetos le dan a sus prácticas en contextos locales, en este caso, las escuelas.

En tal sentido, desde el proyecto de investigación se planteó “comprender” cómo se construyen las experiencias sobre convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria y qué significado le dan los sujetos protagonistas de las mismas.

Respecto de las técnicas empleadas para el relevamiento de la información, se optó por un diagrama de instancias colectivas con la modalidad de “taller docente”, en el que se propone un dispositivo para poner en diálogo problematizador a los sujetos, conocer, reconocer, describir, analizar y sistematizar el trabajo docente al interior de la escuela.

Consideramos que la reflexión conjunta es un modo válido de producción conocimiento sobre los hechos, planteado desde la perspectiva de generación de teoría en lugar de partir de un marco teórico rígido que pretenda ser confirmado de todos modos.

Respecto a las unidades de análisis, se han tenido en cuenta experiencias de intervención pedagógica en escuelas de educación secundaria en las Provincias de Buenos Aires y Santa Fe y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, basadas en los procesos de democratización y las políticas de cuidado.

Por tratarse de un tipo de diseño de investigación que responde a la lógica cualitativa, se trabajó con un muestreo intencional y teórico, partiendo de una muestra inicial que se construyó a través de una convocatoria a presentación de experiencias realizada por los Sindicatos de Base de CTERA en cada jurisdicción.

Esta decisión muestral se fundamenta en la idea de la importancia que tiene realizar un procedimiento previo para establecer los criterios de selección de los casos más significativos y heterogéneos para el estudio.

En el tratamiento y análisis de la información empírica se trabajó fundamentalmente con núcleo de sentido y frases significativas a través de las cuales es posible resignificar el discurso y las estructuras conceptuales de los docentes cuando expresan lo que desarrollan en sus prácticas. (Díaz y Badano, 2009).

El proceso de generación de categorías teórico-analíticas se realizó partiendo de aquellos conceptos “más pegados a la realidad”, a los efectos de avanzar hacia aquellos que son construcciones teóricas de mayor nivel de abstracción. Para ello, desde este proyecto se definió como punto de partida el establecimiento de categorías previas que orientaron la estructuración del taller y el análisis de la información. Categorías que se describen seguidamente en la presentación del dispositivo central de dicho proyecto: “El taller docente de investigación y formación”.

Dispositivo para la obtención y resignificación de la información empírica: Talleres docentes de investigación y formación

La propuesta de trabajo para la construcción de los datos se plantea a partir de la realización de talleres docentes convocados por las Organizaciones de Base de la CTERA, ubicadas en la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA), Ciudad de Buenos Aires (UTE) y Provincia de Santa Fe (AMSAFE).

En estos espacios, denominados “talleres docentes de investigación y formación”, se presentan y analizan experiencias relacionadas con “la convivencia democrática” y “las políticas de cuidado”.

Los mismos estuvieron dirigidos a Trabajadores de la Educación en sus diferentes funciones (docentes, directivos, preceptores, tutores, miembros de equipos de orientación escolar), con desempeño en escuelas secundarias de las jurisdicciones de referencia.

Estos talleres se organizan y planifican como una estructura con tres momentos. Un primer momento dedicado a la presentación y fundamentación de la propuesta, seguido de una introducción acerca de las temáticas centrales a trabajar en el proyecto: *convivencia democrática* y *políticas de cuidado*. Conceptos clave que se vinculan desde el punto de vista conceptual con categorías como: conflicto/conflictividad escolar; clima escolar/cultura escolar/condiciones institucionales; soporte/perspectiva de protección de derechos de los niños, niñas y adolescentes/vulnerabilidad; estrategias de intervención socioeducativa; perspectiva institucional; autoridad; experiencia pedagógica.

Un segundo momento del taller destinado a la presentación de las experiencias, donde los participantes describen, relatan y comparten los proyectos y/o actividades desarrolladas en sus espacios de trabajo en base a las siguientes preguntas: ¿En qué consistió la experiencia? ¿Cuáles fueron las motivaciones/diagnósticos/problemas para impulsarla? ¿Cuáles fueron los objetivos planteados? ¿Quiénes impulsaron y planificaron la experiencia? ¿Qué actores de la institución participaron? ¿Participaron además otros actores como las familias, otras escuelas, otras instituciones u organizaciones de la comunidad, otras instituciones estatales? ¿De qué manera participaron los diferentes actores (estudiantes, docentes directivos, tutores, otras instituciones, etc.)? ¿Qué roles/funciones asumieron? ¿Cómo fueron las relaciones que se establecieron entre ellos? ¿Qué aspectos de la organización institucional de la escuela hicieron posible que se llevara a cabo?

En este momento, también se propone reflexionar sobre las condiciones o dificultades que surgieron para el logro de los objetivos. *El coordinador del grupo interviene propiciando el intercambio y la circulación de la palabra, y a la vez realiza un registro de la información compartida en una matriz de sistematización construida por el equipo de investigación donde están anticipadas algunas categorías para el análisis tales como:* Los estudiantes, sus demandas y derechos, Las condiciones institucionales, Los vínculos entre pares, Los vínculos entre los estudiantes y los adultos, Las posibilidades y limitaciones de la escuela para el trabajo con algunos temas o problemas particulares, El contexto social y familiar de los estudiantes, Las políticas públicas destinadas a los jóvenes, Las herramientas/metodologías de trabajo.

Por último, al cierre de cada taller provincial, se realiza la puesta en común de lo trabajado en cada subgrupo, donde los participantes hacen público el intercambio generado y los temas debatidos en base a los nudos centrales previamente discutidos en cada subgrupo. El equipo coordinador construye el análisis y sistematización en este mismo momento utilizando para esto una nueva matriz de sistematización. Matriz estructurada por el equipo de investigación en las categorías e interrogantes. La categoría “*Vulneración de derechos y cuidado*” que contempla interrogantes tales como: ¿Qué formas de vulneración de derechos son abordadas en las experiencias sistematizadas? ¿Por qué son consideradas situaciones de vulneración? ¿Para quién/es? ¿Qué actores socio-educativos deben intervenir en el diagnóstico y abordaje de dichas situaciones? La categoría “*Intervenciones socioeducativas*” que contempla interrogantes respecto a ¿Cuáles son las formas de intervención socioeducativas más comunes frente a situaciones de vulneración? ¿Qué recursos se ponen en juego? ¿Qué otros recursos serían necesarios para potencializarlas? ¿Cuáles son las principales potencialidades y límites de dichas formas de intervención? Y la categoría “*Autoridad y convivencia democrática*” circumscribida a los interrogantes sobre ¿Qué formas de autoridad y convivencia escolares favorecen dichas intervenciones y cuáles las obstaculizan? A partir de dichas intervenciones, ¿surgieron formas novedosas de autoridad en las instituciones? Si es así, ¿cuáles son sus características principales? A partir de dichas intervenciones, ¿se generaron formas novedosas de convivencia democrática entre los distintos actores las instituciones? Si es así, ¿cuáles son sus características principales? ¿Cómo podrían potenciarse e institucionalizarse dichas formas novedosas de autoridad y de convivencia democrática entre los distintos actores en las instituciones educativas?

Este dispositivo de taller cuenta con una instancia nacional en la que se reúnen los participantes de las tres provincias convocadas, quienes hacen la puesta en común de las primeras sistematizaciones. En esta instancia de integración se avanza en la revisión y resignificación de lo producido y se produce una síntesis a cargo del equipo de investigación nacional que se comparte con todos los participantes. Asimismo, los materiales sistematizados y las grabaciones de todas discusiones “en crudo” se ponen a disposición de todos los participantes del proceso como un banco de información empírica que queda como insumo de trabajo para posibles profundizaciones o ampliaciones de futuras investigaciones.

Bibliografía

- Cornú, L. (2002). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio M. Poggi y D. Korinfeld (comps.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Noveduc-Cem.
- Di Leo, P. F. (2009). *Subjetivación, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas secundarias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Tesis Doctoral en Ciencias Sociales (no publicada). Universidad de Buenos Aires.
- Díaz R. y Badano M. del R. (2009). *Análisis de entrevista. Frases significativas*. Material de cátedra, Seminario de Tesis, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Gómez, A. (2013). ¿Nuevos problemas o respuestas viejas? En M. Testa, (comp.), *Trabajo Social y Territorio. Reflexiones sobre lo público y las instituciones*. Buenos Aires: Espacio.
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Greco, M.B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires: Noveduc.
- Kaplan, C. V. (Dir.) (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kornblit, A. L. (Coord.) (2008). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos.

- Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la Escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Míguez, D. (Comp.) (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Onetto, F. (2004). *Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar*. Buenos Aires: NOVEDUC.

PARTE I

Contexto político-conceptual



CAPITULO 1

NOTAS DE CONTEXTO

Lo que se ha dado en llamar “los años pos ’90” marcan un período en el que se inicia una serie de transformaciones políticas y sociales de ampliación de derechos con la activa participación del Estado para garantizar procesos de inclusión social y democratización en el acceso al bienestar en general, y a la educación en particular. “Si durante los años ’90 las respuestas a la exclusión como nueva expresión de la cuestión social llegaron a través de políticas sociales focalizadas y compensatorias, cuyo impacto fue el desplazamiento de las prestaciones universales fundadas en la ciudadanía, hacia intervenciones sobre grupos en condición de pobreza basadas en la “tutela” estatal; a partir de la emergencia de “gobiernos de nuevo signo”, el énfasis se traslada hacia la recuperación del ideario igualitario de políticas universales que promuevan la inclusión social en países que, como Argentina, logran reducir la pobreza, pero en menor medida las brechas de desigualdad”. (Gluz, 2006; Feldfeber y Gluz, 2011)

Luego de la crisis del año 2001, y especialmente a partir del año 2003, la Argentina comenzó a avanzar en el plano normativo-legal de manera muy progresiva, reconociendo y ampliando derechos en el campo de lo social y educativo. Se pueden citar como ejemplos de ello a la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075; la Ley de Educación Nacional N° 26.206; la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150; la Ley de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061; la Ley de Protección contra la Violencia Familiar N° 24.417; la Ley de Prohibición del Trabajo infantil y adolescente N° 26.390; la Ley de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales N° 26.485; la Ley de Actos Discriminatorios N° 23.592; la Ley que aprueba la Convención Internacional Derechos del Niño N° 23.849; la Ley de Identidad de Género N° 26.743; la Ley Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas N° 26.364; y el Decreto que aprueba el informe Hacia un Plan Nacional contra la Discriminación del INADI, 1086/2005.

Este marco jurídico general se ha visto complementado, en el campo educativo, por un conjunto de normas regulatorias y resoluciones del Consejo Federal de Educación que fueron dando forma concreta al trabajo en torno de la convivencia escolar con participación de todos los actores educativos en un sentido democratizador. Desde la perspectiva de nuestra Organización Sindical Docente, este marco normativo significó una importante condición de posibilidad para la profundización del proceso de inclusión social, de la ampliación de derechos para los sectores más desprotegidos en el sistema y para el verdadero reconocimiento de la Educación Pública como una política de Estado.

Desde el año 2014, también se cuenta con la Ley de Promoción de la Convivencia y Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas N° 26.892, donde se establecen las bases para la promoción, intervención institucional y la investigación y recopilación de experiencias sobre la convivencia, así como para el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional. Su reglamentación, efectuada por el Consejo Federal de Educación a través de la Resolución N° 239/14, dispone la creación de sistemas de convivencia en los niveles inicial y primario (Anexo I), así como la regulación de las modalidades de intervención de los Equipos de Orientación Escolar con un sentido institucional (Anexo II). A su vez, en el mismo año, la Resolución N° 217 del Consejo Federal de Educación aprueba la Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas Relacionadas con la Vida Escolar. En la escuela secundaria, la creación de acuerdos de convivencia y su expresión en la cotidianeidad escolar se viene desplegando desde años anteriores, fundamentalmente a partir de la Resolución N° 93/09, a través de sus Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria.

Estas leyes y regulaciones, en definitiva, han contribuido sustancialmente en poner el énfasis sobre el carácter institucional de la resolución de conflictos y han favorecido la generación de espacios democráticos para vivir-con otros en las escuelas, lo que, a su vez, demanda la implicación y el compromiso de todos/as: directivos, docentes, estudiantes, familias y equipos de orientación, configurando en conjunto un objeto de trabajo que hasta hacía algunos años no había sido pensado ni delimitado con claridad en las escuelas. Es decir, “procesos de reconfiguración de las políticas educativas que redefinieron y complejizaron las históricas desigualdades educativas, y que permiten comprender por qué los movimientos sociales no sólo reclaman acceso a la educación sino

que adicionalmente disputan cómo debe ser dicha educación” (Gluz, 2011).

La finalización del presente proyecto de investigación y formación colectiva coincidió temporalmente con un acontecimiento gravitacional en el escenario político de la Argentina: las elecciones nacionales que, con el triunfo de la “Alianza Cambiemos”, llevaron al poder a un gobierno liberal-conservador. Un triunfo de la derecha que pone en serio riesgo los avances de los últimos años a los que se vinieron haciendo referencia en este apartado dedicado a “las notas del contexto”.

Bibliografía

- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”, *Educação & Sociedade* vol. 32, 115, 339-356.
- Gluz, N. (2006). *Educación y subjetividad: experiencias educativas alternativas en los movimientos sociales*. Buenos Aires: UNGS, Mimeo.
- Gluz, N. (2011). ¿Democratización de la educación? La emergencia de experiencias educativas ligadas a movimientos sociales en Argentina. En P. Gentili *et al.*, *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*. Buenos Aires: CLACSO.

CAPITULO 2

EL DERECHO SOCIAL A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DE CALIDAD

Sonia Alesso⁴
Miguel Duhalde⁵

En la trayectoria histórica de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), el debate acerca de la Educación inclusiva o la Inclusión educativa ha tenido una significativa centralidad.

Nuestra organización sindical siempre se ha expresado acerca de la imperiosa necesidad de que el Estado garantice una “buena educación” para todas y todos los sujetos sociales, a lo largo de toda la vida. Esta preocupación se ha mantenido y resignificando constantemente, asumiendo que, en el campo de la educación, los principios de inclusión, calidad y democratización educativa no pueden pensarse de manera escindida, ya que, cada uno, para concretarse plenamente, tiene que tener su correlato con el otro.

Desde nuestra perspectiva, no es suficiente proponerse políticas de inclusión que no estén acompañadas del objetivo de mejorar la calidad educativa. Asimismo, resulta sumamente necesario abordar las problemáticas de conflictividad que se dan en las escuelas a los efectos de superar las condiciones de discriminación, vulneración de derechos, desigualdad e injusticia.

Siempre hemos considerado que no tiene razón de ser ningún proyecto que busque la calidad por el solo hecho de alcanzar la “excelencia”, sin interesarse por la situación de los sectores que no quedan comprendidos dentro del sistema educativo nacional o que son las verdaderas víctimas de los conflictos sociales.

La inclusión a una educación de calidad no se limita a garantizar el acceso al sistema, sino también implica el sostenimiento de políticas estratégicas para sostener la asistencia, permanencia y egreso de las y

⁴ Secretaria General de CTERA, Secretaria General de AMSAFE. Miembro del Comité Ejecutivo Mundial por América Latina en la Internacional de la Educación.

⁵ Secretario de Educación de CTERA. Secretario de Cultura de AMSAFE.

los estudiantes en los términos planificados por el sistema educativo; como así también el abordaje de las situaciones de conflicto y de las problemáticas sociales que condicionan la vida cotidiana de los sujetos que habitan las escuelas de nuestro país, con políticas de Estado que contribuyan en la resolución de los mismos.

Para todo esto, también se torna necesaria una política de inversión educativa que permita garantizar y profundizar cuestiones centrales como la erradicación definitiva del analfabetismo en todos los grupos etarios; la incorporación de las nuevas tecnologías y la conectividad en todas las escuelas; la mejora de las condiciones de enseñanza y de aprendizaje; la formación permanente y en ejercicio; la enseñanza de una segunda lengua; el fortalecimiento de la escuela técnica y la formación profesional; una inversión constante en infraestructura y equipamiento; una organización escolar adecuada respecto de la relación cuantitativa docente-alumnos por curso y la integración de los estudiantes con discapacidad. A estas cuestiones centrales hay que sumarle también las condiciones adecuadas para el desarrollo de proyectos socio-educativos en las escuelas que posibiliten la participación y fortalezcan los vínculos democráticos entre los sujetos para la resolución pacífica de los conflictos y el abordaje de las problemáticas signadas por las violencias físicas y simbólicas.

Al respecto, los trabajadores y las trabajadoras de la educación, organizados gremialmente, batallamos por un marco normativo que resguarde lo ya alcanzado y que, a la vez, permita seguir profundizando aquellas políticas educativas que, principalmente, garanticen:

- Cobertura plena con “educación pública” en aquellos niveles del sistema educativo en los que aún no está garantizado en la realidad efectiva el principio de obligatoriedad como es el caso del nivel inicial y la educación secundaria.
- Creación de puestos de trabajo acordes a las necesidades de la extensión del sistema, con todos los cargos que hagan falta, incluyendo no solo el reconocimiento de horas de trabajo frente a alumnos, sino también un tiempo suficiente para la formación permanente, la investigación educativa y demás acciones inherentes al trabajo docente.
- Dignificación del salario docente, de las condiciones laborales y del ambiente de trabajo, pugnando por terminar con las desigualdades aún existentes en las distintas regiones del país.
- Consolidación del Programa de Formación Permanente y en Ejercicio, poniendo mayor énfasis en las instancias institucionales de formación colectiva, desmontando progresivamente los dispositi-

vos meritocráticos que sólo focalizan al individuo y fomentan la comercialización del conocimiento.

- Definición de dispositivos pedagógicos democráticos que tiendan a una educación pública de calidad sin caer en los reduccionismos que plantean que la “calidad educativa” se alcanza con mecanismos de evaluación estandarizada, o que los procesos de mayor inclusión social condicionan la “calidad educativa”.

Hoy observamos que las políticas educativas nacionales, que claramente responden a los intereses del modelo hegemónico de dominación, están procediendo al desfinanciamiento en educación y al desmantelamiento de los programas socioeducativos que garantizaban la inclusión, la igualdad y la justicia social. Estas políticas, entre otras cosas, sostienen una concepción del conflicto y de las violencias en las escuelas que no hacen más que estigmatizar a los sujetos y poner la culpa en la propia cabeza de las víctimas.

¿Qué tanto de “escolar” tienen las violencias?

Llama la atención observar cómo, día a día, en los últimos tiempos, crecen las consultas de los trabajadores y las trabajadoras de la educación que se ven interpelados/as por su accionar ante diversas situaciones que se dan en la cotidianeidad escolar y que tienen que ver con situaciones de conflictividad y “violencia” en la escuela, con denuncias de padres sobre malos tratos hacia sus hijos, con golpes y agresiones entre los mismos estudiantes o de estos hacia los maestros y con la mediatización de la “violencia escolar”, presentada como espectáculo televisivo.

Como organización gremial consideramos que es necesario hacer una reflexión colectiva que permita superar los enfoques que encuentran una salida fácil a esta problemática, a través de la culpabilización de los educadores y de los estudiantes. Es habitual observar que ante cada hecho o situación de conflicto entre los sujetos de la educación rápidamente aparece una responsabilización hacia los docentes, que, en muchos casos, se hacen cargo de funciones que a veces exceden a las que corresponde a la docencia propiamente dicha.

Al docente de hoy le toca vivir un tiempo en el que se complejizan las formas de violencia en la escuela. Tiempo en el que aparecen nuevos fenómenos como el hostigamiento (también llamado *bullying*), la discriminación de los sectores que fueron incluidos en los últimos tiempos a

través de políticas sociales, la estigmatización y la criminalización de las infancias y las juventudes, entre otros.

Pero ese mismo escenario también se presenta como un desafío histórico para los/as educadores/as que tienen la oportunidad de participar, a través de su trabajo docente, en proyectos institucionales y de intervención pedagógica que favorezcan la participación y democratización escolar. Desafío que significa romper con los modelos tradicionales que se basaban en la idea de que a la escuela sólo pueden llegar *los mejores*. “Como si la gente naciera con inteligencia por fuera de lo social” (Kaplan C., 2006).

La escuela ocupa un lugar central en la posibilidad de garantizar el derecho a la educación, ya que es la institución más significativa en la que los sujetos sociales se constituyen como ciudadanos y aprenden a respetar al otro, especialmente si se trata de los sectores más vulnerables de la sociedad.

Se trata, entonces, de plantear la construcción de una conciencia crítica acerca de lo que hoy significa socialmente “la violencia que se pone de manifiesto en el espacio escolar”. Es decir, oponerse, con la reflexión y la acción, a los discursos que fácilmente ubican a los niños, niñas, jóvenes y docentes, indistintamente, en el lugar de criminales o de víctimas. Discursos simplistas, improvisados y malintencionados que, en definitiva, etiquetan a la escuela como culpable de la violencia o como una institución incapaz de resolverla.

Desde la CTERA creemos que en lugar de sembrar la sospecha sobre la docencia es necesario preguntarse en qué contexto social se instala el debate y la reflexión acerca de la violencia en las escuelas. Las posibles respuestas a esta situación problemática necesitan de un marco de políticas de Estado que acompañen y resuelvan las urgencias y demandas actuales que son la causa de las situaciones de conflictividad social.

Según un estudio realizado por Carina Kaplan (2006), “los docentes forman ellos mismos parte del sufrimiento social a la vez que su misión consiste en acompañar el sufrimiento social de los alumnos [...] Esta situación pone en cuestión una de las principales funciones sociales de la escuela moderna y al papel asignado a los docentes, dando paso a la configuración de una nueva identidad docente que plantea inseguridades y puede ser fuente de conflicto”.

En los últimos años, hubo un importante avance respecto del papel de Estado en lo inherente a la responsabilidad civil en las escuelas y a las formas de intervenir ante situaciones de conflictividad. Avances que hoy, lamentablemente, se ven interrumpidos y puestos bajo un serio

cuestionamiento por la ofensiva neoliberal y neoconservadora en lo social y en lo educativo.

Mientras se perpetúen las condiciones del malestar en la escuela y en la cultura, nos seguiremos preguntando cuánto o qué de “escolar” tienen los hechos de violencia que acontecen en las instituciones educativas y hasta qué punto seguirán siendo considerados los y las docentes como los responsables de “las miserias del mundo”.

