



Placeres y compromiso en la labor docente en la escuela secundaria: transformación del otro y reconocimiento personal

Pleasures and commitment in secondary school teacher work: transformation of the other and personal recognition

Prazeres e compromisso no trabalho docente na escola secundária: transformação do outro e reconhecimento pessoal

Mariana Nobile*

Recibido: 12.07.14

Recibido con modificaciones: 22.09.14

Aprobado: 11.02.15

RESUMEN

El presente artículo analiza las condiciones en que se desarrolla el trabajo docente en un conjunto de escuelas de la ciudad de Buenos Aires conocidas como “Escuelas de Reingreso”, las cuales fueron creadas para atender a jóvenes en edad de asistir al secundario y que no lo estaban haciendo. El propósito es evidenciar aquellos elementos que propician aquí el desarrollo de un fuerte compromiso con la labor docente. La presencia de una construcción del estudiante como “vulnerable” exige por parte de los docentes el empeño de una cuota de esfuerzo particular en su escolarización, la cual es posible por medio de cierto “trabajo emocional” que les permite afrontar su trabajo con la paciencia necesaria hasta ver resultados en sus estudiantes. Por otra parte se evidencia que este compromiso logra renovarse y sostenerse en el tiempo debido a los altos niveles de gratificación que derivan de ver corporizada su labor en la transformación que experimentan estos jóvenes que se vuelven alumnos de estas escuelas. Para finalizar se presentan algunas reflexiones en torno a las implicancias de este tipo de compromiso y el interrogante acerca de las posibilidades de replicar una experiencias así en otras instituciones.

Palabras clave: Trabajo docente; Compromiso; Escuela Secundaria; Inclusión Educativa; Emociones; Argentina

* Dra. en Ciencias Sociales (FLACSO Argentina); Mg. en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (IDAES-UNSAM); Lic. en Sociología (UNLP); Becaria Postdoctoral del CONICET; Investigadora semi-senior del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad del Área de Educación, FLACSO Argentina; Docente de la Cátedra de Sociología de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: mnobile@flacso.org.ar

ABSTRACT

This article analyses the conditions under which teachers work takes place in a set of schools in the city of Buenos Aires known as "Reentry Secondary School", which were created to cater young people in age to attend secondary school but were not doing it. The purpose is to highlight those elements that encourage the development of a strong commitment among the teaching staff. The construction of the student as "vulnerable" required from the teachers a special effort to grant the schooling of this youngsters, which is possible through certain "emotional labor" that allows them to cope with their work with patience until they see the expected results in their students. The possibility to maintain their commitment over time is due to the high levels of gratification, deriving of seeing their work embodied in the transformation experienced by these young students. Some final reflections on the implications of this kind of commitment and the question about the possibility of replicating such experiences in other institutions are presented.

Keywords: Teacher labor; Commitment; Secondary School; Educational Inclusion; Emotions; Argentina

RESUMO

Este artigo analisa as condições em que o trabalho de os professores ocorre em um conjunto de escolas da cidade de Buenos Aires conhecidas como "Escolas de Reentrada", que foram criadas para os jovens que estavam fora da escola. O objetivo é destacar os elementos que estimulem o desenvolvimento aqui de um forte compromisso com o ensino. A presença de uma construção de estudante como "vulnerável" exige dos professores um esforço especial com a sua escolaridade, o que é possível através de certos "trabalho emocional", que lhes permite encarar o seu trabalho com a paciência necessária para ver os resultados em seus alunos. Além disso, é evidente que este renovado compromisso é alcançado e mantido ao longo do tempo devido aos altos níveis de satisfação que derivam de ver o seu trabalho consubstanciado na transformação vivida por estes jovens dentro da escola. Finalmente algumas reflexões sobre as implicações deste tipo de compromisso e à pergunta sobre a possibilidade de replicar a experiência bem em outras instituições são apresentadas.

Palavras-chave: Trabalho docente; Compromisso; Ensino Médio; Inclusão Educacional; Emoções; Argentina.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Condiciones para el compromiso docente: las miradas sobre sus estudiantes. 3. El trabajo emocional docente en las ER. 4. La ER como la escuela donde desean trabajar: la importancia del componente electivo. 5. La transformación del estudiante como base del placer docente. 6. Reflexiones finales. 7. Bibliografía

Introducción

El interrogante de partida para la reflexión que aquí se presenta apunta a indagar acerca de las condiciones que permiten el compromiso con la labor docente entre los profesores de escuela secundaria.

Sobre este nivel educativo sobrevuelan serias preocupaciones. A pesar de los esfuerzos para generar mayores niveles de inclusión educativa, persisten indicadores desfavorables que reflejan las dificultades para garantizar la apropiación por parte de los estudiantes de los saberes y habilidades imprescindibles. Al mismo tiempo, el malestar parece haberse apoderado de quienes cotidianamente están a cargo de afrontar la tarea de enseñar, lo cual sería una de aquellas dificultades que hoy en día la institución escolar debe afrontar. El ausentismo docente como

huida de la escuela no sería más que un síntoma que expresa este malestar. Esta situación se ve potenciada por un proceso de masificación de larga data que se ha profundizado con el cambio de mandato para este nivel educativo, es decir, el pasaje de una búsqueda de la excelencia y la selección de los mejores, hacia la meta de alcanzar una universalización de la escuela secundaria.

