

IV SEMINARIO NACIONAL DE LA RED ESTRADO ARGENTINA

CONDICIONES DE TRABAJO PARA LA PROMOCIÓN DE DERECHOS EN LAS ESCUELAS

Autores

Mariela Giselle Canessa / UTE - CTERA

María Dolores Abal Medina / Instituto “Marina Vilte” CTERA

Lila Ferro / Instituto “Marina Vilte” CTERA

Eje 9: Trabajo docente, políticas de inclusión y derecho a la educación

Resumen

Durante el año 2015, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y el Ministerio de Educación de la Nación (MEN) llevó a cabo un proyecto de investigación que tuvo el objetivo de reconocer y revalorizar las prácticas docentes en Escuelas Secundarias que se despliegan desde la perspectiva de la inclusión social y de la educación entendida como un derecho. En esta producción profundizamos el trabajo con las y los docentes para identificar especialmente las condiciones de trabajo que favorecen el desarrollo de estas experiencias, así como aquellas que dificultan la realización o el sostenimiento de las mismas en el tiempo; destacando los componentes de orden valorativo-emocional que en los testimonios aparecieron vinculados al “compromiso”, la “voluntad” y/o la “militancia”, ante la falta de las condiciones de trabajo necesarias.

➤ **Presentación**

En este trabajo nos proponemos compartir algunos análisis realizados a partir de los relatos y las reflexiones colectivas de las y los docentes, en torno a las condiciones de trabajo en las que han desarrollado diferentes experiencias que promueven la inclusión, la promoción de derechos, la participación y la construcción de relaciones democráticas en escuelas secundarias; particularmente acerca de aquellas condiciones de trabajo que favorecen o dificultan el desarrollo y el sostenimiento de estas experiencias en el tiempo.

Cabe mencionar que con la sanción de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (LEN, en adelante) en 2006 se extendió la obligatoriedad escolar hasta la finalización de la escuela secundaria; esto

significó un importante avance, que entre otras transformaciones permitió generar espacios para el cuidado de todos los sujetos que participan de la vida escolar. Al tiempo que la presencia de jóvenes con pertenencias socioculturales de las clases populares que históricamente habían estado excluidos, junto a cambios de época que sobrevaloran “lo inmediato”, “lo presente”, “lo joven” (Santore, 2011), irrumpieron poniendo en cuestión también el rasgo autoritario, cuyos dispositivos se mostraron incapaces para construir un funcionamiento inclusivo y democrático.

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 excluyentes hegemónicos del nivel secundario, y permitieran consolidar el derecho social a la educación.

En este marco la CTERA, la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA, en adelante) y el Ministerio de Educación de la Nación (MEN, en adelante) definieron llevar adelante durante el año 2015 un proyecto de investigación que tuvo el objetivo de reconocer y revalorizar las prácticas docentes en escuelas secundarias que se despliegan desde la perspectiva de la inclusión social y de la educación entendida como un derecho social. Se optó por hacerlo desde una perspectiva de investigación cualitativa, teniendo en cuenta las expresiones, sentidos y significados que los propios sujetos le daban a sus prácticas en cada escuela. En este sentido se buscó “comprender” cómo se construyen las experiencias sobre convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria y qué significado le daban a estas experiencias los protagonistas de las mismas. Para el relevamiento de la información se implementaron instancias colectivas de reflexión conjunta con la modalidad de “taller docente”. En estos talleres se recogieron testimonios de docentes de tres jurisdicciones (Ciudad de Buenos Aires, Santa Fe y Provincia de Buenos Aires).

➤ ***Las condiciones de trabajo docente y el desarrollo de proyectos en escuelas secundarias***

Del conjunto de dicha investigación, en esta producción analizamos las reflexiones colectivas de las y los docentes participantes para identificar especialmente las condiciones de trabajo que favorecen el desarrollo de estas experiencias, así como aquellas que dificultan la realización o el sostenimiento de las mismas en el tiempo.

Consideramos necesario tener presente que las transformaciones, tanto en los contextos sociales, como en las y los estudiantes, implican una invitación a pensar una escuela capaz de alojar a los “nuevos” sujetos, y a la vez una complejización del trabajo de enseñar, en tanto incrementan las incertidumbres y los desafíos a la hora de tomar decisiones que demanda el aquí y ahora del trabajo docente. Por lo tanto mayores necesidades de condiciones para realizar este trabajo (González, 2009).

Definimos las condiciones de trabajo de los docentes como:

“[...] 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 impuesta 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, J. 2015: 14).

Es decir que 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.

