"EL TRABAJO DE ENSEÑAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA, ¿INDIVIDUAL Ó COLECTIVO?"

Abal Medina, María Dolores (IIPMV-CTERA), mail: mdabalm@gmail.com
Nuñez, Andrea (IIPMV-CTERA), mail: acn2_1@yahoo.com.ar

1. Introducción

Nuestro interés se concentra en la temática del trabajo docente no sólo como una cuestión teórica sino centralmente como un problema práctico. Para poder abordarlo necesitamos ubicar en el plano teórico la discusión en que se inscribe el trabajo, y más específicamente el trabajo de enseñar.

En este sentido, el presente trabajo intenta aportar una introducción sucinta al análisis conceptual del trabajo conociendo aquellos teóricos que han atravesado los discursos académicos sobre el tema.

Creemos que es la combinación de experiencia práctica y bagaje teórico lo que nos permite producir ciertas reflexiones para intentar comprender el trabajo que hacemos. Por esto hacemos ésta reflexión conceptual para contribuir al análisis de la experiencia de los estudios de los procesos de trabajo. En resumen, desarrollando esta línea de pensamiento, la intención es lograr en este estudio un aporte para la reflexión sobre esta temática.

2. Algunas conceptualizaciones sobre el trabajo

El trabajo es una actividad específicamente humana por la cual los hombres se relacionan, interaccionan con la naturaleza y producen su propia existencia. Para Marx, como para Hegel, el trabajo es parte fundamental del hombre pues éste no puede existir sino trabajando, creando, imprimiendo sobre la naturaleza su marca de humanidad. "El trabajo es, en primer término, un proceso entre la naturaleza y el hombre, proceso en que éste realiza, regula y controla mediante su propia acción su

intercambio de materias con la naturaleza. En este proceso, el hombre se enfrenta como un poder natural con la materia de la naturaleza. Pone en acción las fuerzas naturales que forman su corporeidad, los brazos y las piernas, la cabeza y las manos, para de ese modo asimilarse, bajo una forma útil para su propia vida, las materias que la naturaleza le brinda. Y a la par que de ese modo actúa sobre la naturaleza exterior a él y la transforma, transforma su propia naturaleza, desarrollando las potencias que dormitan en él". (Marx, 1979)

El trabajo definido de esta forma también esta presente en el pensamiento de H. Marcuse, que argumenta que el trabajo es un hacer del hombre como su propio modo de ser-en-el-mundo, el medio por el cual llega a ser para sí, que no se define solamente por su finalidad, la producción, sino por lo que sucede en la subjetividad de la realidad humana (Marcuse, 1970).

A través del trabajo entonces, los hombres producen aquello que las sociedades necesitan para garantizar su propia existencia, ya sea en el orden material como en el simbólico. Cumple además un papel de mediación en la sociedad, ya que la relación social es la base de su existencia. Por lo tanto, podríamos decir que el trabajo que produce la existencia de toda sociedad es necesariamente colectivo, cooperativo, porque trabajando con sus semejantes es como el hombre transforma la naturaleza, las ideas y las relaciones.

Fuente del valor, el trabajo cumple una función de naturaleza colectiva, humanizante. Es esta potencialidad de autorrealización que tiene el trabajo a la que nos referimos cuando decimos que luchamos por un trabajo emancipador.

Esta perspectiva casi filosófica del trabajo, se vuelve profundamente política cuando ponemos en un primer plano su naturaleza colectiva. En su obra "El Capital", Marx pone al trabajo en el centro de la vida económica y social y en el origen de su teoría del valor. Es a partir de las condiciones de su ejercicio colectivo, y como generador de valor, que el trabajo es social por excelencia, en consecuencia, dice Marx, la propiedad de los bienes de producción necesarios para el trabajo debería ser colectiva. El trabajo sería una "actividad social combinada", que Marx describe de la

manera siguiente: "con la subsunción real del trabajo al capital o del modo de producción específicamente capitalista, no es el obrero individual sino una vez más una capacidad de trabajo socialmente combinado, lo que se convierte en el agente real del proceso laboral en su conjunto, y como las diversas capacidades de trabajo que cooperan y forman una máquina productiva total participan de manera muy diferente en el proceso inmediato de formación de productos –éste trabaja más con las manos, aquel más con la cabeza, el uno como director (manager), ingeniero (engineer), técnico, etc., el otro como supervisor, el de más allá como obrero manual directo e incluso como peón– tenemos que más y más funciones de la capacidad de trabajo se incluyen en el concepto inmediato de trabajo productivo, y sus agentes en el concepto de trabajadores productivos, directamente explotados por el capital y subordinados en general a su proceso de valorización y de producción"… "Si se considera el trabajador colectivo, en que consiste el taller, su actividad combinada se realiza materialmente y de manera directa en un producto total que, al mismo tiempo, y aquí es absolutamente indiferente el que la función de tal o cual trabajador, mero eslabón de este trabajador colectivo, esté más próxima o más distante del trabajo manual directo" (Marx, 1979).