Lejos de querer demonizar a los docentes por este malestar que los atraviesa, nos proponemos aquí dilucidar algunos elementos que colaborarían con la generación de compromiso por parte del profesor de secundaria. Aquí presentaremos un caso particular en el que, lejos del hartazgo, podemos evidenciar la presencia de equipos docentes (directivos, asesores pedagógicos, profesores y preceptores) que parecieran asumir un fuerte compromiso con su labor, la cual está signada por la meta de inclusión de las poblaciones más afectadas por los procesos de exclusión y segregación educativa.

El caso que nos proponemos analizar es el de las Escuelas de Reingreso (ER) de la Ciudad de Buenos Aires¹, instituciones de nivel secundario que otorgan el título de bachiller, las cuales fueron creadas en el año 2004 con el propósito de atender aquella población en edad de asistir al secundario (entre 16 y 18 años) pero que por diversas razones no lo estaba haciendo. Estas instituciones reúnen ciertas características novedosas en cuanto a la forma de organización y cursado, que se pueden sintetizar en: el cursado por trayectos personalizados; un sistema de evaluación y asistencia por materia; escuelas y clases pequeñas en relación al número de su matrícula; contratación de los docentes por cargo, incluyendo en su labor horas de trabajo institucional; espacios de apoyo escolar, tutorías y talleres no obligatorios.

La aproximación a estas escuelas deja en evidencia la conformación de equipos docentes que trabajan de manera relativamente homogénea, que enuncian una preocupación por la inclusión de los estudiantes que, provenientes de los sectores más bajos de la sociedad, cargan con trayectorias escolares que se alejan de las esperadas por el formato de la escuela tradicional.

Un elemento que colabora fuertemente en la conformación de estos estilos de trabajo docente es el que remite al proceso de selección de los directivos. Para su elección se introdujo un mecanismo extraordinario que priorizó aquellos perfiles que tuvieran experiencia con los sectores bajos, así como dieran cuenta de una labor comprometida con la inclusión de los jóvenes de estos sectores en el sistema educativo². Otro aspecto relevante que se observa al visitar estas escuelas y dialogar tanto con docentes como con estudiantes, es la existencia de un vínculo estrecho entre ellos que es valorado positivamente por todos, tiñendo la experiencia escolar de los actores de un modo gratificante.

A lo largo de este artículo nos proponemos dar cuenta de ciertos elementos que están presentes en la experiencia docente de los profesores de las ER a fin de observar cómo operan en la producción de sentido en relación al trabajo en la escuela secundaria así como su incidencia en la generación del compromiso con su tarea en estas instituciones.

Consideramos que la observación de un caso particular echa luz sobre aspectos del sistema educativo en su conjunto, así como de aquellas instituciones que operan bajo un régimen de secundaria “tradicional”. De esta manera, la intención no es presentar un modelo a seguir, sino ver cómo es posible que los docentes de estas escuelas construyan sentido sobre su tarea y renueven cotidianamente el compromiso con ella.

A continuación presentaremos en primer lugar, las miradas de los docentes acerca de los jóvenes que permiten construir un estudiante “vulnerable” y las implicancias que esta construcción tiene en términos de justificación del sacrificio y el esfuerzo que realizan para trabajar con “estas poblaciones”. Esto conduce a la implementación de una estrategia de acción

¹ El análisis que aquí se presenta deriva de mi investigación doctoral (Nobile, 2013), la cual se propuso analizar los vínculos entre docentes y alumnos en las ER, observando la incidencia de la dimensión emocional en los procesos de inclusión educativa, a partir de una perspectiva sociológica. Retoma los datos de dos instancias de trabajo de campo, una realizada en 2007 en cuatro de las ocho ER, en la que se entrevistaron a diferentes actores institucionales; una segunda instancia que está conformada por entrevistas en profundidad con 16 egresados.

² Este mecanismo de selección consistió en la realización de una entrevista por parte de la gestión a cargo del diseño de las escuelas a aquellos docentes en condiciones de acceder al cargo de directivo.

que les demanda cierto trabajo emocional que les permite afrontar la espera por los resultados de dicha estrategia. A continuación observaremos, por un lado, el componente electivo presente entre estos docentes, quienes asumen personalmente la elección de trabajar en estas instituciones, por otro lado, el placer que experimentan al ver sus esfuerzos y la inversión emocional realizada encarnados en los estudiantes, a partir de una transformación que vivencian en su experiencia de reingreso al sistema educativo. Por último, cerraremos con algunas reflexiones acerca de las implicancias de estas formas de trabajo docente así como acerca de las posibilidades y la deseabilidad de extenderlas a otras instituciones del sistema.

Condiciones para el compromiso docente: las miradas sobre sus estudiantes

Los discursos de los docentes de las ER, tanto de directivos como profesores, presentan elementos comunes que permiten sostener que, en el conjunto de las ER, se trabaja de cierta manera que es posible identificar una forma de ser docente “de reingreso”.

Un elemento que se vuelve clave a la hora de explorar las formas de trabajo docente en las ER es aquel que remite a una postura de “no culpabilización” de los estudiantes por sus recorridos escolares previos. Esta postura deriva de las miradas que prevalecen en torno a los estudiantes, las cuales suspenden las imágenes negativas que comúnmente circulan acerca de los jóvenes de clases populares, para en su lugar sostener otras que ponen el foco en que son chicos “necesitados”, es decir, con carencias de orden mayormente afectivo, “sensibles al maltrato” y que se “esfuerzan”, no sólo en relación con la escuela, sino en asociación también con las responsabilidades extraescolares de orden familiar y/o laboral (Nobile, 2014). Estas miradas condicionan las formas de interacción que establecen con estos jóvenes en el espacio institucional: buen trato consistente en escuchar, acompañar, manejarse siempre con respeto, así como no dejar de lado el aspecto “humano” que implica tener paciencia y cierta indulgencia.

