



Condiciones de trabajo docente e inclusión educativa en un programa de reingreso escolar.

Teachers working conditions and inclusion in a dropout recovery school program

Dra. Maria Cecilia Martinez¹

Resumen

En la última década ha habido en Argentina una gran proliferación de programas educativos para concluir el secundario obligatorio. Este trabajo documenta la puesta en práctica de un programa de reingreso escolar de la provincia de Córdoba (PIT), desde la perspectiva micro, con el objetivo de comprender de qué modos se organiza el trabajo docente cuando sus condiciones de trabajo son interpeladas por propuestas educativas que plantean un cambio en el formato escolar tradicional. A partir del análisis de un caso “crítico” y recuperando observaciones, registros de reuniones docentes y entrevistas, reconocemos que las condiciones previas de la institución escolar operan fuertemente en el modo en que la escuela se apropia de los lineamientos innovadores de un programa de reingreso. Identificamos también que el desarrollo de un equipo de trabajo docente que construya una visión superadora a la mirada deficitaria que en general se sostiene de los alumnos que han abandonado el sistema, es necesaria para que los docentes puedan desplegar experiencias de enseñanza superadoras, diferentes a las tradicionales y que incluyan a los jóvenes desde el conocimiento. Sugerimos que los programas educativos que promuevan cambios en el formato escolar, deben prever un acompañamiento a la gestión de aquellas escuelas que no cuenten con condiciones previas que permitan apropiarse significativamente de las innovaciones propuestas.

Palabras clave/ reinscripción escolar - formación docente - estudio de casos - inclusión educativa - condiciones de trabajo docente selección docente.

Abstract

During the last decade Argentina has experienced a proliferation of educational programs that aimed compulsory secondary education completing. This paper documents the implementation of a reentry school program in the province of Córdoba (PIT). From a micro perspective, we focus the analysis on the ways teachers' work is organized when the educational program changes the traditional school format and challenges teachers working conditions. Analyzing a “critical case” through classroom observations, meetings records and teachers' interviews, we recognized that school institutional previous conditions heavily operates in the ways the school understands the reentry program innovation guidelines. We also identified that developing teachers' teams who overcame the deficit perspective that in general teachers have of dropout students, is a necessary condition to deploy better, non traditional teaching strategies able to include young students educationally. We suggest that educational programs promoting changes in the traditional school format, should foresee school support specially to those institutions who lack of previous conditions that would allow them to significantly understand innovations.

Key words/ reentry school program - teachers professional development - case study - educational inclusion - teachers working condition - teachers selection.

¹ Universidad Nacional de Córdoba – CONICET / cecimart@gmail.com

Planteamiento del problema

Se calcula que en la provincia de Córdoba hay 13.000 jóvenes entre los 14 y 17 años que han abandonado por más de un año consecutivo la escolaridad obligatoria (Vanella y Maldonado, 2013). Muchos de estos jóvenes son considerados por las instituciones educativas con “sobreedad”, en tanto su edad cronológica no se ajusta a la edad pautada para agrupar a los jóvenes en cursos académicos (Terigi, 2010), siendo la “sobreedad” uno de los motivos por los cuales estos jóvenes no re-ingresan a las escuelas. Del mismo modo, este grupo de jóvenes es considerado como “menor de edad” para ingresar a los programas de terminalidad propuestos para “adultos”. Por tanto, el sistema educativo regular no ofrecería un espacio de reinserción para este grupo etario que va de los 14 a los 17 años y que en su gran mayoría son conocidos como los “ni-ni” (jóvenes que ni estudian, ni trabajan) que según datos del Indec de 2010, representan un 11% de la población de Córdoba (Vanella y Maldonado, 2013).

Sin embargo, en la última década, muchas de las políticas Argentinas se han caracterizado por garantizar y promover una ampliación de derechos sociales, humanos y también educativos. Siguiendo a Gorostiaga (2007), la Ley de Educación Nacional promulgada en 2006, marca la obligatoriedad del nivel secundario, reconociendo la profunda fragmentación educativa y promoviendo para las provincias avanzar a mayor igualdad de oportunidades para garantizar derechos educativos para todos los jóvenes.

En un contexto nacional marcado por esta ampliación de derechos, y en particular de garantizar que todos los jóvenes accedan, permanezcan y reciban un oferta educativa de calidad, se proponen desde organismos nacionales e internacionales escuelas de reingreso escolar o terminalidad (Jacinto y Terigi, 2007). Esta no es una iniciativa de Argentina solamente, sino que muchos países en Latinoamérica están realizando esfuerzos para incluir a jóvenes que han abandonado el sistema educativo. Por ejemplo, Colombia y El Salvador ofrecen del mismo modo que la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, escuelas de aceleración de aprendizajes para alumnos con sobreedad (Perazza, 2009).

Muchas de estas escuelas de reingreso ofrecen un cambio en el formato escolar. Entendemos con Terigi y Perazza (2006) que el formato escolar se refiere a las marcas y modos en que se organiza y produce el quehacer en la escuela. Destacamos algunas de estas marcas tales como la homogeneidad tanto como criterio de agrupamiento de los alumnos como en la oferta educativa que reciben todos y todas las estudiantes; la fragmentación de las disciplinas en materias separadas entre sí, el dictado de las asignaturas por parte de docentes especialistas en una disciplina específica, y la organización del trabajo docente por horas cátedra que no admite tiempo pago para desarrollo profesional, planificación de clases y trabajo en equipos. A estas últimas tres marcas, Terigi ha denominado el “trípode de hierro”, en tanto que sostiene la estructura del nivel secundario en nuestro país.

Fundamentan el cambio en el formato escolar el supuesto de que un modo diferente de hacer escuela es necesario para incluir a grupos de jóvenes que la escuela tradicional ya ha excluido. En particular, nos interesa poner el foco en los cambios que se han realizado respecto de la organización del trabajo docente. Mucho se ha escrito sobre la importancia que tiene la organización del trabajo docente en la profesionalización del docente, y en su bienestar emocional con consecuencias directas en el rendimiento académico de los alumnos (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002; Tenti Fanfani, 2007).

En particular, sostenemos que trabajar con jóvenes en programas de reingreso escolar ofrece desafíos profesionales aún mayores tales como reconstruir el vínculo de los alumnos con la institución escolar y los docentes y generar propuestas de enseñanza que atiendan las necesidades e intereses particulares de estos jóvenes. Los jóvenes que generalmente se insertan en programas de reingreso escolar tienen, en su mayoría, historias escolares y familiares muy tristes: de abandono, de exclusión, de falta de reconocimiento en tanto personas y estudiantes, de baja intensidad con la escuela (Kessler, 2002; Vanella y Maldonado, 2013). Este grupo particular de jóvenes necesita que sus nuevos docentes puedan mirarlos desde otro lugar, contenerlos, generar un vínculo emocional y educativo con ellos. Los docentes están atravesados, como dice Tenti Fanfani (2007), por grandes cambios sociales como son las masividad y la obligatoriedad de un sistema que antaño no fue para todos. Estos cambios interpelan el quehacer docente, y a las instituciones educativas que operan como marco de su trabajo. En ese sentido, algunos programas de reingreso proponen equipos interdisciplinarios de trabajo, cátedras compartidas, parejas pedagógicas, por nombrar a algunos, con el objetivo de cambiar las condiciones de trabajo docente.