Nuestro desafío, en este sentido, es sostener la batalla cultural por la construcción de un modelo diferente al que intenta imponer el pensamiento único de la dominación neocolonial y neoconservadora; es decir, la batalla colectiva por un modelo pedagógico que parta del respeto a todos los sujetos sociales y a la diversidad cultural, de la revalorización del trabajo docente, la democratización del sistema educativo y la defensa de la Educación Pública.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2007). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: FCE.
- CTERA (2011). Evaluación del sistema educativo. *Revista Canto Maestro*, N° 18, Buenos Aires.
- Dubet, F. (2014). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kaplan, C. (dir.) (2006). *Violencias en plural. Sociologías de las violencias en las escuelas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

PARTE II

Sujetos e identidades en instituciones escolares



CAPÍTULO 3

LAS IDENTIDADES Y LEGITIMIDADES ESCOLARES

Pablo Francisco Di Leo⁶

En este capítulo nos centramos en las experiencias y reflexiones de los participantes en los talleres en torno a cuatro categorías que emergieron como centrales y articuladas entre sí: a) la crisis (o ausencia) de identidad y legitimidad de la escuela; b) la centralidad de la inclusión y los derechos de las/os jóvenes; c) la ampliación de espacios de participación creativa de las/os estudiantes; d) la articulación y el trabajo conjunto con los diversos actores de la comunidad.

Crisis (o ausencia) de identidad y legitimidad de la escuela

En varias de las experiencias narradas los participantes parten del diagnóstico de una *crisis o ausencia de identidad y legitimidad escolar*, lo cual se constituye en un obstáculo importante tanto para el desarrollo de sus diversas funciones institucionales como, fundamentalmente, para la generación y mantenimiento de vínculos con los estudiantes y con la comunidad:

(...) La escuela, cuando llegamos, estaba destruida totalmente, pero era hacer que ellos quieran a la escuela, que se sientan identificados con la escuela; esto que había comentado la compañera de que eran de distinto barrio, que venían algunos a acompañar a los chicos porque uno lo miró, tuvimos tres años trabajando con esto de que quieran a la escuela y se sientan identificados con la escuela (participante de escuela del GBA).

⁶ Doctor de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en Ciencias Sociales; Magíster de la UBA en Políticas Sociales; Posdoctorado del Instituto de Medicina Social, Universidad del Estado de Río de Janeiro; Licenciado en Sociología, UBA. Investigador del CONICET, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA

(...) Sin secretario, preceptores, y con esta violencia importante donde los chicos no reconocían la escuela, la escuela era lo peor que tenía el barrio (...). Quedan dos salones y la dirección, nada más. Totalmente incendiada la escuela había que volver a salir adelante, había que resignificarla, había que salir adelante (participante de escuela de GBA).

Nosotros en 2010, 2011, entendimos que teníamos que legitimar la escuela para los pibes. Los pibes no tenían a la escuela como un lugar de pertenencia (participante de escuela de CABA).

Según los clásicos análisis de François Dubet (2006), el programa institucional escolar clásico se funda sobre valores, principios, dogmas, mitos, creencias laicas o religiosas pero siempre sagradas, siempre situadas más allá de la evidencia de la tradición o de un mero principio de utilidad social. En los fundamentos del proyecto pedagógico argentino, formulado a mediados del siglo XIX, tomando como principal modelo a la escuela republicana francesa, se encontraba el optimismo propio de dicho programa institucional: el desarrollo social se logra a través de cambios en la mentalidad individual y en esta transformación la escuela juega un papel fundamental. Por ende, desde sus inicios, la escuela se propuso y legitimó a partir de tomar distancia de las determinaciones familiares y sociales, buscando generar ciudadanos reflexivos y autónomos (Pineau, 2005; Tedesco, 2005).

Sin embargo, desde hace varias décadas, las condiciones estructurales de desigualdad y heterogeneización social, junto con la diversificación de las subculturas juveniles, la masificación y fragmentación del sistema educativo, vienen generando profundas mutaciones en el programa institucional escolar. Este proceso no expresa solo una “crisis” de las instituciones encargadas de la socialización (familia, escuela), una prueba de su capacidad de adaptación a nuevas situaciones, sino un movimiento profundo de mutación: una nueva modalidad de vinculación entre valores, normas e individuos, es decir, una nueva forma de socialización. En este nuevo contexto, los valores y las normas ya no pueden ser representados como entidades “trascendentales”, ahistóricas, por encima de los individuos (Dubet y Martuccelli, 1998; Dubet, 2006). La escuela tiene que administrar públicos heterogéneos y ya no le basta el desempeño de un rol y la afirmación de sus valores, normas u objetivos para que los alumnos participen del juego. Las subculturas, los cuerpos y las experiencias juveniles, durante mucho tiempo mantenidas fuera de

los muros de la escuela, irrumpieron en la misma, con sus modelos, conflictos y preocupaciones (Kessler, 2002; Tedesco, 2008).

Sin embargo, a pesar de los citados fenómenos de fragmentación, crisis de legitimidad y multiplicación de mandatos sociales y políticos – muchas veces contradictorios–, la escuela sigue siendo para muchas/os jóvenes (y en el caso del nivel secundario, en forma creciente) la única institución estatal con la cual se vinculan cotidianamente. Para jóvenes de sectores populares, aún dentro de cierta constatación de la devaluación del título, hacer la secundaria aparece como un importante elemento de reconocimiento social y como una herramienta para afrontar una de las demandas del mercado laboral contemporáneo. Con respecto a la experiencia escolar sobresale la vivencia de agobio frente a las exigencias académicas y de presencialidad del dispositivo escolar y las necesidades e intereses juveniles que no necesariamente encuentran lugar en la escuela (Paulín y Tomasini, 2014; D'Aloisio, Arce Castello y Paulín, 2015; Núñez y Litichever, 2015).

Asimismo, las/los jóvenes que participan del sistema educativo formal poseen mayores posibilidades de tomar distancia con respecto a adversidades cotidianas, ampliando las redes sociales e incrementando su participación social. En este sentido, la sociabilidad escolar constituye un recurso que las/los estudiantes encuentran para compartir y aliviar vivencias de dificultad de la vida actual y de aquellas anticipadas como posibles en el ámbito familiar, laboral, entre otras (D'Aloisio, 2015).

Es decir, como narran varios docentes y directivos, la identidad y la legitimidad escolar ya no son realidades garantizadas por valores trascendentes, racionales o tradicionales, sino que deben ser (re)creadas y mantenidas permanentemente en diálogo con las experiencias, demandas y derechos de las/os jóvenes y sus familias. Con dicho objetivo central –como se aborda en este y otros capítulos del libro–, los participantes en los talleres narran diversos proyectos y actividades escolares centrados en la participación activa de los distintos actores de la comunidad educativa.

Poniendo en el centro la inclusión y los derechos

Uno de los núcleos centrales en torno al cual docentes y directivos de muchas escuelas públicas van (re)construyendo sus identidades, legitimidades, rituales y símbolos institucionales es el de la *inclusión* y el reconocimiento de las/os estudiantes como ciudadanos plenos, *sujetos de derechos*:

Y nosotros siempre nos planteamos que el chico de 15, 17 años, con cuatro años de repitencia, está viniendo todos los días, está yendo a la escuela, y es todo un desafío. Porque desde la familia y desde la escuela, y desde la comunidad, esos chicos ya estaban perdidos, y nosotros los recuperamos, estamos insistiendo, estamos convenciéndolos, estamos trabajando y dándoles esa posibilidad de moratoria social, que tienen otros chicos, porque hay otros chicos que tienen esa moratoria social adolescente. Muchos de nuestros chicos trabajan, son padres de familia, muchos están en situación de vulnerabilidad con respecto a adicciones, entonces estos chicos en nuestra escuela tienen su espacio, su lugar. El hecho de que el chico llegue y esté en la escuela, tenemos el 50% ganado, vamos por el resto (participante de escuela de GBA).

Planificar enfocando nuestra mirada en las trayectorias de nuestros alumnos. Es decir, nunca nos olvidamos de nuestro foco, que eran las trayectorias educativas de los alumnos de la escuela, pero teniendo en cuenta que en los años anteriores había un alto índice de repitencia y abandono, y que teníamos que disminuirlo. Entonces, la mirada eran esas trayectorias, era día a día, año a año, alumno por alumno, materia por materia (participante de escuela de GBA).

Tiene que ver con la inclusión. Pero la inclusión no es sólo sentarse con los chicos a hablar de por qué se sienten que están excluidos. La inclusión no solamente tiene que ver con pensar situaciones de "hablemos sobre la violencia, cómo te trata la policía", sino que se puede incluir a través de la experiencia que acabamos de relatar, a través del arte, no sólo "bueno, hablemos sobre tu situación de marginalidad y de pobreza y demos vueltas alrededor de eso". Si bien a veces los chicos necesitan expresarlo –y lo hacen–, si no hacemos esto quedamos encerrados todo el tiempo en hablar sobre lo mismo. Y no salimos de ahí. Entonces muchos de estos proyectos son para, justamente, pensarlo desde otro lugar (participante de escuela de CABA).

Estos sentidos, proyectos y prácticas institucionales se articulan – de manera explícita o implícita– con los derechos sancionados por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, promulgada en 2006, entre los que

ocupan un lugar central diversas dimensiones de las subjetividades de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en actual contexto de nuestra sociedad. En su Artículo 11, se indican entre los “Fines y objetivos de la política educativa nacional”:

- Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.
- Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.
- Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.
- Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.

En las experiencias narradas, la (re)construcción de vínculos entre las/los jóvenes y las instituciones parte de la creación o fortalecimiento de espacios de diálogo e intercambios de diversas experiencias y trayectorias subjetivas. Al indagar sobre los sentidos atribuidos al *diálogo*, las/los jóvenes lo definen como la “posibilidad de ponerse en el lugar del otro” y de “respetar las diferencias”, contraponiéndolo a la “discriminación hacia el otro” que, para ellos, era una de las principales expresiones o generadores de violencias en sus vidas cotidianas (Di Leo, 2009). Como sintetiza Paulo Freire: *“La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres y mujeres transforman el mundo. Existir humanamente es pronunciar el mundo, es transformarlo. (...) Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los sujetos para esta transformación”* (Freire, 1997: 104-105).

El diálogo es la posibilidad de dicho encuentro de los sujetos, que tiene la potencialidad de desnaturalizar y transformar –no sólo desde los discursos sino también desde las prácticas concretas– los valores, normas, identidades y símbolos reproducidos por las instituciones

sociales, tanto en la conciencia como en los cuerpos de los individuos. En esta línea, Fernando Onetto (2004) plantea que la escuela puede constituirse en una institución que propicie la construcción del *reconocimiento* intersubjetivo. Para ello se requiere una ruptura epistemológica con la concepción teórico-práctica cartesiana que postula la aparición del otro como una construcción que se hace desde el sí mismo, desde el yo cosificado y sustancializado propio de la modernidad (neo)liberal. En este camino, Fernando Larrosa (2009) plantea que es necesario desplazar los sentidos de la categoría *experiencia* subjetiva hacia nuevas definiciones centradas en la alteridad, articulando tres grandes momentos:

- a) *Reflexividad*: La experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etc.
- b) *Subjetividad*: el lugar de la experiencia es el sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etc. Se trata, por tanto, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto. Por otro lado, esta dimensión supone también que no hay experiencia en general, que la experiencia es, para cada cual, la suya; que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio.
- c) *Transformación*: El sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto y que el sujeto de la formación no sea el sujeto del aprendizaje (al menos si entendemos aprendizaje en un sentido cognitivo), ni el sujeto de la educación (al menos si entendemos educación como algo que tiene que ver con el saber), sino el sujeto de la experiencia.

En estos espacios dialógicos escolares, desde una dialéctica entre el sí mismo y el otro, se abren nuevos sentidos a la experiencia –que la modernidad tiende a cosificar o destruir–, poniendo en su centro a la alteridad. Simultáneamente se producen desplazamientos en las significaciones dominantes en torno a los derechos –que paulatinamente

dejan de fundamentarse en racionalidades, tradiciones o principios abstractos—, resignificándose y anclándose en las experiencias vitales que compartimos con los otros miembros de una comunidad, institución o cultura determinada.

En este mismo camino, Roseni Pinheiro (2010), retomando la filosofía política arendtiana, propone colocar en el centro de las políticas de cuidado integral el derecho a ser reconocido como un ser diferente y al respeto público de esas diferencias. Si toda vida es fuente de valor, es fundamental para su cuidado y promoción el reconocimiento del *ethos*, entendido como el mundo que habitan los seres humanos, es decir, el modo como los sujetos organizan y valorizan su propia vida, tanto en la esfera privada como en las singularidades producidas colectivamente.

Las y los estudiantes como (re)creadores de identidades y legitimidades

En varias de las experiencias narradas la participación de las/los jóvenes constituyó tanto el principal objetivo como un motor fundamental en los procesos de (re)construcción identitaria escolar:

(...) [Las y los estudiantes] propusieron el uso de una chomba, cosa que nosotros no obligamos en ningún momento. En un inicio fue de color bordó, al año siguiente eligieron el color gris con el logo de la escuela. (...) y quedó la remera gris votada por ellos, obviamente con el apoyo de la cooperadora de la escuela. Y el proyecto en sí surgió por propuesta de los chicos, esto de buscar las identidades, y que está relacionado con nuestro proyecto de ser y de pertenecer a la institución (participante de escuela de GBA). (...) ¿Por qué buscan identidades? Surgió después de un acto del 24 de marzo, que ellos quieren buscar identidades, saber por qué desaparecieron. Y esto de identificarse, nuestro tema era identificarse con la escuela, buscando su identidad, su propia identidad, y ahora se transformó en buscar las otras identidades. Buscar nuevas identidades, esa es la vinculación. Actualmente, los chicos de quinto están trabajando con esto de las Abuelas, relacionado con la parte histórica. La idea es si podemos, llevar al turno mañana cuando las Abuelas estén haciendo la ronda y que ellos hagan entrevistas, cierre por decirlo este año. Invitarlas a las Abuelas a la escuela (participante de escuela de GBA).

Participación real de los estudiantes en los proyectos, salidas educativas, conformación del Centro de Estudiantes, éste es el segundo año que se eligen las autoridades del Centro con la conformación del Estatuto, el Centro participa en muchísimas actividades que a veces tienen que ver con la escuela y a veces no tanto. Dentro de una de las herramientas que usamos para trabajar en la escuela es el trabajo en proyectos, nosotros trabajamos no sólo por área, por materia, sino que lo hacemos por proyectos (participante de escuela de GBA).

En estas experiencias se establece una ruptura con concepciones que negativizan a las/los jóvenes —especialmente en barrios populares—, negándoles las condiciones de agentes. Según José Enrique Ema López (2004), la *agencia* no hace referencia a una capacidad de actuar individual, sino a una posibilidad (poder hacer) compartida, habilitando a concepciones relacionales y abiertas del poder, la autoridad y las normas. Desde esta concepción es posible repensar las *identidades* como estratégicas y posicionales, como procesos de *identificación*, adhesión, sujeción y articulación no unilateral a normas y discursos, en los que siempre hay “demasiado” o “demasiado poco”, pero nunca una totalidad cerrada (Hall, 2003).

En este sentido, Cornelius Castoriadis (1983) señala que las *instituciones* deben entenderse dentro de una red de símbolos social e históricamente construidos. Toda institución se va constituyendo —en un proceso nunca cerrado— a través de una serie de rituales cargados de significados, que nunca pueden reducirse totalmente a racionalidades extrínsecas —económicas, políticas, científicas, etc.—. Dichos significados, si bien deben responder a los condicionamientos históricos, racionales y simbólicos de la sociedad en la que se encuentran, se originan en la arbitrariedad, la indeterminación del *imaginario radical*. Los sujetos utilizan permanentemente los materiales simbólicos que les provee su medio socio-histórico para crear un *imaginario efectivo*: las significaciones que le dan sentido y cohesión a la red de símbolos y rituales de las instituciones en las que participan.

Podemos decir que las demandas y agencias de las/los estudiantes presentadas en las experiencias se dirigen hacia la recreación de la institución escolar como un *espacio público* estratégico en sus luchas y trabajos por el reconocimiento como sujetos plenos. En este espacio, a partir del diálogo y el intercambio de experiencias con los otros, se abren nuevas posibilidades para articular los valores y prácticas

individuales con las normas y rituales institucionales. Por ende, a partir de la multiplicación e institucionalización de estos espacios es posible contribuir reconstruir la legitimidad de la escuela pública como un espacio público *“(...) en el que se traspasa la oposición entre las diferencias y se produce un intercambio, una interacción que las modifica de tal manera que genera un tercer término al que llamamos “nosotros”. Una nueva identidad común. Se instala el poder como algo sostenido desde el querer vivir juntos, según la expresión de Hannah Arendt”* (Onetto, 2004: 131).

A partir del despliegue de las agencias e imaginarios radicales juveniles se habilitan, a la vez, nuevas posibilidades de acción, identificación y (re)construcción de la legitimidad de la escuela, constituyéndose en un espacio público, un espacio de ejercicio y despliegue de la libertad, autonomía y reflexividad de los sujetos.

(Re)creando identidades y lazos con la comunidad

En varias de las experiencias presentadas el trabajo de (re)creación de identidades escolares parte de la apertura y vinculación con diversas problemáticas y actores presentes en el barrio y la comunidad:

(...) Desde mi lugar yo recibía muchas situaciones de familias. Los que somos directores sabemos que en la direcciones se escuchan historias que jamás vas a escuchar y es el lugar –por lo menos en esta escuela– donde nosotros abrimos la puerta, intentamos que la familias encuentren un lugar donde poder charlar, pedir ayuda, abrirse a lo que pasa (participante de escuela de CABA).

(...) Una de las consecuencias de entender que el joven que viene a la escuela es un sujeto de derecho es la necesidad de trabajar en red. Trabajamos con organizaciones sociales, comedores, ONGs, universidades, con el IUNA, con el CCC, con un montón de organizaciones, porque entendemos que de alguna manera el chico necesita algo más que la escuela. Necesita sentirse acompañado por otras instituciones (participante de escuela de CABA).

(...) El proyecto se llama “Mi barrio, mi identidad”, entonces participaron todos y una de las cosas que me llamó la atención fue que cada integrante ha sacado cuatro fotos. Una de una esquina de su barrio, de una esquina de la

cuadra de su casa, y después se hizo un mapa muy gigante en la escuela donde todas esas fotos se fueron editando y tanto los padres como los alumnos se empezaron a buscar en el mapa de la escuela y empezaron a darse cuenta de que todos eran del mismo barrio y que a través de eso el tema de la discriminación se fue diluyendo y empezamos a trabajar con distintos proyectos, hasta llegar ahora que tenemos el microemprendimiento con los talleres familiares donde aparecen también familias, y cada vez vamos conociendo más, y cada vez vamos aportando más y vamos escribiendo más cosas... (participante de escuela de GBA).

De esta manera, se van (re)construyendo simultáneamente las identidades y los lazos sociales en la escuela y en la comunidad. Se van identificando y aprovechando los recursos existentes en el barrio, municipio, provincia y nación, coordinándolos y complementándolos, conectando territorios, grupos e instituciones. No se establece una frontera rígida entre el adentro y el afuera de la institución escolar, sino que se crean intercambios que amplían el sistema de interrelaciones de cara a mejorar el modo de resolver los problemas que se presentan. El trabajo en red implica la introducción de estrategias de coordinación entre administraciones públicas y organizaciones sociales, redes, colectivos y otros agentes que conforman la sociedad civil. Se va (re)construyendo así un *territorio común*, que “(...) no es sólo un espacio geográfico ni la jurisdicción correspondiente a un nivel de gobierno sino que es la forma en que el espacio geográfico es habitado, socializado y humanizado (...) es el resultado de una red de relaciones entre los sujetos individuales y colectivos entre sí, y entre éstos y el ambiente o espacio biofísico en el que se localizan temporal y geográficamente; una configuración compleja que surge de múltiples interacciones e interferencias de factores también resultado de esas relaciones”. (Corbetta S., 2009: 270-271).

En estas experiencias, la articulación/construcción de *lo comunitario* resulta fundamental a la hora de buscar soluciones a los problemas, pero no se la entiende desde una concepción romántica, como armónica y homogénea, sino como un espacio social en permanente construcción, atravesado en distintos grados por la diversidad, el conflicto y la cooperación. Lo comunitario alude a un sistema de interrelaciones que se establece entre un sujeto individual –dimensión subjetiva–, el grupo –dimensión intersubjetiva, redes informales– y las instituciones –dimensión intersubjetiva, redes formales– que forman parte de un territorio. Se

va definiendo así la comunidad local como el conjunto de redes sociales que articulan y animan un territorio geográficamente delimitado.

Podemos decir que estos proyectos y actividades se dirigen hacia la (re)creación de sentidos, identidades y legitimidades escolares, que no buscan fundamentarse en los *tipos de legitimidad tradicional o racional-legal* (Weber, 1997)⁷, sino que se sustenta y recrea permanentemente a partir de relaciones de *confianza instituyente* entre las/los estudiantes, docentes, directivos, familias y demás actores que constituyen un territorio, una comunidad: *“Confianza que tiene la potencia de anticipar lo que va a ir ocurriendo en la relación porque hace que el otro se sienta reconocido y pueda responder desde imágenes valorizadas de sí mismo, en el marco de una relación que sostiene un trabajo por hacer. Confianza que no es garantía absoluta, sino riesgo de que muchas ideas y vueltas ocurran en esa relación”* (Greco, 2007: 48)

A modo de cierre y apertura

La mayoría de los participantes de los talleres parten de considerar que las identidades y legitimidades escolares ya no están garantizadas por tradiciones, racionalidades o principios trascendentes. Por el contrario, la (re)creación de símbolos, identidades y legitimidades se constituye en una tarea insoslayable para la defensa, funcionamiento y fortalecimiento de las instituciones educativas. Entre los posibles caminos para este trabajo de (re)creación escolar, en los talleres surgieron tres vías privilegiadas e interconectadas: a) la generación de estrategias centradas en inclusión y el reconocimiento de las/los estudiantes como ciudadanos plenos, sujetos de derechos; b) la participación activa y el despliegue de los imaginarios radicales juveniles; c) la apertura y articulación con los diversos problemas, demandas y actores que constituyen la comunidad y el territorio de la escuela.

Consideramos que a partir de la visibilización, fortalecimiento y articulación de este tipo de espacios y experiencias se abren nuevas posibilidades para la institucionalización de escenarios escolares ético-subjetivantes, centrados en el diálogo y el reconocimiento de sí mismos y

⁷ Max Weber (1997) diferencia tres grandes *tipos ideales de legitimidad*: a) *Tradicional*: fundada en la fuerza de la costumbre que conduce a aceptar el mando de quienes la tradición señala. b) *Racional-legal*: que se fundamenta en las regulaciones y reglamentaciones formalmente instituidas y en los derechos a ejercer el mando que esas regulaciones establecen. c) *Carismática*: que descansa en el reconocimiento o la atribución de condiciones o cualidades extraordinarias a algunos individuos a quienes se está dispuesto a seguir u obedecer.

los otros, contribuyendo así a la desnaturalización y redefinición -no solo desde los discursos sino también desde las prácticas cotidianas- de los valores y normas reproducidos por los discursos y medios dominantes. Por ende, este tipo de espacios y experiencias pueden constituirse en núcleos estratégicos para la (re)legitimación, (re)construcción y (re)democratización de la escuela en el actual contexto de nuestra sociedad, constituyéndose en un espacio público que favorezca la inclusión, el reconocimiento, el cuidado integral, el acceso y el ejercicio de los derechos de todas y todos.

