

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

Ana Josefina Arias
Pablo Francisco Di Leo
Gustavo Galli
Recibido Junio 2018
Aceptado Agosto 2018

Resumen

En el artículo presentamos resultados de un proyecto de investigación llevado adelante por un equipo de investigadores de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA) y del Ministerio de Educación de la Nación de Argentina. Buscamos comprender cómo se construyen las intervenciones, espacios y experiencias que buscan propiciar la convivencia democrática y las políticas de cuidado en escuelas secundarias públicas y qué significados les dan sus agentes. Para la construcción de los datos desarrollamos un abordaje cualitativo. Utilizamos como técnica principal un diagrama de instancias colectivas denominado “taller docente”, en el que se propone a los profesores y directivos participantes un diálogo problematizador para conocer, describir, analizar y sistematizar el trabajo docente en las escuelas. En el análisis de los datos trabajamos con núcleos de sentido y frases significativas a través de las cuales es posible identificar las estructuras conceptuales de los docentes en relación a sus prácticas. En este artículo presentamos resultados en torno a tres categorías centrales emergentes: sujetos e identidades en instituciones escolares; gobierno escolar democrático; voluntad y conflicto en los procesos de trabajo. El conflicto en las escuelas 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 y la participación democráticas en las escuelas secundarias en contextos adversos.

Palabras clave: Escuela secundaria - Cuidado – Docentes - Coexistencia democrática

Inclusion, democratic coexistence and care policies in secondary school

Abstract

In the article we present the results of a research project carried out by a team of researchers from the Confederation of Education Workers of the Republic of Argentina (CTERA), the Faculty of Social Sciences, University of Buenos Aires (UBA) and the Ministry of National Education of Argentina. We seek to understand how interventions, spaces and experiences are created to promote democratic coexistence and care policies in public secondary schools and what meanings their agents give them. For the data construction we developed a qualitative approach. We use as a main technique a diagram of collective instances called “teaching workshop”, in which we propose to professors and executives participants a problematizing dialogue to know, describe, analyze and systematize the teaching work at schools. For the data analysis we work with cores of meaning and significant phrases through which it is possible to identify the conceptual structures of the teachers in relation to their practices. In this article we present results around three emerging central categories: subjects and identities in school institutions; democratic school government; will and conflict in work processes. The conflict in schools becomes a valuable pedagogical possibility for dealing with problems and contradictions, as well as a challenging and germinal starting point for the construction of democratic coexistence and participation at secondary school in adverse conditions.

Key Words: Secondary schools - Care – Teachers - Democratic coexistence

Introducción

Durante 2015, un equipo de investigación 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) de Argentina, llevamos a cabo un proyecto de recuperación, análisis y sistematización de experiencias sobre convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela media. El estudio se centra en experiencias realizadas en escuelas secundarias –tal es la denominación del nivel medio en Argentina– públicas, 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. En tal sentido, desde el proyecto de investigación se buscamos comprender cómo se construyen las intervenciones, espacios y experiencias que buscan propiciar la convivencia democrática y las políticas de cuidado en la escuela secundaria y qué significado le dan los sujetos protagonistas de las mismas.

Dadas las características del objeto-problema de la investigación, se optó por una estrategia metodológica de tipo cualitativo, a los efectos de poder analizar la particularidad del proceso estudiado, teniendo en cuenta las descripciones y los significados que los sujetos le dan a sus prácticas en contextos locales, en este caso, las escuelas. 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 (Vasilachis de Gialdino, 2017).

Las unidades de análisis son las 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, Argentina, 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.

Se realizaron 4 Jornadas de 8 horas de trabajo en las cuales. Una en Ciudad

de Buenos Aires, otra con trabajadores de escuelas de Provincia de Buenos Aires (que se realizó en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, otra en la Provincia de Santa Fe y una cuarta de análisis de lo producido en las anteriores tres en las cuales se devolvió al total de los participantes una primera elaboración de lo producido para su discusión.