Un contexto interesante para analizar los cambios en las condiciones de trabajo docente lo ofrece el Programa para Inclusión y la Terminalidad (PIT) para jóvenes de 14 a 17 años de la Provincia de Córdoba. El programa tiene un formato escolar innovador tanto en su estructura organizativa como en la propuesta curricular. Propone a los alumnos un cursado de 4 años para finalizar el secundario en una propuesta curricular que sigue los lineamientos y contenidos de la escuela secundaria obligatoria pero haciendo una selección de contenidos. Tiene la característica de reconocer las materias previas aprobadas por los alumnos y de agruparlos no por edad ni por cursado, sino por cohorte de ingreso al programa en formatos de “pluricurso”. Como novedad, los docentes no son

elegidos por las Listas de Orden de Mérito², modo de asignar los cargos docentes en la escuela regular, sino por el director de la escuela en donde es sede el PIT, bajo el criterio de “sensibilidad social”. Asimismo, los docentes tienen horas institucionales pagas que les permitiría planificar y reunirse por fuera de la hora frente al curso.

Coincidimos con Charlot (1994), que un análisis de las políticas educativas que tenga en cuenta la calidad de la enseñanza, una de las deudas pendientes de nuestro sistema educativo, debe tener en cuenta el micro nivel de análisis, es decir aquello que “les” pasa a los actores y principales participantes de los programas educativos. Este trabajo busca hacer un aporte en esa dirección entendiendo además, que existen en Argentina una gran oferta de programas educativos recientes e innovadores, pero que por su corta edad no han sido documentados. Buscamos documentar la puesta en práctica de las nuevas políticas de inclusión educativa desde la perspectiva micro, atendiendo a los modos de hacer escuela que generan los cambios en el formato escolar.

Este trabajo analiza en particular una dimensión del programa PIT, indagando de qué modos se organiza el trabajo docente cuando desde el diseño del programa se prevé horas institucionales pagas y selección de docentes por el director de la escuela siguiendo un criterio de “sensibilidad social”. Queremos entender cómo resignifican los docentes y las instituciones educativas sus condiciones de trabajo cuando éstas son interpeladas por propuestas educativas que plantean un cambio en el formato escolar tradicional. Para eso, seleccionamos el caso de una escuela que es sede de un PIT en las afueras de la ciudad de Córdoba. Este caso, seleccionado intencionalmente, no es representativo ni generalizable a todos los PIT de la provincia, por el contrario, creemos que es excepcional. Sí constituye en términos de Flyvberger (2005) un “caso crítico”, en tanto nos permite entender cómo opera la propuesta del PIT en una escuela que tiene condiciones particulares. Como caso crítico, posibilita que los resultados de este caso sean transferidos a contextos similares.

Entender qué “les” pasa a los docentes supone comprender profundamente los mecanismos de acceso a sus cargos y sus condiciones de trabajo actuales. Para ello recurrimos a diferentes referentes teóricos que describimos en la sección que sigue.

Antecedentes y Fundamentación Teórica

Ha estado ampliamente documentado cómo las condiciones de trabajo docentes son un factor clave en el desempeño docente. Siguiendo a Feldfeber (2007), una de las características del trabajo docente de las últimas décadas es la intensificación y precarización del trabajo. Algunas investigaciones arrojan que el 60 % de los docentes de nivel medio de la Provincia atienden a más de 200 alumnos por semana (Gutierrez, 2013). Asimismo, si bien la docencia ofrece un trabajo relativamente estable, los cambios en el currículum y en la matrícula hacen que año a año los docentes cambien las asignaturas que dictan. En este contexto, una de las mayores preocupaciones que sienten los docentes es de mejorar sus condiciones de trabajo tratando de incrementar su carga horaria y de concentrar sus horas en el menor número de escuelas posibles (Señorino y Cordero, 2005).

La intensificación del trabajo docente también implica atender a requisitos administrativos y burocráticos que demanda la escuela y a incluir contenidos transversales que son nuevos para las escuelas tales como contenidos respecto de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación); de la educación sexual, convivencia escolar, etc.

A la intensificación objetiva es preciso sumarle la precarización simbólica. En las últimas décadas el rol del docente se ha visto desprestigiado por la sociedad. La escuela y el estado ofrecían legitimidad para que el docente ejerciera su autoridad pedagógica (Abrate, 2012). Los docentes en general, independientemente de las escuelas en que trabajen, sienten en la actualidad que no son escuchados, respetados y que su rol como “dador” del saber está siendo profundamente cuestionado por sus alumnos. Esto da lugar a una precarización simbólica del trabajo docente.

En cuanto a la formación profesional continua de los docentes vemos que a diferencia de la década de los 90's, el estado está ofreciendo numerosas instancias de capacitación docente de calidad. Sin embargo, estas experiencias de formación son decisiones individuales de los docentes y no colectivas de la institución. Quizás, como dice Feldfeber (2007), porque la lógica de trabajo docente planteada durante los 90's instaló como paradigma la idea de que es responsabilidad de cada uno la de capacitación bajo el paraguas de la autonomía de los docentes. Este paradigma, sin embargo, conspira con las condiciones necesarias para llevar

² Las listas de orden de mérito (LOM) constituyen una organización jerárquica de postulantes para ingresar a cargos docentes en las escuelas públicas de nuestro país. Los docentes presentan su currículum y antecedentes a una junta que clasifica a los postulantes con un puntaje según el mérito que encuentren en su trayectoria profesional. Este puntaje los ubica jerárquicamente en las LOM y es el único criterio de selección para ingresar a los cargos docentes. Las LOM representan una conquista gremial e histórica en nuestro país en tanto pretendían eliminar la asignación de cargos por otras razones que no fueran el mérito profesional. Los programas que permiten la asignación de cargos por fuera de las LOM suelen generar tensiones entre los docentes.

a cabo innovaciones educativas que requieren fundamentalmente de un colectivo, de una institución que acompañe en la visión y ofrezca el apoyo necesario para llevar las innovaciones a cabo (Fullan, 2002). Contrario a estas necesidades, el trabajo docente ha estado caracterizado tradicionalmente por ser aislado, individual y falto de equipo (Tedesco, 2002).

Siguiendo a Tedesco (2002)

Entre los factores que explican este comportamiento (el individualismo) se encuentra, sin duda, el modelo de organización del trabajo escolar, que no estimula la discusión en equipo ni la co-responsabilidad por los resultados y obliga al docente a enfrentar “privadamente” la solución de los problemas que plantea su actividad (Tedesco, 2002 p.13)

Además del trabajo en colectivo necesario para sostener innovaciones educativas, es necesario que los docentes y directivos compartan una visión del proyecto de las escuelas. La asignación a los cargos docentes en las escuelas secundarias que tiene como principal criterio la formación en el contenido específico y los cursos que han otorgado puntaje; dejan en segundo plano la formación pedagógica y las competencias de los docentes. Las escuelas secundarias reciben las listas de orden de mérito para asignar cargos titulares pero no deciden sobre los criterios de designación ni sobre los perfiles de los docentes. La relativa autonomía de las escuelas en elaborar su propio proyecto institucional (PEI), no se acompaña con autonomía para seleccionar a quienes deberán llevar a cabo este proyecto. De este modo es posible que las creencias y visiones sobre lo educativo que traen los docentes designados según las LOM, no se alineen con la manera en que la escuela ha conceptualizado los problemas y las consecuentes acciones educativas para abordarlos.

Una forma de resolver tanto el individualismo y el aislamiento que caracteriza la cultura de trabajo de docente, al tiempo que mejorar el desarrollo profesional de los docentes es a través de la capacitación situada, con base en cada institución, que sea capaz de abordar problemas y proponer soluciones específicas para cada uno de los contextos educativos.

En este estudio abordamos las condiciones de selección y asignación al trabajo docente en un programa de reintegro escolar porque entendemos que es una pieza clave de los programas de inclusión educativa.