Estas miradas van configurando un tipo de sujeto, pero ¿de qué tipo de sujeto se trata? ¿En qué lugar se ubica a ese joven que retoma los estudios? En las entrevistas con los docentes es posible encontrar matrices discursivas³ diferentes que derivan en formas distintas de conceptualizar las razones que hacen que estos jóvenes atraviesen situaciones de vulnerabilidad. Una de ellas basada en el discurso de la “militancia”, la otra, que se hace eco del discurso de la “contención”.

La primera de ellas rescata aspectos de la militancia social y está sostenida por directivos y docentes que tienen trayectoria de trabajo en los barrios pobres tanto de la Ciudad de Buenos Aires como del conurbano bonaerense. En sus palabras es posible observar la presencia de significantes como “inclusión social”, “derecho a la educación” e “igualdad”. Este discurso “militante” se encuentra con mayor presencia en una de las escuelas de la muestra, especialmente en el equipo directivo –director, vicedirector y asesor- y en algunos de los profesores de la escuela. Su foco está puesto en la necesidad de atención personalizada de estos jóvenes porque “*son pibes que vienen, vamos a ser sintéticos de fracasos escolares...*” (Director, Escuela 1), de este modo, estas escuelas que “*trabajan con población vulnerable... [necesitan] ...encontrarse en un punto con el pibe y a partir de ahí arrancar*” (Asesor Pedagógico, Escuela 1). El discurso de la militancia combina un diagnóstico político en torno a las causas de la exclusión social y educativa de los jóvenes y actúa sobre éstos de modo personalizado a fin de dar respuestas a las problemáticas propias de su condición “vulnerable”.

En la otra matriz es posible encontrar un discurso más asociado a la idea de necesidad de “contención social y afectiva”, provocada por la poca presencia de la familia o los padres, lo que lleva a que los estudiantes sean considerados como una “población en riesgo”. Este discurso es factible de ser encontrado en el conjunto de las escuelas, aunque con menor presencia en aquella donde el equipo docente es el que sostiene la “bandera” de la militancia.

“*...el desafío de trabajar con chicos que provienen de situaciones de riesgo, digamos. [...]...de riesgo por la situación familiar, por la situación cultural de los papás, por la situación económica, a veces por situaciones de violencia*” (Directora, Escuela 3)

³ Para indagar con mayor detenimiento en torno a los sentidos del compromiso docente en las ER consultar Arroyo y Poliak (2011).

“La mayoría de estos chicos tienen mochilas grandes que no tienen ni papá ni mamá, o separados, la gran mayoría de padres separados, siempre el chico es el fusible de lo que pasa en la casa y por eso después se ve acá. Por algo están acá, uno piensa con 17, 18 años, chicos que están en 1er año, algo siempre traen” (Docente 3, Escuela 4)

En muchas ocasiones en las miradas acerca de los jóvenes que llegan a las ER se trasluce la presencia de un discurso psicologizado, que tiene mucha presencia en nuestra sociedad, así como en el ámbito pedagógico y que puede vislumbrarse en ambas matrices discursivas –la de la militancia y la de la contención. Esta difusión del discurso psicológico también está en estrecha relación con la definición del alumno como alguien “en riesgo”, al cual hay que observar y seguir con detenimiento a fin de evitar que sea afectado por peligros potenciales (McWilliam, 2003).

Estas formas de concebir a los jóvenes que llegan a las ER van dando cuenta de una construcción del otro en tanto “vulnerable”, “débil”, “en camino a ser”. Tal vez una de las diferencias entre el discurso asociado con la militancia y el que pone el foco en la contención es el diagnóstico en torno a las causas que llevaron a estos jóvenes a estar en esta situación de vulnerabilidad. Para el primer discurso militante, la mirada está puesta en la desigualdad social, la desigual distribución de los recursos económicos, en las fallas del sistema para garantizar el derecho a la educación. En cambio, en el otro caso las causas están en las familias desintegradas, en las carencias económicas, en “el afuera”, sin mucha alusión a condiciones estructurales que pudieran influir en ese estado de la cuestión. Pero en ambos el resultado es alguien que está en “desventaja”, que es débil, al cual hay que mostrarle el camino.

Lo que podemos ver es que, a pesar de los matices, el par que compone el vínculo en estas escuelas, es decir, docente-alumno, tiene uno de sus componentes caracterizado por la “vulnerabilidad”, por la debilidad. El sujeto pedagógico es una “víctima” ya que no es visto como responsable de las experiencias vividas hasta ahora. Las “mochilas” que cargan los chicos fueron más impuestas que elegidas.

De este modo, la visión del otro como vulnerable puede encerrar una mirada “compasional” (Revault D’Allonnes, 2009), en la que se establece cierta empatía pero sabiéndose que uno no es ese otro en una situación de vulnerabilidad. Asimismo, habría que preguntarse acerca de la definición de esta población en términos de riesgo, ¿riesgo para quién? ¿Para sí mismos, para la sociedad? ¿Qué papel le cabe a la escuela en términos de reducción de ese “riesgo” que afecta a los estudiantes?

La definición del otro en tanto “vulnerable” condiciona las formas de trabajo y el compromiso asumido por los docentes a la hora de trabajar en estas escuelas. Se consolida así una posición desigual entre uno que sufre, por ende, que necesita ser ayudado, y el otro que está en condiciones de pautar la ayuda. Esto pareciera ubicar al otro en un lugar de desigualdad, donde la asimetría propia de la relación docente–alumno regulada por el conocimiento, parece deslizarse hacia otro terreno que define a uno de los polos como sujeto “que sufre”. Esto conduce a la necesidad de “sacrificarse” a fin de menguar ese sufrimiento, o aunque sea ayudar a transitar por él.

