



Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: La experiencia de ser docente hoy : entre el desgaste y la motivación : un estudio exploratorio sobre representaciones sociales

Autores (en el caso de tesis y directores):

Valeria Barrios Páez

Georgina Sol Vaioli

Javier Alcalá, tutor

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2017

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN



LA EXPERIENCIA DE SER DOCENTE HOY:
ENTRE EL DESGASTE Y LA MOTIVACIÓN

UN ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE REPRESENTACIONES SOCIALES

TESINA DE GRADO

Alumnas

Barrios Páez, Valeria (DNI: 34549748)
valeriabarriosp@gmail.com

Vaioli, Georgina Sol (DNI: 34139383)
georginavaioli@gmail.com

Tutor

Javier Alcalá (Legajo N° 161611)

Índice

| | |
|---|-----|
| Agradecimientos | 5 |
| Aclaración preliminar | 7 |
| Capítulo 1: Introducción | 9 |
| 1.1. El problema de investigación. | 9 |
| 1.2. Marco teórico: Desde dónde construimos el objeto. | 10 |
| 1.3. Metodología: Cómo abordamos el objeto. | 12 |
| 1.4. Análisis preliminar: Situación docente y preguntas de investigación. | 13 |
| Capítulo 2: Análisis | 16 |
| 2.1. La conformación de los grupos | 16 |
| 2.2. Análisis por grupos | 18 |
| 2.2.1. Grupo A: Docentes que se posicionan frente a su tarea como preocupados por el desgaste diario de su práctica y manifiestan un nivel de cansancio significativo. | 18 |
| 2.2.2. Algunos cruces que permiten comprender el desgaste de la experiencia docente y la variación en su nivel y composición. | 23 |
| 2.2.3. Grupo B: Docentes que se posicionan frente a su tarea motivados por su práctica. | 24 |
| 2.2.4. Algunos cruces que permiten comprender la motivación en la práctica. | 37 |
| 2.3. La experiencia de ser docente hoy: Entre el desgaste y la motivación | 40 |
| 2.4. La docencia en el campo de la comunicación social. | 56 |
| 2.5. A modo de conclusión. | 58 |
| Capítulo 3: Los condicionamientos del campo: las particularidades de la docencia en comunicación | 61 |
| 3.1. Comunicación: campo y problemáticas | 61 |
| 3.2. Problemáticas específicas del campo en cuestión | 64 |
| 3.2.1. Interdisciplinariedad intrínseca. | 64 |
| 3.2.2. Escasa carga horaria de materias de comunicación. | 66 |
| 3.2.3. Escasez de materiales específicos y de recursos necesarios | 68 |
| 3.2.4. Interés por fomentar lectura crítica de los medios y de la realidad social | 71 |
| 3.2.5. La evaluación como instancia formadora | 74 |
| 3.2.6. El profesionalismo como compromiso y como horizonte | 75 |
| Capítulo 4: Algunas propuestas surgidas a partir de la investigación | 80 |
| 4.1. Propuestas explicitadas por los docentes. | 81 |
| 4.2. Articulación de problemáticas y propuestas: posibles soluciones | 85 |
| Capítulo 5: Conclusiones generales y posibles continuidades | 94 |
| 5.1. Apuntes sobre el recorrido realizado | 94 |
| 5.2. Ejes temáticos centrales | 97 |
| 5.3. Posibles continuidades | 101 |
| Bibliografía | 103 |
| Anexo | 105 |
| 1. Entrevistas | 105 |
| 2. Cuadro comparativo según entrevistas. | 209 |
| 3. Cuestionario | 353 |

AGRADECEMOS ESPECIALMENTE

A nuestras familias y amigos, por el apoyo constante durante este proceso.

A Javier Alcalá, por acompañarnos, guiarnos y aconsejarnos en el desarrollo de esta tesina de un modo siempre presente, profesional y comprometido.

A los docentes entrevistados, por la disposición a contar sus experiencias, tan necesarias y significativas para comprender nuestro campo de intervención.

A nuestros profesores y compañeros de la facultad, de cuyos aportes y comentarios nos hemos nutrido a lo largo de nuestras carreras y han significado una inspiración para el desarrollo de esta investigación.

A nuestros compañeros, Andrés y Alejo, por apoyarnos incondicionalmente.

ACLARACIÓN PRELIMINAR

A los fines de una mejor comprensión en la lectura, la siguiente investigación utiliza el género masculino para la construcción de sustantivos colectivos de acuerdo a las convenciones vigentes del lenguaje, aunque se incluya en la mayoría de los casos referencias a discursos realizados por mujeres y varones. Se pensó de esta manera para evitar utilizar grafías no convencionales –x, @, las/los– que pudieran entorpecer la lectura fluida del texto. No obstante, esta elección no niega ni desconoce el carácter generizado y androcéntrico del lenguaje.

Introducción

1.1. El problema de investigación

La siguiente investigación fue realizada en el marco de un trabajo de carácter exploratorio a través del cual se propuso indagar acerca de la experiencia de ser docente en escuela media en la actualidad.

A partir de nuestra experiencia laboral en el ámbito de escuelas medias –tanto docente, en el caso de una de nosotras, como también desde el equipo de gestión institucional en el otro– y nuestra experiencia de cursada en la carrera de Comunicación y en el profesorado, nos surgió como inquietud general indagar acerca de la significación y la diferente valoración de la frase “crisis en la educación”, o más específicamente “crisis en la escuela media”, a la que refieren diversos discursos –investigaciones, debates políticos, informes en medios masivos, comentarios generales de diversos actores sociales, etc.– los cuales, según desarrolla Rivas (2015), instauran una opinión generalizada sobre la existencia de dicha crisis y, con ella, imponen un discurso sobre la docencia que perjudica la legitimidad del docente frente a su tarea. A partir de considerar a los profesores como actores primarios del sistema educativo¹, nos propusimos conocer qué representaciones sociales construyen acerca de su propia práctica en un contexto en el que la situación de la docencia ha adquirido protagonismo en los debates internacionales y en las políticas educativas del nuevo siglo (Rivas, op. cit.).

De acuerdo con esta línea, nuestro objetivo principal fue indagar e identificar, a partir de las representaciones de los profesores, los aspectos centrales que caracterizan sus prácticas para luego elaborar ejes de análisis que nos permitan reflexionar y dar cuenta de la experiencia de ser docente en la actualidad. Para lograrlo, abordamos las representaciones sociales desde el enfoque de la teoría fundada de Strauss y Corbin (1990), la cual propone un análisis de las experiencias concretas y, a partir de allí, la construcción de teoría basada en el análisis de la información recabada.

El objetivo final de este trabajo es lograr una formulación teórica que sirva como referencia para la acción; en este caso, con el desarrollo de nuestra investigación pretendemos extraer indicios

¹ Jaime Trilla (1985) define en su caracterización de los determinantes duros que constituyen el sistema escolar, que uno de los aspectos fundamentales de la escuela es la definición de roles de docente y discente, quienes son los actores principales en la colectividad escolar.

de posibles contextos y condiciones favorables para potenciar la labor docente y, a su vez, destacar estrategias valiosas para la promoción de acciones que motiven y resulten significativas en la experiencia docente.

Consideramos que una investigación que reflexione sobre la práctica en escuela media desde las representaciones construidas por los propios actores posee relevancia y podría brindar un aporte significativo para el campo de comunicación-educación, desde una perspectiva del cruce entre comunicación y cultura. Se trata de una apuesta a construir teoría desde y para la carrera de Ciencias de la Comunicación en general, y para el profesorado en particular, con el horizonte de que pueda ser utilizado como insumo en la formación y en la práctica de compañeros y colegas.

1.2. Marco teórico: desde dónde construimos el objeto

Si bien a lo largo de la carrera hemos conocido diferentes enfoques y perspectivas para la investigación en el campo de la comunicación, para nuestro abordaje elegimos posicionarnos desde el enfoque de comunicación-cultura. Consideramos que esta perspectiva habilita una comprensión de las representaciones acerca de la experiencia del ser docente en escuela media, que tiene en cuenta el lugar epistemológico y la posición social desde los que se investiga, reconociendo así el contexto tanto del investigador como del objeto de investigación.

Entendemos a la comunicación como proceso de producción social. De acuerdo con Martín Barbero (1984), partimos de un concepto de comunicación que se desplaza hacia el de cultura, el cual nos permite pensar los procesos de socialización (cómo una sociedad produce y reproduce sus sistemas de conocimiento, sus códigos de percepción y valoración y su producción simbólica de la realidad). En esta línea, consideramos a la cultura como un modo de organizar la experiencia, un espacio donde los sujetos se constituyen a partir de ordenar y estructurar sus acciones según el lugar que ocupan en el entramado social. De este modo, el concepto de cultura se encuentra estrechamente vinculado al de comunicación: la cultura funciona como entretejido simbólico de procesos comunicacionales que dan forma y a través de los cuales la cultura cobra materialidad (Uranga, 2007).

A los fines de nuestro estudio, resulta importante aclarar que es en las prácticas sociales donde se manifiestan los fenómenos discursivos que nos permiten acceder a la cultura. Por ende, la

noción de discurso también es entendida desde una perspectiva ampliada: como manifestación material de lo simbólico, como un espacio de prácticas inestable, retomando a Buenfil Burgos (1990), en la medida en que el significado se establece en función del sistema discursivo dentro del cual ocupa un lugar. De acuerdo con esta autora, el discurso es espacio –social, atravesado por redes de relaciones– de las prácticas educativas. De esta manera, para la construcción de nuestro objeto comenzamos por realizar un recorte del sistema de significaciones que conformó nuestro horizonte discursivo, en este caso, la experiencia de los docentes de comunicación en escuela media, a partir de las representaciones sociales que los docentes construyen. Para nuestro análisis, consideramos necesario comprender estas representaciones como elementos cuya identidad se constituye en relación con otros componentes del sistema, como el contexto del sistema educativo y sus características de funcionamiento, los espacios de formación docente, los vínculos con los diferentes actores, la relación del docente con su salario, entre otros. Retomando a Pietro Castillo (1990), se trata de representaciones sociales en situación, es decir, dentro de tensiones sociales, relaciones de poder y el marco de un grupo social específico.

¿Por qué indagar un aspecto de lo social desde las representaciones? Consideramos a las representaciones sociales como objetos de estudio debido a que se constituyen a partir y son constituyentes de un imaginario social, por lo tanto, en ellas encontramos anclajes de significación determinados por dimensiones históricas, sociales y culturales, tal como lo afirma Jodelet (1984) retomando a Moscovici (1961). Desde esta perspectiva, una representación siempre conlleva un aspecto social, ya que las categorías que la estructuran y expresan son tomadas de un fondo común de cultura: son categorías de lenguaje. Es el lenguaje, entonces, el que nos permitirá acceder a las representaciones que construyen los docentes acerca de su práctica y, por tanto, utilizamos el discurso oral, recogido a lo largo de las entrevistas realizadas en el proceso de investigación, como materia prima de análisis.

De esta manera, en la presente investigación proponemos un análisis interpretativo que presta atención a los discursos de los docentes sobre aquello que hacen, sienten, viven y piensan, y vincula las investigaciones que nos permiten articular el contexto –las condiciones estructurales– con las representaciones de la experiencia docente en escuela media.

1.3. Metodología: cómo abordamos el objeto

Nuestro primer acercamiento a la problemática se dio a partir del cuestionamiento de temas generales y discursos presentes en la opinión pública, los medios de comunicación y la investigación académica acerca del estado actual de la educación en nuestro país. Nos interesó indagar sobre las manifestaciones concretas y cotidianas en ámbitos específicos de práctica docente. Para adentrarnos en este universo, decidimos realizar entrevistas semiestructuradas en profundidad a docentes del campo de la comunicación, con el objetivo de recoger sus opiniones y valoraciones acerca de su propia práctica. En pos de lograrlo, como primer paso establecimos categorías o filtros para obtener un muestreo que nos permitiera abordar el objeto de estudio. De este modo, consideramos las siguientes características al momento de seleccionar a los entrevistados: que se encontraran ejerciendo la docencia en escuela media y que enseñaran materias del área de comunicación. Este último sesgo se definió a partir de la voluntad y el deseo de aportar nuevas miradas al campo profesional específico de los egresados de la carrera. A su vez, decidimos optar por aquellos estudiantes avanzados o egresados que estuvieran ejerciendo la docencia al momento de la entrevista a los fines de que pudieran tener un registro directo y no mediado con sus experiencias concretas.

Para la constitución del muestreo, convocamos docentes que realizaran su práctica en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y con docentes que lo hicieran en la provincia de Buenos Aires, tanto en instituciones de gestión pública como privada y en modalidades de educación formal y no formal, tales como bachilleratos populares, planes de educación de adultos y de terminalidad. Estos grupos fueron escogidos con el fin de observar si surgían diferencias por la existencia de estas variables.

El primer acercamiento al corpus se realizó a través de una metodología cualitativa, utilizando la entrevista semiestructurada en profundidad como técnica de recolección de datos. Sin embargo, a medida que se desarrollaron las entrevistas, observamos la presencia de una saturación teórica en los discursos de los docentes, es decir, no aparecían datos novedosos. Notamos también que todos los entrevistados tenían menos de seis años de experiencia en docencia, por lo que decidimos incorporar voces de docentes con más de 10 años de ejercicio para estudiar si esta variable influía en sus representaciones. A su vez, el espacio de formación de los entrevistados se diversificó, ya que de esta manera se incorporaron a la investigación

testimonios de docentes formados en diversas universidades públicas, no sólo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sino también de provincia de Buenos Aires. Una vez añadidos estos discursos, no observamos nuevos matices en el corpus y, por lo tanto, decidimos finalizar el muestreo total.

Para el análisis de las entrevistas trabajamos con el método comparativo constante, derivado de la propuesta de la teoría fundada de Strauss y Corbin. La comparación de los testimonios se realizó en las siguientes etapas:

1. Análisis preliminar:
 - a) comparación general de testimonios.
 - b) extracción de temáticas emergentes en los testimonios.
 - c) reflexión acerca de las preguntas que provocaron dichas temáticas emergentes en los testimonios. Establecimiento de situación o estado docente para análisis posterior.
2. Categorización de los testimonios en dos grandes grupos, según la posición subjetiva de cada entrevistado, a partir de las expresiones de motivación y desgaste con respecto a la práctica que aparecieron en cada caso.
3. Comparación en cada grupo de las expresiones de motivación/desgaste apuntadas (presencias y ausencias) y construcción de aspectos o ejes temáticos para el análisis interpretativo.
4. Análisis comparativo de cada eje temático establecido en cada grupo, teniendo en cuenta el modo en que se da la interacción de los aspectos en cada caso.
5. Análisis interpretativo: vinculación de las temáticas emergentes con diferentes abordajes teóricos existentes.

Parte de la estrategia para el análisis de la información consistió en identificar en cada testimonio los núcleos discursivos fuertes y aquellos contribuyentes, estableciendo relaciones.

1.4. Análisis preliminar: situación docente y preguntas de investigación

En el análisis preliminar de los testimonios entrevistados surgieron algunas cuestiones relevantes que se constituyeron como ejes transversales a partir de los cuales estructuramos el análisis posterior.

Lo primero que llamó nuestra atención fue que los entrevistados, a excepción de uno, dieron cuenta de no haber considerado la docencia como primera opción de desarrollo profesional. Es importante destacar que el corpus de este trabajo se compuso de profesores de diferentes edades que inicialmente realizaron la licenciatura en Comunicación y luego, una vez que estuvieron trabajando como docentes, realizaron el profesorado. Cabe aclarar que no sabíamos esto al momento de realizar las entrevistas, ya que la búsqueda de testimonios fue supeditada a profesores que estuviesen ejerciendo la docencia como única condición excluyente, pero resulta de relevancia considerar este aspecto ya que marca una característica que condiciona el posicionamiento de los testimonios y, por ende, las representaciones que construyen acerca de su práctica. Implica para nosotras, como investigadoras, un recorte específico que necesariamente se debe tener en cuenta al momento del análisis. De este modo, en este trabajo no hablaremos de la totalidad de los docentes ni de aquellos que realizaron su formación en terciarios u otros espacios, sino que realizaremos un análisis a partir de un grupo específico de docentes que realizó su formación en universidad y que manifestaron no contemplar la docencia como primera opción laboral.

Una vez reconocido este escenario, se realizaron preguntas al corpus categorizadas en tres grupos:² el primero corresponde a preguntas que buscaron identificar el posicionamiento de cada entrevistado, indagando en las ideas previas que manifestaron tener acerca de la práctica docente y su formación.

El segundo grupo de preguntas, central para esta investigación, buscó desentrañar aquellas sensaciones que aparecieron en torno al aquí y ahora de la práctica: qué cosas los alegran, cuáles los frustran, qué preguntas se están haciendo, qué les gustaría mejorar de su práctica, cómo ven la educación hoy. Este grupo de interrogantes nos permitió recabar información sobre las representaciones sociales que construyen estos docentes, pero también nos habilitó a observar la posición que adquieren al momento de pensarse como actores del sistema educativo: si se contemplan como parte del sistema o hablan desde una posición más alejada, como analistas.

² En el cuestionario construido para esta investigación las preguntas no se encuentran ordenadas por grupos, sino mezcladas entre sí con el objetivo de permitirnos repreguntar y retomar algunos ejes a lo largo del desarrollo de la entrevista.

Por último, el tercer grupo de preguntas que hicimos indagó en la proyección a futuro, la cual consideramos de relevancia ya que nos permite dar cuenta del presente de la práctica en relación con las expectativas o ideas previas a iniciar su camino como profesores.

Luego del análisis preliminar a cerca de estas preguntas, arribamos a la siguiente conclusión que caracteriza la situación docente del corpus: los docentes entrevistados no llegaron a la docencia como primera opción pero intentan hacer significativa su experiencia. Manifiestan haberse dado cuenta al comenzar la práctica que se trata de una profesión desgastante, al punto que puede derivar en el límite del “docente quemado”, el cual se yergue como imagen del desgaste máximo al que no desean llegar.

Esta situación advertida en el análisis preliminar nos permitió construir el eje central del que nos ocuparemos en este trabajo exploratorio: tratar de comprender cuáles son aquellos aspectos que hacen a la práctica desgastante –condiciones estructurales– y cómo varían según la situación particular de cada experiencia –el tipo de institución en la que desempeñan su actividad, la cantidad de horas, el vínculo con alumnos, entre otros–. Pretendemos conocer qué componentes de la práctica acrecientan el desgaste y marcan ese camino hacia el “docente quemado”, así como identificar los aspectos que la potencian o motivan.

Con esto esperamos contribuir a la comprensión de la experiencia de ser docente hoy, en un contexto en el que muchos de los discursos que circulan y se instalan en el sentido común sentencian y resumen la situación a través de la frase “la educación está en crisis”, anulando así la posibilidad de indagar los aspectos constitutivos de un fenómeno complejo que ubica a los docentes en el foco de la discusión.

2. Análisis

2.1. La conformación de los grupos

Como mencionamos en la introducción, en esta investigación nos propusimos indagar acerca de la experiencia de ser docente hoy desde el punto de vista de los profesores de comunicación.

Para llevar a cabo esta tarea, nuestro corpus estuvo conformado por docentes cuya formación proviene de carreras universitarias y no de profesorados de nivel terciario. Remarcamos nuevamente este aspecto porque consideramos que las representaciones que construyen los actores sociales –en este caso específico, en relación a su profesión– están condicionadas por el lugar que ocupan en el espacio social, lugar que se conforma siempre de manera relacional. Este punto se encuentra ampliamente desarrollado por Pierre Bourdieu (1979) en *La distinción*. Allí se menciona que “al designar a estas clases (clases de agentes o, lo que bajo este punto de vista viene a ser lo mismo, clases de condiciones de existencia) por un nombre de profesión, no se hace otra cosa que manifestar que la posición en las condiciones de producción impone las prácticas, especialmente por conducto de los mecanismos que rigen el acceso a las distintas posiciones y que producen o seleccionan una clase determinada de habitus” (Bourdieu, 1979: 100). En nuestro caso, la construcción de la representación que hacen los docentes de su práctica se constituye en un primer momento y de manera significativa de acuerdo al modo en que llegaron al oficio y a las expectativas o imaginarios con que comenzaron su camino como profesores. Esta construcción puede ser diferente, y seguramente lo sea, en el caso de docentes que realizaron su formación en terciarios debido a que se trata un espacio específico para la formación como profesores, por lo que llevan ese objetivo desde el inicio de sus carreras.

Para abordar el análisis desde el enfoque del método comparativo constante clasificamos a los testimonios en dos grandes categorías según las referencias al desgaste y a la motivación con respecto a la práctica.

Para lograr esto, como primera medida realizamos un cuadro comparativo³ en el que ubicamos las expresiones de desgaste y motivación de cada entrevistado. Luego, comparamos estas expresiones entre sí con el objetivo de sustraer aquellos ejes o temas relevantes para cada grupo.

³ Disponible en Anexo: Cuadro comparativo según entrevistas.

En una tercera instancia, analizamos comparativamente en cada grupo el modo en que se presenta la relación entre los componentes de los diferentes ejes para, finalmente, concluir el análisis con algunos postulados situacionales que interpretamos a la luz de diferentes enfoques teóricos.

A continuación presentamos los dos grupos y los ejes resultantes de la comparación de expresiones de significatividad. Estos aspectos resultan útiles a los fines de señalar un primer panorama de los componentes que se ponen en juego para la construcción de significación de la experiencia docente en el corpus indagado. Asimismo, estos elementos nos permiten visualizar en forma dinámica situaciones donde se potencia la práctica docente y aquellas que conforman las condiciones más desfavorables para el desarrollo de la docencia.

| Posicionamiento subjetivo del docente frente su tarea. | Disfrute de su práctica. Manifestación de motivación y posición positiva con respecto a su práctica. | Preocupación por el desgaste diario de su trabajo. Manifestación de un nivel de cansancio significativo. |
|---|---|---|
| Testimonios pertenecientes al grupo | G, Z, C, B, R, F, J, La. | L, E, JJ, JM. |
| Aspectos destacables | Algunos tienen trabajos fuera de la docencia. | Mencionan a la remuneración por su práctica como un aspecto limitante. |
| | Están de acuerdo con el proyecto institucional en al menos uno de los colegios en donde trabajan. | Mencionan una tensión entre la inclusión/calidad. Expresan que existe poco o nulo acompañamiento institucional. |
| | Expresan un interés por potenciar el conocimiento y el buen clima de trabajo en clase. | Remarcan la falta de formación y capacitación para la práctica. No logran clima de trabajo deseado en clase. |
| | Mencionan el vínculo con alumnos como potencializador del proceso de enseñanza y de aprendizaje. | Mencionan el vínculo con alumnos como limitante del proceso de enseñanza. |
| | Existen algunas condiciones materiales favorables para la práctica. | Existen mayormente condiciones infraestructurales y materiales desfavorables. |

Cabe destacar que, si bien los grupos se formaron de acuerdo a las características predominantes, en todas las entrevistas figuran menciones a aspectos desgastantes y motivantes de su experiencia como docentes.

2.2. Análisis por grupos

En esta etapa nos propusimos plasmar el modo en que se configuran los aspectos identificados anteriormente de acuerdo a cada grupo. Pretendemos dar cuenta del funcionamiento de algunos factores que juegan un rol sustancial en la experiencia de la práctica docente a partir de potenciarla o desgastarla y la forma en que se vinculan tanto entre sí como con otros núcleos, según la posición subjetiva que adopte el docente frente su experiencia. Creemos que este paso es fundamental para luego poder, con diferentes herramientas teóricas, realizar un análisis interpretativo que permita dar cuenta de estos aspectos de la práctica docente y la manera en que se transitan en la experiencia.

2.2.1. Grupo A: docentes que se posicionan frente a su tarea como preocupados por el desgaste diario de su práctica y manifiestan un nivel de cansancio significativo

Este grupo se compone por cuatro testimonios. En este análisis observaremos cómo se constituyen en cada caso los componentes de esa preocupación y desgaste, para entender la forma en que se estructuran ciertas situaciones que potencian una experiencia negativa de la práctica docente.

En el primer testimonio L, aparece como preponderante la manifestación del cansancio a partir del vínculo con los estudiantes. Los mismos son caracterizados como “muy enquilombados”, a quienes “no les importa nada”. El principal motivo de desgaste aparece entonces vinculado a una cuestión generacional y a la dificultad en concentrar la atención de los estudiantes. La tensión se enuncia como la imposibilidad de cumplir con las expectativas: lo que se planifica y lo que luego sucede en la clase porque los alumnos “no dan bola”, “faltan el respeto”:

No poder cumplir con mis expectativas; de las clases digo, de lo que uno tiene pensado y lo que después realmente es. Preparás toda una clase y después no te dan ni cinco de pelota. Y preparás otra cosa

completamente distinta y tampoco te dan ni cinco de pelota... Es complicado, es bastante desilusionante. (Entrevista L)

Esto aparece directamente vinculado con la remuneración. El desgaste y sufrimiento en la experiencia docente se da en la tensión entre el cansancio que implica llevar adelante una clase y lo que se remunera por la misma. Si bien se menciona a la docencia como trabajo seguro, se expresa que la remuneración es baja para todo lo que exige la práctica fuera y dentro del aula. A esto se le suma el hecho de que para alcanzar un buen nivel de ingresos, resulta necesario tomar muchas horas, y por el nivel de desgaste, este factor se considera como determinante para convertirse en un “profesor horrible”. Se agrega aquí la cuestión del traslado de una escuela a otra, es decir, las horas repartidas en muchas instituciones y la distancia con las mismas como factor de desgaste de la experiencia docente:

Y otros factores, la cuestión económica, como que tenés un límite. Bueno, siempre tenés un límite, pero para ganar bastante plata tenés que laburar muchísimo, y si laburás muchísimo te convertís en un profesor o profesora insoportable, horrible. Y es bastante desgastante, me parece, también porque hay que trasladarse mucho, todos los días. A no ser que de repente consigas muchísimas horas en un lugar solo, que no es mi caso. (Entrevista L)

También es importante la mención a la cantidad de alumnos que conforman el aula, lo cual aparece como factor que afecta tanto el proceso de aprendizaje –“es imposible prestar atención así”–, como el proceso de enseñanza –“es imposible hacer un seguimiento del alumno”– (Entrevista L).

El testimonio de E coincide con lo apuntado anteriormente acerca de la complejidad del trabajo con adolescentes en cuanto a que pueden “frustrarte el día” y el trabajo no reconocido en la remuneración, pero aporta una variante: la complejidad del contexto en las escuelas en las que trabaja, donde el principal aspecto señalado se relaciona con las problemáticas de vivienda de los estudiantes y las situaciones de violencia, entre otras:

De todo, abusos de todo tipo: violencia física, pobreza importante. Faltan mucho, muchas veces faltan los padres o son violentos. Consumo... (Entrevista E)

Además, aparece como factor de limitación de la práctica la no disponibilidad de materiales como computadoras, espacios para reproducir videos, internet y libros:

Hablo de factores materiales sobre todo: las computadoras no funcionan, tenés que ir a pedir mil veces la llave de la sala de video, fijarte que no la estén usando, no tenemos Internet, entonces es imposible que hagan algo, a los chicos se les rompen las computadoras y no podés pasar un video, se los tenés que pasar a todos o a ninguno y es medio un despiole. Los materiales, los libros, son libros muy viejos. Estamos trabajando en Capital con libros de EGB de la provincia: viejo, en el tiempo, de otro lugar... Es medio complicado. (Entrevista E)

El acompañamiento institucional se reconoce como importante para poder trabajar en los casos complejos. En este sentido, se menciona a las tutorías y los espacios de vínculo con otros docentes –sobre todos los cruces informales–, y la predisposición personal de quedarse más tiempo a charlar con los alumnos como factores que facilitan la resolución de conflictos.

El tercer testimonio, JJ, se presenta como el más relevante dado que se posiciona subjetivamente frente a su práctica como un docente “quemado”, figura que se yergue en el imaginario de los entrevistados como lo que no quieren llegar a ser:

Fue cambiando, pero hoy es un trabajo. Netamente algo que me da plata y me permite vivir. Sí me da algún otro tipo de satisfacciones la paso bien, pero creo que esas satisfacciones y eso que está más asociado al disfrute del trabajo como que se ha ido corriendo y hoy un 80% lo veo como un trabajo. (Entrevista JJ)

Y... la verdad que hoy [risas]... el trabajo es muy... te desgasta mucho. Y la verdad que hoy lo que me propongo no es muy ambicioso. Que la hora transcurra conmigo. ¿Qué significa transcurra? Que el chico no se

dé cuenta que está conmigo y que a fin de hora diga: tuvimos tal materia o estuvimos con tal profesor y no lo sienta como algo muy pesado, muy agobiante o muy denso. (Entrevista JJ)

Este testimonio coincide con los anteriores en cuanto al nivel de desgaste significativo producido por el vínculo con los alumnos que no prestan atención, que “no quieren hacer nada”. Aporta como principal factor de cansancio la tensión entre inclusión y calidad educativa que se vive en el marco institucional. Señala como frustrante que la dinámica institucional funcione con el objetivo de que “no hay que dejar afuera a nadie” en detrimento de lo académico (“por más que el chico sepa o no”). Así, el ausentismo aparece como un factor de desgaste, en tanto que los alumnos no van a la clase y eso dificulta el hecho pedagógico mismo, basado en el principio de presencialidad y para el cual no se ofrecen soluciones institucionales que ayuden a sobreponerse a esa situación:

Un montón de cosas me frustran. Me frustra que hay un doble discurso entre lo que te piden y lo que tenés que hacer. Por un lado te piden exigencia; por otro lado te dicen de manera indirecta que la escuela es inclusiva, que no hay que dejar afuera a nadie. Y de esa manera, está todo armado como para que el chico avance en su carrera escolar por más que sepa o no. No importa si sabe o no, si comprende o no comprende, si puede escribir un texto o no lo puede escribir. Lo importante es que continúe y en esa búsqueda de que continúe, vale todo. Vale un alumno que tiene 70 faltas, vale un alumno que no viene nunca, vale uno que no hace nada. Lo importante es que el chico esté en la escuela. (Entrevista JJ)

Reconoce como principal factor desgastante su antigüedad (13 años) y la cantidad de horas que trabaja (62 horas semanales) ya que siente que se reproduce constantemente la situación de clase agobiante (“pararte, explicar, que no te presten atención, llamarle la atención, leer un texto”). En este punto, al compararlo con los testimonios de los otros tres actores que conforman el grupo, vemos que la antigüedad no parece ser un factor que produzca desgaste por sí mismo, aunque sí deja sus huellas. Notamos que, en términos generales, ante una mayor carga horaria, los entrevistados de este grupo refieren a un mayor desgaste, especialmente cuando se fragmenta la carga horaria en diferentes colegios. Así, por ejemplo,

notamos que E posee más horas que L y JM, pero al estar repartidas solamente en dos instituciones, con una carga importante en cada una, manifiesta un nivel de desgaste similar a los otros dos, quienes encuentran una de las principales causas de su cansancio en la fragmentación de pocas horas en colegios diferentes.

Retomando el testimonio de JJ, reconoce que el desgaste que implica llevar adelante una clase no se corresponde con el sueldo percibido. La gestión y acompañamiento institucional aparece como factor determinante en cuanto a la necesidad de encontrar en los directivos un marco de objetivos coherentes con el acompañamiento y las acciones institucionales que se tomen para alcanzarlos. Se destaca en este punto la necesidad de pensar acciones en pos de una actualización de las dinámicas institucionales, que fomenten una enseñanza diferente y propicien capacitación para los docentes.

Por último, el entrevistado expresa el deseo de contar con asistencia pedagógica para mejorar en sus clases.

El último testimonio, JM, coincide con lo planteado anteriormente y aporta una variable: el desgaste que produce el proceso de otorgamiento de horas, ya que ante menor puntaje, existe una menor posibilidad de elegir y, por lo tanto, los docentes con menor experiencia son asignados a colegios descartados por sus colegas de mayor experiencia, los cuales los evitan por ser colegios con diferentes situaciones de precariedad. Surge nuevamente en este testimonio la tensión entre calidad e inclusión, y agrega un factor determinante en esta situación: la soledad de la práctica docente:

Yo no tengo prácticamente antigüedad en la carrera docente. Entonces lo que hice fue agarrar los colegios que la mayoría de los docentes titulares van dejando porque se labura en condiciones muy complejas, tanto desde el plano material como simbólico. Por ejemplo, tengo un 4° año que, para que tengas una idea, tiene 50 pibes. De esos 50, la mitad son repetidores. De esa mitad, la mitad repitió entre 2 y 3 veces. Maternidad infantil, todo lo que te puedas imaginar. Pibes con procesos pendientes con la justicia, así que bueno, es bastante complejo.
(Entrevista JM)

A su vez, este testimonio no solo considera a la remuneración como insuficiente, sino también menciona que los pagos, en repetidas ocasiones, se atrasan –en su caso, llevaba varios meses sin cobrar al momento de la entrevista–, lo cual resulta un aporte relevante para comprender las causas de desgaste. También señala como factor contraproducente el poco tiempo que pasa un docente con los alumnos, lo cual dificulta la posibilidad de establecer un vínculo. Sostiene que la formación docente debería mejorar y que las malas condiciones en las que se encuentran las escuelas resulta determinante en el desgaste de la práctica.

2.2.1.1. Algunos cruces que permiten comprender el desgaste de la experiencia docente y la variación en su nivel y composición

Por lo expuesto anteriormente, podríamos establecer como principal componente de desgaste en la experiencia docente el hecho de no poder llevar a cabo las dinámicas y actividades planificadas. Es decir, surge una dificultad en el vínculo pedagógico, la cual exige del docente un esfuerzo extraordinario (dentro y fuera del aula) para lograr captar la atención del grupo y establecer un clima de clase que le permita cumplir con sus expectativas. Las problemáticas asociadas con este vínculo son tres: por un lado, los alumnos no encuentran sentido al espacio escolar y, por lo tanto, se dificulta el proceso de interpelación por parte de los docentes. Por otro lado, como segunda característica asociada al problema de la construcción del vínculo, se destacan los diferentes contextos que traen los chicos consigo a la escuela. Por último, se menciona una merma en las capacidades cognitivas de los estudiantes, las cuales se describe como bajas, malas e insuficientes para los contenidos que los docentes deben dar.

El segundo componente significativo de este desgaste aparece vinculado con la cantidad de horas: a mayor cantidad de horas de trabajo, mayor desgaste. Esto se vincula estrechamente con la remuneración, otro de los factores importantes que incide: al ser un trabajo mal remunerado, para obtener un salario mayor se deben tomar más horas de clase, lo cual provoca un mayor desgaste. Asimismo, observamos que el desgaste aumenta ante la necesidad de tomar horas de clase en diversos establecimientos.

Como tercer factor, se observa que el desgaste está asociado a la conformación de los grupos en el aula: el nivel de desgaste tiende a ser mayor cuando se trabaja con grupos numerosos o cuando se pasa pocas horas con el grupo (el tiempo para la construcción del vínculo es escaso, no se llega a conocer a los alumnos).

Un cuarto factor a tener en cuenta lo constituye el entorno institucional: a menor acompañamiento institucional⁴, mayor nivel de desgaste. No obstante, la posición personal que adopte cada docente con respecto al proyecto institucional influye en el proceso de agotamiento: a menor coincidencia, se evidencia una posición menos “predispuesta” y una mayor sensación de desgaste. A su vez, en algunos casos, el vínculo logrado con el grupo incide en el desgaste del docente (cuanto mejor sea el vínculo, se logrará una mayor predisposición y menor sensación de desgaste).

Por último, cabe mencionar como quinto factor de desgaste al proceso de asignación de colegios: un menor puntaje conlleva menores posibilidades de elegir los establecimientos educativos. De este modo, se observa que a los docentes con menor nivel de experiencia se les asignan cargos en colegios con niveles muy elevados de precariedad, los cuales fueron descartados por docentes con posibilidad de elegir, lo que puede provocar una sensación de desgaste a poco tiempo de comenzar la práctica.

2.2.2. Grupo B: docentes que se posicionan frente a su tarea motivados por su práctica

Este grupo está constituido por testimonios de ocho docentes, los cuales expresan motivación con respecto a la práctica.

La primera entrevistada, La, manifiesta que su práctica cobra sentido cuando logra generar en las aulas un clima de trabajo que permite la existencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Le resulta interesante que este proceso gire en torno a cuestiones relacionadas a temáticas de comunicación y a habilidades de lectoescritura, así como a fomentar una mirada crítica de la sociedad. A esto se le añade la importancia de generar procesos de autonomía en los estudiantes.

Manifiesta que generar un vínculo con los estudiantes es primordial para lograr este objetivo, lo cual se presenta como la dificultad más usual al momento de dar clases, pero también reconoce que sus años de experiencia le otorgaron más herramientas para generar una interpelación significativa de sus estudiantes. Dichas herramientas apuntan a despertar en ellos

⁴ Establecimiento de normas de comportamiento y regularidad (llevadas a la acción), marco institucional pedagógico con objetivos claros, existencia de tutorías para los alumnos, asistencia pedagógica para los profesores y existencia de las herramientas materiales para poder trabajar (no todas estas variantes de acompañamiento aparecen en simultáneo en todos los casos).

un interés por las temáticas abordadas y por su propio proceso de aprendizaje. Su práctica se constituye como un trabajo creativo donde se debe innovar en forma constante y mantenerse actualizado, a la vez que requiere de sensibilidad para lograr esos objetivos:

Para mí es determinante si el sujeto de aprendizaje quiere aprender. Pero si está conectado con esa propuesta, es el docente quien tiene que ir facilitando los distintos procesos que se generen. Toda la propuesta que uno pueda generar, con la secuenciación que pueda generar, además de ir avanzando, el modo en que voy a ir avanzando, si voy abriendo el espectro, si lo voy a ir concentrando. Ahí hay muchas posibilidades que tiene el docente. Es más, las puede, las debería –no puede–, las debería ir variando. A mí me parece que ahí hay un trabajo interesante, porque es bastante creativo. También es cierto que la tarea docente no es tan remunerada como para que te sientes a pensar diferentes recorridos en base a lo que van contestando los diferentes estudiantes. Porque además, es cierto que cada estudiante tiene su propio recorrido. Sería genial poder ir haciendo esos acompañamientos de manera personalizada. Bueno, estamos lejos de hacer eso. Pero bueno, si aunque sea pensamos en esa lógica me parece que es muy interesante. Qué es el rol del docente, digamos. (Entrevista La)

La entrevistada señala que le generan tensión cuestiones estructurales y burocráticas, no solo de la institución, sino también cuando éstas se internalizan en los estudiantes y actúan bajo el “rol de alumno, en el oficio de alumno” y le exigen un contrato pedagógico de tipo tradicional, del cual quiere alejarse.

De acuerdo a su testimonio, estas cuestiones estructurales también estarían influenciadas por el hecho de que los estudiantes no quieren estar en el colegio, ya que no le encuentran sentido al espacio escolar ni al título secundario. Por ello propone algunas alternativas de mejora de la estructura de colegio secundario. Una de ella consiste en incorporar los aspectos destacables de otras modalidades –como CENS o FinEs– a la escuela secundaria formal:

Para mí esa es la primera realidad que tenemos: los chicos no quieren estar, van a la escuela porque tienen que ir; es la explicación que ellos

dan. Si les preguntás qué quisieran hacer, obviamente contestan: “estar en otro lugar”. Siempre es la pregunta que tengo abierta: ¿cómo hacemos para volver a convocar a los jóvenes a la escuela? También es cierto que cuando era joven tampoco tenía ganas de estar en la escuela, pero veía que quizás era una transición a otro momento y que en esa transición algunas cosas me iban a servir. Yo creo que hoy, definitivamente, esa no es su realidad, no es lo que viven. Y digamos, es lo que me saca un poco el sueño, el cómo hago para convocar a jóvenes para que hoy vayan o quieran estar en la escuela. Eso es, para mí, el problema actual de la escuela.