Diseño y metodología

Este análisis es parte de un estudio más amplio financiado por UNICEF que documentó el desarrollo y la puesta en práctica del PIT en Córdoba (Vanella y Maldonado, 2013). La autora de este artículo participó como investigadora en el citado estudio relevando el caso que se describe a continuación. Previo al estudio de UNICEF, la investigadora trabajó desde 2007 en la escuela estudiada llevando a cabo un proyecto de investigación acción que desarrolló comunidades de aprendizaje entre los docentes para llevar a cabo innovaciones educativas. Esta estancia prolongada en la escuela sede del PIT ha permitido recuperar datos relativos a las características de la institución que permiten comprender cómo esta escuela ha resignificado los lineamientos del programa PIT.

Específicamente en el PIT, y también bajo un enfoque de investigación acción, la investigadora realizó 9 talleres docentes abordando temas como la evaluación, la formación para el trabajo y el pluricurso, todas problemáticas propias del PIT. Se realizaron dos talleres sobre evaluación, dos talleres sobre producción de textos argumentativos, y cinco talleres sobre pluricurso. Todos los talleres fueron documentados y se complementaron con registros de campos mensuales de los años 2010 y 2011, entrevistas a la coordinadora, directores y docentes, registros de las reuniones con los docentes, entrevistas con dos alumnas y observaciones de clases.

Los registros y entrevistas se administraron en una base de datos para investigación cualitativa (Weft QDA). Se clasificaron los datos inductivamente reconociendo temas emergentes, y luego agrupando los temas en las categorías de análisis que organizan este trabajo. A continuación se describirán y analizará cómo funciona el PIT en la escuela que tomamos como caso.

Algunas precisiones sobre el PIT

El PIT ofrece un formato escolar innovador tanto en su estructura organizativa como en la propuesta curricular. Respecto de la estructura organizativa se destaca que cada PIT funciona en una escuela sede, que generalmente es una escuela secundaria, aunque hay sedes en Universidades, empresa estatal de producción industrial, e institutos técnicos de gestión privada que ofrecen para el PIT un contexto favorable para la formación en el trabajo.

Cada PIT depende del director de la institución sede, pero se agrega la figura de “Coordinador pedagógico” quien se dedica exclusivamente a gestionar el PIT, abordar los problemas y necesidades de los alumnos y los docentes. Dos particularidades ofrece el PIT en cuanto a las condiciones de trabajo docente. 1) La dirección de la escuela tiene la autonomía para seleccionar a los docentes. 2)

Los docentes tienen horas institucionales pagas. La autonomía de la escuela para seleccionar docentes permite a la escuela desarrollar un equipo de trabajo con perfiles similares. No es la formación académica cuantificada en las listas de orden de mérito las que definen el ingreso del docente, sino otros criterios educativos tales como la sensibilidad social. Al mismo tiempo, el sistema de selección directa le otorga mayor dinamismo a incorporación de los docentes al PIT sin tener que esperar los tiempos del Ministerio. Los docentes del PIT son en una amplia mayoría, docentes de la escuela sede.

Para este artículo, analizamos el caso de una sede del PIT donde el equipo de gestión y los docentes se apropiaron significativamente de los cambios que propone el programa para la organización del trabajo docente. La escuela, es de gestión pública y está ubicada en las afueras de la ciudad de Córdoba. Atiende en su gran mayoría a jóvenes que se encuentran en situación de pobreza. Un 30% de los alumnos del PIT reciben la Asignación Universal por Hijo y también un 30% de ellos ha sido judicializado o se encuentra en un programa de libertad asistida. Para ingresar al PIT es necesario tener entre 14 y 17 años y haber estado desescolarizado por un año. Todos los alumnos cumplen este requisito. En esta escuela, la selección docente, en primera instancia, siguió el criterio de “sensibilidad social” pauta por el documento base del PIT y sumó otros criterios propios. Asimismo, las horas institucionales pagas se utilizaron para formación y acompañamiento docente continuo. Pensamos que el fuerte compromiso con la inclusión educativa que tenía la escuela y la visión sobre el trabajo docente como profesionales fueron las condiciones previas de la escuela que posibilitaron esta apropiación diferencial de los criterios de selección y organización del trabajo docente. Sin embargo, esta apropiación aunque significativa, generó tensiones entre los actores en tanto rupturas con los modos de hacer escuela establecidos. En los párrafos que sigue describimos cómo construimos estos resultados.

Condiciones previas de la escuela a la llegada del PIT

El lugar de la inclusión educativa en la escuela sede: “Acá no se hecha a nadie. Pero si se quedan, se quedan bajo nuestras normas.”

La escuela donde se sitúa el PIT tiene su propia tradición en inclusión educativa. A pesar de que la escuela tiene una alta tasa de deserción, ésta es menor a la media de la provincia. Si bien la escuela tiene varios programas que ofrecen becas a los alumnos y algunos alimentos y útiles escolares, el énfasis de la escuela está puesto en incluir educativamente a los jóvenes desde el conocimiento. Históricamente la escuela ha estado abierta a las innovaciones pedagógicas. Una multiplicidad de proyectos y experiencias educativas se llevan a cabo en la escuela, aquí nombramos algunos:

- **Selección curricular:** se enfatiza en la escuela que el currículum debe abordar temas significativos para la vida de los alumnos. El objetivo de esta política de la escuela es que el alumno se comprometa con el aprendizaje al tiempo que vincular el conocimiento escolar con problemas de la cotidianidad.
- **Seguimiento de la asistencia:** se evita dejar a los alumnos libres por inasistencias. En caso de inasistencias, la escuela se comunica con el hogar de los alumnos buscando revertir la situación. En algunos casos los directivos buscan a los alumnos en sus casas, advirtiéndoles a los padres sobre la obligatoriedad escolar. Esto sucede sobre todo cuando hay un conocimiento de que la familia puede estar obstaculizando la asistencia de los jóvenes a la escuela, asignándoles tareas domésticas o laborales. En palabras de la directora “Acá no se hecha a nadie. Pero si se quedan, se quedan bajo nuestras normas.” Estas normas incluyen asistir a la escuela en condiciones que posibiliten el aprendizaje. En particular y en concreto, sin haber consumido drogas, sin violentar a la comunidad escolar y con predisposición para el aprendizaje.
- **Programa de convivencia escolar:** que incluye actas de compromiso, seguimiento y diálogo con los alumnos que presentan dificultades para la convivencia con sus pares y docentes. Muchos docentes perciben esta política de la escuela como desfavorable y no conducente a crear posibilidades de aprendizaje para todos los alumnos, especialmente para aquellos alumnos que demuestran interés. Desde la dirección se argumenta que es necesario incluir y es tarea de los docentes crear experiencias significativas para que los alumnos permanezcan en el aula concentrados en la tarea escolar.
- **Proyecto “aprender haciendo”:** El objetivo de este proyecto es desarrollar competencias de lectura y comprensión de textos ante la percepción de que muchos alumnos no comprenden consignas o textos.

Año tras año se organizan diferentes experiencias, como la jornada de grafitis que organizó la psicóloga gabinetista de la escuela junto con los profesores de plástica en el año 2008; la maratón de lectura que organizó la dirección con los profesores de lengua; el acercamiento de la biblioteca a los alumnos organizado principalmente por el área de lenguas, entre otros. Todas estas experiencias educativas que podrían considerarse innovadoras están orientadas a acercar a los alumnos a diversas manifestaciones del conocimiento de múltiples formas.

El uso del tiempo institucional en esta escuela “El docente tiene que estar a disposición de la escuela”

La directora expresa en una entrevista que por cada hora cátedra que el docente tiene en la escuela, 40 minutos son alocados para estar frente al curso y 20 minutos son horas institucionales, para reuniones, actos y planificaciones. Como docente formada en un instituto Nacional Piloto de formación docente donde se pagaban las horas institucionales para reunirse entre el cuerpo docente, la directora sostiene que “el docente tiene que estar a disposición de la escuela” 20 minutos por cada hora cátedra que tenga asignada. Remarca, que

“estas reuniones [las reuniones institucionales] son muy importantes porque le abren la cabeza, puede comparar su práctica con la de su compañero. Pero tenés que tener un equipo directivo que planeen las reuniones”. (Entrevista con la directora).