El trabajo emocional docente en las ER

La circulación de estas miradas en el espacio institucional de reingreso lleva a sostener ciertas conductas entre los docentes, a fin de poder trabajar con estos jóvenes. Encontramos una reiteración por parte de los docentes acerca de la necesidad de afrontar la tarea en las ER a partir de la paciencia y la indulgencia, en tanto cualidades imprescindibles para poder llevar a cabo su trabajo. Esta actitud paciente que deben asumir los docentes refleja por parte de éstos un trabajo emocional que les permite afrontar su labor en la escuela.

Hochschild, en *The Managed Heart* (2003 [1983]), investigación clásica que inaugura el campo de los estudios sociológicos sobre las emociones, desarrolla el concepto de “emotional work” para describir los modos en que llevamos a cabo un proceso de manejo de las emociones que a su vez contribuye a su creación. La autora señala que constantemente tratamos de sentir o de no sentir ciertas cosas, y esto lo hacemos a través de dos mecanismos. Por medio del “surface acting” –actuación superficial-, a partir de un cambio que va “de afuera hacia adentro”, es decir,

modificamos la expresión de las emociones buscando cambiar nuestro sentimiento. Y por medio del “deep acting”, proceso por medio del cual cambiamos nuestros sentimientos de “adentro hacia fuera”, alterando algo más que su apariencia superficial. La actuación profunda puede realizarse buscando controlar nuestro estado corporal (utilizando técnicas de relajación, por ejemplo), estrechando nuestro foco mental hacia una imagen particular o hacia un punto de referencia, o bien, por medio de un cambio deliberado en el modo de ver una porción sustancial de la realidad. Un ejemplo que Hochschild (2003: 25) trabaja en su estudio refleja las técnicas de actuación profunda que deben implementar las azafatas de una aerolínea para no expresar enojo cuando algún pasajero resulta odioso, mostrando que generalmente se apela a ver al otro ya no como una persona con todas sus facultades, sino pensarlo como un niño que necesita ayuda porque no puede o no sabe comportarse adecuadamente; de esta manera, esta infantilización del otro evita caer en el enojo, canalizándolo hacia la comprensión y permitiendo que las emociones no emerjan de modo abrupto y espontáneo. Como resultado del manejo emocional, el actor ha aprendido a intervenir, tanto en la creación de la forma interna de un sentimiento, como a modelar su apariencia externa.

El trabajo emocional está orientado a adecuarse a determinadas reglas de sentimiento y expresión⁴ apropiadas para el marco en el cual estamos interactuando. Como vemos, un mecanismo equivalente tiene lugar en las ER, a partir de ciertas reglas que se van delimitando como válidas para el trabajo docente. Los directivos establecen ciertas líneas de acción para desempeñar la labor en las ER. El “no juzgar”, el no tomarse las agresiones, enojos o insultos por parte de los estudiantes de modo personal, el preguntarse por las razones que hacen que un chico actúe de esa manera, etc., establecen determinadas reglas institucionales que promueven ciertas conductas entre los docentes -manejarse con respeto, no enojarse, ser pacientes y no olvidarse nunca de las sensibilidades de estos jóvenes. Pero a fin de adecuarse a estos parámetros es preciso que el docente controle el malestar personal que puede generarle una situación conflictiva o una agresión por parte de un estudiante. El llegar a la escuela “*siempre fresco*” pese al cansancio, el “*ponerse en el lugar del pibe*”, el tener que “*entenderlos, comprenderlos*”, comprender “*sus códigos*”, su “*cultura diferente*”, lleva a que el trabajo emocional sea necesario a fin de privilegiar la estrategia docente por sobre una reacción personal que podría fluir con mayor espontaneidad. De no mediar este manejo, la inadecuación a las reglas institucionales se haría evidente, mostrando lo inapropiado de una reacción de este tipo por parte de un profesor. Como decía un directivo, los docentes no tienen que ser mártires, si hay una agresión no se debe permitir y se debe marcar la falta, pero la reacción tiene que ser enmarcar la situación y abrir el diálogo con el estudiante, en lugar de ofenderse y apelar a las sanciones disciplinarias más clásicas del repertorio escolar.

Estos mecanismos de “reacción controlada” quedan en evidencia en las mismas palabras de los alumnos y egresados que se sorprendían ante la falta de reacción de los docentes en lo que era, a las claras, una falta de respeto por parte de los estudiantes.

“...ponele yo cuando entré lo que más me sorprendió eran los alumnos, como, no te miento, los puteaban a los profesores en la cara. [los profesores] Nada, no reaccionaban, nada. Se quedaban callados, los mandaban a la Dirección o afuera. Cosa que yo por ejemplo en el otro colegio no lo oí nunca. Me sorprendió, viste...” (Egresado, Escuela 1).

Asimismo, el no enojarse y el tolerar el tiempo necesario para que los alumnos se adapten a la vida escolar nos deja entrever la posición dominante que tienen los docentes dentro de ese espacio. A través de este rasgo podemos vislumbrar quiénes tienen el control de la situación, quiénes pueden ir pautando los tiempos, marcando los límites. Pero para poder mantenerse en esa posición de control es necesario no confundirse, no entrar en el juego, no enojarse, saber esperar a que la estrategia de trabajo implementada con los alumnos dé sus frutos.