Ahora, ¿cómo se hace para solucionarlo? Si esa va a ser la siguiente pregunta, no sé contestar. Creo, hablándolo con los mismos estudiantes... Ellos plantean que pueden ir cursando –que a veces en algunas lógicas de las escuelas de reingreso se puede ver–, que es cursar proponiendo ellos un poco el camino. Es decir, que no sea con la asistencia de tal hora a tal hora; quizás ir cursando por materias, o por bloques, algo así. No sé cómo debe ser, pero claramente la estructura actual de la escuela secundaria es la estructura del siglo pasado y del anterior también, y evidentemente no está funcionando. Me parece que ya jugamos con una contra fuerte si el sujeto con el que tenemos que interactuar no quiere estar ahí, le gustaría estar haciendo otra cosa. Entonces ahí hay un problema que habría que tratar de ir solucionando.
(Entrevista La)

La relación que establece con las instituciones y con otros docentes depende del grado de compromiso que presenta cada una y está en estrecha relación con la generación de espacios de intercambio y de acompañamiento. Manifiesta que las relaciones también dependen de las horas que se trabaje en una institución y de la buena predisposición de los profesores.

Señala que la remuneración no es acorde al trabajo que demanda la tarea docente y, si bien expresa que la concentración de horas deviene en un salario relativamente admisible, este no contempla la cantidad de horas de trabajo que hay detrás.

Comenta que los docentes de Comunicación en la Ciudad de Buenos Aires están atravesando un proceso de cambio debido a la implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NES). Esta reforma conlleva algunas modificaciones positivas para ella y sus colegas, ya que la propuesta fomenta espacios para trabajar construcción ciudadana y plantea un nuevo currículum. Asimismo, la figura de profesor por cargo podría conllevar ventajas para su práctica.

Comenta que trabaja en ciertas instituciones por elección, privilegio obtenido por sus años de experiencia (25). Este factor le otorga una posición en el listado docente que le permite tomar horas en los colegios de acuerdo a una conveniencia de horarios y zonas y por elección ideológica-pedagógica, es decir, escoge colegios con los que comparte el proyecto institucional. En este sentido, reconoce que está en una posición de ventaja –por los años de trayectoria– pero también indica que, en un futuro, los años de práctica le podrían provocar cansancio, ya que califica al trabajo como “agotador”. En el transcurso, le gustaría diversificar su práctica; la experiencia del trabajo con adultos surge como una opción deseable.

El entrevistado C comparte con la anterior una trayectoria docente extensa: 22 años. Su discurso, asimismo, está centrado en el interés que le provoca el aprendizaje de los estudiantes, especialmente el asociado a la lectura crítica de los medios, pero también se focaliza en el fomento de sentimientos de autoestima por parte de sus estudiantes. Este último propósito se relaciona estrechamente con la población con la que trabaja: estudiantes adultos en modalidades de CENS y FinEs. En este sentido, comenta que los dispositivos – particularmente el CENS– comparten esta necesidad de intervención cuidada y permanente, por lo que expresa que se siente acompañado por parte de la institución.

No tiene formación académica docente y observa cierta falencia en los profesorados, ya que su currículum no presenta los aspectos específicos del trabajo con adultos:

En realidad, la enseñanza está más orientada hacia los adolescentes o los chicos que hacia los adultos, que es un público distinto que tiene sus temores, sus problemas particulares y sus formas de trabajo particulares. Sobre todo, lo que me parece más importante, la ponderación de qué es lo realmente importante para el adulto que debe ser importante para el docente también. (Entrevista C)

También lo tensionan cuestiones estructurales, en forma particular el cambio que observa en el CENS, donde progresivamente posee más estudiantes jóvenes que adultos. A su vez, menciona falencias edilicias y de materiales.

Comparte con el testimonio anterior el hecho de que su trayectoria lo posiciona en un lugar conveniente a la hora de escoger sus cargos y opina que la remuneración que percibe no es mala, pero si se considera el tiempo que le demanda cada trabajo, resulta insuficiente. De todas formas, comenta que es un trabajo que lo “deja conforme todas las noches, por lo menos en líneas generales”. Cabe señalar que el entrevistado, además de ejercer la docencia, se desempeña como consultor en comunicación. Al respecto, indica que el trabajo fuera de la práctica docente le sirve para no terminar “quemado” y para poner en perspectiva la propia tarea dentro del aula:

Yo siempre recomiendo tener una pata afuera de la profesión docente, porque te da una perspectiva diferente a si tu vida transcurre solo dentro de colegios. Entrás en una especie de microclima que te limita bastante y no te hace permeable para poder generarte preguntas, inquietudes. Y me parece que eso es sano, que uno piense en algunas alternativas fuera del colegio. (Entrevista C)

En el siguiente testimonio, la entrevistada Z retoma la idea de la importancia de generar un ambiente de trabajo que permita el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, menciona la importancia del vínculo docente-estudiantes para que se genere algún tipo de aprendizaje, al que caracteriza como “vínculo amoroso”. Comparte con los anteriores una trayectoria extensa, pero menor (10 años) y trabaja 10 horas en una sola institución. Manifiesta que la docencia es un trabajo que la apasiona y al que le dedica mucho esfuerzo. Sin embargo, a diferencia de los anteriores, no “vive” de la docencia ni le representa un ingreso significativo, sino que es una tarea que complementa con otro trabajo dentro del sistema escolar. Reconoce que por ello puede dedicarle tanto tiempo a pensar actividades y dinámicas, y por eso también es una práctica que disfruta. Expresa que la representación de esta tarea sería diferente si tuviera muchas horas en diferentes colegios.

Además, menciona la importancia que para ella tiene trabajar en un colegio que la convoca a nivel de intervención institucional, porque desde todos los espacios se fomenta que los alumnos tengan una actitud áulica que permita “plantear el hecho pedagógico”:

El colegio donde yo laburo es un colegio muy interesante porque los chicos tienen una actitud áulica importante. Tenés todo y es un colegio donde todavía se puede plantear el hecho pedagógico. Yo tengo compañeros que te hablan de que hay escuelas en las que no, que directamente ya no.

Y más allá de esas condiciones estructurales que algunos establecimientos tienen, yo no se lo voy a adosar al pibe, las tienen los establecimientos. Con la cultura escolar que plantean ahí, el docente que está cansado. (Entrevista Z)

Al referirse a otros docentes, aparece una imagen de “profesor mediocre” de la que quiere alejarse. Esta figura se caracteriza por docentes que no actualizan su conocimiento, no buscan ni implementan nuevas estrategias pedagógicas y no pueden establecer vínculos significativos con los estudiantes. A su vez, critica los paros y reclamos docentes porque sólo se centran en el factor salarial y no en otros aspectos que hacen a su práctica educativa (currículum, trabajo colaborativo, entre otros). En este punto considera que el trabajo docente no está positivamente reconocido en el imaginario social, que es considerada una “opción de segunda” –aunque aclara que esto aparece en la trayectoria docente a partir de formación terciaria y no universitaria–. Paralelamente, comenta que disfruta el trabajo con colegas “que no están cansados de la educación” y que otros docentes de la institución fueron quienes la incentivaron a comenzar con su carrera docente.

Al igual que los anteriores entrevistados, considera que la limitan cuestiones burocráticas propias del sistema escolar y el hecho de que los jóvenes no están interesados en asistir al colegio. Le gustaría continuar dedicándose a la docencia en un futuro, pero en las mismas condiciones en que lo hace actualmente: teniendo pocas horas para poder “disfrutarlas”. A su vez, desea también experimentar la docencia en el nivel universitario.

La entrevistada G tiene menos experiencia que los anteriores (6 años) y actualmente tiene 28 horas cátedra a cargo. No piensa la docencia como una vocación sino como una profesión, y este punto hizo que cursara el profesorado no sólo por una cuestión de puntaje sino para dar clases de una forma más responsable.

G comparte muchos aspectos con los testimonios anteriores. Entre los aspectos positivos de la práctica docente, se observa una referencia permanente a la cuestión del aprendizaje por parte de los estudiantes, la cual se erige como principal motivación de su tarea. La posibilidad de que en el encuentro con los alumnos se produzca el hecho pedagógico es mencionada con diversos matices dentro de su testimonio. Al respecto, considera que para que exista un hecho educativo debe establecerse un vínculo pedagógico entre docente y estudiantes:

No es lo mismo la docencia en un CENS que en una escuela media o que en Lugano, donde los pibes vienen de laburar, que tienen hijos. Entonces es muy difícil. Para mí, básicamente se tiene que convertir en un diálogo donde en algún momento ocurre algo que yo llamo el hecho educativo. Que en algún momento se aprenda, que surja el saber. Y esto no creo que sea por mera transmisión, aunque también ocurre, pero básicamente tiene que ver con lo vincular. Es decir, con poder establecer un vínculo con el otro. Un vínculo pedagógico no es un vínculo de amistad, tiene que ver con lo que puede ocurrir para que surja el saber y que surja la curiosidad también. (Entrevista G)

Por otra parte, se deben elaborar textos propios y discutir sobre temáticas que resulten significativas al docente y a los estudiantes, lo cual permite generar interés en su materia e interpelar a los alumnos. A su vez, comparte la idea de que, además de un aprendizaje en cuestiones de sus materias, se debe generar autonomía en los estudiantes.

G aporta un dato importante que puede ser vislumbrado en los anteriores pero no mencionado de manera explícita: la posibilidad de acumular horas en un colegio le permitió conocer a docentes y estudiantes y poder pensar intervenciones más ajustadas a los contextos:

Yo acá acumulé ahora 12 horas, estoy bastante, y eso te permite otra cosa, te permite hablar con otros docentes con los que usualmente no

hablás, estar en un recreo porque tenés dos horas, entonces hablás más con los chicos en el recreo y es otra cosa, tenés más ganas de estar, de armar otras actividades, o extracurriculares o entre varios docentes. Esto de la fragmentación en muchas escuelas es algo terrible.

(Entrevista G)

Siguiendo esta línea, considera que, por la experiencia acumulada, está en una mejor posición que una persona que recién ingresa, pero que podría mejorar la composición de sus cargos, según conveniencia de horarios y zonas, ya que actualmente este factor sigue siendo problemático, particularmente por el traslado de un lugar a otro o la lejanía con respecto a su casa.

Considera que la educación es una práctica que permite transformar ciertas realidades, aunque no es una situación que se produce todo el tiempo ni con todos los estudiantes. Existen límites institucionales, políticos y culturales para lograrlo. En este punto, menciona diversos aspectos: en primer lugar, señala la inexistencia de una coordinación a nivel institucional, lo cual genera un sentimiento de no acompañamiento significativo. Sin embargo, considera que esta falencia se suple con voluntarismo o compromiso de los docentes-compañeros:

Creo que no hay una política sensata de acompañamiento en ninguna escuela. O sea, depende mucho de gente que tenga ganas de laburar. Entonces, si vos tenés 10 profesores que se interesan, que se quedan después de hora charlando con un pibe que les dijo “Hoy quiero contarle algo”... Ahora, si tenés profesores que dicen “No, mirá, pibe, me tengo que ir”, o que no les importa nada, no hay algo institucional. (Entrevista G)

En segundo lugar, menciona que la excesiva burocratización limita su práctica, ya que no le permite adaptar sus clases a los contextos ni pensar estrategias más significativas. Esto la frustra, la cansa, la agota. A su vez, considera que es muy difícil que funcionen estrategias que se alejen del modelo tradicional de escuela –individualista y competitiva–, ya que, además del límite institucional, este imaginario existe en los estudiantes mismos (al igual que expresa la entrevistada La).

Al referirse a sus colegas, comenta que muchos docentes no pueden vincularse con los jóvenes ya que no se actualizan, no piensan nuevas estrategias. Asimismo, señala que no existe la idea de cuerpo docente.

Por otro lado, entre los limitantes estructurales, menciona que en ciertas escuelas existe una tensión entre la contención y la calidad educativa, donde se privilegia la primera por sobre la segunda. En estos establecimientos se presentan situaciones conflictivas reiteradas – especialmente relacionadas a la violencia– que la escuela debe resolver y, en el proceso, la calidad educativa disminuye.

Considera que el trabajo está mal pago, sobre todo a causa del trabajo adicional que demanda, y estima que en los colegios de gestión estatal no existen los recursos suficientes.

Manifiesta una característica que no había aparecido previamente: tuvo la experiencia de trabajar con pareja pedagógica, lo que le permitió descubrir otros puntos de vista a la hora de armar planificaciones.

Cabe señalar que los aspectos negativos están relacionados con las cuestiones burocráticas y estructurales que atentan contra la posibilidad de que se produzca un aprendizaje significativo. En este sentido, menciona que los límites “cansan, agotan, frustran”, pero la entrevista no apunta al cansancio general de la práctica sino a los condicionamientos que existen para que no puedan producirse clases significativas en forma continua.

El siguiente testimonio, F, comparte con la anterior entrevistada la antigüedad en docencia (6 años), pero en este caso tiene a cargo 15 horas cátedra. Aquí se presenta nuevamente la noción de que la docencia es una práctica que cobra sentido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se retoma la idea de que es importante trabajar temáticas que sean significativas para el docente y para los estudiantes. Para ello, es necesario que exista una relación entre los actores, que el entrevistado caracteriza como “humana”. A partir de este vínculo, F considera importante que puedan comprenderse cuestiones relacionadas con la materia y con la realidad social, logrando de este modo que los alumnos generen un sentido crítico del entorno. A su vez, estima pertinente ayudar a los chicos con cuestiones relacionadas con su vida personal. Para lograr estos objetivos, señala como primordial la posibilidad de captar la atención de sus estudiantes y generar un interés por su materia, trabajando temáticas que les son significativas

a él y a sus alumnos. Le produce satisfacción el aprendizaje de los chicos y el proceso de apropiación de los contenidos, y confía en la capacidad de los jóvenes.

El entrevistado indica que la docencia representa para él un trabajo de medio tiempo, aunque le demande tiempo de planificación y corrección más allá de las horas de clase. Señala que le gusta porque le brinda estabilidad e independencia para moverse. A su vez, los colegios en los que trabaja se encuentran aproximadamente a 10 minutos de su casa.

Aquello que lo tensa y desgana son las situaciones complejas que se experimentan en las escuelas: violencia, chicos con falencia de contenidos, alto nivel de ausentismo, desinterés por el espacio escolar, sobreedad, nula contención por parte de las familias, sumado a la precariedad de materiales e infraestructura. Al mismo tiempo, menciona como una cuestión específica de las materias de comunicación a la escasez de bibliografía específica para el nivel secundario.

Al referirse a otros docentes, considera que muchos “bastardean la profesión” cuando culpan a los estudiantes por las fallas en su desempeño, abusan de medidas ante reclamos salariales o realizan acciones para “evitar trabajar”. Por otra parte, señala como un punto desgastante el hecho de que no existan espacios de capacitación significativos:

Creo que ha habido por parte del Estado un gran desfinanciamiento del sistema educativo, que se ve en que uno no puede dedicarle un grado alto de perfeccionamiento de su laburo porque no te rinde económicamente, por la infraestructura de las escuelas; incluso hay un montón de consignas que son cáscara: el famoso perfeccionamiento docente, que son unos cursos que te dan un puntaje pero que son pagos la mayoría de ellos. O las famosas jornadas en las cuales los chicos no vienen y se reúnen los profesores en la escuela, sería un espacio que sería interesante pero este año no recuerdo que haya habido una jornada. (Entrevista F)

Reconoce que tiene una cantidad de horas que le permiten dar clases como quiere, pero que no podría tomar más horas si quiere continuar así y que no podría planificar con el nivel de meticulosidad como le fue enseñado en la carrera ya que demanda demasiado tiempo. Sin

embargo, le gustaría acercarse a esa meta y variar la composición de los cursos, experimentar el nivel terciario y otros lugares dentro del sistema educativo.

La siguiente entrevistada, R, considera que la docencia es un trabajo que disfruta y, si bien tiene una trayectoria de cinco años, solo trabaja en forma estable en una escuela primaria. Su experiencia en secundarios forma parte de un programa del Ministerio de Educación, a través del cual trabaja en diversas instituciones del país en formato de taller y no de forma sostenida. R comparte con los testimonios anteriores el hecho de que propone en su práctica desnaturalizar algunas cuestiones vinculadas con la comunicación y busca promover en los estudiantes sentimientos de autoestima. Señala que le produce satisfacción cuando los ellos se comprometen, critican, producen, se cuestionan, y concuerda en que la dificultad más común es la interpelación: captar su atención y generar interés. A su vez, los años de experiencia le permitieron planificar en función de actividades o dinámicas que fueron exitosas.

Manifiesta que los límites están impuestos por la propia dinámica escolar y por las condiciones en las que se ejerce la práctica: docentes que cuentan con condiciones laborales desfavorables, problemas edilicios y escasez de materiales. No obstante, el desgaste no es mencionado en forma reiterada.

Acerca de este punto, resulta significativo el hecho de que no tenga que hacer un seguimiento ni comprometerse con las situaciones propias de cada institución, sumado a que los talleres son optativos, por lo que evita lidiar con jóvenes que no desean estar en ese espacio. A futuro, le gustaría continuar en la docencia dentro de estos espacios, ya que observa que en los espacios formales el cansancio se acumula a lo largo de la carrera.

El anteúltimo testimonio, J, tiene dos años de experiencia y 23 horas cátedra. Considera a la docencia como una práctica educativa pero también como un espacio de contradicciones y de lucha social, donde se pueden modificar situaciones, generar proyectos y colaborar con la construcción de autoestima para los estudiantes, además de enseñar los contenidos específicos de la materia que dicta. Le alegra trabajar con personas y observar lo que sucede en la contingencia. Comparte todos los aspectos señalados por los entrevistados anteriores en cuanto a la importancia de generar un vínculo para que haya aprendizaje.

Cabe destacar que trabaja en un CENS y en un bachillerato popular; este último le permite mantener un diálogo y reflexión permanente con otros docentes y trabajar con pareja pedagógica.

El vínculo con los otros docentes lo satisface cuando son “copados” y lo tensiona cuando no están a la altura por alguna circunstancia, por falta de mirada social, por formación o cuando se muestran reticentes a la palabra del otro.

A su vez, se cuestiona en forma continua si su práctica tiene sentido y reflexiona acerca del modo de hacerla más significativa. Comenta que la dificultad más común es manejar su ansiedad y la de los estudiantes y sortear dificultades características de los contextos. Considera que su remuneración en el bachillerato es acorde a su trabajo, en particular al considerar que se trata de un espacio de aprendizaje y militancia. Surge de este modo, de forma explícita, la figura identitaria de trabajador de la educación y militante. A su vez, está de acuerdo con la remuneración que percibe en el CENS, pero cree que es porque su situación lo favorece: está cerca del establecimiento y recién está empezando su carrera docente, por lo que no es un “luchador salarial”.

Asimismo, comenta que, a futuro, tomaría horas en colegios privados solo si estuvieran bien pagas, no para que “lo exploten”. También le gustaría tener más experiencia para saber cómo enfrentar ciertas situaciones, ya que considera que se aprende en el “día a día”.

El último testimonio, B, está representado por el docente con menor experiencia (6 meses) y menor carga horaria, 4 horas por semana. Se desempeña en dos planes FinEs del municipio de Esteban Echeverría. Comparte lo anteriormente mencionado acerca de la importancia de generar un vínculo para poder interpelar a los jóvenes y promover su interés. También expresa en reiteradas ocasiones que la docencia es un trabajo que lo apasiona y que se propone no solo enseñar contenidos relacionados a la materia sino habilidades de convivencia, autoestima y proyección.

Menciona numerosos aspectos de su práctica y de la modalidad que lo tensionan y desgastan. En primer lugar, se encuentra el traslado: debe tomar tres medios de transporte para llegar a su lugar de trabajo. Además, a seis meses de empezar a trabajar, aún no cobró. El entrevistado puede sostener esta situación porque tiene otro trabajo, pero constituye parte de una serie de

precariedades laborales propias de la modalidad a la que hace referencia: se trata de una forma precarizada de contrato laboral por parte del Estado, en la que los docentes “van de última ahí, no tienen aguinaldo, pueden estar un tiempo sin cobrar, no se les realizan aportes, deben renovar su contrato cada seis meses”.

En este sentido, la remuneración acordada no le parece mala –si bien está de acuerdo con que un docente pueda cobrar más–, pero sí está en desacuerdo con las condiciones de trabajo en las que ejerce la práctica.

Sumado a esto, lo tensionan cuestiones estructurales de marginalidad en la que viven sus estudiantes y su impacto en la cursada. Sin embargo, esto no interfiere en su visión positiva de la docencia, a la que considera como una forma de vida, una práctica que lo interpela constantemente. Cree que esta situación no se da en otros niveles, sino que mayormente se experimenta en el nivel secundario y, especialmente, en estos planes. De acuerdo con el entrevistado, un docente necesita por sobre todo sensibilidad social:

Creo que tenés que saber de la disciplina, claramente, pero toman mucho más protagonismo otras variables que son las de sensibilidad social. No lo digo en términos de convertirte en un trabajador social, sino que es una herramienta necesaria, la cual, si no sabés manejarla, no se da el aprendizaje. Tenés que aprender lo que ese pibe te solicita cuando te hace una pregunta, por ejemplo. Muchas veces está preguntándote más por el hecho de sentirse reconocido que por el hecho de que le respondas específicamente la pregunta que te hace, porque en realidad la pregunta que te hacen muchas veces ya incluye su respuesta. (Entrevista B)

Si bien aún no terminó el profesorado, considera que la formación docente es constante para lograr interpelar a los estudiantes, ya que en la escuela secundaria la principal tarea del docente es proponer.

2.2.2.1. Algunos cruces que permiten comprender la motivación en la práctica

Como conclusión de este apartado, podemos mencionar que lo vincular aparece en referencia directa a su práctica y a la motivación que encuentran. Esta vincularidad se hace visible a partir de la figura de un otro –el estudiante– al que se proponen interpelar para modificar *algo*. Esa misma interpelación, cuando genera una modificación en el comportamiento o en la percepción del otro, es interpretada como positiva, y constituye el factor común de lo que les produce alegría. No obstante, la falta de dicha interpelación, es lo que constituye el principal obstáculo o frustración en sus prácticas en el aula. Más aún, es una de las principales causas del agotamiento que expresan los docentes y del esfuerzo que, según señalan, se necesita para llevar adelante una clase; ese “poner el cuerpo” que requiere la práctica docente, sin el cual el proceso de enseñanza-aprendizaje no sucede.

Entre los docentes que expresan mayormente su motivación hacia la práctica, el problema de la interpelación está mayormente asociado a la importancia del aprendizaje por parte de los estudiantes y la apropiación/reelaboración de los contenidos trabajados. Asimismo, se menciona la importancia del vínculo para poder generar este enganche y esta conexión interpersonal –que permite que el sentido último de la educación se realice–. Esta cuestión es la que les provoca mayor alegría, y si bien muchas veces no logran interpelarlos, esto no es vivenciado como una tensión sino como un desafío para mejorarse como profesionales. A su vez, surge la noción de que el aprendizaje no está vinculado solo a cuestiones académicas sino a comportamientos sociocomunitarios, en particular a generar sentimientos y actitudes relacionadas con la autonomía y autoestima de los estudiantes.

La mayoría de los factores que generan tensión están asociados a las cuestiones burocráticas/administrativas y a falencias del sistema de educación de gestión estatal en tanto limitan la generación de un vínculo significativo. Estos aspectos son:

- La burocracia de la administración escolar.
- Las condiciones estructurales en las que se inserta el trabajo docente y la cotidianeidad de los estudiantes.
- El insuficiente/espórádico acompañamiento institucional para resolver problemáticas y para armar clases.

- La relación poco significativa con otros docentes en tanto compañeros, así como su falta de profesionalismo.

Ahora bien, dentro de este grupo solo dos docentes trabajan en contextos de escuela secundaria tradicional. Esto los diferencia del agrupamiento anterior –los docentes que se posicionan como cansados de su práctica– ya que no trabajan en su mayoría con estudiantes que coinciden con el perfil de “desenganchados”, sino con otros que muestran un interés explícito de participación por parte de los estudiantes. En uno de los casos, se trata de un taller optativo (que los estudiantes desean y eligen asistir) y en cuatro casos se trabaja en planes de terminalidad. En estos últimos testimonios surge la idea de trabajar con estudiantes que se alejan del modelo tradicional pensado por la escuela secundaria: los adultos. Sin embargo, en lugar de que esto se constituya como un problema, se erige como un desafío interesante, ya que estos nuevos sujetos, lejos de responder a un desinterés, se muestran comprometidos con su asistencia al colegio. Se trata de personas que retornaron al espacio escolar con una búsqueda y un deseo concreto de éxito en este proceso. Cabe señalar que estos docentes ejercen su práctica dentro de modalidades pensadas para tal fin –bachilleratos populares, CENS y Plan FinEs–, no dentro de escuelas secundarias tradicionales, lo que también constituye un punto positivo con respecto al grupo anterior: existe una dinámica escolar que sí se adapta a este contexto. En estos casos, la docencia es entendida en una forma cercana a la militancia, como tarea potencialmente transformadora de realidades. Uno de los docentes que trabaja en un bachillerato popular explicita un cuestionamiento a su propio rol como docente, en tanto deconstrucción de la figura de autoridad tradicional.

Por otro lado, observamos que una trayectoria mayor no sólo posibilita un mejor posicionamiento en el listado al momento de tomar horas en los colegios que más les convienen, sino también les posibilita tener mejores herramientas a la hora de pensar estrategias que capten la atención y generen interés en las clases.

Al mismo tiempo, se puede vislumbrar que los docentes que tienen pocas horas a cargo manifiestan que pueden dedicarle un tiempo significativo a planificar sus clases de acuerdo a los contextos específicos y que disfrutan ese tiempo. Los dos casos que tienen 10 y 4 horas de clase poseen a su vez otro trabajo. Puede pensarse que cuando la docencia no constituye un medio de subsistencia puede ejercitarse de manera más placentera. En esta línea, del corpus total, solamente cuatro docentes poseen otros trabajos y todos ellos se encuentran dentro de

este segundo grupo, con lo cual podría haber una relación entre el disfrute de la práctica y la posibilidad de tener otro respaldo económico.

Asimismo, en la entrevista donde aparecen menos expresiones de desgaste (R), el docente realiza talleres optativos en diferentes colegios secundarios. Puede pensarse que no lidia con un factor mencionado por todo el resto: el hecho de que los jóvenes no quieren estar allí. Por lo tanto, tiene a favor dos cuestiones: los jóvenes eligen participar de ese espacio y no tiene que atravesar por todas las limitaciones o frustraciones de trabajar en un colegio, ya que asiste a cada uno sólo dos días.

En relación con la evaluación, todos los entrevistados –a excepción de R, que desempeña su práctica a través de actividades no curriculares– manifiestan cierto interés por hacer de esta instancia un momento significativo y de aprendizaje. Por ello, implementan estrategias de evaluación acordes a lo trabajado y ligadas al contexto.

Al referirse a la institución, todos consideran que cuando existe mayor respaldo institucional se puede experimentar un mejor desarrollo de clases. La problemática que más se comenta con respecto a este punto es la tensión entre libertad y acompañamiento. En la mayoría de los testimonios figura la idea de que no tienen ninguna restricción –o son escasas– las a la hora de armar clases que a ellos les gustan; esto se presenta como un hecho importante que les permite otorgarle significatividad al espacio áulico. Sin embargo, esta libertad también presenta una contracara que es la falta de acompañamiento o seguimiento institucional, la cual impide contar con un respaldo en situaciones específicas o ante problemas que surgen en la dinámica escolar.

En términos generales, los docentes también señalan que no se puede realizar una generalización de las dinámicas escolares, sino que cada institución presenta sus particularidades. De este modo, la forma que adopte el acompañamiento depende principalmente de los actores que en ella participen, por lo que los directivos cobran aquí un rol fundamental. En algunos casos, esta diferenciación entre mayor o menor acompañamiento está relacionada a las escuelas de gestión pública y privada: con respecto a las primeras, se indica que suele haber menor seguimiento institucional.

Asimismo, en la mayoría de los casos, ante la situación de ausencia de acompañamiento institucional, los docentes señalan que cualquier tipo de cambio significativo en la dinámica escolar está supeditado al voluntarismo y compromiso personal de cada docente.

Con respecto a este punto, una idea resulta fundamental para comprender la tarea docente: los profesores de todas las categorías que cuentan con más años de trayectoria señalan la importancia del conocimiento entre directivos y docentes y la ventaja de compartir el proyecto educativo de los colegios, lo que se facilita al obtener mejor puntaje y poder elegir los establecimientos donde trabajan.

Por último, al ser cuestionados por la idea de crisis en la educación, la mayoría expresa que se asiste a una crisis generalizada en diferentes esferas sociales, que afecta a la educación por no estar desligada del resto de los espacios de intercambio social.

2.3. La experiencia de ser docente hoy: entre el desgaste y la motivación

Como mencionamos en la introducción y desarrollamos en los puntos anteriores, lo primero a destacar como significativo de la experiencia es que puede categorizarse como una práctica desgastante, tanto para los que se posicionan como cansados como para los que encuentran motivación en su profesión. Al respecto existe una extensa bibliografía, pero nos interesa rescatar la perspectiva de la psicología, desde la cual el desgaste docente ha sido analizado a partir de la década del 70 (Freudenberguer, 1974) para luego ser conceptualizado hacia los años 80 bajo el término de *burnout*. Gil-Monte (2003) señala que este término del inglés es generalmente utilizado en nuestra lengua sin traducción, ya que no existe un consenso sobre su equivalencia en castellano. El término hace referencia al proceso de “quemarse, consumirse” y es considerado un síndrome (síndrome *burnout*), puesto que los síntomas aparecen en forma sistemática entre aquellos que lo padecen. El mencionado autor define el *burnout* como: “una respuesta al estrés laboral crónico, caracterizada por la tendencia de los profesionales a evaluar negativamente su habilidad para realizar el trabajo y para relacionarse con las personas a las que atienden, por la sensación de estar agotados a nivel emocional, por el desarrollo de sentimientos negativos y de actitudes y conductas de cinismo hacia las personas destinatarias del trabajo, que son vistas de manera deshumanizada debido al endurecimiento afectivo del profesional” (Gil-Monte, 2003: 183). Se trata de un síndrome exclusivamente profesional que aparece en respuesta a un proceso de estrés laboral. Las

personas con mayor probabilidad de padecerlo son aquellas cuyo trabajo demanda un contacto prolongado y permanente con personas en situación de dependencia –docentes, profesionales de la salud, funcionarios de prisiones, trabajadores sociales, entre otros–. En su trabajo cotidiano, estos profesionales se encuentran con un sistema que se aleja de los ideales con los que comenzaron su labor ya que es un sistema que, lejos de ser humanizado, despersonaliza en forma constante a quienes participan de él a través de procesos que generan tensión en forma permanente. De este modo, a medida que permanecen en este sistema, experimentan una creciente pérdida de motivación hacia su práctica y un menor compromiso laboral.

Al mismo tiempo, Maslach y Jackson (1981) fueron los primeros en conceptualizar el término y elaborar un modelo teórico y empírico para estudiar el síndrome *burnout* en los profesores. Es por ello que el *Maslach Burnout Inventory* (MBI) se constituye como una bibliografía de referencia al momento de tematizar la manera en que se presenta este cuadro específicamente en profesores. Los síntomas principales del síndrome *burnout* que se mencionan en dicho análisis son los siguientes:

- *Baja realización personal*: se trata de un sentimiento de fracaso a nivel personal. El profesional no se siente capaz de realizar el trabajo para el que fue destinado, ya que no considera posible relacionarse y ejercer algún tipo de vínculo transformador con sus alumnos.
- *Agotamiento emocional*: constituye una de las manifestaciones físicas de este síndrome. El profesional manifiesta estar emocionalmente cansado y con escasez de recursos emocionales para relacionarse con las personas con las que trabaja.
- *Despersonalización*: se manifiesta en el momento en que el profesional pone distancia y expresa actitudes negativas o insensibles con las personas con las que trabaja.

En estudios posteriores, Leiter y Maslach (2011) especifican ciertas áreas del trabajo docente que acrecientan las posibilidades de padecer el síndrome *burnout* y comentan que este malestar no sólo afecta al profesional sino también a la institución en la que trabaja y al proceso de enseñanza-aprendizaje que establece con sus estudiantes. En este sentido, la inversión en la salud del personal docente se erige como un pilar fundamental para que el sentido último de la institución escolar pueda ser llevado adelante de forma significativa.

Dichos estudios permiten comprender las expresiones sobre el desgaste o la motivación que surgen en los testimonios de los docentes entrevistados, ya que, desde este enfoque, pueden encontrarse en ellas manifestaciones concretas de un proceso recurrente (síndrome *burnout*). En esta línea, encontramos como determinante para la caracterización desgastado/motivado una cuestión subjetiva: el posicionamiento de los docentes.

Podemos considerar que, si bien existen tensiones estructurales de fondo, es la subjetividad, plasmada en acciones concretas, la que permite que se transiten caminos distintos en la experiencia docente. Intentaremos dar cuenta del modo en que se relacionan los diferentes posicionamientos subjetivos del docente frente a las cuestiones estructurales que caracterizan su profesión.

En todas las experiencias se caracteriza a la docencia como un trabajo que implica un tiempo no reconocido: el trabajo fuera del aula. Este tiempo de trabajo aparece como ineludible pero, además, es reconocido como variable determinante para el logro de los objetivos de la clase en un aspecto central: la construcción del vínculo con el alumno, que permite que suceda el hecho pedagógico a partir del logro de la interpelación del estudiante⁵. A su vez, la falta de reconocimiento de este tiempo de trabajo se percibe en el salario, el cual se define como bajo o insuficiente en comparación con el tiempo que requiere la profesión.

Frente a esta cuestión estructural que implica una tensión, encontramos que la posición subjetiva adoptada por el docente resulta determinante para las acciones que realiza y al momento de reconocerse como motivado o agotado por su práctica.

Entre los docentes que se sienten agotados aparece una fuerte referencia a la docencia como un trabajo, aquel que les permite subsistir, cubrir sus necesidades primarias y posicionarse en un estrato social dentro del cual aspiran ascender. Esto también está presente en el grupo de docentes que se caracteriza como motivado, pero resulta relevante el hecho de que este segundo grupo, además de referir a la docencia como un trabajo, refiere a ella como a un espacio de profesionalización deseada, en algunos casos, y de militancia en otros, donde el compromiso con su tarea adquiere un lugar preponderante. Estos docentes centran su

⁵ La mayoría de los docentes entrevistados refieren al tiempo extra que les demanda la práctica, no solo para corregir y planificar clases, sino también para investigar los consumos de los alumnos y para repensar estrategias, dinámicas y materiales. Es en este sentido que este tiempo extra no reconocido ni remunerado contribuye en la construcción del vínculo con los estudiantes.

preocupación en la calidad de su trabajo. De este modo, por ejemplo, observamos que las preguntas que se realizan con respecto a su práctica⁶ refieren al modo de desarrollar ciertos aspectos para mejorar las clases: cómo vincularse mejor con sus alumnos, cómo flexibilizar la evaluación, definir cuáles son sus objetivos para las clases de Comunicación; establecer estrategias didácticas para transmitir en forma más efectiva los conocimientos, obtener formación que podría ayudarlos, desarrollar vínculos con otros docentes, etc. Por otra parte, en el grupo docente que se posiciona como agotado, observamos que las preguntas que se realizan están vinculadas con cambiar de profesión, salir del aula hacia otros puestos en educación, sumar más horas para percibir un mejor salario asumiendo que no van a disfrutar su trabajo. En este sentido, para los docentes que se posicionan subjetivamente como agotados frente a su práctica, encontramos que los problemas no se encuentran en *su* hacer, sino fuera de él. De esta manera, la problematización aparece en referencia a los factores estructurales que están por fuera de la tarea de la que ellos pueden hacerse cargo, pero que los afectan.

Lo mismo ocurre en cuanto al hecho de que los docentes que se posicionan como agotados señalan la necesidad de tomar más horas para alcanzar ingresos moderados y la tensión que conlleva pasar más tiempo en un trabajo que no disfrutan. Por ello, expresan el deseo de pasarse a otros niveles y puestos dentro del sistema educativo, fuera del aula y en muchos casos, fuera del nivel medio. Es decir, ante esta situación estructural manifiestan un desencanto con su posición actual y vislumbran algunas posibilidades en las que se podría modificar esta situación. Por otro lado, el grupo que se posiciona como motivado, se detiene en las potencialidades de su presente, simbólicas y económicas, aunque no niega el deseo de variar la composición de sus horas a futuro.

Emilio Tenti (1995) reflexiona sobre tres imaginarios que giran en torno a los docentes, ideas que se manifiestan con menor o mayor fuerza según las épocas, pero que cronológicamente surgieron en el siguiente orden: el maestro-sacerdote apóstol, el trabajador-militante y el maestro-profesional.

La primera imagen, surgida durante el siglo XVIII y comienzos del XIX, tiene dos componentes fundamentales: uno racional, caracterizado por los conocimientos y saberes específicos que los docentes deben tener, y otro vocacional –casi un apostolado–, signado por las características

⁶ Esta pregunta se hizo de manera explícita en las entrevistas, con el objetivo de determinar el posicionamiento del docente frente a su profesión.

que implican que los docentes realicen su práctica sin un motivo ulterior y que se consagren a su tarea.

Para el autor, actualmente la idea de vocación continúa vigente, especialmente cuando se exige que los profesores cumplan la tarea que les “fue cometida” sin atender a las condiciones materiales en las que se desarrolla.

La segunda figura contempla a la docencia como un trabajo. Esta surgió luego de una “secularización” del oficio docente, proceso que se profundizó hacia los años 1960-70 y que coincidió con la ampliación de la escolaridad y de los espacios de inserción docente, así como con la depreciación de las condiciones materiales en las que ejerce su práctica. El maestro-trabajador se contrapone a la figura del tecnócrata, imagen que combina la antigua vocación con profesionalización y que fue utilizada por los discursos hegemónicos de la época, cuyos valores estaban centrados en la eficiencia. El maestro trabajador, por tanto, se ubica dentro del colectivo de asalariados y lucha por las mismas reivindicaciones que el resto de los trabajadores. Al mismo tiempo, el maestro trabajador se erige como militante en tanto se posiciona dentro del escenario social como un actor capaz de transformar las condiciones materiales en las que se ejerce su práctica. Se trata de una figura utilizada en los espacios gremiales docentes.

La tercera figura es la del docente-profesional, que ingresa en la escena pública con mayor fuerza en medio del proceso de Reforma Educativa de los años 90⁷ a partir del discurso estatal. Esta figura pone énfasis en cuestiones meramente técnicas de la práctica –en términos de contenido y significado de la misma–, sin contemplar los aspectos políticos y culturales que implica. No obstante, Tenti comenta que una profesionalización deseable –en tanto mejora de remuneración y condiciones de trabajo, mayor dedicación a pensar y modificar su práctica pedagógica, mejora en las competencias de sus títulos y su prestigio social– tampoco podía establecerse en la época en que surgió esta figura, ya que las cuestiones estructurales en las que los docentes se insertaban funcionaban en su conjunto como factores “desprofesionalizantes” (cuestiones que serán explicadas con mayor detenimiento en párrafos siguientes).

⁷ El proceso relativo a la Reforma Educativa será explicado con mayor detenimiento en el siguiente capítulo.

En línea con lo expuesto por este autor, consideramos que los posicionamientos subjetivos plasmados en esta investigación se corresponden con las dos caras que adquiere la segunda figura: el trabajador y el militante. Entendemos que si bien los testimonios se ubican mayoritariamente desde dos posiciones subjetivas –como trabajadores y desde un lugar de militantes/transformadores–, estas categorías son distinciones meramente analíticas y, por tanto, no impiden que en ciertos discursos del corpus analizado aparezcan rasgos relacionados con la “entrega” hacia la práctica y con la profesionalización “deseada”⁸.

Consideramos relevante destacar la forma en que desde una u otra posición subjetiva, las acciones que llevan adelante –determinadas por cada posición– trazan un mapa de experiencia donde el desgaste se acumula crecientemente o donde, además del desgaste, encuentran significación en su tarea, motivación en su práctica y, en última instancia, disfrutan de su profesión.