La dirección se refiere constantemente, tanto de manera oral como en los anuncios escritos a sus docentes, del docente como “profesional”, sugiriendo explícitamente que las prácticas pedagógicas no deberían ser “improvisadas” (al decir de la vicedirectora) sino el resultado de una intencionalidad pedagógica y de la reflexión de la práctica.

Con esta impronta que trae la dirección, la escuela utiliza los espacios de reuniones institucionales para brindar datos sobre el rendimiento de los alumnos, organizar las rutinas escolares y ocasionalmente ofrecer instancias de reflexión sobre la práctica docente. Siempre con el apoyo de materiales bibliográficos. En palabras de una de las docentes:

“Tenemos los talleres, son sumamente organizados, donde siempre hay algún tema específico que se va a tratar, en donde hay gente que previamente preparó esos temas... que a veces son los directivos, otras veces somos nosotros los docentes”. (Entrevista con docente de la Escuela).

Según esta docente, en general los temas son transversales, tales como lo mencionado respecto a la lectura, pero también sobre la convivencia. Esta descripción da cuenta de que esta escuela tenía previo al PIT un compromiso por la inclusión de los jóvenes desde propuestas pedagógicas interesantes y del trabajo de reflexión sobre las prácticas con los docentes para construir una visión común que permita llevar a cabo estos proyectos.

Sin embargo, en esta escuela trabajan 96 docentes con perfiles y cargas horarias muy heterogéneas. Algunos docentes tienen toda su carga horaria en la escuela, mientras que para otros es una escuela más de las tantas que visitan en la semana. Algunos docentes son de la zona y otros vienen desde la Ciudad de Córdoba. Siguiendo con estadísticas provinciales, solo el 25% del cuerpo docente tiene título de profesor en la disciplina que enseña (Gutierrez, 2013). Por tanto, y a pesar de los esfuerzos que realiza la dirección para construir proyectos pedagógicos innovadores e involucrar a todo el cuerpo docente, podemos decir que no todos los docentes entienden, se comprometen y acuerdan del mismo modo con las propuestas de dirección. En palabras de la directora:

“Innovamos, hacemos un montón de cosas que después cuando vamos a ver los resultados, vemos que no nos acompañaron los docentes... [Lo más difícil es] que los docentes se enganchen, que el docente piense que cada escuela que trabaja es particular, yo entiendo que el docente que tiene 2 horas ó 4 horas en esta escuela, 5 horas en otra, 6 en otra, llegar a 30 horas trabajando en 6 escuela es imposible que se involucre en todas”. (Entrevista con la directora)

Las condiciones de trabajo docente, así como el gran número de docentes con diversas formaciones y visiones respecto del quehacer educativo, muchas veces ponen en tensión la concreción de proyectos educativos para los cuales es condición el trabajo colectivo y una mirada particular hacia los alumnos y la enseñanza.

Este breve descripción de las condiciones previas al PIT de la escuela, no pretende ser exhaustiva, pero sí busca resaltar algunos aspectos que nos parecen importantes para comprender cómo se desarrolla el PIT en esta sede en particular y que sostienen nuestra hipótesis de que las innovaciones en el formato escolar son recibidas de diferente modo por las instituciones según sus características previas.

La puesta en marcha del PIT en la escuela

Sosteniendo esta impronta de escuela inclusiva, cuando la inspectora de la zona³ ofreció a la escuela ser sede de un PIT, la dirección tomó la propuesta el mismo día de la reunión en el año 2010. Con entusiasmo la directora expresó “...mientras ellos comentaban el formato del PIT, yo en mi cabeza ya tenía elegida a la gente que lo iba a llevar a cabo en la escuela...”. (Entrevista con la directora).

³ El inspector zonal en Córdoba, trabaja directamente para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y tiene bajo su cargo un grupo de escuelas de una misma zona geográfica. Su función principal es agilizar trámites de gestión locales y de apoyar y brindar recursos materiales y simbólicos a las escuelas de su zona.

Además de poder ofrecer otra propuesta de inclusión, la dirección toma con entusiasmo el PIT porque consideraba que, en general, al cuerpo docente de esta escuela le resultaba difícil avanzar en el reconocimiento de las nuevas culturas juveniles y que, por lo tanto, una experiencia de inclusión como el PIT iba a redundar en un beneficio para las prácticas de la escuela sede.

La elección de la coordinadora del PIT

En el momento en que llega el PIT a la escuela, la coordinadora del programa se desempeñaba como psicóloga de la escuela. Al día siguiente de la reunión la directora le ofrece el cargo de Coordinadora del PIT. La psicóloga acepta.

La relación de la coordinadora con la dirección ha sido de mutuo enriquecimiento. La coordinadora, de formación psicóloga no ha coincidido, ni coincide con muchos de los aspectos y las miradas que tiene la dirección sobre los alumnos y la escuela. Sin embargo, la coordinadora ha sido capaz de sentarse diariamente con la dirección de la escuela a intercambiar posiciones, cada una desde su experiencia. A pesar de los desacuerdos con la dirección, la coordinadora ha demostrado que tiene autonomía de trabajo, que construye junto a los docentes experiencias significativas de enseñanza, y que genera espacios de equipos de trabajo. Asimismo, la coordinadora tiene una gran valoración y comprensión de los alumnos. Esta mirada positiva sobre los alumnos es un punto común con la dirección y logra instalarse en el PIT.

La coordinadora reconoce fundamentalmente que ella “cree” en el PIT como programa, cree en la posibilidad de reinserter a los jóvenes en el sistema educativo y principalmente, aunque no lo ha dicho explícitamente, cree en los jóvenes a quienes atiende.

La selección docente: entre la lógica pedagógica y la lógica laboral

La selección de los docentes para el PIT estuvo a cargo no solo de la directora de la escuela, como establece el documento base, sino también de la coordinadora. Entre ambas utilizaron criterios diferentes de selección. La directora privilegió dos criterios: de compromiso con los proyectos institucionales y un criterio laboral.

a) Criterio de compromiso: La directora eligió para el PIT a docentes de la escuela que tienen un amplio compromiso con los proyectos que lleva a cabo la escuela sede. Estos docentes, se entusiasman y son capaces de implementar los proyectos de innovación que se proponen desde la escuela. Los docentes tienen además, una trayectoria de trabajar colectivamente y de apropiarse creativamente de las pautas comunes que se desarrollan para toda la escuela. Este es el criterio que utilizó la directora durante el primer año del PIT.

b) Criterio laboral: El cuidado de la fuente de trabajo de los docentes por parte de la directora llevó a que durante el segundo año del PIT, se seleccionaran docentes que habían perdido horas cátedras en la escuela sede por diferentes motivos. En este segundo año, la matrícula del PIT se duplica porque se abre una nueva cohorte y es necesaria la contratación del personal docente. Como apuntamos más arriba, muchos docentes se encuentran en condiciones de trabajo precario. Algunos de ellos pierden horas de trabajo debido a que se cierran cursos o se modifica el currículum. Como dice Ezpeleta (2006), la lógica laboral atraviesa siempre la lógica pedagógica. Los docentes que en general se encuentran en situación de precariedad, son docentes noveles que recién comienzan con su experiencia de enseñanza. La directora atiende esta situación asignándoles horas del PIT a aquellos docentes en situación precaria de trabajo. Este fue el criterio utilizado por la directora durante el segundo año del PIT, en marzo del 2011. Época que coincide con la re-asignación de cargos en la escuela.