Este carácter colectivo, social, del trabajo lo dota de una particular potencialidad. El trabajo social es algo más que la suma de los trabajos concretos que realiza cada individuo en cada momento histórico: tiene la potencialidad de producir excedentes, es decir más de lo que cada individuo de una sociedad necesita para reproducirse.

Reconocer este carácter colectivo del trabajo es fundamental para plantear la pregunta política central: ¿cómo se distribuye el excedente que produce el trabajo social? La historia de las luchas de los pueblos gira alrededor de la contradicción entre el carácter colectivo del trabajo, que ha producido y produce riquezas materiales y simbólicas, y la apropiación privada de las mismas a través de distintas formas en las diferentes épocas.

Una idea que atraviesa la obra de Marx es la oposición dialéctica que resulta del hecho de que si bien el trabajo como actividad vital es colectivo, emancipador y fuente del valor, dentro del capitalismo el trabajo aparece en la vida cotidiana como individual, subordinado, alienado y explotado. La propiedad privada de los medios de producción por parte de

un sector de la sociedad –la clase propietaria del capital- y la división social del trabajo están en el origen de la alienación, consistente en la apropiación del fruto del trabajo hecho por otros, en el extrañamiento de sí mismo, en el control y en la dominación del trabajador por parte de quien lo contrata como asalariado, en la imposibilidad de hacer un trabajo desarrollando sus potencialidades y, fundamentalmente, en la necesidad de trabajar para asegurar su subsistencia.

El capitalismo logró desarrollar una forma específica de apropiación a partir de profundas transformaciones en la concepción y organización del trabajo humano. Todo este proceso de someter el trabajo humano a las necesidades y a la lógica del capital, enfrentó en cada momento histórico la resistencia de los trabajadores. Para neutralizarla, desviarla o eliminarla el capital debe valerse permanentemente de múltiples instrumentos y estrategias, que utiliza en todos los ámbitos y dimensiones de la vida social. Uno de los lugares fundamentales donde se dirime esa lucha es en el control del proceso de trabajo.

Marx considera que, puesto que la división del trabajo está configurada para la explotación de una clase sobre otra, su superación no puede derivarse sino de la lucha de clases. La producción capitalista, destinada a aumentar incesantemente la ganancia, implica para el trabajador el extrañamiento y enajenación con respecto a su propio trabajo. Así la alienación no es un mero estado psicológico, sino que es generado por el proceso de trabajo capitalista.

Por el contrario, para otro teórico, en este caso Durkheim, la división del trabajo es un producto inevitable de la complejización social, que se da no sólo en la esfera del trabajo, sino también en otros órdenes de la sociedad (ya sea el arte, el gobierno, la ciencia, etc. etc.) Esta complejización no genera necesariamente conflicto, a menos que se trate de una división del trabajo forzada, porque en última instancia, la división del trabajo es en sí misma una fuente de solidaridad basada en la interdependencia y en la aceptación de normas morales consensuadas. Cuando se trastoca o modifica ese equilibrio, se producen situaciones patológicas como el enfrentamiento de clases, pero éste tiene un carácter necesariamente coyuntural. Por ello la anomia es un estado patológico

transitorio que no pone en cuestión el orden social. No somos originales al decir que Durkheim desarrolló su discurso teórico a través de ciertas connotaciones evolucionistas comparando a la sociedad con un organismo social. Desde su enfoque, y en la exposición de su tesis doctoral acerca de "La división del trabajo social" sostiene que la misma da como resultado una mayor interdependencia de los seres humanos y por eso mismo contribuye a relacionarlos entre si, ya que cada uno se dedica a una función dentro del "todo social", necesitando de los demás para sobrevivir: "basta que cada individuo se consagre a una función especial para encontrarse, por la fuerza de las cosas, solidario con los demás" (Durkheim, 1967).