En este sentido, consideramos que si bien existe una estructuración del oficio del maestro y un imaginario de lo que se espera de él, es la persona que ocupa este rol quien asume alguna de las distintas visiones que rodea la práctica. Tenti (1995) afirma al respecto del cruce entre el puesto y el individuo que “toda profesión es un lugar de encuentro entre un determinado conjunto de agentes y un sistema de puestos. Hoy el puesto del maestro es uno de los espacios sociales más estructurados e institucionalizados. Cuando los puestos alcanzan este grado de desarrollo tienden a imponerse a los agentes, es decir, a moldearlos según las exigencias inscritas en su propia estructura” (Tenti, 1995:2). En este sentido, afirma que existen dos maneras de modificar el puesto del maestro: por un lado, un cambio en las condiciones objetivas vinculadas al sistema de reglas y recursos que lo ubican en un lugar determinado dentro de un sistema institucional macro. De este modo, los cambios de estatutos y carreras docentes entrarían en esta categoría, ya que se relacionan con las cualidades que debe poseer una persona para ocupar el puesto y las responsabilidades que debe asumir. La otra forma de modificar los puestos apela a las cuestiones subjetivas de quienes ocupan los cargos, aspectos que, más allá de cuestiones estructurales, pueden de modificar la práctica dentro del aula. Las instancias de formación docente, expresa el autor, promueven una transformación de mentalidades, valores, expectativas y comportamientos relacionados con el quehacer docente como una forma de modificar las prescripciones que definen la tarea.

⁸ Cuando aparece esta figura se erige fundamentalmente como horizonte de expectativas, tal como lo analizaremos en el próximo apartado.

Siguiendo con esta línea argumentativa, creemos que si bien no podemos trasladar las cuestiones aquí halladas a un plano más general, consideramos que los entrevistados atribuyen al puesto docente un sistema de valores y comportamientos, de carácter subjetivo, que hace que se posicionen como trabajadores o como militantes⁹.

Al mismo tiempo, consideramos que estas identidades que asumen los actores entrevistados son producto de un proceso de construcción continuo y no una forma de autoperibirse y denominarse que refiere a un proceso acabado e inmutable a través del tiempo. Creemos que estas posturas pueden ser modificadas de acuerdo al posicionamiento diferenciado que se ocupe dentro de contextos, condiciones materiales y elaboraciones subjetivas. Asimismo, consideramos pertinente la mención de los posicionamientos señalados (militante/intelectual y trabajadores) ya que no existe manera de construir estas identidades por fuera de los discursos y las representaciones que se encuentran en el imaginario que rodea a la figura del docente. En este punto, seguimos los planteos de Stuart Hall (1996) quien señala que: “precisamente porque las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas. Por otra parte, emergen en el juego de modalidades específicas de poder y por ello, son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente construida” (Hall, 1996:18). Los sujetos, por tanto, toman estos relatos representativos para reelaborarlos y construir sus propias narrativas identitarias. Retomando las figuras mencionadas, cada docente parte de estos modelos para establecer sus identificaciones y los reconstruye según sus propias experiencias. Se trata de un proceso que está en permanente desarrollo y que, por lo tanto, a lo largo de su trayectoria puede transformarse.

En este sentido, y retomando el análisis inicial, el no reconocimiento en el salario de las horas fuera de clase permite reflexionar sobre la posición subjetiva y el modelo identitario que

⁹ Queremos mencionar aquí que estos dos posicionamientos del trabajo docente son los promovidos a lo largo de la cursada de todas las materias de la carrera de Ciencias de la Comunicación en general y del profesorado en particular. Todas enfatizan el análisis de la realidad social atendiendo, por un lado, a las condiciones estructurales en las que los hechos se insertan, y por el otro, a las posibilidades de transformación de esa realidad. Es por ello que acordamos con Tenti en que el cambio subjetivo promovido por las instancias de formación colaboran en el modo en que los docentes ocupan su rol. En el capítulo siguiente añadimos al análisis la variable de que el corpus estuvo conformado por docentes formados en la universidad pública, dentro de la Facultad de Ciencias Sociales.

asumen los distintos profesores: ciertos docentes vivencian ese tiempo de trabajo como positivo para su práctica (porque permite mejorarla) más allá del impacto en su economía, esta realización en su experiencia hace que se sientan motivados y disfruten su profesión. Otros docentes vivencian esas horas netamente como trabajo no reconocido, sintiéndose atrapados en un círculo en el que la profesión implica, *per se*, trabajar durante muchas horas en algo que no disfrutan.

Con respecto a la composición del salario docente, cabe realizar un breve repaso de algunos cambios culturales para ubicar en contexto esta tensión entre horas de trabajo y salario percibido, la cual conforma una de las principales tensiones estructurales de la experiencia.

De acuerdo con Axel Rivas (2015), desde mediados de la década del 50, en Argentina se produjo una expansión en la matriculación a nivel secundario que tuvo su punto de culminación con la sanción de la Ley de Educación Nacional de 2006, la cual establece la obligatoriedad de la educación secundaria hasta 5° año. Esta incorporación de jóvenes de sectores urbano-marginales y rurales al nivel secundario fue acompañada por el ingreso de docentes de nuevos estratos sociales –de clase media y media baja– que encontraron en la docencia un empleo seguro. Al respecto, Puiggrós (1998) señala que la pertenencia histórica de los docentes a la clase media se va agotando hacia fines de los 80, por lo que el reclutamiento de docentes comienza a centrarse en los estratos sociales más bajos que llegan en búsqueda de estabilidad laboral¹⁰. Paralelamente, hacia fines de los 80 surge un agudo proceso de depreciación salarial docente a partir de la crisis económica desatada por la hiperinflación (Alliaud 1995). En la década del 90, el nivel salarial se mantuvo congelado pese a que la inversión en educación aumentó (Rivas, 2015: 14). Por su parte, surge como correlato de la caída del salario la necesidad de duplicación de horas por parte de algunos docentes, fenómeno que se vio incrementado a lo largo de la década. Al respecto, Rivas señala que “muchos docentes pasaron de trabajar en un turno de cuatro horas, con tiempo para dedicar a sus familias y a las actividades laborales en el hogar (preparación de clases, corrección, actualización), a verse forzados a trabajar doble turno, en un contexto de derrumbe de su nivel salarial” (2015: 15).

¹⁰ Señala Axel Rivas (2015) que en a mediados de los 90, el perfil de los futuros docentes se destaca por un origen de estratos sociales bajos, la mayoría de ellos provenientes de familias con padres que no habían llegado a la escuela secundaria.

En 1999, con la creación del Fondo de Incentivo Docente¹¹, se produjo una recuperación parcial del salario. Sin embargo, la crisis de 2001-2002 culminó con una caída del 40% del salario real docente y, si bien durante el período del 2004 al 2008 se registró una recuperación que en algunos casos llegó a ser mayor al 45% con respecto a la década anterior –cabe destacar en este período la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo que creó el Fondo Salarial Compensatorio, el cual estableció como meta alcanzar el 6% del PBI en inversión educativa–, desde 2008 a 2014 el salario docente real se mantuvo estancado (Rivas 2015). Si bien la cantidad de horas adicionales que demanda la práctica docente históricamente no fueron remuneradas –tiempo destinado a la preparación de clases, corrección, tutorías, atención a padres, planificación con colegas, etc. –, la depreciación del salario aumentó la percepción de disconformidad por parte de los docentes con respecto a ellas. A esta situación, se le suma el incremento de la matrícula de alumnos por la expansión de la escolaridad, lo que demanda una mayor dedicación en un contexto donde las condiciones estructurales se encuentran deterioradas.

A modo de resumen, podemos concluir que desde la creación de la escuela y su mandato homogeneizador¹² hubo un cambio en el oficio del docente, el cual se dio en el marco de un proceso de depreciación salarial y, paralelamente, de expansión de la educación. Dusell (2015: 296) define este fenómeno de las últimas dos décadas como un movimiento contracíclico, en el que el crecimiento matricular se da en un momento de contracción de la economía y distribución del ingreso desigual. Para la autora, este clima de menores expectativas sociales y económicas en el que se dio la expansión de la matrícula creó otro tipo de demandas en la escuela por parte de alumnos que son nuevos en la experiencia escolar y que presentan condiciones de exclusión y marginación. De este modo, las tareas en las aulas se modificaron, corriendo el foco de lo pedagógico y acentuando el trabajo de contención social. Cabe destacar que este aspecto es señalado en forma reiterada en los relatos de los docentes entrevistados. Allí se manifiesta que parte del desgaste está vinculado con lidiar con una población que llega a la escuela y que tiene gran cantidad de problemas, entre los cuales se destacan aquellos vinculados a la salud, a la vivienda, al trabajo y a situaciones de violencia.

¹¹ Política surgida a partir de la lucha docente en la llamada Carpa Blanca.

¹² Entendemos a la escuela como un fenómeno de la modernidad, histórico y contradictorio desde sus orígenes, que desde finales del siglo XX evidencia una situación de crisis en su forma educativa. Del mandato homogeneizador que le dio origen, al reconocimiento de la diversidad, la escuela vio enmarcado su devenir en los debates acerca de la educación como estructura jerárquica vs. la educación como justicia social o equidad (Pineau 2001).

Diversos autores han analizado el proceso de expansión de la escuela y las condiciones en las que se produjo. Resulta de interés destacar que dichos procesos tienen como trasfondo los debates acerca de la educación como estructura jerárquica en contraposición a la educación como justicia social o equidad¹³. A los fines de esta investigación, retomaremos la idea de que la expansión matricular se produjo sin una revisión curricular y, por tanto, se mantuvo el modelo enciclopedista tradicional basado en la organización graduada de sus actividades, el currículum organizado sobre la división disciplinar y el nombramiento de los docentes por su especialidad¹⁴. Sin embargo, a pesar de que se mantuvo el modelo tradicional, la obligatoriedad y la incorporación de nuevos actores modificaron la naturaleza de la escuela media como institución en su organización, generando nuevas formas y problemas en la convivencia y en la conformación de las figuras de autoridad.

Este punto nos introduce en el tercer aspecto de la tensión que caracteriza la experiencia docente a partir de las horas de trabajo fuera del aula que no son percibidas en el salario y el disfrute/desgaste de la profesión: la construcción del vínculo con los alumnos, que se impone como condición principal para lograr llevar adelante una clase y que se produzca lo que los docentes llaman el hecho pedagógico¹⁵. Esta construcción vincular requiere tiempo, el cual, en buena medida, no es reconocido a través del salario.

El vínculo aparece como un aspecto central para lograr los objetivos de una clase o el hecho pedagógico. Notamos que los docentes que señalan estar desgastados son aquellos que, paradójicamente, manifiestan tener peor vínculo pedagógico con los alumnos, mientras que aquellos que se identifican como motivados son los que encuentran significación en ese vínculo construido con sus estudiantes¹⁶.

A su vez, observamos que lo vincular ocupa un espacio central por dos motivos: por un lado, el trabajo docente implica trabajar con *otro*; por otro lado, la coyuntura actual de la escuela hace que el marco institucional –la escuela como espacio físico y sus normas– no alcance para dar

¹³ Dussel, Inés: “Desigualdad social y desigualdad educativa”, conferencia dictada en el marco del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), octubre de 2008.

¹⁴ Ver: Tiramonti, Guillermina (2015), “La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado”, Propuesta Educativa Número 44, Año 24, Nov. 2015, Vol. 2, pp. 24-37.

¹⁵ Situación de enseñanza y aprendizaje en la clase, según los objetivos y expectativas del docente.

¹⁶ En este trabajo los términos alumno y estudiante son utilizados como sinónimos. No pretendemos dar cuenta a través de ellos del posicionamiento subjetivo del docente respecto a su grupo.

por sentado que en una clase suceda el hecho pedagógico: se requiere que el docente establezca un vínculo con los alumnos –el cual en ciertos testimonios aparece definido como amoroso y en otros referido a la autoridad– que necesariamente los interpele como estudiantes. Para lograr esto, el docente necesita poner en juego diferentes habilidades.

Más allá del conocimiento del tema a desarrollar, el profesor necesita poner en juego diferentes formas de enseñar dicho tema, de evaluarlo, considerando las diferencias entre los alumnos que componen su grupo. Sumado a esto, requiere de habilidades que le permitan contener al alumno para poder trabajar en el aula con las situaciones que traen de otros ámbitos, cuestión que ha sido mencionada en forma constante en las entrevistas. En otras palabras, puede considerarse que la escuela de hoy es una escuela heterogénea, donde la desigualdad social se hace visible y donde, contrariamente a la lógica de homogeneización, igualación y exclusión que primó en su fundación, la diversidad asoma por cada rincón. Su horizonte –y desafío– consiste en construir escuelas y, en términos macro, un sistema educativo socialmente justo a partir de garantizar la inclusión y la permanencia¹⁷. En esta conversión del oficio del docente, las habilidades para construir el vínculo se yerguen como núcleo predominante de profesión.

Vale la pena repasar algunas de las características principales que aparecen en las experiencias indagadas en relación a la importancia de la construcción del vínculo con los estudiantes:

- Es lo más agotador porque implica poner el cuerpo en cada clase para convocar al alumno, interpelarlo.
- Es lo más gratificante porque permite que suceda el hecho pedagógico de manera significativa y cuando eso se da, el docente se siente realizado.
- Implica conocer a los alumnos, sus gustos, intereses, consumos y contextos, así como también sus procesos de aprendizaje y sus habilidades.
- Requiere poder establecer un marco donde los roles y las normas estén claras.
- Necesita del reconocimiento del docente de que los alumnos no están ahí por elección sino por obligación, y en muchos casos por contención.

¹⁷ Dussel, Inés: “Desigualdad social y desigualdad educativa”, conferencia dictada en el marco del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), octubre de 2008.

Podríamos decir que la habilidad de desarrollar un vínculo con los estudiantes, imprescindible para el docente de escuela secundaria hoy, requiere de tiempo (en el aula y fuera de ella) y de flexibilidad creativa (para modificar, corregir, acompañar). Sin la construcción de este vínculo, no se produce hecho pedagógico, y sin el hecho pedagógico, el docente se siente frustrado en su tarea.

Ahora bien, las condiciones estructurales en las que se ejerce la práctica cotidianamente dificultan la construcción de este vínculo: la falta de tiempo reconocido fuera del aula que el docente necesita para planificar actividades específicas que atiendan las necesidades de un grupo determinado, así como su posterior seguimiento y modificación; las pocas horas que algunos docentes pasan con el grupo, sumado a la cantidad de colegios diferentes en los que tienen horas asignadas; la cantidad de alumnos por curso que hace “imposible conocerlos y seguirlos a todos”; los tiempos burocráticos que le exigen al docente dar una cantidad de temas, evaluarlos y cerrar notas en un plazo que muchas veces resulta acotado; las situaciones personales y pedagógicas con las que llegan los alumnos al aula y de las cuales los docentes deben ocuparse; la falta de herramientas –por el perfil de la formación y, en muchos casos, por falta de experiencia– para contener situaciones y la ausencia de un equipo que acompañe o ayude a los docentes; las condiciones edilicias, que en diversos casos dificultan o imposibilitan utilizar herramientas tecnológicas pedagógicas y contar con espacios adecuados para el trabajo.

Ante todas estas variables que configuran las condiciones en la que se ejerce la práctica, notamos que es la posición subjetiva que adopta el docente la que marca una diferencia en las acciones que se llevan adelante y que hacen que se perciban como agotados o motivados frente a su experiencia.

La falta de interés por parte de los alumnos que se menciona de manera genérica como característica de la escuela hoy en algunos casos es percibida como un hecho insuperable y enoja al docente, el cual termina por resignarse; en otros casos, es vivida como un desafío para quienes ven allí una oportunidad de generar *algo en un otro* y se esfuerzan por construir ese vínculo. Estos docentes asocian el problema de la interpelación a la importancia del aprendizaje por parte de los estudiantes y a la apropiación/reelaboración de los contenidos trabajados. Si bien muchas veces no logran interpelarlos, esto no es vivenciado como una tensión, sino como un desafío para mejorarse como profesionales. A su vez, aparece en sus

testimonios la idea de que el aprendizaje no está vinculado sólo a cuestiones académicas, sino a comportamientos sociocomunitarios, y se proponen objetivos mayormente vinculados a generar sentimientos y actitudes relacionadas con la autonomía personal de los estudiantes. Observamos entonces que la posición subjetiva que adquieren les permite llevar adelante acciones que, ante la situación estructural de que los alumnos no son convocados por la escuela y no quieren estar ahí, otorgan significación a su tarea y motivación a su práctica.

Por el contrario, en el grupo que se siente cansado, aparece en forma predominante la tensión entre calidad e inclusión al momento de hablar de la dificultad para interpelar a los alumnos. Los docentes de este grupo consideran que no pueden transmitir los contenidos vinculados a la materia que enseñan porque tienen que cumplir otros roles (poner orden, interpelar a los alumnos para que presten atención), por lo cual se sienten impotentes al considerar estas situaciones como problemas estructurales que los exceden, y cierran el círculo de acciones negativamente, sintiéndose agotados y sin poder disfrutar de su tarea.

Al comparar la información surgida de las entrevistas, llamó nuestra atención la coincidencia planteada por los docentes acerca de estar experimentando una modificación de los principios que rigen la caracterización de una clase: el ausentismo creciente de los alumnos (el principio regente es la presencialidad), el bajo nivel que traen de años anteriores (el principio regente es la correlatividad de los contenidos) y el posicionamiento en el “rol de alumnos” que adquieren los estudiantes frente a las propuestas nuevas (hábito aprendido durante años de escolarización tradicional que se forma al actuar conforme al supuesto esperado de ellos). Dichos cambios los obligan a pensar nuevas formas de construir el espacio áulico. Frente a esto, se produce el mismo circuito descrito anteriormente: los docentes que se posicionan como motivados, quienes más compromiso tienen, son quienes buscan mejores formas de reconstruir y volver a significar ese espacio; quienes se sienten cansados y ven en la docencia solo un trabajo se frustran y manifiestan que no se puede enseñar en esas condiciones. Esto puede llevar a que quienes no logren construir un vínculo sientan que no son reconocidos por sus alumnos:

A veces me siento desperdiciado. O sea, tengo tres títulos universitarios, me faltan 12 materias para terminar una licenciatura en Letras, y a veces esas cosas que uno considera interesantes y que estaría bueno que los chicos escucharan..., a los pibes les parece una

boludez. Creo que esa es otra cosa que también me molesta, sentirme como que da lo mismo. Que se pare una persona que tiene tres títulos universitarios o cualquiera que venga con ningún tipo de acreditación porque para ellos es lo mismo, hagas lo que hagas es aburrido, no les gusta, no quieren, es una pavada, no le ven sentido. (Entrevista J)

Quienes sí logran esta construcción resaltan que los chicos valoran cuando el docente tiene conocimientos amplios:

Cuanto más vos sepas, además del carisma y esas cosas que tenés que poner en juego para dar clases, más lo valora el chico. Mucho más. Al chico le interesa el saber, entonces, si vos sabés, lo sabés transmitir y además le introducís una alta dosis de humor, la clase va a ser muy efectiva. (Entrevista Z)

Dentro de este marco, surgen variantes que favorecen a algunos docentes y facilitan que su práctica sea más significativa:

Trabajar en espacios que les son significativos. Los docentes que trabajan en instituciones con las que comparten el proyecto reconocen mayor predisposición para sobreponerse a las tensiones estructurales poniendo más de sí mismos: quedándose fuera de clase a charlar con los alumnos, planificando salidas y actividades aunque sea burocráticamente difícil y el tiempo de trabajo fuera del aula no esté reconocido, buscando puntos de encuentros con colegas, con los directivos, etcétera. En la mayoría de los casos se trata de docentes que trabajan en planes de terminalidad, bachilleratos populares, y en el caso de los profesores que desempeñan sus tareas en colegios formales, son aquellos que han podido elegirlos porque tienen mayor puntaje o algún vínculo con la institución y manifiestan haber escogido esos colegios por compartir el proyecto. Por el contrario, la tendencia a la predisposición es negativa cuando no se comparte el proyecto educativo, acrecentando la identificación de la tarea como un trabajo, algo que netamente les permite vivir pero no genera ninguna satisfacción:

Cuando la institución va en una dirección y uno quiere ir en otra necesita mucha fuerza para nadar contra la corriente. Y la verdad que últimamente es más fácil ir con la corriente que contra la corriente, como

que ya no tengo ganas de ir contra la corriente. Antes era disfrutar un 90% y un 10% era un trabajo y, la verdad, era el mejor trabajo porque yo era, cuando estudiaba, el más reo de la escuela; entonces ser profesor era como que el preso ahora sea guardia, entonces decía: ‘esto lo voy a cambiar, esto así está mal, está mal’. Hoy ya se ha convertido en un 80% trabajo y un 20% de esas pequeñas cosas como para romper con algunas cuestiones que están establecidas. (Entrevista J)

El acompañamiento que reciben por parte de la institución. Esta variante se torna significativa ya que cuando la institución acompaña, facilita respuestas y espacios de intercambio, la práctica se vuelve más significativa y el docente no se siente tan solo. De la dirección se esperan respuestas, un equipo capaz de abordar las problemáticas de la institución y compromiso para generar espacios donde se puedan problematizar ciertas situaciones en búsqueda de una estrategia común –muchos espacios de intercambio formales, por ejemplo, jornadas o reuniones, son percibidos como vacías de sentido, funcionando mejor las charlas de pasillo con colegas–. De este modo, el acompañamiento excede el rol burocrático/administrativo de revisar libros de temas y hacer cumplir las normas, aunque también se requiere una institución presente para estas cosas.

El grado de acompañamiento institucional es caracterizado como diferente de acuerdo a cada establecimiento. No obstante, se manifiesta como tendencia una falta de acompañamiento en instituciones de gestión pública, donde “pareciera que los directivos siempre tienen cosas más importantes que hacer” (entrevista L), mientras que en las privadas la percepción es que, en general, los directivos están más cerca de los docentes y de los alumnos.

El vínculo con otros docentes. La figura del *otro* docente hace a la significación de la práctica en varios sentidos. Por un lado, en la construcción de la propia identidad como docente, la figura del *otro* docente se presenta como espejo, en algunos casos, en el que los docentes se sienten identificados; en otros, donde encuentran aquello que no quieren ser. En los casos donde la figura de otros docentes es positiva, se reconoce inspiración en esas figuras. Por el contrario, en los casos donde la figura es considerada negativa, se reconoce a ese docente como “mediocre” o “quemado”. Resulta relevante que en ambos casos la figura de un otro permite la reflexión acerca de la propia práctica.

En un aspecto más pragmático, los docentes señalan como positivo la existencia de espacios compartidos con otros docentes, ya sea en jornadas o reuniones de intercambio de experiencias, en la planificación de proyectos colaborativos, en el trabajo con pareja pedagógica y en los espacios no formales de intercambio –pasillos de los establecimientos, por ejemplo–.

Estas variables que se dan en las condiciones estructurales efectivamente influyen en la experiencia de la práctica. Podríamos concluir que el acompañamiento institucional y las relaciones establecidas con otros docentes facilitan un hacer significativo y estimulan el proceso de identificación por parte de los docentes con el proyecto educativo, mientras que su ausencia lo dificulta. Frente a estas cuestiones que “exceden” a los docentes (por pertenecer al ámbito de gestión institucional), es el posicionamiento de los docentes el que los sitúa como cansados o motivados frente a la práctica. En este sentido, ante situaciones en las que los docentes no son acompañados por la institución ni pueden trabajar conjuntamente en espacios de encuentro, los docentes que se posicionan como profesionales comprometidos buscan tejer redes con otros docentes que estén en su misma sintonía, diferenciándose de aquellos que consideran como “mediocres”. Los que asumen su tarea únicamente como un trabajo se sienten frustrados ante la aparente imposibilidad de cambiar las condiciones externas a la práctica.

Al respecto, nos parece pertinente mencionar un enfoque de la psicología del trabajo, el cual es trabajado en un informe realizado por el equipo de investigación de la cátedra Ferrarós de la materia Análisis Institucional (2008).

En este informe se mencionan dos aspectos que se relacionan con las cuestiones que estamos plasmando en nuestra investigación: por un lado, la idea de la *psicodinámica del trabajo*, en la que se considera que el trabajo puede constituirse como productor de sufrimiento o generador de placer para las personas; y, por otro lado, la idea del enfoque de la *clínica de la actividad*, a partir del concepto llamado “búsqueda de la eficacia a pesar de todo”. Esta categoría, formulada por Ives Clot, se refiere al compromiso para cumplir con las tareas que funciona en sí mismo –y para los trabajadores– como retribución a las desfavorables condiciones estructurales. En el estudio se menciona que “pese a las condiciones adversas y los obstáculos producidos por la naturaleza y organización del trabajo, quienes trabajan logran superar las deficiencias de la organización a partir de compensaciones” (Ferrarós et al, 2008:2).

En este entrecruzamiento, también juegan un rol fundamental los imaginarios de la tarea docente y por tanto, los profesores entrevistados construyen su propia identidad a partir de la posición que ocupan dentro de un escenario signado por los condicionamientos materiales, los discursos sociales sobre su práctica y la propia subjetividad situada. Esta identidad que asumen se configura como un “punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan «interpelarnos», hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujeto sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de «decirse»”. (Hall, 1996: 20). La idea de sutura refiere a un proceso nunca acabado y en donde la articulación de estos factores nunca ocurre con una adecuación perfecta y sin tensiones. Los distintos posicionamientos analizados dan cuenta de las diversas construcciones personales, procesos individuales pero no asilados, ya que poseen anclaje en los imaginarios sociales acerca del trabajo docente, en las condiciones materiales en las que trabajan y en las estrategias subjetivas que implementan para otorgar sentido a su tarea

El interés en la mención de estos estudios radica en evidenciar que desde ciertas perspectivas ya han sido abordadas algunas de las cuestiones que desarrollamos en esta investigación, motivo por el cual consideramos estos enfoques al momento de analizar, a partir de las representaciones sociales que conforman el corpus de investigación, el modo en que se da la articulación entre los componentes estructurales propios de la profesión y las posiciones subjetivas que adquiere cada docente frente a ellos, construyendo su experiencia.

Como se menciona durante el desarrollo del presente capítulo, encontramos que, mientras para un grupo las compensaciones simbólicas que recibe de su trabajo son suficientes para mejorar su tarea “a pesar de todo”, para el otro, estas retribuciones son insuficientes, ubicando el foco de los problemas en las cuestiones estructurales. Reafirmamos en este punto que no consideramos que sólo se puedan obtener estas compensaciones por voluntarismo personal, sino que el contexto de trabajo juega un rol clave en la posibilidad de que los docentes encuentren otras retribuciones más allá de la económica.

2.4 La docencia en el campo de la comunicación social

Por último, nos gustaría analizar ciertas cuestiones acerca de la conversión de la docencia en un trabajo seguro y el campo laboral del comunicador social.

Como mencionamos en la introducción, los entrevistados de este estudio dan cuenta de haberse “topado” con la docencia en el camino. En algunos casos, lo hicieron durante su formación como licenciados¹⁸, al reflexionar acerca de la salida laboral que les ofrecía el campo de la comunicación, pero mayormente al iniciar el camino laboral propiamente dicho: algunos al no encontrar oportunidades laborales en otros campos de la comunicación y otros por encontrarse trabajando en instituciones educativas, lo cual los motivó a tomar horas de clase. Todos ellos consideran a la docencia como una profesión desgastante que no está bien remunerada. Sin embargo, encontramos que, más allá de las tensiones estructurales que afectan a la profesión, los docentes deciden continuar con este trabajo y buscan, en el caso de la mayoría de ellos¹⁹, que su práctica tenga significación.

Aparece en estos testimonios la estabilidad laboral que presenta esta profesión como elemento positivo. Los cargos que mencionan los entrevistados oscilan entre las tres opciones posibles: titular, interino o suplente. Si bien las dos últimas no brindan una estabilidad segura a largo plazo, en la mayoría de los casos no se menciona esta cuestión como factor de inseguridad o sensación de disconformidad con el trabajo.

La mayoría de los profesionales entrevistados encontraron en la docencia un medio de vida. Aunque existe un desacuerdo constante acerca de la remuneración percibida y el trabajo que conlleva esta labor, manifiestan que una vez que accedieron a los cargos se sintieron conformes y seguros. Aparecen además referencias positivas al largo tiempo de vacaciones que se goza como un privilegio dentro del mapa de profesiones posibles.

Por su parte, los entrevistados refieren a dos vías principales por las que llegaron a las instituciones donde trabajan: la burocrática-administrativa –propia del sistema estatal– y la particular, a través de contactos o del acercamiento personal a los establecimientos –característica de los colegios de gestión privada–. En las entrevistas aparecen menciones a que el conocimiento de estas dinámicas de reclutamiento les permite generar estrategias para mejorar su acceso mejores horas de clase y así, su condición laboral.

¹⁸ Aclaremos que el corpus de esta investigación se constituyó por docentes que obtuvieron formación universitaria y luego optaron por realizar el profesorado.

¹⁹ Cabe destacar que en la clasificación según desgaste/motivación, en el segundo grupo, aquel que se siente motivado y busca hacer significativa su práctica (ver cuadro).

Por todo lo mencionado podemos concluir que el trabajo docente es percibido por los entrevistados como un campo de intervención en comunicación social que se constituye como una opción que brinda estabilidad laboral a largo plazo y posibilidades de ascenso en su carrera. Es, por lo tanto, una salida laboral elegida por sobre otras alternativas dentro del ámbito de la comunicación.

2.5. A modo de conclusión

La experiencia de ser docente hoy implica un trabajo seguro dentro del campo de la comunicación. A su vez, se trata de un trabajo desgastante en el que buena parte de las horas que conlleva no son tenidas en cuenta en la remuneración, la cual sufre una depreciación sostenida a partir de las últimas décadas.

En el marco de estas condiciones estructurales aparecen variables que obstaculizan o favorecen la experiencia, tales como el vínculo con los alumnos, el acompañamiento institucional y el intercambio con otros docentes, entre otras.

Ante esta situación estructural y sus variables, la posición subjetiva que adopta el docente se vuelve primordial. Es a partir de ella que el profesor lleva adelante acciones que significan su práctica a partir de la motivación o de la acumulación de desgaste. Cabe mencionar nuevamente que no consideramos que la visión positiva de la labor dependa únicamente de la posición subjetiva de cada individuo, sino también del contexto material en el que se inserte su práctica. Sin embargo, mientras los principios estructurantes de la tarea sean desfavorables, una de las formas de encontrar un sentido positivo a su quehacer es colocar el foco en las cuestiones simbólicas que se obtienen de la tarea.

La cuestión de la personalidad del docente como determinante de su experiencia ha sido analizada por diferentes autores, entre ellos Dubet (2002), quien sostiene que la experiencia de ser profesor de escuela secundaria, bajo las condiciones del sistema actual, constituye una prueba de la personalidad. Andrea Brito (2009:58) agrega que “la alta implicación subjetiva demandada en este escenario pero no reconocida como rasgo estatutario de la profesión convierte al trabajo docente en una tarea vivida como carente de previsibilidad y necesaria de continua justificación. Una situación que, en palabras de los profesores, se torna “desgastante y agotadora”. Estos estudios trazan un mapa del trabajo docente que tiene en cuenta como

componente clave el desafío cotidiano que implica el vínculo con los alumnos y describen un escenario donde la experiencia de los profesores –enmarcada por un contexto de escasa estabilidad institucional y de fuertes reclamos sociales por la “crisis” de la escuela media– se desarrolla en tensión por aquello prescripto estatutariamente y lo que efectivamente demanda su tarea, produciendo efectos de desgaste personal y de precariedad laboral (Brito 2009:61).

La ubicación del docente como un “actor nostálgico” que persigue los ideales de la escuela tradicional; en ella anhela su rol de transmisor de conocimientos²⁰, aparece de manera reiterada en estos estudios. No obstante, y a partir de esta investigación, observamos que si bien lo vincular se construye como lo central en la experiencia de los docentes entrevistados, no se posicionan en todos los casos como “nostálgicos”, sino que, ante esta tensión real entre lo que está prescripto estatutariamente y aquello que efectivamente demanda su tarea, muchos docentes adoptan un rol diferente, buscando resignificar en forma constante su profesión desde la práctica cotidiana.

Creemos que allí existe una clave donde se debe fijar la mirada, ya que podríamos considerar estas búsquedas de los docentes como tácticas²¹ que permiten generar un circuito de acción-significación positiva a partir del cual se podrían orientar las vías de ajustes de las condiciones estructurales y normativas de la profesión –necesarias, por cierto– partiendo de la experiencia, contemplando los problemas estructurales y las subjetividades construidas en torno a la práctica.

Cabe preguntarse si no estamos transitando un cambio de paradigma en educación y, en ese sentido, enfrentando las anomalías que se presentan; es decir, la incapacidad de dar cuenta de los fenómenos observados. Si esto fuera así, no considerar la experiencia al momento de construir nuevos paradigmas teóricos llevaría a creer que los ajustes pueden hacerse por fuera de las condiciones que estructuran la práctica. Con respecto a este punto, coincidimos con Cora Gamarnik (2010), quien sostiene que una propuesta de transformación educativa que no

²⁰ Adriana Brito, en su desarrollo del repliegue identitario del docente, da cuenta de que frente las condiciones estructurales de la práctica, el docente genera un proceso defensivo que “vuelve sobre los principios tradicionales del trabajo docente y sobre los valores fundantes de la escuela secundaria hoy puestos en cuestión en el marco de un escenario social cambiante” (Brito 2009).

²¹ Aquellas operaciones que realizan los sujetos que desvían las reglas impuestas por las estrategias y que no cuentan con un lugar propio: “sin cesar, el débil debe sacar provecho de fuerzas que le resultan ajenas” (De Certeau 1996: L).

contemple la experiencia docente está condenada a no tener éxito²². Reivindicamos así la importancia de transitar un camino que permita reestructurar el sistema educativo y por ende, la práctica docente, contemplando todas las variables que intervienen en el quehacer educativo y valorando el papel fundamental que desempeñan los docentes con sus experiencias y subjetividades.

²² “La incorporación de la comunicación planteó nuevos retos a la escuela, pero introducir modernizaciones tecnológicas o curriculares sin participación activa de los miembros de la comunidad educativa en las decisiones es aumentar el divorcio entre lo que la escuela podría ser y hacer y lo que efectivamente es y hace. Es profundizar el modelo vertical y autoritario del sistema educativo que, ya lo sabemos, fracasó”. (Gamarnik, 2010:6).

3. Los condicionamientos del campo: las particularidades de la docencia en Comunicación

En este capítulo buscaremos remarcar ciertos aspectos que aparecen en los testimonios y que grafican la práctica docente, específicamente en la enseñanza de materias relacionadas con la comunicación. Si bien el hecho de que los entrevistados sean profesores o estudiantes del profesorado de esta especialidad sólo fue tenido en cuenta al momento de armar el corpus inicial, notamos luego que aparecían referencias a un quehacer profesional específico en la mayoría de los testimonios, las cuales serán analizadas a continuación. Cabe mencionar que, aunque los factores que se mencionan aquí funcionan como motivadores o desgastantes – según el caso–, éstos no fueron tratados como problemáticas específicas de la práctica sino como cuestiones enmarcadas en los ejes trabajados anteriormente. De todas formas, al reflexionar particularmente sobre el campo de acción y no sobre su práctica en general decidimos desarrollarlos en un capítulo aparte.

3.1. Comunicación: campo y problemáticas

Las ciencias de la comunicación surgen como objeto de interés en el campo pedagógico dentro de un contexto específico. Para caracterizar este proceso, seguiremos el estudio realizado por Carduza, Mistrorigo y Rubinobich (2011), en el cual comentan los dilemas de la incorporación de materias de comunicación dentro del currículum oficial de la escuela media.

Si bien las ciencias de la comunicación atravesaron un proceso de institucionalización y consolidación en tanto campo académico durante la década de 1980 –con el surgimiento de las carreras vinculadas al periodismo y a la comunicación en toda América Latina²³–, su incorporación a la escuela media en nuestro país no se produjo hasta la década del 90, momento en el cual el escenario político, económico y sociocultural favoreció su inclusión. Las autoras de referencia enumeran algunos de los factores condicionantes:

1) Los espacios de formación en Comunicación se multiplicaron y la matrícula en los existentes creció en forma exponencial, con lo cual en diferentes ámbitos se empezaron a problematizar e investigar cuestiones vinculadas a esta disciplina.

²³ En la Universidad de Buenos Aires, la carrera de Ciencias de la Comunicación Social se fundó en 1985.

2) Los medios de comunicación masiva adquirieron un mayor protagonismo dentro del escenario social, así como las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que posibilitan el avance mediático y otros procesos relacionados. Dicha situación los convirtió en un importante eje de debate y reflexión en numerosos y diversos ámbitos. Todo esto, al tiempo en que la concentración mediática se afianzaba en modelos monopólicos, con aval estatal.

3) La educación en esta época fue concebida en estrecha relación con a las necesidades del mercado de trabajo, bajo indicación de los organismos internacionales de crédito, donde primaron las variables de eficacia, calidad y equidad. De este modo, se tomaron una serie de medidas, desarrolladas a continuación, que reformarían la educación de acuerdo a estos parámetros.

En este contexto, entonces, se tomaron ciertas decisiones en torno a la educación que favorecieron la inclusión, dentro del currículum oficial, de materias vinculadas a la comunicación. Los años 90 estuvieron marcados por el gobierno menemista y la implementación de políticas neoliberales; al respecto, y en relación con la temática que nos interesa, fue clave la llamada *reforma educativa*. Dentro de esta política, existieron una serie de leyes de relevancia para pensar este proceso: la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Superior –Ley 24.521– y la Ley 24.049 de Transferencia de los Servicios Educativos significaron una reforma radical a nivel estructural del sistema, que devino en una modificación de todos los aspectos derivados de esta nueva organización y concepción de la educación.

Ahora bien, desde la propia Ley Federal de Educación se planteaba que el saber, la tecnología y la capacitación eran piezas fundamentales para el desarrollo del país, lineamientos planteados a partir de la influencia de los organismos internacionales de crédito y en respuesta a una opinión pública que ponía a los medios de comunicación y a las nuevas tecnologías como una de las temáticas centrales sobre las que se debía poner el foco. Fue a partir de esta nueva distribución de responsabilidades estatales, de nuevas estructuras de niveles educativos y diseños curriculares que se incorporaron materias y orientaciones relacionadas con la comunicación en las escuelas medias de todo el país, tanto de gestión estatal como privada.²⁴

²⁴ Fue durante este proceso que apareció con más fuerza en el escenario social la figura de profesor-tecnócrata que señalamos en el capítulo anterior.

Cabe señalar –debido a la distribución geográfica del corpus seleccionado– que en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires no se realizó una reforma estructural como en el resto de los distritos sino que se implementaron modificaciones parciales. De todas formas, la comunicación entró como materia y como orientación en este ámbito.

A los fines de este análisis nos interesa mencionar también la Ley Provincial de Educación, N°.13.688, que en el marco de la Ley de Educación Nacional, N°. 26.206 (2006), modifica nuevamente el sistema educativo en la provincia de Buenos Aires y propone una educación secundaria obligatoria con una extensión de seis años. Las autoras de referencia comentan que la nueva estructura que se establece tiene un ciclo común de 1° a 3° año y uno orientado para los años siguientes, donde una de las orientaciones es en comunicación. Por otro lado, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, esta modificación se encuentra vigente desde el año 2002, cuando se implementó la Ley de Extensión de Educación Media Obligatoria, donde se establecía la obligatoriedad educativa desde preescolar hasta 5° año. En esta reforma, la comunicación aparece ligada no sólo a los medios de comunicación sino que es considerado el campo en toda su amplitud. De este modo, se propone trabajar la comunicación interpersonal, comunitaria, social e institucional.