⁴ Las *reglas del sentimiento* hablan de lo apropiado o no de determinadas emociones en ciertos contextos; “...definen lo que imaginamos que deberíamos y no deberíamos sentir, y lo que nos gustaría sentir en una gama de circunstancias: muestran cómo juzgamos el sentimiento” (Hochschild, 2008:121). Estas reglas suelen estar profundamente interiorizadas en los sujetos. Por su parte, las *reglas de expresión* condicionan el modo en que expresamos el sentimiento, aluden al problema de su comunicación entre quienes intervienen en la interacción.

La ER como la escuela donde desean trabajar: la importancia del componente electivo

El trabajar con “estas poblaciones” amerita un compromiso particular, una paciencia particular, un trabajo emocional particular, una atención personalizada, una dedicación especial. Un requisito imprescindible para volverse “docente de reingreso” parece ser la asunción de un compromiso con la tarea que allí se realiza, adaptarse y socializarse en las formas de trabajo que imperan en estas instituciones, fuertemente influenciadas por los estilos directivos. Pero además, demanda la elección personal de trabajar allí.

Los profesores llegan a las ER por el mecanismo tradicional de concurso por medio de listado, pero al mismo tiempo se da un proceso de selección y de socialización (Arroyo y Poliak, 2011) que hace que algunos se vuelvan “docentes de reingreso” y otros elijan irse. Como vemos, hay un componente electivo fuerte, ya sea debido a una elección previa, antes de conocer la escuela, o bien, como resultado de un proceso de adaptación a las condiciones de trabajo institucionales.

La reconversión en “docentes de reingreso”, la asunción del compromiso con la escolarización de estos jóvenes con trayectorias escolares signadas en muchos casos por reiterados fracasos, se vuelve una condición necesaria para permanecer en las ER, especialmente para quienes cuentan con una cantidad importante de horas⁵. El deseo de permanecer allí, la voluntad de trabajar en estas instituciones, es un elemento relevante. La permanencia en estas escuelas se basa en una elección de carácter personal, que está en estrecha relación con el tipo de población que atienden. De hecho, algunos docentes que llegaron a reingreso desconociendo las características del plan, aceptaron las horas por la ubicación de las escuelas la cual opera como marcador del tipo de población que recibe, concibiendo esto como un desafío.

“...a mí estos colegios me gustan, se plantea un desafío, se abordan diferentes problemáticas y es distinto el acceso y la didáctica que se utilizan. A mí, en realidad puedo decir elijo este colegio. [...]...lo hago con muchísima pasión porque me gusta y me gusta trabajar con esta problemática. No es que [...] o me siento mal, no, no. De todos los colegios que tengo, este es el último que dejaría... Sinceramente, lo único que bueno, viste, uno trabajar a la noche es complicado, pero la verdad que me gusta” (Docente 2, Escuela 4).

“...cuando fui al acto público no estaban, digamos no estaban bien visualizados cuales eran los objetivos de la escuela y demás, en el acto público vos vas y están las horas y bueno a mí me interesaba trabajar en la zona, en Lugano, en Soldati y demás... porque me gusta trabajar en zonas con distintas problemáticas digamos” (Docente 1, Escuela 3).

Incluso para aquellos docentes a los que les costó adaptarse a trabajar en estas escuelas, después de un tiempo realizan esta decisión de permanecer y seguir trabajando, construyendo paulatinamente el sentido de trabajar en la ER.

“...en realidad, yo te digo la verdad, no estaba muy al tanto de cómo era. Me costó un año de adaptación, ¿ehhh? No fue tan fácil, porque vos venís con un ritmo de las otras escuelas donde te manejas con el chico de manera prácticamente adulta. O hablas el mismo lenguaje, acá no. [...] ...el primer año fue duro porque vos no te habituas mucho a ese trato, porque los directivos te dicen que hay que tomar determinadas medidas, y vos no te adherís a eso, o sea, creo que hay que acomodar un montón de cosas en este tipo de escuelas y lleva un tiempo...” (Docente 2, Escuela 3).

De esta manera, la permanencia en las ER deriva de una elección, implícita o explícita, llevada a cabo por los docentes. Ya sean los directivos que aceptan la propuesta de la gestión

⁵ Esto podríamos decir que es especialmente válido para aquellos docentes que cuentan con una carga horaria alta en las escuelas (por ejemplo, un cargo TP4 -12hs semanales), que los obliga a asistir varios días a la semana e involucrarse en otras actividades que van más allá del tiempo frente a alumnos – talleres, tutorías, horas de apoyo, proyectos institucionales. En aquellos docentes con una menor carga horaria la asunción de dicho compromiso con la escuela y con los jóvenes que a ellas asisten no necesariamente es tan fuerte.

que los convoca por su voluntad “inclusora”, ya sean los profesores o asesores, quienes llegan por listado, pero a pesar de ello eligen trabajar allí y permanecer.

Muchos de estos docentes sostienen que estas escuelas no son para “cualquiera”, marcando la particularidad de trabajar allí y la necesidad de elegir hacerlo, de lo contrario, esta labor se tornaría imposible. Pero a la vez marca la diferencia entre estos docentes que puede afrontar este desafío, respecto de los otros que trabajan en instituciones que no parecen requerirles una cualidad particular para desempeñar su labor –más que la de su formación disciplinar. La capacidad que ellos tienen de soportar condiciones de trabajo que demandan un sacrificio y esfuerzo extra los vuelve en cierta medida especiales, no intercambiables, constituyendo el trabajar aquí un mecanismo de distinción social y profesional que les otorga cierto prestigio.