Durkheim advierte que la división del trabajo no generará por sí sola la solidaridad orgánica, es necesario que se produzca al mismo tiempo un derecho y una moral que apunten, bajo las formas secularizadas, a una cohesión social.

Desde esta óptica y en este contexto histórico, para Durkheim la docencia tendrá una direccionalidad moral, y el ejercicio de cierta función social, diciendo que: "Tales son las funciones de asistencia, que, para desempeñarse bien, suponen entre los que asisten y los asistidos sentimientos de solidaridad, una cierta homogeneidad intelectual y moral, como fácilmente resulta de la práctica de una misma profesión. Muchas de las obras de educación (enseñanzas técnicas, enseñanza de adultos, etc.) parece que deben encontrar en la corporación profesional su medio natural". (Durkheim, E: 1995, página 32.)

Por otra parte, Max Weber entiende que es a partir de la reforma protestante, y más específicamente del pensamiento de Calvino, que comenzó a gestarse una nueva ética del trabajo, valorizando la vida de los seres humanos "en este mundo", justificando el préstamo a interés, el beneficio económico resultante del comercio y del trabajo, convirtiendo la austeridad en el consumo y la propensión al ahorro en una virtud (Weber, 1964) "El trabajo constituye, entonces, el fin mismo de la vida, tal como Dios lo ha fijado"…pues "la divina providencia ha llamado a cada uno a consagrarse a un oficio (o profesión) que él debe reconocer"…"Ese oficio o profesión será su manera de trabajar por la mayor gloria de Dios"…Pero no se trata de un propósito moral, pues "es en los frutos que produce que se

puede reconocer el valor del trabajo,…la importancia de los bienes que él provee a la comunidad"… La lógica del funcionamiento del capitalismo, pues así entendida resultaría de un mandato divino: "el hombre ha heredado de Dios un deber con respecto a las riquezas que le fueron confiadas, su multiplicación". En consecuencia, la acumulación de riqueza no es condenada moralmente, como durante la Edad Media, siempre que fuera el resultado del trabajo duro y del cumplimiento de los deberes profesionales" (Weber, 1964).

En otras palabras, el autor nos dice entonces que el capitalismo se basa en la obligación de trabajar de manera disciplinada, y el trabajo es considerado como una profesión, una vocación, orientada al cumplimiento del deber. La influencia del protestantismo hizo que la profesión fuera considerada como la respuesta a una vocación divina, donde la ganancia se ha convertido en el fin mismo de la vida. Incluso una profesión es determinada útil o grata a dios, en primer lugar, según criterios éticos y, en segundo lugar, con arreglo a la importancia que tienen para la colectividad los bienes que en ella han de producirse; a lo que se añade el provecho económico que produce el individuo.

En resumen, podría decirse que para Weber la representación sobre la docencia aparece inscripta en el rol que cumplían los maestros en la comunidad, que se veían a sí mismos bajo la concepción de la "vocación", ó la idea difusa de un cierto apostolado con deberes y responsabilidades terrenales, y representantes de un trabajo anclado en un hábito sistemático de transmisión de conocimientos. El tema del trabajo social y colectivo, de la insatisfacción o no respecto del trabajo realizado, y su contribución al desarrollo y potencialidad de quien lo realiza, y de la distribución y apropiación del producto del trabajo no es un tema tratado bajo ningún modo, ni de manera prioritaria por estos dos últimos teóricos, Durkheim y Weber.

3. Concepciones sobre trabajo docente

En el campo educativo observamos que las políticas y transformaciones planteadas suelen "invisibilizar" el trabajo docente,

obviando las definiciones sobre las condiciones laborales y la organización del trabajo de enseñar. De hecho hay todo un campo de disputa sobre cómo nombramos lo que hacemos, históricamente se ha nombrado nuestro trabajo como tarea, servicio, actividad, desempeño de un rol, función. El modo en que los docentes tenemos invisibilizado nuestro proceso de trabajo llega al extremo que en un encuentro, el compañero Héctor González tuvo que recurrir a una comparación con una fábrica automotriz para que pudiéramos ver el grado de precariedad al que nos estaban forzando a movernos en la denominada "transformación educativa". Para ilustrar este punto el ejemplo fue el siguiente: "Sería como si una automotriz decidiera cambiar el modelo de automóvil, y los trabajadores de esa fábrica tuvieran que salir corriendo a ver como se forman para poder trabajar esa nueva tecnología". Planteado en estos términos parece obvio, pero esta obviedad se va opacando a medida que nos acercamos a reflexionar sobre nuestro propio trabajo como educadores.