La coordinadora, sin embargo, tuvo la oportunidad de decidir sobre la inclusión de algunos docentes. El criterio utilizado por la coordinadora fue que los docentes tuvieran una “mirada” social particular. Que valoren y sean tolerantes a las culturas diferentes (en muchos casos consideradas populares) y a las culturas juveniles. Esta mirada les permite trabajar, tal como dice la coordinadora, con lo que los alumnos traen y saben.

De este modo se realiza la selección docente para el PIT. Durante el primer año se seleccionaron 9 docentes. Para el segundo año, el plantel del PIT se había extendido al menos a 17 docentes.

Desde su conformación, el equipo docente se autodenominó “the best”. Denominación que está inclusive como parte del nombre de la cuenta de mail destinada al PIT. Esta autodenominación responde a un reconocimiento de sí mismos como un grupo de docentes innovadores y comprometidos, elegidos particularmente para el PIT. Especialmente durante el primer año donde los criterios fueron explícitamente elegir “the best” (los mejores). Está latente en el discurso diario de los docentes no sólo que son los mejores, sino, y lo que es relevante, que están en el PIT para construir algo nuevo (esto se repite una y otra vez en los registros de las reuniones institucionales). Ya veremos más adelante cómo esto se materializa, en la enseñanza.

Sin embargo, habida cuenta de los diferentes criterios de selección utilizados, el cuerpo docente resulta heterogéneo. Sobre todo durante el segundo año de PIT en donde se coló la lógica laboral como criterio de selección docente. Y por tanto ha sido necesario un trabajo de reflexión colectiva para construir una visión sobre el programa y los alumnos.

El trabajo docente en el PIT “están trabajando internamente para romper con un montón de estructuras, y eso es muy loable”

El trabajo docente en el PIT de esta escuela tiene características particulares según lo definen los propios actores: es un trabajo en equipo y es un trabajo de innovación educativa.

El trabajo en equipo

Los docentes reconocen y valoran que en el PIT se haya consolidado un “equipo de trabajo”: un grupo de profesionales que a partir de la reflexión sobre la práctica construyen miradas en común sobre los alumnos y propuestas pedagógicas que incluya a los alumnos desde sus saberes y desde sus acciones. Estas reflexiones logran ser sistemáticas y planificadas durante las horas institucionales pagas que otorga el PIT. De este modo, las horas institucionales son utilizadas por la coordinadora del PIT como espacio de formación continua para sus docentes. Pero también, el trabajo en equipo, la reflexión y la construcción de la mirada ocurre en el día a día, con charlas en los pasillos, sala de profesores y dirección.

Los docentes sienten que trabajan en un colectivo y no individualmente, que tienen el respaldo de la coordinadora, y la colaboración de los colegas. En el PIT de esta escuela es requisito la colaboración y no es aceptable el trabajo individual. Tal como lo expresó la coordinadora quejándose de que una de los docentes había faltado a una capacitación:

Es muy particular ella (la docente), entiendo que es muy formada pero la formación es para ella, viene da la clase y se va. Me recuerda los profes de la facu. (Entrevista con la Coordinadora)

Venir, dar clases e irse, no es suficiente para ser docente del PIT de esta escuela. También es necesario asistir a las reuniones institucionales y eventos de capacitación.

Los profesores han expresado sentirse “contenidos” por la coordinación del PIT, que incluyen a los preceptores y asistentes. Los docentes se sienten contenidos cuando ante una situación problemática en el aula (urgente o no) pueden recurrir a la coordinadora, asistentes o preceptores quienes siempre están disponibles para escuchar, observar, brindar su mirada y construir junto a los docentes estrategias que puedan superar la situación. Por ejemplo, el docente de inglés ha comentado que siempre que ha necesitado hablar sobre su enseñanza con la coordinadora ella lo ha escuchado, inclusive después del horario de finalización de la jornada. También ha hecho referencia, en forma de chiste, que solo les falta el diván del psicoanalista en la dirección. A lo que muchos docentes han hecho eco reconociendo que la coordinadora les ha prestado el oído.

También los docentes han comunicado en reuniones con la dirección en la escuela sede que en el PIT “se trabaja en equipo”. El trabajo en equipo no fue dado en el grupo docente, sino que se ha logrado a lo largo de los dos años de trabajo. En palabras de la coordinadora, desde el inicio del PIT hubo dos objetivos claros y que se desarrollaron en cada encuentro institucional:

“El primero, trabajar sobre las creencias de los docentes respecto a los jóvenes que apostaban nuevamente a habitar la escuela y el segundo, desarrollar un dispositivo de trabajo donde se favorezca la reflexión crítica sobre las prácticas, la problematización de la función de la escuela como institución transmisora de saberes y específicamente problematizar el sentido de esa función”. (Comunicación con la coordinadora)

Desde la coordinación se parte de la creencia que:

“La participación en los encuentros institucionales se sostiene en la potencia del encuentro con el otro y se ha trabajado intensamente en facilitar las condiciones para que los docentes encuentren sentido a la necesidad de reflexionar sobre lo que hacen”. (Comunicación con la coordinadora)

Para ello se dedica tiempo y esfuerzo a buscar bibliografía y acompañamiento profesional especializado. Para los comienzos se llevó a cabo un trabajo intenso con bibliografía específica sobre inclusión y sobre las posibilidades de educabilidad de los jóvenes que acceden hoy al sistema educativo, siempre trabajando la idea de rescatar los saberes que traen; así como también transitar con los docentes el replanteo del ejercicio de la autoridad.

Uno de los objetivos de la coordinadora es, tal como ella lo expresa:

“Pasar de un modelo de culpas mutuas a un modelo de responsabilidades compartidas, creo que es lo que pasa acá. Bueno todos nos sentimos como responsables.” (Entrevista con la coordinadora)

Este trabajo de reflexión colectiva ha llevado a que muchos docentes hayan cambiado su mirada a los alumnos y a construir una mirada común. Por ejemplo, es el caso de una docente en 2010, a solo un mes de comenzado el PIT, manifiesta durante una de las reuniones institucionales, no sentirse cómoda con el grupo de alumnos:

“[la docente] dice que se siente diferente, que no está tan suelta como a la mañana, que no hace chistes, como si estos chicos la intimidaran. Que ella venía con muchas expectativas, pensando que iban a ser chicos diferentes, pero que se encuentra que no, que son iguales o peores que los de la mañana. A lo que otra profesora responde, que son tan adolescentes como en el turno mañana”. (Registro de campo, 2010)

Esta misma docente, manifiesta a principios de 2011 que es „un placer“ dar clases en el turno noche y que siente una profunda desazón en el turno mañana. Específicamente, ha dicho, según el registro de campo, que se siente como nadando en una pileta con barro, y que a pesar de la fuerza que pone en las brazadas no puede avanzar. Más tarde, en mayo de 2011 en otra reunión la docente expresa „No hay problema de falta de respeto [en el PIT] como en la escuela tradicional.“

Es notable que existe un cambio respecto de la mirada hacia los alumnos de la profesora en cuestión. Creemos que las reuniones institucionales, los dispositivos de reflexión y los intercambios entre los docentes contribuyen fuertemente a repensar las miradas. Esta construcción de la visión sobre los alumnos y sobre el programa, no fue solamente lograda con el trabajo profesional de la coordinadora, sino que también aportan al equipo las visiones individuales que los docentes elegidos (the best) ya traían al grupo. Por ejemplo, en una capacitación sobre cooperativismo, perspectiva que quiere implementar para la formación laboral, dos docentes intercambian posiciones respecto al derecho al trabajo.

Profesor 1: Me parece que lo más importante es redefinir las que sean las condiciones de trabajo. Porque los que egresan no acceden a las mejores condiciones de trabajo. [Los alumnos tienen] un concepto del asistencialismo político y no tienen claridad en lo que es dado o ganado.

Profesora 2: Más que lo que es dado, lo que es un derecho, porque el trabajo, es un derecho. (Capacitación sobre cooperativismo, mayo, 2011).