La transformación del estudiante como base del placer docente

Otra pregunta que atraviesa el análisis acerca de las posibilidades de la asunción de un compromiso por parte de los docentes de las ER es aquel que permite su renovación. Si la construcción del estudiante como “vulnerable” deriva en la necesidad de sacrificarse y comprometerse con su escolarización para así evitar que la reinscripción en el sistema se vea dificultada, la posibilidad de sostener en el tiempo dicho compromiso, el cual demanda de los profesores una inversión, necesita de alguna fuente que permita su renovación. Una inversión que no sólo es en tiempo, sino que son inversiones afectivas que como vimos demandan un trabajo “emocional” de no tomarse las agresiones como personales, posible sólo si ese otro aparece imaginado como alguien que necesita ayuda, su ayuda, y que por eso le destinan la paciencia requerida.

Una frase utilizada en reiteradas ocasiones por los docentes habla de “lo que te devuelven” los estudiantes, frase que remite a esa inversión del docente en el estudiante. ¿En qué consiste la “devolución” de los estudiantes? Esta devolución asume diferentes expresiones: una de ellas, la transformación personal, el incorporar –literalmente- cambios profundos a nivel individual, así como convertirse en algo diferente de lo que eran cuando llegaron, diferente a su lugar de partida signado por su origen social; otra forma consiste en la respuesta al “trabajo escolar”, lo cual deriva del hecho de haberlos vuelto estudiantes; por último, resta mencionar la “devolución” en términos de reconocimiento y cariño. Si bien aquí presentamos estas formas de devolución de manera desagregada, estas expresiones conviven en los relatos de los profesores.

En primer lugar, algunos docentes ponen el foco en los cambios que han sufrido los jóvenes a nivel personal, en relación a cómo se manejan en la escuela, las formas de hablar, de leer, de desarrollar actividades; esto se traduce en el pasaje de un estado a otro que constituye una transformación que les permite ver su trabajo plasmado en los jóvenes. Como señalan Arroyo y Poliak, el compromiso de los docentes en reingreso se sostiene por “...la convicción de que a través de este proyecto educativo algo del orden de la transformación sucederá” (2011: 112). Pero esta transformación remonta al sentido fundacional de la educación, basada en el ideal civilizatorio de la escuela (Birgin, 1999), aunque a la vez, parece hacerse eco de las nuevas orientaciones que asumen las políticas públicas, que le demandan al asistido la realización de un trabajo sobre sí (Duvoux, 2009), dando lugar a la hibridación de diferentes matrices.

“...vas viendo el proceso y vas viendo el crecimiento. [...] entraron, a ver, por ahí exagero, pero no creas que demasiado, entran en un estado primitivo y tienen la posibilidad de aprender y socializarse. [...] La verdad, que la mayoría progresa” (Docente 2, Escuela 3).

“...no tiene punto de comparación un alumno que ingresó en el 2004, que está ahora en la escuela, de qué manera se desenvuelve, de qué manera habla, cómo pide las cosas, eso es una gran cosa realmente” (Docente 1, Escuela 4).

Asimismo, el paso por la escuela y la asunción de pautas cercanas a aquellas impartidas por los docentes, habilitan un cambio en los consumos y comportamientos de los estudiantes, colaborando en la regulación de las conductas que se traduce en la “reducción del riesgo social”. El transitar por esta experiencia *“les ordena la vida a los chicos [...] largó los ‘malos hábitos’”* (Director, Escuela 1), de este modo, *“...a medida que va pasando el tiempo es como que sus vidas se van encasillando”* (Docente 2, Escuela 5), pasando a ser chicos que después *“de hacer*

cuatro años acá son un tipo de personas que uno se los puede encontrar tranquilo una noche a la vuelta de una esquina” (Asesor Pedagógico, Escuela 4).

En segundo lugar, encontramos aquellas “devoluciones” asociadas con el trabajo curricular, con la realización de tareas, o bien, con un cambio de actitud del estudiante hacia el estudio:

“...la gran diferencia que hay por ahí con otras escuelas es que el laburo se ve [...]...se ve plasmado en los pibes, ellos te lo devuelven, te lo devuelven obviamente con las preguntas, con lo que hacen, con lo que dice, con la actitud que tienen frente al estudio” (Docente 1, Escuela 3).

Por último, algunos docentes traducen esa devolución en el cariño y el reconocimiento que les expresan sus estudiantes en retribución a la paciencia y el acompañamiento brindado.

“A pesar del horario que es vespertino y que se hace bastante duro de la noche, [...] realmente un desafío interesante, y sobretodo que me gusta porque se palpa el afecto acá adentro, alumnos y profesores, es realmente muy conmovedor esto. Acá dentro encuentran un afecto desmedido, y lo agradecen. Conmigo, no hemos tenido problemas, sienten que los he querido, sienten que todos los queremos en realidad. Eso realmente es una felicidad, porque los vemos por la calle y sabemos que están reconociéndonos como los profes de la EMEN [número de la escuela]” (Docente 1, Escuela 4).

Esto lleva a que, con el transcurso de un tiempo prudencial, el trabajo docente se vea plasmado en los jóvenes, por ende, brinda la posibilidad de la satisfacción que conlleva ver el “producto” de su trabajo, ver ese sacrificio, esa dedicación y esa paciencia especial que ponen a la hora de trabajar acá, traducido en un logro concreto que es, por ejemplo, que los jóvenes egresen de la escuela. Es por ello que en varios pasajes de las entrevistas el acto de colación aparece como la condensación de sus logros y la gratificación que sienten.

