

EL TRABAJO DOCENTE EN ESCUELAS SECUNDARIAS CON PROYECTOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA: APORTES DE UNA INVESTIGACIÓN REALIZADA EN ESTABLECIMIENTOS ESTATALES DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

**IX Seminario de la Red Estrado: Políticas educativas en
América Latina. Praxis docente y transformación social**

Santiago de Chile, 18 al 20 de Julio de 2012

Silvina Larripa

Gerencia Operativa de Investigación y Estadística
Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa
Ministerio de Educación • Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

El trabajo docente en escuelas secundarias con proyectos de inclusión educativa: aportes de una investigación realizada en establecimientos estatales de la Ciudad de Buenos Aires

Dra. Silvina Larripa¹

“...es mucho más sencillo y seguro perpetuar el mito de la meritocracia, o como Yeskel (2008) deliciosamente lo ha denominado, ‘esfuerzocracia’. La no cuestionada aceptación de este mito encubre las barreras [que existen] para un acceso igualitario a la educación, y las ventajas sociales no ganadas con las que cuentan algunos, frente a los inmerecidos obstáculos que persisten para otros “(Yeskel, 2008: 3 en Smyth, 2011: 1).

Introducción

La investigación en la que se enmarca esta ponencia² se propuso comprender los modos en que las instituciones y los actores educativos (docentes y estudiantes) despliegan iniciativas y estrategias que favorecen la permanencia y el involucramiento escolar de los jóvenes que asisten hoy al nivel medio (muchos de ellos, en situación de vulnerabilidad social).

Para ello, durante el año 2010, se indagaron los proyectos y las acciones institucionales que, en materia de inclusión educativa, desplegaban cuatro escuelas secundarias estatales de la Ciudad de Buenos Aires a las que suelen asistir, mayoritariamente, estudiantes provenientes de sectores desfavorecidos³. También fueron objeto de análisis las acciones que los estudiantes ponían en juego día a día para sostener su escolaridad. En este marco, se exploró el vínculo que los jóvenes lograban construir con la escuela y sus miembros, y se examinaron diferentes dimensiones de su involucramiento escolar, concebido como elemento clave para comprender procesos vinculados con la inclusión educativa. Siguiendo a Friedrichs et ál. (2004), el involucramiento escolar incluye diferentes aspectos:

- la participación en las diversas actividades que se proponen en la escuela, tanto sociales como académicas;

¹ Silvina Larripa es miembro del equipo de investigaciones sobre el nivel medio coordinado por Valeria Dabenigno en el ámbito de la Dirección Operativa de Investigación y Estadística (DOlyE) del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. La autora agradece a la DOlyE, a la coordinadora y a los demás miembros del equipo la posibilidad de presentar esta comunicación, la cual se nutre de un trabajo colectivo.

² El estudio se titula *Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios; perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires*, y el informe completo se encuentra disponible en: http://buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/?menu_id=11885

³ Las cuatro instituciones que participaron del estudio fueron: dos Escuelas de Educación Media (EEM) -una ubicada en el norte y otra en el sur de la ciudad-, y dos Escuelas Técnicas (ET) -una situada en el centro geográfico y otra en el sur de la Capital Federal-. Las cuatro escuelas se caracterizan por presentar bajos índices de abandono y alta sobreedad de su alumnado, además de atender, como ya se mencionó, a población de sectores sociales desfavorecidos.

- el esfuerzo y predisposición para aprender y comprender ideas complejas, para adquirir destrezas difíciles y para desarrollar tareas académicas;
- las emociones ligadas a la experiencia en la escuela, incluyendo los aspectos relacionales vinculados con el afecto y las reacciones -positivas y negativas- hacia los demás actores escolares y hacia la institución educativa

Si bien el concepto de involucramiento se abordó, en un primer momento, como una categoría analítica útil para comprender qué sucedía con la escolaridad de los alumnos, el trabajo de campo y el análisis posterior de la información recabada (fundamentalmente, a partir de entrevistas con diversos miembros del equipo directivo y del cuerpo docente), puso en evidencia que este concepto podía ser fructífero para comprender otro fenómeno: el involucramiento de los propios directivos y profesores con este complejo y desafiante proceso que supone dar respuesta a las múltiples demandas que atraviesan a las escuelas secundarias que hoy se proponen garantizar el derecho a la educación de todos los jóvenes.

En otras palabras, los testimonios aportados por muchos de los directivos y docentes de las cuatro escuelas que participaron de la investigación pusieron de manifiesto (siguiendo las mismas dimensiones del proceso de involucramiento arriba expuestas):

- 1) su participación en una multiplicidad de espacios y tareas, que incluyen pero trascienden el ámbito del aula y de la clase;
- 2) su esfuerzo y predisposición para aprender de sus colegas y del intercambio cotidiano con los estudiantes, en el marco de iniciativas institucionales orientadas a la inclusión educativa;
- 3) un fuerte componente emocional, que atraviesa de manera permanente su “estar” en la escuela y los modos en que cada docente logra vincularse con el proyecto institucional, con sus pares y con los estudiantes.

Como sucede con el involucramiento escolar de los estudiantes, estas tres dimensiones se experimentan y se despliegan de manera interrelacionada. Por ello, solo con fines analíticos es que se presentan por separado, organizando los apartados que siguen.

1. La participación de los profesores en espacios y tareas que incluyen pero que, a la vez, trascienden el ámbito del aula y de la clase

1.1. Roles que trascienden el espacio usual de la clase: tutores, referentes, consejeros

En el marco de programas de la jurisdicción (como las tutorías en primero y segundo años), o como resultado de iniciativas generadas por la institución, muchos profesores asumen roles que trascienden la enseñanza de los contenidos curriculares: son tutores, consejeros o referentes, para acompañar y apoyar desde distintos lugares la trayectoria escolar de los jóvenes. Así por ejemplo, en la escuela técnica de zona sur, y en el marco del régimen de Proyecto 13, existen profesores del ciclo superior que se desempeñan también como tutores o “consejeros”, continuando la labor de los docentes que ejercen este rol en los primeros años de la escolaridad secundaria. Para coordinar el trabajo de estos consejeros, la institución cuenta con dos docentes que están especialmente abocadas a organizar actividades específicas de seguimiento del alumnado destinadas a apoyar su continuidad educativa:

“...nosotras somos consejeras desde aquella época (refiriéndose a los inicios de la década de 1980, cuando se implementa el Proyecto 13 en la escuela). Ahora se armó la tutoría, pero los chicos nos siguen diciendo consejeros (...) se sigue haciendo lo que se hacía: desde lo pedagógico, nosotras hacemos el seguimiento de todo (...) Desgraciadamente, cada vez hay más, los chicos necesitan más de nosotros (...) tenemos que hacer el seguimiento integral. Por ejemplo, en el año, arrancamos acompañando el proceso del año anterior. En febrero vamos siguiendo cómo están rindiendo, qué les está pasando, si no vienen los estamos llamando (para ver) por qué no vienen, llamamos a las casas, tratamos de que vengan a rendir, porque acá hay un problemática importante de que la mayoría de los chicos estudian con nosotros, la mayoría de los chicos da por terminado el (proceso); solos (no) se ponen () a estudiar. Entonces nosotras les damos, desde las materias, actividades para el verano como para que ellos tengan la obligación de hacer algo y se pongan a estudiar, y después en febrero, cuando no aparecen, los profesores nos van avisando, entonces vamos haciendo cadenas, vamos llamando; a veces lo logramos, a veces no, pero bueno, arrancamos en febrero cerrando el ciclo anterior” (L y X, coordinadoras de tutorías del ciclo superior, ET de zona sur).