En los talleres participaron directivos, docentes y preceptores de las escuelas secundarias convocadas. En total participaron un total de 160 docentes

En el tratamiento y análisis de los datos se trabajó fundamentalmente con núcleo de sentido y frases significativas a través de las cuales es posible identificar las categorías y proposiciones emergentes de los discursos y prácticas de los docentes (Díaz y Badano, 2009). Utilizamos como herramienta auxiliar el software Atlas.ti, el cual facilitó el trabajo de lectura, organización y comparación constante de los datos. En este artículo presentamos los resultados del análisis en torno a tres categorías centrales emergentes de nuestro análisis del *corpus*: *sujetos e identidades en instituciones escolares; gobierno escolar democrático; voluntad y conflicto en los procesos de trabajo*.

Sujetos e identidades en instituciones escolares

En esta sección nos centramos en las siguientes proposiciones emergentes de las experiencias y reflexiones de los participantes: a) la escuela en busca de su identidad; b) ejercicio efectivo derechos de jóvenes e inclusión educativa; c) las y los estudiantes y la resignificación de las identidades y legitimidades escolares; d) escuela y articulación con la comunidad.

La escuela en busca de su identidad

En las experiencias narradas los docentes parten del diagnóstico de una crisis o ausencia de identidad y legitimidad escolar, que 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).

En esta cita se expresa la sensación –repetida por docentes, estudiantes y familias–, de que la escuela vive una profunda *crisis*, tanto material como simbólica. Desde hace varias décadas, las condiciones estructurales de desigualdad y heterogeneización de la sociedad argentina, junto con la diversificación de las subculturas juveniles, la masificación y fragmentación del sistema educativo, generan profundas mutaciones en el programa institucional escolar.¹ Retomando a François Dubet (2006), entendemos que este proceso no expresa solo una “crisis” de la 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). 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 buscaron ser mantenidas fuera de los muros de la escuela, irrumpen en la misma, con sus heterogeneidades, conflictos y demandas (Kessler, 2002; Tedesco, 2008).

Por todos estos factores, tal como expresan docentes y directivos participantes de los talleres, hoy 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

1 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 (Dubet, 2006). 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. Desde sus inicios, la escuela se propuso y legitimó a partir de tomar distancia de las determinaciones familiares y sociales (Pineau, Dussel y Caruso, 2005).

experiencias, demandas y derechos de las y los jóvenes y sus familias. Con dicho objetivo central, narran diversos proyectos y actividades escolares centrados en la participación activa de los distintos actores de la comunidad educativa – especialmente de estudiantes–, dirigidos a (re)construir colectivamente nuevos sentidos e identificaciones con la escuela.

Ejercicio efectivo de derechos de jóvenes e inclusión educativa

La inclusión y el reconocimiento de las y los estudiantes como ciudadanos plenos, sujetos de derechos es uno de los núcleos en torno al cual docentes y directivos van (re)construyendo sus identidades, legitimidades y símbolos institucionales:

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).

Los altos índices de interrupción de las trayectorias educativas a los que hace referencia esta cita se enmarcan las condiciones de fragmentación del sistema educativo argentino que contribuyen a la reproducción de desigualdades y en muchas ocasiones generan diversas formas de exclusión y de escolaridades de baja intensidad en jóvenes, especialmente de sectores populares (Kessler, 2004; 2014). Sin embargo, la escuela sigue siendo para muchas y muchos jóvenes –y en el caso del nivel secundario, en forma creciente– la única institución estatal con la cual se vinculan cotidianamente. 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; Núñez y Litichever, 2015).

Como desarrollamos en la próxima sección, el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles al que refiere la docente implica una (re)creación de vínculos entre jóvenes y adultos en las instituciones, centrados en espacios de diálogo e intercambios de diversas experiencias subjetivas. El *diálogo* es la posibilidad del 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 (Freire, 1997). En este tipo de experiencias 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 (Onetto, 2004).

En este mismo camino, Roseni Pinheiro (2010), retomando la filosofía política arendtiana, propone colocar en el centro de las políticas públicas de cuidado el derecho a ser reconocido como un ser diferente y al respeto 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 y la re significación de las identidades y legitimidades escolares

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

¿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).