Ahora bien, tal como menciona Cora Gamarnik (2009), esta incorporación no fue acompañada de una formación docente específica, lo que produjo que docentes de otras especialidades se hicieran cargo de esas horas. Al respecto, la autora señala que “ante estos objetos nuevos para los cuales no habían sido formados, los docentes comprensivamente reaccionaron adaptando los nuevos contenidos a modelos de análisis familiares que ya practicaban, por ejemplo, en relación con la literatura. Pero, al volver predecibles los contenidos y las formas de abordarlos, se les quitó su fuerza innovadora” (Gamarnik, 2009: 204).

En este sentido, la formación docente específica se volvió acuciante ante la existencia de numerosos nuevos espacios de inserción profesional. Los docentes entrevistados, por tanto, son los egresados del espacio ofrecido por las universidades nacionales para cumplir con esta necesidad formativa y, como mencionamos en el apartado anterior, encuentran en este campo de intervención un lugar significativo para desarrollar su práctica profesional.

3.2. Problemáticas específicas del campo en cuestión

Como mencionamos al inicio de este apartado, aparecieron en los testimonios ciertas cuestiones vinculadas puntualmente al hecho de ser profesores de materias del campo de la comunicación. Si bien en los discursos no se menciona en forma explícita una idea de cuerpo docente, existe cierto imaginario colectivo en el que se sienten incluidos, conformado de forma general por el hecho de ser docentes de esta especialidad, y de forma particular, por estar formados en la universidad pública.

Este imaginario se conforma por una serie de rasgos que detallamos a continuación:

1. Interdiscipliniedad intrínseca

En su proceso de institucionalización, el campo de la comunicación se nutrió de contenidos de otras disciplinas para conformar su especificidad. De este modo, se trata de un área intrínsecamente transdisciplinaria, lo cual constituye una potencial virtud pero también una de sus debilidades. La primera radica en el hecho de poder analizar distintas cuestiones del campo social, trabajadas dentro del espacio escolar en diversas materias, introduciendo un análisis comunicacional de estos fenómenos. Al mismo tiempo, esta cuestión produce su mayor debilidad, ya que este gran espectro de contenidos le provoca una pérdida de legitimidad frente a otras materias del currículum. A su vez, la impronta de trabajar en formatos en los que se hace foco en la producción –realizar un corto, hacer talleres de radio, escribir un artículo– la cubre de un imaginario de una materia “liviana”. Esta última cuestión es trabajada ampliamente por Maximiliano Duquelsky (2011) y será retomada más adelante en el capítulo.

Centrándonos en las potencialidades, desde la propia constitución del campo comunicacional, éste se entrecruza estrechamente con las asignaturas Lengua y Lingüística, Literatura, Historia, Geografía, Economía. Esta característica implica que al momento de armar un programa, el docente deba encontrar puntos de convergencia con otras materias y contar con esos conocimientos para incorporarlos al armado de su asignatura, al tiempo que debe promover e incentivar el trabajo conjunto con otros docentes. En este punto, los profesores entrevistados mencionan las dificultades de encuentro con otros debido a la falta de tiempo en una institución y a la escasa promoción institucional de espacios de intercambio.

A su vez, la interdisciplinariedad implica que las falencias que los jóvenes tienen en el aprendizaje de ciertos contenidos repercutan directamente en la enseñanza de materias de Comunicación, tal como lo ejemplifica el siguiente comentario:

Para mí es fundamental que el docente tenga esa capacidad de vincular constantemente lo teórico con lo que efectivamente sucede puertas afuera. Eso para mí es fundamental. Te pongo un ejemplo: a mí siempre me interesa lo que es la Historia, y todo eso. Los pibes ven peronismo pero en ningún momento vinculan qué relación tiene el peronismo con el primer kirchnerismo. O sea que los pibes estudian el peronismo y no tienen las herramientas para entender qué carajo significa el kirchnerismo. (Entrevista JM)

Esto deviene en que, en diversas ocasiones, el docente de Comunicación deba reponer cuestiones que se trabajan en forma específica en otras materias para que sus propios contenidos puedan ser comprendidos.

De todas formas, el cruce más explicitado es el que se produce entre Comunicación y las materias relacionadas con la lectoescritura. En estos casos, la crítica de los docentes no se dirige principalmente a las materias del secundario sino al déficit que los alumnos portan desde el nivel primario. Al resultar de relevancia la comprensión y la elaboración de textos en las materias de Comunicación, estas cuestiones coyunturales y estructurales afectan a la práctica, donde con frecuencia manifiestan que deben suplir estas cuestiones dentro de sus horas de clase, tal como se menciona en el siguiente fragmento:

A ver, creo que hay una cuestión que digo, repito: uno le da clases a chicos que están en los últimos años del secundario, por lo que vienen de toda una historia de primaria y, fundamentalmente, creo que de la primaria y después los tres primeros años de secundaria y, por lo que parece, o no aprenden mucho o no les enseñan mucho o está fallando mucho la educación, y no solamente en el sector público. En la escuela privada en la que trabajo, también; vos te encontrás con chicos, repito, que les cuesta muchísimo expresar una idea, les cuesta muchísimo tener concentración en una actividad. Les cuesta muchísimo relacionar

ideas, etc., cuestiones con las que por ahí uno está muy habituado y pretendería que fueran de otra manera. Bueno, no las ves. (Entrevista F)

Por último, esta transversalidad contribuye a que el campo de inserción no sea específico de Comunicación, sino también de otras materias relacionadas con las ciencias sociales y la producción de textos. En los docentes entrevistados aparecen clases de Informática, Construcción de Ciudadanía, y otras modalidades, tales como talleres de producción de piezas comunicacionales.

Maximiliano Duquelsky (2011) analiza la debilidad epistemológica que acarrea el campo de la Comunicación y que deriva en su concepción de menor legitimidad en relación a otras materias dentro del nivel medio. Ante ello, propone una lectura minuciosa y rigurosa a la hora de abordar conceptos, debates y teorías, así como un conocimiento vasto y preciso de los materiales a trabajar. Si bien esto podría generar un mejor posicionamiento de la asignatura dentro del imaginario escolar predominante, no resulta suficiente. Estos contenidos no deberían ser enseñados como mera información específica sino que “estos ejercicios pedagógicos deben ser la base desde la cual iniciar un trabajo cuyo punto de llegada sea la adquisición, por parte de los estudiantes, de estructuras significativas que les permitan acercarse a una comprensión de lo comunicacional y cultural en toda su complejidad” (Duquelsky, 2011: 54). Aunque en los testimonios no aparece esta visión de la Comunicación como una materia con menor rigurosidad que el resto, sí se hacen presentes de forma explícita referencias a su interdisciplinariedad característica. La reflexión de este autor acerca del nivel de exigencia esperado, sin embargo, permite adelantarnos al último punto tematizado en este apartado, relacionado con el nivel de profesionalismo al que aspiran estos docentes.

2. Escasa carga horaria de materias de comunicación

En estrecha vinculación con lo mencionado en el punto anterior, cabe mencionar que si bien la Comunicación ingresa en el nivel medio dentro del currículum oficial, presenta menor carga horaria que otras asignaturas, salvo en el caso de las instituciones que poseen una orientación específica en esta línea²⁵. Aun en estos casos, la mayoría de los docentes señala la dificultad

²⁵Si bien no se especifica qué cantidad de horas pueden dar, el Profesorado en Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social habilita a dictar 45 materias -de diversas orientaciones- dentro de la Ciudad de Buenos Aires y 22 materias dentro de la Provincia de Buenos Aires, además de preceptorías.

de concentrar horas en un mismo establecimiento; aquellos que logran una mayor carga horaria mencionan que lo positivo de este aspecto radica en la posibilidad de generar intercambios significativos con otros docentes, directivos y estudiantes y elaborar proyectos colaborativos. Una de las entrevistadas menciona directamente esta cuestión y la vincula con su aspiración a poder compartir más tiempo con sus estudiantes, aspecto vinculado a su ideal de profesionalismo:

Quizás si fuera una materia con mayor carga horaria yo podría conocerlos más, estar más cerca, ayudarlos más, pero por lo general son materias que, excepto Prácticas del Lenguaje, son dos veces a la semana. Por lo general, las materias de Comunicación tienen poca carga horaria, a no ser que sea un colegio que tenga esa orientación o que uno los tenga porque tomó las horas de Comunicación y las horas de Prácticas del Lenguaje, por ejemplo. O sea que por alguna razón puedas estar cerca de ellos y revertir de alguna manera el camino que están tomando, pero si no, muchísimos casos son así, están fuera de mi alcance (Entrevista L).

En línea con lo mencionado al comienzo de este capítulo sobre la importancia de las reformas educativas para comprender la inclusión de esta materia en las escuelas secundarias, nos encontramos con un comentario que reflexiona acerca de la Nueva Escuela Secundaria, la reforma realizada por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que se encuentra en proceso de implementación²⁶:

A mí me parece que lo que propone la Nueva Escuela Secundaria es tener una unidad un poco más actualizada y más integrada de lo que son las ciencias de la comunicación, recortadas de lo que es parte de esas ciencias sociales; eso también está bastante presente. La cuestión técnica, si se quiere, o al servicio de tomar la palabra, no sólo del saber-hacer. Ese tipo de cosas a mí me parece que son muy interesantes.

²⁶ La Nueva Escuela Secundaria (NES) define el proceso de reforma de la educación secundaria que debe implementarse en todo el país de acuerdo lo establece la Ley 26.206 de Educación Nacional y al acuerdo del Consejo Federal de Educación. Esta transformación apunta a mejorar la calidad educativa, mediante la reestructuración de diversos aspectos dentro de este nivel. Las primeras aproximaciones a este cambio comenzaron, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el 2014, aunque aún continúa el proceso de adecuación. Para más información sobre la implementación de esta política dentro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se puede visitar el sitio <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelas/nueva-escuela-secundaria>.

Bueno, no sé si va a ser la lógica la que va a reinar, pero en esos sentidos a mí me parece que esos contenidos vienen a actualizar o enriquecer la propuesta (Entrevista La).

En este sentido, de acuerdo con el testimonio de algunos de los entrevistados, la carga horaria de estas materias podría ampliarse y potenciar así espacios de encuentro que favorezcan la implementación de prácticas más significativas. No obstante, esto implicaría resolver las posibles tensiones que generaría un aumento de horas cátedra de materias de comunicación en el currículum, en detrimento de otras.

3. Escasez de materiales específicos y de recursos necesarios

Otra cuestión que se reitera es la referida a los materiales bibliográficos disponibles: la mayoría acuerda en que, al momento de armar programas y planificar clases, no cuentan con materiales oficiales especializados en Comunicación y, por lo tanto, ellos son los decisores de las temáticas a abordar. Esto les da libertad para trabajar contenidos que para ellos son significativos y que intentan generar interés en los estudiantes. Aquí aparece la primera referencia y cruce entre la especificidad en comunicación y la formación en la universidad: la mayoría comenta que los materiales que utiliza a diario son transposiciones didácticas de temáticas y bibliografía abordados en las clases como estudiante de la facultad. Por lo tanto, si bien aparece cierta disconformidad con el hecho de no contar con bibliografía especializada en nivel medio, el no poseer materiales les permite tomar lo más interesante de la carrera y adaptarlo para ser desarrollado en sus propias clases. Por lo tanto, parte del trabajo de estos docentes consiste en recontextualizar, transformar y resignificar los saberes adquiridos en su propia formación profesional –en muchos casos, en materias que no son específicamente del profesorado sino del tronco de la licenciatura– para convertirlos en nuevos objetos de enseñanza-aprendizaje. Esto implica también incorporar nuevas estrategias que no fueron utilizadas en su formación. A modo de ejemplo, transcribimos los siguientes fragmentos:

Me muevo con una libertad muy grande, yo armo mi propio programa, no tengo los problemas que tienen los profesores de Literatura o de Psicología o de Historia, donde tienen pautadas una serie de cosas que deben resolver. (Entrevista C)

Vos en la provincia tenés lo que son Diseños curriculares para cada materia, que te plantean objetivos de aprendizaje, que te plantean objetivos de enseñanza, criterios de evaluación, las temáticas, cierto ordenamiento por unidades. Pero bueno, a mí siempre me gusta hacer una selección de todo eso (...). Yo en la escuela privada, no lo había mencionado antes, doy otra materia que es Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Esa materia la tomé el año pasado, después de las vacaciones de invierno y me adapté a lo que había dado la profesora anterior. Igualmente le puse algo mío. Después de esta experiencia, este año empecé de cero y le metí más la cuña de lo que viene de Informática y Sociedad, de ver el tema de las tecnologías por ese lado, y armé una programación que, en relación al diseño curricular, tiene poco, no tiene mucho. Pero bueno, tenés esa libertad y, de hecho, prefiero hacerlo. Siempre teniendo en cuenta esta idea de que para mí tiene más significatividad por ahí eso, sobre todo porque uno tal vez está más formado en ese tipo de cosas. (Entrevista F)

Esta cuestión se vincula con los planteos de Maximiliano Duquelsky (2011) sobre la manera de otorgar mayor precisión a las planificaciones y a las clases. Este autor señala explícitamente que a la hora de armar los diseños curriculares de las materias de comunicación en el nivel medio, se realizó una adaptación del diseño de las carreras universitarias, aunque él no focaliza en las posibilidades de que los docentes hagan transposiciones libres de su propia carrera sino que se centra en las falencias epistemológicas de este proceso, aspecto abordado anteriormente en el presente trabajo.

Contrariamente a lo señalado por estos profesores, Cora Gamarnik (2010) menciona que sí existen numerosos recursos y materiales para dictar materias relacionadas con la Comunicación en el nivel medio, que resultan favorables por estar diagramados por especialistas en la temática y, a su vez, resultan útiles para enfrentar la escasa formación específica que poseen ciertos docentes que dictan estas asignaturas. Sin embargo, añade la autora, estos recursos pueden restringir la creatividad a la hora de armar clases y pensar propuestas, a la vez que no tienen en cuenta los diferentes contextos en los que se puede impartir esta materia. Es justamente este último punto el que remarcan los docentes que

conforman nuestro corpus: al no contar con estos materiales, tienen libertad para introducir su creatividad y recontextualización en el armado de sus programas y actividades diarias.

Debemos mencionar que existe un comentario que contradice esta cuestión y que señala que la materia Periodismo tiene una gran carga horaria “para lo que es”, y considera que Publicidad “es un horror”. Este testimonio se encuentra dentro del grupo de los docentes que al hablar de su práctica hacen mayormente referencia a los aspectos negativos. Por tanto, creemos que esta visión sobre el lugar de las materias de Comunicación dentro del currículum tiene que ver con su posicionamiento subjetivo con respecto a la práctica. La mayoría de los docentes, al posicionarse subjetivamente desde un lugar de mayor motivación, pueden observar en este mismo punto sus rasgos positivos.

Ahora bien, dicha libertad para armar sus propios programas y materiales bibliográficos, así como las dinámicas y estrategias a emplear, se ve limitada por los recursos disponibles. Si bien diversas materias relacionadas con la Comunicación sólo necesitan soportes gráficos, otras necesitan equipamiento específico que no siempre está disponible en los colegios, especialmente en aquellos de gestión estatal. Esto funciona como una barrera a la hora de crear nuevas propuestas didácticas, tal como lo menciona un entrevistado:

Los proyectos que tenía estaban muy relacionados a nuevas tecnologías que a mí no me interesan. Me interesa mucho más que los pibes aprendan a leer en todos los sentidos, que aprendan a leer una película. Lo que pasa es que, como yo ya sabía, ya me imaginaba los espacios con los que iba a laburar, que iba a tener pocos recursos, me adapté un poco a eso. Que pudiéramos laburar la mayoría con fotocopias. De hecho me pasó que intenté hacerlos laburar con películas y los trabajos resultaron super costosos porque, por un lado, no teníamos proyector para verlas juntos, yo podía llevar mi computadora para que la viéramos juntos pero en un curso de 39 es un quilombo que la puedan ver todos juntos ahí, entonces se la tengo que dejar a ellos para que la vean pero eso siempre trae problemas... “Yo no conseguí la película”... es complejo, entonces traté de adaptar muchas de las cosas que aparecían ahí a cosas que me imaginaba que me iban a pasar. (Entrevista B)

En estos casos, si no se realizan adaptaciones de las propuestas didácticas, se utilizan los recursos disponibles, pero siempre con una cierta pérdida de calidad tanto en los procesos como en los productos finales en relación con espacios donde se cuenta con mayor presupuesto para estas cuestiones:

Acá tengo que dar un taller de medios audiovisuales. ¿Cómo filmamos? Con los celulares de los alumnos. Sino, tiene que ser teórica. Entonces hay como un despliegue de objetivos que uno tiene que cumplir y de buenas intenciones, pero qué sé yo, acá tengo borrador y tiza. En la Pugliese no tengo ni marcador ni borrador, me los tengo que comprar yo. El borrador nunca me acuerdo, salvo cuando tengo que borrar, entonces agarro una hoja y borro con una hoja de papel [risas]. También ahí es cierto que tienen otros recursos pero uno está como limitado. (Entrevista G)

4. Interés por fomentar lectura crítica de los medios y de la realidad social

Al preguntarles sobre los contenidos y habilidades que desean fomentar, los profesores entrevistados señalan fundamentalmente que se proponen crear instancias donde los jóvenes puedan desnaturalizar los mensajes mediáticos con el fin de realizar una lectura crítica sobre ellos y sobre la realidad social en general.

Consideramos que esta visión tiene relación con la propia formación de grado, ya que el carácter politizado y cuestionador que conforma el imaginario de la Facultad de Ciencias Sociales y que se plasma en su contenido curricular y su dinámica institucional diaria construye cierta subjetividad en los estudiantes que tiende a generar un interés por la crítica de los discursos mediáticos, interés que se traslada a sus propuestas pedagógicas. Así, los docentes se proponen cuestiones como las siguientes:

Que desarrollen un pensamiento crítico. Hacerlos pensar, hacerlos reflexionar, ayudarlos a pensar sobre las cosas y a debatir entre ellos. Eso les cuesta mucho, me hablan a mí y pocas veces hablan entre sí. Entonces, supongo que sí; a nivel general, que puedan investigar sobre las cosas, sobre los temas, lo que sea. Que puedan descubrir por sus propios medios y que después eso lo puedan traer a una clase y

puedan debatir. Que puedan investigar a través de herramientas que yo les brindé antes, ¿no? (...) O sea, que puedas aplicarlo en la realidad, más allá de la escuela y que no quede solamente adentro del aula. (Entrevista L)

Duquelsky (2011) analiza ampliamente esta cuestión y comenta que este es un planteo frecuente en la docencia y, por lo tanto, las propuestas pedagógicas suelen girar en torno a tener una mirada y pensamiento críticos sobre los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías que los producen, al mismo tiempo que reconocen la importancia de tomar saberes previos y consumos de los propios estudiantes para poder interpelarlos y generar interés en su materia. Es por ello que continuamente buscan identificar sus consumos para poder utilizarlos dentro de sus clases. Este segundo punto es constantemente referido en los testimonios recabados, tal como lo muestran los ejemplos a continuación. Sin embargo, como se verá más adelante, tanto la cuestión de la crítica como la del trabajo a partir de consumos y saberes previos deben ser elaborados bajo permanente reflexión sobre sus fines pedagógicos para no caer en ciertos lugares comunes de la práctica.

Al respecto de qué es ser docente, te digo, si lo tengo que resumir en pocas palabras, diría que es un modo de vivir. A mí me pasa que justamente por la cantidad de variables que esto tiene, la formación docente es constante, porque yo me formo como docente cuando me sorprendo con un grupo de cuatro o cinco chicas mirando a *Violetta*. Tengo que saber qué pasa en *Violetta*. ¿Qué están viendo? ¿Cómo las interpela? ¿Qué les pasa? Si yo les estoy dando clases a pibas de esa edad, yo tengo que saber qué es lo que está pasando ahí. Y por eso te digo que también es como un modo de vivir. Me estoy formando como docente leyendo un libro, también. (Entrevista B)

Retomando a Duquelsky (2011), el mero trabajo con los consumos de los jóvenes conlleva dos problemas principales que hay que atender para que este trabajo no constituya un “obstáculo epistemológico”, concepto que Alicia Camilloni (2002) toma de Gastón Bachelard para caracterizarlo como un saber que por estar interiorizado obtura el proceso de construcción de conocimiento. Para sortear estas dificultades, Duquelsky (2011) considera que no se puede retomar los consumos previos de los estudiantes sin considerar cómo esta concepción hizo su

ingreso en el currículum oficial. Esto es, en la década del 90, los estudios culturales dentro del campo de la comunicación llegaron a un punto de legitimación acrítica de los medios, perdiendo el cuestionamiento que supieron tener en sus orígenes. Así, estos estudios mencionaban la importancia del consumo de los productos de la industria cultural para la constitución de identidades, especialmente las juveniles. El paradigma dominante planteaba que en esta construcción los sujetos actuaban de forma autónoma y desarrollaban este proceso sin condicionamiento alguno. Fue en este punto del campo académico cuando la comunicación ingresó al nivel medio: la inclusión de estas temáticas se produjo en un momento en el que no se cuestionaba el funcionamiento integral de los medios masivos ni el modo en que éstos inciden en dicha formación de identidades por sobre la voluntad o autonomía de los consumidores.

A este primer punto problemático “de origen” se añade la complejidad de trabajar a partir de los consumos de los estudiantes, ya que el hábito de consumo mediático produce que los alumnos asistan a las clases de Comunicación con un conocimiento previo y una opinión formada acerca de los productos que reciben; presentan un “gusto”, una preferencia generada no por decisión autónoma sino por los condicionamientos de la oferta mediática disponible, constituyendo un factor de conflictividad. De acuerdo con Gamarnik, el trabajo con los consumos de los estudiantes es problemático porque “por un lado, los alumnos se sienten atraídos hacia estas materias, lo que es un buen punto de partida para la enseñanza, pero por el otro, su experiencia con los medios hace que sea muy difícil modificar saberes previos, prácticas, modos de vinculación, etcétera” (Gamarnik, 2009: 204).

Por lo tanto, este trabajo no puede estar desligado de un análisis y un cuestionamiento acerca de cómo se conforma el vínculo de los jóvenes con aquello que consumen. Tampoco pueden ser tomados simplemente para aplicar sobre ellos ciertas categorías de análisis para explicarlos, ya que al ser objetos con los cuales los jóvenes están familiarizados y sobre los cuales ejercen un juicio de valor, pueden aparecer como obstáculos en tanto no permitan su cuestionamiento, su problematización, su historización y contextualización para comprender cómo los medios operan en sus propias prácticas y en instancias más abarcativas de la realidad social.

En este sentido, y en estrecha vinculación a la objeción que hace sobre el trabajo con consumos de los estudiantes, Duquelsky (2011) explica que el análisis crítico de los medios

debe partir del cuestionamiento a sus lógicas de funcionamiento, esto es, no tomarlos como un simple objeto de análisis sino enmarcar sus dinámicas y formas de acción junto con otros factores culturales, políticos, sociales y económicos, para no caer en el error común de legitimar inicialmente estos medios para luego realizar únicamente una lectura atenta de los mensajes producidos. En síntesis, el autor considera que un análisis crítico implica una mirada integral del fenómeno, para entender el modo en que operan los medios de comunicación con otras esferas sociales y culturales.

Acordamos con esta problematización, ya que complejiza algunas estrategias y propuestas mencionadas por los docentes para imbricarlas dentro de procesos que llevarían a una mayor legitimación de las planificaciones y a las clases de materias vinculadas a la comunicación.

No obstante, de acuerdo con los testimonios recabados, es la propia dinámica institucional del nivel medio la que impide en diversas ocasiones que los docentes realicen un análisis de la práctica en las aulas y que ejerzan un trabajo de reflexión con tal nivel de profundidad. Resta investigar si estas prácticas pueden producirse –y qué forma adquieren– en espacios donde primen los factores motivacionales por sobre las limitaciones.

5. La evaluación como instancia formadora

La mayoría de los docentes entrevistados comentaron que el momento de la evaluación es una instancia que requiere de especial atención. A algunos los preocupa, a otros los tensiona, y otros ven en ella una instancia para poner a prueba tanto los procesos de enseñanza propios como los de aprendizaje de sus alumnos. En cualquier caso, ninguno se muestra indiferente al ser interrogado sobre este aspecto y la mayoría concuerda en que intentan hacer de la evaluación un momento significativo y no una mera repetición de conceptos; buscan en sus propuestas que esta instancia constituya otro momento de aprendizaje.

Si bien esta cuestión no se relaciona exclusivamente con los docentes de Comunicación, resulta interesante vincularla con otros datos recabados en las entrevistas para poder elaborar una interpretación que se aboque al campo específico. En este sentido, la mayoría de los entrevistados concuerda en que el profesorado no les brindó las herramientas necesarias para su práctica profesional, salvo algunas cuestiones trabajadas en la materia Didáctica Especial (donde se abordan problemáticas específicas de la didáctica en Comunicación). Allí se trabaja durante toda una unidad sobre temáticas relacionadas a la evaluación de procesos, a la vez

que erige como una instancia fundamental a la hora de armar las propuestas pedagógicas en la residencia de los estudiantes. Si bien no podemos establecer una relación directa entre las cuestiones trabajadas dentro de esta materia y la práctica concreta de los egresados del profesorado, no queríamos dejar de mencionar que una de las problemáticas más trabajadas dentro de la asignatura que les resultó más significativa a los docentes, también se constituye como una instancia que requiere una reflexión constante en su práctica cotidiana. En esta línea, la idea que propone la cátedra de la materia mencionada acerca de pensar propuestas de evaluación adaptadas a contextos específicos y con un horizonte formativo es utilizada por la mayoría de los docentes entrevistados a la hora de evaluar a sus estudiantes.

6. El profesionalismo como compromiso y como horizonte

Consideramos que existe una mirada generalizada en estos profesores en relación con el profesionalismo, entendido como el compromiso irreductible para con los estudiantes y su aprendizaje. Retomando las figuras que mencionamos en el capítulo anterior y que categoriza Emilio Tenti (1995), podríamos establecer que el horizonte de estos docentes es que su práctica logre configurarse como una “profesionalización deseada”, en el sentido de que todas las condiciones estén dadas para que su tarea pueda desarrollarse con escasos o nulos obstáculos estructurales. Este posicionamiento es el que une a todos los docentes, incluso a quienes manifiestan cierto desencanto con su trabajo, y se caracteriza por una responsabilidad personal para poder crear y sostener espacios en los que el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda desarrollarse de forma satisfactoria y pueda ser significativo para sus estudiantes y para ellos mismos. En esta línea, aparece en el discurso un ideal de profesor al que desean aproximarse y que se caracteriza por un docente en constante reflexión acerca del modo de mejorar sus estrategias, sus contenidos y su vinculación con el resto de los actores de la dinámica escolar para poder desarrollar clases académicamente rigurosas pero que resulten accesibles e interesantes para sus alumnos, así como también fomentar capacidades relacionadas con habilidades sociocomunitarias y de autoestima.

Esta postura se vislumbra en sus reflexiones constantes acerca de su desempeño (“Es un trabajo que a mí me encanta porque lo disfruto un montón, pero al mismo a mí me genera un montón de peso de pensar si estoy haciendo bien las cosas, me cuestiono mucho, mucho, si hago bien, si hice mal, si dije la cosa así, pensar cómo hacer para que los chicos se enganchen”, entrevista R), en el deseo de tener más tiempo para dedicarle a sus estudiantes y a sus planificaciones (“Me gustaría llegar el día de mañana, si bien es muy complicado, a poder

estar cerca a ese nivel de puntillosidad que le veo a la carrera, me gustaría tener esa posibilidad de planificar bastante metódicamente”, entrevista F) o tener más años de trayectoria para adquirir herramientas que le permitan enfrentar de forma satisfactoria las diferentes situaciones que se les presentan.

De este modo, como ya explicitamos en el capítulo anterior, se proyecta como contracara de esta figura la del *docente desgastado*, un profesional que se encuentra en las antípodas de lo que desean ser como profesores y del cual intentan alejarse en su práctica diaria. Por lo tanto, esta identidad profesional deseada se constituye a través del rechazo a dicho modelo negativo ya que en el discurso de los docentes se señala el deseo de que su propia práctica se aleje de los rasgos que posee esta figura. Aquí acordamos con Stuart Hall en que la constitución de la identidad se realiza a partir de la oposición: “Las identidades se construyen a partir de la diferencia, no al margen de ella. Esto implica la admisión radicalmente perturbadora de que el significado «positivo» de cualquier término – y con ello su «identidad»- sólo puede construirse a través de la relación con el Otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta, con lo que se ha denominado su afuera constitutivo” (Hall, 1996: 18). El docente desgastado se erige de este modo en la figura que se contrapone al profesionalismo que desean alcanzar, es ese “Otro” a partir del cual los docentes construyen un modelo ideal al que desean asemejarse.

Si bien el docente desgastado se caracteriza principalmente por la escasez o falta total de compromiso, en varios testimonios surge otra figura de la que desean diferenciarse y cuyo rasgo es la falta de precisión y bagaje en su conocimiento de la materia, falencias que los docentes formados en la universidad no tendrían. En varios testimonios se menciona la diferenciación entre un profesorado universitario de uno terciario, donde si bien en el segundo se adquieren más cuestiones pragmáticas de la práctica diaria, el profesorado universitario brinda una formación intelectual de mejor calidad. A modo de ejemplo, transcribimos un testimonio que combina estas dos cuestiones:

Hay docentes muy mediocres... Entonces, si vos al pibe le repetís cosas que hace 15 años venís diciendo, primero te aburrís vos, segundo, perdiste la pasión, tercero, al otro no le va a llegar. Hay muy poca autoformación por cuestiones coyunturales que exceden el salario; yo creo que un docente no está mal pago. Podría remunerarse más, obvio, todos queremos ganar más. Tampoco es que está tan mal pago

un docente. Lo que sí creo es que hay cuestiones, como que el docente no se considera significativo dentro de lo que es el planteo social, y eso lo declaran muchos... yo terminé realmente en educación media de casualidad, pero cuando estaba en la secundaria ni de casualidad quería ser docente; para mí, ser docente era aspirar a poco. Y creo que en un punto esta ansia mía por tener más tiene que ver con que un profesorado solo es poco. No el profesorado universitario, ese es distinto. (Entrevista Z)

Por otro lado, nos encontramos con un solo testimonio que se encuentra alejado de este compromiso y que manifiesta haber llegado a un punto de desgaste total. No obstante, ejerce un juicio de valor con esta situación que se condice con lo hasta aquí planteado: los docentes en comunicación aspiran a un nivel de profesionalismo que si no se logra, se cuestiona: “Entonces uno se va volviendo un poco gris. Yo siempre digo que me estoy volviendo un viejo choto, eso les digo a los chicos. De a poco me voy volviendo un viejo choto” (Entrevista JJ).

Por otra parte, la mayoría de los docentes entrevistados manifiestan interesarse por la educación en tanto práctica transformadora de realidades que excede de los contenidos a transmitir y se vincula con las habilidades sociocomunitarias que desean inculcar. De este modo la mayoría, sin dejar de reconocerse como trabajadores, no sólo asume el rol de educador-comunicador sino también el de transformador, con las implicancias político-pedagógicas que ello conlleva.

Nosotros quizás por la formación que tuvimos, Facultad de Sociales, universitaria, creemos que la educación es una herramienta para la transformación social. (Entrevista JM)

¿En el día a día cuando voy a dar clases? Es un poco lo que les decía al principio. Tiene que haber algo que cambie. Para mí, cuando salimos de una clase, tenemos que salir siendo otros. Preguntándonos acerca de algo, quizás uno también aprendió algo puntual, también está bueno aprender a usar –no lo enseñé yo–, qué sé yo, un programita Excel; te sirve para la vida. Salir sabiendo algo que te resulta útil, algo que te deja pensando. Salir quizás no sabiendo cosas nuevas pero sí

preguntándote sobre cosas nuevas. Igual yo no creo que se logre en todas las clases ni todo el tiempo. Una buena clase es una cada tanto. Salís diciendo “uh, qué bueno”. El viernes me fui de acá diciendo: “qué buena clase”. Me fui como contenta. Creo que es algo que se da a lo largo del tiempo. (Entrevista G)

Sin embargo, también aparece en los comentarios la idea de que existen limitaciones institucionales que opacan, en parte, estas aspiraciones:

Para mí, antes la docencia era poder cambiar la realidad de alguna manera, o sea en una escala pequeña. Era eso, hasta que empecé. Lo que pasa es que yo empecé participando en un bachillerato popular, en el bachi La Pulpería, en La Boca. Entonces, además de mis ideas previas, también podía continuar pensando eso, porque efectivamente podías cambiar la realidad aunque sea en pequeña escala. No sé si cambiar, pero digamos, hacer algo por la sociedad, la cultura, lo que sea. Más que nada, no sé si hacer algo, intervenir. (Entrevista L)

De todas formas, la lectura general de las entrevistas demuestra que, a pesar de los límites existentes, estos docentes se proponen transformar ciertas realidades, aunque sea en aspectos mínimos. En este sentido, acordamos con Gamarnik en su planteo de que una posible postura para enfrentar los dilemas mencionados, que afectan de forma directa a los profesores en comunicación, sería posicionarse desde el lugar de intelectuales comprometidos con el contexto en el que intervienen: “Es necesario que los profesores puedan verse a sí mismos como activos productores, como realizadores de un trabajo intelectual que requiere criterio propio, imaginación, creatividad, que tienen posibilidad de transformación, no sólo de sí mismos, sino de aquellos con quienes comparten el proceso educativo, sus pares, sus alumnos. Si en cambio se piensan, o se ven a sí mismos como un engranaje más de una gran rueda que gira pese a las intenciones y potencialidades propias, si no se ven como activos participantes con posibilidades de intervención y sólo se limitan a reproducir ideas de otros, actividades de manuales que el mercado produce para tal fin, la actividad docente se transforma en una carga rutinaria que reproduce lo peor del sistema” (Gamarnik, 2009). Desde este posicionamiento, los docentes, más allá de la posición subjetiva que prime frente a su práctica –docente trabajador, militante–, pueden tomar las potencialidades de sus saberes

intelectuales para que su trabajo sea una manifestación de un proceso mayor de transformación social y puedan acercarse de este modo, en parte, al ideal de profesionalización que exponen como deseable.

4. Algunas propuestas surgidas a partir de la investigación

A partir del desarrollo de esta tesina y de acuerdo con las problemáticas desarrolladas en los capítulos anteriores, elaboraremos a continuación algunas propuestas que podrían contribuir al debate al momento de pensar mejoras y transformaciones en la estructura de la escuela secundaria en Argentina. Creemos interesante organizar un apartado con estos lineamientos, ya que, como plasmamos a lo largo de esta investigación, la posición subjetiva que asumen los docentes con respecto a su tarea es primordial para el desarrollo de su práctica y esta posición no sólo depende de la personalidad de cada profesor sino de las condiciones materiales que fomenten la adquisición de compensaciones no sólo económicas sino también simbólicas.

En primer lugar, nos gustaría destacar que las siguientes proposiciones surgen del cruce entre las entrevistas realizadas y determinados planteos teóricos que consideramos pertinentes de conforme a los resultados del análisis del corpus. Cabe recordar que nuestro análisis se limitó a las experiencias de docentes de Buenos Aires (Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el conurbano bonaerense) en materias vinculadas a comunicación. Por esto, las propuestas deben ser leídas sin perder de vista el contexto en el que son esbozadas, considerando que en cada contexto institucional, social y geográfico las necesidades particulares requieren estrategias específicas. Además, cabe aclarar que aquí no profundizaremos en las problemáticas, sino que daremos cuenta de ellas al momento de esbozar las propuestas.

Si bien existe una extensa bibliografía que propone ideas acerca de cómo mejorar la escuela secundaria, consideramos relevante incluir en la presente investigación un apartado propositivo, en donde puedan encontrarse ideas para mejorar la práctica docente en sus aspectos teóricos y estructurales, elaboradas a partir de las problemáticas, tensiones e inquietudes planteadas por los docentes del campo de la comunicación entrevistados. Es decir, sin desconocer que muchos de los aspectos aquí planteados son cuestiones que se reiteran en la literatura específica en temas referidos a educación, las cuestiones aquí plasmadas surgen explícitamente de los discursos recabados.

Organizaremos este apartado en dos espacios, los cuales expresan propuestas específicas. En el primero, realizaremos una recopilación de proposiciones mencionadas por los docentes para superar ciertas falencias estructurales que observan en su práctica. Luego, plasmaremos las ideas que surgieron a partir del análisis del corpus indagado, generando posibles acciones que

actuarían de manera positiva sobre las problemáticas esbozadas a partir de un entrecruzamiento de lo expuesto en los capítulos 2 y 3.

4.1. Propuestas explicitadas por los docentes

Tal como mencionamos, a lo largo de las entrevistas surgieron en forma explícita propuestas de mejora de la práctica por parte de los docentes entrevistados, mayormente a partir de los comentarios surgidos acerca de las problemáticas con las que se encuentran cotidianamente; al comentar una situación tensionante, planteaban una posible solución.

Dichas reflexiones serán abordadas a partir de cuatro ejes de análisis: formación aplicada al campo de acción, mejora de factores estructurales, flexibilización de trayectorias escolares y fortalecimiento del vínculo con otros actores de la institución.

4.1.1. Formación aplicada al campo de acción

Los docentes entrevistados realizaron críticas a la trayectoria formativa, vinculadas principalmente con la falta de espacios de práctica en el profesorado. En este sentido, destacan la abundancia de contenido teórico pero observan falencias en la experimentación y, si bien señalan que podría añadirse más instancias de práctica en la etapa formativa, también mencionan que la práctica docente se nutre de una *expertise* que se adquiere con los años de práctica:

Para mí es un oficio que vas aprendiendo. No sé, me imagino que es como cualquier deporte, vos podés tener a Messi que te explique en una pizarra cómo es jugar al fútbol, pero solo en la práctica vas a aprender a jugar. Para mí es eso, no porque esté mal el profesorado, sino porque es la práctica. Yo ahora estoy haciendo la maestría, y es cierto: muchas personas que hablan de educación, hablan sin haber estado en el aula. Yo siento que en el profesorado leí muchos textos de personas que hacían foco en el aula, cuando en realidad, para mí, para mejorar un poco la cuestión educativa, hay que hacer foco en el docente, y ninguno de los que yo he leído apunta a eso. (Entrevista Z)

En esta línea, también se menciona el poco lugar que se le da a la contingencia en los espacios de formación. Es decir, no se contempla que el espacio educativo, si bien debe ser planificado, necesita cierta capacidad de adecuarse al contexto que se presenta en la clase. A su vez, existe una tendencia general en los profesorados a concebir al sujeto de aprendizaje como un adolescente, cuando una gran cantidad de residencias –y futuros entornos laborales– se realizan en contextos de educación para adultos.

Por último, se plantea la posibilidad de generar espacios de reflexión de la propia práctica luego de la etapa de formación docente, instancias que podrían brindarse desde el profesorado mismo.

En conclusión, las propuestas explícitas que se plantean en torno a la formación se relacionan con la preparación para el campo de trabajo. En este sentido, el profesorado podría contemplar una mayor carga horaria de práctica preprofesional, así como una preparación para el trabajo en diferentes contextos que incluya el desarrollo de habilidades flexibles que puedan abordar situaciones imprevistas en clase. A su vez, esta instancia podría estar acompañada de espacios de reflexión con docentes que estén en ejercicio de su tarea, a los fines de debatir diferentes acciones a seguir de acuerdo a los escenarios posibles de inserción profesional.

4.1.2. Mejora de factores estructurales

En este punto, los docentes entrevistados refieren en forma constante a la realización de ciertas mejoras estructurales y de recursos en pos de ejercer su práctica en condiciones óptimas para el desarrollo de propuestas de enseñanza-aprendizaje. Estos factores resultan de gran relevancia al momento de considerar el posicionamiento docente frente a su práctica y, por lo tanto, su mejora constituye uno de los principales deseos manifestados por los entrevistados, tal como lo menciona el siguiente comentario:

[Que no haya] precariedad en las formas de contrato que tienen los docentes que entran en estos sistemas. Que haya mayor nivel de formalidad al momento de dar clases. La burocracia del sistema escuela, es una escuela que está preparada para una subjetividad que hoy ya no existe. Plantear un debate acerca de qué hablamos cuando hablamos de educación. Discutir cómo queremos educar, para qué,

dónde. Los docentes deberían cobrar más y trabajar en mejores condiciones. Las escuelas tendrían que tener mejores condiciones edilicias. Hay que saber de qué hablamos cuando hablamos de educar más y mejor. Tenemos que tener un proyecto de escuela, de docente.