Nos resulta importante profundizar sobre el contenido del trabajo docente, conceptualizándolo como un trabajo intelectual en el que definimos qué enseñar, cómo hacerlo, y con qué sentido[1]. Tomarlo de esta manera implica disputar el sentido de un trabajo integral, debatiendo acerca del contenido, la organización, el puesto de trabajo y las condiciones materiales en las que se realiza. Para analizarlo partimos de reivindicar nuestros derechos como trabajadores, y a la vez, reconocernos como trabajadores de un derecho social. Este doble juego de derechos implica pensar las condiciones en las que desarrollamos nuestro trabajo, de manera tal que nos permita recuperar la potencialidad humanizante y creadora del trabajo que hacemos; superar la escisión trabajo manual-trabajo intelectual; pensarlo no como una tarea fragmentada sino como un proceso interrelacionado y complejo; y asimismo organizado con un sentido determinado y basado en una materialidad de tiempo, espacios y recursos concretos. En ésta clave estamos pensando en las condiciones laborales, considerando un ambiente de trabajo que tenga condiciones de salud y seguridad, prevención del riesgo laboral, especificación de los tiempos de trabajo, regímenes de licencias, ingreso, estabilidad, derechos sindicales,

[1] SUTEBA-CTERA-CTA, 2005.

formación y capacitación, seguridad social y previsional, y salarios cuyos montos estén relacionados al valor social del trabajo.

En este sentido destacamos que en los tiempos de trabajo es necesario considerar una jornada laboral que reconozca todo el trabajo que se realiza dentro y fuera del aula, tanto referido a lo institucional y para la producción colectiva, remunerando los tiempos frente a clase y fuera de ella.

4. La escuela como espacio social de trabajo colectivo.

Consideramos la escuela como estructuralmente conflictiva, esto nos lleva a pensarla inscripta en un conjunto de relaciones que no son armónicas entre los sujetos, los tiempos y espacios sino que se encuentra atravesada por múltiples disputas. Desde esta perspectiva visualizamos la escuela como un espacio donde se producen distintas respuestas en cuanto a las formas de distribución y agrupamientos de los estudiantes; los procesos de tomas de decisión; los modos de producción, valoración y circulación de los conocimientos, así como los modos de comunicación entre los distintos grupos; los criterios de uso de los tiempos, espacios, recursos; y los modos de participación de docentes, estudiantes y otros sujetos sociales.

La actual organización escolar y del trabajo asentada en la variable individual y en la no participación de docentes y estudiantes en la toma de decisiones escolares dificulta la concreción de espacios y tiempos para el trabajo colectivo. Pensar la escuela como espacio social de trabajo requiere de una mirada no fragmentada sobre la misma, articulando esferas que no son independientes entre sí sino que se encuentran íntimamente relacionadas como lo son la organización escolar (distribución de tiempos, espacios, recursos, etc.), lo curricular (contenidos, programas, planes, estrategias didácticas, etc.) y como se piensa la organización del trabajo docente (jornada laboral, espacios de trabajo, y condiciones laborales, puestos de trabajo, etc.).

El proceso de trabajo escolar es colectivo por definición entendiendo que colectivo no implica necesariamente situaciones concretas en las que nos encontremos todos, sino de construcción conjunta en una amplia variedad de acciones compartidas entre todos los trabajadores de la escuela (docentes, estudiantes, auxiliares, etc.)

Nos lleva a buscar formas colectivas para disputar en el espacio educativo con prácticas concretas junto con los estudiantes para transformar efectivamente la escuela combatiendo los mecanismos de legitimación del individualismo, la fragmentación y el autoritarismo. Esta transformación no puede sino estar inscripta en un proyecto más general de transformación social.

5. Sobre trabajo docente en escuela secundaria.

Una mirada crítica del trabajo docente en la escuela secundaria actual debería develar sus características hegemónicas**:** selectividad, autoritarismo y fragmentación. En esta clave planteamos que la organización del trabajo docente al estar sostenida en una fuerte clasificación del currículo, basado en el trabajo áulico, un trabajo valorado y retribuido exclusivamente mediante un salario por "horas clase" u "horas frente a alumnos", impide desarrollar la potencialidad humanizante y creadora del trabajo. Por lo tanto no reconoce el involucramiento integral del trabajador, dificulta ver la contradicción entre el carácter colectivo del trabajo y la apropiación individual de la riqueza, además obtura la posibilidad de apropiarnos del control y del contenido del trabajo de enseñar.