En la otra escuela técnica que participó de la investigación, las autoridades también decidieron dar continuidad a la tarea de los tutores de 1º y 2º año creando el rol de “docentes referentes” en el ciclo superior, de manera que los estudiantes puedan seguir gozando de este tipo de acompañamiento a lo largo de todo su recorrido educativo. Como en este caso no existe el régimen de Proyecto 13, la escuela ha decidido utilizar módulos institucionales correspondientes al Proyecto de Fortalecimiento para hacer posible esta iniciativa. La rectora de esta institución se refiere así a la propuesta:

“...como las tutorías son solamente para 1º y 2º, te queda 3º y todo el ciclo superior sin tutor, donde es muy importante. Entonces lo que nosotros hicimos, y lo venimos haciendo hace varios años, es una cierta cantidad de horas de los módulos lo tenemos en el proyecto del *coordinador referente*. ¿Quién es?: es una persona que tiene a cargo 3º y 4º, y otras personas por turno tienen 5º y 6º, entonces reemplazaríamos la figura del tutor por un docente (...) tenemos una pareja para 3º y 4º de la mañana, de la tarde y de la noche, y una pareja para 5º y 6º. Ellos son los que organizan las salidas, los que organizan los eventos o las cuestiones de integración; cuando hacemos una salida que tiene que ver con la especialidad, por ejemplo te hablo, Bolsa de comercio, va 5º y 6º (...) Acá hay un grupo de docentes sumamente comprometidos, con la camiseta muy puesta de la escuela” (Rector, ET de zona central).

Una profesora de inglés, que se desempeña además como “docente referente” en los dos últimos años en esta escuela, explica cómo gran parte de su tarea se orienta a promover espacios para que los alumnos puedan recibir orientación vocacional y se pongan en contacto con posibles alternativas para insertarse en el mundo laboral:

“...nosotras nos ocupamos de lo que es orientación vocacional y salida laboral (...) Por ejemplo, dentro de una semana (...) los chicos de 5º tienen a la gente de la (nombra una universidad próxima a la escuela), las psicólogas de la (vuelve a nombrar a la universidad), que les vienen a dar un taller sobre orientación vocacional, que ya les expliqué: ‘no es, chicos, que les van a venir a decir ‘bueno, te hacemos un test y te decimos qué es para vos’, no, no es así, van a ver qué herramientas tienen, qué potencial tienen ustedes que no descubrieron’. Y el año que viene eso, sumando al trabajo que nosotros hacemos en cuanto a la salida laboral, les va a dar un panorama de dónde están parados cuando estén recibidos, ¿viste? Eso justamente lo acabo de hablar con los chicos porque ayer nos concertaron la fecha, eso es par todos los 5º...” (Profesora C, docente referente de 5º y 6º año, escuela técnica de zona central).

1.2. Participación en actividades que trascienden el ámbito de la escuela

En el marco la investigación realizada, encontramos que los directivos y muchos de los docentes de las escuelas estudiadas participan en actividades que, trascendiendo no solo el ámbito de intercambio usual de la clase, sino también el espacio físico de la escuela, buscan que los alumnos puedan forjar vínculos con sus pares y con los profesores que los ayuden a sentirse parte de la institución escolar. Estas actividades son muy diversas: desde campamentos y salidas pedagógicas con los alumnos, organización de eventos deportivos y comunitarios, y talleres a contraturno vinculados con el barrio o los intereses de los estudiantes (percusión, pintura, radio), hasta la preparación de festejos y de encuentros recreativos que involucran estudiantes y profesores de distintos turnos, secciones y años⁴.

“...mirá, acá es una escuela donde los chicos (...) crean un muy buen vínculo con los docentes. *Es una construcción sobre todo de los adultos, ¿no?*, si bien los chicos suelen volcarse, abrirse, la verdad que siempre hay como una resistencia entre lo que es el adulto docente y el adulto para charlar, el adulto para compartir un tema que no tiene nada que ver con la currícula, con una nota, *¿viste? Hay una creación, una construcción muy fuerte en los vínculos entre los adultos en esta escuela*, y te hablo en todos los turnos, *¿eh?*, no es solo acá, tenemos adultos que comparten varios turnos pero también tenemos adultos que están en un solo turno y hay una construcción fuerte y hay un vínculo muy piola. Nosotros venimos trabajando de hace mucho tiempo con una integración de 5° y 6° entre sí y entre los docentes, donde compartimos todo un día de convivencia en otros espacios, (...) generalmente vamos a un lugar abierto, un club o algo así. Lo hacemos antes de las vacaciones de invierno y lo hacemos antes de noviembre, *¿no?*, como para cerrar el año, y hay un vínculo que se genera piola entre los pibes de 5° y de 6° y con los docentes, *¿no?*, organizamos toda una jornada afuera con juegos, con compartir, vamos los tres turnos, *¿eh?*, 5° y 6° de los tres turnos, *¿viste?* (...) Esto lo generamos hace tiempo ya, hace varios años, lo hacemos con el ciclo superior y lo hacemos con los 3° para tratar entre todos los 3°, de todos los turnos, de poder tener una jornada de convivencia y tratar de construir o garantizar una inserción al ciclo superior que es donde se quiebra a veces la matrícula, *¿no?* Hay actividades que organizan los profesores de Educación Física que vienen con nosotros, y hay un compartir desde otro lugar con los adultos, mirá: o en un partido de fútbol donde juegan los profesores con los alumnos, o en un partido de vóley que se genera por ahí, así, entre las profe y las chicas...y hay una rueda de mate y hay quien se lleva la guitarra y, bueno, esto” (Rector, ET de zona central, el destacado es nuestro).

Este tipo de iniciativas promueven nuevos espacios pedagógicos y sociales en los que los docentes, al compartir propósitos y tareas, estrechan lazos entre sí, con los estudiantes y con el proyecto institucional de la escuela.

1.3. El vínculo con profesionales que se desempeñan en otros ámbitos

En algunas de las escuelas que participaron de la investigación, los docentes colaboran con agentes educativos de otras instituciones sociales, en el marco de decisiones estratégicas que buscan favorecer la permanencia y la continuidad educativa de los jóvenes:

Directivo: -«...Tenemos profes de percusión que vienen a dar clase junto con el profe de música de la escuela. El profe de guitarra también: viene a dar clase con el profe de música de la escuela para que los pibes lo conozcan y demás.

Entrevistadora: -Que está en el Centro Cultural...

⁴ Para ampliar la información sobre estas iniciativas, remitimos al lector al informe citado en la nota anterior.

Directivo: -Está en el Centro Cultural, claro. Sí, sí, porque si no, no vienen. Si no encuentran caras conocidas, no vienen. Y lo peor de todo: no solo se lo van a perder, sino que empiezan a perder espacios que realmente les pertenecen a ellos». (Directivo, EEM de zona norte).

Asimismo, la vinculación de los directivos y docentes con profesionales del campo de la salud para el desarrollo de diversas actividades (prevención de la salud en general, educación sexual, entre otras) está presente en todas las instituciones visitadas:

“...empezamos el vínculo primero con el Centro 5: venía una psicóloga y una médica recorría la escuela. Le mostraba a los chicos cómo cuidarse, cómo usar preservativos, traían preservativos, todo, todo, todo. Curso por curso. Empezaron las charlas...” (Profesora B, Coordinadora del Programa de Alumnas Embarazadas, Madres y Alumnos Padres, EEM de zona sur).