(Entrevista B)

Al mismo tiempo, se mencionan otras ideas que podrían mejorar la forma de dar clases y que no requerirían una transformación estructural radical: por un lado, se plantea el trabajo con otro colega, en formato de pareja pedagógica, y por otro, la recuperación de espacios tradicionales de la escuela –en particular la biblioteca– con fines adaptados a los nuevos contextos. Por lo tanto, existen propuestas que podrían implementarse sin necesidad de una gran inversión estatal, sólo bastaría una nueva organización institucional que contribuya a la mejora de las propuestas pedagógicas.

4.1.3. Flexibilización de trayectorias escolares

Este punto resulta de particular interés, ya que se proponen transformaciones sistémicas dentro de la organización escolar con el fin de atender a las problemáticas que más dificultan los procesos pedagógicos: el ausentismo y el desinterés de los estudiantes por el espacio escolar. Una flexibilización en la gradualidad de las trayectorias –la posibilidad de elaborar una cursada por materia y no por año–, así como el establecimiento de espacios que contemplen modalidades semipresenciales, podrían contribuir a sortear estas dificultades:

Creo, hablándolo con los mismos estudiantes... Ellos plantean que puedan ir cursando –que a veces, en algunas escuelas de reingreso se puede ver–, proponiendo ellos un poco el camino. Que no sea con asistencia de tal hora a tal hora; quizás ir cursando por materias, o por bloques, algo así. No sé cómo debe ser, pero claramente la estructura actual de la escuela secundaria es la estructura del siglo pasado y del anterior también y evidentemente no está funcionando. Me parece que ya jugamos con una contra fuerte si el sujeto con el que tenemos que interactuar no quiere estar ahí, le gustaría estar haciendo otra cosa. Entonces ahí hay un problema que habría que tratar de ir solucionando.

(Entrevista G)

En relación con esto, se menciona que la escuela secundaria tradicional podría adquirir determinadas características de espacios de educación no formal (CENS, FinEs, bachilleratos populares) con el fin de incorporar aquellos aspectos que hacen de esas modalidades opciones viables para muchos estudiantes:

No sé si estoy de acuerdo con que haya tantas capas de escuelas, en el sentido de que si fracasás en este este trayecto de la escuela tradicional, entonces aprobá por este otro, ponele que sea el CENS. O que si tampoco te va ese, entonces vas por el FinEs. A mí me parece que todos esos caminos se podrían tratar de pensar unificadamente. Si el plan FinEs hace que vos puedas realizar trayectos por materias, como decíamos antes, bueno, que la escuela entonces tome eso. Y la escuela es la que tiene que generar la escuela secundaria del estudiante, no otro espacio. Si el CENS lo que hace es flexibilizar las asistencias, bueno, flexibilizá las asistencias. Me parece que es eso, si ese es el problema que tiene la escuela. Me da esa sensación, que las diferentes propuestas van armando diferentes niveles, y que terminan otra vez reproduciendo las diferencias. Una persona que termina el plan FinEs no necesariamente sale con herramientas de conocimiento que le puedan servir para seguir estudiando. Entonces yo lo que diría es ¿qué le está ofreciendo ese plan? Bueno, incorporémoslo en la escuela. Me parece que esa es una de las cosas que hablan de la crisis actual, tener que buscar esos caminos por afuera de la escuela para terminar la escuela, es medio raro. (Entrevista La)

Al mismo tiempo, existe una propuesta de modificar también las secuencias didácticas para que se facilite el trabajo por proyecto; sin embargo, esto llevaría a modificar también las formas de evaluación y calificación.

4.1.4. Potencialidades del trabajo interdisciplinario

En términos institucionales y en relación con los vínculos que se establecen, se mencionan propuestas específicamente elaboradas a partir del trabajo interdisciplinario entre las asignaturas, a los fines de potenciar los contenidos y habilidades que se proponen generar en

cada espacio. De esta forma, se podría aprovechar el campo de la comunicación en tanto espacio donde confluyen contenidos de diferentes áreas para encontrar puntos de encuentro con otras asignaturas y así fomentar el trabajo de las mismas temáticas desde diferentes ángulos teóricos. Si bien es mencionado por varios entrevistados, cabe destacar uno de los testimonios que explicita un modo de realizar esta articulación de manera creativa y potenciadora de las diferentes disciplinas:

Algo que me gustaría –yo lo pienso, pero es imposible en las escuelas actuales–, sería laburar de manera interdisciplinaria; para mí sería genial. Pero no un antropólogo con un comunicólogo, porque nos matamos. No sé, laburar con alguien de Matemática en proyectos. Porque, como son diferentes didácticas, abordan de manera distinta la clase. Entonces ahí vos decís: “Uy, mirá qué bueno esto que hacen en Matemática, los de Didáctica de la Matemática”. Eso te puede servir. Pero bueno, no está dado desde lo institucional, sino que es siempre por voluntad propia (...). Está bueno escuchar las experiencias y después pensar “¿qué de esto yo podría aplicar?”. Pero tenés que tener tiempo y ganas. Es así, la escuela no potencia, no fomenta estas instancias. Ni las escuelas puntualmente ni el sistema escolar en general. (Entrevista G)

4.2. Articulación de problemáticas y propuestas: posibles soluciones

En este apartado retomamos parte de la estructura planteada por Axel Rivas (2015) en el capítulo “Una política integral para los docentes”, publicado en el libro *La educación argentina hoy, la urgencia del largo plazo*, compilado por Juan Carlos Tedesco²⁷. Para ello, consideramos el carácter transversal de la dimensión subjetiva de la identidad docente²⁸ y reelaboramos las

²⁷ Rivas propone seis dimensiones que interactúan entre sí: *formación* (proceso institucional por el cual los futuros docentes se preparan para ejercer su rol); *carrera* (estructura de posibles cargos y la dinámica de acceso a ellos); *condiciones laborales* (salario, horarios, espacios de trabajo, materiales, apoyo, etc.); *formación permanente* (capacitación durante el ejercicio); *reclutamiento* (sistema de pasaje de la formación al ejercicio del cargo, motivaciones por las que se dedican a esta profesión); e *identidad* (autovaloración de los docentes su rol en la sociedad y en el sistema educativo) (2015: pp. 16- 28).

²⁸ En referencia al eje identitario, creemos que el análisis desarrollado en los capítulos 2 y 3 expone el modo en que los docentes entrevistados se perciben en relación con su práctica. Sin embargo, cabe mencionar que toda mejora en las condiciones puede influir en el posicionamiento subjetivo ante la práctica, estimulando el desarrollo de un trabajo docente más comprometido.

categorías expuestas por Rivas de la siguiente manera: *formación* –incluimos aquí la dimensión de la formación permanente–; *carrera y reclutamiento*; *condiciones laborales*; y *organización institucional*.

La exposición de las propuestas a través de un cuadro facilita su vinculación con el escenario planteado y las posibles soluciones o mejoras planteadas.

| Eje/Dimensión | | Escenario planteado | Propuestas para posible mejora |
|----------------------|---------------------------------|---|---|
| Formación | Formación en profesorado | <ul style="list-style-type: none"> · Variedad de instituciones de formación docente y diferencia cualitativa que se manifiesta entre quienes provienen de profesorados universitarios (realizan licenciaturas) y quienes provienen de formación en terciarios. La diferencia fundamental radica en la capacidad teórica que expresan tener los docentes de este corpus en comparación con los docentes que se forman en terciarios. · Escasez de formación vinculada con la práctica misma: la preparación del docente en aspectos burocráticos que hacen a la tarea y aspectos didácticos de construcción de vínculo con los alumnos, interpelación y manejo de grupo. | <ul style="list-style-type: none"> · Adición de horas de práctica en la formación del profesorado (actualmente, existe una experiencia preprofesional en una sola materia). · Formación en cuestiones relacionadas con aspectos prácticos de la tarea docente, no sólo teóricos (acceso a listado docente, trámites burocráticos, requisitos administrativos en el quehacer diario). · Complementación en la formación sobre educación secundaria para adultos y las especificidades del trabajo con estos grupos. · Capacitación en la comprensión de los contextos que atraviesan escuela secundaria y las experiencias de los docentes en esos contextos: los problemas y estrategias para abordarlos. · Participación de espacios de reflexión con otros docentes, |

| Eje/Dimensión | Escenario planteado | Propuestas para posible mejora |
|---------------|------------------------------------|---|
| | | <p>para vislumbrar situaciones posibles y formas de abordaje.</p> |
| | <p>Formación permanente</p> | <ul style="list-style-type: none"> · Instancia necesaria, pero no satisfactoria, ya que muchas veces sólo sirve para acumular puntos que los posicionen en un mejor puesto dentro de la lista docente. · Necesidad de espacios de formación para adquirir práctica en elaboración de estrategias y propuestas didácticas según contexto de trabajo. · Necesidad de espacios que habiliten la reflexión grupal, el intercambio de experiencias, y la construcción de estrategias colectivas. · Percepción de las materias de comunicación como asignaturas “livianas”. |
| | <p>Reclutamiento</p> | <ul style="list-style-type: none"> · Requisitos débiles para llegar a ser docentes y selección desvinculada del conocimiento: llegar a ser titular de un cargo no exige ninguna prueba importante de conocimiento. · El sistema propone pocos incentivos al conocimiento riguroso, el estudio prolongado y la práctica profesional evaluada de forma estricta y precisa. |

| Eje/Dimensión | Escenario planteado | Propuestas para posible mejora |
|---------------|---|---|
| | | <p>profesionales más capacitados, pero que este esfuerzo se vea reconocido también en el salario.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Posibilidad de dictar menos materias pero mejorar la formación para ese campo, para evitar que docentes con escasa formación en el área puedan tomar horas sólo por antigüedad. · Modificación en la lógica de asignación de horas: que no sean sólo por puntos o antigüedad, sino por otras vías. Se podría pensar un sistema de concurso, por ejemplo, con normas claras y un equipo de evaluación capacitado. |
| | <ul style="list-style-type: none"> · Antigüedad como base de la carrera docente y factor que permite el ascenso jerárquico y salarial. · Acumulación de puntaje para posicionarse mejor en los concursos y así, por ejemplo, elegir las escuelas donde trabajar. Este sistema genera que aquellos de mayor experiencia y mayor puntaje elijan las mejores escuelas, mientras que los docentes más nuevos quedan destinados a las escuelas más precarias, en las que deben enfrentarse a situaciones | <ul style="list-style-type: none"> · Acceso a cargos por puntaje y por concurso, con un equipo de evaluación especializado. · Diferenciación salarial por contexto de escuela. · Asignación de mayores recursos para escuelas que se encuentran en zonas vulnerables. · Asignación de equipos de dirección capacitados para gestionar escuelas en diferentes contextos y acompañar a los docentes que en muchos casos no cuentan con la experiencia y necesitan un equipo que los |

| Eje/Dimensión | | Escenario planteado | Propuestas para posible mejora |
|------------------------------|-----------------------------|--|---|
| | | complejas en las que manifiestan falta de experiencia para sobrellevarlas. | guíe. · Dinámica institucional que proporcione ayudantes para los docentes o parejas pedagógicas con quien compartir la clase. |
| Condiciones laborales | Salario | · Salario no acorde al tiempo que demanda la preparación de una clase, corrección de exámenes, búsqueda de materiales, etc. | · Ajuste de salario a la canasta básica e inclusión en la conformación del mismo las horas de preparación, planificación y corrección, reuniones y desarrollo de proyectos especiales. · Mejora las condiciones de contratación, sobre todo en planes de terminalidad. Formas de contratación estables y pagos en término. · Aumento del presupuesto destinado a educación y distribución para que se logre estabilizar el salario docente. |
| | Contextos de trabajo | · Fragmentación de horas en diferentes instituciones, profundización de la situación de “docente taxi”. · Escaso desarrollo de un vínculo por parte de los docentes con sus estudiantes y con los directivos por la poca permanencia en la institución. · Recurrente renovación de los | · Prioridad de acceso a cargos para docentes que estén trabajando en la institución. · Concursos internos a la institución. · Posibilidad de tomar horas de diferentes materias relacionadas al campo de la comunicación dentro de un mismo establecimiento. |

| Eje/Dimensión | | Escenario planteado | Propuestas para posible mejora |
|-----------------------------------|--|--|--|
| | | docentes debido a la poca antigüedad que los profesores adquieren en cada institución. | |
| Organización Institucional | Sentimientos de soledad institucional | <ul style="list-style-type: none"> · Escaso o nulo acompañamiento institucional para abordar problemas relacionados con la práctica diaria. · Escaso o nulo conocimiento de los contenidos dictados, que si bien es un factor que da libertad de trabajo, también facilita que toda la responsabilidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje recaiga en los docentes. · Pocos espacios de reflexión institucional, con otros actores del mismo establecimiento. · Trabajo interdisciplinario sostenido por voluntarismo docente, no por intervención institucional. | <ul style="list-style-type: none"> · Observación, lectura y devolución de programas y clases por parte de los directivos o los docentes, con el fin de guiar y acompañar los procesos dentro de la institución. · Fomento de espacios de capacitación según las problemáticas institucionales. · Establecimiento de normas claras de acción docente y explicitación de consecuencias ante la falta de cumplimiento de las mismas. Acompañamiento institucional para cumplir con ellas. · Claridad en la definición de los objetivos institucionales y en las líneas de acción para lograrlos. . Acompañamiento institucional coherente con estrategias ante las dificultades. · Generación y sostenimiento de jornadas de intercambio con otros docentes y correlación entre las planificaciones de las distintas materias. · Trabajo interdisciplinario entre materias, con proyectos |

| Eje/Dimensión | | Escenario planteado | Propuestas para posible mejora |
|---------------|-----------------------------------|--|---|
| | | | <p>fomentados por la misma institución (pago por el tiempo extra demandado).</p> <ul style="list-style-type: none"> · Incorporación de otro docente dentro del aula: propuesta de trabajo en pareja pedagógica. |
| | Incoherencia Institucional | <ul style="list-style-type: none"> · Tensión entre la exigencia de calidad educativa y contención social: exigencia por excelencia académica en contextos de vulnerabilidad social. | <ul style="list-style-type: none"> · Mejora en la rigurosidad y estándares de aprobación de contenidos mínimos en nivel primario. · Claridad en la definición de los objetivos institucionales y en las líneas de acción para lograrlos. · Acompañamiento institucional coherente con estrategias ante las dificultades. · Redefinición en objetivos y contenidos curriculares mínimos: programas no tan extensos y profundización en algunas cuestiones centrales. · Fomento de debates institucionales (en las escuelas) y a nivel regional. Debates que problematicen qué es la educación, para qué queremos educar, cómo queremos educar y dónde. · Mayor presupuesto para educación, para mejorar cada |

| Eje/Dimensión | Escenario planteado | Propuestas para posible mejora |
|---------------|--|---|
| | | proyecto institucional, condiciones edilicias, de recursos, de condiciones laborales. |
| | <p>Ausentismo y deserción estudiantil</p> <ul style="list-style-type: none"> · Dificultad de sostener la presencialidad como un determinante duro de la escuela: gran ausentismo por parte de los estudiantes. · Dificultad para implementar propuestas pedagógicas que se sostengan en el tiempo, por la gran rotación de jóvenes presentes. · Imposibilidad de plantear un régimen de cursada semipresencial por el no acceso a recursos informáticos que requeriría (en los hogares de los estudiantes y en las escuelas de gestión estatal). | <ul style="list-style-type: none"> · Incorporación de las potencialidades de planes de terminalidad que faciliten la cursada: modalidades semipresenciales (y garantía de recursos para implementarla), cursada por bloques/materias y no por años, flexibilización en asistencia. · Incorporación de tecnología adecuada para el acceso a materiales y clases para los estudiantes que no puedan asistir a algunas jornadas. · Incorporación de guarderías con personal capacitado en cuidado de niños y niñas. |
| | <p>Trabajo con grupos numerosos y heterogéneos</p> <ul style="list-style-type: none"> · Trabajos en escuelas que atienden a poblaciones y problemáticas específicas. · Atención a grupos numerosos, que dificultan una atención personalizada. | <ul style="list-style-type: none"> · Fomento de concentración de horas en una misma institución para poder establecer un vínculo significativo con estudiantes y colegas. · Permanencia en una misma institución para acumular antigüedad y para conocer la dinámica institucional y la población con la que se trabaja. · Redefinición de lógica de |

| Eje/Dimensión | Escenario planteado | Propuestas para posible mejora |
|---------------|---|---|
| | | <p>grupos: poner un tope para generar grupos más pequeños, de 20 chicos promedio como máximo.</p> |
| | <p>Déficit infraestructural y de recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> · Trabajo en condiciones edilicias inadecuadas (sin calefacción, refrigeración, hacinamiento). · Escasez de recursos teóricos (materiales bibliográficos), tecnológicos (computadoras, internet) y específicos de las materias de comunicación (salas de producción audiovisual, radial). | <ul style="list-style-type: none"> · Mejora edilicia que atienda a condiciones mínimas de bienestar estudiantil y docente, donde puedan desarrollarse satisfactoriamente las propuestas pedagógicas. · Garantía de recursos bibliográficos y tecnológicos para que las prácticas de la educación en comunicación puedan realizarse en forma efectiva y no en forma de simulacro. · Facilitación de material pedagógico específico para materias de comunicación, junto con libertad de realizar las modificaciones que los docentes crean pertinentes. · Otorgamiento de rol activo a espacios institucionales en funcionamiento a los fines de determinadas propuestas pedagógicas. Las bibliotecas podrían cumplir ese papel. |

5. Conclusiones generales y posibles continuidades

5.1 Apuntes sobre el recorrido realizado

Tal como planteamos en la introducción, realizamos esta investigación con el propósito de indagar el modo en que se transita la experiencia docente, a partir de la curiosidad que nos despertó el concepto de crisis en la educación, popularizado en el discurso público y utilizado de manera recurrente en los debates sobre la situación de la educación en Argentina, en los que, a su vez, la docencia se ubica como foco central de la discusión.

Nuestra motivación consistió en indagar representaciones sociales de docentes, con el fin de conocer cómo – a través de sus subjetividades- transitan su experiencia y de esta manera, dar cuenta de algunos aspectos estructurales que conforman el campo en la actualidad. Esperamos con este estudio abordar un aspecto central – la práctica docente- de un fenómeno complejo que ha sido cristalizado en la frase “crisis en la educación” y que se compone por diferentes aspectos y actores sociales.

Al mismo tiempo, nos interesó indagar la postura de los docentes frente a la situación de crisis: si se posicionan como sujetos externos a ella, o se piensan como actores del espacio de significación que la constituye.

En el cuestionario elaborado para la realización de entrevistas buscamos investigar sobre aspectos experienciales de la tarea docente e incluimos sobre el final una pregunta específica acerca del significado que se le atribuye a la frase “crisis en la educación”. Utilizamos el método comparativo constante para analizar las entrevistas por lo que no sabíamos previamente qué ideas íbamos a desarrollar en este trabajo, sino que construimos la investigación a partir de la información recabada. Resulta curioso, sin embargo, que en las representaciones de los docentes aparecieron expresiones que nos permitieron soslayar aspectos estructurales que describen un estado de situación que puede ser considerado como crítico.

Luego de realizadas la entrevistas, encontramos en los discursos una reiteración de limitaciones y tensiones presentes en la práctica, manifestadas en mayor o menor medida según cada caso. De este modo, surgieron aspectos positivos y negativos de la tarea en torno a una serie de ejes: formación, capacitación permanente, características propias de la práctica docente, relación con los estudiantes, relación con otros docentes, relación con las instituciones

y condiciones materiales en las que ejercen su práctica. No obstante, al ser cuestionados sobre si consideraban que existía una crisis en la educación, la gran mayoría de los entrevistados mencionó que existe una crisis en diferentes esferas de la sociedad que impacta de forma más o menos directa en la educación. Es decir, que no puede pensarse un contexto crítico en la educación por sí misma, sino que debe analizarse el entorno fuera del ámbito educativo para comprender la situación que se vive en las aulas.

Ante las circunstancias estructurales mencionadas, los docentes implementan estrategias subjetivas para afrontar las tensiones de su práctica. Así, se presentan escenarios con diferentes condicionamientos en los que observamos cómo la posición subjetiva adoptada por el docente determina las acciones que desarrolla y con ellas, la sensación de desgaste o motivación como predominante de su experiencia. En esta línea, notamos que dichos posicionamientos subjetivos se relacionan de modo estrecho con dos de las figuras tradicionales que adquirió el trabajo docente, expuestas por Tenti (1995): el docente trabajador y el docente militante²⁹. De este modo pudimos esbozar algunas ideas acerca de la segunda inquietud que planteamos al principio: si los docentes se asumen como actores dentro de un contexto de crisis educativa, o si se sitúan como sujetos externos a ella.

De acuerdo con los resultados obtenidos, podemos concluir que los docentes que se posicionan como trabajadores sienten que el problema es externo a ellos, mayormente de carácter estructural, por lo que escapa a su posibilidad de acción, mientras que aquellos cuya postura se aproxima al rol de militante/transformador se asumen como parte de la problemática. En el discurso de estos últimos no predomina este factor en tanto limitación sino como un rasgo potencialmente positivo, ya que se encuentran en un campo de acción –el ámbito educativo- donde podrían modificar ciertas realidades.

Estas tomas de postura se relacionan con el hecho de que los docentes entrevistados conciben a la tarea docente como una práctica que los interpela desde diferentes ángulos, frente a la cual no pueden permanecer indiferentes, ya que es una ocupación que requiere de su compromiso y responsabilidad: por un lado, solicita de ellos un despliegue intelectual y un compromiso temporal y económico; por el otro, repercute en su disposición corporal y subjetiva.

²⁹ Tenti plantea estas figuras dentro de una misma categoría (el trabajador militante), pero observamos que los posicionamientos asumidos por los docentes entrevistados varían entre estas dos posturas: o fundamentalmente trabajadores o principalmente militantes/transformadores.

Por lo tanto, no se trata de una labor que puedan realizar de forma desafectada: conforme al posicionamiento que asuman frente a esta interpelación, los distintos aspectos mencionados adquirirán mayor o menor relevancia a la hora de pensar su tarea.

De este modo, aquellos que otorgan mayor relevancia a los aspectos estructurales y económicos para caracterizar esta interpelación, no se sienten capaces de generar vínculos transformadores porque los condicionamientos materiales dificultan su práctica. Por otra parte, quienes se enfocan en el vínculo que pueden establecer con sus estudiantes en pos de lograr el hecho pedagógico, aun reconociendo los condicionamientos materiales, despliegan en este proceso toda su subjetividad y, por lo tanto, consideran que existe en ellos una capacidad transformadora que los satisface y motiva a seguir eligiendo su espacio de trabajo.

Resulta interesante señalar que la posición subjetiva que asumen los sujetos en tanto trabajadores o militantes/transformadores condiciona el grado de implicación en su tarea y el despliegue de su personalidad y subjetividad en la realización de la misma. Los docentes que se posicionan en tanto trabajadores ponen su subjetividad en cuestiones estructurales de la práctica que obstaculizan su tarea y no les permiten modificar las situaciones dadas, percibiendo mayormente los aspectos negativos de la práctica; por el contrario, para el caso de los docentes que se ubican como militantes/transformadores, notamos que la subjetividad opera a favor de las acciones que realizan en pos de lograr mejoras en su práctica, percibiendo mayormente cuestiones positivas. De esta manera, en las representaciones de la práctica van generándose círculos que se retroalimentan –tanto negativa como positivamente–, que producen y son producidos al mismo tiempo y de forma paradójica por la posición subjetiva que asumen.

Cabe destacar que en el presente análisis no se realiza un juicio de valor moral. Entendemos que las condiciones materiales son fundamentales para la comprensión de cualquier práctica social –especialmente la laboral–, ya que contribuyen a la generación de un posicionamiento negativo o positivo por parte de los individuos. No obstante, la apelación a estrategias subjetivas –las cuales pueden ser construidas social, académica y experiencialmente– puede colaborar en la ponderación de cuestiones simbólicas del ejercicio docente, ayudando de esta forma al abordaje de los determinantes estructurales.

A partir de este escenario, creemos que el ejercicio docente no solo requiere de formación intelectual, tanto pedagógica como teórica, sino también de un trabajo reflexivo sobre los aspectos subjetivos y emocionales que implica, ya que estos factores condicionan el modo en que se utilizan las habilidades intelectuales en la práctica. En esta línea, consideramos que el profesorado en Comunicación podría incorporar este aspecto, a los fines de lograr una formación integral que contemple las características de la profesión en la actualidad.

Ahora bien, más allá del posicionamiento subjetivo, es necesario que se modifiquen determinados aspectos estructurales para que se desarrolle la práctica docente en condiciones favorables. Dichos aspectos involucran actores de diversos niveles y jerarquías, desde el accionar estatal, la voluntad de las instituciones educativas, hasta el cuerpo docente.

5.2. Ejes temáticos centrales

Las conclusiones de esta investigación pueden organizarse a lo largo de cinco ejes centrales:

1. La docencia se erige como un trabajo no proyectado en un primer momento pero que aparece como alternativa dentro del campo laboral en comunicación; quienes la eligen intentan hacer de ella una práctica significativa.

A lo largo de las entrevistas, los docentes manifestaron no haber considerado la docencia como primera opción profesional, sino que se presentó como una alternativa a los posibles trabajos dentro del campo de la comunicación. No obstante, una vez que ingresaron a la práctica, buscan que su experiencia profesional sea significativa.

Algunos encuentran sentido en su tarea comprometiéndose con las distintas instancias del quehacer docente, por lo que la significatividad consiste en el hecho de trabajar rigurosamente en una tarea que les gusta y los motiva, así como por la posibilidad de establecer un vínculo con los estudiantes que derive en hechos pedagógicos. Es decir, el sentido está vinculado a cuestiones simbólicas.

Por otro parte, los docentes que reiteran en su discurso representaciones negativas de la práctica manifiestan que la significatividad de su trabajo no puede pensarse a partir del vínculo que establecen, ya que se trataría de una situación dificultosa y, por lo tanto, adquieren mayor

relevancia los aspectos materiales negativos de su labor. No obstante, también pretenden hacer de su tarea una instancia significativa, y para ello plantean el deseo de explorar diferentes aspectos de la tarea educativa fuera de la experiencia en las aulas de nivel medio (diferentes niveles y jerarquías, puestos no docentes).

En cualquier caso, una vez que eligieron el ámbito educativo como espacio de intervención, buscan permanecer allí de la forma que les parezca más motivadora.

2. La práctica docente se constituye como una instancia formadora por excelencia: a ser docente se aprende en el campo.

En su gran mayoría, los docentes entrevistados mencionan que su tránsito por la carrera se debió simplemente a la acreditación de un título para ganar puntaje en el listado docente –al cual se identifica únicamente como un proceso burocrático y administrativo–. De esta formación sólo destacan las herramientas que les brindó la materia Didáctica Especial, por centrarse en cuestiones específicas del quehacer docente. No obstante, señalan que el quehacer docente se aprende en la práctica: más allá del uso de herramientas teóricas, se trata de una práctica que aprende únicamente a través de la experiencia, ya que interpela a los sujetos en su totalidad como individuos, interviniendo en sus posicionamientos subjetivos. En este sentido, mientras la antigüedad los posiciona en un lugar más privilegiado, la trayectoria en la docencia podría convertirlos en mejores profesionales.

Aquí es posible diferenciar los procesos realizados a partir de posturas diferentes. De este modo, quienes se posicionan como militantes/transformadores presentan un mayor compromiso subjetivo con la práctica, por lo que la antigüedad podría potenciar su crecimiento personal y profesional, lo que repercutiría en el desarrollo de mejores situaciones pedagógicas. Por otra parte, quienes consideran a la docencia principalmente como un trabajo despliegan escasamente su subjetividad en la tarea, ya que consideran que las condiciones materiales dificultan la creación de espacios significativos. Como consecuencia, la antigüedad en la docencia no repercutiría en su crecimiento profesional, sino que incidiría únicamente en la elección de cargos y cantidad de horas cátedra. De todas formas, este hecho podría permitirles a futuro tener una implicación subjetiva positiva, ya que si trabajan en espacios donde pueden establecer vínculos potentes, su posicionamiento podría modificarse y considerar a la docencia no solo como un trabajo sino como una práctica con potencial de transformación.

3. Los otros: la importancia del vínculo.

Los aspectos vinculares se sitúan como base o ejes transversales sobre los cuales los docentes organizan sus experiencias. De este modo, el vínculo aparece como aquello propio de la práctica que permite desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje y constituye, a su vez, el mayor desafío de la práctica misma, por lo que se asocian los aspectos vinculares tanto a lo más gratificante de la experiencia como a lo más agotador.

Según el análisis de las entrevistas, existen tres formas de relacionarse que se presentan como importantes: el vínculo de los docentes con los estudiantes, el vínculo de los docentes con los directivos o con las instituciones y el vínculo de los docentes con sus pares.

En los testimonios recogidos, el vínculo con los estudiantes está relacionado con la posibilidad de que se produzca el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, la interpelación se presenta como el principal problema a enfrentar ya que, de no captar el interés de los estudiantes, la práctica docente pierde sentido, impidiendo que se produzca el hecho pedagógico. A su vez, los nuevos alumnos que ingresan al ámbito educativo son considerados como un desafío o como un factor de tensión, según el posicionamiento subjetivo de los docentes.

La posibilidad de establecer un vínculo significativo con los estudiantes determina el posicionamiento de los docentes para concebir el resto de las cuestiones que hacen a su tarea. De este modo, en la posibilidad del vínculo radica el proceso de transformación a partir de la educación; si el docente no logra establecerlo, el posicionamiento de trabajador predomina por sobre su visión como militante/transformador.

En relación con el vínculo con otros docentes, en términos generales, surge la valoración acerca de cuán profesionales son sus colegas en la práctica cotidiana, entendiendo a la profesionalidad como la capacidad del docente de vincularse con los jóvenes, así como la voluntad y realización de acciones en pos de capacitarse y prepararse para dar mejores clases. Los docentes que no cumplen con estas expectativas profesionales son aquellos incapaces de generar lazos con los estudiantes; aparece una figura de docente con prejuicios negativos sobre los adolescentes y su capacidad de aprendizaje, preconceptos que impiden establecer el vínculo necesario para que se produzca el hecho pedagógico. Al mismo tiempo,

estos docentes son cuestionados por su alto grado de ausentismo, su escasa autoformación y su insuficiente compromiso y voluntad de realizar trabajo interdisciplinario. A su vez, se hace referencia al abuso de medidas sindicales que perjudican el trabajo docente.

Esta figura del docente con bajo nivel de profesionalismo se erige como un modelo negativo del cual los docentes buscan alejarse en su práctica diaria.

Por último, con respecto al vínculo con las instituciones, resulta fundamental para elaborar estrategias pedagógicas novedosas la implementación de actividades significativas para los estudiantes y el desarrollo de trabajos interdisciplinarios entre docentes de distintas áreas. Por su parte, todos los casos entrevistados señalan que la existencia del acompañamiento institucional contribuye a sortear en forma menos dificultosa los obstáculos que se presentan en la práctica.

4. Los condicionamientos materiales de la docencia y del campo de la comunicación: tensiones estructurales.

La práctica docente se ejerce dentro de un contexto de déficit presupuestario en educación, lo cual deriva en tres problemas principales: infraestructura antigua, inadecuada y sin servicios básicos para la educación; falta de equipamiento y materiales; y remuneración docente insuficiente. Esto se suma a una cuestión coyuntural: a partir de la Reforma Educativa de los años 90, y posteriormente desde la Ley de Educación Nacional, ingresan en la escuela nuevos sujetos que históricamente estuvieron relegados del espacio escolar: jóvenes de sectores relegados, adultos que no habían continuado con sus estudios, entre otros. Por sus características particulares y heterogéneas, estos actores generan un desafío al momento dar clases y de pensar estrategias y dinámicas que se adapten al nuevos escenarios.

Al mismo tiempo, a estas cuestiones estructurales, comunes a todas las disciplinas, se suman aquellas relacionadas específicamente con la práctica en comunicación. En este sentido, la escasez de materiales confiables y de equipamiento específico para dictar las materias constituye un factor de relevancia que complejiza la problemática educativa.

5. El profesionalismo ideal como horizonte de acción.

En línea con los puntos ya mencionados, existe una valoración de una práctica comprometida entre los docentes entrevistados. Al tiempo que intentan hacer significativo su quehacer, existe una responsabilidad para con los estudiantes que excede cualquier condicionamiento y ello hace que intenten superar cualquier obstáculo para poder cumplir con su rol de la forma que ellos consideran adecuada. Incluso quienes manifiestan encontrarse desgastados, explicitan que no es una posición que les agrada ya que son conscientes que podrían ejercer su tarea con mayor profesionalismo.

En este sentido, existe una figura ideal de docente que se caracteriza por la posibilidad de generar vínculos con los estudiantes que les permitan desarrollar el hecho pedagógico. Este docente, a su vez, realiza todo lo que esté a su alcance para mejorar constantemente su práctica en las aulas.

En resumen, el corpus investigado se caracteriza por docentes que no llegaron a ser profesores como primera elección, pero una vez en el camino, continúan implementando estrategias para que su quehacer sea significativo para ellos mismos. En esta significatividad, los vínculos que puedan generar con otros actores dentro del contexto escolar son fundamentales, así como la posibilidad de acercarse a un ideal de profesionalismo que se erige como modelo a seguir. De todas formas, existen condicionamientos estructurales que muchas veces dificultan estos procesos. Aquellos docentes que, a través de una actitud subjetiva, abordan estas problemáticas en tanto desafíos profesionales logran encontrar en la docencia una práctica motivadora. Quiénes no reciben una compensación simbólica que exceda los determinantes estructurales, focalizan su discurso en los rasgos desgastantes de su tarea.

5.3 Posibles continuidades

Quisiéramos mencionar para finalizar que a pesar de haber podido arribar a estos núcleos temáticos, entendemos esta investigación como un estudio exploratorio, un puntapié a partir del cual se podrían seguir cuestionando otros aspectos de la práctica docente en general y de la docencia en comunicación en particular. Es decir, de ninguna forma consideramos que estos ejes sean concluyentes, sino que permiten presentar un estado de situación que puede ser utilizado como insumo para seguir profundizando estos ejes.

Por ello, creemos que esta investigación podría continuar en diferentes líneas:

- Se podría modificar el corpus inicial para investigar si el hecho de ejercer la docencia dentro de entornos que presenten condicionamientos estructurales diferentes ofrece distintas representaciones sobre la práctica. Por ejemplo, docentes que concentren su trabajo en instituciones que cuentan con determinantes estructurales favorables: que posean equipamiento, materiales, acompañamiento institucional, instancias de trabajo interdisciplinario remuneradas.
- Se podría armar un cuestionario que indague sobre otros aspectos que hacen al trabajo docente.
- Sería interesante también complementar los discursos de los docentes con observaciones de su práctica concreta para realizar un análisis comparativo entre sus representaciones y las observaciones que puedan hacer quienes lleven adelante la investigación.
- El análisis se puede complementar también con el estudio de las representaciones de estudiantes y directivos de las mismas instituciones donde se desempeñan los docentes, a partir de comparar sus percepciones sobre los mismos ejes.
- Por último, creemos que se podrían analizar estas cuestiones modificando las materias que dictan los profesores que conforman el corpus, ya que si bien existen factores condicionantes por ser docentes de materias del campo de la comunicación, hay muchos aspectos que pueden trasladarse a la práctica general.

Con este estudio, esperamos contribuir en algún aspecto a la reflexión sobre la experiencia docente, uno de los campos de intervención más elegidos por los egresados de la licenciatura y el profesorado en Comunicación.

Consideramos que es una práctica que requiere de los profesionales su compromiso intelectual, transformador y emocional. La reflexión acerca de las problemáticas vinculadas a la práctica debe ser abordada tanto en la formación de grado como durante la experiencia docente, ya que resulta crucial para el profesor entender su práctica y poder actuar sobre ella en pos de que se torne cada vez más significativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. (1995). Los maestros del Siglo XXI. En *Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Anijovich, R. (2014) *Gestionar una escuela con Aulas Heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- _____(2016) GESTIONAR UNA ESCUELA CON AULAS HETEROGÉNEAS, ponencia en jornada Taller sobre Aulas Heterogéneas. Universidad de San Andrés. Recuperado de:
http://www.agds.org.ar/agds/documentos/jornadas/taller_gestionar_una_escuela_con_aulas_heterogeneas84399.pdf
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción*. Madrid: Alianza.
- Brito, A. (2009). Los profesores y la escuela secundaria hoy: movimientos y repliegue, en revista *Propuesta Educativa*, N° 31 Buenos Aires, FLACSO. Recuperado de:
http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/28.pdf
- Buenfil Burgos, R.N (1991). *Análisis de discurso y educación*. Publicado por el Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. DIE 26. México.
- Camilloni, A. (2002). Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza, Barcelona, Gedisa.
- Carduza M.L, Mistrorigo V, Rubinovich, G. (2011) *La inserción de la comunicación en el sistema educativo de nivel medio: emergencia e institucionalización del área*. En Enseñar Comunicación. Margiolakis E. y Gamarnik C. La Crujía Buenos Aires.
- Colino, N., & Pérez de León, P. (2015). El síndrome de *burnout* en un grupo de profesores de enseñanza secundaria en Montevideo. *Ciencias Psicológicas* 9 (1): 27 – 41.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Dubet, F. (2002). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Duquelsky, M. (2011) *Educación en medios. Dos problemas, dos obstáculos, dos tareas*. En Enseñar Comunicación. Margiolakis E. y Gamarnik C. La Crujía Buenos Aires.
- Dussel, I. (octubre, 2008). Desigualdad social y desigualdad educativa. En *Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE)*.
- (2015) Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo. En *La Educación Argentina Hoy. La urgencia del largo plazo* (pp. 279-319). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Ferrarós, J. et al. (2008). *La Enseñanza de la Comunicación. Análisis de la práctica docente de los licenciados en Ciencias de la Comunicación*.
- Gamarnik, C. (2009) La didáctica de la comunicación: Por qué y cómo enseñar comunicación en las escuelas. En *Oficios Terrestres N°24*, Ediciones de Periodismo y Comunicación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de la Plata.
- _____(2010) *La formación docente en comunicación: una política pública o un bocado del mercado*. En *Revista Argentina de Comunicación, Especial del Bicentenario*, Año 4, Nro 4/ 5
- Gil-Monte, P. Burnout syndrome: ¿síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás? En *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* - 2003 Volumen 19, n.º 2 (pp. 181-197).

- Hall, Stuart. (2003). *Introducción: ¿quién necesita 'identidad'?*. En Hall, Stuart et. al. Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires, Amorrortu.
- Jodelet, D. (1984). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En S. Moscovici (comp.) (1984), *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós. Recuperado de: <https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2011). *Areas of Worklife Survey Manual (5th ed.)*. California: Mind Garden, Inc.
- Ley Federal de Educación N° 24.195. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html
- Ley de Educación Superior N° 24.521. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html
- Ley 24.049 de Transferencia de los Servicios Educativos. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/448/norma.htm>
- Ley Provincial de Educación N°13.688. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007/>
- Ley de Extensión de Educación Media Obligatoria. Disponible en: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/media/ins_secundario/ley_89_8.pdf
- Martín Barbero, J. (marzo, 1984). *De la comunicación a la cultura. Perder el "objeto" para ganar el proceso*. Conferencia en la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Javeriana, Bogotá.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Nueva Escuela Secundaria (NES). Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelas/nueva-escuela-secundaria>.
- Pineau, P. y Otros. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Prieto Castillo, D. (1990). *Diagnóstico de la Comunicación*. Quito: CIESPAL.
- Puiggrós, A. (1998). Espiritualismo, normalismo y educación. En *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna.
- Rivas, A. (2015). Una política integral para los docentes. En *La Educación Argentina Hoy. La urgencia del largo plazo* (pp. 9-39). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Silvero Miramón, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del "profesor quemado" en educación secundaria. En *Estudios sobre Educación* (pp. 115-138).
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2001). La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades. En *Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina*. Universidad de Stanford-BID.
- Tenti Fanfani, E. (1995) *Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente*. En: IICE, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año IV, No. 7,
- Trilla, J. (1985) *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona, Laertes.
- Uranga, W. (2007). *Mirar desde la comunicación: Una manera de analizar las prácticas sociales*. Recuperado de: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401105/U2_L5_Mirar-desde-la-comunicacion_Washington-Uranga-.pdf

ANEXO

1. Entrevistas

Entrevista B

Fecha de entrevista: 05/12/15

Lugar de entrevista: Bar cerca de la casa del entrevistado.