Bibliografía

- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Corbetta, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En N. López (coord.), *De relaciones, actores y territorios*. Buenos Aires: IIPE UNESCO.
- D'Aloisio, F. (2015). Escuela secundaria como formación personal para la vida ulterior: dignidad, éxito y ciudadanía. Un análisis comparativo de significaciones juveniles situadas en condiciones disímiles de vida y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 67 (XX), 1131-1155.
- D'Aloisio, F.; Arce Castello, V. y Paulín, H. (2015). Hacer frente a la lógica escolar: demandas y expectativas de reconocimiento. En P. F. Di Leo y A. C. Camarotti (dir.) *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual*. Bs Aires: Teseo.
- Di Leo, P. F. (2009). Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias. *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, 31, 67-100.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Ema López, J. E. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político), *Athenea Digital*, 5. Disponible en <http://natalia.uab.es/athenea/num5/ema.pdf>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens.

- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita identidad? En S. Hall y P. du Gay, (comp.), *Cuestiones de identidad cultural*. Bs As: Amorrortu.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Bs As: IPE – UNESCO.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (comp.), *Experiencias y alteridad en educación*. Buenos Aires: FLACSO, Homo Sapiens.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Bs Aires: Grupo Editor Universitario.
- Onetto, F. (2004). *Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Paulín, H. y Tomasini, M. (coord.) (2014). *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*. Córdoba: Brujas.
- Pineau, P. (2005). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Bs Aires: Paidós.
- Pinheiro, R. (2010). Demanda por cuidado como direito humano à saúde: um ensaio teórico-prático sobre o cuidado como valor dos valores. En R. Pinheiro e A. Gomes Da Silva JR. (Org.), *Por uma sociedade cuidadora*. Rio de Janeiro: CEPESC - IMS/UERJ - ABRASCO.
- Tedesco, J. C. (2005). *Educación popular hoy. Ideas para superar la crisis*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Tedesco, J. C. (2008). ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En E. Tenti Fanfani (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: IIPE, UNESCO, Siglo XXI.
- Weber, M. (1997). *Economía y sociedad*. México D.F.: FCE.

CAPÍTULO 4

ESCUELA CON OTROS, MOTIVACIONES Y EMERGENTES. PROYECTOS ESCOLARES QUE ARTICULAN AULA, FAMILIA Y COMUNIDAD

Noelia Sierra⁸
Natalia Lofiego⁹

En este capítulo se reflexiona sobre los emergentes que suscitaron las experiencias y a partir de ellas analizaremos algunas ideas principales que fueron pilares para la sostenibilidad de dichas experiencias, como ser el lugar de la comunidad y la familia. Se busca dar cuenta de esas experiencias a través de las motivaciones que permitieron su germinación. La idea no es fotografiar instituciones o experiencias en particular sino analizar aquello que posibilitó el afloramiento de prácticas novedosas para su legitimación y tránsito en la trama escolar.

Mutaciones de la institución moderna

Diversos intelectuales, en los últimos años, han señalado el proceso que se ha dado en llamar el declive de las instituciones modernas. La concepción clásica de institución refería a su doble función: por un lado, producir un individuo socializado y, por el otro, un sujeto autónomo (Dubet, 2006). En un mismo movimiento, la institución socializaba al sujeto y le otorgaba cierta idea de libertad y autonomía. Subjetivaba y socializaba, contenía y disciplinaba. Con el advenimiento de la modernidad tardía, se empieza a cuestionar la idea de un sujeto representado por las instituciones y sus marcos de socialización tradicionales. Se evidencian transformaciones en su función de sostenimiento,

⁸ Licenciada en trabajo social. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Universidad Nacional de Moreno.

⁹ Licenciada en trabajo social (UBA). Integrante del equipo de orientación escolar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

sociabilización e incluso en las respuestas a las nuevas demandas sociales (individuales y colectivas). Cambios que requieren problematizar ciertas tensiones entre subjetividades contemporáneas y dispositivos que parecerían no reconocer -interpelar- esas expresiones singulares.

Si ubicamos estos cambios epocales en el diagnóstico de la institución escuela, podemos hipotetizar que las mutaciones en los sentidos de su fuerza socializadora implicaron un cuestionamiento de sus funciones clásicas y la redefinición de los caminos a seguir: por dónde ir, qué hacer, y con quiénes. En estas profundas modificaciones en las que los valores trascendentales y las reglas generales ya no dan respuesta, los trabajadores docentes se encuentran, en cierta medida, en la tarea de construir nuevos sentidos frente a su labor y de dar respuesta a las demandas actuales desde nuevos dispositivos.

Frente a la caída de los parámetros clásicos institucionales y con ellos los modos clásicos de enseñanza y aprendizaje, la experiencia educativa muta. De esta manera el escenario propiciaría el afloramiento de una serie de experiencias dadas por proyectos educativos novedosos, creativos, incluso disruptivos que podrían estar redefiniendo la trama escolar y, como refiere uno de los docentes entrevistados: *“haciendo más escuela en la escuela”* (Participante de escuela de CABA).

Estas experiencias adquieren relevancia porque no sólo se dan en el contexto de crisis de la institución Escuela, sino que también producen crisis -riesgos y oportunidades- hacia el interior de las escuelas, en un plano más concreto y singular. Riesgos de que el sentido del procesos de enseñanza-aprendizaje quede desdibujado; oportunidad de que el hecho educativo tenga fuerte arraigo en las realidades vividas por docentes, familias y estudiantes y, en consecuencia, sea más eficaz.

Por otra parte, teniendo en cuenta que en la sociedad las instituciones interactúan entre sí en términos de mutua incidencia, complementariedad, oposición, etc., cabe preguntarse cómo se vincula la crisis de la escuela con la crisis de la familia, cómo estos procesos se visibilizan en el espacio escolar y qué nuevos caminos abren estas mutaciones.

Nos proponemos con estas líneas, alejarnos de pensamientos simplistas o nostálgicos al estilo “todo tiempo pasado fue mejor” y analizar qué potencialidades, puntos de encuentro y nuevos interrogantes podrían generar estos escenarios atravesados por profundos cambios de época en donde los trabajadores de la educación también son protagonistas.

De motivaciones, demandas y espacios de enseñanza-aprendizaje. La construcción de la tarea

Si nos preguntamos qué factores emergentes motivaron las experiencias y permitieron desplegar ciertas iniciativas originales, se podrían agrupar sus características centrales a modo de ordenar el relato, en las siguientes categorías: factores de *orden del contexto social* y factores de *orden del cuidado*. Planos que se encuentran sin dudas entramados y que distinguiremos sólo a fines analíticos.

Se evidencia que los proyectos encontraron su impulso, en primer lugar, por *factores de orden del contexto social*. Se trataría de elementos “externos” a la escuela, problemáticas territoriales, socioculturales, políticas, que fueron detectadas en ese ámbito. Emergentes del escenario cotidiano que interpelaron a quienes habitaban la institución, problemáticas que ingresaron a la escuela, ya sea por estudiantes como por docentes, familias u organizaciones sociales, etc. y que necesitaron ser atendidas en el trabajo cotidiano de la escuela. Su abordaje se convirtió en oportunidad para el trabajo de objetivos curriculares con un profundo sentido de pertenencia y solidaridad con el barrio y la comunidad.

En segunda instancia, la trama escolar se vio atravesada por *factores de orden del cuidado*. En este sentido, hablamos de problemáticas significativas que atraviesan a los estudiantes: padecimientos subjetivos -emocionales y corporales-, derechos vulnerados, etc. Dichas problemáticas interpelan a los trabajadores de la educación y generan gravitantes preguntas a quienes conducen estas experiencias. En un sentido extremo pero real, la vida de los jóvenes estudiantes, en ocasiones, se ve amenazada por estas problemáticas (adicciones, violencia, conflicto con la ley, discriminación, abandono) y la escuela se convierte en testigo y actor privilegiado para la intervención. Asimismo, en clave de las dificultades pedagógicas, estas adversidades pueden condicionar significativamente posibilidad de enseñar y aprender.

El contexto en la trama escolar

En primer lugar, se puede observar que, quienes protagonizaron estas experiencias, han recuperado *elementos del contexto* para hacerlos *textos* en la trama escolar. Estas señales contextuales operan como elemento de análisis y se transforman en insumos centrales para el diseño de propuestas curriculares.

“(...) Por qué no comenzamos la construcción de un barrio que tenga todas las condiciones medioambientales dignas para que las familias (de los estudiantes) puedan vivir, para trascender esto de tomar la tierra y conformar un asentamiento y formar barrios (...) a la escuela le parece que es una propuesta interesante la que propone la CTA y enseguida lo propone a los docentes de séptimo año. Vieron que el séptimo año de las técnicas hacen prácticas profesionalizantes. Entonces les proponen que las prácticas profesionalizantes sean: para maestro mayor de obra, el trabajo con las familias para determinar qué tipo de vivienda necesitan de acuerdo a la conformación familiar. Para eso hacen trabajo de campo, entrevistas, van y vienen los chicos al barrio y la gente a la escuela; y así es que formulan ellos un prototipo de vivienda que es muy interesante (...)”. (Participante de escuela de CABA)

“El proyecto natación es el proyecto en que más remamos en dulce de leche. La pileta actualmente vamos a La Patriada que es un polideportivo. Nosotros podemos sostener el proyecto de natación gracias al Ministerio de Educación de la Nación, porque el problema nuestro es el transporte. Nosotros no tenemos orientación en Educación Física pero desde que nosotros tenemos el proyecto de natación no hay accidentes en la tosquera.” [la docente explicaba que muchos jóvenes morían ahogados al bañarse en la tosquera]. (Participante de escuela de GBA)

“En realidad la experiencia tiene que ver con el tema de la violencia de género y toda esta cuestión que pasa en las escuelas y nos atraviesa. No fue pensando en la escuela como un proyecto, sino que la realidad no fue transitada y atravesando en cuanto a la situación de nuestros pibes, de las familias. Veíamos que estas cosas aparecían mucho más frecuentemente de lo que nosotros creíamos”. (Participante de escuela de CABA)

¿Cómo operan estos emergentes en la trama escolar? ¿Cuál es el mecanismo por el cual el contexto puede traducirse en nuevos textos curriculares? ¿Qué aprendizajes habitan allí?

En las situaciones aquí ejemplificadas vemos que las motivaciones parten de alguna manera de una demanda. Demanda que puede ser expresada como una solicitud, reivindicación o expresión de una problemática. Emergentes que, a través de un trabajo de resignificación y problematización por los actores escolares, fueron atendidos institucio-

nalmente. Docentes que pudieron leer el contexto y sus sucesos cotidianos, pudieron agudizar su escucha y considerar el relato del otro como experiencias inherentes a las agendas escolares.

Considerar los emergentes como *posibles propuestas de trabajo, proyectos educativos, iniciativas institucionales*, ubica a la institución en diálogo con otros actores y procesos, asumiendo la enorme responsabilidad de saberse atravesada por contextos complejos e inciertos, que sumen en la perplejidad. Comprende además la significación social que tienen para la comunidad, en principio porque se ubica formando parte y luego porque interviene contemplando que es una institución de referencia territorial e histórica legitimada para generar y construir prácticas de cuidado, de restitución de derechos de manera sinérgica.

“No había lugares que ellos (los jóvenes) pudieran hacer actividades, ya sean culturales o deportivas en el barrio. ¿Cuál era el único lugar? La escuela” y ante esto surge el proyecto. Se crea, se solicita y se abre el Centro de Actividades Juveniles”. (Participante de escuela de GBA)

“(...) Problemas de violencias entre jóvenes (...) los pibes llegaban angustiados a la escuela; la escuela es el lugar de contención que los saca del barrio y sus problemas”. (Participante de escuela de GBA)

Parecería que a esas demandas que operaron originalmente “desde afuera” se las significó de tal modo que pudieron traducirse en proyectos escolares que modificaron “el adentro” del hacer institucional, sus rutinas, los espacios de convivencia, los modos de enseñanza e incluso los recreos y las paredes institucionales. Se registra en estas experiencias la necesidad de instrumentar cambios que se inscriban en el orden institucional, para nombrar de otro modo, para alojar a quienes no encuentran un lugar, para entamar a partir de una mirada singular y situada y generar así nuevas coordenadas para educar.

Las motivaciones son traducidas como escenas del orden de lo que Duschastzky y Corea (2002) denominaron “lo no escolar”. Lo no escolar está en la escuela, entendido como una presencia que irrumpe en los clichés cotidianos. De este modo, las preocupaciones, los malestares, las inquietudes, los intereses asumen una riqueza informativa que permite ser cristalizada en proyectos educativos, como elementos que dan lugar a nuevas relaciones y aprendizajes. Se trata, en palabras de una de las docentes consultadas, de *“ampliar la concepción de escolarización vigente, conformando una base común de saberes”*.

A su vez, parecería que estos proyectos se afirman en las nuevas demandas de los estudiantes para entamar y hacer sostenible su propia trayectoria en la escuela. La readecuación de los proyectos educativos ofrece nuevos sentidos al ser gestados desde y con la participación estudiantil. Se habilitan lugares para poner en palabras emergentes que les son propios y permite pensar, de esta manera, que un proyecto escuela no tiene por qué reducirse a enseñanzas enciclopedistas o anquilosadas y desinteresadas del proceso mismo epistémico.

Proyectos que evidencian que en la porosidad entre lo escolar y lo no escolar o el adentro y el afuera, nacen enriquecedores y genuinos aprendizajes.

Así las experiencias legitiman nuevas “atenciones” juveniles. Se participa de una marcha, se elige y diseña un disfraz murguero, se mapea un barrio, se crea un servicio de catering, se pintan murales, se traza una articulación territorial para acompañar la urbanización de un barrio, porque se interpreta que en estas actividades existe potencia para aprender poniendo en marcha intereses, habilidades y nuevos conocimientos. Se trata de aprehender la realidad través de nuevos dispositivos que interpelan a quienes participan, los posicionan en un rol activo y protagónico y precipitan una experiencia educativa novedosa, en diálogo con su territorio.

“Creamos eventos y catering para diferentes eventos” Armaron la Cooperativa con dos ejes principales: vincular los principios cooperativos para construir ciudadanía de manera conjunta y aprender haciendo, salir del apunte”. (Participante de escuela de GBA)

“El proyecto surgió después de un acto del 24 de marzo, que ellos (los alumnos) quieren buscar identidades, saber por qué desaparecieron (...). Nuestro tema era identificarse con la escuela, buscando su identidad, su propia identidad, y ahora se transformó en buscar las otras identidades. Buscar nuevas identidades, esa es la vinculación. Actualmente, los chicos de Quinto están trabajando con esto de las Abuelas, relacionado con la parte histórica. La idea es, si podemos, llevar al turno mañana cuando las Abuelas estén haciendo la ronda y que ellos hagan entrevistas, cierre por decirlo este año. Invitarlas a las Abuelas a la escuela. (Participante de escuela de GBA)

Estas experiencias están hilvanadas también por el caos, por lo intempestivo, por discursos resistentes a lo nuevo, a tener que habitar la incomodidad de los elementos que aparecen de forma disruptiva en el

cotidiano de la institución y que cada vez van tomando más lugar. Resistencias del orden de la tarea, de una nueva organización, de la administración del tiempo institucional, incluso a la normativa vigente y sus limitantes. Sin embargo podríamos afirmar que tanto el caos como la incertidumbre paulatinamente se organizan, sin perderse, en nuevos horizontes de sentidos que invitan a los actores de la escena educativa a seguir aprendiendo y reacomodando las experiencias.

Las prácticas de cuidado en las escuelas y los acompañamientos posibles

En los proyectos también encontramos experiencias que estuvieron motivadas por problemáticas que afectan a los jóvenes en la actualidad y que cobran visibilidad en la escena escolar. Nos referimos a motivaciones asociadas a *factores de cuidado*.

Se trata de demandas (emergentes) traídas por los estudiantes (y en algunos casos por sus familiares) en sus prácticas y en sus discursos enfáticamente asociados a situaciones que revierten cierta severidad. Hablamos de padecimientos subjetivos que vulneran a quienes lo soportan. Estas situaciones complejas principalmente están asociadas al consumo de drogas, violencias intra-familiares, descuidos corporales, vulneración de derechos. Situaciones que también atraviesan a quienes conducen espacios pedagógicos, ya que interpelan a la escuela en su función y exigen a los trabajadores de la educación reorganizar, de algún modo, la práctica institucional. En el escenario escolar aparecen demandas de intervención complejas, demandas a las que la escuela parece no estar preparada para abordar más allá de la existencia de la voluntad política.

“Es cierto que nosotros aplicamos el material que ustedes nos dan ahora sobre resolución de conflictos, pero muchas veces estamos como limitados”. (Participante escuela GBA)

¿Qué tipo de cuidados se pueden implementar? ¿Cuáles son las limitaciones y las posibilidades que la institución Escuela tiene para el acompañamiento de situaciones complejas severas?

Boff (1999) nos brinda herramientas que permiten pensar el “cuidado”. El autor se sumerge en la etimología de la palabra y define a la misma como la actitud de desvelo, solicitud, diligencia, celo, atención, buen trato hacia los otros. La persona sale de sí y se concentra en el otro, con desvelo y atención. En la misma línea De Paula (2016) explica

que si lo miramos en clave profesional, “el cuidado” es más que un acto que condimenta nuestra intervención. Cuando decimos “cuidado” hablamos de un modo de ser en el mundo que funda las relaciones que se establecen con todas las cosas, es la forma en que la persona se estructura y se realiza en el mundo con los otros.

En los relatos la escuela es pensada como un lugar de cuidado; la función docente como una función de cuidado, entre otras, y las relaciones que allí se establecen como vínculos saludables y de cuidado. En un sentido más tradicional este cuidado puede verse plasmado en las normas de convivencia y protocolos institucionales, pero son los modos en que esas pautas se aplican, los proyectos que se implementan, las vivencias de los estudiantes, familias y docentes, las que construyen “el cuidado” en términos simbólicos y reales.

En este sentido, las experiencias relevadas remiten a dos tipos de abordajes. Por un lado, intervenciones concretas y de emergencia, que implican una acción inmediata y singular frecuentemente en articulación con otras instituciones (justicia, salud); y, por otro, proyectos escolares que abordan una problemática de modo general y que promueven en los estudiantes conocimiento, reflexión y prevención al respecto.

Las acciones de cuidado dirigidas a niños, niñas y adolescentes se enmarcan en la Ley de Protección integral N° 26.061, que ha sido muy difundida en las escuelas en los últimos años. Las escuelas son consideradas parte del sistema de protección y están llamadas a observar y hacer cumplir la ley. Seguramente el conjunto de programas, materiales y jornadas realizadas en el marco de la implementación de dicha ley haya incidido para que el *cuidado* hoy forme parte de lo escolar. La escuela se encuentra en un lugar privilegiado de proximidad con los jóvenes y su comunidad, por lo cual sus intervenciones y proyectos pueden aportar creativamente a la construcción de estrategias de protección y promoción de derechos, en ocasiones en articulación con otras instituciones, pero también en algunos contextos, siendo el principal y único agente de protección.

A lo largo de los relatos se hace alusión a intervenciones institucionales que procuran acompañar, desde la dimensión del *cuidado*, situaciones de *descuido*. La idea es construir sostenes institucionales que puedan dar respuestas a estas demandas del orden subjetivo. Hablamos de padecimientos persistentes. El cuidado se hace presente cuando desde estas experiencias se trazan articulaciones con actores especializados que permiten acompañar problemáticas específicas, cuando se sale al encuentro del sujeto escolar, cuando se escucha atentamente los malestares de quienes padecen, cuando se les da un

lugar acorde a sus intereses facilitando la expresión de lo propio, de lo identitario. Se cuida al otro cuando se revisan las categorías de “mal alumno”, cuando se convoca a las familias a pensar en las posibles soluciones.

“Hacemos acompañamientos en situaciones de adicciones, violencia familiar. Desde lo institucional tenemos caminos acotados y desde lo humano se puede ir más allá”. (Participante docente GBA)

En este marco, en los relatos de las experiencias mencionadas se visualizan tres cuestiones que, a nuestro entender, atraviesan cada una ellas y permiten observar su sostenibilidad en el tiempo y las enriquece. Se trata de aquellas articulaciones necesarias para el trabajo, el acompañamiento personalizado del equipo docente y el rol de las familias como nexo articulador.

Las articulaciones necesarias para el trabajo

Dar lugar en la dimensión institucional a este tipo de proyectos y de acompañamientos necesariamente vincula a la escuela con otros. Un otro con el cual pensar, sostener y mirar. Situaciones en las cuales la escuela “salió al encuentro” de instituciones cercanas u organizaciones sociales en su contexto inmediato, que encontraron en ella una referencia para encausar la resolución de problemáticas. En ambos casos había un imperativo de época difícil de negar: trabajar desde la inter-institucionalidad como posibilidad real de enriquecer los proyectos educativos y poder dar respuesta a demandas singulares significativas.

“Porque por ejemplo una vez teníamos una mamá que quería que la nena abortara, una nena de 15 años. La nena se resistía y se refugió (...) Entonces nosotros qué hicimos; la madre venía a buscarla a la escuela y venía a esa situación, la habían obligado el día anterior a tener una serie de tratamientos abortivos. Entonces la escuela se puso al frente en la situación: la sacamos de la escuela, llamamos al consejo local, llamamos a todas las instituciones que nos podían cobijar y que nos podían dar una mano. La llevamos a la comisaría de la mujer; hicimos todo un despliegue desde lo humano”. (Participante de escuela de CABA)

En el proceso de construir intervenciones institucionales de mayor estabilidad, la escuela necesita romper con el aislamiento para dar

respuesta efectiva al desafío de cumplimentar el acceso a la educación secundaria y ofrecer marcos de protección para los jóvenes. En esta línea se visualiza que las escuelas pudieron trazar acuerdos de trabajo desde un abordaje interdisciplinario e intersectorial, a modo de sostener los proyectos institucionales en diálogo con otros, trazando agendas de trabajo comunes. Evidentemente, este modo de *hacer escuela con otros* mejora las accesibilidades institucionales al flexibilizar los muros y estar en apertura a las necesidades en contexto y situadas. En palabras de Wagner (2013), se trataría de construir institucionalidad en clave de encuentro entre institución y sujeto, en diálogo con la realidad que atraviesan.

“Tuvimos que trabajar con los adultos (se refiere al docente) para que acepte a los estudiantes como sujetos de derecho. Había una necesidad de trabajar en red, porque entendemos que el chico necesita algo más que la escuela y necesita estar acompañando de otras instituciones”. (Participante de escuela de CABA)

El trabajo en red y de acompañamiento evita la derivación a otros dispositivos sin resortes continentales, permitiendo, a su vez, que el sujeto pueda encontrar coordenadas claras donde proyectar posibles soluciones.