“...tenemos un proyecto de salud (...) tenemos un referente de salud que se ocupa de los pibes y de la familia de los pibes (...) hemos conseguido turnos para mamás que me pidieron (...) nosotros trabajamos con el (nombra un hospital público) espectacularmente bien” (Rector, ET de zona central).

En ocasiones, el mismo programa o proyecto desarrollado por la escuela contempla y demanda el trabajo de los docentes con otros profesionales, como sucede con el Programa de Alumnas Embarazadas, Madres y Alumnos Padres. Por una parte, coordinar desde la escuela la atención de las alumnas embarazadas, recurriendo a los centros de salud más próximos, es una tarea prioritaria para los responsables de este programa en cada institución educativa, quienes –en no pocas ocasiones – son los primeros en conocer y abordar el tema:

“Hay chicas que, por ejemplo, me vienen y me cuentan a mí que están embarazadas, y todavía no lo sabe la familia. Entonces lo primero que hacemos es, como tenemos articulación con el centro de salud, le pedimos un turno. Lo primero: “Tenés que ir al doctor”. (...) En la semana la llevamos. “Bueno, ahora, ¿cómo podemos hacer?, ¿tenés una tía, una hermana, alguien adulto en el que puedas confiar? Entonces empezamos a trabajar con quién puede aparecer de esa familia para poder hacer el vínculo...” (Profesora B, Coordinadora del Programa de Alumnas Embarazadas, Madres y Alumnos Padres, EEM de zona sur).

Y, por otra parte, los docentes que tienen a su cargo estas tareas coordinan su trabajo con colegas de otras instituciones, y se vinculan además con otros profesionales y expertos en diversos ámbitos, a fin de recibir orientación y capacitación:

Profesora B: -“...Nosotros nos reunimos una vez al mes: nos capacitan, leemos, trabajamos sobre casos (...) a veces se necesita de abogados.

Entrevistadora: -¿Se reúnen por *motus proprio* o...?

Prof.: -No, por el programa. Hay una coordinadora (la nombra) y después hay coordinadores zonales o regionales que vienen, nos visitan, nos apuntalan; uno igual llama, cualquier situación específica, llamamos por teléfono y al toque los tenemos...” (Profesora B, Coordinadora del Programa de Alumnas Embarazadas, Madres y Alumnos Padres, EEM de zona sur).

1.4. “Haciéndose profesor” del barrio a la escuela...y de la escuela al barrio

Finalmente, en las dos EEM encontramos docentes que forjaron fuertes vínculos con la comunidad porque salieron de la escuela “a patear el barrio”, buscando respuestas a interrogantes que se les planteaban en el intercambio cotidiano con los estudiantes:

“...Hay que patear el barrio. Hay que hacerse [profesor]. Hay que acompañar a la gente, a los padres de nuestros pibes, hay que acompañarlos. Más allá de la red, hay que ir. Hay que poder sentarse a tomar un mate en la casa de alguien. (...) Creo que es necesario: hablar con los referentes barriales, preguntarles qué está pasando, qué es lo que la escuela les puede ofrecer...” (Profesora, EEM de zona norte).

En otros casos, se observó el proceso inverso: profesores que llegaron a la escuela a partir de experiencias previas en el barrio de procedencia de los alumnos o en otras comunidades de similares características. En efecto, analizando la trayectoria de algunos docentes que lograron constituirse en referentes dentro de estas instituciones (tanto para los docentes con menor antigüedad en la escuela, como para los estudiantes), se observó que muchos de ellos contaban con importantes experiencias en el ámbito de la educación no formal o comunitaria. Estos profesores dieron sus primeros pasos como educadores en otras organizaciones sociales (como centros comunitarios), o en espacios educativos no formales (colonias, grupos de scouts, etc.). A continuación, tres docentes dan testimonio de este tipo de recorrido:

El caso del profesor B

“...Yo acá en la escuela estoy desde el año 2000. Hace 10 años. Trabajando. Eh... Pero yo llegué a la escuela porque desde hace poquito, más de 20 años, yo trabajo en un Centro Comunitario que queda en el (menciona el barrio) con... con distintas actividades, con distintos talleres. Con chicos y con adolescentes y... y bueno, en el transcurso de esos 20 años además estudié, obviamente, el... (empecé) haciendo--- Yo soy maestro de primaria y estudié el profesorado de Historia y empecé a trabajar acá... eh... tomando sólo 2 horitas de Educación Cívica con un tercer año, hace 10 años. Pero yo ya con la escuela, yo ya la conocía a la escuela un poco viéndola, un poco más que nada, como desde afuera, desde que se creó. En realidad un poquito antes de que se creara la escuela yo ya estaba trabajando en el barrio y... eh... una de las--- Digamos, cuando se estaba viendo la posibilidad de creación de la escuela, una de las cosas que veíamos en el barrio era justamente la cantidad de adolescentes que no iban a... que no tenían el secundario. Y bueno y ahí en el principio apareció el proyecto de esta escuela, y de un par de escuelas más, y bueno... se creó. Y yo durante todo ese tiempo en realidad trabajé con otros chicos, que no venían acá al secundario al principio, yo trabajaba con unos talleres de panadería y de capacitación para adolescentes y chicos que no venían al... no venían al secundario, que estaban en una situación de más riesgo, en el barrio. Y, de a poquito, se fueron incorporando algunos a la... a la escuela media” (Profesor B, EEM de zona norte).

El recorrido de preceptor L

“...yo venía de la educación no formal y de la parte recreativa. Había estado en el año '89 y en el año '90 ayudando en verano como auxiliar en lo que eran las colonias en ese momento del parque Roca, parque de la Ciudad. [También] habíamos trabajado con un grupo de scouts en actividades recreativas los sábados en villa, y ella [la primera directora de la escuela en la que hoy trabaja] notaba que mi perfil podía dar. Y, bueno, entré acá y ya me quedé trabajando. Tuve una entrevista con la directora, [que] en ese momento dice 'la verdad que quiero que vengas a trabajar'; y ahí quedé. Era un paso, yo tenía 20 años [...] cuando entré acá. Tengo 41, o sea que, por lo menos, tengo 21 años de docencia”. (Jefe de preceptores, EEM de zona norte).

La profesora M

“...Laboraba en un programa en el barrio y empecé a venir a la escuela a ver si podíamos hacer algo con los pibes. Una vez por semana, algo reacojado. Después, en paralelo, con

M (la otra profesora de Recreación) estudiamos la carrera de Recreación y elegimos hacer las prácticas acá. Entonces ya veníamos dos veces por semana. Bueno, y así nos fuimos como enganchando con la dinámica escolar. Y de participar mucho en las actividades del barrio, lo conocíamos a M, que era el Director en ese momento. (...)Yo laburo en (nombra un barrio precario próximo a la escuela) sobre todo todo. Pero digamos, bah, lo que yo siento, es que laburar en el barrio te habilita un vínculo, que si sólo trabajás en la escuela para mí es casi infranqueable, digamos ¿no? Como que hay algo que ya pasaste ¿viste?, esa primera traba del vínculo, que para mí es excelente. Como la combinación de trabajar en el barrio y en la escuela, digo ¿no?, porque si sólo laburaría en la escuela, creo que para una entender, para comprender, no es lo mismo la visión que yo tendría de los pibes si los conocería sólo en el ámbito escolar, que lo que puedo comprender de lo que es si pasaste por su casa, si entraste en una casa, si tomaste un mate con la mamá, si estuviste en la canchita, digo, como conocer los otros ámbitos donde se mueven los pibes, que no es el de la escuela. La escuela es como una parte de su mundo ¿no?...” (Profesora de Recreación, EEM de zona sur).