Edad: 27 años.

¿Qué título tenés o en qué estado de la carrera estás?

Terminé de cursar la Licenciatura, me faltan dos finales. Y del profesorado, dejé la materia que estaba haciendo. Estoy inscripto y pienso hacerlo.

¿Qué antigüedad tenés en la docencia?

Depende. Tuve experiencia como docente a nivel universitario ya antes, en la Universidad de Lanús, como ayudante en una materia de Economía. Donde más que nada mi trabajo estaba orientado a la cuestión de Medios. Como era una materia...era un seminario de Economía, donde se intentaban trabajar conceptos de Economía relacionados a suplementos económicos de los diarios. Entonces digamos que mi función ahí era siempre dar orientaciones respecto, en principio, si no eran respecto del discurso mediático, tenía que ver con la constitución del mapa mediático de la Argentina. Digamos, qué sectores representaban cada medio, cómo estaba distribuido el espectro. También fue esto, lo empezamos a hacer (no duró mucho), pero lo empezamos a hacer en un momento muy cercano a cuando fue la Ley de Medios, entonces esta discusión estaba como muy en boga. Estuvo bueno, fue una buena experiencia. Esta fue una experiencia digamos universitario.

Pero a nivel secundario, este fue mi primer semestre. Estoy terminando mi primer semestre.

¿Cuáles materias enseñás?

Una materia de 3° año del FINES, del plan FINES, Comunicación y Medios.

¿Y el FINES de dónde?

Es en el Municipio de Esteban Echeverría. No sé si te ubicás, si se ubican. Esteban Echeverría es un partido que está al Sur de Lomas, al Sur de Almirante Brown. No sé si te ubicás más o menos por barrios, te los voy a nombrar como por tren. Si fueras en tren tendrías...

¿Viajaste en tren alguna vez hacia el Sur?

Hasta Longchamps y hasta Banfield nomás.

Bueno, yo soy de Banfield. De Banfield son 6 estaciones para el Sur. Lo que pasa es que el tren que te lleva a Longchamps no te lleva a Monte Grande porque en Temperley se divide, se bifurca. Si te tomás el otro ramal, que es el que va a Ezeiza, después de Banfield tenés: Lomas, Temperley, Turdera, Lavallol, Guillón, Monte Grande. Yo doy en Monte Grande digamos, pero Guillón ya es parte del Municipio de Esteban Echeverría. Es el que es vecino a Ezeiza.

Lejos.

Sí. Entre que te subís al tren y te bajás son más o menos 40, 45 minutos de viaje. A eso sumale que cuando vos llegás a la estación no está el tren y bueno, ese tipo de cosas. Y además, yo lo doy en lugares que están bastante alejados de la estación y entonces tengo que tomar otro bondi que son otros 20' de viaje, 25, media hora, depende el día, las esperas y todo. Es un buen rato, digamos. Desde acá [Ciudad de Buenos Aires], tenés que armarte de paciencia.

¿Y cuántos días vas?

Dos días por semana. Doy martes y viernes. Tengo designadas dos horas reloj, son más o menos una hora y media de clase porque no sé muy bien que hacen las organizaciones de los horarios del FINES,

pero por ejemplo yo tengo designado de 6 a 8 pero el profesor que sigue después que yo tiene de 7.30 a...No sé la verdad. Capaz es una indirecta para que demos Comunicación y Medios en conjunto con Estado y Nuevos Movimientos Sociales. Me encantaría, porque esa materia me encantaría darla.

¿Cantidad de horas? ¿Dos horas reloj, dos veces por semana, me dijiste?

Dos horas reloj por comisión. Serían cuatro horas reloj, por semana. Son dos horas reloj para cada comisión.

Está bien. ¿Entonces los chicos cursan una sola vez por semana esa materia?

Sí. Una vez sola por semana.

¿Y sos titular o suplente?

Soy...ahí no hay suplencias me parece. Me parece. Yo entré remanente igual. O sea esto es así, en el FINES vos tenés como en las escuelas...no sé cómo decirlo, me sale decir normales pero quiero buscar otra palabra que sea menos violenta.

No sé, formales.

Ahí está, formales. Pero esto igual no es una escuela, en todo caso, así que está bien. En las escuelas cuando vos tomás horas vas a un Acto Público viste que tenés primer llamado, después tenés segundo llamado por si alguien no tomó horas o alguien las dejó y después tenés un remanente donde se ofrecen todas las horas que quedaron sin tomar.

Bueno, acá pasa lo mismo. La diferencia es que vos en el FINES para agarrar las horas tenés que presentar un proyecto y el título no es excluyente, en principio no es excluyente, salvo en áreas que son muy disímiles. Por ejemplo, es imposible salvo un acomodo político que yo pueda dar Química. Ahora yo puedo dar cualquiera. Cualquiera me estoy refiriendo a...todas las que sean de Humanidades las puedo dar. Siempre y cuando yo presente un proyecto de esa materia, ¿me entendés? Yo presento un proyecto de esa materia y ese proyecto es relativamente acorde a lo que se pretende, me la dan por más que yo tenga título de Comunicación.

Yo las dos horas que agarré las agarré en remanente, porque yo no pensaba agarrar en el FINES, en principio, creo que por miedo o no sé, por desconocimiento. Porque la verdad siempre tuve ganas de hacerlo y me hablaban del FINES y me daban ganas de hacerlo, pero por un motivo o por otro, viste, no lo hacía. Y un día una amiga que tengo en Monte Grande me manda un mensaje diciéndome: "Me acuerdo que vos estabas con muchas ganas de hacer docencia y que siempre hablabas del FINES, acá en Echeverría quedaron un montón de horas remanentes de Comunicación. El Acto Público es mañana". Bueno, conseguí un programa de alguien que haya presentado en Comunicación, agarré, le modifiqué algunas cosas, qué sé yo, me presenté en el acto de remanente, quedé último en el listado, porque aparte los listados se arman así: vos tenés periodos para hacer la presentación de los proyectos, para cada uno de los llamados. Por ejemplo, para el primer llamado se arman los listados, no sé, si el llamado va a ser por decir un ejemplo, el 1° de enero. Bueno, del 5 al 15 de diciembre se reciben los proyectos. Con los proyectos que se reciben en ese período de 10 días, se arma el listado para el 1° de enero. Ahora, vos podés presentarte el 1° de enero al llamado con el proyecto en la mano. Quedás abajo del listado oficial. Si quedan horas, las tomás. Yo fui en remanente, fuera de listado, con proyecto en mano. Bueno, pasaron todos los que tenían que pasar, agarraron sus horas. Yo iba con la idea de tomar todas las horas que pudiera, todas las que pude fueron dos –lo máximo son tres- y las tomé. Y al otro día ya tuve que ir a dar clase. Esto fue un jueves y el viernes ya tuve que ir a dar clase.

No sé si respondí a la pregunta.

Sí, perfecto. ¿Y tenés otro trabajo fuera de la docencia?

Sí, ¿un trabajo remunerado digamos? Sí, trabajo en una revista de seguros.

¿Pero no es remunerado el FINES?

No, sí. El FINES sí. Pero también trabajo (como te decía antes) en un diario, por ejemplo. Es laburo pero es militante digamos, no sé cómo decirlo, no cobro.

Bien, eh...

Igual, el FINES es remunerado pero todavía no cobré.

¿Por?

Te aclaro por las dudas. Es sabido que el FINES te pagan medio cuando pinte. Eso también explica un poco el nivel de calidad educativa que tiene que es tirando abajo, más allá de que no quiero hacer tampoco una estigmatización ni de los docentes ni del FINES como plan, porque la verdad que también como te decía antes, me parece que es un plan que en muchos aspectos es bastante bueno pero sí entiendo también que hay algunas áreas donde es bastante flojo y además donde se cruzan también mucho...hay una tensión también en el FINES de lo que sería la escuela como institución de formación, digamos, pedagógica y la escuela como espacio de contención social, digamos. Entonces ahí hay una tensión entre que el pibe aprenda pero que el pibe tenga un título a la misma vez, porque son pibes que en general están bastante tirados...y que viste, la verdad que hoy tener un título secundario prácticamente no te abre ninguna puerta nueva pero te cierra un montón, digamos, tenés mucho más para perder que para ganar.

Y esto, relacionado con lo de la remuneración, te lo decía porque a la misma vez pensá que la mayoría de los docentes va de última ahí, ¿viste? Y es entendible, también. Más allá de que a uno le genere cierta bronca, también. Es entendible, en tanto que estás en un plan que te pagan cuando quieren, no tenés aportes, no tenés aguinaldo, no nada. Vos vas ahí y es como que estás haciendo un laburo en negro, así.

Yo tomé las horas en septiembre y todavía no cobré. Me dijeron 3 veces que ya estaba mi pago y fui las tres veces al pedo, perdí toda mi mañana y no cobré.

Ya que estás te pregunto: ¿cómo considerás que es este salario en relación a tu práctica?

¿En relación a mi práctica?

Sí, en relación a lo que vos das, ¿te parece acorde lo que te pagan o lo que te pagarían?

La verdad, si te tengo que ser honesto, sí. ¿Por qué? Uno siempre quiere cobrar más y uno siempre tiene que considerar cobrar más. Y el tema de la plata en la educación es un debate que es, a mi criterio, como un barril sin fondo, digamos. ¿Por qué? Porque en temas como la educación y la salud pública todo lo que puedan cobrar, va a estar bien. Nadie va a estar en desacuerdo en que los docentes tienen que cobrar más y en que los médicos tienen que cobrar más, por ejemplo. Estoy citando dos profesiones en las cuales creo que hay como un consenso en el cual todos quieren que cobren más porque son áreas en las cuales todos consideramos que deberíamos estar mejor y una de las patas principales es que los docentes sean bien remunerados y los médicos bien remunerados. Ahora, como te digo, en el fondo no es argumento porque ¿cuánto debería cobrar un docente? No hay un número, la educación no tiene valor. O sea, vos no podés decir la importancia de un docente en la sociedad formando pibes es de 20 mil pesos por mes, no tiene número, ¿entendés? Sí, debería cobrar más incluso también que 20 mil pesos. Y si pudieran cobrar 50 y les ofrecerían 60 también estaríamos de acuerdo, no estaríamos pidiendo que esas 10 lucas se la paguen, no sé, a los anestesiados. Porque consideramos que es mejor la educación, digamos. A mi criterio creo que el número, en cuanto a monto, a mi criterio no está mal lo que voy a cobrar. Lo que sí creo que está mal y que tiene que corregirse con cierta urgencia son otro tipo de cosas. No tanto el monto específico, el monto neto que yo me llevaría en el bolsillo que es algo así (todavía no lo sé porque no cobré, te dije) pero tengo entendido que son algo así como mil pesos por mes por comisión. O sea en mi caso, yo tengo dos comisiones, serían dos mil pesos.

Y digo que no estaría tan mal porque me comparo con lo que en general cobra un docente con la antigüedad que tengo yo –que es ninguna- entrando a una escuela, es más o menos lo mismo; cobran un poco más lo que están en escuelas formales digamos, pero también tiene sentido porque tienen otras complejidades para ingresar al sistema, porque...Lo que sí me parece que es más grave es la precariedad de las formas de contrato que tienen las personas que entran a estos sistemas y me parece que es muy grave que el Estado promueva este tipo de contrataciones, digamos. Entiendo que es esto o nada, pero realmente me parece que, digamos, me parece mucho más choto que se naturalice que el número que cobramos nosotros, 2 mil pesos, que uno podría decir: “no, tendrían que cobrar más”. Sí, tendríamos que cobrar más, pero te repito, cuando me comparo -sería diacrónicamente creo- con el resto de los docentes no me parece tan mal. Lo que sí me parece mal es naturalizar la idea de contratos así tan basura, donde no tenés lugar a nada. Donde vos cada seis meses, no es tu laburo. Yo no tengo casi ningún compromiso...por ejemplo, te decía, el FINES tiene un nivel de tensión en cuanto a contención social grande, digamos. Y yo cada seis meses tengo que ir a renovar mi lugar en el FINES. Y es una locura yo tengo que estar imbuido de lo que pasa en el barrio, cuáles son las problemáticas

particulares del barrio donde yo voy a dar clases, cómo son los pibes. Te digo porque te voy a dar un ejemplo concreto: yo doy clase en una casa que está en un Barrio Policial; se llama así: el Barrio Policial. Yo fui a dar clase ahí y yo uno de los ejercicios que les di, el primer ejercicio que les di, el primer ejercicio con nota que les di, como si fuera el primer trabajo práctico tipo prueba que les di fue hacer un análisis de las coberturas de los diarios de lo que fue la masacre del Puente Pueyrredón. Conté un poco lo que fue la masacre de Puente Pueyrredón y les di las tres noticias. Y una de las pibas me dijo: "ah sí, sí, yo sé lo que es porque mi viejo estuvo ahí. De hecho los amigos de mi viejo están presos todavía por ahí porque mi viejo es policía." El viejo había estado ahí y había sido uno de los policías que había reprimido. Claro, después yo entendí que el barrio se llama barrio policial porque es un asentamiento de gente que es policía. Es una pavada, porque yo no dejé de dar el tema que tenía que dar. Les expliqué también y dejé bien claro que yo lo que iba a dar ahí era lo que tenía que ver con la cobertura mediática no lo que pasara del diario para atrás. Digamos a mí no me –sí me interesa- pero no me interesa debatir con ellos en ese espacio quién tuvo la responsabilidad, si hay que hablar de represión o de choque o de qué. Digamos, no soy yo quien tiene que ir a discutir eso ahí, ni con ellos. Pero son cosas fuertes donde yo me podría haber tomado la licencia de hacer comentarios que tal vez hubiesen herido susceptibilidades grandes. De hecho después de eso también me entero que la referente, o sea la dueña de la casa, porque es como la referente del FINES pero como es una casa es la dueña de la casa; su marido es policía. ¿Y qué? ¿A los seis meses me voy a ir a laburar a otro lado y volver a hacer todo este laburo para entender que todos esos pibes son hijos de policías? Me modifica también el laburo, ¿me entendés? Yo en este caso preferiría empezar a laburar determinadas cuestiones que tal vez en otros no. Por ejemplo en este caso me gustaría laburar cuestiones que tienen que ver con la represión, con los imaginarios y las representaciones que hay alrededor de la represión.

En cambio en el otro FINES donde son un montón de pibes, donde yo noto que hay un montón de conflictos alrededor de la mujer, digamos. Donde efectivamente hay problemas de machismo grave. Donde el nivel de tensión, de violencia contra la mujer es grande, digamos. Querría darle más prioridad en ese espacio a eso que en el otro. No quiere decir que en el otro no tengan naturalizados imaginarios sobre la represión, que sean espantosos y que en el barrio policial no lo haya en relación a la mujer. Pero digo, me parece que por la especificidad de los lugares sería más enriquecedor laburar este tipo de cosas.

Y cuando vos tenés que estar cada 6 meses estar en un lugar no se puede. Y eso va más allá de la plata de bolsillo que vos te lleves. No cobrás aguinaldo. ¡Si yo laburé todo el semestre! No sería para nada extraño que me paguen el 50% más en el último pago de diciembre, digamos.

Pero bueno, a nivel de remuneración, en síntesis te diría: no estoy en desacuerdo con lo que me pagan – con lo que me pagarían (risas)- neto. Sí estoy en desacuerdo con lo que tiene que ver con los modos de contrato, que tienen que ver con la precariedad del contrato.

Son preguntas más abstractas las que vienen. ¿Qué es para vos la docencia?

(Silencio) En cierto punto... *(Silencio)*. En cierto punto creo que es una forma de vida. Creo que implica...

(Silencio) Porque atraviesa muchas cosas, digamos, te interpela como sujeto desde un montón de lugares, siempre y cuando uno lo haga a conciencia. Digamos, si uno tiene compromiso con el rol docente, la docencia es una forma de vivir. Es un ser. Creo que a diferencia de otras profesiones, de otros ejercicios laborales, quien vive de la docencia, es docente y después un montón de otras cosas. Sobre todo porque implica...como te decía, te interpela como sujeto desde un montón de ángulos, desde un montón de costados, digamos, tenés que aprender a desenvolverte con personas, con personas todas distintas, de distinta edad. Tenés que entender constantemente cómo se está viviendo, qué es lo que está pasando en esos sectores. Tenés que poder entender cuáles son sus consumos culturales. Tenés que entender, a la misma vez, cuáles son las diferencias entre un barrio y otro. Tenés que entender lo que implica, por ejemplo, las diferencias etarias al interior de un curso. Y por otro lado, el compromiso con el contenido. Porque a la misma vez es todo esto, que a vos te implique poder tener una llegada al sujeto que aprende, como persona. Lo cual es sumamente importante, me parece, sobre todo en el rol docente no universitario. Me parece que la docencia universitaria tiene mucho de disciplinar, implica mucho más el conocimiento disciplinario, en el sentido específico, de la especificidad de lo que vas a dar, ser un especialista en tu tema. Creo que en la secundaria, como en este tipo de docencia, así más informal como es el Plan FINES u otro, como puede ser el Enviñón u otro, ya pasa por otro lado. Creo que tenés que saber de la disciplina, claramente, o sea, algo. Pero que toman mucho más protagonismo otras variables que son, como te decía las variables de sensibilidad social. Y no lo

digo en términos de convertirte en un trabajador social. Sino que es una herramienta necesaria, la cual si no sabés manejarla, no se da el aprendizaje, digamos. Tenés que aprender lo que ese pibe te solicita cuando te hace una pregunta, por ejemplo. Muchas veces está preguntándote más por el hecho de sentirse reconocido que por el hecho de que le respondas específicamente la pregunta que te hace, porque en realidad la pregunta que te hacen muchas veces ya incluyen sus respuestas. Solicitan ser reconocidos, solicitan ser mirados, que su voz tenga un protagonismo. Y esa es una dimensión del aprendizaje, no es algo, no sé....Porque te repito, uno muchas veces cuando dice esto parece que lo está diciendo porque "ay, bueno, uno se quiere hacer el militante o el trabajador social y va y se reúne de pobres, o de gente con necesidades sociales y qué sé yo". Y no se trata de eso porque esto pasa con pibes de sectores sociales medios o altos, pero que son pibes también. Me parece que la escuela secundaria pone en juego eso. Mi experiencia me indica eso.

Al respecto de qué es ser docente, te digo, si lo tengo que resumir en pocas palabras es un modo de vivir. A mí me pasa que justamente por la cantidad de variables que esto tiene la formación docente es constante, porque yo me formo como docente cuando me sorprende con un grupo de 4, 5 chicas mirando a Violetta. Tengo que saber qué pasa en Violetta. ¿Qué están viendo? ¿Cómo las interpela? ¿Qué les pasa? Si yo le estoy dando clases a pibas de esa edad, yo tengo que saber qué es lo que está pasando ahí. Y por eso te digo que también es como un modo de vivir. Me estoy formando como docente leyendo un libro, también. Me estoy formando como docente cuando pienso cómo hago para transformar esa subjetividad, pero para poder transformarla, la tengo que conocer.

Digamos también que hay una diferencia con el nivel universitario si querés, que es que me da la sensación de que el docente universitario de alguna manera dispone. Nosotros los alumnos vamos a buscar su saber, digamos. Creo que, al contrario, en la docencia no universitaria, en general el docente propone. Tiene que estar constantemente interpelando, tiene que estar constantemente buscando cómo hacer para que esa disciplina sea significativa para esos pibes.

¿Y te acordás con qué expectativas empezaste la docencia?

Sí, porque empecé hace poco (risas). Sí, empecé...qué sé yo, con muchas expectativas. Sobre todo con el desafío de verme a mí ahí, que era algo que yo siempre había fantaseado, que yo siempre había querido hacer. Además yo vengo de una tradición familiar repleta de docentes, mis padres son docentes, los dos. Y por parte de parte de mi viejo sobre todo vengo de tradición de maestros ya del siglo XIX más o menos, creo. Y bueno, para mí era como un desafío verme ahí, porque para mí siempre me había excitado, digamos, había fantaseado con el hecho de ser docente y la expectativa sobre todo era esa, ver ahí qué pasaba en esos espacios, porque te digo, había tenido la experiencia universitaria pero yo ya sabía que era diferente, yo percibía que era distinta, que es otra cosa. Vos en la universidad mal que mal hablás más o menos el mismo idioma. Yo quería ver qué pasaba cuando yo usara palabras que para mí son cotidianas y que de repente me dijeran: ¿qué significa eso, profe? Y cosas que no sabía que me iban a pasar, pero que sabía que me iban a pasar cosas que no sabía que me iban a pasar y que me parecen muy sorprendentes y que me terminaron pasando efectivamente. Como por ejemplo, que pibes de 30 años me estén pidiendo permiso para ir al baño, algo que para mí era ridículo, inentendible, innecesario. Claro, y después también volver sobre estas cosas, ¿no? Donde ellos te solicitan que tengas un lugar regulador, ellos te solicitan que vos los regules, ellos te están pidiendo que vos les des permiso porque quieren que vos seas el que digas sí o no, necesitan de una referencia ahí. Claro, en esto que es una pavada, ese desentendimiento mío con ese tipo de situaciones viene de la universidad, de la cual cada uno hace lo que se le antoja y vos sos responsable de lo que hagas; el docente va, da la clase y si lo viste bien y si no, no. ¿Cómo voy a tomar lista? No, no. Tenés que tomar lista, porque quieren que vos estés preocupado por si van o no van, digamos. Es necesario, para ellos es necesario que vos le digas: ¿por qué no viniste la semana pasada? Los estás registrando. Y bueno, las expectativas eran esas y la verdad que las cumplí todas largamente. Digamos, tuve, no sé si malas experiencias pero bueno, lógicamente no todo lo que hice salió como yo quería. En líneas generales sí, pero tuve clases donde salí y me quedé preocupado porque siento que hay dos o tres pibes que siento que no están enganchados o no están entendiendo y me preocupó si soy yo o son ellos y qué es lo que está pasando. Y realmente uno se hace mala sangre por eso. Pero la verdad, las cumplí largamente. Sobre todo en un punto, mirá: cuando entré al FINEs el primer...miedo, me sale miedo pero si hubiese sido miedo no me hubiera animado a hacerlo; el primer desafío que tenía era cómo iba a poder resolver el hecho de poder llevar adelante yo solo un curso de más de 20 personas, con las características particulares de una escuela secundaria, para adultos (o de culminación de escuela secundaria), si iba a

poder hacerme del lugar que me correspondía, hacerme del respeto o del reconocimiento del grupo. Y la verdad que eso lo logré y lo logré sin tener que recurrir a convertirme en un vigilante, en un chabón mala onda, ¿viste? No tuve que dejar de ser yo para hacerlo. Y hoy creo que en cierto punto es una condición para hacerte respetar no dejar de ser vos. Y eso es lo primero que cumplí y lo que más feliz me hace, ¿me entendés? Que 4, 5 pibes me manden mensajes diciéndome que la pasaron bien conmigo, más allá de que les haya gustado o no la materia. Eso lo cumplí y las expectativas en ese sentido eran grandes, el desafío era grande también y lo pude cumplir. Yo de hecho te lo cuento como anécdota. Como te conté, yo tomé las horas el jueves y el viernes ya estaba dando clase, el viernes me tiraron en un aula con 39 pibes. ¿Todos esto son? Sí. Y bueno, por suerte fue así. Porque no tuve ni tiempo de pensar en el miedo que me daba, ya estaba adentro del curso cuando me dijeron eso. Ya me encontré adentro del curso con el referente, cuando me dijeron eso y en ningún momento se me había ocurrido que todo ese millón de pibes eran los que iba a tener yo como alumnos. Aparte el aula cuando yo entré era un descontrol, estaban todos hablando, un quilombo.

¿Ahora seguís teniendo 39 pibes?

Sí. Hoy son un poco menos porque hay un par que dejaron, pero 36.

Y esto me pasó al otro día de tomar las horas, viste como....Bueno, ya. No tuve ni tiempo de pensar. Igual eso también es un poco una característica mía como que cuando pasa algo medio fuerte como que me sale como un Bruno super pragmático, después le doy un montón de vueltas y lo reflexiono, y me paso un montón de tiempo buscándole las aristas y qué sé yo. Pero en el momento que estoy ahí en el territorio, digamos, en el momento que estoy ahí, metido ahí en el medio, eh...¿Qué hay que hacer para resolver? No tengo ni tiempo de pensar en el dolor ni en nada, porque esto me pasa en muchas cosas. Con cosas tristes, con todo, digamos. Como que...es como que no siento el impacto en el momento. Puede ser que después sí, que me pegue mucho más fuerte, porque además soy una persona como bastante sensible también. Pero en el momento me pasó eso: sí, son todos ellos. Pero bueno, seguramente si el día jueves cuando me dieron la hora me hubiesen dicho: "el de mañana es un curso con 39 pibes", hubiese dicho: "la puta madre que lo parió", tal vez no me hubiese animado, hubiese entrado recontra re cagado; me hubiesen dado el tiempo para tener miedo, digamos. Me pasó ahí y bueno, tá. Salí sin voz igual, quedé destruido, pero bueno.

¿Y qué te proponés lograr con tu práctica?

Me propongo lograr cuestiones mínimas...En términos de contenido, me sale decirte así, desnaturalizar los mensajes mediáticos. Que la mayoría de los pibes, más de la mitad de los pibes que pasan por mi curso, salgan de ahí sabiendo que los mensajes que ellos consumen son construidos. Eso de mínima, digamos. (*Silencio*) Que ni se les ocurra después de la cursada decir "es verdad porque lo vi en Clarín, porque lo vi en Página". Que entiendan la dimensión excluyente que tiene siempre representar algo. Eso de mínima. Después de máxima obviamente cuestiones más específicas. Obviamente me encantaría que apendan dimensiones específicas del lenguaje gráfico, audiovisual, pero bueno, lo otro me alcanza y hasta te diría, me sobra.

Eso en términos de contenido. Y en términos fuera de contenido que me propongo, poder conformar grupos, o sea, que mi espacio, que mi hora sea un espacio que tenga valor para ellos en el sentido de que sean lugares donde no haya violencia, donde podamos debatir, donde ellos se puedan relacionar. Busco constantemente promover el vínculo entre ellos. "Profe, falté la semana pasada, ¿me puede pasar las consignas?". "Pedíselo a un compañero". Que hagan reuniones en grupo, que puedan tener espacios de debate de las mismas producciones entre ellos, que entre ellos tengan espacios para comentar, felicitar o criticar los trabajos de sus compañeros. Eso, creo. Que es un montón, si logro todo eso es un montón. Y de hecho creo que lo he logrado en cierto punto, digamos, más, menos. Siento que hay pibes que han crecido un montón a la hora de leer y siento que -no sé si lo logré yo, digamos, con la hora- pero también siento que los pibes son respetuosos, que pueden debatir, que son grupos muy buenos, sobre todo uno que es un grupo muy chico. El de la casa es un grupo muy chico, son medio distintos, porque hay dos o tres que son amigos de ahí del barrio, hay otros que son amigos de otro barrio pero van al mismo FINES y se llevan bien pero vos te das cuenta al final de la cursada salen y se van. Pero el otro grupo que es mayor, que te digo que son como 40 pibes armaron un grupo increíble. Yo los tengo en el grupo de Whatsapp, hablan todos los días, se invitan a salir, ya están con el "que no se corte", se arman banderas de egresados, están organizando su fiesta de egreso. Tienen un vínculo increíble, la verdad que a mí me alegra muchísimo que puedan generar eso. Y lo otro que no te lo dije pero sí para mí es

muy muy muy importante es que los pibes...promover la capacidad de proyección de los pibes. Sueño -y creo que es lo más importante que puede llegar a haber en la docencia- que los pibes salgan, si es posible todas las clases, pero que terminen la cursada pensando que tienen ganas de hacer algo, algo que no hacen. Yo quiero que esos pibes salgan con el título ese y tengan ganas de estudiar algo, aunque después no lo hagan, aunque después no lo puedan hacer, aunque después fracasen en el intento, pero creo que probablemente donde sucede hoy la dominación de este puto sistema de mierda y donde nos está ganando claramente es en la capacidad de absorber la cualidad proyectiva del sujeto. Lo que a nosotros nos moviliza, lo que a nosotros nos puede lograr transformar y transformarnos es tener contenida en el cuerpo la dimensión de futuro. O sea poder decir: yo voy a hacer esto mañana porque yo mañana quiero hacer tal cosa y en función de eso yo esto lo voy a lograr así y asá, digamos. Yo voy a hacer esto, voy a hacer tal cosa. Aunque después no lo haga, la posibilidad de decir yo mañana voy a estudiar esto, voy a hacer el Profesorado, es eso lo que a mí me transforma. Si yo me quedo en esto, me lleno de moho. Y realmente es terrible que haya pibes que les preguntás qué querés hacer mañana y te dicen: "no sé". Me desespera, eso es lo que me desespera, me vuelve loco, me hace dar ganas de llorar, me dan ganas de agarrarle la cabeza y moverlo, ¿me entendés? Agitarlo. No puede ser que no hayan ganas de hacer nada, porque eso es no tener ganas de hacer nada, no te puede dar todo lo mismo. ¿Qué carajo le pasa a tu vida? Me vuelve...y yo sé que ellos no tienen la culpa de eso, si lo más lindo de la vida es poder tener proyectos, digamos. Te repito, aunque sea lo más loco del mundo. Prefiero que me digan: quiero ser astronauta a que me digan: no, no sé. Y hago todo lo posible para que eso suceda, no sé, les busco...un par que me dijeron: "a mí me gustaría ir a la universidad." Bueno, "¿y más o menos qué carrera?". No sé, algo, no sé. Capaz no tienen la más puta idea, no importa, yo voy, me fijo, les imprimí los programas de las carreras que les quedaban cerca, fijate, miralos, si querés yo te acompaño a inscribirte, a hacerlo, porque tal vez es medio feo lo que diga pero la gente grande, en cierto punto, me siento como sin capacidad de poder ayudarlos a transformar algo a los 55, 60 años. No te estoy diciendo que ya no valga más la vida vivir ahí pero ya pasa por otro lado el proyecto, tal vez pasa más por el poder transformar a sus propios hijos, digamos. Pero tengo pibes de 23 años que les pasa eso, ¿me entendés? Y yo digo: loco, tenés 23 años, 23 años. Tu vida vale un montón todavía, vale un montón para vos y vale un montón para mí. Vos podés transformar mi propio mundo ¿entendés? Vos sos un compañero, vos sos una persona que puede transformar mi mundo, yo necesito que vos estés bien para que mi mundo sea mejor. Mi libertad, mi capacidad de transformar el mundo tiene un límite en vos si vos no podés también asumir eso. Y creo que ahí también está lo otro importantísimo que todos los docentes deberíamos intentar tener como proyecto o como objetivo: que todos salgan de ahí teniendo ganas de hacer algo, aunque no sea...porque yo doy Comunicación y Medios, pero no pretendo que todos quieran ser periodistas. No pretendo que todos quieran ser, no sé, Licenciados en Comunicación. ¿Qué me importa? Yo contemplo, barajo y soy conciente que a muchos de los pibes la verdad que les debe chupar un huevo mi materia. Y no me jode para nada, no me jode para nada. Yo también fui a la escuela y a mí tampoco me gustaban todas las materias, igual que en la facultad que no me interesan todas las materias. Y si hay algo que me rompe soberanamente los huevos son los docentes que se piensan que su materia es lo más importante del universo. Todos consideran que es super importante aprender Comunicación, Matemática, Lengua, todo es importante. Sí, es importante aprender todo, pero no, es mentira. No es importante aprender todo. Para un pibe que vive en los barrios donde voy a dar yo clases no es para todos igual de importante aprender Comunicación y Medios. Es mentira eso.

Después tengo a mis docentes de la facultad que cuando le digo esto se vuelve loca: "Ay, no, porque renunciás a que los pobres aprendan a leer los medios"... Mentira. Eso que dicen es mentira. Yo voy y doy mi clase y le pongo toda la voluntad del mundo para que esos pibes se interesen por mi materia. Me rompo el culo para que esos pibes aprendan, pero para mí es entendible que no les interese. Porque también es igual de importante que yo aprenda Matemática y tuve docentes que seguramente se hayan roto el culo para que yo aprenda Matemática y a mí me importó un carajo. Y la verdad es que yo me desarrollo como sujeto sin que me importe la Matemática. Yo no soy menos importante para la sociedad que esos que aprendieron Matemática y esas personas de ahí, sobre todo lo que pasa en Comunicación (esto que te dicen: "no, porque después no saben leer") es mentira. Hay un montón de gente que lee y que lee muchísimo mejor que nosotros que tenemos formación en comunicación y en todas estos temas, que leen muchísimo mejor, que son muchísimo más pillos que nosotros para leer y ellos nunca tuvieron clases de comunicación.

No renuncio, no claudico al desinterés. Busco que todos se interesen, pero busco que se interesen no porque mi materia sea la más importante del mundo, sino porque busco que se interesen en todo. En mi

caso, lo que a mí me toca es el tema de la comunicación entonces lo hago en eso, pero si viene un pibe y me dice "Yo quiero aprender sistemas", yo me voy a romper el culo para que ese pibe pueda aprender sistema y que pueda desarrollarse en sistemas y que se anote en la facultad en sistema. Que haga lo que quiera en sistema y me diga: "Profe, mire, su materia me importa un carajo". Si yo veo que ese pibe le está poniendo pila a otro proyecto, yo a ese pibe le doy vía libre, que no me traiga los trabajos, no sé, que cumpla lo mínimo indispensable y que le meta fichas a lo que quiere hacer. Pero que tenga un proyecto, que tenga un interés, que tenga voluntad en algo.

Ya que estás hablando de eso: ¿Cómo es la población con la que trabajás?

Mirá, tengo... Son dos grupos. Uno, más chico, donde son ocho, nueve pibes que son todos jóvenes, entre 22 y 30 años. Todos laburan, hay dos mujeres, las dos ya tienen familia. Los pibes la mayoría también, tienen familia y laburan en cosas que están más relacionadas con el oficio. Muchos pibes o la mayoría de ese grupo laburan en obras, en la construcción, como albañiles. En ese grupo de pibes que la mayoría vive en el barrio policial, tienen como proyecto entrar a la policía, algo que para mí es totalmente nuevo, es la primera vez que conozco gente que quiere entrar a la policía. Para mí, la policía es mi enemiga en el mundo y nunca entendí por qué alguien quería entrar a la policía... Bueno, esto me está sirviendo también para eso.

Viven en un barrio absolutamente precario y marginal de Monte Grande, con muchísimas necesidades, donde todos los días escuchamos que el vecino se agarró a los tiros con no sé quién, que salieron a robar, inclusive historias locas también de marginalidad y de precariedad de la vida. De la precariedad de los vínculos, donde: "Mi sobrino me robó una moto", cosas así.

El otro grupo, primero, es más disímil, son mucho más pibes entonces es más disímil. Primero en términos etarios, el margen es más grande. Tengo tres o cuatro personas grandes, grandes me refiero arriba de los 45. Abuelos. Y los demás son, como te decía, entre 22 y 30 años. Pero también son muy disímiles entre ellos, pibes que tal vez ya están laburando, y laburando relativamente bien, por ahí en un banco, que entraron mintiendo con el título pero... No son la mayoría pero tengo algunos así: que laburan muchas horas y que ganan bastante plata. Les alcanza para alquilarse algo y vivir solos. Digamos que están relativamente al margen de la precariedad laboral de la mayoría de los pibes e incluso, lo que te decía, de nosotros mismos como docentes, pero que tal vez le faltaron dos materias porque, no sé, están embarazadas, porque se embarazaron las pibas o los pibes dejaron embarazadas, se ponen a laburar a pleno y colgaron con dos finales de la escuela entonces tienen que hacer el FINES para poder terminar eso. Y otros que no, que son del barrio y que están más o menos en la misma que los otros pibes (del otro grupo), nada más que, me da la sensación de que sin ese condimento de que sea el barrio policial y todos quieren ser policías. De este grupo, ninguno te dice que quiere ser policía, pero hay bastantes que laburan en la construcción, muchos otros que me doy cuenta que también están en el rebusque con el tema de la medicina. Muchos pibes que terminan como acompañantes de pacientes o de viejitos que están en geriátrico, por ejemplo, que encuentran laburos de doce horas como acompañantes de viejitos y están ahí y ganan nueve, diez lucas. A los pibes les cierra por todos los *wines*, es un montón de guita y también tenés que aprender a resolver con ellos que no pueden ir a veces por tres o cuatro semanas al FINES porque agarraron este laburo, y tenés que resolver.

Otras que laburan de enfermeras o de cosas similares, que quieren terminar para poder estudiar enfermería. Mucho empleado de negocio tipo heladería, locales en shopping, cosas así. La mayoría son entre 22 y 30 años.

Y eso que me contabas que pediste prestado un proyecto y lo modificaste, ¿En función de qué lo modificaste?

Lo que le modifiqué fueron cosas que fui leyendo y que no me interesaban. No tuve tiempo para hacer el proyecto que a mí me gustaría presentar, pero le modifiqué cosas mínimas que yo sabía que no me interesaban nada. Por ejemplo, los proyectos que tenía estaban muy relacionados a nuevas tecnologías que a mí no me interesan. Me interesaba mucho más que los pibes aprendan a leer en todos los sentidos: que aprendan a leer una película. Lo que pasa es que como yo ya sabía, ya me imaginaba los espacios con los que iba a laburar, que iba a tener pocos recursos, me adapté un poco a eso. Que pudiéramos laburar la mayoría con fotocopias. De hecho me pasó que intenté hacerlos laburar con películas y los trabajos resultaron súper costosos porque, por un lado, no teníamos proyector para verla juntos, yo podía llevar mi computadora para que la viéramos juntos pero en un curso de 39 es un quilombo que la puedan ver todos juntos ahí, entonces se la tengo que dejar a ellos para que la vean

pero eso siempre trae problemas: “Yo no conseguí la película”, es complejo, entonces traté de adaptar un poco muchas de las cosas que aparecían ahí a cosas que me imaginaba que me iban a pasar.

En relación a tu ahora, ¿Qué es lo que te alegra de tu práctica?

El desenvolvimiento que tuve con los pibes, esto que te decía al principio: haberme sentido cómodo y bien, y reconocido por los pibes como docente. Eso me alegra un montón. Me alegra un montón verlos a los pibes felices y con proyectos. Me vuelve loco de alegría, aunque no son todos, hay muchos que sí y eso me alegra muchísimo.

También hay una satisfacción más en término de ego, ponele, que me da, y que no lo puedo negar... no sé cómo decirlo, de vanidad si querés, el hecho de que los pibes trabajen las cosas que para mí son importantes. Como si fuera en términos políticos digamos. Más allá de que uno intente lavar las huellas del hecho de poder que implica que vos un docente y ellos estudiantes, ese rol está, y a mí me gusta aprovecharlo para algunas cosas. Yo no quiero ir ahí a hablar de cualquier cosa. Quiero ir a hablar de cosas que a mí me parecen importantes para que los pibes las hablen. Yo tenía un programa y en el programa no contemplé que iba a haber unas elecciones en el medio, a mí me parece súper importante que los pibes ven televisión y bueno, busqué la manera de darle vuelta, aunque quede super forzado, para meter ese tema dentro de los contenidos.

¿Y qué te tensiona o frustra?