El acompañamiento posible para una nueva escuela

Frente al trabajo cotidiano, pareciera que quienes conducen estas experiencias encuentran una tensión interesante para pensar y construir sentidos en lo socioeducativo. Se trataría de cohabitar entre lineamientos institucionales tradicionalistas con modos de intervención homogéneos, disciplinadores y seriados; no obstante, y como consecuencia de esto, la necesidad de construir intervenciones con mayor flexibilidad promoviendo un trabajo desde la singularidad.

“Salimos al barrio a buscar a los expulsados”

“Más que nada los chicos; vos los tenés que escuchar y en ese escuchar te enterás de muchas cosas complicadas”.

El acompañamiento personalizado que se registra en las experiencias indica que esta mirada atenta singulariza al estudiante, permitiendo el fortalecimiento en la trama institucional, repercutiendo en un mejor tránsito por ella. Formas de intervención imbricadas en lo relacional, lo subjetivo y lo afectivo que se entrelaza con la protección y *el ejercicio de*

los derechos como orden (Carballeda, 2013). Lo relacional y vincular construye nuevas narrativas acerca de cómo habitar una institución dando lugar a nuevos modos de cuidado.

“Porque yo creo que es el acercamiento que uno lleva, la relación vincular, darle la confianza en el decirle: podés contar conmigo, porque a veces te llaman por teléfono y te cuentan algo, o me pasó tal cosa. Tal es así que recién me decía la maestra: me llamó la nena y me dijo “seño estoy bien”, es contar con alguien. La comunicación diría yo, contar con alguien para contarle lo que le pasa, que estamos en estos tiempos en que a veces la familia por ahí mucho no está, el adolescente confía mucho en el maestro y eso te lo vas ganando de a poco”. (Participante, de escuela CABA)

El vínculo escuela-familia en tiempos actuales

En línea con lo anterior, queremos señalar una cuestión en relación al lugar de las familias en la escuela.

A los efectos de contextualizar, compartimos la síntesis de Duschatzky y Corea (2002:71) acerca de las mutaciones en la familia: *“...pérdida de la condición salarial, incertidumbre respecto del futuro, flexibilidad laboral, dilución del trabajo como pilar de estructuración social, pérdida de las protecciones sociales, borramiento de las fronteras generacionales, pasaje del saber a la información con sus efectos concomitantes en la devaluación de la experiencia y la transmisión intergeneracional”.*

Nos preguntamos entonces, de qué manera estos cambios se manifiestan e inciden en la escuela.

Analizando los relatos docentes sobre el lugar de las familias en la trama escolar podemos visualizar, por un lado, que las familias acuden a la escuela cuando tienen un problema importante, por otro, y en diálogo con lo anterior, que estas familias demandan a la escuela por cuestiones que la misma no podría dar respuesta. A esta situación podríamos ubicarla como un problema de encrucijada sin salida; sin embargo, consideramos que existe un potencial en tanto la demanda lleva consigo un pedido de atención que encuentra en la institución, en principio, una escucha legítima. La presencia cercana y la referencia histórica alimentada por el encuentro cotidiano son elementos de enorme importancia para que la institución se sienta habilitada, al menos, para pensar el vínculo a construir con ellas. En este sentido, nos sirve pensar la cons-

trucción o reconstrucción del vínculo escuela–familias en términos de invención: *“La invención supone producir singularidad, esto es formas inéditas de operar con lo real que habiliten nuevos modos de habitar una situación y por ende de constituirnos como sujetos”*. (Duschatzky y Corea, 2002:89)

La participación de las familias en los proyectos escolares reviste importancia y valoración en los relatos docentes por varios motivos: la problemática que se aborda atraviesa a los estudiantes y a sus familiares, lo cual amplía el alcance de la propuesta; su participación genera un efecto legitimador de la propuesta para los estudiantes; la mirada y aporte de la familia asigna mayores y nuevos sentidos a la actividad planteada; la experiencia legitima también a la escuela ante los padres; la experiencia se constituye en un espacio de reflexión acerca de las situaciones familiares/barriales, en el que se pueden gestar propuestas y soluciones que trascienden la escuela y pueden incidir en la vida cotidiana, como por ejemplo en relación al trabajo:

“...tanto los padres como los alumnos se empezaron a buscar en el mapa de la escuela y empezaron a darse cuenta que todos eran del mismo barrio y que a través de eso el tema de la discriminación se fue diluyendo y empezamos a trabajar con distintos proyectos, hasta llegar ahora que tenemos el microemprendimiento con los talleres familiares donde aparecen también familias”. (Participante de escuela de GBA)

“Toda la escuela estuvo involucrada. Y después se hizo una muestra anual en donde se pudo recoger todo y vinieron comunidades con su folklore, todo lo demás, y ahí la familia empezó de alguna manera a tener un poco de respeto hacia sí mismo y hacia el otro”. (Participante de escuela de GBA)

¿Cuál es la alianza posible entre la institución familia y la institución escuela en los tiempos actuales? ¿Qué tipo de lazo se puede generar a fin de tramar proyectos reparadores, inclusivos y participativos de tal modo que ambos actores encuentren en el uno y el otro referencias y sentidos para acompañar a los jóvenes en su experiencia educativa?

Podríamos afirmar que cada una de las experiencias que han convocado a la familia buscan la democratización en el acceso de los jóvenes a la escuela y mejoran el tránsito de ellos por la trama institucional, legitimando el proyecto escolar. Los desafíos son múltiples: fortalecer los vínculos, establecer acuerdos de acompañamiento y cuidado en los casos necesarios y establecer una red de confianza que permita

acompañarse en las profundas mutaciones de época que potencien y no que anule a cada actor.

A modo de cierre

La crisis de la escuela -en particular la escuela secundaria- y de las familias insertas en contextos complejos nos llama a un compromiso irrenunciable de revisar las prácticas escolares, escuchar las nuevas demandas e inventar nuevas propuestas que integren contenidos curriculares con inquietudes sociales.

Estas propuestas parecieran encontrar mayor riqueza cuando se desarrollan de modo participativo, involucrando diversos actores, tanto del interior de la escuela (docentes de distintas asignaturas, preceptores, directivos) como del exterior (familiares, otras instituciones, organizaciones barriales). También la implementación de programas nacionales o provinciales especializados en alguna temática fortalece e impulsa la búsqueda de nuevas respuestas y propuestas que se hacen necesarias en el contexto de incertidumbre en que se ven sumidas las escuelas, ante la irrupción de problemáticas sociales y situaciones de vulneración de derechos.

La clave pareciera estar en “no quedarse solos”: la convocatoria a las familias y la articulación con otros actores territoriales resultan cruciales a la hora de comprender y emprender la tarea educativa como una práctica social cambiante que, al acercarse a las motivaciones y necesidades de los estudiantes, encuentra mejores resultados en términos de pertenencia, cuidado, aprendizaje y convivencia escolar.

Bibliografía

- Boff, L. (1999). *Saber Cuidar*. Recuperado de <https://goo.gl/qvKjEv>
- Carballeda, A. (2013). *La intervención en lo social como proceso*. Una aproximación metodológica. Buenos Aires: Espacio.
- De Paula, C. (2016). “Yo te cuido, tú me cuidas, el me cuida, nosotros cuidamos” *Sobre Cuidado, Intervención Profesión e Instituciones*. Trabajo Inédito.

- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós.
- Greco, M. B.; Alegre, S. y Levaggi, G. (2014). *Los equipos de Orientación en el sistema educativo. Inclusión Democrática en las Escuelas*. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <https://goo.gl/xhyxch>
- Wagner, M. A. (2013). "Volviendo sobre el concepto de accesibilidad en diálogo con el territorio. Apuntes de experiencias extensionistas en clave de investigación". En M. Testa (comp.), *Trabajo Social y Territorio. Reflexiones sobre lo público y las instituciones*. Buenos Aires: Editorial.

PARTE III

Normativa, dirección y gobierno escolar



CAPÍTULO 5

GOBIERNO ESCOLAR DEMOCRÁTICO, HABILITANTE DE EXPERIENCIAS Y PROYECTOS

*Sandra Alegre*¹⁰

*Gustavo Galli*¹¹

En este capítulo se recuperan aquellas ideas y prácticas relatadas en las experiencias, las cuales son sintetizadas en lo que llamamos “Gobierno escolar democrático, habilitante de experiencias y proyectos”.

El criterio que se siguió para llegar a esta categoría compleja tiene que ver con la recuperación de los relatos que hacen referencia a los estilos de gobierno escolar, las relaciones y vínculos entre equipos docentes y equipos directivos (o directivo/a en singular, según el caso), las tensiones entre directivos y otras autoridades del sistema educativo (por ej. inspectores o supervisores), los límites del sistema en relación al despliegue de un proyecto educativo con continuidad y las condiciones en que todo esto se desarrolla y se pone en juego en las escuelas secundarias.

El análisis de dichas experiencias escolares brinda la posibilidad de esbozar distintas aristas para comprender las lógicas que atraviesan el gobierno de la escuela, sea desde las macropolíticas o desde la propia gramática escolar¹².

Nos referimos a la cuestión de la conducción/dirección de escuelas como “gobierno escolar”, ya que pretendemos recuperar la dimensión

¹⁰ Docente e investigadora de la Facultad de Psicología de la UBA, Asistente técnica del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Secundaria en CENS de la CABA. Miembro del Programa Provincial de Abordaje de Situaciones Conflictivas en el ámbito escolar de la Secretaría de DDHH de SUTEBA.

¹¹ Docente de Pedagogía en la Universidad Nacional de Hurlingham y en la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo. Miembro del equipo de educación de la Secretaría de Cultura y Educación de SUTEBA.

¹² D. Tyack y L. Cuban (2001:211) definen la gramática escolar como: “Las estructuras profundas, las normas, las costumbres que se comparten de manera implícita entre los actores sociales de la comunidad educativa, organizadas de tal forma que le dan sentido al trabajo escolar.”

política que esta tarea lleva intrínseca. Sabemos que el acto educativo es un acto político, que educación y política son indisolubles y que toda práctica pedagógica supone asumir una posición y se inscribe en una ideología determinada. En tiempos de negación de la política, bien viene insistir en este aspecto, superando las miradas asépticas que acompañan la falacia de la despolitización y neutralidad educativa.

En la década de 1990 los discursos de la administración de empresas y la economía impregnaron la educación. Por ejemplo, el término “gestión educativa” llegó para quedarse; es decir que quiénes conducen las escuelas son “gestores”. Desde los años ‘90 hasta la actualidad se ha discutido intensamente este proceso de desplazamiento de ciertos términos y conceptos por otros que refieren a racionalidades tecnocráticas, tanto desde la academia como también desde los espacios sindicales.

Para este trabajo, asumiendo una determinada posición en dicho debate e insistiendo en la profundización de la dimensión política de la educación, optamos por hablar de “gobierno escolar”, término que habla de despliegue de políticas, de opciones, de posiciones, de una práctica atravesada por relaciones de poder, burocracias, ideologías y conflictos.

En este sentido, Graciela Frigerio (2004:7) sostiene: *“Entendemos gobierno como un término amplio que incluye a la gestión, pero que no se limita a ella. Es una palabra que restituye claramente la idea de que lo que pasa en la escuela resulta de posicionamientos y elecciones políticas, de macro y micropolíticas. El concepto de gobierno impone una definición acerca de su carácter, es obvio que aquí lo vinculamos con lo que deseamos y sostenemos: un gobierno democrático.”*

En adelante, daremos cuenta entonces de prácticas que sostienen y construyen gobiernos democráticos que hacen posible que experiencias escolares inclusivas, participativas, de promoción de derechos y de construcción de relaciones democráticas tengan lugar en las escuelas secundarias.

Diagnosticar los problemas y pensar respuestas

Una regularidad que se ha encontrado en los relatos de las experiencias tiene que ver con la identificación de problemas en la escuela y, en la posibilidad de crear, habilitar, proponer respuestas que, no sin complejidades, puedan modificar la situación y proponer nuevos modos de hacer.

Es importante destacar que, en muchos casos, estas decisiones parecen tener que ver con pasar de una posición de queja e impotencia frente a la realidad compleja a la de construir respuestas por fuera de la “establecido” o lo esperado, por la propia institución o más allá aún.

Este paso, este movimiento de la queja a la construcción del problema, parece sostenerse, en varios casos, en los análisis que se realizan de los “datos duros” de la escuela. Es decir, la información aportada por registros de asistencia, calificaciones, porcentajes de promoción o abandono, que muchas veces es vivida, desde las escuelas, como una cuestión apegada a lo burocrático. Sin embargo, esto cambia cuando se la lee con intencionalidad pedagógica; un diagnóstico de las trayectorias escolares individuales y grupales que puede colaborar en la construcción de preguntas e interrogantes para pensar las prácticas institucionales.

“...Nosotros hacíamos un relevamiento de datos y veíamos que muchos chicos de la comunidad no continuaban sus estudios. (Directora 1. Escuela de la Provincia de Bs As.)

“La idea surgió de una reunión plenaria, no porque había un problema, sino porque intentamos hacer cosas para los pibes, pensamos en mejorar la convivencia. En el marco de la conflictividad que hay en este barrio, nos preguntamos cómo podemos incluir a los papas y así surgió”. (Docente. Escuela de la Provincia de Santa Fe)

“No había continuidad, el equipo de gabinete hace una estadística y empieza a ver qué pasa con los chicos que terminan tercer año. Del 68 al 72% no continuaba y dentro del 30% que continuaba, un 10% abandonaba por inseguridad y lejanía y todo lo demás. Ahí es cuando empezamos a pedir la secundaria superior lo cual, la verdad, nos sale bastante rápido, con orientación en Artes Visuales (...) Empezamos a ver las diferentes necesidades, empezamos con muchos embarazos adolescentes, tenemos promotores de ESI que van a dar charlas, el trabajo en relación con la salita, tenemos una banda de rock VH16 Rock.” (Directora 2, Escuela de la Provincia de Bs. As)

Es interesante notar cómo, en estos casos, el reconocimiento de los problemas aparece a través de datos; y como vemos en el segundo caso, enseguida de la descripción de la situación continúa la posibilidad de pensar proyectos. La *Directora 2* dice, luego de enunciar los datos, *“ahí es cuando empezamos a pedir la secundaria superior”, donde el*

análisis de la situación, en plural, es condición para avanzar en nuevos proyectos.

“Nos propusimos bajar la tasa de repitencia, abandono, lo que hiciera falta. Estamos orgullosas de decir que el año pasado empezó a bajar la tasa de sobreedad. Nosotros sí la hemos disminuido, pero no de manera tan significativa, porque hemos recuperado chicos que estaban en la calle y ahora están en la escuela; por eso seguimos teniendo una tasa más bien alta de sobreedad.” (Directora 3, Escuela de la Provincia de Bs. As)

Como se percibe en este caso, la utilización de la información, una vez desatados los proyectos de mejora, continua siendo consultada para validar el tránsito de los mismos y evaluar su progreso.

En función de lo que podemos llamar la “construcción de problemas”, conviene ampliar el análisis, ya que si bien el hecho de tomar los datos construidos en la propia escuela es un paso importante para el diagnóstico, la cuestión lejos de agotarse allí puede complejizarse para comprender otras variables que operan al momento de problematizar las prácticas institucionales y áulicas.

Aquí, destacamos la construcción de los problemas como cuestión colectiva. En general, se destacan en los testimonios voces plurales en los diagnósticos. Por ejemplo, *“nos dimos cuenta”, “hemos visto”, “el equipo hace”,* etc. Esta forma de enunciar da cuenta de los encuentros, discusiones, debates que, formal o informalmente, se desatan para pensar la escuela, para “encontrarle la vuelta” a los problemas que, lejos de ser responsabilidad de los sujetos (estudiantes o docentes), son principalmente colectivos, posibilitando muchas veces una mirada institucional acerca de los procesos educativos y de cómo intervenir sobre ellos:

“... Trabajamos con un proyecto institucional basado en objetivos muy claros, que integraba a secretaría, docentes de historia, de biología, naturales. Primero, lo que hicimos fue tomar a la escuela como un objeto de conocimiento, hacer un diagnóstico participativo de toda la comunidad educativa, no sólo de los docentes aislados. Eran docentes, alumnos y comunidad educativa, porque nos planteamos la escuela secundaria de seis años. Concebir el problema no como un obstáculo sino como un campo de intervención, darle a los docentes el proyecto como posibilidad de crear futuro. Nosotros sostenemos ampliamente estas políticas educativas, consideramos que formamos chicos para el futuro, para mundo del trabajo, para estudios superiores o para ambas

cosas. Pero sabemos que en la formación de los alumnos tenemos que estar pensando en el futuro de ellos." (Directora 3. Escuela de la Provincia de Bs. As)

Como sostiene Gabriel Brener (2016): *"Un desafío clave en el ejercicio de la autoridad directiva consiste en transformar la queja en problema, construyendo una pregunta allí donde se expresa el malestar, ponerle palabra y nombre a lo que, a veces, se torna indecible, indescriptible o mera impotencia. La tarea solitaria no es un capricho personal; es fundante en la tarea del directivo y el docente, no por casualidad aquello de que "cada maestrillo con su librillo" o "cierro la puerta del aula y hago lo que quiero". La limitación del trabajo solitario es parte de la genética escolar moderna, del diseño histórico de la escuela; por ello requiere ser interpelado, y quien dirige tiene un rol estratégico y la posibilidad de quebrar esa inercia".*

Esto no significa desconocer las condiciones que hacen que esta soledad acontezca, sino más bien reconocerlas, luchar por modificarlas y, en el "mientras tanto", encontrar los obstáculos que hacen posible la construcción con otros. Más adelante volveremos sobre esta tensión entre los límites del sistema y la ampliación de dichos límites o el corrimiento de la frontera burocrática.

Retomando la cuestión de la problematización, Dora Niedzwiecki (2015) plantea que *"un problema nos ubica al interior de un territorio de intercambios del que formamos parte, constituye la materia sensible de un recorrido por transitar que nos involucra. Un problema, en definitiva y efectivamente tal lo define el diccionario, nos sitúa en medio de una relación. ¿Qué abre esta cuestión en relación con nuestro desempeño en las escuelas? Otorguemos cierto crédito a afirmar que los problemas son el combustible de nuestro trabajo, y aceptemos entonces que estar en problemas equivale a estar pensando en medio de cierto estado "grumoso" en proceso y, que dada su naturaleza, no contamos con partituras previas que anticipen soluciones, eso es, que garanticen de antemano el final de la historia, la forma que irá tomando".*

Coincidiendo con la autora, podemos decir que lo que mueve a estos directores a transformar las situaciones es superar la impotencia que muchas veces queda atrapada en las trampas de la queja para construir problemas que ayuden a pensar con otros y a arriesgarse en aquello desconocido.

Gobierno democrático y participativo

Otra de las características que se han manifestado respecto del gobierno escolar en la descripción de las experiencias es el carácter democrático del ejercicio de la autoridad, la búsqueda de la participación de distintos actores en la vida de las escuelas y la capacidad de escucha y diálogo de directores y directoras respecto de los equipos docentes y los estudiantes.

En general, subyace en las presentaciones la valoración de aquellos directivos que “*abren el juego*” al momento de poner en marcha proyectos institucionales, que proponen el protagonismo de los estudiantes y que escuchan y pueden tomar sugerencias y proyectos que surgen de los propios estudiantes o docentes. Este ida y vuelta, de diálogos y propuestas que circulan, no sólo es visto como condición para llevar adelante nuevas propuestas, sino también para sumar a aquellos docentes que, por el momento, no participan activamente del proyecto institucional o están en conflicto con la propuesta.

“Entonces también es una cuestión de retroalimentarnos, los que estamos en este barco, remándola y hablar mucho con la gente a que se sume. En nuestro caso, dentro de todo, cada vez somos más, y a veces mi compañera me dice: vos tenés un personal maravilloso, no te quejes. Pero uno no sé si llega a encontrar la perfección, pero sí estar a unos niveles de la perfección, pero es el trabajo cotidiano, del día a día.” (Directora Escuela de la Provincia de Bs. As.)

El “*dentro de todo, cada vez somos más*” da cuenta de la importancia de construir un proyecto institucional con la participación de todos los docentes; también con aquellos que no acuerdan con ciertas líneas político-pedagógicas. Aunque parezca un razonamiento algo básico, cabe destacar que también el desacuerdo con ciertas líneas políticas pedagógicas habla de la explicitación de un proyecto educativo que se expresa y fija posición.

Reconocer la importancia de la participación en la construcción del proyecto educativo y disponer líneas de acción para que eso suceda es profundizar la democratización de la escuela a través de la democratización del gobierno escolar y del ejercicio del poder que conlleva. Una democratización no declamada sino puesta en práctica en la vida cotidiana de la escuela, a través del diálogo como forma construir los vínculos:

“Yo creo que la democracia se ejercita o no se ejercita; no se es desde el discurso democrático, se es desde el ejercicio. Entonces el ejercicio de todos los días es estar abierta a posturas distintas, a que el otro piense distinto a lo que yo pienso: a ver, acordemos, qué te parece, qué decidimos, qué es lo mejor. Es algo de todos los días, los acuerdo con los chicos, respetarles los intereses, los tiempos, tenerlos en consideración, si después, en definitiva, son ellos los que se beneficiaron, pensamos para ellos. (...) Cuando uno le da participación a todos los integrantes es cuando funciona la democracia; democratizás de otra forma.” (Directora Escuela de la Provincia de Bs. As)

En otra escuela los docentes reconocen:

“En lo personal en la media X trabajamos con mucha libertad, tenemos llegada a las propuestas, tanto con la directora como con el vice les podemos comentar lo que nos gusta, lo que nos gustaría traer, hacer; y está en ellos aprobarlo o no, pero siempre están abiertos a escucharnos, a ser el medio a veces entre los chicos y director. Pero los chicos tampoco tienen problema en decir: voy a hablar con la directora, no con ese temor de ir a una dirección. Siempre ese ida y vuelta existe, está dispuesta a escucharlos.” (Profesora Escuela de la CABA)

Un ida y vuelta que da crédito a las propuestas acercadas, que escucha y anima a hacer, que abre posibilidades, busca tiempos y espacios para que los equipos se sientan parte y consideren que hay confianza en su trabajo. Pocas cosas importantes pueden suceder en una escuela si los equipos de gobierno no comprenden el ejercicio del poder como aquello que hace posible que otros puedan.

“Porque no es que bajo una línea desde la dirección, sino que salió una propuesta de un trabajo de parte de un docente y quizás estuvo el apoyo desde la dirección. No un poner trabas, al contrario, si se necesita una reunión con otros compañeros que son más o menos ellos los que hacen el análisis, se busca el momento y el lugar para que nos podamos reunir y que se pueda llevar a cabo el proyecto.” (Directora Escuela de la Provincia de Bs. As)

Participar es “sentirse parte” de algo más amplio, pero requiere como condición que se ponga en juego la confianza. No hay participación real y efectiva si no hay un acto de confianza deliberado en quienes participan. Un estilo democrático del ejercicio del gobierno escolar supo-

ne asumir el riesgo de la confianza para caminar hacia la opción de una democracia radical en la escuela.