Tal como se relata en la cita, este tipo de proyectos protagonizados por estudiantes se dirigen hacia la recreación de la institución escolar como un espacio público estratégico en sus procesos de identificación. 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. Retomando a Hall (2003) las identidades recreadas en estas experiencias son estratégicas y posicionales: 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. En estos proyectos se generan nuevas posibilidades de recrear la legitimidad de la escuela secundaria 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, p. 131).

Simultáneamente, en estas experiencias se establece una ruptura con concepciones que en muchas ocasiones negativizan a las y los jóvenes —especialmente en barrios populares—, invisibilizando o negando sus condiciones de *agentes* (Chaves, 2010). Por el contrario, aquí se visibilizan y valorizan las agencias juveniles como *posibilidades* (poder hacer) compartidas, que habilitan concepciones relacionales y abiertas del poder, la autoridad y las normas escolares (Ema López, 2004).

Escuela y articulación 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:

(...) 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).

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.

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, 2009, p. 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.

Gobierno escolar

Bajo este título se recuperan aquellas ideas y prácticas relatadas en las experiencias que son habilitadas gracias a un modo particular de conducir la escuela. 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 pone en juego en las escuelas secundarias

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

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.

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 de escuela del GBA).

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.

Gobierno escolar democrático

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 solo 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. Como sostiene Barquero Brenes:

(...) la educación para la convivencia supone un proceso de repensar la escuela. Esto demanda nuevos marcos para interpretar la realidad, diferentes actitudes y prácticas e implica la totalidad del centro y una coherencia entre el discurso y el funcionamiento real. Además, requiere de conciencia sobre la necesidad de cambiar formas de relación y comunicación, así como los estilos de poder y autoridad. La educación para la convivencia supone un proceso de repensar la escuela. Esto demanda nuevos marcos para interpretar la realidad, diferentes actitudes y prácticas e implica la totalidad del centro y una coherencia entre el discurso y el funcionamiento real. Además, requiere de conciencia sobre la necesidad de cambiar formas de relación y comunicación, así como los estilos de poder y autoridad (2014, s/p).

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 de escuela del GBA).

Desafiar la burocratización del sistema educativo

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.

En sintonía con estos testimonios entendemos la educación 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.

Las formas de involucramiento y el tema de “la voluntad”

Otro de los emergentes presentes y que aparecía de manera “tensa” era el lugar que ocupaba lo que los participantes llamaban “la voluntad” en los procesos de trabajo. De 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 que las experiencias motorizadas por “la voluntad”, se reconozcan y sostengan institucionalmente?

A continuación exponemos ordenado a partir de algunos títulos 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 lugar que demuestra el que tenga tanta presencia en los relatos el tema de la voluntad muestra el protagonismo que la propia implicación tiene en los procesos de trabajo y es un capital interesante y complejo. Interesante en tanto permite identificar la potencia que ocupan los trabajadores de la educación, reconoce como central a las y los trabajadores no como parte inerte de una estructura sino como sujetos en los cuales la creatividad, la potencia es un motor, es 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 como tarea institucional.

A fin de identificar este 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 del GBA).

La voluntad de los educadores no aparece relacionada a un despliegue egocéntrico sino con 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 dónde el trabajo se presente válido, enriquecedor, correcto.

En los relatos 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 haber no sólo lectura sino también “voluntad” entendida como lugar creativo pero sobre todo como decisión comprometida que involucra no sólo el conocimiento, el oficio, sino que expresa un compromiso que se asume desde un lugar que no sólo es personal, pero también es personal, 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”², 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.

2 En variados momentos varios directivos y maestros dijeron realizar acciones “desde lo humano” en tanto compromiso más allá de lo laboral o profesional.

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 la 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 compañeros de una escuela de Ciudad de Buenos Aires relataron de manera tan magistral con el título de “Elogio de la incomodidad”³ 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 tenían mayores 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 la posibilidad que tenemos (participante de escuela del GBA).