El trabajo pedagógico trasciende, de este modo, las paredes de la escuela y tiene como horizonte la construcción de lo que algunos autores denominan “involucramiento crítico”. Siguiendo a Smyth (2011) podemos decir que “...[el] *involucramiento crítico* referido a las escuelas supone un amplio espectro de compromisos, que incluye:

- una preparación para comprender las vidas de los estudiantes y colocar este conocimiento en el centro de los esfuerzos pedagógicos;
- la intención de trabajar con los estudiantes, así como con sus comunidades de origen;
- el respeto por aquello que portan y traen los jóvenes, y por las diferencias, sin importar cuán complejo sea,
- mirar a los estudiantes como sujetos que poseen saberes y fortalezas diferentes de los estudiantes de clase media, en lugar de considerar lo que presentan a la escuela como un “déficit”,
- construir el currículo y el aprendizaje alrededor de experiencias relacionadas con las comunidades de origen de los estudiantes; en otras palabras, mirar a la comunidad como un potencial “insumo de riqueza”;
- trabajar para crear y recrear una comunidad positiva que reafirme la identidad de los estudiantes;
- escuchar activamente las esperanzas y aspiraciones a fin de construir conjuntamente perspectivas educativas viables para el futuro de los estudiantes;
- incorporar la voz de los estudiantes y la apropiación de su proceso de aprendizaje en los abordajes educativos (Smyth, Angus, Down y McInerney, 2008: 30, citados por Smyth, 2011: 2-3).

A continuación, avanzamos sobre la segunda dimensión del involucramiento: el esfuerzo y la predisposición de los docentes para aprender (y seguir aprendiendo).

2. Esfuerzo y predisposición para enseñar, aprendiendo cotidianamente de y con otros

2.1. Aprender a enseñar mejor, a enseñar a “estos pibes”

El trabajo docente en escuelas que reciben estudiantes con experiencias previas de fracaso escolar⁵ exige, de manera permanente, la puesta en juego propuestas de enseñanza sólidas, que involucren a los alumnos en tareas pensadas para ese y no para cualquier grupo, buscando promover un aprendizaje significativo⁶. Como explica una profesora:

“...Vos tenés permanentemente que ofrecer algo atrayente para que no se te desborde. En otras escuelas, los pibes se te aburren, te juegan con el celular, bueno, no pasa nada. Esta escuela: desborda. Entonces, permanentemente uno tiene que estar con estrategias pedagógicas, a ver, creativas, innovadoras. Acá no podés venir como chanta. Acá tenés que preparar la clase. Si no preparás la clase, hacés agua, aún el más avezado. Si no tenés bien claro el objetivo, hacés agua” (Profesora, EEM de zona norte).

Lejos de la vieja y tradicional dinámica del dictado y de la copia, los profesores buscan interesar a los alumnos en la tareas que les proponen⁷, para lo cual resulta clave contar con conocimientos didácticos actualizados. De allí que los docentes destaquen la importancia de seguir formándose:

“...Creo que la formación tiene que ver, ¿no?, también yo soy Licenciada en Educación, Especialista en Curricula (...)Te va aportando otras miradas, el tema de la formación académica de uno, y te va dando la idea -quizás los años también- la idea de proceso, que nada está acabado” (Profesora, EEM de zona norte).

Pero además de buscar estar actualizados en conocimientos y herramientas relacionados con la enseñanza de los contenidos escolares, los docentes involucrados en el proyecto institucional de estas escuelas han necesitado nutrirse de literatura pedagógica y del campo de la psicología, especialmente vinculadas con la educación de sectores sociales históricamente excluidos. La Asesora Pedagógica de una de las EEM que participaron de la investigación, señala al respecto:

“...se ofreció a los docentes una carpeta con material bibliográfico seleccionado que abordara la temática de los adolescentes en situación de exclusión, la función de la escuela y los docentes; y como bibliografía básica *La pedagogía de la Presencia*, de Gomes Da Costa. También se utilizaban los espacios de reuniones de personal para leer y trabajar bibliografía en grupos” (Asesora Pedagógica, EEM de zona sur).

En la otra EEM, el rector señala, en el mismo sentido, la estrecha vinculación existente entre la formación de los docentes en líneas pedagógicas solidarias con las prácticas de inclusión educativa y la puesta en funcionamiento de un proyecto educativo institucional que vaya en esa dirección:

“...la escuela tiene algunas líneas de trabajo muy fuerte, por supuesto, una escuela de inclusión social y educativa. Se basa mucho en lo que es una pedagogía de Paulo Freire, una pedagogía de la esperanza, de la inclusión; y hay confianza, una apuesta en los chicos, en las personas” (Rector, EEM de zona norte).

En los dos fragmentos citados, puede observarse cómo los directivos, o miembros del equipo asesor, buscan generar espacios de formación docente en la misma escuela,

⁵ Recordamos que las cuatro instituciones donde se llevó a cabo la investigación se caracterizan por presentar elevados índices de sobreedad, indicador que agrupa, en gran parte, a población estudiantil con experiencias de repetición o abandono y reingreso en el sistema escolar.

⁶ En el BEP N°12 (DOlyE, 2011) abordamos el concepto de *aprendizaje significativo* (Ausubel, 1976) como condición para el logro del involucramiento académico de los estudiantes.

⁷ En el BEP citado en la nota anterior, se presentaron distintas *tareas de aprendizaje* que los estudiantes de estas escuelas destacaban como significativas para su involucramiento académico.

promoviendo el intercambio y la discusión en torno a aportes de las denominadas pedagogías populares o, más recientemente, pedagogías críticas⁸. Si bien no nos proponemos aquí ampliar sobre este tema, podemos decir, sintéticamente, que se trata de concepciones pedagógicas que históricamente se han preocupado por las vinculaciones entre la educación y los sectores históricamente marginados del sistema educativo, y que han planteado problemas fundamentales para la justicia educativa, como “la vinculación entre la reflexión y la acción, el sentido ético y político de la educación, el papel del diálogo, la democratización del proceso educativo, la definición participativa del currículum, la multiculturalidad y el empoderamiento del alumnado, entre otras definiciones necesarias para la práctica de la justicia educativa” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011: 116-117).

Volviendo a los relatos de los actores escolares, cabe señalar que diversos autores (Villegas Reimers, 2003; Hawley y Valli, 1999; Little, 1999) coinciden en que el desarrollo profesional necesario para la justicia educativa es construido en forma constante y sistemática por los propios docentes a través de la reflexión en las escuelas (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011). Los testimonios recabados en las instituciones que participaron de la investigación se corresponden con esta afirmación. No obstante, creemos que valdría la pena preguntarse: ¿el desarrollo profesional de los educadores debería basarse *exclusivamente* en la reflexión colectiva y autónoma de docentes inscriptos en instituciones puntuales? Hargreaves y Shirley (2009) señalan algunos riesgos en este sentido: “cuando hay demasiada emergencia y el sistema está demasiado disgregado, las redes se tornan difusas y se disipan (...) O las redes solamente atraen voluntarios y entusiastas, dividiendo a aquellos que están dentro de los que están fuera” (citado por Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011: 99). Parece necesario, entonces, trascender los límites de las instituciones para un debate público sobre los fundamentos de una educación inclusiva.