Desafío a la burocratización y a la propia inercia del sistema

El trabajo que conlleva participar para modificar las condiciones que la desigualdad instala y construir colectivamente los modos deseables de habitar la escuela implica una lucha que no está exenta de disputas. Al principio de este desarrollo situábamos la tensión entre los límites del sistema y la ampliación de dichos límites o el corrimiento de la frontera burocrática, analizando los efectos del neoliberalismo y sus secuelas instaladas.

Esa tensión se expresa de diversas maneras en las instituciones y se hace carne en los sujetos. Para salir de la queja, que es funcional al sistema, se requieren acciones transformadoras a largo plazo con objetivos claros. Afirma Stella Maldonado (2011:43): *“La idea neoliberal de la educación mercancía y el docente como mediador entre el servicio educativo y el consumidor cliente ha calado hondo y debemos desarmarla. Nuestro trabajo es la tarea de producir y distribuir conocimiento y esto sólo es posible hacerlo como construcción colectiva. El trabajo colectivo es mucho más que un empleo: es la posibilidad de transformar la materia, las ideas y las relaciones humanas. No queremos educar para el empleo flexible y para ser objetos de políticas compensatorias focalizadas. Queremos educar y educarnos para ser sujetos de la transformación del orden social injusto en que vivimos”*.

Trascender la idea de “empleo”, para ir hacia lo que sería una construcción política, significa reconocer las condiciones de partida y usarlas para una transformación deseable. Insistimos en que no se trata de negar o desconocer la adversidad, por el contrario -como se ve en los relatos que siguen- se trata de analizar la situación compleja en la que se encuentra una institución con todas sus variables de organización, para operar sobre dichas variables.

Dice una directora de la provincia de Buenos Aires en torno al tiempo y a la currícula:

“...ahora ya lo tenemos totalmente organizado, menos en sexto, que es nuestro primer curso que egresa de sexto año. Tenemos tres básicas ya, una planificación por año de escuela, por materia, un programa por materia y por año y modelos de evaluación o trabajos prácticos para las comisiones evaluadoras por materia y

por año, y todos los años nos juntamos para renovarlas. Lo que pasa es que este año, por ejemplo, tenemos las jornadas de PNFP que, a veces, las extendemos unas horas más y lo hacemos ahí. Una de las cosas que veíamos era que nos costaba planificar, y es que nos costaba con los diseños curriculares que bajaban; había que sentarnos, leerlos, apropiarnos, debatirlos y ahí comenzar a trabajar, e involucrarlos en nuestro proyecto.”

Respecto a la tensión entre las necesidades de los estudiantes y las exigencias burocráticas de algunas inspectoras, otra directora afirma: *“Terminamos los exámenes en julio de ese trayecto en que abandonaron 200 pibes. La realidad es que hubo una tasa de aprobación del 65%, que fue igual que cuando los jefes de departamento no estaban en las mesas; o sea no cambió nada. Históricamente, desde que tenemos Plan Mejoras en la escuela, aprueban en las comisiones evaluadoras el 65%. O sea que no se le regala nada a nadie; el chico que viene, aprende, hace la ejercitación, estudia y aprueba, y el que no, lo volveremos al convocar para la segunda instancia del Plan Mejoras, que va a comenzar ahora seguramente en octubre y que sí están todos deseosos esperando. Un poquito vamos avanzando en que se den cuenta, se lo explicamos, les mostramos la normativa; pero esta gente también se ocupó de hacer propaganda curso por curso, diciendo que todo era trucho, que la directora ‘sarasa sarasa’, y que los profesores eran ignotos estudiantes que no tenían credenciales. Porque en esta escuela se juega mucho las credenciales, las canas te dan credenciales de sabiduría.”*

Una docente, respecto de la necesidad de hacer visibles “esos otros tiempos y espacios” que sostienen las trayectorias educativas y configuran nuevas experiencias, agrega:

“También lanzamos un proyecto paralelo dentro del Mejoras, que es el laboratorio abierto, que fue una experiencia totalmente exitosa, 60 pibes haciendo dos horas de experiencias en el laboratorio, sábado también a las 9 de la mañana, ni yo lo puedo creer. Creo que es el principal logro; es que los sábado la escuela esté abierta para todos y todas. Ahí a más de uno le da un infarto, pero es así. Eso y el CAJ creo que es el orgullo de un grupo de utópicos e idealistas que creímos de verdad que la escuela tiene que ser el lugar donde los sábados, los domingos a la tarde, a la noche, se dé más escuela en la escuela. El CAJ no es un club; el CAJ es

más escuela en la escuela, los pibes tienen que saber... cuándo pintan esos murales maravillosos donde ponen: inclusión, igualdad, no a la discriminación, tienen que darle teoría, fundamentalmente a eso que están haciendo.” (Profesora de la provincia de Buenos Aires)

Ahora bien, las escuelas que desafían la rigidez de los dispositivos escolares y lidian con la ausencia o incluso el rechazo de las autoridades del nivel, distritales o regionales, tienen que luchar contra algo casi tan peligroso como la inercia: el activismo voluntarista. Como muchos lo expresan, los intentos personales o incluso de un colectivo que no llegan a tomar forma institucionalizada, terminan disolviéndose o confundiendo su sentido político.

“Y también tiene que ver con que no está calculado en el sistema que un docente pueda tomar licencia un sábado. Entonces, el docente que falta y me presenta su certificado a mí, y yo veo cómo lo arreglo. A menos que venga de una licencia de 15 días, que le quedó el sábado en el medio, yo intento resolver. La escuela va a seguir avanzando; hay una prueba muy importante para la escuela este 10 de diciembre. Cabe la posibilidad de que yo tenga que dejar la escuela por un cargo en el Consejo Escolar, y esto lo estamos trabajando, en esta idea de que los proyectos superen a las personas. Lo venimos ya trabajando desde ahora. Quizás no entre en el Consejo Escolar, pero la idea es pensar no una escuela con un personaje que lleva adelante un proyecto, sino un montón de personas y un proyecto que esté bien institucionalizado.” (Directora de la provincia de Buenos Aires)

Institucionalizar una voluntad parte entonces de conocer y reconocer la comunidad, la organización barrial y la propiamente escolar; mapear con qué se cuenta y con qué no; construir lo que se necesita para avanzar en el proyecto común; discutir profundamente las miradas acerca de los sujetos y los procesos de aprendizaje y enseñanza. La tensión entre la burocratización y la transformación no se resuelve de un momento a otro: se trabaja constantemente.

Vuelve la palabra de Maldonado (2011:47) : *“Hay cuestiones que son del orden de las condiciones de trabajo, que desde las organizaciones sindicales docentes se seguirán peleando pero que tienen como prerequisite una toma de conciencia acerca de la necesidad de recuperar el sentido del trabajo de enseñar, la convicción de que el trabajo docente es una tarea intelectual y de transmisión cultural de alto conte-*

nido político no partidario, que la práctica pedagógica produce un conocimiento del cual el trabajador debe apropiarse para proyectarlo nuevamente a su hacer. En suma, ser AUTOR. No es con voluntarismo sino con acción política que se podrá avanzar en esta dirección”.

Nos preguntamos entonces qué es lo que puede ayudar a esta construcción democrática con un movimiento de trabajadores que se autorizan para enseñar transformando. En principio, reconocerse como trabajadores de la educación y, por lo tanto, como agentes del Estado. Afirma una colega docente: *“Yo lo tomo como que yo soy un agente público, un funcionario público. Soy directora de una escuela y si yo me entero de algo y tengo un hecho delante de mis ojos, yo no me puedo quedar de brazos cruzados ni quedarme al margen. Estoy hablando de una persona, estoy hablando de una vida, de una vulnerabilidad de derechos, y yo actúo en consecuencia como funcionario público que soy. Me compete eso, no es que no es mi competencia laboral; es mi competencia laboral.”*

En sintonía con estos testimonios entendemos la educación como un como acto político, y la conducción como un acto de gobierno democrático y democratizante. La práctica pedagógica es inherentemente política, justamente porque trabaja en las tensiones para desarmar los binarismos que dividen al mundo entre los que pueden y los que no pueden, los que saben y los que no saben, los que progresan y los que no lo hacen. La práctica pedagógica construye un mundo en el que se le pone freno a la desigualdad y donde se pone en acto la expresión “todxs pueden aprender”.

Bibliografía

- Brener, G. (2016). La insoportable levedad de la autoridad o dirigir una escuela en el siglo XXI. Recuperado de <https://goo.gl/9OT1wJ>
- Frigerio, G. (2014). De la gestión al gobierno escolar. *Revista Novedades Educativas*.
- Niedzwiecki, D. (2015). “Estamos en problemas.” Mimeo.
- Maldonado, S., et al (2011). Autorizados a enseñar. Diálogos y relatos acerca de la autoridad de los docentes, Serie Formación y Trabajo Docente, Ediciones CTERA, Buenos Aires.
- Tyack, D., Cuban, L. (2001). En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. Fondo de Cultura Económica. Bs Aires.

CAPITULO 6

CONFIGURACIONES EDUCATIVAS QUE AMPLÍAN DERECHOS Y NORMATIVAS VIGENTES

Sandra Alegre¹³
Agustina Lejarra¹⁴

Las siguientes notas problematizan el estatuto de las normas en la escuela secundaria, partiendo de un interrogante planteado en los encuentros: ¿las normas operan como limitantes/obturadoras o como posibilitadoras de experiencias educativas de ampliación de derechos de niños, niñas y adolescentes?

Pensamos que no se trata tanto de “resolver” esta tensión, que a veces se presenta como un dilema, sino de explorar qué planos de pensamiento abre el problema de las normas en la escuela. Entendemos además que es más interesante pensar que, así como por momentos las normas excluyen posibilidades, de la misma manera hacen lugar a ciertos procesos, les dan forma. Por lo tanto, no se trata de dirimir de manera binaria o dilemática esta tensión, sino de explorar el sentido de las normas en las diferentes situaciones educativas. Discutimos algunos puntos de relevancia, en diálogo con el testimonio de docentes que nos contaron de sus experiencias de sostenimiento de proyectos de ampliación de derechos en sus escuelas.

Observamos dos planos de existencia de lo normativo:

- 1) Plano de las regulaciones que están legisladas por escrito.
- 2) Plano de las regulaciones relativamente explícitas que hacen a la cotidianeidad escolar, sin que haya normativa escrita.

¹³ Docente e investigadora de la Facultad de Psicología de la UBA, Asistente técnica del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Secundaria en CENS de la CABA. Miembro del Programa Provincial de Abordaje de Situaciones Conflictivas en el ámbito escolar de la Secretaría de DDHH de SUTEBA.

¹⁴ Licenciada y Profesora en Sociología (UBA). Docente investigadora del Área de Educación de FLACSO Argentina. Co-coordinadora del Curso de posgrado Clínica de situaciones en la escuela (Flacso). Equipo técnico del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

El primero de estos planos refiere a la legislación de regulación de las instituciones educativas que configura su funcionamiento más básico, por ejemplo, la cantidad de docentes por cargo, la existencia de planes especiales que tienen su propia normativa, la regulación de los tiempos. Qué tipo de institución es dentro del Sistema. El Director de una Escuela de Reingreso hace un señalamiento acerca de la situación de la institución respecto a la normativa ministerial:

“Yo soy el vice director de la Escuela de Reingreso. Se nos exige que aggiornemos la escuela a las resoluciones. Y es muy paradójico, porque es una escuela que se menciona en casi todas las resoluciones como un modelo de escuela alternativo, con toda una serie de reformas... Pero bueno, a partir de este diálogo con el compañero del Ministerio de Educación de la Nación, no tuvimos más que acatar lo que decía el Ministerio de Ciudad de Buenos Aires. Estamos trabajando la modificación sin llegar -al menos desde nosotros- a desvirtuar lo que es la Escuela de Reingreso. Cuesta muchísimo; es imposible de alcanzar la cantidad de horas que se exigen en la resolución. Así que en este momento estamos en esa situación, discutiendo con la gente de Ciudad cuál va a ser el futuro, cuáles van a ser las reformas, para que después el Ministerio de Educación de Ciudad lo lleve al Consejo Federal, para que ahí se decida qué se hace.” (Participante de escuela de CABA).

Luego existe otro plano que es también normativo en el sentido de que pauta prácticas de la cotidianeidad, pero que no está prefijado de antemano por legislación escrita: sería el plano de la construcción de la regulación de la vida escolar, que podríamos llamar reglas de juego del día a día en la escuela. Este es un conjunto de reglamentaciones que es construido por cada institución, sea en forma explícita -como decisión y con instancias pensadas a tal fin- o no; puede ser un plano que rige por inercia de la propia vida institucional. En este plano se encuentran los acuerdos escolares de convivencia por ejemplo, o todo ese conjunto de normas que reglan el día a día, pero que no es posible encontrar como letra escrita, en ningún documento oficial.

Estos dos planos están en permanente tensión, fundamentalmente cuando una institución se propone expandir sus bordes para ganar en garantizar más derechos para los alumnos y alumnas de la escuela.

Podría decirse que es en esta tensión entre lo establecido por ley, escrito, y ese plano de lo construible, donde una institución adquiere su

cualidad propia, por ejemplo en cuanto a garantizar los derechos de los alumnos. Dice una docente:

“Es difícil caminar en esta finita cuerda de equilibrio porque, por un lado, digamos desde lo institucional nosotros tenemos acotados caminos y desde lo humano uno siempre va por más.” (Participante de escuela de Provincia de Buenos Aires).

Cabría preguntarse qué es exactamente eso que se nombra como “institucional”. ¿Es la normativa establecida en resoluciones que pauta tiempos, espacios, horas de trabajo? ¿O en lo “institucional” se incluyen también inercias de funcionamiento, una tradición, modos de hacer, decir y pensar de los sujetos, lo que el tiempo instala como norma más ella de que esté pautada en documentos?

Así continúan sus palabras:

“Porque por ejemplo una vez teníamos una mamá que quería que la nena abortara, una nena de 15 años. La nena se resistía y se refugió (...) Entonces nosotros qué hicimos; la madre venía a buscarla a la escuela y venía a esa situación, la habían obligado el día anterior a tener una serie de tratamientos abortivos. Entonces la escuela se puso al frente en la situación: la sacamos de la escuela, llamamos al consejo local, llamamos a todas las instituciones que nos podían cobijar y que nos podían dar una mano. La llevamos a la comisaría de la mujer; hicimos todo un despliegue desde lo humano”. La escuela como institución no nos avala, a mí de hecho me podrían haber hecho un sumario porque yo me la cargué en el auto, la llevé a otro espacio, hay un montón de situaciones que es muy finito las posibilidades que tenemos, con las que contamos.” (Participante de escuela de CABA)

De nuevo, ¿qué sería “la escuela como institución”?; ¿la dirección?, ¿la tradición escolar? Dice Lourau (1970:143): *“...El equívoco del concepto de institución reside en el hecho de que designa alternativa o simultáneamente lo instituido o lo instituyente. Para la ideología dominante, formada en gran parte por una vulgarización del derecho y de la filosofía del derecho, la institución es la cosa establecida, lo instituido. La duración, la repetición del estado de hecho sirven para legitimar la institución. (...) ¿No es mejor admitir que la institución pertenece a lo instituido y a lo instituyente a la vez?”*.

En palabras de una directora:

“No sé si está bien, desde lo humano yo no puedo hacer otra cosa;

desde lo institucional... y, corro con una situación así, de conflicto, porque seguramente por ahí hay personas en la escuela o mismo mis inspectores que me ponen en tela de juicio: cómo hiciste esto, cómo tomaste esta decisión. Porque si no, me quedo al margen y observo, soy una observadora privilegiada...” (Participante de escuela de CABA).

Las situaciones que se viven en las escuelas parecen empujar todo el tiempo los límites de lo establecido por la normativa; y se reitera con fuerza un imaginario que opone “lo humano” a lo “establecido-normativo”, tal vez señalando la necesidad de revisar, una y otra vez, lo que hemos construido como regulaciones, para que puedan dar lugar a la subjetividad y no resultar “deshumanizantes”. Al contrario de lo que algunas experiencias ponen sobre la mesa, las regulaciones deberían promover y contener el despliegue subjetivo y no impedirlo. Los cambios epocales obligan a pensar una escuela diferente, pero los tiempos de transformación suelen ser vividos y significados como crisis. Dice la filósofa política Hannah Arendt (1972:225) que *“una crisis nos fuerza a volver a las cuestiones mismas y requiere de nosotros respuestas, nuevas o viejas, pero en todo caso que sean juicios directos. Una crisis sólo se vuelve catastrófica si respondemos por medio de ideas ya hechas, es decir por medio de prejuicios. No sólo tal actitud vuelve la crisis más aguda sino que incluso nos hace pasar de largo de esta experiencia de la realidad y de la ocasión de reflexionar que ella ofrece”*.

Entonces, podemos pensar estos relatos como expresiones de una necesidad de salir de lógicas binarias y de ideas ya hechas, para poder imaginar nuevas relaciones entre la normativa y la vida institucional.

El trabajo de reconfigurar lo institucional: más allá de los límites

El forzamiento de los límites de la normativa institucional dirigido a producir experiencias educativas de otro orden opera, a veces, como una puesta a prueba de las posibilidades de los actores de tensar los lugares institucionales de poder y sus formas de circulación. Y en el encuentro con el poder de cada uno, se despliegan cuestiones afectivas y surgen conflictos. Veamos palabras de una profesora:

“Un poquito vamos avanzando en que se den cuenta, se lo expli-

camos, les mostramos la normativa; pero esta gente también se ocupó de hacer propaganda curso por curso, diciendo que todo era trucho, que la directora 'sarasa sarasa', y que los profesores eran ignotos estudiantes que no tenían credenciales. Porque en esta escuela se juega mucho las credenciales, las canas te dan credenciales de sabiduría. Las credenciales es un paradigma cambiario, porque todos sabemos, los que estamos comprometidos sabemos que las credenciales no representan los proyectos, el compromiso" (Participante de escuela de Provincia de Buenos Aires).

Nos preguntamos cuánto ese plus "humano" puede tensar lo instituido (Castoriadis, 1975). Entendemos que las subjetividades en juego también componen lo institucional, empujando, en ocasiones, a una institución a desplazarse de sus propias inercias. En palabras de un docente: *"Es así que los organizamos para pedir a Inspección Distrital trabajar los sábados y que nos abran la escuela los sábados. Costó, costó mucho, porque estábamos rompiendo la estructura legendaria de la escuela. Hoy por hoy las compañeras inspectoras están muy orgullosas del proyecto..." (Participante de escuela de Provincia de Buenos Aires).*

Pero, ¿cómo configurar condiciones de trabajo nuevas de modo de que no se agote la energía voluntarista en el camino? Como lo explica un compañero del equipo de SUTEBA:

"Diríamos que una de las dimensiones que tiene este trabajo, de las posibilidades que tiene este trabajo, es poder develar en términos de procesos de trabajo esto que vos llamás lo humano. Vos hacés una distinción lógica entre que la institución posibilita una cosa pero luego está lo humano. En general, lo que la institución posibilita o posibilitaba está en función de los mandatos con los que la institución fue creada. Entonces lo que nosotros deberíamos poder develar de estas experiencias es este plus que nosotros pensamos que es lo individual; ver eso en términos de proceso de trabajo. Cuándo lo hiciste, cómo lo hiciste, en qué lugar, con qué recursos, porque necesitamos develarlo como proceso de trabajo para poder quitarlo de la esfera de la voluntad solamente, porque si hay un sentido, por lo menos para el sindicato, sobre esto de mostrar las experiencias, tiene que ver con poder sacar de ahí conocimiento que se pueda transformar en demandas de políticas públicas que transformen el trabajo. Ahora

para eso necesitamos develarlos como procesos de trabajo.”

Resaltamos entonces que uno de los puntos centrales en esta problematización de la cuestión de las normas en la escuela y la transformación de las prácticas escolares de cara a la ampliación de derechos es *cómo institucionalizar nuevas prácticas*. Afirma Castoriadis (1975:90): *"Desde sus orígenes, la corriente institucionalista ha hecho hincapié en la relación antagónica entre lo instituyente y lo instituido, en los procesos activos de la institucionalización. La alienación social significa la dominación de lo instituido basada en el olvido de sus orígenes, la naturalización de las instituciones. Producidas por la historia, terminan por aparecer como fijas y eternas, como un dato, como una condición necesaria y trans-histórica de la vida de las sociedades".*

Estas experiencias y relatos dan cuenta del trabajo de institucionalización que los sujetos impulsan, encarnan, sostienen pero que deben transformarse en prácticas pedagógicas, en trabajo institucional, más allá de las voluntades... Una conversación entre docentes echa luz sobre esto:

“-Directora: Yo soy un agente público, un funcionario público, soy directora de una escuela y siyo me entero de algo y tengo un hecho delante de mis ojos, yo no me puedo quedar de brazos cruzados ni quedarme al margen. Estoy hablando de una persona, estoy hablando de una vida, de una vulnerabilidad de derechos, y yo actúo en consecuencia como funcionario público que soy. Me compete eso, no es que no es mi competencia laboral; es mi competencia laboral (Participante de escuela de CABA).

-Director: Desde ya, pero lo que necesitamos es eso que vos relatás, no es una crítica, al contrario es para profundizar, es debelararlo en término de procesos de trabajo: qué estrategias te propusiste, qué acciones tomaste, en qué tiempo, en qué momento, con qué articulaciones... Porque tenemos que, de ahí, hacer demanda; porque si para la inclusión hace falta esto que ustedes están relatando, pues eso tiene que ser condiciones de trabajo. Tiene que estar garantizado todo ese plus individual que ustedes están poniendo, tiene que estar garantizado.” (Participante de escuela de Provincia de Buenos Aires).

Entonces, por un lado, cómo sistematizar desde la escuelas todo ese conjunto de procedimientos que constituyen “nuevos modos de hacer frente a las situaciones de vulnerabilidad de derechos desde la escuela”, a fin de que eso se vuelva una condición de trabajo concreta. Y

luego, qué tipo de demanda debe construirse, con qué forma, hacia quién y desde quién, para que ese plus devenga condición de posibilidad dada, para que eso sea una condición institucional que funcione como a priori en el cual los actores escolares trabajan.

Al inicio hablamos de dos planos de lo normativo, uno macro, de la regulación de lo estructural, de la organización en el sentido más amplio; y otro micro, de la organización de la cotidianeidad. Planos que, sin duda, se traman uno con otro. En la gestión de la cotidianeidad escolar, las instituciones que se proponen llevar adelante proyectos de ampliación de derechos para los alumnos deben, regularmente, lidiar con los condicionamientos estructurales que son la división de espacios, tiempos, tareas y roles en la escuela. En ese plano estructural, se advierte que es posible, en virtud de ese plus de “lo humano” como lo llaman los docentes, alterar lo dado para abrir nuevas posibilidades de relación con la escuela.

Veamos un testimonio: *“Tenemos horarios, y a veces depende también con qué profesor o la disponibilidad, si está dentro del horario de la mañana o de la tarde buscamos; y si no, consensuamos a ver en qué horario nos viene bien y poder hacerlo. No hay problema en ese sentido, se busca consenso y se hace.”* (Participante de escuela de la Provincia de Buenos Aires).