3 “Elogio de la incomodidad” es un documental producido y realizado por a CTERA. Está disponible en el canal de CTERA en Youtube para ser visualizado online junto con otras producciones audiovisuales.

Como podemos observar en la cita, aspectos de las acciones de la voluntad muchas veces se visualizan como externos a lo institucional.

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 aparece 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 interpretadas por fuera del hecho educativo, como por fuera de los temas institucionales. La acción frente a una joven que padece situaciones de abuso, 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 dónde 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. Así lo reconocía un participante:

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 modalidades superpuestas de trabajo dónde las formas de trabajo propuestas a los estudiantes son distintas en los distintos espacios (aparece por ejemplo en escuelas que tenían el plan mejoras) y en dónde 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 utiliza argumentos de comparación para discutir sus rendimientos con los docentes.

Tomar estos conflictos como objeto de trabajo resulta una de las estrategias más importante. 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 relacionado con las cuestiones institucionales relacionadas con el sentidos 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) se presenta como un tema que no siempre tiene el reconocimiento suficiente.

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 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 y 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 esta 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, 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 un 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 aparece como una virtud política. Y también es un limitante en tanto la rotación de los equipos muchas veces impide este “tiempo”.

Asimismo, el “tiempo institucional” aparece como algo mucho más lento que el de los proyectos que se pueden planificar

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 que 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 tiempo que tiene que cumplirse (participante de escuela del GBA).

Conclusiones

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

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.

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, 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 las experiencias como experiencias personales y convertirlas en prácticas institucionales.

En este sentido, 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:

la generación de estrategias centradas en inclusión y el reconocimiento de las/los estudiantes como ciudadanos plenos, sujetos de derechos; la participación activa y el despliegue de los imaginarios radicales juveniles; la apertura y articulación con los diversos problemas, demandas y actores que constituyen la comunidad y el territorio de la escuela.

Para esto es necesario incorporar de manera democrática la participación, nunca ordenada, generalmente conflictiva del conjunto de los actores, especialmente de los trabajadores, cuestiones que suponen 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 encuentran en contradicción con las búsquedas de institucionalización.

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

Bibliografía

Barquero Brenes, A. (2014). “La mirada del docente sobre la promoción de la convivencia entre las familias del estudiantado”. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/16098/15546>

Corbetta, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En Nestor López (coord.), *De relaciones, actores y territorios* (pp. 263-303). Buenos Aires: IIPE UNESCO.

Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio.

Díaz, R. y Badano, M. (2009). *Análisis de entrevista. Frases significativas*. Material de cátedra, Seminario de Tesis, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos.

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

Ema López, J. (2004). “Del sujeto a la agencia (a través de lo político)”, *Athenea Digital*, 5. Recuperado de <http://natalia.uab.es/athenea/num5/ema.pdf>

Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita identidad? En Hall, Stuart y du Gay, Paul (comp.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE – UNESCO.

Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad*. Buenos Aires: FCE.

Maldonado, S. (2011). *Autorizados a enseñar. Diálogos y relatos acerca de la autoridad de los docentes*, Serie Formación y Trabajo Docente. Buenos Aires: Ediciones CTERA.

Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Buenos 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.; Dussel, I. y Caruso, M. (2005). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos 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 Roseni Pinheiro e Aluisio Gomes Da Silva JR. (Org.), *Por uma sociedade cuidadora* (pp. 17-37). Rio de Janeiro: CEPESC - IMS/UERJ - ABRASCO.

Tedesco, J. (2008). ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En E. Tenti Fanfani (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 53-64). Buenos Aires: IIPE, UNESCO, Siglo XXI.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Ana Josefina Arias: Magíster en Políticas Sociales y Doctora Universidad de Buenos Aires en Ciencias Sociales; Profesora ordinaria en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de La Plata. anajosefina@live.com.ar

Pablo Francisco Di Leo: Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Sociales; Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA. pdfileo@gmail.com

Gustavo Galli: Magister en Educación por la Universidad de Buenos Aires; Profesor regular de la Universidad Nacional de Hurlingham y de la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo. gustavojgalli@gmail.com