Pero además de conocimientos didácticos y pedagógico-políticos generales, los docentes de estas escuelas relatan haber aprendido (y seguir aprendiendo) mucho sobre su propio rol y el de sus colegas en el contexto de la institución, sobre sus funciones y sobre el concepto mismo de “alumno” y de “escuela”, dimensiones que, a partir de prácticas concretas y de un complejo proceso de reflexión y vuelta a la acción, han sufrido fuertes transformaciones:

“...Con el transcurso de los años fui entendiendo, y *sigo entendiendo*, cómo es esto de que la escuela se va adaptando al cambio social, es decir, más esta escuela que fue creada con esa misión, ¿no? Una escuela en su rigidez pasa a ser un lugar vacío, un lugar, o sea, que si uno no le da un cierto cambio, no va siendo flexible, no tiene esto que yo digo el sentido de movimiento, ¿no? En ese momento teníamos una alumna embarazada; en el '91, una alumna embarazada, o sea, era algo totalmente revolucionario. Después, 3, 4, 5 años después, aparece el programa Alumnas Madres, pero digo, en ese momento, me empezaron a tocar muchas cosas que yo me preguntaba, bueno, ¿qué hacía?, ¿qué hace la educación con esto?” (Jefe de preceptores, EEM de zona norte).

La representación que los docentes han logrado forjar de las familias de estos “nuevos alumnos” también habría sufrido cambios:

“...algunos docentes que antes pensaban que nada se podía cambiar, están viendo que (...) las familias que creían ausentes, en realidad son familias que se ocupan de sus hijos aunque no miren las carpetas o no se acerquen a la escuela, justamente porque dejan en

⁸ Para una discusión actual sobre este tema, puede verse -entre otros- el trabajo de M. Breuing (2011).

manos de esta institución esos aprendizajes que ellos creen no poder darles. Recuerdo una mamá que al preguntársele que esperaba de la escuela dijo algo tan simple y cierto: ‘yo espero que le enseñen para que pueda ser mejor que nosotros y que pueda ser alguien en la vida’, como si el no estar escolarizados significara “ser nadie”. Es que, de alguna manera, saben que la escuela les permite entrar al mundo que los margina desde otros lugares, en la escuela se es uno más de la cadena social y no uno menos, aquí, en la escuela, se los llama por su nombre, se les respeta su identidad y sus historias de vida. Aquí son alumnos, no pobres, ni cartoneros ni delincuentes, ni ‘drogonos’ como ellos mismos llaman a los ‘adictos irrecuperables’. En la institución escolar son chicos que vienen a aprender” (Asesora Pedagógica, EEM de zona sur).

Y, como se señaló, en los relatos se ponen de manifiesto, también, transformaciones en las concepciones acerca del propio rol y del de los colegas:

“...mi representación del lugar del psicólogo era más estructurada, tenía la visión de aquel profesional al que se le derivan los ‘casos problema’ o (al que) se le asigna un trabajo de prevención mediante la realización de charlas y talleres. Debo reconocer que al principio me resultaba raro ver al psicólogo caminando por los pasillos de la escuela en horas de clase o charlando con grupos de alumnos en el patio, sin llevar un prolijo cuaderno para tomar nota de lo que acontecía entre los jóvenes. Con el tiempo me di cuenta que, desde ese lugar, el psicólogo llegó a ser un adulto referente, conocido, buscado y consultado por los chicos” (Asesora Pedagógica, EEM de zona sur).

“...A veces aparece la disyuntiva entre lo que corresponde y lo que no corresponde al rol que desempeño, aunque no es algo que me perturbe demasiado. Ante la duda, simplemente pienso: si hay una necesidad, una demanda, debe haber una respuesta; no importa quién la pueda dar, y quizás esa respuesta no sea una solución, pero por lo menos, no es un vacío, no es indiferencia, es algo más que nada” (Asesora Pedagógica, EEM de zona sur).

Así, el “dar una respuesta”, asumiendo las responsabilidades que supone el hacer frente a las necesidades que plantea cotidianamente la tarea de educar a todos, se coloca en un primer plano, como principio vertebrador que actúa reorganizando prioridades y redistribuyendo tareas, por sobre la rigidez de las convenciones, el peso de las tradiciones o la conveniencia personal (Day, 2007).

Esto no implica la asunción de la tarea en solitario. Por el contrario, es probable que sean varios actores los que participen para construir esa respuesta. Profundizaremos este aspecto en el siguiente apartado, dedicado al trabajo en equipo.

2.2. Aprender con otros: el trabajo en equipo como necesidad

Para autores como Day (2007), la colaboración entre colegas no es, en sí misma, un proceso exclusivamente racional. Es necesario el compromiso emocional, y no solo el intelectual, para trabajar con otros.

De los testimonios que los directivos y docentes entrevistados ofrecieron, se desprenden dos grandes tipos de motivos que llevarían a los profesores a trabajar en equipo:

- a) poner en marcha y desarrollar acciones que, por definición, deben realizar con otros para concretar aspectos que conforman el proyecto institucional (como el seguimiento académico de los alumnos, tarea compartida entre asesores-orientadores, profesores-tutores y preceptores), y sostener esas acciones en el

tiempo, a partir de la reflexión compartida sobre la práctica, con vistas a producir conocimiento que permita realizar ajustes y modificaciones (aprendizaje);

- b) sostenerse a sí mismos en estas tareas, recibiendo de sus pares -y también brindando- apoyo, orientación y contención.

A continuación, se exponen algunos fragmentos que dan cuenta de diversas situaciones en las que los docentes colaboran entre sí y con otros profesionales para el logro de objetivos vinculados con la inclusión educativa:

- Llevar adelante tareas de seguimiento del alumnado, desde una perspectiva integral

“...Nosotros, yo trabajo codo a codo *mal* con los preceptores, *yo no concibo un trabajo de tutoría si no es con el preceptor al lado*, me resulta imposible (...) el rol realmente del preceptor es docente (...) el preceptor es el que más está con los pibes, es el que más conoce y es el que más acompaña; y, bueno: con el preceptor, si hay que trabajar con el preceptor, o con el docente que esté ahí; y entender que si entre nosotros no hablamos, no resolvemos, no ayudamos a nadie (...) es fundamental para el trabajo que nosotros tenemos estar en conjunto; y a pesar de que el otro quizás no trabaje igual que nosotros, hay gente que aporta desde donde puede y no está mal eso...” (Tutor, EEM de zona sur).

“...Acá la tutoría se trabaja un profesor-tutor con un preceptor (...) se trabaja juntos en el curso. Los profesores tutores dedican un tiempo específicamente, además, al trabajo con los chicos en forma individual, con entrevistas (...) lo que suma mucho el preceptor es la continuidad, el hecho de que están todos los días. Ese es el gran problema de tutoría. Es decir, que el tutor sea un profesor que esté la mayor cantidad de tiempo en la escuela. Y como sabemos, en las escuelas los profesores no están mucho tiempo. Tienen horas en escuelas distintas. El preceptor lo que te da, como cuestión clave, es el hecho de que está todos los días. Entonces, es un referente que está permanentemente, tanto para los padres, para un conflicto entre los chicos, para detectar alguna situación importante, para transmitir algo importante. Entonces eso es indispensable” (Profesor, EEM de zona norte).