Se advierte que hay un trabajo demandante por parte de algunos actores en la escuela, en términos de energía y esfuerzo, de tiempo y de pensamiento, que está directamente dirigido al objetivo de sostener dispositivos o armados que no se corresponden exactamente con la forma escolar tradicional, y que significan una constante negociación con ese instituido.

Otro testimonio refuerza la idea:

“Esta dificultad que todavía tenemos para sistematizar y articular tiene que ver un poco con esto que dicen los compañeros: no hay demasiados profesores por cargo. O, a lo mejor, muchos de los que tenemos estas iniciativas no pasamos suficientes horas en las escuelas, o estamos muchas horas adentro de un aula, y tenemos que ver cómo usamos horas de tutoría, o de coordinación; o preceptores que en horas libres aprovechan y hacen otro tipo de acercamiento y trabajo pedagógico con los chicos. Es un poco ir buscando los espacios y a veces habilitarlos. Y obviamente que la conducción de esa posibilidad y habilite.” (Participante de escuela de CABA).

La cualidad participativa de las instancias de trabajo

En ese plano de la construcción cotidiana, ese plano que mencionamos, donde es evidente el esfuerzo de los docentes en sostener proyectos de promoción de derechos que no encuentran a priori condiciones facilitadoras, la *participación* aparece como condición y efecto a la vez.

Por ejemplo, sobre las instancias de abordaje de conflictos de la convivencia, se realiza un trabajo pensado y complejo para garantizar la participación de todos. El siguiente testimonio es continuación del anterior, y pone en evidencia los efectos de una institución que, ante los problemas, propone el involucramiento de los actores:

“Ahí intervienen los profes como para hacerlas reflexionar sobre el porqué de la pelea. Y como se acercaba justo el día de la primavera, me dice la preceptora: Moni, ¿qué tal si les decimos a los chicos, a los de cuarto, que fue donde estuvo el conflicto, que organicen la jornada del día de la primavera, del día del estudiante? La hicimos el viernes 18; de paso era la maratón de lectura y después la jornada para ellos. Le proponemos a cuarto; las que se pelearon vinieron a Dirección y me dijeron: Dire, ¿podemos hablar con usted? Tratamos de cambiar esta estructura tradicional que hay en la escuela secundaria. Nosotros queremos disfrazarnos, me dicen las chicas. Ya que ustedes vinieron y quiero que cuarto cambie y que ustedes también cambien... Y me dicen: ¿qué le parece si le proponemos a los otros grupos? Y tengo las fotos donde se disfrazaron ellas e invitaron a los otros grupos a que también participaran. Entonces fue una jornada de convivencia buena, pudieron reflexionar. En cuanto a acuerdos institucionales de convivencia, que a veces quedan en un cuaderno de comunicados o están guardados en la dirección, nosotros, todos los años, los vamos modificando, con esto de hacer asamblea, de ver qué queremos que continúe y qué no... Asambleas con los chicos y familias, las que puedan, porque por cuestiones de trabajo... Pero ahora que tenemos el CAJ podemos convocarlos los sábados.” (Participante de escuela de Provincia de Buenos Aires).

El valor de la participación de los alumnos -derecho establecido en las normativas educativas vigentes- para la construcción de espacios de convivencia con respeto y el refuerzo de la autoridad pedagógica es resaltado recurrentemente por los docentes que llevan adelante expe-

riencias de trabajo con alumnos o abiertas también a las familias. Y la participación también se revela como elemento clave para la construcción de la autoridad:

“Yo sí vi que hubo un cambio de los pibes hacia mí y de mí hacia ellos, pero yo pienso que ese nivel de autoridad no se perdió, sino que cambió la forma nada más. Mi lugar nunca lo perdí, al contrario creo que gané más. Y ese cambio creo que se dio en base a que me gustó trabajar, con los chicos del CAJ, esto de la libertad. Con el dinamismo que tenían y que tienen, vos no necesitás decirles nada... empezó el taller, se agrupan, se ordenan, no se molestan, participan, gestionan. Y, gracias a este movimiento del CAJ que se ve dentro de la escuela, hay mayor participación de los chicos; y yo no veo que se falten el respeto al lograr esa mayor participación. Si hay una queja vienen y lo dicen; no hay agresión. Si hay necesidad de tomar una decisión yo veo que hay más charla; no es que hago lo que yo quiero. La experiencia del CAJ ayudó muchísimo a esto. Y pienso que fue la simple participación. Esto de sentirse propio de, y ver que sus posibilidades dan otros frutos, que el hablar le da otro producto; fue eso, porque después en las asambleas que hacen, en las reuniones, ellos discuten y deciden. Yo lo veo desde el CAJ, pero lo mismo se puede trasladar a las reuniones que ellos hacían de delegados, donde se charla, se decide, se tocan problemas y se buscan soluciones. O bien si hay algo positivo que les gustaría hacer lo hacen. Creo que hasta ahora están organizadas las salidas que hacen los chicos, que siempre el 1 de octubre hacen las salidas recreativas y son ellos los que están organizando ahora actividades posibles para ese día. Es más, nos quieren involucrar a nosotros.” (Participante de escuela de Provincia de Buenos Aires).

“Los proyectos ayudan a este proceso que es la construcción de la autoridad. Yo hablo desde lo personal también. Hace muchos años que estoy en el barrio, que estoy en la institución, pasando por diferentes situaciones, desde profesora, secretaría, directora. También uno va construyendo desde su rol la autoridad; y estos proyectos ayudan. El estar, el escuchar, el tener en cuenta al otro, la mirada del otro, también me ayuda. La construcción de la norma, por ejemplo, a través de la construcción de los acuerdos institucionales de convivencia, el acordar con el otro.” (Participante de escuela de Provincia de Buenos Aires)

“Yo creo que la democracia se ejercita o no se ejercita; no se es

desde el discurso democrático, es desde el ejercicio. Entonces, es el ejercicio de todos los días, estar abierta a posturas distintas, a que el otro piense distinto a lo que yo pienso... A ver acordemos... qué te parece, qué decidimos, qué es lo mejor, es algo de todos los días.” (Participante de escuela de Provincia de Buenos Aires).

Otros testimonios de docentes hablan de este plano constructivo de las normas, donde la participación de todos se vuelve necesaria para que un proyecto de promoción de derechos pueda sostener su vigencia como tal:

“Hubo alguna situación en que la normativa que tradicionalmente se venía utilizando o mirando ha sido modificada en base a esta mirada o a encuentros que se tienen... y se empieza a repensar lo de la autoridad. En las asambleas se generó algún movimiento normativo de la escuela, en un horario, una pauta.”

“Yo te estaba hablando de los acuerdos institucionales de convivencia. Este acordar con el otro, ya sea en lo más básico como por ejemplo: uso guardapolvo o no uso guardapolvo. Pero los acuerdos institucionales de convivencia son algo más abarcativo; es convivir dentro de una institución con normas que me ayuden a respetar al otro; y no solamente los acuerdo de convivencia tienen que ver exclusivamente con el alumnos, sino con toda la comunidad educativa, entre los docentes, los alumnos, las familias. Esa es la construcción; por eso también por ese lado me parece que es una construcción de la autoridad y del saber (...) Todo es un proceso, me parece, y todo lleva un tiempo. Y estos proyectos que estamos llevando adelante o que se llevan adelante en la escuela también son un proceso y forman parte de esto de mejorar la convivencia.” (Participante de escuela de Provincia de Buenos Aires).

“Bueno, acá, en algún punto, somos todos iguales, y todos cantamos, y todos nos expresamos. Más allá de que en la escuela existan distintos roles, acá, en este lugar, estaba la directora, la secretaria, el preceptor, el papá, y el Centro de estudiantes, y el pibe que viene y está viendo a ver de qué se trata.” (Participante de escuela de CABA).

Como puede verse, la participación se concibe como inherente a las posibilidades de transformación de una práctica: aparece a la vez como condición de esa transformación y como efecto positivo de los mo-

vimientos institucionales habilitantes.

Otro aspecto interesante a tener en cuenta es qué dispositivo promueve participación de quiénes. Hay una cierta insistencia en que la participación se promueve más si se trata de condiciones informales, no institucionalizadas, de trabajo. Hay un componente de “provisoriedad” que parece ser convocante para algunos pibes, tal como expresa uno de los participantes de los grupos de discusión:

“Al principio los talleres eran caóticos. Y nosotros no tenemos miedo al caos. En ese momento le tenían miedo al caos los profesores, pero si nosotros queremos incluir pibes alejados del sistema, los tenemos que incluir en un clima de caos. Después las cosas se van ordenando. Y bueno, los pibes estos se fueron de los talleres cuando los formalizamos. ¿Qué aprendimos? Que empezás a conocer a los pibes y cambiás vos también tu imaginario construido a partir de los medios, etcétera, etcétera, y ves que atrás de este pibe que estuvo en cana cinco veces, hay un pibe, y hacés otro tipo de lectura.” (Participante de escuela de CABA).

Podríamos pensar que la subjetividad de ciertos pibes, subjetividad en tanto modos de estar y hacer con el mundo, en el mundo, (Duschatzky y Corea, 2002), son más afines a armados que se rigen por una temporalidad y formalidad que no son las institucionales tradicionales. Hay un modo de habitar lo escolar que se hace posible sólo si es en parte no-escolar, si remite a un tiempo instantáneo más ligado al deseo, de ser parte de algo colectivo, que se inscribirse en un régimen normatizado, que exige compromiso en el mediano y largo plazo. Quizás podríamos llamarlo espacios de “normatividad precaria.” (Participante de escuela de CABA).

En palabras de Javier, director de la escuela:

“Hay una cuestión estructural que es la intermitencia. Un problema grave hasta para los profes. ¿Cómo organizamos las clases cuando hoy tenemos ocho, mañana doce? Eso también nos llevó a pensar que la escuela tiene que dejar una marca de alta intensidad y en un tiempo récord. No podemos pretender una planificación anual que pensamos para niños sarmientinos, que van a venir todos los días, que van a responder a nuestra planificación, sino que hay que saber que quizás hay una lógica de caos en el aula... Por momentos siento -y lo pienso en voz alta-, en cuanto a reingreso, hacemos punta; y sin embargo hay cuestiones que siguen siendo asignatura pendiente, como por ejemplo cómo construir un criterio de evaluación... Qué evaluamos

cuándo evaluamos, cómo vamos a evaluar... estas cuestiones todavía nos interpelan como escuela. En este punto, no sumergimos en estas experiencias solamente -si no pareciera que Reingreso son esas experiencias-, sino que son esas experiencias hacia adentro de la escuela, interpelando ciertas lógicas inherentes de la organización o de la institución escuela.”

Aquí es donde lo normativo nuevamente se vuelve problema. ¿Por qué debemos pensar qué dispositivos construir para que los pibes participen? Porque, algunas veces, el solo establecimiento de un espacio, exigirlo como obligatorio, no tiene efecto. La norma no es necesariamente vinculante, podríamos decir. La escuela establece obligaciones, pero eso no garantiza la presencia de alumnos. La garantía de los derechos entonces se hace de la mano de un trabajo exigente de construcción de legitimidad y de sentido para los pibes. La norma obliga pero no vincula; la escuela, en este punto, se revela como un espacio a conquistar por los alumnos. O mejor dicho, los alumnos se develan como presencias a ser conquistadas por la escuela:

“Nosotros en 2010, 2011, entendimos que teníamos que legitimar la escuela para los pibes. Los pibes no tenían al Liceo N° 3 como un lugar de pertenencia.” (Participante de escuela de CABA).

La transgresión y las sanciones: no hay norma “natural”

Otro aspecto que la cuestión normativa permite pensar, también en relación a cómo se resuelven los conflictos entre alumnos, es qué ocurre cuando algo del orden de la transgresión tiene lugar. Por ejemplo, ¿qué de la subjetividad actual portan los jóvenes en relación a la aplicación de sanciones? ¿Por qué nos sorprende que, a veces, son los propios alumnos mucho más estrictos que los propios adultos? Como lo expresa una docente:

“Con respecto a esto de democratizar a los chicos, llevar la democracia y que participen ellos, hace poco tuvimos una pelea de alumnos. Ellos decían: No nos peleamos en la escuela, dire; nos peleamos acá a cinco cuerdas. Entonces, vienen los alumnos de sexto que son los que terminan y me dicen: Moni, tenemos que reunirnos, para ver qué hacemos con estas chicas. Bueno, listo, vamos a decirle a las profes que nos vamos a reunir en el próximo recreo. Obviamente pedían que hablen las que se pelearon. Sólo una habló y dijo que estaba arrepentida. Los demás querían la

expulsión; decían que había que echarlas.” (Participante de escuela de Provincia de Buenos Aires).

¿Qué expresa esta propuesta de echarlas? Podemos pensar esto desde concepciones que socialmente se han venido fortaleciendo y que remiten a la no tolerancia, la exclusión, la mano dura y la falta de diálogo como instancia de abordaje de situaciones socialmente problemáticas.

Es interesante aquí pensar en qué medida la escuela puede proponer un contrapeso a ciertos modos que se extienden socialmente, qué poder tiene una institución de producir marca en los alumnos de manera tal de modificar prácticas. La norma supone su violación y una sanción, pero no existe tal cosa en las instituciones como una codificación de todos los actos conflictivos, violentos o indeseados institucionalmente; de modo que, entre que lo que podría llamarse “mala conducta” y la definición de cómo abordarla, existe un territorio de trabajo donde el diálogo, la reflexión y el encuentro pueden suceder, mucho antes que la forma represiva advenga.

Resulta necesario comprender que las normas son un constructo cultural. *La normativa como producto cultural* pone en evidencia sus dos posibles versiones. A veces está por delante de la propia cultura, de las prácticas sociales dominantes, y las tracciona. Otras veces, la normativa va por detrás de las prácticas sociales, llega tarde a ellas; y son estas prácticas, las luchas, los pequeños actos cotidianos y los gestos políticos, los que pujan por modificar las leyes para que estén a su altura. La normativa argentina actual en educación tracciona, está por delante de la cultura institucional y, por tanto, es una exigencia para los actores, quienes a veces no encuentran el correlato de las condiciones institucionales concretas para llevar adelante lo que la normativa establece:

“Resulta necesario construir una cultura institucional para que no sea siempre el espacio de conducción el que genere todo el tiempo, el que motorice esto. Porque si no, cambia la conducción con un estilo y lo que se viene dando deja de darse. Que se institucionalice un modo de hacer escuela es el desafío. Yo creo que más allá de esto, lo que aparece como desafío fue definir el modo de estar en la escuela, que no es el mismo que estar en otro lado. Para los pibes, que vienen del barrio, y para los docentes, que vienen de otras prácticas y otros modos de habitar la escuela, o de pensar esto de ‘los pibes van al cine y yo me quedo en sala de profes tomando un café’... estas cuestiones también pasan en la escuela. El tema de la cultura institucional, entonces, atraviesa un poco e invita a pensar esto.” (Participante escuela de CABA).

Otra docente agrega:

“En relación a esto, quiero traer algo que siempre plantea el vice. Uno puede tener una resolución que da marco, condiciones de ingreso, permanencia, estructura académica, pero con una resolución como la de Reingreso, uno también puede hacer una escuela que excluye.” (participante de escuela de CABA).

Rescatamos el comentario del vicedirector de esta escuela para dejar flotando una idea poderosa: *“Me parece que en el centro está la necesidad de la construcción de una cultura institucional de la cual se apropien todos, que trascienda la normativa. Es una voluntad política...”* (Participante de escuela de CABA).

Para cerrar este capítulo deseamos destacar la idea de la cualidad política de todo acto educativo. Aquello que se propone, se acciona, se desarrolla y se sostiene en una escuela significa también siempre una cierta concepción del mundo, del sujeto, de las relaciones, de la educación y del sentido de nuestro trabajo.

Bibliografía

- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Península.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol II. Madrid: Tusquets.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Lourau, R. (1970). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.

PARTE IV

Condiciones laborales, puesto y proceso de trabajo docente



CAPITULO 7

LAS CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTE PARA LA PROMOCIÓN DE DERECHOS EN LAS ESCUELAS

*María Dolores Abal Medina¹⁵
Mariela Canessa¹⁶ y Lila Ferro¹⁷*

En este capítulo se propone el análisis de los relatos de los trabajadores de la educación que dan cuenta de las condiciones de trabajo en las que se desarrollan distintas experiencias que promueven la inclusión, la promoción de derechos y la construcción de relaciones democráticas en escuelas secundarias.

A partir de la sistematización de las reflexiones colectivas se identificaron condiciones de trabajo que favorecen el desarrollo de estas experiencias y otras que dificultan su realización o el sostenimiento de las mismas en el tiempo.

A su vez, ante la falta de condiciones de trabajo necesarias, se observa que las y los docentes enfrentan esas carencias con acciones y posturas que contienen componentes de orden valorativo-emocional, que en los registros aparecen identificados como “compromiso”, “voluntad” o “militancia”.

Situación actual de la escuela secundaria en relación con la inclusión educativa

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN en adelante) se extendió la obligatoriedad escolar hasta la finalización de

¹⁵ Coordinadora del Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

¹⁶ Docente de la Ciudad de Buenos Aires y del IUNMa. Miembro de la Secretaría de Educación de UTE y CTERA.

¹⁷ Docente en Institutos de Educación Superior de la Ciudad de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires, y en la UNLu. Miembro del equipo del Instituto “Marina Vilte” de CTERA.

la escuela secundaria; esto significó un importante avance, entre otras tantas transformaciones promovidas desde este marco normativo.

Esta ampliación de la obligatoriedad fue asumida por la CTERA y por numerosos sectores comprometidos con la educación pública como una oportunidad para proponer y concretar políticas públicas que transformaran los rasgos expulsivos hegemónicos del nivel secundario y consolidaran el derecho social a la educación.

La importancia de esta definición de política educativa se potencia si se considera que en el proyecto fundacional del Estado Nación argentino, la escuela secundaria fue pensada para atender a sectores minoritarios de la población, destinados a convertirse en funcionarios y cuadros técnicos de ese Estado y/o en profesionales del modelo social coherente con tal proyecto (Vázquez, 2013).

Si bien se constataron avances en el ingreso de las clases populares en distintos momentos históricos y se dio una expansión sostenida de la matrícula desde los primeros gobiernos peronistas, esta incorporación no modificó el rasgo selectivo, encubierto por mucho tiempo en tanto la escuela secundaria no era obligatoria y mantenía mecanismos de ingreso y permanencia restrictivos y meritocráticos (Vázquez, 2013).

La obligatoriedad establecida en la LEN, acompañada por políticas sociales como el Decreto 1602/09, Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUH, en adelante), puso en tensión, más que otras medidas, ese rasgo excluyente hegemónico de la escuela secundaria. Numerosas investigaciones de distintas tradiciones teóricas coinciden en señalar que el ingreso de sectores populares a la Educación Secundaria ha producido resignificaciones sobre el sentido y función social de la misma.

La presencia de jóvenes con pertenencias socioculturales de las clases populares, junto a cambios de época que sobrevaloran “lo inmediato”, “lo presente”, “lo joven” (Santore, 2011), también puso en cuestión otro rasgo hegemónico de la educación secundaria: el autoritarismo, cuyos dispositivos se mostraron cada vez menos eficaces para construir normas que permitieran un funcionamiento más inclusivo y democrático.

Estas transformaciones en los contextos sociales y en los escolares implican, al mismo tiempo, una posibilidad de pensar una escuela capaz de alojar a los “nuevos” sujetos como una complejización del trabajo de enseñar, en tanto plantean crecientes incertidumbres y desafíos a la hora de tomar las decisiones que demanda el aquí y ahora del trabajo docente (González, 2009).

La puesta en marcha de las políticas comentadas produjo normativas, programas, recursos y nuevos puestos de trabajo entre los que podemos mencionar los Planes de Mejora Institucional (Resolución CFE N° 86/09. Anexo 1), la creación y ampliación de equipos de orientación escolar en la Educación Secundaria y la implementación del Plan Nacional de Formación Docente (Resolución del CFE 201/13 y refrendado el día 29-11-13 en el acta paritaria. PNFD, en adelante). Los Planes de Mejora Institucional son establecidos en la resolución 86/09 como un instrumento coherente con las prioridades definidas en los Planes Jurisdiccionales para transformar progresivamente el modelo institucional y la prácticas pedagógicas que implica establecer bases para renovar las tradiciones pedagógicas del nivel secundario y generar recorridos formativos que permitan efectivizar el derecho personal y social a una educación secundaria de calidad para todos los adolescentes y jóvenes, haciendo la escuela accesible a colectivos estudiantiles más amplios y heterogéneos.

De acuerdo a estas definiciones, ampliar efectivamente el derecho a la educación requiere determinadas tareas a nivel institucional. Por ejemplo, reubicar horas de clase, integrar personal nuevo, promover y construir vínculos entre docentes, organizar horarios de funcionamiento distintos a los de la grilla tradicional, etc. Estas acciones pueden llegar a incrementar la actividad de los docentes, especialmente si no se cuenta con los recursos y los puestos de trabajo correspondientes.

Estos cambios recientes en la escuela secundaria son vividos y representados por los docentes de variados modos, generando en los procesos institucionales oportunidades y resistencias, en las cuales cabe diferenciar aspectos referidos a las tradiciones pedagógicas del nivel, representaciones sociales de los profesores, intensificación del trabajo, entre otras.

Las condiciones de trabajo docente existentes en las escuelas

Las condiciones de trabajo de los docentes “(...) *están constituidas por los factores socio-técnicos y organizacionales del proceso de producción implantado en el establecimiento (o condiciones de trabajo) y por los factores de riesgo del medio ambiente de trabajo. Ambos grupos de factores constituyen las exigencias, requerimientos y limitaciones del puesto de trabajo, cuya articulación sinérgica o combinada da lugar a la carga global del trabajo prescripto, la cual es asumida, asignada o im-*

puesta a cada trabajador, provocando de manera inmediata o mediata, efectos directos e indirectos, positivos o negativos, sobre la vida y la salud física, síquica y/o mental de los trabajadores” (Neffa, 2015:14). Dentro de estas condiciones, incluimos la organización del trabajo docente, puestos de trabajo, infraestructura escolar, carrera docente, organización curricular, organización institucional, cultura escolar, representaciones e imaginarios sociales.

En el análisis de los relatos encontramos la dificultad de poder objetivar con los docentes aquellas condiciones en las que llevan adelante su trabajo. En este sentido, identificamos condicionantes que son reconocidos por ellos, y otros que, al estar naturalizados, no se perciben como limitantes o posibilitadores; por lo tanto, no se construyen como una demanda al Estado y se constituyen en una sobrecarga cotidiana de trabajo.