Me frustra el desinterés, como te decía antes. Pero no el desinterés hacia mi materia. Me frustra el desinterés hacia la vida, hacia lo que hacen. Me frustra muchísimo. Eso me da ganas de llorar. Cuando me pasa eso, me angustia. Me angustia ver pibes de 25 años que no tienen proyectos, me vuelve loco. De hecho te lo cuento y me angustia. Porque pienso, porque se me vienen las caras, pienso: “No puede ser, ¿Cómo llegamos hasta eso? ¿Cómo puede ser que en 25 años no tengan ganas de hacer nada más que lo inmediato?” Que lo inmediato es, no sé, salir. No está mal, a mí también me encanta salir, pero es, no sé, la inmediatez, no poder salir de lo inmediato me vuelve loco. Eso me angustia muchísimo, eso me frustra.

Obviamente también me frustra cuando los pibes no entienden, entender que no les estoy llegando, que me pasa también... Así como me encanta y me llena de orgullo y de alegría sentir que están entendiendo lo que estoy explicando y lo que quiero que hagan, me frustra lo contrario.

Y me frustran también cosas afuera del aula, muchas vueltas te frustran: no cobrar, tener que viajar tres horas. Hay un día que venís medio mal porque, no sé, te peleaste con tu novia o con tu vieja y tenés que viajar dos horas en el bondi apretados, y querés matar a todo el mundo. Me tranquilizo y pienso que es lo que le pasa a la mayoría, es la vida. Y además uno también aprende. Pero bueno, la verdad que en el momento no lo puedo negar.

¿Qué preguntas te estás haciendo?

Lo que siempre me pregunto es cómo hacer para llegarles, cómo hacer. En términos de rol docente, pedagógico, interior al aula, todos los días me pregunto cada vez que llevo un tema, ¿Cómo hago para que esto sea lo más claro posible para ellos? Y lo más transformador posible. Eso me lo pregunto todo el tiempo y me lo sigo preguntando. Yo hoy sigo revisando las cosas que di, para atrás, y sigo intentando encontrar un modo de que los pibes estén cerca de lo que yo doy. Que sea el mismo lenguaje, que no les cueste nada entender. Mi sueño, mi utopía es que para ellos esto sea algo que sea obvio. Mi sueño es que ellos me digan que esto es obvio: “Ah, esto es re fácil profe”. Si vos les tomás un examen y te dicen eso, perfecto. Yo no quiero que sea difícil. ¿Viste que hay toda una fantasía alrededor de la evaluación de que tiene que ser difícil? Yo quiero tomar lo que doy, y si las cosas que doy fueron claras y cuando tomo algo los pibes me dicen: “Ah, es re fácil, es lo mismo que vimos en clase”, para mí es un orgullo. Así que mi pregunta todo el tiempo es esa, y cómo te decía, todo el tiempo me pregunto cómo hacer para contagiarles ganas de vivir, ganas de hacer cosas, ganas de transformarse, de no ser siempre los mismos. Que se les avive la chispa, que no se conformen. Que haya ambición, no codicia, sino ambición, proyectos. Que haya algo, que haya una zanahoria por la cual ellos tengan ganas de estar en marcha. De no oxidarse, no llenarse de nudos, como te decía. De tener desafíos, eso. Busco la manera de contagiar eso.

¿Sentís que haya algún factor que limite tu práctica?

Y sí, desde las condiciones materiales de existencia mía y del proyecto FINES es una limitación. No cobrar, estar en las condiciones en las que estás, es una limitación para mí. Es una limitación que yo trabaje y viva tan lejos de los lugares en los que doy clases, porque de repente llego tarde. Hay que viajar tanto, tomarte tantas cosas: tengo que tomar un subte, un tren por 14 estaciones y después de eso otro colectivo... siempre estás al riesgo de que un transporte ande mal y ya llegás 15 minutos tarde. Y a los pibes les pasa lo mismo. Son familias tan precarias, que están tan sostenida con alambre, que al pibe de repente le sale un laburo de 12 hs. por día durante un mes y tiene que agarrar, para ellos es una plata gigante, son diez lucas, para los pibes es un montón. Y lo tienen que hacer y no vienen.

Y además, las cuestiones de violencia, que también las hay. Un día me llegó un pibe con las dos manos rotas porque mataron al amigo, fueron a buscar al que mató al amigo y lo recontra cagaron a trompadas. El pibe tiene una adicción al consumo, toma merca a lo pavote. A la vez ese pibe es un alumno increíble. Pero bueno, tal vez no casos así tan extremos como el de él pero sí otros. Embarazadas que terminan de parir y no pueden venir. Pibes que los echaron de la casa, a mí me pasó, que no tienen donde vivir. Están literalmente en la calle, no tienen donde caer.

Son las limitaciones de la precariedad. Me parece que todo esto está atravesado por la precariedad. La precariedad laboral mía y la precariedad de los estudiantes que vienen. Y cuando está todo tan atado con un alambre vos no tenés nada fuerte. No tenés un sostén fuerte que te permita continuar con esto indefinidamente. Está todo muy atado con alambre, los pibes están al límite, yo estoy al límite de que se retrase un tren diez minutos para llegar diez minutos tarde a la clase. Porque necesito vivir de otro laburo, porque todavía no cobré, porque tengo un contrato de mierda, porque qué se yo... Y a la vez a los pibes les pasa lo mismo. Están al nivel de que les salga laburo y ellos quieren que les salga para dejar de venir.

¿Cuáles pensás que es la dificultad más común al momento de dar clases? En relación al aprendizaje.

La limitación más grande a la hora del aprendizaje, si tengo que nombrar una, para mí es esta precariedad que hay, que tenemos nosotros, docentes, y los alumnos. Es muy difícil dar clases con toda esta carga y a la misma vez es muy difícil prestar atención y tener ganas de aprender con toda esta carga.

Si tuviese que decir algo más específico, referido a temas o a modos de relación dentro del aula que limitan el aprendizaje, creo que hay, por un lado limita mucho los docentes que no tienen sensibilidad social, los docentes que van pensando, que los hay y está lleno, los prejuicios digamos: "Que no les gusta estudiar" o "Son todos vagos", eh: "Voy para cobrar".

Por otro lado es el lenguaje que utilizás, tenés que hablarles desde lo llano, no comiéndote las eses para... No se trata de eso hablar desde lo llano, sino que los pibes no te sientan en la estratósfera, algo que muchas veces nos pasa a nosotros, los universitarios, cosas que para nosotros son evidentes y no. Empaparse de su mundo y de su lenguaje para hablar en sus términos. Y no querer ir a imponer el prejuicio, temas y modos, por entender que lo tuyo es lo que está bien y es lo que hay que aprender. Y no es así, los pibes miran películas y entienden las películas y los libros más allá de que tengan una clase conmigo o no.

Antes de tener la clase que tienen conmigo, los pibes ya vieron películas y ya leían, y les gusta lo que leen y se quedan con cosas de eso que leen. No me necesitan a mí para eso. En todo caso me necesitan a mí para transformar eso, pero eso no quiere decir que ellos no tengan nada. Esos prejuicios que yo siento que a veces hay, limitan mucho la práctica y el aprendizaje.

¿Cuál pensás que es tu rol como docente en el aprendizaje de los chicos?

Un poco, yo siento que soy un poco el que propone constantemente. Soy consciente de que si yo no estaría ahí ellos no se buscarían temas de comunicación para estudiar. Soy también un poco el organizador, manejo los ritmos, decido en qué momento se trabaja un tema, se trabaja otro. Es tal vez la parte más dinámica de mi ejercicio. Después, hay algo del lugar del saber, que tenés que explicar o compartir, o buscar la manera de que determinadas cosas puedan entenderse y que yo las sé y tal vez ellos no. No te voy a hacer esa especie de populismo berreta de la educación de que todos sabemos, entonces para qué la escuela. Hay algo de eso también, aunque muy arraigado a lo otro. Si uno puede encontrar buenos temas y uno puede plantearlo en buenos términos, te ahorrás un montón de explicación. Los pibes aprenden solos. No hace falta que disertes y te hagas el seminarista del tema.

¿Hay estudiantes que desaproveban tu materia?

Sí.

¿Por qué desaproveban?

Por vago, porque no laburan. Yo en general los desaprovebo por eso. Mirá, acabo de cerrar notas: el grupo más grande de cuarenta desaprovebaron seis. Admitamos que no me entregaron ningún trabajo. Y bueno, no los voy a aprobar si no hicieron nada. Pero bueno, lo recuperan haciendo los trabajos en estas dos semanas y chau. Yo también lo hacía en la escuela.

También puede ser que haya alguno que haya desaprovebado habiendo entregado los trabajos, pero son muy pocos, serán tres y lo hago porque siento que tal vez hay limitaciones relativamente grandes en el entendimiento de alguna propuesta y en el aprendizaje, entonces los hago venir unas semanas más para seguir insistiendo ante eso y no claudicar ante eso y ver si puedo lograr... es un desafío para mí porque siento que estoy errando con ellos. Me doy dos semanas más también a mí. Me tomo estas dos semanas para pensar nuevos trabajos, nuevos ejercicios y buscar nuevas formas de laburar.

¿Cómo evaluás?

Igual que como se trabaja en el año, con trabajos prácticos. La única diferencia que tuve es que el último trabajo que les hice hacer era individual y los anteriores grupales. Y les doy tiempo, les doy una semana o quince días para que los hagan. Generalmente si les doy quince días les doy una clase para que traigan dudas.

¿En qué se diferencian estos estudiantes con tus compañeros de escuela?

Tal vez en que yo iba a una escuela secundaria pública también y tenía muchos compañeros con vidas precarias también pero siento que socialmente estos pibes están un poco peor en ese sentido. Mal que mal, los otros pibes, por más que vivieran en barrios muy complicados o posiciones muy complicadas, siento que sus familias, por ejemplo, estaban un poco más constituidas, en su casa se vivía un nivel menor de violencia, sus viejos mal que mal alguno de los dos tenía un trabajo estable. En estos grupos que tengo yo me toca seguido padres que no tienen laburo. Y los otros, por más precario que fuera, tenían algún laburo, algún oficio con la cual rebuscársela.

Después, en líneas generales no noto tantas, tantas diferencias. De hecho es algo que me sorprendió, yo venía con la idea de una escuela de adultos y me sorprendió la dinámica de escuela secundaria que hay. Son pendejos, hacen los mismos chistes que hacía yo cuando tenía 14 años. Hacen las mismas boludeces pero teniendo 28. Es muy loco. Hay la misma tensión erótica con sus compañeras, hay las mismas boludeces, los mismos chistes, se cargan, las mismas pelotudeces que uno hizo. Y eso me sorprendió mucho porque yo esperaba encontrarme... No me imaginaba que iba a ser así porque como eran pibes más grandes, que laburan... No. Son igual de boludos de lo que éramos nosotros cuando estábamos en segundo año.

¿Esperás algo de las familias?

No, la verdad es que no espero nada de la familia. Si sería bueno que acompañen más en muchos casos, pero tampoco quiero hacer una generalidad porque, para tirar un número al aire, un tercio de los pibes tienen problemas muy serios con la familia, pero los otros dos tercios capaz que la familia los acompaña y son divinos, no sé. Sí me da mucha ternura y mucha alegría ver que hay algunos de los pibes que tienen familias constituidas y muy lindas ellos. Como pibas con parejas y ya hijos, no sé, pibas de 26 años que tienen tres pibes y los ves bien, ves que se respetan y eso sí me causa mucha ternura.

En relación a los contenidos de tu materia, ¿Qué pensás?

Yo creo que los temas que llevé en la primera mitad, dividí los contenidos, una primera parte gráfica y la otra audiovisual. La parte gráfica es la que más les embola. No les gusta leer, en líneas generales. Creo que se dio una paradoja: la primera mitad que para mí es la más importante, la parte gráfica, es la que mejor laburaron aunque los contenidos eran los que menos les interesaban. Pero se engancharon mucho con la dinámica. Como les llevé muchos temas, por ejemplo: ejercicios de trabajo sobre la cobertura de la masacre de puente Pueyrredón, el asesinato de jóvenes como Melina y Natalia, para comparar estigmatizaciones sobre la mujer, estereotipo social. No les gusta leer, pero como la dinámica es una dinámica medio de taller donde yo les hago hacer trabajo pero los hago debatir, se entusiasman con esa parte, se involucran en el debate. De alguna manera todos se quieren hacer escuchar y todos

consideran que su opinión es importante. Entonces, como se debaten cosas que dan para el debate, yo lo propongo, lo promuevo y los pincho para que vayan. Laburaron muy bien en esos términos pero con temas que no les entusiasmaba. Un desafío que me salió bien.

En relación a la institución ¿Cómo es tu vínculo con ella?

Hay un referente por sede, en este caso el dueño de la casa. Tengo poca relación, "Que tal, buen día". Yo trato de ser simpático pero ellos no pasan mucha cabida. Sobre todo no pasan mucha cabida en términos pedagógicos, no les importa nada: si tomo lista o no, si firmo o no los papeles. No les importa.

En la otra sede que es donde tengo la mayor cantidad de pibes es diferente porque es una asociación civil. Son dos tipos que conocen el barrio, tienen como una cierta militancia, activismo. Conocen a los chicos y están preocupados. Entonces ellos sí te preguntan cómo va tal pibe, tal otro, te recuerdan que firmes. Suelen traerme las planillas... Hay otro involucramiento.

De todos modos, sí hay una libertad de temas para dar en secundario formales, imaginate en estos planes. Yo entro y doy lo que se me canta. Soy yo. Yo entro ahí y doy lo que se me canta, nadie me va a venir a observar. Ya ni firmo el temario, nada. Tengo miedo que eso me traiga un problema con algo pero la verdad es que me da tanta paja la burocracia que ni me preocupo. Creo que el último día que vaya le voy a firmar todo.

¿Cómo es el vínculo con los otros profesores?

Son muy simpáticos para el trato cotidiano pero los noté muy resistentes para laburar en conjunto. Por ejemplo, los viernes yo doy esta materia que se puso más linda y estaba re buena para laburar en conjunto porque el otro profesor estaba dando neoliberalismo y yo trabajando la masacre de puente Pueyrredón, pero el chabón no...También lo entiendo. Mi realidad es otra, soy más pibe, estoy estudiando. Es otra mi realidad. Yo me puedo dar el lujo de seguir yendo ahí aunque no esté cobrando, pero hay muchos que con todas esas condiciones no quieren saber nada. No me parece bien pero la verdad que los entiendo.

Mirando hacia adelante, ¿Qué te gustaría modificar de tu práctica?

De lo que yo hago, me gustaría... Esto lo deseo para mi vida (*risas*), ser más ordenado, poder planificar con más anticipación. Más que nada eso porque la verdad es que después yo no me reprocho nada. Honestamente si hay algo con lo que soy responsable en mi vida es con estas dos comisiones. Es el único lugar donde no soy impuntual en mi vida, no falto, corrijo a conciencia, me rompo la cabeza pensando temas que les entusiasmen...Realmente le dedico mucho tiempo, mucha energía. Me gusta lo que hago. Tal vez corrijo medio a último momento pero no lo hago con ellos, también estudio a último momento. Yo soy así en mi vida. Me gustaría poder eso también modificarlo.

Y después lo que me gustaría que cambie no depende de mí, creo que ayudaría muchísimo a que yo dé mejores clases, a que todos demos mejores clases. Lo que te decía, que haya mayor nivel de formalidad al momento de dar las clases.

¿Cómo te ves en el futuro con respecto a la docencia?

Me gustaría seguir. Me gustaría explorar todos los niveles que haya de docencia. Poder dar clases en un profesorado, me gustaría algún día dar clases para pibes más chicos, me gustaría dar clases en escuelas formales. Sí, me encantaría poder involucrarme en todos los niveles de la educación. Últimamente estoy pensando seriamente en estudiar Letras. Desde una perspectiva de poder dar Lengua y Literatura, que sé que hay muchas más horas.

¿Sentís que hay algo de pedagógico que te podría dar el Profesorado?

La verdad que hoy no, pienso que no. Pero a la misma vez no lo sé, esas cosas uno no las sabe hasta que no las atraviesa. Hoy te diría que no, pero hay que ver. Yo arranqué una materia del Profesorado que fue Didáctica, no la pude terminar pero hice hasta la mitad y la verdad que... sí, quizás aprendés cosas del funcionamiento formal de una institución que está bueno saber, cómo se financian, el rol de la currícula, cómo se define la currícula, pero la verdad que esas cosas... Yo puedo no saber quién financia el FINES pero puedo entrar adentro del aula y es maravilloso. Si las sabés mejor, pero no dependo de eso.

Sí me sirvió, tuve la suerte de cruzarme en el TAO justo antes de agarrar las horas. El taller te prepara para hacer, básicamente como asesor pedagógico. Y eso sí me sirvió mucho, porque me ayudó a

encontrar temas que me parecían super relevantes, a buscar formas de laburarlos. Si bien fue una materia que padecí, me sirvió estar haciendo eso. Me dio cierto oficio para armar secuencia didáctica, trabajos.

La última pregunta: Si te digo “crisis en la educación”, ¿Qué significa para vos?

Varias cosas. Primero, habría que definir de qué hablamos cuando hablamos de crisis y de qué hablamos cuando hablamos de educación. Las escuelas, mal que mal, siguen funcionando, siguen sacando gente, y transmisión hay. Los pibes algo aprenden, no sabemos muy bien qué, pero aprenden. Me parece que lo que está en crisis son modelos de subjetividad, yo lo diría así. Está en crisis este modelo en el cual la escuela era una institución bien moderna en la cual está el maestro, los pibes aprenden la disciplina, el aprendizaje pasaba adentro del aula, el docente es el rol del conocimiento y los pibes van ahí. Todo eso me parece que está completamente desestructurado. Lo que pasa es que ese modelo de escuela que todavía no termina de desorganizarse en términos burocráticos sobre todo, porque los docentes, mal que mal, aunque muchas veces son los principales problemas a la hora de modificar eso, también a la misma vez hay camadas de pibes que se interesan por la docencia y no son lo mismo que nuestros padres o abuelos. Pero la institución no se modificó. El funcionamiento de la currícula sigue siendo el mismo, vos tenés que ir y dar determinada currícula, lo cual me parece ridículo. Me parece ridículo que la escuela no integre ciertos contenidos. Pero bueno, en términos de formalidad me parece que la escuela está en crisis. Es una escuela que está preparada para una subjetividad que hoy ya no existe. Me parece ridículo que la escuela tenga la potestad de decirle a un pibe que no puede usar el celular en el curso. Me parece ridículo y hasta indignante. Es un caso de Estado. Ridículo. Eso es como la demostración mínima, estúpida, de que la escuela sigue intentando representar un rol que no tiene. Porque le guste o no, hoy el aprendizaje pasa también por afuera de los límites de la escuela, de los límites que pone la escuela porque es ella la que pone esos límites rígidos y ridículos cuando la sociedad se modificó completamente.

Creo que hay crisis de eso, creo que hay crisis de educación pero porque hay una crisis social alrededor que nadie sabe qué pretende de la educación. Todos estamos de acuerdo con que debería haber más y mejor educación, pero nadie sabe de qué habla cuando habla de educación. Cuando yo escucho muchas veces a muchos hijos de puta decir que hay pibes chorros porque falta educación, o que hay violencia porque falta educación... Yo también pienso que debe haber más y mejor educación, pero ahí me doy cuenta que no estamos pensando lo mismo. Ahí es donde está la crisis.

Cuando una persona me dice que tiene que haber mejor educación y que por lo tanto hay que tomarle asistencia a los docentes y los pibes tienen que venir 180 días de clase, la verdad es que esa persona no entendió nada y piensa la educación de un modo que es completamente inverso al mío y hasta inclusive, opuesto. Y hasta te diría que no piensa en educación. Piensa en términos de consolidación de un sistema: que los pobres tendrían que tener más educación para seguir siendo pobres y no robar.

No, yo quiero que haya educación para que todos esos pibes se rebelen y en vez de drogarse vayan y le rompan la puerta de la casa a ese hijo de puta que piensa eso, que le tiren una bomba y le expliquen por qué es un hijo de puta, que piensa que los pobres tienen que ser pobres educados, pero pobres. Yo creo que la educación tiene que ser transformadora de verdad.

Creo que hay una crisis en la educación porque no sabemos cómo hacer que a los pibes les sirvan las herramientas que tenemos. Hoy, por ejemplo, yo soy consciente de que políticamente un pibe no gana nada, nada, teniendo un título secundario, y pierde un montón. Un pibe que sale con el título secundario en FINES no es nada, o es nada en comparación con la escuela privada bilingüe, ahí ya se puso de manifestación una desigualdad social terrible, terrible.

Soy consciente de que a ese pibe le va a costar mucho más inscribirse en la universidad. Si hoy en día casi no hay distinción desde un título universitario, imaginate un título de secundario.

Le va a ayudar poco y nada para conseguir trabajo pero lo va a perjudicar muchísimo en el honorario no tenerlo. Entonces creo que también es un desafío político de las personas que estamos en la sociedad y en educación, empezar a plantear un debate alrededor de qué hablamos cuando hablamos de educación, qué pretendemos que sea la educación, qué rol le damos. No alcanza con decir que queremos que haya mejor educación. Es un lugar común, como decir “No queremos que haya pobres”. Nadie quiere que haya pobres. Es muy fácil decir “pobreza cero”. ¿Qué vamos a hacer para que no haya? ¿A quién le vamos a sacar? Esas son las cosas que hay que discutir. Cómo queremos educar, para qué, dónde. Son un montón de debates que hay que darlos de frente y me parece que ahí está la crisis de la educación.

Después hay un montón de cosas que se desprenden de este debate. Los docentes deberían cobrar más y trabajar en mejores condiciones, las escuelas tendrían que tener mejores condiciones edilicias. Ahora, mucha gente que te dice que tendría que haber mejor educación después te dice que un docente gana bien. No tienen la más puta idea de en qué condiciones trabajan los docentes, cuánto tiempo te lleva planificar una clase. No tiene la más puta idea de nada, pero como lo piensa en términos de números.

Creo que efectivamente la crisis en la educación pasa por esto de no saber de qué hablamos cuando hablamos de educación, de qué hablamos cuando hablamos de educar más y mejor.

Creo que todos los que estamos en la vereda del campo popular y los que estamos preocupados por transformar la realidad, la sociedad y los pibes con los que laburamos, nos debemos un debate alrededor de qué es lo que queremos hacer y cómo a la hora de educar. Tenemos que tener herramientas para discutirle a la audiencia de Eduardo Feimann diciendo que educación es “los pibes tienen que estar en la escuela”. Tenemos que tener un proyecto de escuela, no alcanza con decir: “Ahí también se aprende”. Tenemos que tener un proyecto de escuela, de docente. Creo que la educación se debe un debate fuerte en eso. Sobre todo creo que no sabemos de qué hablamos cuando hablamos de educación secundaria.

Entrevista C

Fecha de entrevista: diciembre 2015

Lugar de entrevista: CENS N° 44

¿Qué antigüedad tenés en la docencia?

Veintidós años.

¿Cuáles materias enseñás?

Comunicación en 1° y 2° año. y en 3° doy Agencia de Noticias.

¿Qué cantidad de horas trabajás?

Veintidós horas en total.

¿Tenés algún otro trabajo además de la docencia?

Sí, claro. Doy en FINES acá, FINES 2, en Provincia y tengo un trabajo de consultor en hospital en un programa que se llama Plan Nacer.

¿Cuál es tu formación?

Estudí Periodismo y Comunicación en Lomas de Zamora, después pasé por ISER, hice Producción, la terminé. Y una Tecnicatura de comunicación en La Crujía también.

¿Cómo llegaste a la institución donde trabajás ahora?

Era el profesor de Comunicación más antiguo, había pocos FINES donde se daba Comunicación. Hay dos FINES, el que es FINES terminalidad que es el que doy acá, donde vienen los que les queda una materia, en este caso doy la materia Comunicación. Después hay un FINES 2 que es completa la cursada pero no se da en colegios, son dos días a la semana. Dentro de FINES 2 está el programa "Ellas hacen". Esto es el CENS, es el colegio "regular" para decirlo, son tres años de cursada obligatoria. Yo entré en el momento en que los CENS eran nacionales y dentro de las potestades que tenía el director en ese momento era que cuando se acababa el listado, el listado estaba en general dentro del colegio, no unificado como está ahora. Tenía la potestad de poder nombrar personas a través de una evaluación de su currículum o sus trabajos anteriores. Como yo trabajaba en la Unión de Trabajadores de Prensa de Buenos Aires y este colegio era conveniado con la UTPBA, bueno, vine a través de ésta. Al principio solo tenía segundo año y después ya tuve todas las horas que tengo ahora. Después, con el tiempo fui volviéndome titular e inamovible en esto.

Vamos con una intensa: ¿Qué es para vos la docencia?

Oh. Bueno, vamos a aclarar que yo no vengo de la rama docente, así que mi construcción de la docencia viene de la práctica. Eso tiene una cosa buena y una mala. Obviamente la mala es que hay que aprender de cero y a los golpes y muchas veces los golpes también los sufren las personas que están delante tuyo: los alumnos. Y la buena es que te permite liberarte de ciertos prejuicios con los cuales encarar la tarea algunos compañeros que tienen formación docente. Se me ocurre que están un poco más limitados en cuanto a la concepción que tienen de la forma de dar clases. Yo lo observo permanentemente cuando vienen a realizar la residencia y las prácticas, donde se hace una evaluación de lo que es la tarea docente que es demasiado administrativa, demasiado planificada, muy poco tolerante a la idea de la equivocación o del fracaso. Y sobre todo en el caso de la educación de adultos muy poco trabajado, ¿no? Porque en realidad la enseñanza está más orientada hacia los adolescentes o los chicos que hacia adultos, que es un público distinto que tiene sus temores y que tiene sus problemas particulares y sus formas de trabajo particulares y sobre todo, lo que me parece más importante, la ponderación de qué es lo que realmente para el adulto es importante y para el docente debe ser importante también.

Así que no hice pedagógicas, nunca se me exigió, supongo que no se me va a exigir, y si se me exige no las haría tampoco.

¿Por qué elegiste esta profesión?

La profesión me eligió a mí, yo trabajaba -además de hacer periodismo- en la parte administrativa de un colegio y ahí había alguien que trabajaba en este CENS y me trajo en un momento en el cual yo estaba bastante desilusionado con lo que había estudiado y con respecto al futuro. Estamos hablando de mediados de los '90. Así que por ahí fue una conjunción de elementos.

¿Con qué expectativas empezaste tu camino como docente? ¿Te acordás?

Sí, claro. Por empezar, al principio fueron golpes muy duros porque uno viene con la idea del iluminado, en relación a que voy a bajar acá, voy a decir veinte verdades y voy a descender de la montaña cada noche que venga. Y con el tiempo fui descubriendo que esto era mi expectativa pero no era la expectativa de los alumnos. No es que los alumnos no lo quisieran, sino que la realidad no se acomodaba a lo que realmente ellos necesitaban. Entonces ahí hubo como una negociación entre lo que yo quería y lo que ellos necesitaban. Pero fue duro. Fue divertido pero duro.

¿Qué te proponés lograr con tu práctica hoy? Como docente...

¡Chan! Yo doy Comunicación y está fundamentalmente relacionada con la idea de que el hombre está todo el tiempo dentro de una jungla de medios o sometido a mensajes, produciendo y recibiendo mensajes todo el tiempo.

Para utilizar una metáfora bastante banal yo diría que aspiraría a la pérdida de la virginidad en cuanto a la inocencia de los medios. Digo, a tratar de fomentar una visión crítica de los medios, una lectura crítica. A dar elementos como para que no solamente sean receptores sino para que puedan producir también mensajes, para que puedan negociar fundamentalmente con los mensajes de los medios. Ni descartarlos en bloque ni aceptarlos en general, sino que puedan hacer alguna, algo crítico con respecto a esto, ¿no? Así que con eso me voy absolutamente conforme. Yo tengo claro que es un colegio secundario, no estoy sacando periodistas, no estoy sacando comunicólogos. Estoy tratando de que la materia se inserte dentro de un discurso que además yo creo que es la función de la educación: promover el espíritu crítico, promover las preguntas más que las respuestas. Así que, en esa dirección voy, no hacia la cantidad de conocimientos.

Además, esto se da dentro de un marco de un colegio secundario de adultos donde también tratamos de ponderar el crecimiento de esa persona. Crecimiento en el campo de la autoestima, crecimiento en el campo de mejorar su situación dentro de la sociedad, potenciar las posibilidades que están escondidas dentro de esa persona, que están autoboicoteadas o apedreadas desde afuera. Entonces desde ahí también la materia se entronca o se relaciona con la concepción de lo que es la educación de adultos, o lo que yo creo que debe ser la concepción de adultos. Y creo que afortunadamente en este colegio se comparte mucho.

Hoy por hoy, ¿qué te alegra de tu práctica y qué te frustra?

A mí me alegra ver crecimiento de la persona, me alegra poder encontrarme dentro de un par de años con alguno de los pibes y que me digan: "pude entender tal cosa"; o "pude ver tal cosa por lo que vimos en clase"; "pude ver el rol de los medios"; "pude ver que me estaban tratando de mandar cualquiera, mandar fruta". Y me alegra, por supuesto, de los chicos que se dedican eso, que hacen radio, que hacen otra cosa.

Lo que me frustra un poco, en todo caso, no está digamos en la culpa mía ni en la culpa de ellos. Quizás con el tiempo las escuelas de adultos han ido bajando la edad de la matrícula y ya tenemos pibes más chicos y más adolescentes, con lo cual hay algunas problemáticas de las escuelas "normales" que se están trasladando acá: lease apatía, problemas sociales, drogas, cosas que estaban fuera de este colegio o de estas modalidades, o que si estaban era con un tratamiento distinto y que entonces eso ya no genera una identidad corporativa como teníamos antes, un sentido de pertenencia al cole. Eso por ahí ya no se da tanto, nos hemos vuelto más clásicos, más habituales, más parecidos a un colegio secundario.

Actualmente, ¿te estás haciendo alguna pregunta como docente?

Sí, yo no soy un tipo esquemático en muchas cosas. Yo suelo ser muy despelotado, y desde el punto de vista despelotado suelo preguntarme en la mitad de la clase si hacia donde estoy yendo está bien, digamos. Como tengo una cantidad de años trabajando acá y una cierta libertad y todo eso, puedo invertir la dirección de hacia dónde voy y hablar de otras cosas. Por ejemplo en el caso, nos ha pasado

mucho hablando del rol de los medios cuando aparecen temas como Clarín puede haber alguna pregunta que no se ajustaba a lo que estaba queriendo dar en ese momento y pudimos desarmar esa parte de la clase y armar una nueva. Así que la pregunta tiene que ver con esa cosa permanente, con la idea de decir: “Bueno, está bien, ¿estoy yendo hacia el lugar correcto? Y si no estoy yendo, lo corrijo”.

¿Sentís que haya algunos factores que limitan tu práctica a diario? ¿Y cómo lo resolvés?

Desde lo tecnológico es una escuela pública trabajando de prestado en un colegio que es primario, entonces por ahí no hay todo el equipamiento que uno quisiera que hubiera, para armar una radio o un video. Entonces el condicionamiento técnico, ¿no?

Los otros condicionamientos pasan por fuera del colegio. Son los problemas que pasan en la sociedad y que rebotan en el colegio. Como hablaba hace un rato, lidiar con problemas de adicciones o con problemas de violencia. Este año me tocó, yo soy un tipo muy calmo, pero me tocó atravesar una situación de violencia con un pibe muy descontrolado, y no me había pasado nunca en veintipico de años dando clases. Pero sé que ese problema tampoco era problema del pibe ni era problema mío, era un problema que venía de afuera. Entonces esas variables sí me parecen preocupantes...

¿Cómo lo resolvés?

Y, no estamos preparados para esto. Tampoco vengo de la rama docente, tampoco estoy preparado para ciertas cosas de mediación que tendría que haberlas sabido, digamos. Creo que es un problema general también de los docentes dentro de este sistema. Así que también lo resolvemos con un poco de sentido común y con un poco de criterio de tratar de poner el oído y ver qué sucede y cómo lo podemos resolver, pero también lo vamos resolviendo sobre la práctica.

¿Hay algún tipo de apoyo institucional?

Sí, sí. En general la concepción que prima en este colegio con respecto a qué es la educación de adultos y hacia dónde vamos y todo esto, es general y el director la sostiene. No hemos tenido directores que no supieran de qué estamos hablando.

¿Cómo considerás que es la remuneración por tu trabajo?

Qué buena pregunta. Por supuesto que me voy a quejar. Voy a pensar que en relación al tiempo invertido y a la cantidad de cosas yo merecería más. También soy consciente de que a mí me toca estar en un lugar privilegiado dentro de la sociedad, ¿no? Laburo en algo que me gusta, una cantidad de horas mucho menor de que las que laburan una cantidad de personas, hago un trabajo que me deja conforme todas las noches, por lo menos en líneas generales. Entonces tendría una expectativa de un sueldo más amplio, una remuneración más amplia que me permite generar más tiempo libre o no tener que trabajar en otras cosas, pero tampoco me quiero quejar en ese sentido, no soy... Me parece que es muy mezquino para un tipo que labura diez horas limpiando venir a decir que yo gano poco, no. Por lo menos comparado con eso. Si después me comparo con otros gremios te voy a decir que sí, que un colectivo gana más que yo y no me parece justo, pero no me da la cara para quejarme.

¿Cómo trabajás en la clase con los alumnos que tienen dificultades?

Tratamos de que las clases sean conversadas y dialogadas mucho y además, antes de arrancar con el contenido de la materia tenemos todo un mes en los cuales vamos viendo algunos contenidos generales y vamos tratando de evaluar a los alumnos en su comprensión lectora, en la cuestión de comprender de qué estamos hablando y también algunas pautas que tengan que ver con su forma de relacionarse.

Y si me doy cuenta que alguien tiene alguna dificultad trato de elaborar una estrategia que me permita no separar a ese alumno del grupo sino incorporarlo dentro del mismo. Hasta, a veces, darle ciertas responsabilidades, si tengo que armar los equipos tratar de que venga conmigo, tratar de forzarlo todo el tiempo a que se exponga también como una forma de integración y que pueda hablar, que no se quede solamente con la limitación de la violencia. Tratar de desarrollar ese tipo de estrategias que son fundamentales en la integración de ese pibe.

¿Cómo evaluás?

En general las pruebas es algo que me da cierto odio. Trato de meter alguna prueba también porque está dentro de las reglas de juego, no sólo institucional sino dentro de las expectativas de los chicos. Es muy fácil entrar a un curso y decir: “Somos todos compañeros, todos sabemos todo”, pero la verdad es

que eso le produce a la gente cierto desasosiego también, ¿no? Porque si el tipo que está acá adelante mío que es mi profesor sabe tanto como yo entonces, ¿qué hacemos acá? Así que establecemos reglas de juego que tienen que ver con la aceptación de cosas clásicas y tradicionales como pruebas y después, bueno, la posibilidad de que trabajen mucho en la práctica, y un tercer tipo de evaluación profundamente subjetivo que es dónde estabas parado cuando arrancaste y dónde estás ahora.

En esos tres puntales establezco la evaluación. Yo entiendo que muchos docentes se sientan cómodos con el tema de las pruebas. Yo no me siento cómodo. Para mí es una instancia traumática que se debe manejar con cierta calma, no como un instrumento de tortura. Una evaluación es un control de lectura, la idea de que vos puedas aplicar en la práctica cosas que has aprendido, digamos.

(Contesta un mensaje de texto).

¿Por qué pensás que vienen a la escuela los estudiantes?

Hay combinación de factores, tres factores: al principio la gente venía por el tema de la orientación, después, la gente también viene por el tema de la secundaria común, y agregando un subfactor a éste, porque le queda cerca o tienen cierta proximidad. Es bajo o inexistente el índice de las personas que vienen porque les interesa la materia. Pueden venir escapando de las otras orientaciones, pero es un porcentaje bajo las personas que saben por qué vienen acá.

¿Qué pensás de los contenidos de tu materia? ¿Los modificás?

Sí, los modifico. Pero también me muevo con una libertad muy grande, yo armo mi propio programa, no tengo los problemas que tienen los profesores de Literatura o de Psicología o de Historia, donde tienen pautadas una serie de cosas que deben resolver. Yo, la verdad que mi único compromiso es con los colegas que reciben los chicos en los cursos superiores, pero después es libertad absoluta y tratar de modernizar, ir sacando y quedarse con núcleos más generales.

¿Cuál es tu opinión del Profesorado como formación docente?

Me parece que no se enseña tanto cómo ser docente dentro de clases de adultos. Si hay algunas cosas que tienen que ver con la educación de adultos pero que están más orientadas a la alfabetización, más direccionada a la idea de una alfabetización y no hacia la idea de un trabajo dentro de una institución, dentro de un colegio secundario con alumnos.

La segunda de las objeciones, yo siempre recomiendo que hay que tener una pata afuera de la profesión docente, porque te da una perspectiva de cabeza que si tu vida transcurre solo dentro de colegios me parece que limita bastante. Entrás en una especie de microclima que te limita bastante y no te hace permeable para poder generarte preguntas, inquietudes. Y me parece que eso es sano, que uno piense en algunas alternativas fuera del colegio.

¿Te gustaría mejorar algún aspecto de tu práctica?

Sí, claro. Un montón. Sobre todo me gustaría que fueran más efectivas desde el punto de vista de la práctica, trabajo práctico digo. Me gustaría tener mucha más disponibilidad de tiempo para poder hacerlo. En estos últimos años me gustaría haber tenido un poco más de ánimo para hacerlo.

¿Eso del ánimo a nivel de desgaste personal o tiene que ver con la profesión?

Sí, desgaste personal y problemas humanos, que a veces impactan dentro de la clase. Y en algún momento uno se empieza a plantear la validez de todo esto, así que también me gustaría poder plantearlo más desde ese lado.

¿Cómo te ves en el futuro con respecto a la docencia?

Viejo (*risas*). Nada, me parece que está bueno oxigenarse un poco, me veo en un futuro haciendo lo mismo y tratando de priorizar y hacer otras cosas también.

(Interrumpe el director del colegio).

Una de las cosas que nos llamó la atención es que muchos plantean que “no quieren terminar como los docentes limados y cansados”, ¿qué opinás de eso?

Sí, totalmente. Yo tampoco quiero terminar limado. Pero también hay que tener siempre un plan b, tener una práctica afuera que te permite pensar si tiene validez lo que estás haciendo. Y tampoco me interesa terminar institucionalmente comido siendo director o rector, pero sí me gustaría terminar dignamente.

Si te digo la frase “crisis en la educación”, ¿qué te surge?

Me parece una frase más dramática de lo que la gente realmente supone. Si pienso en crisis pienso en crisis en general, el rebote en el sistema educativo es un rebote, nada más que eso. No es una cosa que me asuste ni que me obsesione.

¿Querés agregar algo más?

No, cualquier cosa si necesitan algo más. *(Le pregunta a otro profesor de la sala sobre cómo se ve en el futuro, que responde que no sabe, que todos responden que no quieren terminar “quemado” pero que es como un cliché, que incluso los que están así lo piensan. Y comparte que hay que tener un pie afuera de la docencia, algo que sea motivador para el aula también).*

Muchas gracias.

Entrevista E

Edad: 24

¿Qué título tenés o en qué estado de la carrera estás?

Licenciada en Comunicación, terminando el Profesorado.

¿Qué antigüedad tenés en la docencia?

Un año.

¿Cuáles materias enseñás?

Periodismo y Publicidad e Inglés.

¿En qué años das esas materias?

Periodismo y Publicidad en 4° y 5° año. Inglés en 1° año.

¿En qué institución/es trabajás?

Las de Periodismo las doy en Lugano, en la escuela 3. Y doy clases de Inglés en la 3 DE 9 del Bajo Flores.

¿Qué cantidad de horas trabajás?

Catorce en una escuela y once en otra.

¿Sos Titular o Suplente?

Interina en una y Suplente en la otra.

¿Tenés otro trabajo además de dar clases?

No.