Recuperamos el concepto de trabajo colectivo que venimos desarrollando para restituirlo como categoría para pensar en el proyecto educativo de la escuela secundaria. Para esto es fundamental visualizar la fragmentación presente en la dimensión curricular, la organización escolar y la organización del trabajo para reinventar la escuela secundaria.

El proyecto que desde los trabajadores de la educación revindicamos es la transformación de la escuela secundaria en términos de la construcción efectiva de un espacio posibilitador del trabajo colectivo de

apropiación, recreación y producción de la cultura y el conocimiento, y que significa luchar por la educación pública inscripta en la disputa social e histórica por un trabajo emancipador. Para esto es necesario concebir puestos de trabajo que consideren al menos tres categorías: la carga, la responsabilidad y la complejidad del trabajo.

Cuando aludimos a carga de trabajo nos estamos refiriendo a la cantidad de trabajo que se realiza en un determinado tiempo, en el caso del trabajo docente se manifiestan tres dimensiones básicas: la carga física, mental, pero además en tanto el trabajo nos implica vincularnos con otros sujetos, tenemos una carga psico-afectiva. Todas ellas indispensables para construir el vínculo para llevar adelante el proceso de enseñar y aprender.

Por otra parte, cuando nos referimos a la responsabilidad del trabajo docente hacemos referencia no sólo a la dimensión administrativa de nuestra labor, sino principalmente a la responsabilidad de ser trabajadores de un derecho social, la educación, asumiendo el compromiso de acompañar a sujetos concretos, los estudiantes. Estamos frente al desafío y la responsabilidad social de aportar a un proceso que derive en el posicionamiento de estos sujetos como constructores críticos, que se ven a sí mismo frente a una realidad dada pero a la vez construible, y que puedan potenciar desde el presente un proyecto colectivo y emancipador.

Por último la complejidad del trabajo docente tiene que ver con los cambios en el contexto socio-histórico en que se inscribe nuestra práctica, es decir en las condiciones concretas de nuestra vida, la de los estudiantes y sus familias. Por otro lado, al ser la enseñanza un proceso de recuperación de la memoria, de la historia, de la emocionalidad, de los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales, la acelerada modificación en todos estos campos del conocimiento aporta a la complejidad de nuestra tarea. Además la importancia del vínculo que establecemos con otros sujetos, dada la característica colectiva de nuestro trabajo, imprime una carga adicional al trabajo de enseñar.

También nos resulta relevante definir puestos de trabajo compuestos por una jornada laboral que retribuya salarialmente y

reconozca íntegramente todo el tiempo trabajado, tanto el individual en el aula, como fuera de ella; pero principalmente el tiempo necesario para el trabajo colectivo, ya sea para formación, trabajo institucional, diseño, planificación, conducción de las tareas pedagógicas, evaluación del proceso educativo, la reflexión, sistematización y producción de conocimientos que derivan de dicha práctica. Así como también para construir un vínculo significativo con los estudiantes y sostener los ámbitos de participación de las familias y otras organizaciones de la comunidad.

Consideramos fundamental generar las condiciones para que efectivamente se concreten los espacios de reflexión colectiva, ya que creemos que será la forma en que encontremos las estrategias para superar estas tendencias hegemónicas de selectividad, fragmentación y autoritarismo.

6. Algunos aportes desde dos experiencias.

Ahora nos centramos en el análisis de dos escuelas secundarias: la escuela de Reingreso en Barracas- La Boca (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), y otra El Centro Educativo de Nivel Medio para Trabajadores (CENMT) situada en Bariloche (Río Negro), a fin de visualizar aquellos rasgos que den cuenta de procesos innovadores respecto a la organización del trabajo docente.

Estas son dos experiencias propuestas por los gobiernos locales para la educación pública estatal son construídas desde contextos, políticas y momentos históricos muy distintos. Las escuelas de reingreso son una propuesta realizada en el año 2006 para un número acotado de escuelas de la ciudad. En cambio el CENMT es creado en el marco de una propuesta para el nivel secundario de toda la provincia de Río Negro, siendo la única que logra sostener su existencia desde 1998.