- Afrontar, a partir del vínculo con otros profesionales, situaciones complejas que exceden las problemáticas que pueden abordarse solo desde la escuela

“...Algo que yo extrañé mucho, mucho, mucho, cuando empecé a trabajar allá [se refiere a otra escuela en la que se desempeña como directora], me sentía en una total soledad, aparte estaba sola, sin equipo -se está armando, digamos-, era esto: vos sabés, que vas a recurrir a *otra red* que puede ayudarte, una red de personas, de gente que puede ayudarte a ver qué está pasando ahí para organizar estrategias para que ese pibe no caiga...” (Profesora, EEM de zona norte).

“...tenemos dos psicólogos para trabajar con los chicos, un psicólogo y una psicóloga; tenemos una asistente social para acompañar y que anda dando vueltas por el barrio cuando es necesario y trabajar con la familia. En el Gobierno de la Ciudad hay un grupo de asistentes socioeducativos (...) que nos dan la posibilidad de *relacionarnos con gente que nos puede dar una mano para ayudar a algún pibe*: llámese lugares de internación, hogares de día cuando hay problemas con las adicciones (...) Porque nosotros, nuestro rol es adentro de la escuela, y no nos vamos tampoco a delirar de salir y hacer un trabajo ni de psicólogo ni de asistente social, porque no lo somos, y tenemos que conocer nuestras limitaciones, nuestra limitación está en ser docente y trabajar adentro de la escuela” (Tutor, EEM de zona sur).

Muchas veces, los problemas que afectan la vida de los estudiantes no solo son complejos de abordar, sino emocionalmente devastadores para los docentes, sobre todo cuando las situaciones se multiplican y son muchos los casos que requieren la puesta en juego de un importante caudal de recursos intelectuales y emocionales. En estas circunstancias, el intercambio con los pares aparece, en primer lugar, como fuente de contención y, también, como instancia que puede aportar una nueva perspectiva frente al problema, sobre todo cuando el involucramiento emocional es tan intenso que no es posible considerar aisladamente alternativas para delinear alguna posible respuesta:

Recibir (y también brindar) apoyo y contención para delinear posibles soluciones a partir del intercambio con otros

“...yo hay veces que me junto con alguien y le cuento algunas historias de las que vivimos, son muy densas, muy densas, o sea, nosotros conocemos pibes que te dicen: ‘me tengo que ir de mi casa porque me echaron y no sé a dónde voy a pasar la noche, dónde voy a ir mañana’; o que, bueno, situaciones de todo tipo y te dicen *¿cómo hacés?* porque obviamente te queman la cabeza. Y yo lo empecé a vivir desde que era preceptor eso, cuando uno se carga mucho de estas cosas, termina explotando y después no le da la salud. Y entonces lo que hacemos todo el tiempo es trabajar en conjunto, trabajar en grupo, esto mismo es lo que después tratamos de que los pibes entiendan y también ellos puedan hacer adentro del aula, para mí el grupo de tutoría, o sea el grupo del curso, el curso adentro del aula tiene que formarse un grupo y tiene que fortalecerse como grupo porque entre ellos se sostienen así como los adultos nos sostenemos entre nosotros. Yo mil veces me pasó de estar recargado con cosas, entrar a la dirección y llorar si es necesario, llorar en la dirección, pero siempre largar el tema para otro lado, o sea, aunque el otro quizás al igual que el pibe te larga una cosa muy densa y uno no se la puede solucionar y el otro adulto de la escuela, el otro docente que trabaja con vos y trabaja a la par tampoco quizás te la pueda solucionar ni nada, pero la largaste y es la forma para mí, o sea, si yo estoy, yo viví una situación muy densa, yo necesito cazar a un adulto en el que confíe, porque obviamente no voy a buscar a cualquiera, y contarle lo que pasó, necesito, no me libero de esto, necesito compartirlo y hay veces que cuando uno se involucra mucho no ve algunas cosas que quizás ve otro desde afuera y así se buscan soluciones” (Tutor, EEM de zona sur).

Por último, el intercambio con colegas ayuda a poner límites a la autoexigencia y a los sentimientos de frustración que muchos docentes experimentan, más aún en contextos de práctica complejos como los que se vienen describiendo. La mirada de un par inyecta una dosis de realismo, lo que permite que cada profesor pueda evaluar sus acciones considerando los puntos de partida, en lugar de colocar el foco exclusivamente en unos supuestos puntos de llegada que -muchas veces- se alejan del contexto real de trabajo:

- Poner freno a sentimientos de inferioridad o frustración; recibir y dar aliento

“...En ocasiones algún profesor o profesora me comenta con angustia que no sabe como ayudar a un alumno que le contó algo muy doloroso en relación a su vida, cuando le pregunto *¿qué hiciste?* Me dicen por lo general, ‘escucharlo, darle una palabra de aliento, decirle que no se deje vencer, que él vale como persona’. Entonces le digo: *...’bueno, ya hiciste bastante, la realidad no se la vas a poder cambiar, no te propongas eso porque es imposible, considerá que no te estás dando cuenta de cuanto hiciste con escucharlo y contenerlo’*. Los docentes pasamos con gran facilidad de la omnipotencia a la impotencia y nos olvidamos de registrar cada hecho, que si bien para nosotros puede ser uno más del día, para el alumno puede ser el más alentador de ese mismo día” (Asesora Pedagógica, EEM de zona sur).

Con respecto a los últimos testimonios expuestos, cabe señalar que los modos en que los docentes perciben y valoran su quehacer no dependen solo de sus características personales, sino, fundamentalmente, de las apreciaciones y valoraciones que otros “les devuelven” sobre su trabajo en las múltiples interacciones que tienen lugar en el cotidiano escolar (Day, 2007). En otras palabras, los intercambios con los colegas, además de posibilitar y enriquecer la propia tarea, son fuente de valoración de esta última, transformándose, así, en uno de los elementos fundamentales que contribuyen a forjar la identidad profesional de los educadores.

3. Componentes emocionales del involucramiento docente

En el punto anterior, se ha hecho, en parte, referencia a la dimensión emocional que atraviesa el involucramiento de los docentes que trabajan en escuelas fuertemente comprometidas con proyectos de inclusión educativa. Proponerse que todos los jóvenes que llegan a la escuela logren permanecer y transitar el nivel medio, en el marco un trabajo continuo de seguimiento del alumnado, supone fuertes dosis de energía y compromiso emocional por parte de los profesores. Pero es justamente la decisión de asumir este objetivo lo que aúna los esfuerzos del cuerpo docente en estas escuelas. Como relata una profesora:

*“...nos conectan mucho las cosas que pasan con los chicos. Tenemos muchos cursos. Yo en este momento, al tener todos los 1º, yo estoy con todos los profesores de 1º tratando de, más allá de la coordinación de tutoría, de solucionar los temas *personales* de los chicos porque acá vienen chicos con *problemas muy complicados*, vienen chicos que les pegan, que no tienen para comer, que no tienen para dormir porque lo echaron de la casa, la chica embarazada, que tiene sobreedad, que repitió dos veces, tres veces hay, y además chicos de *muy bajos recursos económicos*, vos viste que es una población que está ubicada muchos en la villa, la violencia, ¿viste?, todo eso lo vamos trabajando continuamente, estamos todo el tiempo encima” (Profesora y Coordinadora de tutores, ET de zona céntrica).*