“...entran con un panorama y salen con otro. En el camino vas a encontrar pibes que entraron escribiendo mal y salieron escribiendo bien, entraron con cero razonamiento y salen medianamente razonando, es decir el trayecto que hace cada uno es muy personal ¿no es cierto? [...] cuando entraron vos decías “bueno que será de este pobre chico”, bueno ese pobre chico llegó y ahora sigue ¿no es cierto? Y eso para nosotros es tan lindo, el acto de colación, el primer acto de colación del año pasado fue maravilloso, fue sorprenderte verlos ahí y verlos a algunos con sus chiquitos porque muchos son papás y mamás, con sus chiquitos y con sus familias, [...]...y vos los veías ahí todos tan orgullosos, tan contentos con sus logros y bueno pienso que eso es un logro de la escuela” (Docente 3, Escuela 1).

Hay un elemento restante que también es referenciado por los docentes como “movilizante”, “conmovedor”, y es la comunión en el trabajo docente, el compromiso conjunto de todos por cooperar en pos de una meta común que es la escolarización de estos jóvenes vulnerables, sabiendo que cada uno tiene un papel relevante en el engranaje de la escuela, donde cada uno es “valiosísimo”. Esto en cierta medida genera un sentimiento muy particular que retroalimenta el compromiso a la vez que refuerza ese sentimiento de que algo especial está sucediendo allí. Como señala Sennett (2012), la cooperación encierra placeres mutuos que le otorgan un valor en sí mismo.

“...los profesores vienen en otro horario que inclusive no se lo pagan y vienen igual... o sea que no es que... en las reuniones de departamento vienen todos... Se han hecho el sábado, reuniones el día sábado... [...] por eso digo que es movilizante” (Docente 1, Escuela 3).

“...fortalezas [de la escuela], que hay un plantel de profesores muy valioso, que pone mucha garra. Profesores, digamos, autoridades, el asesor pedagógico, preceptores, que tienen muchas ganas de cambiar, entonces trabajar con buen nivel de compromiso, sobretodo eso, compromiso. Porque las cosas las hacen por el deseo de que algo mejore, me parece que eso es algo valioso” (Docente 2, Escuela 4).

El trabajo de enseñar para quienes eligen hacerlo en las ER encierra un alto grado de satisfacción. La experiencia está cargada de una emocionalidad positiva que tiene entre sus fuentes principales al estudiante, que les devuelve en forma de cambios a nivel personal, académico y también en expresiones de cariño y reconocimiento aquello que ellos hicieron por ellos. La posibilidad de ver en el transcurso del tiempo de trabajo en las ER la tarea que han realizado en los alumnos y ver esos cambios durante el lapso en que dura la escolarización de los estudiantes encierra un alto grado de gratificación, que opera en la renovación del sacrificio.

Si bien por momentos se habla de lo desgastante de la labor, de lo infructuosa que pareciera ser, la posibilidad de convertirse en referentes de estos jóvenes, en que éstos recurran a ellos en caso de necesitarlos, los ubica en un lugar especial que lejos está de dejarlos al margen, de quitar relevancia a su labor. Por el contrario, a pesar de implementar una estrategia que tiende a poner al estudiante en el centro, en las ER el lugar del docente cobra protagonismo, ya que sin su esfuerzo nada sería posible. El formato novedoso de las ER pareciera quedar como mero soporte que habilita una labor docente comprometida.

McWilliam (1999) señala que la introducción de las pedagogías basadas en el discurso terapéutico, que le dan al docente una mayor información acerca del estudiante, ponen a disposición una nueva variedad de placeres, como por ejemplo, el placer de ser confiable, el placer de saber que se ha logrado romper la carcasa exterior y que ahora realmente es posible transformar lo más profundo del estudiante. Las gratificaciones que acarrea el ver cambios en los alumnos evaluados como positivos por los docentes están muy presentes en las ER, ya que ellos “*trabajan para eso*”, para “*modificarle la vida a alguno*”.

En su indagación acerca de las fuentes de emociones positivas y negativas en docentes de secundaria, Hargreaves (2000) da cuenta que para ellos las situaciones de mayor gratificación remiten a los casos de chicos con dificultades extremas que con su ayuda se las arreglaron para revertir la situación, es decir, cuando logran grandes avances con algunos de sus alumnos. Por el contrario, en relación con las fuentes de emociones negativas, los docentes marcaron el hecho de no conocer a, ni ser conocidos por, sus alumnos en un sentido profundo; por otro, el tener malas relaciones o directamente no tener relación con sus estudiantes, aspecto que está condicionado por la “gramática emocional” propia del nivel medio, la cual deriva de la misma organización curricular enciclopédica que provoca que las interacciones entre docentes y alumnos no encuentren continuidad y se vean fragmentadas.

Como vemos, en las ER confluyen estas situaciones donde las emociones positivas cobran protagonismo. Estos docentes trabajan con jóvenes que para ellos representan un desafío, es decir, su escolarización encierra una dificultad mayor que la que puede darse con jóvenes de otros sectores sociales o que no han transitado por experiencias de fracaso escolar, y es allí, en la posibilidad de superar estos desafíos, a partir de un trabajo colaborativo, donde se condensan las gratificaciones, las cuales quedan plasmadas en la misma persona del estudiante. De este modo, la experiencia emocional que van vivenciando los docentes de las ER tienden a ser impregnadas de aspectos gratificantes al estar asociadas con las transformaciones personales de los alumnos, percibido como un logro personal producto de su trabajo.