En otra reunión en mayo del primer año del PIT, una docente decía durante una puesta en común después de una actividad disparadora en las reuniones institucionales:

[Carla] dice que los chicos tienen una actitud muy apática y que es el docente el que está al frente. Expresa que basta con que todo lo tiene que hacer el docente, con que toda la culpa la tiene el docente. Porque son ellos (los chicos), los que no se interesan por nada. Y que no hay que tener grandes expectativas, porque sino la frustración es grande para el docente. Que a los chicos les falta motivación, que no tienen interés por lo escolar, y que basta de hacernos los payasos.

Ante estos dichos de Carla, María expresa que no está de acuerdo con Carla, y que ella piensa que los que peores la pasan son ellos, que viven en contextos de alta vulnerabilidad. (Registro de campo, octubre 2010)

En otra reunión institucional la coordinadora apunta que uno de los chicos, Diego, les llama “maestros”.

Coordinadora: ¿Por qué? ¿Qué demanda?

Profesora 1: porque demanda que le expliquen todo, no quiere procesar nada, porque los maestros explican todo.

Profesora 2: le contesta que ese es un supuesto que tiene ella sobre los maestros, que ella es maestra y que no explica todo.

Profesora 1: puede ser

Son situaciones como estas, en donde se ponen en tensión las visiones que los docentes tienen de sus alumnos y sobre la enseñanza. Las reflexiones colectivas contribuyen a construir una visión común y a romper con algunas creencias deficitarias sobre los alumnos y tradicionales sobre la enseñanza.

A modo de epílogo, pero que no deja de ser relevante a la construcción de un equipo de trabajo, mencionamos que Carla, la docente que sostenía que había apatía entre los jóvenes renunció a su cargo a principio de 2011. Su renuncia fue la respuesta a un pedido de la coordinadora para que regularice su asistencia a la escuela habida cuenta de sus inasistencias recurrentes por estar ocupada como coordinadora de otra escuela anexa. Retomando a Duschatzky, Farrán y Aguirre (2010), cuando el ausentismo docente es percibido como un problema de gestión administrativa, se buscan soluciones administrativas. Sin embargo, el docente falta porque

huye, dicen Duschatzky y colegas. Y huye porque hay malestar, porque hay fatiga, porque el cuerpo no lo soporta más. Huir es entonces un mecanismo de auto-protección. Esta anécdota revela la actitud activa de la coordinadora por la construcción de un equipo de trabajo y de una propuesta de inclusión donde es necesario poner el cuerpo. Si la ausencia de la profesora hubiera sido leída en términos administrativos, en vez de solicitarle la renuncia, se le podría haber pedido una licencia. Más no. La construcción del equipo de trabajo requiere también elegir a los docentes que tengan el perfil para llevar a cabo la inclusión educativa (the best). Esta selección docente, que se continúa llevando a cabo con los pedidos de renuncia, es posible también gracias al formato escolar que ofrece condiciones de autonomía para conformar el grupo de trabajo.

Algunas tensiones en la conformación de un equipo de trabajo con visión común

Como ya mencionamos, la construcción de un equipo de trabajo se vio movilizada por el ingreso de nuevos docente al programa durante 2011. Un docente remarcó que durante el primer año de implementación del PIT:

El año pasado (primer año del PIT) estábamos todos (los docentes) abocados a ellos. Estábamos tan unidos todos, era un grupo chico, manejable. (Este año) cada uno ha hecho lo que ha podido. (Registro de reunión institucional)

La expresión “cada uno ha hecho lo que ha podido” nos remite a una pérdida de un grupo consolidado que había consensuado una visión del programa, de los jóvenes y de lo que deberían ser las propuestas pedagógicas. Como mostramos más arriba, esta visión construida se puso en tensión nuevamente con el ingreso de los nuevos docentes. Sin embargo, tanto los docentes que ingresaron en el 2011 como los que ingresaron en 2010 sostienen sentirse en un equipo de trabajo. Un docente de los nuevos expresó:

Dicho sea de paso esta contención (al docente que proviene principalmente de la coordinadora) no la tengo en otro cole.
(Registro de reunión institucional)

Durante las horas institucionales llevadas a cabo en el primer año se logró que los discursos de los docentes giraran alrededor de propuestas de enseñanza para la inclusión. Mientras, que en el segundo año fue común escuchar en las reuniones discursos que definen a los alumnos por su carencia, por el déficit. Estos discursos revelan creencias negativas respecto de los alumnos, tales como que vienen de contextos culturalmente vacíos. Es interesante, que lejos de imponer la visión “los nuevos”, la coordinadora y el grupo docente del primer año del PIT logran sostener las visiones positivas construidas sobre los alumnos durante el año 2010.

Por ejemplo, en una reunión a principios de 2011 un docente de los nuevos menciona que para aprender es necesario que los alumnos estén comprometidos. A lo que una de las docentes elegidas durante el primer año contesta que ese compromiso también debe ser de los profesores, y que esto implica planificación de sus clases y no venir con las clases improvisadas.

Esta anécdota, ilustra de alguna manera las tensiones que se originan entre el grupo de docentes nuevos y viejos. Estas tensiones sí aparecieron durante el primer año con el grupo de docentes del 2010. Pero con el transcurrir de las reuniones institucionales se fueron generando acuerdos a partir de trabajos de reflexión propuestos durante las horas institucionales, que dieron pie a que en las reuniones se trabajaran temas sobre la enseñanza (alejándose de la lógica centrada culpar a los alumnos, y sus contextos).

Un trabajo de innovación educativa

Además de ser percibido el trabajo docente en el PIT como un trabajo en equipo, los docentes perciben también que su trabajo es de innovación educativa. La idea de que en este PIT se están generando situaciones de trabajo docente y experiencias de enseñanza diferentes a la escuela común está flotando permanentemente y aparece con frecuencia en los relatos durante las reuniones.

El formato del PIT también incluye horas para tutorías, entendidas como trabajo de enriquecimiento desde la disciplina y la organización en pluricursos en función de los diferentes trayectos académicos de los chicos. Es en este contexto donde algunos docentes del PIT se permiten ensayar experiencias de enseñanzas innovadoras. Estas experiencias, son acompañadas por la coordinadora y por miembros del equipo docente y además son puestas como modelos a seguir por aquellos docentes que todavía no han repensado sus prácticas de enseñanza.

La primera innovación pedagógica que ha hecho posible otras innovaciones a nivel de enseñanza ha sido, además de las condiciones de trabajo docente, el énfasis en construir el vínculo con los alumnos. Esta innovación no fue necesariamente un mandato del Ministerio ni una posibilidad que otorga el formato PIT, sino, una innovación de este propio PIT, en particular de la coordinadora.

Implicancias en la enseñanza

Un supuesto importante que guía nuestra indagación pero también la puesta en práctica de programas de formación docente continúa y situada tales como los que se organizan en las horas institucionales de este PIT, es que el desarrollo profesional de los docentes redundará en una mejor calidad de enseñanza para los alumnos. En ese sentido, analizamos algunas experiencias educativas relevantes que suceden en este PIT y que pensamos son el resultado de las condiciones de trabajo y desarrollo docente.

La construcción del vínculo con los alumnos.

Como decíamos más arriba, los docentes han construido una visión de los alumnos que incluye rescatar y valorar sus conocimientos y experiencias previas. También incluye, tal como expresa la coordinadora, aceptarlos como son.