Para cumplir con este propósito, el trabajo de los profesores –sobre todo cuando desempeñan otros roles, como el de tutores- trasciende el plano estrictamente académico⁹. El vínculo que logran establecer con los estudiantes se corresponde, fundamentalmente, con una relación integral, de persona a persona, donde el afecto está totalmente presente. En palabras de la misma profesora:

*“...Los chicos nos tienen, más allá de profesores, en los recreos; somos las personas con las que ellos están *contentos* de ver, *nos besan en los recreos, nos saludan por acá, nos saludan por allá*. Recién me retuvieron dos chicos que habían sido alumnos míos el año pasado: ‘¡Ay profesora!’. Es una relación muy linda, y todos les brindamos mucho a los chicos. La verdad que se genera... ¿viste que a veces hay como una pared ahí?, no, acá *todos para todos, y estamos muy conectados con problemáticas específicas entre todos*, en especial, (...) más yo, por el tema de la tutoría” (Profesora y Coordinadora de tutores, ET de zona céntrica).*

En un documento anterior¹⁰ exponíamos, a partir de relatos de los estudiantes de segundo y del último año de estudios, cómo este tipo de vínculo combinaba dimensiones intelectuales y afectivas con un único objetivo: lograr que los alumnos no abandonen y prosigan sus estudios secundarios. Reproducimos nuevamente, aquí, dos fragmentos de esos testimonios:

⁹ En el BEP 12 (DOIyE, 2011) se ha abordado con más detalle este tema.

¹⁰ Véase el BEP 12, op.cit.

“...te ayudan en todo la mayoría de los profesores (...) en todo –digamos-: así sea asuntos familiar, asuntos de la escuela –digamos-. Si te va mal en alguna materia, te ayudan” (Estudiante de 2º año, EEM de zona norte).

“...los profesores te ayudan en todo momento, tanto sea de problemas de acá para aprender algo, o con problemas que tenés en tu casa, a ver si los pueden solucionar de alguna manera para que puedas seguir viniendo” (Estudiante de 6º año, ET de zona sur).

Pero además de ser capaces de entablar vínculos signados por el afecto con los estudiantes, los docentes de estas escuelas señalan que sus colegas también se caracterizan por generar un ámbito de trabajo donde priman las buenas relaciones entre pares:

“...al empezar a trabajar acá, empecé a dejar todo lo otro y traté de concentrar la mayor cantidad de horas acá. ¿Por qué? Acá me recibieron los profesores del área, realmente me reapoyaron, me reayudaron, me orientaron, estaban al lado mí, bárbaro (...) me sentía recómoda y todo lo que podía hacer acá, lo ponía, y trataba de buscar horas. (...) Me gusta el colegio, me gusta cómo se trabaja, la gente, todo, desde el portero hasta la rectoría. (...) vos acá no te quedás atrás en nada porque todo el mundo siempre está dispuesto a ayudarte, dispuesto a darte una mano en cómo se hace, en el trabajo, es especial, de estar con un par o de otra materia o de la misma materia y poder, ¿viste?, enganchar cosas. La relación, aparte, de los docentes, humana, es muy buena, hay muy buena relación de docentes, nos conocemos creo que la mayoría, y tenemos un vínculo importante” (Profesora y Coordinadora de tutores, ET de zona céntrica).

Como se desprende de este testimonio, la dimensión emocional del trabajo docente juega un papel clave en las decisiones profesionales: el apoyo entre colegas, la posibilidad de participar en intercambios de manera sistemática y, en síntesis, el poder forjar vínculos estrechos con otros profesores constituyen factores clave para que un docente decida “apostar” a una institución, concentrando en una misma escuela sus horas de trabajo, lo que probablemente le permita asumir una diversidad de roles y funciones, hecho que redundará, seguramente, en un incremento de su involucramiento con el proyecto de la institución. Profundizaremos este aspecto en el último apartado de este documento.

4. El punto de partida y de llegada: una perspectiva educativa compartida, un proyecto en común

Hasta aquí, hemos mencionado que los docentes que participan con fuerte compromiso en proyectos de inclusión educativa:

- realizan un esfuerzo por trascender los límites del aula para participar de otras acciones que enriquecen y hacer posible la permanencia de los alumnos en la escuela,
- están dispuestos a continuar formándose y a aprender también de la experiencia, trabajando con sus pares y con otros actores escolares,
- buscan construir lazos con los estudiantes y con sus colegas en los que la afectividad está muy presente, nutriendo las acciones que cotidianamente despliegan a fin de llevar adelante un proyecto educativo inclusivo, el cual buscan sostener en el tiempo (y por el que, al mismo tiempo, se sienten sostenidos en su tarea).

¿Cómo se logra esto? Sin dudas, se trata de un proceso complejo, que no se pone en marcha de un día para el otro. Una profesora fuertemente involucrada en proyectos institucionales de inclusión, respondía así a este interrogante:

El testimonio de la Profesora P

Profesora P: -“...hay un grupo de gente con mucha energía, con esta ideología, con este empuje; el resto va adhiriendo. Y después tiene que haber mucho diálogo. Tiene que haber, a ver: discusiones, consensos, acuerdos, desacuerdos, pero siempre tienen que existir algunos parámetros en común de los que no podemos, a ver, como dirían los pibes, no podemos zafar. Ni debemos. Y si no queremos eso, tenemos que ir a otra escuela. Si queremos pibes totalmente quietos, ordenados, organizaditos, andá al [nombra una institución educativa privada a la que asisten sectores de clase media alta de la Capital Federal] o al [nombra otro colegio que atiende a una población similar]. Si querés alumnos que vengan sin problemas personales profundos, difíciles, complicados, que influyen realmente en su aprendizaje, y, andate a [vuelve a nombrar el segundo colegio al que hizo mención]. Si querés padres que respondan, y que vengan y que los reten... bueno, andate al [lo nombra de nuevo]

Entrevistadora: -Vos me decías, ‘hay un grupo que estamos eligiendo estas escuelas, obviamente, por una convicción’.

Profesora P: -Porque ya son 20 años de formación (...) Tuviste gente [nombra a varios directores que promovieron proyectos de inclusión educativa en distintas escuelas de la jurisdicción] que marcó toda una tendencia en educación, una ideología en educación. Acá hay mucha ideología. No son todos los profesores iguales. Hay profesores que hacen lo imposible para que un pibe se vaya de la escuela. Bueno, pero si vos tenés el otro grupo que tiene en claro que ese pibe tiene que estar en la escuela y que nuestro trabajo es que ese pibe esté en la escuela, que estudie, que pueda reconocer que su camino tiene que ir por este lado y después lo va construyendo el solito... listo” (EEM de zona norte).

En la misma escuela, otro docente, también muy comprometido con los propósitos de inclusión educativa que caracterizan el proyecto institucional, coincide en la importancia que presenta el modo en que cada profesor se posiciona para definir su tarea, hecho que también define el vínculo que logrará construir con los estudiantes:

“...no es lo mismo si vos tenés una mirada política excluyente –digo-, o absolutamente excluyente o un poquito excluyente, o inclusiva. Esas cosas los pibes lo perciben, es decir, los pibes perciben todo, saben perfectamente bien cuando vos estás en una posición, en una pose o cuando vos tenés internalizadas ciertas cosas” (Profesor J, EEM de zona norte).