A partir de la sistematización, la lectura y el análisis de los registros de los talleres podemos identificar distintas caracterizaciones que realizan los profesores sobre el trabajo docente en función de las posibilidades institucionales con las que cuentan para el desarrollo de experiencias pedagógicas que promueven la inclusión, la promoción de derechos y la construcción de relaciones democráticas. Estas menciones que realizan los docentes sobre su trabajo en términos de las tareas que llevan adelante tienen directa relación con sus condiciones de trabajo; es decir, con factores de índole organizacional del trabajo y de la institución escolar, factores de carácter social y del medio ambiente de trabajo.

En sus discursos, los docentes reconocen que la ausencia de determinadas condiciones genera limitantes en la organización escolar para poder llevar a cabo su trabajo *del modo que les gustaría*; como así también el reconocimiento de aspectos institucionales que han sido mejorados o modificados y han contribuido a desarrollar mejor sus tareas.

Cuando los condicionantes favorecen el desarrollo de los proyectos, los docentes hacen referencia a procesos de buenos vínculos con sus alumnos/as, a la posibilidad de sostener en el tiempo proyectos institucionales y a mayores logros en las trayectorias escolares o en el sostenimiento de la cursada.

“Surge el Plan Mejoras, en donde teníamos varios chicos que tenían materias previas; entonces un tiempo utilizamos el Plan Mejoras para poder revertir esa situación. Hoy tenemos muy pocos pibes con previas (...), tenemos talleres de fotografía y de video.” (Participante de escuela de Provincia de Buenos Aires).

“En el único lugar donde se pudo hacer un trabajo a largo plazo es con ellos. Hay dos Directores en esa escuela que abrazan a los alumnos.” (Participante de escuela de Ciudad de Buenos Aires).

“Hubo por ahí jornadas o cosas puntuales que se fueron generando desde el equipo de tutores o preceptores (...). Jornadas de juegos; esto de impulsar a través de la pertenencia la lucha por el nuevo edificio, y eso también impulsó y acompañó el proceso de información y consolidación del Centro de Estudiantes (...). Y después otras cosas más acotadas como proyecto de radio o proyecto sobre violencia institucional que, por ahí, son más esporádicas y no participa toda la institución o todos los cursos, pero que sí tienden a generar esta pertenencia y reforzar la cuestión vincular.” (Participante de escuela de CABA)

“Nosotros ahora tenemos las jornadas del PNFP que se llama “Escuela Abierta”¹⁸, y es muy valiosa porque es un espacio que nos permite pensar juntos lo que pasa en la escuela y además te permite superar eso que pasaba en las clásicas reuniones plenarias que eran para hacer catarsis”. (Participantes de escuela de la provincia de Santa fe)

Por otro lado, en las experiencias se describen cuestiones organizacionales del trabajo, de las instituciones escolares y políticas curriculares que obturan los proyectos. En este sentido, aparecen con frecuencia en los registros la falta de recursos y de horas cátedra, el trabajo solitario de profesores y directivos, la incapacidad de articular y el trabajo “militante”, a “voluntad” y por “compromiso” que terminan llevando a cabo los docentes.

“Esta dificultad que todavía tenemos para sistematizar y articular tiene que ver un poco con esto que dicen los compañeros: no hay demasiados profesores por cargo. O, a lo mejor, muchos de los que tenemos estas iniciativas no pasamos suficientes horas en las escuelas, o estamos muchas horas adentro de un aula, y tenemos que ver cómo usamos horas de tutoría, o de coordinación; o preceptores que en horas libres aprovechan y hacen otro tipo de acercamiento y trabajo pedagógico con los chicos.” (Participante de escuela de CABA)

“Terminan dependiendo de voluntades individuales, más allá de que exista normativa y de equipos directivos que lo marquen. Hay

¹⁸ En la provincia de Santa Fe al Programa Nacional de Formación Permanente y en Ejercicio “Nuestra Escuela” se le cambió de nombre y fue denominado “escuela abierta”.

que violentarse con las normas para que las cosas sucedan. No hay espacios para pensar entre todos los docentes de distintas disciplinas. No está pensado como un trabajo colectivo, ni curricularmente de manera interdisciplinaria". (Participante de escuela de CABA)

En las sistematizaciones de las reflexiones colectivas encontramos referencias a las condiciones de trabajo de distinto orden. En principio, el planteo de la falta o insuficiencia de horas institucionales para el desarrollo de proyectos, por ejemplo, cuando remiten a la falta de profesores por cargo y a la dificultad para encontrar tiempos para reunirse a planificar, organizar o evaluar las actividades. Esto tiene una estrecha vinculación con la organización curricular existente en estas escuelas y la organización de la currícula que se puede lograr al permitirse hacer cierto movimiento de horas:

"... De buscar la manera con todo lo de reglamento de la escuela, en vez de tener dos horas semanales de construcción seguramente sean cuatro horas cada quince días, ese fue el primer desafío. Entonces un sábado tienen actividad, otros no, otro sí." (Participante de escuela de Provincia de Buenos Aires). *"Nosotros tenemos el 50% de los profes de la planta que tienen cargos de doce horas con el 50%. Estoy hablando de seis a dos horas extra clase, que en principio estaban designadas para planificación y apoyo, y después se van reubicando en función de las necesidades de la escuela".* (Participante de escuela de Ciudad de Buenos Aires).

Se encuentra una denuncia de recortes de módulos por parte de los docentes de Ciudad de Buenos Aires y el pedido, en general, de más horas institucionales y la creación de cargos docentes para profesores. De esta forma, sostienen que se lograría mayor permanencia en una misma institución, la conformación de equipos de trabajo más sólidos y la programación de propuestas específicas para la población de cada institución. Ante la ausencia de estas condiciones aparece la militancia o la "voluntad" y el trabajo no remunerado por fuera de la jornada laboral:

"El equipo ESI lo integran profesores de Biología, preceptores, profesores de Teatro. Son profesores que participan por fuera de la escuela en su militancia con respecto al género. Hay muchas que lo hacen ad honorem. No tienen horas específicas para hacer esto. Otras sí, horas institucionales". (Participante de una escuela de Provincia de Buenos Aires)

A su vez, en los relatos se hace alusión a limitantes en la organización escolar y el contrato laboral para habilitar otros espacios de trabajo con los estudiantes, como, por ejemplo, extender la jornada a los días sábados:

“Y también tiene que ver con que no está calculado en el sistema que un docente pueda tomar licencia un sábado. Entonces el docente que falta y me presenta su certificado a mí, y yo veo cómo me lo arreglo.” (Participante de escuela de Provincia de Buenos Aires)

Otro emergente en los relatos son los nuevos puestos de trabajo. Por ejemplo, el Maestro de ciclo de adultos (MCFIT), los talleristas y coordinadores de Centros de Actividades Juveniles (CAJ), entre otros. Estos son reconocidos como buenos cambios para el acompañamiento de la tarea de los profesores, tanto en aspectos referidos a la resolución de conflictos en los grupos, a mejorar la convivencia y a fortalecer vínculos solidarios entre estudiantes en otros espacios pedagógicos que no son el aula, y en el seguimiento de familias con problemáticas sociales más difíciles. Asimismo, estos nuevos puestos de trabajo coordinan sus tareas con los tradicionales puestos de los profesores, asesores, preceptores y directivos; se suman otros actores extra escuela que articulan de manera institucional para el acompañamiento de la tarea pedagógica. En este caso, se han mencionado organismos como el Sedronar (Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas), Universidades y Cooperativas, entre otros.

Con respecto a los espacios físicos de trabajo, la infraestructura escolar es mencionada muchas veces como una problemática que limita el encuentro, la realización de reuniones de equipo y el desarrollo de proyectos, tanto por la existencia de obras sin terminar, espacios que no se encuentran en las condiciones pertinentes o por la superposición de distintas instituciones en un mismo espacio físico. En este sentido, en una escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires, una docente plantea:

“... Lo que nos pasa es que no podemos reunirnos después de las cinco y media porque funciona un profesorado. Usa toda la parte del sector secundario y toda la parte del primario; no tenemos espacio, sí o sí tenemos que hacerlo los sábados (...) Y el espacio físico por ahora es la dirección, la preceptoría, la sala de profesores, la cocina... Estamos esperando que se termine la construcción que se está llevando a cabo...”. (Participante de escuela de Provincia de Buenos Aires)

En la Ciudad de Buenos Aires se plantea algo similar con respecto a este tema:

“Además, la escuela no funciona en un edificio pensado como escuela, sino en las oficinas de una fábrica recuperada. Hubo que construir también la escuela en lo que eran oficinas”. (Participante de escuela de Ciudad de Buenos Aires)

En Santa Fe también aparece este cuestionamiento:

“... La escuela fue creada hace pocos años, en el norte de la Ciudad de Santa fe, y el edificio se inauguró hace 4 años. Es una manzana con vidrios, rejas; es una construcción ‘ashoppinada’. Es hermosa desde el punto de vista estético; el arquitecto es español, pero la verdad es que está mal distribuida. Yo soy preceptor, somos poco personal, a la tarde estoy solo con 400 chicos en los dos turnos. Funciona media común y técnica en el mismo edificio con el mismo personal”. (Preceptor escuela de la provincia de Santa Fe)

Asimismo, encontramos que se hace referencia a dificultades inherentes a la carrera docente. Los equipos de conducción sufren mucho recambio en el personal, lo cual trae aparejados modificaciones permanentes en los lineamientos de funcionamiento de la escuela, una inestabilidad para poder concretar los proyectos pedagógicos institucionales y dificultades en los seguimientos de las trayectorias escolares del estudiantado y en los acompañamientos a las labores de los docentes. Los docentes de una de las escuelas participantes de este proyecto comentaron que conformaron cuatro equipos de trabajo diferentes desde el 2012 a la fecha, y al respecto reflexionan:

“...Cada turno tiene lineamientos distintos; cuando hay licencias largas los cargos son cubiertos por docentes de la escuela. Funcionan como varias tribus independientes, con alto nivel de violencia: desprecio hacia los estudiantes. Los estudiantes lo perciben y cuesta mucho romper. Los estudiantes no responden a las propuestas alternativas; hay mucha imposibilidad de organizar reuniones por curso...”. (Participante de escuela de Provincia de Buenos Aires).

En una escuela de la Ciudad se señala lo mismo:

“Hubieron dos años en los cuales las conducciones cambiaron muchas veces, con criterios muy diferentes...”. (Participante de escuela de Ciudad de Buenos Aires).

Un docente de una escuela de Santa Fe expresa:

“...Nuestra escuela tiene una larga trayectoria histórica (...) Tuvimos hasta ahora 4 directivos, pero hay costumbres arraigadas y jornadas que ya parecen que son comunes, naturales, como las jornadas de integración. Allí se realizan varias experiencias que se vienen sosteniendo desde hace mucho tiempo y cada nuevo director que viene las retoma y profundiza o modifica según se defina (...) Los directores heredan la impronta de este tipo de jornadas y se comprometen en sostenerla (...). Ya hay cosas instituidas que hay que respetar y en todo caso se mejoran año a año”. (Participante de escuela de la provincia de Santa fe)

Estos aspectos mencionados tienen una fuerte repercusión en la posibilidad de constituir equipos de trabajo sostenidos en el tiempo que logren acordar posicionamientos pedagógicos que favorezcan la inclusión, la promoción de derechos y la construcción de relaciones democráticas.

Se señala la dificultad de trabajar en equipo a causa de la organización institucional. En este sentido una Directora plantea su sentimiento de soledad en su trabajo, por la ausencia de profesores para poder compartir problemáticas con ellos. Otros docentes plantean que no hay espacios para juntarse a pensar cómo realizar los proyectos. Asimismo, señalan que desde las normativas curriculares se solicitan proyectos de trabajo interdisciplinario, pero generalmente no se encuentran los espacios temporales ni físicos para poder programarlos, evaluarlos e implementarlos.

“...Resulta necesario construir una cultura institucional para que no sea siempre el espacio de conducción el que genere todo el tiempo, el que motorice esto. Porque si no, cambia la conducción, con un estilo, y lo que se viene dando deja de darse. Que se institucionalice un modo de hacer escuela es el desafío”. (Participante de escuela de Ciudad de Buenos Aires)

El concepto de cultura escolar lo entendemos como una dimensión de la organización institucional, dado que es necesario comprender las conformaciones históricas de las escuelas y los distintos significados que se construyen y circulan en ellas. La cultura escolar tiene vinculación con los modos en los que se plantea el trabajo, se abordan los proyectos y se desenvuelven los vínculos. En los relatos, por momentos, se plantean rupturas y discontinuidades con el modo de organización escolar más tradicional, del cual destacan la organización jerárquica, la legalidad y la

normatividad reglamentaria como determinantes del comportamiento de los distintos actores de la escuela.

En este sentido, una docente plantea:

“Se nos puede hacer invisible la cultura institucional que la escuela genere, más allá de las políticas educativas. La escuela está pensada como un trabajo individual de los docentes; la docencia tampoco tiene incorporado que el trabajo es colectivo”. (Participante de escuela de Ciudad de Buenos Aires)

En los testimonios se plantea la necesidad de comprender a la escuela cada vez más como cultura escolar en la que se despliegan procesos de democratización e inclusión, en la que los docentes y directivos llevan a cabo no sólo la concreción de los proyectos y programas, sino también procesos de identificación y subjetivación a partir del trabajo que realizan.

Por último, queremos destacar la mención de los sindicatos docentes en tanto figuras de acompañamiento y sostén de proyectos y actividades pedagógicas en las escuelas. Al respecto, en algunos relatos se menciona la referencia sindical como contribución a las mejoras organizacionales de las escuelas y en la construcción de redes barriales. En este sentido, se reconoce la presencia de compañeros identificados con las organizaciones sindicales, que han podido contribuir a legitimar y brindar otras miradas sobre los proyectos y los procesos de democratización e inclusión escolar.

Condicionantes naturalizados que no son reconocidos ni se perciben como limitantes o posibilitadores

Como decíamos anteriormente, en los relatos de los docentes hemos identificado referencias a ciertas condiciones de trabajo que dificultan el desarrollo de experiencias pedagógicas o no garantizan la posibilidad de sostenerlas en el tiempo. Algunas de ellas son identificadas por los propios trabajadores, mientras otras permanecen invisibilizadas en sus discursos.

En este sentido, un primer tema que resulta de interés para el análisis de la cuestión es que, en muchos casos, los docentes intentan compensar o cubrir esta falta de condiciones con tiempos y recursos propios, personales o familiares. Por ejemplo, hay docentes que plantean que frente a la falta de espacio en la escuela y la superposición de hora-

rios recurren a tomar tiempos de su fin de semana para reunirse a evaluar o planificar los proyectos:

“... La mayoría de los docentes trabajan en muchas escuelas y no disponen de un horario. Uno quisiera reunirse a las 12, por decirlo de alguna forma, y no podemos llevarlo a cabo en la escuela porque el profesorado usa toda la parte del sector secundario y toda la parte de primario. No tenemos espacio, sí o sí tenemos que hacerlo los sábados. Nos reunimos por proyectos, puede ser cada quince días o mensual. La idea es ir avanzando con los proyectos o ver las dificultades que tuvimos.” (Participante de escuela de Provincia de Buenos Aires)

Otra docente también alude a la necesidad de trabajar los sábados e incorpora la idea de tiempo extra y avanza más en el tema de la falta de espacios para trabajar en los proyectos:

“... Pesa mucho el recurso humano de reunirnos los sábados, de reunirnos en horario extra o tratar de ver si en el bloque del mediodía del quinto módulo, ver si no están trabajando los profes y poder ver de reunirnos en ese momento. Y el espacio físico por ahora es la dirección, la preceptoría, la sala de profesores, la cocina... todo. Estamos esperando que se termine la construcción, (...). El espacio es reducido en nuestro caso por ahora; creo que en un mes vamos a tener para poder hacer las reuniones. Pesa mucho el recurso humano, esta disponibilidad, esto de poder enfocarse y en otro horario nos reunimos para llevar a cabo tal cosa y ahora que tenemos al CAJ”. (Participante de escuela de Provincia de Buenos Aires)

También aparecen registros en los que se hace alusión a la colaboración de familiares. En este sentido una directora plantea:

“De hecho yo estoy todos los sábados. Yo no soy tallerista paga ni nada, pero estoy todos los sábados con ellos y con mi marido y mi hijo que es uno de los que arma la banda de rock, que arrancó siendo tres o cuatro flacos y ahora son alrededor de quince y ellos mismos se van enseñando. Y “Patios” son hasta la 1, pero a veces son las 4 y seguimos ahí; y eso es lo que tiene esta escuela, los docentes no miran que tienen que cumplir de tal a tal horario; el 80 % no mira el horario, que tiene que ir un sábado”. (Participante de escuela de Provincia de Buenos Aires)

En estos relatos, las condiciones faltantes para realizar los proyectos parecen ser “autoasumidas” por los propios docentes con una suerte de naturalización y pueden ser entendidas como una “auto-intensificación” del trabajo. Acerca de este tema, Dalila Andrade de Oliveira plantea: *“La autointensificación del trabajo del profesor no tiene origen restricto en el entusiasmo y su búsqueda por la realización profesional. El origen de este fenómeno también está en un alto nivel de expectativas no atendidas de la población con relación al trabajo docente. En este caso, un Estado menos eficiente en la asistencia a las necesidades básicas de la sociedad puede interferir en estas expectativas. Se puede ver, por lo tanto, que por detrás de la tesis de la autointensificación está un importante componente de heteronomía, es decir, el trabajador puede estar siendo condicionado a desarrollar –él mismo– mecanismos de autointensificación, lo que nos lleva a cuestionar el argumento de la autointensificación voluntaria. En realidad, el profesor provoca una intensificación de su actividad para responder a demandas externas, que no son provenientes de una fuente fácilmente identificable.”* (Oliveira, 2004: 192)

Esta autointensificación del trabajo trae aparejados serios riesgos de invisibilizar problemas estructurales y conlleva el efecto de culpabilizar a aquellos docentes que no quieren o no pueden tener esa disponibilidad. Asimismo, encubre una sobrecarga laboral que parece sustentarse en componentes vinculados a lo emocional, que es identificada según los distintos posicionamientos como “compromiso”, “militancia” o “voluntad”.

Cabe destacar que las reformas educativas, aún las promovidas por gobiernos democrático-populares, han traído más exigencias a los docentes, dado a que, en general, no han contado con las necesarias modificaciones de las condiciones de trabajo, o no lo han hecho en la magnitud necesaria. Por lo cual, han aumentado la responsabilidad de los docentes en distintos aspectos, al introducir nuevas formas de enseñar y de evaluar, al aumentar el tiempo necesario para atender a estudiantes y familias, al tener que reunirse para planificar y evaluar colaborativamente, construir proyectos, etc. Cambios muy valorados y esperados, pero que sin el reconocimiento de ese tiempo dentro de la jornada de trabajo y de las demás condiciones materiales acaban traducándose en una intensificación laboral, que obliga a responder a un número mayor de exigencias en menos tiempo o a comprometer otros tiempos por fuera del horario de trabajo.

Nos resulta importante hacer visible las condiciones en las que los trabajadores de la educación realizan su tarea, en tanto consideramos

que si estos condicionantes y requerimientos necesarios para desarrollar los proyectos no son visualizados y quedan velados tras una supuesta “voluntad”, costará mucho dar la batalla para conseguir condiciones de trabajo adecuadas. Nos referimos a la necesidad de que la organización del trabajo docente, los puestos de trabajo, la infraestructura escolar, la carrera docente, la organización curricular, la organización institucional o cultura escolar, etc., se puedan constituir en demanda concreta al Estado y no se conviertan en sobrecarga cotidiana de trabajo. Y al mismo tiempo que se pueda contar con las condiciones adecuadas en todo el conjunto de las instituciones para ir logrando, cada vez, una escuela más democrática e inclusiva que construya el camino hacia la emancipación de nuestros pueblos.

Bibliografía

- González, H., *et al* (2009). *Reconociendo nuestro trabajo docente*. Serie Formación y Trabajo Docente. Buenos Aires: Ediciones CTERA.
- Neffa, J. (2015). Introducción al concepto de condiciones y medio ambiente de trabajo (CyMAT). *Voces del Fénix*, 6.
- Oliveira, D. A. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, 20, 183-197.
- Santore, M. (2011). La Autoridad Pedagógica en Tiempos de Adolescencia Cultural. En S. Maldonado (2011), *Autorizados a enseñar. Diálogos y relatos acerca de la autoridad de los docentes*. Serie Formación y Trabajo Docente. Buenos Aires: Ediciones CTERA.
- Vázquez, S. A. (coord.) (2013). *Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares*. Buenos Aires: La Crujía.

CAPITULO 8

EL CONFLICTO EN LOS PROCESOS DE TRABAJO DOCENTE: TENSIONES ENTRE LA VOLUNTAD, EL ESFUERZO Y EL COMPROMISO

Ana Josefina Arias¹⁹

En este capítulo presentamos las reflexiones que se realizaron en los talleres con educadores llevados a cabo en el marco del proyecto de investigación que aparece presentada en la introducción de este libro y que esperamos sirvan como aporte para una reflexión dirigida a la defensa y a la propuesta de una escuela pública mejor.

Recuperamos dos categorías que encontramos muy relacionadas y que son “constitutivas” de los procesos de trabajo en escuelas con proyectos educativos reconocidos como satisfactorios e interesantes por los participantes: la voluntad como recurso y el conflicto y la tensión interna que surge en el despliegue de las experiencias. Volcamos aquí la primer sistematización que hicimos a partir de los primeros talleres y los interrogantes que nos hicimos.

La voluntad como recurso: Hay una valoración muy importante de la voluntad como motor de los proyectos (nombrada como idea personal, compromiso, contagio, aporte humano, etc.). En algunos aportes aparece como voluntad política y en otros aportes se centra en la voluntad en tanto virtud humanitaria para intervenir en situaciones de compromiso que aparecen como extra-institucionales.

Frente a esto nos preguntamos: ¿qué reflexiones surgen a partir de la tensión entre voluntad y voluntarismo?, ¿qué tareas -en el marco de la experiencia- son consideradas parte del trabajo docente y cuáles no?, ¿qué transformaciones serían necesarias, para los participantes, a los efectos de que las experiencias motorizadas por la voluntad se reconozcan y sostengan institucionalmente?

Conflicto y tensión interna: En el desarrollo de los proyectos se hacen visibles conflictos y tensiones dentro de la institución. Entre los

¹⁹ Trabajadora Social. Doctora en Ciencias Sociales. Docente e Investigadora en la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata.

docentes se observan distintos posicionamientos, resistencias, fragmentación, cuestionamientos a los modos establecidos.

Frente a esto nos preguntamos: ¿cómo se canalizan estas tensiones en pos de los objetivos comunes?, ¿qué modos de resolución de conflictos han favorecido o favorecen el desarrollo de proyectos institucionales?, ¿de qué manera se puede avanzar en una mayor integración e involucramiento de todos los miembros de la escuela?

A continuación se expone la sistematización de las discusiones colectivas, que realizamos a partir de las preguntas anteriormente expuestas.