Como resultado del vínculo que han construido con los alumnos, a partir del diálogo con ellos, una de las docentes que en entrevistas anteriores había definido claramente a los alumnos por el déficit, manifestando que vienen por el plan o asistencia, que no quieren trabajar, etc., en noviembre de 2011 comenta:

“yo he aprendido a valorar porque han tenido una vida muy dura. A veces una alumna me cuenta de la historia de su vida y yo pienso: ‘La pucha, todo esto te pasó’” (Docente, Reunión institucional, Noviembre, 2011)

A esta visión se sumó el mandato de la coordinación de construir el vínculo con el alumno. Dada la formación de la coordinadora (psicóloga), la construcción del vínculo aparece como central para el aprendizaje. En un primer momento, el vínculo se construye trayendo a los chicos a la escuela. El objetivo primero fue que estuvieran en la escuela. Luego de eso, se pensó la enseñanza. Tal como lo expresa la coordinadora:

*“Con Tapia que toda la primera etapa costó que viniera y fue como que ‘tac’ [hace el gesto de que el alumno hizo el click]. No falta...pero viene, o sea no falta. Pero en ese caso había que traerlo a la escuela a él, hay chicos que hay que traerlos a la escuela, que mostrarle que **no es esto lo mismo** (el resaltado es nuestro). Que nosotros tratamos de mostrarle que tratamos de hacerles un lugar, que ellos lo tomen, y que lo que hagan propio y que lo modifiquen como a ellos les parece”.* (Entrevista con la coordinadora)

En otra entrevista decía:

“Durante todo el año pasado (2010) la primera etapa fue trabajar la inclusión, que era incluir y como era el vínculo con el alumno que de hecho nosotros los planificamos así entre los docentes, entre todos... Si primero traer al alumno y después vemos qué le enseñamos, eso era lo que se decía en las reuniones traer al alumno y después vemos qué le enseñamos. Y este año (2011) hemos trabajado al principio con los profes nuevos esta cuestión de textos en relación a qué era incluir, cómo se iba a trabajar con el tema de la inclusión y después empezamos a trabajar en proyectos que tenían que ver con lo pedagógico, eso es lo que tratamos de hacer, ahora vamos a ver el tema de la evaluación” (Entrevista con la coordinadora).

El vínculo con los alumnos se construye a partir de la mirada, una mirada de cuidado y escucha al alumno. La coordinadora cuenta que un funcionario de la subsecretaría de la niñez, adolescencia y familia que trabaja casi a diario con el PIT comentaba:

“Coordinadora: Humberto, de la subsecretaría de Niñez, adolescencia y familia, y me dice... es la mirada que ustedes le hacen en la escuela a los chicos, ellos saben que ustedes los están mirando. Dice: Walter sabe qué la policía lo agarro ahí y vos salís corriendo para que no lo lleven, ellos saben.

Entrevistadora: ¿Una mirada de cuidado podría describirse?

Coordinadora: Yo pienso que sí, que podría ser de cuidado o de saber que el otro está, que el reclamo que el otro te hace lo escuchas y tratas de hacer algo, no sé qué te sale, o sea no sé si lo que haces está bien tampoco, pero sé ve que tiene que ver con eso” (Entrevista con la coordinadora).

La cuestión vincular es también una decisión pedagógica porque el vínculo con la escuela que lo había expulsado y con el docente que quizás en otro momento lo había rechazado es necesario para el aprendizaje. El vínculo con la escuela y el docente están para este PIT por encima del vínculo con el conocimiento. O bien, el vínculo con el conocimiento viene después de fortalecidos los vínculos con la escuela y el docente. La coordinadora expresaba:

Coordinadora: Trate de agrupar más o menos los chicos que estuvieran cerca en la zona... geográficamente... yo pensaba en el vínculo. De hecho los profes saben y el año pasado se había tornado bien marcado que todo lo que se hacía acá era de

los alumnos y para los alumnos. Primero la conveniencia de los alumnos, después vemos nosotros como nos acomodamos siempre fue así digamos, esa es la impronta y bueno los acomode así por cuestión geográfica. Y bueno algún profesor me puteo bastante porque tenían tres materias en la misma, pero bueno sabíamos que eso podía pasar. Y yo soy una convencida de que si pones los chicos por trayectoria, por trayecto el docente tiende a lo que ya tiene, la cuestión de la homogeneización, se va a terminar dando o sea me van a terminar pidiendo, como me pidió un profe el año pasado “porque ya que vienen los nuevos no dividimos por año?” (Entrevista con la coordinadora).

Esta experiencia da indicios de que lo vincular es prioritario a la organización curricular simultánea y homogénea que predicen los cánones de la didáctica clásica. Salirse de este criterio organizador de los alumnos, es una innovación si consideramos que la organización curricular es una de las patas del “trípode de hierro” tan difícil de quebrar de la escuela clásica (Terigi y Perazza, 2006)

En resumen, el PIT de la escuela hace especial énfasis en la construcción del vínculo con los alumnos, en traerlos a la escuela, en que quieran venir. Como veremos ahora, la construcción de este vínculo, la mirada hacia el alumno posibilita a que los docentes piensen en diferentes estrategias de enseñanza permitiendo la innovación.

Ejemplos de experiencias innovadoras

Si bien las experiencias de enseñanza innovadoras siguen siendo ocasionales y no una constante en el PIT, no son ni individuales ni aisladas. Cada vez más los docentes diseñan experiencias de enseñanzas diferentes, y cada vez más trabajan de forma integrada. La promoción de estas experiencias dentro del equipo del PIT, contribuye a consolidar la idea flotante de que en este PIT se están gestando experiencias educativas diferentes.

En la primera reunión de equipo del PIT del año 2012, tres docentes realizaron una presentación al resto del equipo de sus experiencias innovadoras ocurridas durante el 2011. La primera presentación fue sobre un proyecto de prevención del HIV. En este proyecto, la docente presentaba a los alumnos una noticia de la radio que reportaba que los adolescentes prefieren tener sexo sin protección a usar preservativos. A partir de los debates, visualización de videos, búsqueda de información, diferenciación entre virus y bacterias, etc., los alumnos elaboraron una campaña de prevención. La particularidad de la campaña fue ser completamente digital. Esto ocurrió así a expreso pedido de los chicos quienes consideraron que el folleto no se lee y se tira. Por tanto, elaboraron mensajes de texto para pasar masivamente por teléfonos celulares y “postear” en las redes sociales.

Tres situaciones empujaron a la docente de Ciencias Naturales a llevar a cabo este proyecto. En primer lugar su profundo compromiso y profesionalismo. La docente de Ciencias Naturales en sus clases tiene un seguimiento literalmente individual de cada uno de sus alumnos. Le preocupa por sobremanera que comprendan y hagan las actividades. Una vez me comentó “si al menos pudiera salvar a alguno”. Haciendo referencia de sacar a ese joven de su situación de vulnerabilidad social. Además, la docente busca materiales, no improvisa, se detiene en los aspectos pedagógicos y didácticos que puedan mejorar sus clases. Tal como veníamos diciendo arriba, las condiciones estructurales del formato PIT permitieron la incorporación de esta docente al equipo a través de la selección directa.

En segundo lugar la organización del pluricurso. La agrupación heterogénea de los alumnos hace que en un mismo salón de clases convivan alumnos de física, química y biología de diferentes trayectos. Esta composición del alumnado interpela a los docentes a pensar estrategias diferentes para dar una clase en simultáneo atendiendo a las necesidades de cada uno, o como bien le dicen en el PIT, haciendo “justicia curricular”. Esto es, asegurándose que cada alumno reciba los contenidos que le corresponden.

En tercer lugar, el gobierno determinó a mitad del 2011 que los docentes debían tener capacitación en enseñanza en contexto de pluricurso a partir de identificar que la enseñanza seguía el formato de simultaneidad sistémica tradicional de la escuela moderna. A partir de este mandato, la coordinadora convoca a una colaboradora de la Universidad para ofrecer capacitación en pluricurso. Si bien la capacitación que proponía el gobierno era un trabajo de investigación acción, enfoque ampliamente desconocido por los docentes, y además solicitaba grandes volúmenes de documentación (tales como observaciones de clases, planes de clases, etc.) que terminaron siendo una carga burocrática en vez de herramientas de análisis; la coordinadora habilitó el espacio de formación. Llamó a una pedagoga y solicitó a algunos docentes que asistieran. Fueron esta mixtura de condiciones macros y micros las que permitieron una innovación en la enseñanza como la que planteó la docente de Ciencias Naturales. Experiencia que es mostrada al resto del grupo docente como modelo a seguir en el PIT, instalando la idea de innovación.