La obligatoriedad establecida en la LEN, acompañada por políticas sociales como el Decreto 1602/09 de la Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUH, en adelante), puso en tensión, particularmente, los rasgos excluyentes hegemónicos en la escuela secundaria. Numerosas investigaciones de distintas tradiciones teóricas¹ coinciden en señalar que el ingreso de sectores populares a la Educación Secundaria ha producido resignificaciones sobre el sentido y la función social de la misma. 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 dicho Estado y/o en profesionales del modelo social coherente con tal proyecto (Vázquez, 2013: 35-37).

¹ Se puede ver como ejemplo a: Jacinto, Terigi, 2007; Dussel, 2007; Vázquez, 2013; Tiramonti, Montes, 2009; y Tenti Fanfani, 2009.

La puesta en marcha de estas políticas produjo ciertas condiciones a través de normativas, programas, recursos y nuevos puestos de trabajo; entre los que podemos mencionar los planes de mejora institucional (Resolución CFE Nº 86/09), 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). Este conjunto de acciones impactó diferencialmente en las condiciones de trabajo ya que 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 el trabajo de las y los docentes, especialmente si no se cuenta con los recursos y los puestos de trabajo correspondientes.

En el análisis de los testimonios de las y los distintos protagonistas encontramos cierta dificultad para poder objetivar las condiciones en las que llevaban adelante su trabajo, muchas veces consideramos que esto se debía a que estaban naturalizadas, lo que no permitía que se percibieran como limitantes ni posibilitadores de las experiencias. Por lo tanto, tampoco se visualizaban como una necesidad o una demanda al Estado, se constituían en una sobrecarga cotidiana de trabajo, y en muchos casos, las y los docentes llegaban a intentar compensar o cubrir esta falta de condiciones con tiempos y recursos propios, personales y/o familiares. Asimismo, los cambios recientes mencionados sobre la escuela secundaria son vividos y representados 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.

Por otro lado, a partir de la sistematización, la lectura y el análisis de los registros de los talleres pudimos identificar distintas caracterizaciones que realizan las y 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 este sentido, 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”², 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)

En relación a las cuestiones organizacionales del trabajo y de las instituciones, escolares y de las políticas curriculares que obturan los proyectos, aparecen con frecuencia 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 que violentarse con las normas para que las cosas sucedan. No hay espacios para pensar entre todos los

² 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”.

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, la cual puede modificarse, permitirse cierto movimiento de horas dentro de los límites institucionales:

"... 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).

Los docentes en general han expresado que con mayor permanencia en una misma institución se lograría conformar equipos de trabajo más sólidos y programar propuestas específicas para la población de cada institución, esto funcionaría si hubiese más horas institucionales y nuevos cargos docentes para profesores. Pero ante la ausencia de estas condiciones encontramos que 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 en el contrato laboral para concretar nuevas posibilidades que las normativas contemplan, como habilitar otros espacios de trabajo con los estudiantes, 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 adulto, los talleristas y coordinadores de Centros de Actividades Juveniles, entre otros) los cuales son reconocidos como buenos cambios para el acompañamiento de la tarea de los profesores 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). Además, se han mencionado el acompañamiento de organismos como el Sedronar (Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas), Universidades Nacionales 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. Esto es referido por la existencia de obras sin terminar, espacios que no se encuentran en las condiciones pertinentes y 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 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)

También 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. Al respecto reflexionan:

“...Cada turno tiene lineamientos distintos (...). 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 también se señalan dificultades por los cambios de conducción y criterios:

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

En cambio un docente de una escuela de Santa Fe comenta acerca de la posibilidad de dar continuidad a ciertos proyectos a pesar del cambio de los equipos de conducción:

“...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 relatos aluden a las diferencias en cuanto a la posibilidad de constituir estrategias logren sostener en el tiempo acuerdos con posicionamientos pedagógicos que favorezcan la inclusión, la promoción de derechos y la construcción de relaciones democráticas, más allá de los cambios en los equipos de trabajo. 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)

Entendemos al concepto de cultura escolar 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 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.

Algunos/as participantes también destacan la mención de los sindicatos docentes en tanto figuras de acompañamiento y sostén de proyectos y actividades pedagógicas en las escuelas; se reconoce la referencia sindical y la presencia de docentes identificados con las organizaciones gremiales como contribuciones a las mejoras organizacionales de las escuelas, el enriquecimiento de proyectos y procesos de democratización e inclusión escolar y en la construcción de redes barriales.

› ***El desarrollo de los proyectos y la complejización del trabajo docente***

Como hemos dicho en muchos casos, las y los docentes intentan compensar o cubrir la 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 horarios 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 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. (...). 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 “autointensificación” del trabajo. Acerca de este tema, Dalila Andrade de Oliveira (2004: 192) plantea:

“La autointensificación del trabajo del profesor no tiene origen restringido 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 traduciéndose 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.