Escuela de Reingreso en Barracas-La Boca (Ciudad Autónoma de Buenos Aires)

Nos resulta significativa presentar esta escuela ya que presenta algunas características distintivas para pensar en la organización del trabajo de enseñar en el nivel secundario. Esta experiencia es construída desde el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con el objeto de incluir a los estudiantes de nivel secundario que han abandonado la escolaridad por un período mayor a un año. Esta propuesta se caracteriza por la modificación de los formatos escolares hegemónicos generando la posibilidad de construir otras trayectorias educativas. Contiene estrategias de enseñanza que intentan superar las prácticas escolares tradicionales y plantea nuevos abordajes del currículo, con apoyo a los estudiantes, para lo cual es indispensable desarrollar una nueva organización del trabajo docente en el nivel secundario. Para esto se pensó en incluir tiempos de trabajo docente para la planificación, las tareas fuera del aula con estudiantes y el trabajo colectivo entre los docentes. En este sentido es que en esta escuela existen docentes con cargos de tiempo parcial: doce horas cátedra que incluyen tiempo para las clases de apoyo, las tareas de diagnóstico y orientación, la planificación y evaluación. Además estas doce horas se distribuyen de manera diferente de acuerdo a lo que cada asignatura requiere para su dictado.

Por otro lado, esta escuela cuenta con la modalidad de asignación por horas cátedra, que son utilizadas para los Proyectos Pedagógicos Complementarios (PPC). Corresponde a horas para las actividades de apoyo, actividades opcionales y de talleres.

No es sencillo conciliar los horarios para que este tiempo disponible de cada docente coincida con el de sus compañeros de área o proyecto, a pesar de que en esta experiencia existe una fuerte preocupación por encontrar las estrategias que permitan lograr espacios de trabajo colectivo entre docentes, directivos, estudiantes y organizaciones sociales.

Pero este tiempo de trabajo al que aludimos si ha sido significativo en cuanto a posibilitar un vínculo más estrecho con los estudiantes,

destacamos que ha permitido un mayor seguimiento de los alumnos y un mayor conocimiento de cada uno de ellos y su situación particular.

Otro eje que cobra significatividad es el alto compromiso que se vislumbra en los docentes que participan de esta experiencia. Se está avanzando en posibilitar momentos de encuentro entre docentes por turno acompañados por el asesor pedagógico y la asistente técnica. La idea central es armar estos espacios para que los docentes se encuentren sistemáticamente a trabajar en forma colectiva.

El Centro Educativo de Nivel Medio para Trabajadores (CENMT), de Bariloche.

Nos acercamos a la experiencia del CENMT que este año cumple sus 20 años de existencia en Bariloche para retomar algunos aportes que dan cuenta de la posibilidad de concretar en tiempos y espacios reales el trabajo colectivo. Se trata de una propuesta pública-estatal para la educación de adultos en el nivel secundario que es creada a partir de la Reforma Educativa del Nivel Medio de Río Negro (1986-1996). A pesar de esto el proyecto nunca contó con todo el reconocimiento oficial, y a partir de 1996 los ajustes neoliberales anulan la reforma en toda la provincia. Estudiantes, docentes y ex alumnos resisten y logran sostener esta experiencia manteniendo los aspectos fundamentales de la propuesta educativa, pero teniendo que resignar otros y enfrentando amenazas de clausura. En la actualidad, aunque sin norma legal que lo respalde, el CENMT sigue funcionando y generando acciones para difundir el proyecto y lograr el reconocimiento oficial.

La potencialidad que este proyecto representa no es menor, ya que como hemos enunciado atenta contra los cimientos del modelo hegemónico, en tanto se basa en el trabajo colectivo. Esto implica una modificación en la organización de la labor de los docentes, en el trabajo con los estudiantes, y en la concepción misma de cómo se piensa el trabajo y la sociedad.