Reflexiones finales

A lo largo del artículo nos propusimos recuperar los elementos que permiten el compromiso con la labor docente entre los profesores de las ER. En un escenario donde el malestar entre el profesorado de secundaria impregna la realidad de muchas escuelas, explorar una experiencia donde los docentes encuentran un lugar que pueden elegirlo como aquel en el que desean desarrollar su labor profesional, así como en el cual pueden construir sentidos acerca de ésta, abre el camino para una reflexión sobre las posibilidades de construir compromisos de este tipo en el conjunto de las escuelas.

El recorrido realizado dio cuenta, en primer lugar, de la necesidad de construir al otro como “vulnerable”, y por tanto del mismo profesor como capaz de subsanar parcialmente dicha condición, de lo contrario difícilmente pudiera darse una reincorporación exitosa al sistema educativo; en segundo lugar, del trabajo e inversión emocional que realizan los profesores para poder priorizar una estrategia a nivel institucional en lugar de posicionarse ellos en primer plano; en tercer lugar, del componente electivo presente entre quienes trabajan en estas escuelas, quienes ya sea previamente o durante la socialización como “docentes de reingreso”, asumen la decisión personal de trabajar allí; por último, de la gratificación que conlleva observar el esfuerzo y la inversión realizados, incorporados en la figura del estudiante, quien los retribuye de diferentes maneras.

Estos elementos, más que de las necesidades de esta población “vulnerable”, nos habla de las mismas necesidades del docente de encontrar sentido a su tarea así como de recibir

reconocimiento por ella. A pesar de que las ER parecen promover una personalización en el proceso de escolarización de los estudiantes que los pondría en el centro de la escena (Ziegler y Nobile, 2014), vemos que a la larga quien cobra una suerte de protagonismo y recupera su lugar de relevancia es el docente. Desde su mirada, sin su esfuerzo y sacrificio estos jóvenes difícilmente hubieran podido sostener en el tiempo la escolarización. En cierta medida, nos habla de la necesidad de sentirse especiales para alguien, en este caso, sus estudiantes, a la vez que les permite distinguirse del resto de los docentes, ya que la labor que desempeñan no puede ser afrontada por cualquiera.

Ahora bien, un interrogante que nos hacíamos al inicio de este artículo era el de las posibilidades de pensar la construcción de un compromiso de este tipo en otras instituciones, en el conjunto del sistema. Por una parte, el punto de partida de este compromiso, que refiere al estudiante como vulnerable, está teñido por la condición de origen de esta población. ¿Sería posible pautar la labor pedagógica de esta manera en escuelas que atiendan a otros sectores sociales? Pareciera haber algo de esta forma de compromiso que no puede ser escindido de la condición social de los estudiantes.

Por otra parte, difícilmente sea posible replicar este tipo de compromiso en el resto del sistema cuando constituye en sí mismo un mecanismo de distinción al interior del cuerpo docente. Como señala Bourdieu (2000), la distinción se diluye con su propia popularización. Aunque sí es posible encontrarlo en otras instituciones que atienden a los sectores más desfavorecidos. Aquí lo que distingue es el esfuerzo que conlleva trabajar “con estas poblaciones”, independientemente de la propuesta particular del formato de las ER.

En cierta medida, lo analizado hasta aquí no es más que un reflejo de la imposibilidad de que hoy en día prevalezca un sentido homogéneo en el colectivo de profesores de secundaria, ya que la condición fragmentada del sistema educativo conduce a la existencia de escuelas muy diferentes entre sí, que demandan cualidades así como sentidos construidos en torno a la labor docente propios de cada entorno escolar particular.

Bibliografía

- Arroyo, Mariela y Poliak, Nadina (2011): “Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las escuelas de reingreso”, en Tiramonti, Guillermina (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens.
- Birgin, Alejandra (1999): *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Buenos Aires, Editorial Troquel.
- Bourdieu, Pierre (2000) [1979]: *La distinción*, Bogotá, Editorial Taurus.
- Duvoux, Nicolas (2009): "L'injonction biographique dans les politiques sociales. Spécificité et exemplarité de l'insertion", en *Informations sociales*, 2009/6 Nro. 156. Disponible en: <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-6-page-114.htm> Último acceso: 2 junio 2013.
- Hargreaves, Andy (2000): “Mixed emotions: teacher’s perceptions of their interactions with students”, en *Teaching and Teacher Education* 16.
- Hochschild, Arlie Russell (2003) [1983]: *The Managed Heart: commercialization of human feeling*, Berkeley, University of California Press.
- Hochschild, Arlie Russell (2008) [2003]: *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*, Madrid, Katz.
- McWilliam, Erica (1999): *Pedagogical Pleasures*, New York, Peter Lang.
- McWilliam, Erica (2003): "The vulnerable child as a pedagogical subject", en *Journal of Curriculum Theorizing*. Special Issue Childhood and Cultural Studies. 19 (2).
- Nobile, Mariana (2013): “Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires”, Tesis Doctoral presentada en el Doctorado en Ciencias Sociales (FLACSO Argentina), *mimeo*. Disponible en el Repositorio FLACSO-Andes: <http://www.flacsoandes.edu.ec/dspace/handle/10469/6118>. Último acceso: 1 de septiembre de 2014.

- Nobile, Mariana (2014): “Redefiniciones del mérito en secundaria: el lugar del esfuerzo en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires”, en *CPU-e. Revista de Investigación Educativa* 18, enero-junio 2014, Xalapa. ISSN 1870-5308. Disponible en: <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/757/1354>. Último acceso: 16 enero 2014.
- Revault D’Allonnes, Myriam (2009): *El hombre compasional*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Sennett, Richard (2012): *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*, Barcelona, Anagrama.
- Ziegler, Sandra y Nobile, Mariana (2014) “Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Nro. 63 (septiembre-octubre), Vol. XIX.