Como ya señalamos, la idea de la voluntad, que aparece de manera tan relevante en los relatos, habla del enorme compromiso de los trabajadores de la educación 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 trabajo con el aporte 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)

› ***Reflexiones finales***

No podemos dejar de mencionar que este proyecto fue realizado en un momento en el que contábamos con un Estado que asumía y ejercía la responsabilidad de garantizar los derechos sociales e implementaba políticas públicas de inclusión y de ampliación de derechos, en especial para aquellos sectores históricamente más desfavorecidos. Desgraciadamente nos encontramos en un momento muy diferente, frente a una restauración conservadora que nos vuelve a enfrentar con intentos de devastar el sistema educativo nacional, a través del desfinanciamiento, la coerción de las y los trabajadores de la educación, sus representantes y organizaciones gremiales.

El proyecto que hemos comentado intentó mostrar que el “conflicto” en las escuelas es una condición de posibilidad pedagógica para el abordaje de los problemas y las contradicciones, como así también en un punto de partida desafiante para visibilizar las condiciones institucionales necesarias para la construcción de estrategias que fomenten la inclusión, la convivencia escolar y la participación democrática en las escuelas secundarias.

En esta clave nos resulta fundamental hacer visible las condiciones en las que los y las trabajadoras 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 defender las condiciones de trabajo adecuadas para alojar a las y los jóvenes permitiéndoles experiencias de aprendizaje significativas; así como seguir demandando las pendientes. 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 demandas concretas al Estado y no se conviertan en sobrecarga cotidiana de trabajo.

Las y los trabajadores de la educación hemos enfrentado este tipo de políticas en los 90', aun cuando se impusieron hegemonícamente la docencia organizada pudo frenar y resistir las principales batallas contra los intentos de flexibilización laboral y desmantelamiento del sistema educativo, recreando propuestas y discursos que permitieron plasmar políticas y legislaciones que hoy nos permiten contar con mejores condiciones para posicionarnos, y a la vez nos compromete en su defensa para evitar perderlas. A pesar de los fuertes embates recibidos la escuela sigue siendo el espacio público de referencia fundamental para la construcción de igualdad y justicia en todos los contextos, y especialmente en aquellos lugares de mayor tensión, agresión, violencias y conflictividad.

El proyecto intentó recuperar, desde la mirada propia de las y los trabajadores de la educación, la complejidad de la problemática y expresar la necesidad de considerar las distintas dimensiones que se ponen en juego al trabajar con el horizonte de la inclusión, el aprendizaje, la participación, la convivencia y la democratización en la educación secundaria. Sin desconocer la importancia de estas múltiples dimensiones, en este contexto de ataque a las y los trabajadores en su conjunto, nos parece fundamental resaltar entre tales dimensiones, las condiciones de trabajo de las y los docentes, pues las mismas son un determinante estructural de cualquier experiencia pedagógica que se intente llevar adelante.

Nuevamente nos encontramos luchando contra un modelo de ajuste y represión que enfrenta al conjunto de las y los trabajadores con incontables despidos, la constante amenaza de más despidos, de vulnerar o derogar las normativas que protegen el trabajo y de precarización laboral. Por esto nos resulta imperioso seguir compartiendo las reflexiones realizadas para valorizar el trabajo en las escuelas explicitando la condición política y ética de todo acto educativo, en pos de la inclusión, el derecho social y humano a una educación pública popular, democrática y de calidad, con igualdad y justicia social.

En este momento en que la mayoría de las políticas que permitieron estos proyectos están en riesgo cobra una nueva y más difícil perspectiva clarificar los avances logrados y los temas pendientes. Por lo tanto, desde la organización sindical, una estrategia de lucha consiste en la visibilización de estas experiencias como parte de una acumulación colectiva de conocimientos y prácticas generadas desde las propias escuelas.

Bibliografía

- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona. Gedisa.
- Dussel, I. (2007). Más allá de la crisis. Visiones de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina, Buenos Aires: Santillana.
- González, H., et al (2009). *Reconociendo nuestro trabajo docente*. Serie Formación y Trabajo Docente. Buenos Aires: Ediciones CTERA.
- Jacinto, C.; Terigi, F. (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades de la educación secundaria?: Aportes de la experiencia latinoamericana, Buenos Aires: Unesco-IIEP- Ed. Santillana.
- Neffa, J. (2015). Introducción al concepto de condiciones y medio ambiente de trabajo (CyMAT). *Voces del Fenix*, 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.
- Tenti Fanfani, La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.) (2009): *La escuela media en debate: Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: FLACSO y Ediciones Manantial SRL.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.) (2009): *La escuela media en debate: Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: FLACSO y Ediciones Manantial SRL.
- Vázquez, S. A. (coord.) (2013). *Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares*. Buenos Aires: La Crujía.