Entre sus particularidades destacamos los siguientes aspectos:

- Organización escolar: gobierno democrático integrado por el Director junto a los coordinadores elegidos por los educadores del área (estos cuentan con tres horas cátedra pagas para las reuniones semanales llamadas Interárea) y el Coordinador pedagógico. Esta posibilidad de ser partícipes de las decisiones institucionales inciden directamente en el compromiso de estudiantes y docentes con el proyecto del Centro Educativo.
- Organización curricular por módulos y no por asignaturas: el Ciclo Básico cuenta con tres módulos (Comunicación y Expresión; Sociales; y Exactas y Naturales), cada una con dos profesores simultáneamente frente a alumnos, compartiendo el módulo profesores de distintas disciplinas.
- Organización laboral: reconoce que el trabajo docente no se limita al trabajo áulico, sino que hay tiempos necesarios para el trabajo individual que se necesita realizar, así como para el trabajo colectivo tanto con otros docentes, como con estudiantes, padres, familiares y organizaciones sociales. Además estas horas institucionales están previstas de forma que permiten el encuentro entre los docentes, para las reuniones por área, los TED (Talleres Educadores), para la planificación y la evaluación.
- Trabajo en pareja pedagógica: la coordinación conjunta en el aula propicia la construcción de distintas estrategias, posibilitando el abordaje del objeto de conocimiento desde diversas perspectivas epistemológicas, y permitiendo un seguimiento personalizado de los estudiantes, la identificación de los obstáculos en el proceso de aprendizaje, y enriqueciendo la reflexión de la práctica docente.
- Espacios de trabajo docente colectivo: posibilitan la integración y el debate de la propuesta educativa. Estos espacios consisten en tres horas cátedra remuneradas para realizar reuniones de áreas y talleres de educadores semanalmente y en forma alternada.
- Cooperadora de estudiantes: existe desde el año 1994, y su actividad principal consiste en proveer material didáctico para los estudiantes y además aporta material y equipamiento para la institución.

- Delegados: se nombran dos por cada curso, que actúan como vínculo entre el conjunto de los estudiantes, el curso y los docentes. Participan, habitualmente, de las reuniones de la Comisión Cooperadora. Cuando se considera necesario los estudiantes participan en instancias de reuniones con los profesores, con el Interárea, la Dirección y la Coordinación.

- Comisión de ex – alumnos: participan en los actos y fiestas de la institución contando sus experiencias actuales en el ámbito terciario o universitario.

- Vinculo docentes-estudiantes: los docentes cuentan con tiempo y espacio para construir un vínculo con los estudiantes desde el respeto, la confianza y la valorización mutua favoreciendo el proceso educativo.

Por último queremos considerar que si bien el proyecto del CENMT desde sus orígenes está enmarcado en los principios de la Educación Popular, sostenerlos todo este tiempo no ha sido sencillo, en esto seguramente ha contribuido la claridad del proyecto y la existencia de los espacios de trabajo colectivo reconocidos y retribuidos salarialmente. Es en estos espacios colectivos donde se ha construido a partir de la reflexión conjunta la definición respecto de qué enseñar, cómo hacerlo; cómo integrar el trabajo entre los docentes del área, elaborar propuestas entre áreas, desarrollar proyectos y sostenerlos, etc.

Un aspecto que destacamos como central es que el trabajo colectivo posibilita construir colectivamente el proyecto pedagógico de la escuela y la apropiación del conocimiento producido sobre la enseñanza y la escuela, superando el límite impuesto desde los sectores hegemónicos reduciendo a los docentes a meros ejecutores de decisiones elaboradas por técnicos desde fuera de la escuela. Recuperando la capacidad humanizante del trabajo, así como el control sobre el sentido del trabajo de enseñar.

Bibliografía:

Durkheim, E., (1967), De la división del trabajo social, Ed. Schapire, Buenos Aires.

González, H., Pantolini, V., Suárez, M., "¿Cuál es mi puesto de trabajo?" En Revista Pedagógica de los trabajadores de la educación. *La Educación en nuestras manos*, Año 16, N° 78, Buenos Aires, septiembre de 2007.

Marcuse, H. (1970), Etica de la Revolución, Ed. Taurus, Madrid.

Marx, K. (1979), El Capital, Libro 3, Tomo 2, Ed. La Pléyade, París.

SUTEBA-CTERA-CTA. Escuela secundaria pública para todos los adolescentes y jóvenes. Una propuesta en construcción. En Aportes para el Debate Nº 4, Serie: "Escuela Pública, Popular y Democrática, proyecto en construcción". Buenos Aires, mayo 2005.

SUTEBA-CTERA-CTA. Paritaria Docente. En Cuadernos de Formación Sindical Nº 1. Buenos Aires, marzo 2004.

Tiramonti, G., Arroyo, M., Montes, N., Nobile, M., Poliak, N., Sendón, M. A., Ziegler, S. Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Buenos Aires, Argentina. Informe final Julio de 2007

Weber, M., (1964), La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo, F.C.E., México.