Los otros docentes que presentaron sus innovaciones fueron la profesora de lengua, y el profesor de inglés. La profesora de Lengua realizó un taller literario que culminó con un proyecto de “Susurradores de Poemas”. Durante el año los alumnos trabajaron en los

espacios de tutorías con talleres literarios. Decíamos que una de las visiones que se trabajó en el PIT de la escuela era la recuperación y la valoración de los saberes previos de los alumnos. La docente de lengua recuperó los conocimientos que los alumnos tenían de las coplas con los populares y tradicionales “aros”. A partir de los “aros”, -que tal como explica la docente al principio tenían un contenido altamente vulgar y sexual-, se trabajó la rima. De ahí, la poesía. Para fin de año los alumnos escribieron sus propias poesías. Junto con la profesora de Plástica, los alumnos elaboraron los susurradores, que son enormes cilindros de cartón prensado hermosamente decorados que amplifican el sonido y por tanto el poema. En un evento en otra escuela los alumnos tuvieron la oportunidad de susurrar sus propios poemas. Nuevamente las condiciones de posibilidad para la innovación estuvieron dadas en la formación de la docente de lengua y plástica y su compromiso con la tarea. Asimismo, el espacio de la tutoría, como ingrediente innovador de la estructura PIT interpela a algunos docentes a realizar actividades diferentes.

El profesor de inglés realizó un proyecto sobre “acoso escolar” habida cuenta de la violencia verbal que existe entre los alumnos de este PIT. El diseño de la unidad didáctica estuvo a cargo del profesor, la coordinadora y una pedagoga colaboradora de la Universidad. El profesor de inglés tenía problemas para vincularse con sus alumnos y este proyecto mejoró notablemente el clima de clase. Asimismo, los alumnos reflexionaron críticamente sobre situaciones de acoso escolar que viven en la escuela. La contención y el apoyo de la coordinadora fueron clave para que el docente de inglés pudiera pensar y llevar a cabo esta innovación.

Otra profesora de Lengua llevó a cabo un proyecto sobre texto argumentativo que fue acompañado en algún momento del año por la profesora de plástica. En estas oportunidades los docentes solicitaban a los alumnos que fundamentaran sus posturas respecto de algunos temas, y que produjeran textos orales y escritos para dar sus opiniones.

Conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva

Hemos tratado de mostrar cómo las experiencias de enseñanza innovadoras fueron posibles por las condiciones de trabajo de los docentes. Aunque ocasionales, estas experiencias no son aisladas, puesto que varios de los docentes están generando propuestas.

Como señalamos, hay condiciones de posibilidad para que proyectos de innovación puedan materializarse. Por un lado, una propuesta de enseñanza diferente es una idea, un requisito, que está flotando permanentemente en el PIT de la escuela. La propuesta de crear un espacio diferente, el énfasis en lo vincular, la mirada que la institución le hace al alumno, todo esto interpela una serie de creencias que muchos docentes traen sobre qué es enseñar y sobre cómo son los alumnos.

Para el trabajo de innovación en la enseñanza, se hace necesario romper con estructuras internalizadas. Con el acompañamiento de la escuela y las condiciones de trabajo diferentes promovidas por el formato PIT, de a poco los docentes pueden pensar y diseñar propuestas diferentes.

La autonomía en relación a la selección docente ha permitido elegir un grupo de docentes comprometidos con la escuela y con sensibilidad social. Sumado al esto, el tiempo institucional pago ha logrado que se consolide un trabajo de equipo. Los docentes perciben este modo de trabajo como diferente e innovador. El rol de la coordinadora en desarrollar esos espacios de reflexión, observar las clases, acompañar al docente y dejar en claro lo que se espera del docente para el PIT, es central para conformar este equipo de trabajo.

Vemos claramente como las condiciones previas de la escuela caracterizadas por sostener espacios de reflexión docente desde la gestión, generar experiencias de enseñanza significativas e incluir a los alumnos de esta escuela, permean la forma en que los actores re significan los cambios propuestos en el formato escolar.

Nos preocupa pensar que muchas escuelas no tienen estas condiciones previas y vemos como van “escolarizando” algunos programas educativos que intentan romper con el formato escolar clásico. Este caso estaría indicando entonces que para aquellas escuelas que no cuenten con condiciones institucionales que puedan promover una apropiación significativa de los nuevos formatos, se deberían prever estrategias de acompañamiento y apoyo a la gestión escolar.

Referencias bibliográficas

- ABRATE, L. (2012). *La construcción de la autoridad pedagógica en la escuela*. Editorial Académica Española. Madrid, España.
- CHARLOT, B. (1994). El Enfoque cualitativo en las políticas Educativas. *Perfiles Educativos*, (63), 1–4.
- DUSCHATZKY, S. FARRÁN, G. y AGUIRRE, E. (2010) *Escuela en Escena*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- EZPELETA MOYANO, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX(021), 403–424.
- FELDFEBER, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. *Educação & Sociedade*, 28(99), 444–465.
- FLYVBERGER, B. (2005). Cinco equívocos sobre la investigación basada en estudios de caso. *Estudios Sociológicos*, 23(2), 561–590. Recuperado de: redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=59806809
- FULLAN, M. (2002). El significado del cambio educativo. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6(1-2), 1–15. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56760202>
- GOROSTIAGA, J. (2007). Las políticas para el nivel secundario en argentina: ¿hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21, 141–159. Recuperado de: http://www.fcs.edu.uy/archivos/07_GOROSTIAGA.pdf
- GUTIERREZ, G. (2013) *La Producción de las (des) igualdad educativa en Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones (2003-2013)*. Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba.
- JACINTO, C. y TERIGI, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia Latinoamericana*. Buenos Aires: Unesco.
- KESSLER, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIFE- UNESCO, 2002.
- PERAZZA, R. (2009). Notas para Reflexionar Sobre las Políticas de Inclusión Educativa en los Países de América latina. La Experiencia de los Programas de Aceleración de Aprendizajes. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 264-276.
- SEÑORINO, O., & CORDERO, S. M. (2005). Reforma educativa en Argentina : una mirada sobre las trayectorias laborales y las condiciones de trabajo docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(002).
- TEDESCO, J. C. (2002) *Profesionalización y Capacitación docente*. IIFE. Buenos Aires. Unesco.
- TEDESCO, J. C. y TENTI FANFANI, E. (2002). *Nuevos Tiempos y Nuevos Docentes*. Documento presentado en la Conferencia Regional “O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas Prioridades”. BID/UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasília, 12 de julio de 2002.
- TENTI FANFANI, E. (2007). Consideraciones Sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación y Sociedad*, 28(99), 335–353.
- TERIGI, F. (2010) *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias*. Jornada de Apertura del ciclo lectivo 2010, 23 de febrero de 2010, Santa Rosa. La Pampa.
- TERIGI, F. y PERAZZA, R. (2006). Las Tensiones Del Formato Escolar en las Nuevas Configuraciones de la Relación Familia/ Comunidad/ Escuela: Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires, *Journal of Education for International Development* 2(3).
- VANELLA, L. y MALDONADO, M. (2013). *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años* (PIT). (L. Vanella & M. Maldonado, Eds.) (UNICEF). Buenos Aires- Argentina: Unicef.

Fecha de recepción: 1/11/2014

Fecha de aceptación: 13/03/2015