La voluntad como motor instituyente

Como señalamos, el lugar que ocupa la voluntad en los procesos de trabajo en las escuelas es referido como “motor” de las experiencias que escapan a la repetición rutinaria.

La voluntad, por definición, está relacionada con el deseo, con la capacidad de elegir con libertad, con la intención. El hecho de que tenga tanta presencia en los relatos el tema de la voluntad da cuenta del protagonismo que la propia implicación tiene en los procesos de trabajo. Es interesante en tanto permite identificar la potencia central que tienen los trabajadores y trabajadoras de la educación no como parte inerte de una estructura, sino como sujetos en los cuales la creatividad es un motor y un insumo clave y complejo, porque al tener relación con los aspectos tan personales, al encontrarse en relación con algo tan incontrolable como los deseos, se corre el riesgo de psicologizar o dejar este aspecto en la personalización de los involucramientos.

Nos resulta importante, entonces, relacionarnos con las ideas planteadas sobre la voluntad para poder jerarquizar correctamente el lugar de activo de los trabajadores de la educación en la construcción de la propia experiencia, y también para advertir sobre los problemas en términos políticos e institucionales, de pensar a la voluntad por fuera de la tarea docente.

A fin de identificar el motor de los procesos institucionales es que presentamos agrupados los sentidos en los que aparece referenciada la voluntad: la relación entre necesidad y voluntad; la voluntad como expresión militante; y la voluntad no instituyente.

Necesidad y voluntad

“Había ahí necesidad y también hay voluntad”. (Participante de escuela de provincia de Buenos Aires)

La voluntad de los educadores no aparece relacionada a un despliegue egocéntrico, sino como la respuesta a una problemática, como la forma de impulsar una acción o un conjunto de acciones frente a una necesidad. Una necesidad de la comunidad, una necesidad de los estudiantes y también una necesidad propia de encontrar un espacio donde el trabajo se presente válido, enriquecedor, correcto.

En los relatos analizados, las necesidades no se conectan solas con los recursos sino que requieren ser instrumentadas, construidas sus respuestas por los miembros de la escuela. No se pueden explicar como “reacciones”, sino que tienen que ver también con la “voluntad” entendida como lugar creativo y, sobre todo, como decisión comprometida que involucra no sólo el conocimiento y el oficio, sino que también expresa un compromiso que se asume desde un lugar que no “sólo” personal, sino colectivo, en el sentido de la construcción activa de la propia experiencia.

Este involucramiento de lo personal no siempre aparece de manera sencilla, en tanto que a veces esta expresión de “lo humano”, aparece como contraria o suplementaria de lo institucional. Luego volveremos sobre ello, pero en este apartado estas acciones suelen construir instancias institucionales: un nuevo proyecto, la ampliación de una actividad institucional, una relación con otras organizaciones de la comunidad, etc. En este sentido, se construye institución; hay un crecimiento de la escuela en su capacidad y en su protagonismo.

Voluntad militante

“Porque, más que nada, es un acto de militancia tomar esas horas. Militancia que tiene que ver con ponerle más horas de las que uno va, y en otros horarios y pensando en una escuela diferente. Aquel que va por los dos módulos, la verdad que no dura mucho, porque cuando hay que ir a la plaza un sábado a la tarde o a una actividad, ese es un acto de militancia”. (Participante de escuela de CABA)

Para quienes encaran como parte de su trabajo el modificar situaciones de injusticia, la voluntad muchas veces aparece como una

opción comprometida, que sale de los cánones de lo cómodo o convencional y determina estar más horas, tomar ese cargo en esa escuela que no es ni la más tranquila ni a la que es más fácil llegar. Lo que los docentes de una escuela de Ciudad de Buenos Aires relataron de manera tan magistral con el título de “Elogio de la incomodidad”²⁰ tiene que ver con esta opción.

Militante porque se vincula con opciones que reconocen necesidades que implican atender a los que se encuentran en condiciones más desfavorecidas, lugares en dónde actuar supone atender a los que se encuentran pasando situaciones de injusticia. Militante porque supone una acción que concuerda con un lineamiento político-ideológico.

En la mayoría de los relatos en los que aparecía esta idea los que las expresaban daban cuenta de importantes niveles de formación política y las referencias a la voluntad están relacionadas con el compromiso político.

La voluntad no instituyente

“La escuela como institución no nos avala. A mí de hecho me podrían haber hecho un sumario porque yo me la cargué en el auto, la llevé a otro espacio. Hay un montón de situaciones que es muy finita las posibilidad que tenemos”. (Participante escuela Provincia de Buenos Aires)

No siempre hay posibilidad de integrar estas acciones, por ejemplo, en lo relacionado con la acción afirmativa o protectora frente vulneraciones de los estudiantes que implican otras formas de protección, ante problemas de violencia en las familias, etc. En estos casos se observa una acción que es vivida desde lo personal como externo de lo institucional y no como motor de la misma. Lo institucional es vivido como algo rígido y limitante y lo humano o la voluntad aparecen incluso como riesgo frente a los requerimientos o limitaciones institucionales.

Una cuestión riesgosa de esta forma en cómo aparece la referencia a la voluntad es que, en estas experiencias, no sólo las acciones sino también los problemas que generan acciones comprometidas son interpretados por fuera del hecho educativo, como por fuera de los temas institucionales. La acción frente a una joven que padece situaciones de abu-

²⁰ “Elogio de la incomodidad” es un documental producido y realizado por la CTERA. Está disponible en el canal de CTERA, en Youtube, para ser visualizado online y en la Mediateca Pedagógica de CTERA.

so o la protección frente problemas familiares es leída como externa a los temas de la escuela, y la intervención que se realiza se encuadra, entonces, como una acción desde “lo humano” o personal y no como una intervención institucional.

En estos casos, a diferencia de lo que veníamos señalando, no se dan procesos instituyentes sino reacciones vividas como acciones frente a los problemas. No se transforma la escuela, no se politiza la acción frente a la vulneración.

Conflicto y tensión interna

En las experiencias relatadas el conflicto interno es una de las características de los proyectos, una de las cuestiones constantes y también “constitutivas” de los procesos de trabajo identificados como interesantes.

En circunstancias en donde quienes llevan adelante proyectos o iniciativas no cuentan con el apoyo de los directivos, las experiencias tienen muchas dificultades para institucionalizarse. Sin embargo, en las que tienen el apoyo de los directivos o, directamente, son motorizadas por los directivos, la cuestión de los conflictos o resistencias internas lejos de desaparecer también ocupan un lugar relevante.

En los relatos, muchas veces, el origen de estos conflictos se encontraba en la puesta en marcha de proyectos o acciones novedosos y el conflicto se presentaba como una respuesta conservadora frente a las propuestas innovadoras o propias de la apertura de nuevos espacios. Uno de los elementos señalados se relaciona con la reacción frente a aperturas que implican nuevos actores dentro de la escuela o nuevas actividades que modifican lo estructurado. Los lugares ocupados por los estudiantes suele ser uno de los elementos señalados como generadores de distinto tipo de resistencias.

Los temores a perder autoridad por las nuevas formas organizativas o por otorgarle institucionalidad a canales de representación de los estudiantes, como, por ejemplo, los centros de estudiantes, figuran entre los temas recurrentes. El pensar la pérdida de distancia como uno de los problemas que pueden generar falta de autoridad también.

“El tema de la autoridad es como uno de los grandes puntos de disputa. De hecho, cuando hacemos un seminario se juntan muchos docentes, uno de los temas es la autoridad pedagógica y básicamente el planteo es una mirada de añoranza sobre una autoridad basada en ‘diga lo que diga el docente, había que

aceptarlo'. Es ese el concepto de la autoridad pedagógica y sobre ese concepto, por supuesto, que era mucho más fácil ser docente. Hoy es más difícil ser docente pero porque ese punto no está garantizado, el docente tiene que construir esa autoridad, no le viene dada desde el momento que toma el cargo en Secretaría de Asuntos Docentes. Ahora, esa otra mirada de la autoridad, a mí me parece, que se da cuando decían que viene un chico a plantear un problema o busca un docente para plantear un problema. Ahí le está reconociendo autoridad, pensándolo nosotros en nuestras propias vidas. Yo, cuando tengo un problema, busco a alguien para que me aconseje, busco su palabra y le reconozco la palabra y le estoy reconociendo la autoridad suficiente para que a mí me oriente o ayude. Y me parece que esa es la autoridad más genuina y que, de a poquito, muy insipientemente, en las escuelas se está empezando a ver que eso está pasando. Ahora, estamos 'entre lo viejo que no termina de morir y lo nuevo que no termina de nacer', y me parece que estamos un poco parados sobre esa coyuntura, sobre todo en la escuela secundaria". (Participante de escuela de provincia de Buenos Aires)

Otras veces, las dificultades se generan por la modalidad de tareas superpuestas, donde las formas de trabajo propuestas a los estudiantes son diferentes en los distintos espacios. Aparece, por ejemplo, en escuelas que tenían el Plan de Mejoras y en donde esto parece exigir tener que validar las formas de trabajo desde los distintos docentes o grupos de docentes.

De manera más o menos anudada con la preocupación de la pérdida de autoridad, también los docentes plantearon conflictos relacionados con un imaginario resistente por parte de docentes en el cual nuevas modalidades de trabajo con estudiantes implican flexibilizar y bajar las posibilidades de rendimiento educativo. Estas ideas son generadoras de conflictos en los cuales los estudiantes suelen "operar", en tanto utilizan argumentos de comparación para discutir sus rendimientos con los docentes.

Tomar estos conflictos como objeto de trabajo resulta una de las estrategias más importantes. Cómo integrar a estos docentes que se posicionan en un lugar de resistencia es un tema complejo. Una directora nos planteaba:

"Pero sigue el cuestionamiento de la participación de los estudiantes; hay que seguirlo trabajando y darle el espacio a ellos también porque si no es como que le damos participación y a ellos no los

hacemos partícipes”. (Participante de escuela de provincia de Buenos Aires)

Los recursos no son necesariamente algo que determine el conflicto. Parece estar mucho más vinculado con las cuestiones institucionales relacionadas con el sentido del trabajo. Con esto no decimos que no sea uno de los grandes problemas de las escuelas, sino que no es el principal determinante de los conflictos internos entre los equipos docentes.

La falta de voluntad, a veces, se presenta como problema, como uno de los factores generadores de conflicto, en tanto obstáculos para el avance de los proyectos o las iniciativas. O, mejor dicho, como una expresión de resistencia pasiva a las iniciativas.

Cómo incorporar o sumar al conjunto del equipo docente es una de las preocupaciones y principales problemas planteados. Cómo incluir a los docentes que tienen “otras capacidades”. Una participante se refirió irónicamente así a los docentes que tienen otros posicionamientos ideológicos o posibilidades de implicación:

“A veces la mirada está más puesta en los adultos que en los pibes, porque hay que buscar estrategias para integrarlos; se les propone todo el tiempo un acercamiento; se logra sumar a algunos a partir del trabajo constante”. (Participante de escuela de CABA)

En distintos momentos de la discusión se señalaba que en las experiencias se da un “efecto contagio”, en el que, de a poco se van sumando otros actores a las nuevas formas de trabajo. En las circunstancias en que las búsquedas de “contagiar” no alcanzan, los directivos plantean que es necesario “verticalizar”, en el sentido de imponer una direccionalidad -valga la redundancia- desde la dirección.

“Es un trabajo arduo y, muchas veces, como directivo tenés que verticalizar, porque tal vez no podés darle demasiado trabajo a los que siempre están remándola con uno y el resto cobra un suelo y se cruza de brazos o no viene nunca”. (Participante de escuela de provincia de Buenos Aires)

Voluntad, conflicto y tiempo

Poner voluntad muchas veces lleva implícito poner tiempo, y quizá ésta sea una de las cuestiones que aparezca con mayor fuerza como

condición para la emergencia de nuevos proyectos. El institucionalizar tiempos de trabajo en común, tiempos de trabajo colectivo para andamiar y fortalecer a las experiencias de las escuelas.

El planteo de trabajo interdisciplinario, por ejemplo, aparece como algo que no encuentra espacio, o mejor dicho, tiempo.

La idea de encontrar el “hueco” para poder discutir o para poder charlar sobre distintas cuestiones es como una constante. Esta idea habla de las dificultades con las estructuras de organización del tiempo para poder “dar lugar” a la construcción colectiva de la respuesta.

Otra de las cuestiones en las que el tiempo tiene una importancia fundamental es en el proceso de institucionalización, en el cual el tiempo propio de las escuelas y el poder “calibrar” el tiempo personal aparecen como una virtud política. Y también es un limitante, en tanto la rotación de los equipos muchas veces impide este “tiempo”.

“Yo, cuando llegué a la escuela, pensé que con las ideas, las ganas, la voluntad, mágicamente las situaciones iban a cambiar. De a poquito y con frustraciones de por medio, me di cuenta de que todo es un proceso, de que la escuela más allá de lo social y más allá del tiempo que uno vive afuera, la escuela como institución, tiene un tiempo más enlentecido... Es más lento el tiempo dentro de la escuela con las cosas que tienen que pasar, cómo tienen que pasar, cómo se van desarrollando... es más lento de lo que uno pretende o tiene posibilidades en otros espacios de la vida. Entonces es un aprendizaje también entender que la institución, la escuela, te pone ciertos tiempos que vos tenés que ir respetando, porque si no, las cosas no suceden. Y siempre vas proponiendo y esperando respuestas y generando vínculos y generando voluntades y convenciendo a la gente y llevando la situación hasta que se va dando naturalmente porque es ese el tiempo que tiene que cumplirse”. (Participante de escuela de provincia de Buenos Aires)

Conclusiones. Proceso de trabajo, conflicto y voluntad

Como ya señalamos, la idea de la voluntad, que aparece de manera tan relevante en los relatos, habla del lugar de los trabajadores de la educación como sujetos activos y creativos y del enorme lugar del compromiso de los mismos para que existan propuestas que se adecuen a las necesidades de las y los estudiantes y sus familias.

El posicionamiento desde el sindicato es el de vincular, poder incorporar estas cuestiones que la voluntad de los trabajadores construyen en tanto elementos instituyentes. Institucionalizar procedimientos y acciones que permiten, por ejemplo, encontrar nuevas propuestas institucionales ante la emergencia de nuevos problemas.

Que los procesos construyan escuela depende de la capacidad de trascender de la idea de experiencias como personales y convertirlas en prácticas institucionales. Varios docentes hicieron mención a la metáfora del “contagio” para pensar cómo se involucran los otros miembros de los equipos en estas experiencias de trabajo. Tomando esta metáfora podemos decir que lo que tiene que haber, entonces, es cercanía, constancia y exposición.

Para esto es necesario incorporar de manera democrática la participación, nunca ordenada y generalmente conflictiva, del conjunto de los actores, especialmente de los trabajadores, cuestión que supone permanencia, constancia y direccionalidad. La variable tiempo, entre las presentadas, es una de las más significativas, en tanto el reconocimiento de la dimensión colectiva de los procesos incluye la previsión de tiempos compartidos y permanencia, que de no lograrse, se encuentra en contradicción con las búsquedas de institucionalización.

Sin embargo, ¿se puede institucionalizar todo? No, sin duda. No todo se puede institucionalizar. Cuando se institucionalizan procesos, se generan otros motores instituyentes: no son sólo la posibilidad del despliegue personal sino, y sobre todo, la posibilidad de que, como trabajadores, construyamos otra escuela para otra sociedad.

Cerramos entonces este capítulo con los aportes que realizó uno de los participantes en las reuniones de trabajo:

“Una de las dimensiones que tiene este trabajo, de las posibilidades que tiene este trabajo, es poder develar, en términos de procesos de trabajo, esto que vos llamás lo humano. Vos hacés una distinción lógica entre lo que la institución posibilita, pero luego está lo humano. En general lo que la institución posibilita o posibilitaba está en función de los mandatos con los que la institución fue creada. Entonces lo que nosotros deberíamos poder develar de estas experiencias es este plus que nosotros pensamos que es lo que individual; ver eso en términos de proceso de trabajo: ¿cuándo lo hiciste?, ¿cómo lo hiciste?, ¿en qué lugar?, ¿con qué recursos? Porque necesitamos develarlo como proceso de trabajo para poder quitarlo de la esfera de la voluntad solamente; porque si hay un sentido -por lo menos para el sindicato- sobre esto de mostrar las experiencias tiene que ver con poder

sacar de ahí conocimiento que se pueda transformar en demandas de políticas públicas que transformen el trabajo. Ahora, para esto necesitamos develarlos como procesos de trabajo. Porque tenemos que, desde ahí, hacer demanda; porque si para la inclusión hace falta esto que ustedes están relatando, pues eso tiene que ser condiciones de trabajo, tiene que estar garantizado todo ese plus individual que ustedes están poniendo, tiene que estar garantizado". (Participante de escuela de provincia de Buenos Aires)

Bibliografía

Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona. Gedisa.

REFLEXIONES FINALES

El proyecto de trabajo presentado en esta publicación tiene la intención de poner a disposición de la docencia y de la sociedad toda un conjunto de reflexiones sobre los procesos de inclusión, convivencia democrática y políticas de cuidado que se han venido sosteniendo en distintas escuelas secundarias de nuestro país.

Reflexiones que fueron generadas a partir del reconocimiento y revalorización de aquellas prácticas que despliegan los docentes, los estudiantes y las familias en las instituciones educativas para abordar los conflictos y construir experiencias alternativas, considerando los diversos aspectos problemáticos y las múltiples condiciones de contexto que los determinan.

La CTERA ha llevado a cabo esta iniciativa sabiendo de la importancia que tienen hoy las cuestiones referidas a la conflictividad social y a las situaciones de violencia en las escuelas, reconociendo, a su vez, la centralidad que dichas cuestiones han cobrado en los debates de la sociedad en estos últimos años.

En contra de aquellas posiciones que condenan a las escuelas y a sus docentes y estudiantes a las más injustas estigmatizaciones respecto de los hechos de violencias que allí se suceden, esta obra colectiva muestra que el “conflicto” en las escuelas -entendiendo al conflicto como el escenario en el que se ponen en tensión intereses, posiciones y perspectivas diferentes- se convierte en una valiosa condición de posibilidad pedagógica para el abordaje de los problemas y las contradicciones, como así también en un punto de partida desafiante y germinal para la construcción de la convivencia escolar y la participación democrática en las escuelas secundarias.

En tal sentido, a lo largo de todo el libro, se explicita la condición política y ética de todo acto educativo, posicionando a la escuela como el espacio público de referencia fundamental para la construcción de igualdad y justicia en todos los contextos, especialmente en aquellos de suma tensión, agresión, violencias y extrema conflictividad.

Desde la mirada propia de los trabajadores y trabajadoras de la educación, aquí se ha demostrado cómo las propuestas pedagógicas alternativas permiten, de cierta manera, superar las situaciones de conflictividad social y violencia que emergen en las instituciones educativas, aportando otra mirada frente a lo que, desde la lógica de los medios hegemónicos, se presenta como una simplificación de estas situaciones problemáticas, responsabilizando y culpabilizando a quienes son las ver-

daderas víctimas de un sistema que aún mantiene preocupantes niveles de desigualdad, injusticia y discriminación.

Esta obra colectiva da cuenta de la complejidad de la problemática y expresa la necesidad de considerar las distintas dimensiones que, de una u otra manera, están en juego en todo proceso que tenga como horizonte la inclusión, la convivencia y la democratización de la educación secundaria. Estas distintas dimensiones refieren a: los derechos sociales de los jóvenes y las políticas públicas de inclusión; los sujetos sociales que se constituyen como tales en las instituciones escolares y a las características identitarias de los mismos; el lugar de la comunidad y de las familias; el campo de la normativa educacional y los posicionamientos que asumen los equipos directivos escolares y el personal docente, en tanto posibilitadores o no, de experiencias educativas de ampliación de derechos de niños, niñas y jóvenes. Asimismo, estos posicionamientos no pueden pensarse sin tener en cuenta otra dimensión sustancial como es la condición de trabajo de las y los docentes, pues la misma es un determinante estructural de cualquier experiencia pedagógica que se intente llevar adelante.

Por último, resta decir que la CTERA inició este proyecto en un contexto en el que se contaba con un Estado que asumía la responsabilidad de garantizar los derechos sociales y que desarrollaba políticas públicas de inclusión y de ampliación progresiva de dichos derechos, especialmente, para aquellos sectores históricamente más desfavorecidos.

Sin embargo, la conclusión del proyecto llega en otro contexto. Justamente la publicación de este libro se da en un momento de nuestro país en el que se han establecido las condiciones para una restauración conservadora que nos retrotrae a los proyectos neoliberales que, en los años 90, han devastado el sistema educativo nacional, generando los mayores niveles de desigualdad y exclusión que se registran en democracia.

En este mismo contexto las organizaciones sindicales nos encontramos luchando en contra de ese modelo de ajuste y represión y en defensa de la Educación Pública, llevando a cabo un plan de lucha que hoy se expresa con la instalación de la Escuela Pública Itinerante frente al Congreso de la Nación para exigir que se sancione una nueva Ley de Financiamiento Educativo y para que se respete la Paritaria Nacional Docente.

Quizás, la situación actual hubiera sido el escenario menos pensado cuando se iniciaba el proyecto. Pero ahora, “con el diario del lunes”, como suele decirse, la Escuela Pública Itinerante de CTERA resultó ser

el mejor de los escenarios para presentar esta obra, que reflexiona, ni más ni menos, sobre la inclusión socioeducativa y que exige respeto por el derecho social y humano a una educación pública popular, democrática y de calidad, con igualdad y justicia social.



Presentación del libro (borrador definitivo) en la Escuela Pública Itinerante de CTERA instalada en la Plaza de los dos Congresos del 12 de abril al 5 de mayo 2017.

Hace ya algunos años que las cuestiones referidas a la conflictividad social y a las situaciones de violencia en las escuelas han estado en un lugar central del debate social.

En el marco de ese debate, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina asume el desafío de construir una mirada propia desde la perspectiva de los trabajadores de la educación a los efectos de producir conocimientos y generar propuestas pedagógicas alternativas. Una mirada que, además, contribuya a desmontar la lógica mediática de un pensamiento hegemónico liberal-conservador que, en su disputa por el sentido común de la opinión pública, simplifica estas situaciones problemáticas responsabilizando y culpabilizando, en muchos casos, a quienes son las verdaderas víctimas de un sistema que aún mantiene preocupantes niveles de desigualdad, injusticia y discriminación.

En tal sentido, el libro "Inclusión, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria" presenta los resultados y análisis realizados por docentes e investigadores del Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte" de la CTERA, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y del Ministerio de Educación de la Nación (MEN), quienes constituyeron un equipo de trabajo a los efectos de llevar a cabo un proyecto de investigación para la recuperación, el análisis y la sistematización de experiencias pedagógicas de inclusión y convivencia democrática. Un proyecto realizado con el sentido de reconocer y revalorizar aquellas prácticas que despliegan los docentes, los estudiantes y las familias en estas instituciones educativas, entendiendo a la educación como un derecho social y humano.

ISBN 978-987-46559-0-5