En otras palabras, cuando se está inmerso en proyectos con características fuertemente inclusivas, “no da lo mismo” hacer las cosas de una o de otra forma. Las acciones educativas cotidianas se concatenan, y cada una de ellas cuenta para tejer un entramado institucional donde todos los jóvenes son acogidos como estudiantes:

“...entramos a trabajar en la lógica de ir al encuentro del alumno (...) ¿Cómo se puede traducir esto?, cuando un alumno como está caracterizado por el perfil de la matrícula nuestra, proviene de sectores populares, de gran riesgo social, son chicos que están en profundo riesgo, cuando decimos riesgo decimos riesgo concreto de vida. ¿No viene?: llamamos por teléfono, vamos a la casa a buscarlo. Entonces todo esto fue generando, digamos, esta pequeña acción, el continuar con otras acciones” (Exsecretario, EEM de zona norte).

Como afirman varios autores, la enseñanza es una profesión regida por valores (Fenstermacher, 1989; Stenhouse, 1991) preocupada por “el cambio orientado al perfeccionamiento de los alumnos y, en último término, al perfeccionamiento de la sociedad en su conjunto” (Day, 2007:34). En este marco, la esperanza, el ánimo, los afectos y las emociones que atraviesan los testimonios de docentes fuertemente involucrados en proyectos de inclusión educativa, parecen estar -siguiendo a Day (2007)- menos relacionados con “la función docente”, y más vinculados con las identidades, es decir, con los modos en que los profesores conciben la finalidad de su propio trabajo en el seno de las instituciones educativas. A continuación, se exponen dos tipos de identidades muy diferentes.

La identidad profesional de los docentes –su autoimagen, los significados que ellos y otros actores atribuyen a su trabajo- se construye como resultado de la interacción entre las experiencias personales de los profesores y el entorno social, cultural e institucional en el que se desenvuelven a diario (Slegers y Kelchtermans, 1999, citados por Day, 2006).

Sachs (2003) identifica dos formas contrapuestas de identidad profesional: la *empresarial* y la *activista*. La primera, puede caracterizarse como individualista, competitiva, controladora y reguladora. Los propósitos del educador -en este caso- se orientan a cumplir, con el mayor grado de eficiencia posible, objetivos y normas delineados externamente. La identidad activista, en cambio, está impulsada por la creencia en la importancia de movilizarse en beneficio del aprendizaje de los alumnos y de mejorar las condiciones en las que este proceso tiene lugar. Es producto y -a la vez- productora de ámbitos institucionales donde predomina la colaboración y en los que la enseñanza se sustenta en valores sociales que trascienden el instrumentalismo de muchas reformas educativas. Los principios que orientan las acciones educativas, en este caso, pueden sintetizarse así:

- Se cree en la capacidad individual y colectiva de las personas para generar posibilidades y resolver problemas.
- Se usa la reflexión y el análisis críticos para evaluar ideas, problemas y normas.
- Existe una marcada preocupación por el bienestar de los otros, por el “bien común”, por la dignidad y por los derechos de las personas, especialmente, de las minorías (Apple y Bean, 2005).

Como señala Day (2007), el activismo requiere compromiso, valor y determinación. Implica elevados niveles de energía emocional y exige que los participantes crean decididamente en sus convicciones. Los relatos de los profesores y directores entrevistados pueden ser leídos en clave de los principios que orientan este último tipo de identidad. Buscan llevar adelante este tipo de trabajo, aún frente a obstáculos que regulan desde hace décadas el funcionamiento mismo de su actividad profesional.

En efecto, el modo en que se configura el cargo de los profesores de nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires -con excepción de las instituciones que cuentan con régimen de Proyecto 13- necesitaría repensarse, de manera que pueda atender a la importancia que presenta la concentración de horas de trabajo en un mismo establecimiento para el desarrollo de las funciones y tareas reseñadas en este y otros documentos producidos en el marco de la misma investigación. Al respecto, y refiriéndose en un trabajo reciente a las condiciones del trabajo docente que caracterizan en general a todas las jurisdicciones argentinas, Veeda, Rivas y Mezzadra señalan: “Debido a las dificultades técnicas, políticas, culturales y presupuestarias, no se ha modificado la estructura histórica del trabajo docente, en particular, el gran aislamiento y la falta de espacios y tiempos reconocidos institucionalmente para el trabajo colaborativo” (2011:115).

Asimismo, los mecanismos de selección y ascenso que caracterizan la carrera docente deberían considerar variables como la participación de los profesores en proyectos educativos destinados al abordaje de problemáticas específicas, elemento que podría fortalecer el desarrollo profesional y profundizar iniciativas y proyectos educativos en ámbitos que necesitan profesionales formados en este tipo de experiencias.

A modo de cierre...

A lo largo de esta ponencia se han analizado testimonios de directivos y docentes que trabajan en cuatro escuelas secundarias estatales de la Ciudad de Buenos Aires que presentan iniciativas orientadas a hacer de la escuela secundaria un ámbito de formación posible de ser transitado por todos los jóvenes.

El recorrido por algunos fragmentos del discurso de estos actores pone de manifiesto que su involucramiento y compromiso con un proyecto educativo inclusivo, son claves para comprender cómo, día a día, se impulsan y concretan proyectos y acciones que promueven la permanencia y el involucramiento escolar de los jóvenes que hoy transitan en nivel medio.

Este compromiso o involucramiento (como se prefirió denominarlo en este documento) consiste en una combinación de factores. Los que aparecen como más importantes en la literatura especializada, son:

- Un conjunto de valores e ideologías que informan la práctica, con independencia del contexto social.
- El rechazo activo a los enfoques “minimalistas” de la enseñanza (limitarse a “hacer el trabajo”).
- Una disposición permanente a reflexionar sobre la experiencia y el contexto en el que se desarrolla la práctica.
- Un sentido sostenido de la identidad y la finalidad, y la capacidad de lidiar con las tensiones causadas por presiones externas.
- Empeño intelectual y emocional (Day, 2007: 84).

En los casos analizados, estos elementos están presentes, configurando escenarios donde, lejos de una perspectiva voluntarista individual y aún en condiciones que muchas veces obstaculizan el trabajo colaborativo, distintos actores educativos se vinculan para desplegar acciones que favorecen la permanencia y la continuidad educativa de los jóvenes.

Bibliografía

- APPLE, M. W. y BEAN, J. (2005), *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata.
- AUSUBEL, J. (1976), *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BREUING, M. (2011), “Problematizing Critical Pedagogy”, en *International Journal of Critical Pedagogy*, Vol 3 (3), pp 2 -23.
- DAY, C. (2007): *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y*

sus valores. 2.ª edición. Madrid, Narcea.

- FENSTERMACHER, G. (1989), “Tres aspectos de una filosofía de la educación para la enseñanza”, en WHITROCK, M. *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1970), *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva, Montevideo.
- FREIRE, P. (2010) *Pedagogía de la esperanza*. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires.
- FRIEDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P. C. y A. PARIS (2004): «School engagement: potential of the concept: state of the evidence», *Review of Educational Research*, N.º 74, 59-119.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (2011), Estatuto del docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- SACHS, J. (2003), *The Activist Teaching Profession*. Buckingham: Open University Press.
- SMYTH, (2011),
- STENHOUSE, L. (1991) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- TERIGI, F. (2009), “Carrera docente y políticas de desarrollo profesional” En: VELAZ de MEDRANO, C. Y VAILLANT, D. (Coord.); (2009) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Metas Educativas 2021. OEI y Fundación Santillana, Madrid.
- VELEDA, C.; RIVAS, A. y MEZZADRA, F. (2011), *La construcción de la justicia educativa*. Buenos Aires, CIPPEC.