¿Hace cuánto egresaste de la carrera?

De la carrera hace 5 meses y ahora termino el Profesorado.

¿En qué orientación hiciste la Licenciatura?

Educación.

¿Te anotaste primero en la Licenciatura y después pasaste al profesorado o ya tenías la idea de hacer el Profesorado?

Me anoté primero en la Licenciatura pero ya tenía la idea de hacer el Profesorado.

¿Por qué elegiste el Profesorado?

Es una salida laboral más y mi mamá también es docente y ahí tenía una posibilidad, más viendo y considerando que es difícil conseguir trabajo en Comunicación.

¿Qué es para vos la docencia?

No sé, me parece que tiene que ver con transmitir algo, lograr interpelar a las personas, transmitirles alguna experiencia, un contenido. Tratar de formarlos en un conjunto. La verdad es que nunca había pensado qué es la docencia para mí.

¿Con qué expectativas empezaste tu camino como docente? ¿Qué te imaginabas?

No tuve muchas expectativas porque tiré currículum porque me dijeron: "Andá que faltan docentes". Y me llamaron a los dos días, empecé al tercero, entonces como que no tuve tiempo como para imaginarme. Pero me daba un poco de miedo, tener que trabajar con adolescentes no es fácil. Quizás, no sé, imagino que trabajar en superior o con los más chicos es más simple, pero trabajar con adolescentes es complicado y en los contextos en los que estoy trabajando ahora son bastante más complejos. Pero no tenía muchas expectativas.

Como docente, ¿qué te proponés lograr con tu práctica?

Que les quede algo de lo que les digo, o que ellos logren construir algo a partir de los elementos que les doy.

¿Cómo llegaste a las escuelas donde trabajás actualmente?

Por la facu. Hice la práctica en la escuela 3, ya había hecho otros trabajos, como el TAO, y pegamos buena onda con el docente y nos dijo que vayamos a llevar currículum y quedamos.

¿Cómo es la población con la que trabajás?

Bueno, con los que trabajo Periodismo y Publicidad son más grandes, son 4° y 5° año, así que tendrán todos entre 16, 17 y 20 años. En Inglés trabajo con más chiquitos, de 1° año, que tienen entre 12 y 17 años. Son todos del Sur de la ciudad, por lo tanto tienen problemáticas serias de vivienda, violencia familiar, el nivel socioeconómico es bastante bajo y es complejo.

¿Tuviste que pensar el programa de la materia o ya estaba armado?

El de Periodismo y Publicidad me dieron como vagas ideas pero lo tuve que ir armando yo.

¿En base a qué criterios lo armaste/modificaste? ¿Te sirvió algo de lo visto en la Facultad para armarlo?

Sí, todo lo que más o menos trabajamos en el Profesorado y en la orientación sirve relativamente. Lo modifiqué en función de criterios de cosas que yo había visto en la Facultad que quizás podían aportar. Traté de mantener las unidades de lo que se veía, tampoco hice grandes modificaciones, pero dentro de líneas generales trabajo con mis propios materiales, no con manuales.

¿Hubo algún seguimiento institucional en el proceso de armado? ¿Tuviste que presentárselo a alguien?

No, la verdad que no. Hay instituciones que son más libres que otras, pero incluso en las que son más estructuradas tampoco hubo un gran seguimiento. Sí miran el libro de temas, pero no más que eso.

En cuanto a tu aquí y ahora como docente, ¿qué te alegra de tu práctica hoy? ¿Qué cuestiones te tensionan o te frustran? ¿Te estás haciendo alguna pregunta?

Qué se yo, no sé si tiene que ver con un nivel de contenido, que les llegue lo que yo les digo en un nivel conceptual. Me parece que los pibes son muy copados y te alegran el día, como también te lo frustran. Si un pibe vino de mal humor porque le pasó tal o cual cosa, pasa y te rompe un vidrio y vos te tenés que comer el bajón de ir y avisar que rompió el vidrio, cosas de ese estilo, pero no desde el nivel del contenido.

Frustra lo burocrático, tener que completar doscientas planillas, tenés que completar la declaración jurada, es un bajón. Trescientas mil cosas para firmar, la ficha censal que es un quilombo. Eso si es bastante frustrante. Después, el trabajo con los pibes está bueno.

Como pregunta me pregunto si voy a aguantar hasta la jubilación. Es que es muy agotador, verdaderamente es muy agotador. Parece que no, que uno va y está media hora ahí con los pibes y zafa, pero no, es bastante cansador y además hay un montón de trabajo que no te lo reconocen. Te pagan por la hora que estás frente al curso pero hay todo un trabajo extra que vos hacés en tu casa que en el sueldo, al menos, no se ve reflejado.

¿Sentís que haya algunos factores que limiten/ condicionen tu práctica?

Sí. Me parece que tiene que ver con las escuelas en las que trabajo. Hablo de factores materiales sobre todo: las computadoras no funcionan, tenés que ir a pedir mil veces la llave de la sala de video, fijarte que no la estén usando, no tenemos Internet entonces es imposible que hagan algo, a los chicos se les rompen las computadoras y no podés pasar un video, se los tenés que pasar a todos o a ninguno y es medio un despiole. Los materiales, los libros, son libros muy viejos. Estamos trabajando en Capital con libros de EGB de la Provincia: viejo en el tiempo, de otro lugar... Es medio complicado.

¿De qué manera resolvés esas dificultades en el día a día?

Llevo el material yo y se va piloteando. Si un día no puedo pasar un video, bueno, se los pasaré en otro momento o trabajaré con otra cosa, o en una de las escuelas hay notebooks entonces llevás dos o tres y que miren en grupos, la vas piloteando.

¿Podés darte cuenta con anticipación si algún alumno puede llegar a tener dificultades?

Sí, eso se nota en las primeras clases. Yo en Periodismo les hago hacer trabajos todas las clases para que entreguen. Aunque sean trabajos supera pavos que pueden hacer en un ratito, que siempre me entreguen algo, y hay serios problemas de escritura en la mayoría de 5° año de Periodismo. Es como complicado.

¿Cómo trabajás con estos estudiantes?

Y, trato de acompañarlos más. Quizás hay algunos que son como más libres digamos porque bueno: "Entendiste lo que hay que hacer, hazelo". Y a otros los acompañás más o tratás de hacerles alguna bajada.

¿Hay alguna política de acompañamiento institucional?

Sí, existen. Está el DOE, que es no sé qué de Orientación Educacional, que te acompaña si tenés algún problema. Por ejemplo, me ha pasado tener un chico con serios problemas de salud que le costaba mucho trabajar en el aula, entonces me acerco y le pregunto cómo lo evaluó y te proponen distintas soluciones. Después, para acompañar a los chicos están los espacios de tutoría, yo soy tutora en una escuela, que está bueno porque es más acompañamiento de los chicos desde lo pedagógico pero también desde lo social, las cosas que le pasan.

¿Qué esperás vos como docente de las familias en esos casos?

Y, siempre se tiene que esperar lo peor. Se espera que la familia no esté. Y si la familia está, mucho mejor pero tratamos de trabajar, de encararlo desde el supuesto de que la familia es posible que no participe de nada. Si la familia se acerca, si cuando la llamás para hablar de alguna cuestión pedagógica o social la familia se acerca, mejor. Pero tratamos de imaginar que las familias generalmente no están, o están en situaciones complejas.

¿Creés que hay alguna otra manera de ayudar a estos estudiantes desde la escuela que podría tenerse en cuenta?

Al menos en la escuela donde soy tutora se acompaña bastante a los chicos y lo más importante para nosotros es que estén en la escuela. Muchas veces es el único ámbito de sostén del pibe. Quizás a la familia se le complica por "x" razón, quizás el pibe está solo, está verdaderamente solo porque la familia lo dejó, y en la escuela encuentra gente que se preocupa por él, amigos con los que pasar un rato, el almuerzo o la cena, o la merienda. La idea es sostenerlo lo más que se pueda. Hay muchas veces que los pibes dejan de venir, entonces uno tiene que ir a buscarlos, llamar a la casa, mandar promotoras, pero tratar de sostenerlos en la escuela, siempre adentro.

En cuanto a la evaluación, ¿cómo te sentís al respecto?

Y, al principio me costaba más, quizás ahora soy un poco más estricta. Siempre evaluó de manera escrita. Les hago hacer la actividad que ya hicieron pero distinta para que entiendan de movida qué es lo que están trabajando. Y al momento de evaluar primero veo todas las evaluaciones y si veo que en el punto cuatro estuvieron todos flojos no desapruébo a todos porque claramente no entendió nadie. Entonces a la hora de evaluar o de poner una nota trato de que haya una relación entre el que le fue mejor, que tendrá un diez, y el que le fue peor, que tendrá un cuatro. No es que le pongo a todo el mundo un cinco.

¿Cómo es el vínculo de los estudiantes con la evaluación?

Yo lo recordaba como una situación bastante tensa cuando iba al colegio, ahora es como que se tornó más tranquilo. No lo ven como un momento tenso porque no les importa mucho (risas). Además, por lo menos en mi curso, saben que la evaluación es continua, entonces, cuando cierro las notas los llamo uno por uno y les digo: "Mirá, estas son todas tus notas", y son diez millones. Entonces los pibes saben que una o dos evaluaciones no determinan la nota final.

¿Qué diferencias encontrás entre tus compañeros de secundario y tus estudiantes?

No, miles. Pero porque las situaciones son muy distintas. Yo soy del interior de la Provincia de Buenos Aires, iba a una escuela privada, éramos distintos. Acá es una situación distinta: son chicos de capital, del Bajo Flores. Es distinto pero porque el contexto es distinto. Entonces es difícil comparar, además

imagino que deben hacer las mismas pavadas que hacía yo pero ahora yo los miro y digo: “No pueden ser tan pavos”.

¿Qué pensás de los contenidos de tu materia? ¿Son actuales? ¿Estimulan a los estudiantes?

Hasta donde yo averigüé, Periodismo y Publicidad no tienen una bajada. No tiene un Diseño Curricular que hay que seguir, cada profesor hace y deshace a su antojo y eso es bastante complejo. Por otro lado, tiene una carga horaria que es muy zarpada para lo que en realidad es. Por ejemplo, Periodismo tenés cuatro horas, y me parece bastante para una materia que en realidad tendría que ser un taller y tampoco está planteado así. Qué sé yo, primero habría que cambiar a un Diseño Curricular homogéneo y después debatir qué es lo que debería haber en Periodismo y Publicidad, así lo veo yo. Y ver si esas materias podrían levantarse porque en última instancia son oficios, entonces se podrían hacer otras cosas. Publicidad me parece un horror, pero bueno.

¿Planificás tus clases?

Sí, sí.

¿Cómo las planificás?

Trato de planificar en términos de unidades, por lo menos de secuencias. Cuando me siento a planificar, planifico cinco o seis clases. Después estoy relajada un mes y después planifico otras cinco o seis clases más. Siempre tratando de que haya un hilo entre lo que vemos en una clase y la otra.

¿Te sirve algo de lo que viste en la Facu para planificar?

Si, sobre todo lo que vimos en Didáctica especial. Después, en las otras materias no se trabajó mucho eso. Pero sí, por lo menos, la idea de pensar en secuencias.

¿Cómo es tu relación con la institución? ¿Existen espacios de consultas, de intercambios con otros docentes?

Eso me parece que depende mucho de la escuela en la que trabajás. En una de las escuelas donde estoy, sí, hay bastantes espacios de charla formales e informales. Están buenos los informales, cuando uno se encuentra en el pasillo o en la sala de profesores con otro y charla: “Che, me pasó tal cosa con tal estudiante”. Quizás hay muchos espacios formales en las escuelas pero que no terminan funcionando.

¿Existe articulación entre las materias? ¿Proyectos colaborativos?

No, la verdad es que no, y cuando aparece algún intento de articulación, si no surge de los docentes tiende a ser una bajada de línea que es imposible. Por ejemplo, hace poco en una de las escuelas me dieron para hacer un proyecto para quejarnos de que se redujeron las horas de diferentes proyectos que tenía la Ciudad. Estaba bueno el proyecto en sí, pero llegó como una bajada. No como una demanda de los docentes sino desde arriba, diciendo: “Hagan algo con los pibes para quejarse de esto”.

¿Y qué hiciste en ese momento?

Y, armamos un trabajito con los pibes, medio berretón y chau. La realidad es que termina siendo un espacio para sacártelo de encima.

¿Cómo considerás que es la remuneración por tu trabajo?

La realidad es que mal no estoy ganando pero porque no pago alquiler, vivo con mi hermana, en última instancia mis viejos me ayudan. Pero si yo tuviera que vivir sola no sé si es tan holgado el sueldo por la cantidad de horas que trabajo dentro de la institución y fuera de la institución.

¿Cuáles son las principales problemáticas sociales que evidencian los jóvenes?

De todo, abusos de todo tipo: violencia física, pobreza importante. Faltan mucho, muchas veces faltan los padres o son violentos. Consumo...

¿Cuándo te diste cuenta que había que atender a estas problemáticas?

Yo sabía cómo era porque había hecho las prácticas ahí. Y se aborda como se puede porque realmente emergen todos los días quilombos a último momento. Por ejemplo, en el curso que yo tutoreo que son 18

pibes, tengo 10 con conflictos serios de todo tipo. Entonces se abordan como se puede tratando de hacerse a tiempo.

¿Se vinculan con otras instituciones para atender a estos casos?

Sí, con Defensoría, con asociaciones para trabajar el tema de adicciones, con la guardia de abogados...

¿Sentís que podés hacer algunos cambios concretos a través de tu práctica?

Sí, más que en la clase en sí, por fuera de la clase: acercándote, charlando.

En cuanto al Profesorado, ¿Cuál es tu opinión sobre tu experiencia? ¿Sentís que te brindó herramientas para la práctica?

Con el Profesorado yo sentí que la bibliografía se repetía mucho, los temas y los debates se repetían mucho. En todos los trabajos te pedían lo mismo. Creo que los que hicimos el Profesorado o la carrera en la Universidad tenemos otras herramientas distintas que tienen que ver con lo teórico. Pero quizás nos faltan otras cosas que tienen los pibes de otros Profesorados que son, por ejemplo, el llenado del libro de temas que te dan en el colegio. Cuando llegás a dar clases no tenés ni idea de qué es, no sabés cómo se llena.

Si te digo la frase "Crisis en la educación", ¿qué te sugiere?

No sé si crisis. Me surge ampliación de derechos con todo lo que eso conlleva. O sea, que la secundaria sea obligatoria implica un montón de cambios a los que nos tenemos que acostumbrar y tratar de enfrentarlos de la mejor manera posible.

¿Te gustaría modificar algún aspecto de tu práctica?

Quizás cuando recién comencé a dar clases le ponía mucha más pila a la planificación y ahora estoy más vaga. Igual, en comparación con otros docentes siento que los que estamos en los primeros años estamos "super pila", con un montón de ganas de hacer un montón de cosas y se va apagando con el tiempo. Quizás lo que quisiera es que esas ganas, con errores y aciertos, no se apaguen.

Y esas ganas que decís que se van apagando, ¿Por qué pensás que pasa eso? ¿Con qué creés que puede tener que ver?

Y, quizás con lo que decíamos antes de crisis en la educación. Está muy menospreciado el trabajo del docente. Desde afuera o incluso desde adentro no se reconoce que el docente tiene que cumplir un montón de funciones que no las está cumpliendo otra persona. Por ejemplo, nosotros tenemos un único psicólogo en la escuela que va los miércoles a la mañana a tratar todos los despelotes. Entonces en un momento uno termina haciendo de psicopedagogo, de psicólogo, de asesor de consumo... es un quilombo.

¿Cómo creés que podrías mejorar esos aspectos de tu práctica?

Y, con paciencia y ganas. Formación, no. Sobre todo ganas de aprender de los errores, de planificar mejor.

¿Cómo te ves en el futuro con respecto a la docencia?

Bien (*risas*). No sé, habrá que ver. Me veo haciendo algo que tenga vínculo con lo educativo o con lo comunitario. Me parece que la carrera da muchas herramientas que no sólo desperdiciaríamos si tuviéramos otro trabajo, sino que nos sentiríamos muy frustrados trabajando en una oficina de 9:00 a 18:00 hs. El trabajo en la docencia es un buen lugar.

Entrevista F

Fecha de entrevista: 09/09/15

Lugar de entrevista: Bar cerca de la facultad, previo ingreso del entrevistado a clases.

Edad: 32 años.

¿Qué título tenés o en qué estado de la carrera estás?

Ahora estoy cursando la materia anual, Didáctica Especial, ya cursé otras tres materias cuatrimestrales, tengo que dar finales que voy a aprovechar a dar ahora en este verano. Y después me quedan tres materias más del Profesorado, cuatrimestrales, que las voy a hacer el año que viene. La idea es terminarlo el año que viene, al Profesorado.

¿Qué antigüedad tenés en la docencia?

Seis años. Empecé en 2009 a trabajar en el ámbito docente, empecé trabajando en una escuela privada.

¿Cuáles materias enseñás?

Y, varias, porque son de la Orientación de Comunicación del secundario de la Provincia de Buenos Aires.

Doy Introducción a la Comunicación, en 4°.

Doy Observatorio de Medios y de Comunicación, Cultura y Sociedad, en 5°.

Doy Taller de Comunicación Institucional y Comunitaria, en 6°.

Y hasta doy, mirá, en la Orientación de Turismo de una escuela técnica, estoy en la materia Relaciones Públicas. Necesidad de trabajo: tomé también esas horas (*risas*).

¿En qué cursos das clases?

En 4°, 5° y 6° año.

¿En qué institución/es trabajás?

Yo vivo en el partido de Escobar, trabajo en escuelas públicas del Partido de Escobar, en distintas localidades. También trabajo en una sola escuela privada, también de la zona.

¿Hace cuánto que estás en esas instituciones?

En las que estoy actualmente, quizá en la que estoy hace más tiempo que estoy, este es el cuarto año que estoy trabajando en una escuela. Y la más reciente es de este año, hay una escuela que empecé en marzo de este año.

¿Viste el sistema cómo es? Como yo todavía no soy titular, vos año a año por ahí perdés horas y después tomás nuevas horas una vez que empieza el ciclo lectivo. Este fue el primer año que tuve que renovar, porque hasta ese momento yo horas que había tomado en su momento no las había perdido. Y en febrero de este año perdí algunas horas que titularizaron otros y cuando empezó el ciclo lectivo fui a otros Actos y pude tomar otras horas.

¿En qué ubicación geográfica se encuentran esas instituciones?

En el Partido de Escobar. Yo vivo en una localidad que se llama Maquinista Savio, no doy en ninguna escuela de esa localidad. Son escuelas de otras localidades, de las que estoy separado por un colectivo de 10, 15 minutos, como máximo, el viaje más largo que tengo. Eso es una ventaja para mí.

¿Qué cantidad de horas trabajás?

Quince horas en aula.

¿Sos titular o suplente?

Suplente y Provisional, que es este término intermedio.

Titulares son aquellos que ya tienen la carrera del Profesorado terminada, con el título y que se anotaron, etc., etc.

Provisionales pueden ser Licenciados o estudiantes que tienen un porcentaje alto de la carrera. ¿Y la diferencia también por dónde va? A veces, por ejemplo, se abre un curso nuevo y empieza con esto en la Provincia del Nuevo Secundario, hay colegios que por ahí recién abren un 6° año, es una materia que

no tiene profesor. Entonces esas horas a nivel público se ponen a concurso y son Provisionales, sea que yo esté recibido o no. El día de mañana, la Secretaría de Asuntos docentes -se llama el organismo a nivel local- en todo caso va a hacer el Acto para que alguien que tenga las condiciones pueda titularizar, mientras tanto es Provisional.

Si el día de mañana se hace un acto para titularizar, va a tomarlo aquél que tenga mejor puntaje. Siempre es por una cuestión de prioridad.

Así que bueno, mi condición es ahora en algunos casos Suplente, de algunos profesores que tienen licencia y en otros casos Provisional, o sea no soy suplente de nadie, pero no son mis horas titulares. El día de mañana puedo ser desplazado por otro profesor, que es el Titular.

¿Tenés otro trabajo fuera de la docencia?

¿Otro trabajo? No.

¿Hiciste la Licenciatura y después te anotaste en el Profesorado o al revés?

Yo originalmente la carrera que elegí fue la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. En su momento. Y con el paso del tiempo bueno uno tiene que decidir qué carajo va a hacer de su vida laboral y primero empecé trabajando en la docencia en una escuela privada. Primero empecé trabajando y al año siguiente me di cuenta que me convenía hacer el Profesorado también.

O sea lo empecé a hacer por esta cuestión del día de mañana tener una estabilidad laboral, poder titularizar horas, etc. En principio fue eso el motivo por el cual me anoté en el Profesorado.

¿Qué es para vos la docencia?

¿Qué es para mí la docencia, ser docente? Creo que te lo preguntan en la Didáctica Especial, en la primera clase. Para mí la docencia tiene que ver con ser docente y básicamente creo que le encuentro una cuestión fundamentalmente de enseñar, de enseñar a otros, ¿no? ¿Está la pregunta después de qué es enseñar? ¿O qué es la enseñanza?

No, pero podés contestarla.

No, digo, tiene que ver digo, obviamente con poder, dentro de unos marcos que son los marcos curriculares a partir de los que uno se mueve, pero sí, de hacer conocer a otros, bueno, temáticas, contenidos de determinadas disciplinas en concreto, pero no solamente eso, porque eso sería muy técnico. Me parece que lo interesante también es bueno ver qué vinculación tiene, a ver nosotros enseñamos cosas que tienen que ver con las Ciencias Sociales, qué sé yo. No lo puedo pensar en otros términos. A ver eso que vos enseñás cómo lo podés vincular para que eso tenga un sentido para la persona que está recibiendo esa enseñanza y cómo eso lo puede incorporar a su vida, a cómo pueda ver el mundo, o cómo ejerce su rol en el mundo a partir de cosas que vos por ahí le podés enseñar. Eso más que nada en relación a los contenidos, uno por ahí maneja cuestiones que tiene ver con sentidos críticos, etc. pero después también me parece, creo y en un punto, o sea no sé si lo logro todavía, pero por ahí con el paso del tiempo me gustaría también no enseñar cuestiones que sean meramente de las disciplinas sino también bueno, también se enseña alguna experiencia personal que uno puede llegar a tener, de vida. Con esto no quiero caer en la cuestión de la clase es charlar sobre la vida pero me parece como que también es una relación humana. Entonces en esa relación humana además de ver las cosas que tenemos por la materia que nos hace encontrar, bueno también tiene que haber una comunicación. Como así también de parte de los alumnos, de los estudiantes (*se corrige*) uno puede aprender muchas cosas o estar abierto. Me parece que tiene que ser rico en ese sentido: en aprender cosas de una materia específica, de una disciplina específica para incorporar hasta incluso en tu vida diaria y también aprender cuestiones, si se me permite, off! existenciales. Me parece como que es un poco y un poco.

¿Te acordás con qué expectativas empezaste tu camino en la docencia?

Con la expectativa de que tenía que trabajar (risas). No era que estaba, a ver, son las condiciones de cada uno. Yo me acuerdo que tenía un trabajo en el cual laburábamos de marzo a diciembre y en el verano nada, y era como bueno....Laburar ese tiempo para ahorrar guita y bancar el verano. Y yo antes de empezar a laburar, dentro de mis amigos, en donde yo vivo, Escobar, hay muchos docentes o por lo menos la gente que conozco, la gente de mi ámbito, amigos, conocidos. La mayoría trabaja en docencia y me pareció interesante, porque cuando yo era alumno del secundario, no sé si le pasa a la mayoría de los alumnos del secundario decía: "yo en mi vida voy a ser docente", yo decía eso en el secundario

porque la mayoría de mis docentes no me resultaban simpáticos. Uno solo recuerdo con algún cariño. Y luego pasaron, yo empecé a laburar cuando tenía 25 años en la docencia.

Y primero, bueno, esta motivación de tener que buscar un trabajo estable. Y me gustaba esta idea, yo veía a esta gente conocida que laburaba en docencia, que no trabajaban en un solo lugar, que tenían dos horas acá, como tenían cierta independencia para moverse y eso me resultaba agradable.

¿Con qué expectativas? No sé si muchas la verdad. Sabía que tenía que empezar a laburar y que tenía capacidades para hacerlo, porque si no, no me hubieses mandado. Y después era como muy nuevo todo. No sé si hay una pregunta que sea: cómo fue tu primer día...

No sé si es tantas expectativas. Pero me acuerdo que la primera clase que yo doy, la doy en una escuela que en el partido de Escobar está categorizada como una de las escuelas más complicadas. Y la primera vez que voy a dar una clase voy a esa escuela, ¿viste? Y me acuerdo que llego a la escuela y me dicen bueno, dónde está el curso, qué sé yo, la preceptora. Y pregunto dónde estaba el baño y me acuerdo que me temblaban las gambas. Y me acuerdo que los chicos se dieron cuenta que yo era totalmente un novato en esta cuestión.

Entonces no sé si es una expectativa. Sé que la sensación inminente que tuve antes de dar clases era que me temblaban las piernas, que evidentemente era una situación en la que me sentía abrumado o no sé. Como que no tenía control sobre esa situación.

¿Qué te proponés lograr con tu práctica?

Algo de lo que decía antes, poder transmitirle a... Por ahí en nuestra carrera la idea de trasmisión está muy vinculada al modelo de Shannon, esta cosa así como muy técnica. Mi idea es darle otro sentido a la idea de transmisión, de poder llegarle al otro con eso que uno dice o hace. Y en el caso de la docencia eso tiene que ver con que esos contenidos que uno elige resulten significativos para las personas con las que trabajás. Lo que trato de lograr es eso, que ellos de alguna manera -estoy pensando en adolescentes, fundamentalmente- que le llame la atención, que encuentren sentido, que les parezca si podemos, novedoso. Por supuesto que no lo voy a lograr en toda la población a la que le doy clase pero me gustaría que una parte de la población sí pudiera encontrar eso.

¿Cómo llegaste a las instituciones donde trabajás?

En las escuelas públicas es una cuestión muy administrativa. O sea hay un procedimiento. Hay una Secretaría de Asuntos Docentes en cada partido de la Provincia de Buenos Aires. Entonces vos te anotás, llevás tus papeles y hay Actos Públicos. Por ejemplo, para Comunicación los actos son los viernes. Todos los viernes hay actos públicos de Comunicación y ahí se publican las horas que hay, en las cuales o no hay profesores o hay profesores que toman licencia que vos podés cubrir. Entonces vos vas al Acto Público, hay un orden de acuerdo al puntaje que cada uno tiene y si hay alguna que te convence y la podés tomar, la tomás. Y después tenés que presentarte en una escuela y llegás. Y por ahí en una escuela podés tener una referencia por alguien que conocés, que ya trabajó ahí o podés llegar sin ninguna referencia.

De las escuelas que trabajo ahora no recuerdo que haya preguntado específicamente por alguna materia. Por ahí si ya conocés a alguno que trabajó le preguntás: "che, ¿y cómo es?" Pero igual nadie te puede decir nada porque muchas veces cada curso es un mundo. Entonces qué sé yo, yo en una escuela en la que empecé a trabajar este año tengo un curso con el que trabajo muy bien pero tranquilamente el año que viene me puede tocar un curso con el que tenga otras dificultades que este año no tengo. Eso es muy relativo, me parece.

Sé que por ahí hay escuelas que pueden tener una población con la que se complica un poco laburar más, de acuerdo a una estructura que uno puede llevar. Después bueno, obviamente con la población con la que tenés que laburar tenés que ver qué es lo que hay, ver qué podeos hacer y cómo nos arreglamos. ¿A qué me refiero? Por ahí hay escuelas donde hay alumnos que faltan mucho o que te dás cuenta y decís, cómo está el sistema educativo que estos chicos han llegado.... Porque yo doy incluso materias en los últimos tres años del secundario y decís cómo está el sistema educativo que estos chicos han llegado a la última etapa del secundario con muchísimas dificultades para leer, con muchísimas dificultades para comprender textos, con muchísimas dificultades para comprender textos, etcéteras, etcéteras, etcéteras.

Y en la escuela privada llegué... Bueno, yo cuando en su momento, en ese verano había dicho "tengo que empezar a laburar de algo más estable", lo que hice fue hacerme unos curriculums y para las

escuelas privadas lo que hice fue repartir en las escuelas privadas de la zona que a mí me parecían. Y bueno, dejé el currículum y en un momento me llamaron.

Y ya que hablaste de la población, ¿con qué población trabajás?

Con distinto tipo de población porque en las escuelas públicas tenemos que hablar de...A ver, si hablamos de niveles socioeconómicos de chicos que vienen de sectores bajos, de clase trabajadora y después en la escuela privada en la que laburo son chicos de clase media, vamos a decir. Eso en términos económicos.

Y después de ahí tenés distintos tipos. A ver, yo en una de las escuelas en las que trabajo es turno vespertino, turno noche, un sexto año. Es secundaria común, no es de adultos, es secundaria hasta los 18 años, 6° año de secundaria en la Provincia, pero por ahí tenés algunos chicos que tienen 1 ó 2 años más, que tengan 19, que tengan 20 y muchos por ahí trabajan. Hacen turno noche también porque trabajan durante el día. Y yo hay una materia que doy sólo un día, encima voy los viernes de 8 a 10 de la noche. O sea, hay que tener muchísimas ganas estudiar un viernes a las ocho de la noche. De hecho me ha pasado, yo tengo una lista. El otro día tuve que cerrar notas y según la lista tengo 20 alumnos y a mi clase vienen 5. Entonces ahí ya hay un tipo de población, que está marcada porque trabaja, porque ya no tiene la edad que correspondería con el año que está cursando y tiene una serie de dificultades, pero ha llegado hasta el 6to. año y tiene que hacer como un esfuerzo para obtener el título.

Después hay otra escuela en la que laburo donde hay chicos que por ejemplo están en un 5° año, empezaron a laburar este año, los veo como que tienen más contención por parte de su familia, más allá de que, por ahí ese prejuicio de que los chicos que provienen de sectores de clases bajas....Veo que sus chicos que sus padres están presentes y después también lo que veo es...No, te quería comentar algo que me acordé: el otro día charlando con chicos de otro curso, no de mi curso pero que son similares a los chicos que yo tengo, qué sé yo, como dato. Un día hablando con unos chicos me decían que un pibe que tenía 16, 17 años, por ejemplo nunca había ido al cine, cosa que me llamó muchísimo la atención. "¿Pero en serio nunca fuiste al cine?". "No, nunca fui". Porque la verdad mucho no le interesaba. Porque otro grupito estaba armando una salida, era para las vacaciones de invierno, para ir a ver no sé qué película. Como que igual tampoco no le enganchaba mucho. Una práctica que por ahí para uno es como muy común y viste un pibe de 16, 17 años que nunca había ido al cine.

Y después qué sé yo, los pibes de la escuela privada son, no sé, pibes de clase media. Por ahí es un sector del cual uno provino y al tipo de escuela al que uno fue (algunas cuestiones, otras cuestiones no). Pero en líneas generales veo muchísimas cosas en común en toda la población. Lo que más los marca es quizás la edad que tienen. Tanto los chicos de una escuela privada, como los chicos de una escuela pública, de un barrio muy humilde... Había muchas cosas en común, creo por sobre todo que por la edad en la que viven.

Y en relación a los programas, ¿los tuviste que armar vos? ¿Ya estaban armados?

Bueno, vos en la Provincia tenés lo que es Diseños Curriculares para cada materia, que te plantean objetivos de aprendizaje, que te plantean objetivos de enseñanza, criterios de evaluación, las temáticas, cierto ordenamiento por unidades. Pero bueno, a mí siempre me gusta hacer una selección de todo eso, no es que lo tomo tal cual sino que la idea es adaptarlo porque ese diseño curricular son muy pretenciosos, muy desfasados de la realidad me parece y hay que ver de qué manera uno puede adaptar esos diseños curriculares a una planificación, a una programación más acorde.

En el caso de la escuela privada yo fui un poco más allá. Yo en la escuela privada, no lo había mencionado antes, doy otra materia que es "Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación". Esa materia la tomé el año pasado, después de las vacaciones de invierno y me adapté a lo que había dado la profesora anterior. Igualmente le puse algo mío. Después de esta experiencia, este año empecé de cero y le metí como más la cuña de lo que viene de Informática y Sociedad, de ver el tema de las tecnologías por ese lado y armé una programación que, en relación al diseño curricular, tiene poco, no tiene mucho. Pero bueno, tenés esa libertad y de hecho, prefiero hacerlo. Siempre teniendo en cuenta esta idea de que para mí tiene más significatividad por ahí eso, sobre todo también porque uno por ahí está más formado en ese tipo de cosas. Porque en realidad esa materia en el Diseño Curricular plantea el tema de trabajar con Word, con ese tipo de aplicaciones, una aplicación de diseño pero hasta ahí. Hay unas cosas que manejo, otras por ahí no tanto pero igual no le encontraba la vuelta.

¿Y tuviste que considerar alguna bajada institucional para armar estos programas?

No, la verdad. En el nivel público no tenés ninguna bajada institucional. Por lo menos yo todavía no me he topado con ninguna situación de ese tipo.

En el nivel privado, este año lo único que me dieron en la primera reunión fue que como este año era un año electoral no había que hablar de política. Aparte hay una vinculación, porque la directora de la escuela en la que trabajo es la mujer de Jorge Landau (uy, dije el nombre) (risas), del apoderado del Partido Justicialista y es un personaje político aliado al Gobierno Nacional en este momento y la Directora nos dijo eso en la primera reunión, que no se podía hablar de política. Yo igual hablo. Yo lo que no hago es campaña. Yo no voy a decir, a ver chicos tienen que votar a tal o no voten a tal porque es un desastre. Pero en principio las temáticas que yo elijo o que propongo son de cuestionamiento, son de crítica así que para mí no hablar de política es como, bueno, se va a complicar un poco. Y los chicos a veces se manifiestan en ese sentido y no hay un control. O sea, tendría que ser algo muy explícito de mi parte o que se zafe de algún lado como para que después en Dirección digan: "Ey, están hablando de quién va a ganar las elecciones". Tampoco es que hablamos de eso.

Bueno, ahora pensando más en tu práctica hoy. ¿Qué te alegra de tu práctica?

¿Qué me alegra de mi práctica hoy? Y...las pequeñas cosas (risas). Yo creo que con lo que más te topás son con... -y todavía yo me considero, estoy terminando el Profesorado y por lo tanto hay un montón de cosas que todavía tengo que aprender- son muchas las dificultades con las que uno se encuentra. ¿Eran alegrías?

Sí, qué te alegra pero después viene qué te tensiona.

Y...me alegra ver reflejado en algún sentido en los chicos esto que yo pretendo, que puedan manifestar que hay algún tema que les interesa, que hay una reflexión que les parece también interesante o que ellos después de su propia producción puedan desarrollar una idea, más allá que sea una idea con la que después yo no esté de acuerdo, no importa. Eso me pone bien. Después, hay un montón de cosas que me alegran, porque incluso a mí también me gusta trabajar con adolescentes. Si hay algo que me resulta gratificante del trabajo es que los pibes tienen una energía muy...A mí siempre lo que me pasa es pensar frente a ese discurso que dice "la juventud está perdida" y qué sé yo. Y yo los veo como que son -hablando muy groseramente- una materia prima que tiene muchísimas potencialidades el tema es ver después cómo carajo hacemos para conducir esas potencialidades a algo realmente positivo. Alegrías me dan incluso salidas de los pibes, o sea los chicos me hacen reír mucho. El trato con ellos es muy agradable la mayor parte de las veces o por lo general. Creo este año es el primer año que tengo un curso con el cual tengo por ahí algunas cosas, porque es muy difícil que se adapten a la idea de que tenemos que tener una clase entonces es un curso con el que por ahí se complica. Pero más allá de eso, no tengo con ellos -porque lo he escuchado de otros profesores con los que he trabajado o compartido un espacio- de culpabilizar prácticamente a los alumnos porque no aprenden, no quieren aprender y son unos vagos en términos muy despectivos. En líneas generales diría que es eso.

Tengo una imagen reciente del otro día de un curso con el cual también, no hay ningún curso, es raro, donde todos vayan para el mismo lado. Pero hay un curso con el cual también se complica, porque tenés estas cuestiones de que hay algunos que vienen, algunos que no, que cuesta dar una continuidad y después en el sistema hay cosas que también hay que hacerse cargo uno. Están bien las medidas sindicales pero hay mucho paro, hay mucho hacerse el boludo. Dese el lugar del docente, se está bastardeando mucho -desde hace mucho tiempo, seguramente- la profesión. Más allá de que el Estado tiene la responsabilidad, eso desde ya, pero desde el rol del docente se bastardea mucho la profesión. Entonces vos cuando encontrás que por un momento la cosa funciona, eso te alegra. Qué sé yo, el otro día le di a los pibes un texto para que hagan una actividad y todo el curso estaba leyendo y estaban concentrados en eso que estaban leyendo y yo los miraba y decía: "Wow, creo que es la primera vez que me pasa que estoy en una clase y los pibes están todos concentrados, leyendo". ¿Entendés?

Esa es una alegría. Y tensión... ¿Qué me tensiona? ¿Qué me tensiona? Bueno, hay un motivo. Hay un curso que es el curso de la escuela privada, de hecho. A principio de año me habían dicho: "No, este curso que vas a tener es buenísimo, trabajan todos". Yo dije: "¡Buenísimo!".

Y son pibes con los que no...Yo no soy un tipo autoritario, no me sale, no voy por ese lado. Aparte no me gusta mucho esa idea de ponerme en ese rol. Y el hecho, viste, que prácticamente...que son pibes muy dispersos, sino se dispersa uno, se dispersa el otro. Entonces es muy difícil poder dar una clase y eso a veces me genera cierto malestar, sí, la verdad que en ese caso sí. La verdad, qué otras cosas me

tensionan...a ver. Tendría que pensarlo más por el otro lado, del lado de los directivos, otros compañeros profesores...

La verdad es que no encuentro tantos motivos de tensión. Creo que básicamente en este caso es esta experiencia que estoy teniendo actualmente de lo que me tensiona.

¿Existe algún factor que limite tu práctica?

Muchos. A ver, creo que hay una cuestión, que digo, repito, uno le da clases a chicos que están en los últimos años del secundario, por lo que vienen de toda una historia de primaria y fundamentalmente creo que de la primaria y después los tres primeros años de secundaria y por lo que parece o no aprenden mucho o no les enseñan mucho o está fallando mucho la educación y no solamente en el sector público eh. En la escuela privada en la que trabajo también, vos te encontrás con chicos, repito, que les cuesta muchísimo expresar una idea, les cuesta muchísimo tener concentración en una actividad. Les cuesta muchísimo relacionar ideas, etc. Cuestiones con las que por ahí uno está muy habituado y pretendería que fueran de otra manera. Bueno, no las ves. Esa es una.

Otra, bueno, cuestiones que tienen que ver, edilicias. Ahí hay cuestiones que sé yo, el año pasado había una escuela en la cual teníamos un buraco en la pared de la escuela y en invierno entraba un frío tremendo. Entrábamos 9 de la mañana y hacía frío, ¿entendés? Y después, qué sé yo, recursos como... Hay una sola escuela en la que laburo en que no hay biblioteca después en la mayoría hay, pero el material bibliográfico está bastante desactualizado, son mayormente manuales. Se complica mucho eso.

Y después es algo que pensaba el otro día: muchas escuelas tienen biblioteca. Ahora, los bibliotecarios no tienen un rol activo en la escuela. Es el tipo que está ahí en la escuela y no hace nada. Estaría muy bien que pudiera proponer actividades de lectura, me parece.

Límites...yo creo que esos son como los principales. Digo, la formación bastante carente con la que vienen los chicos y después algunas cuestiones como de infraestructura, de materiales con los que uno podría contar como para llevar adelante su trabajo.

¿Cuál es la dificultad más común -ya nombraste la de la trayectoria de los estudiantes- al momento de dar una clase?

Yo creo que es una dificultad...Yo los comprendo porque están en una etapa que es la adolescencia. Yo me preguntaba: "Yo en la secundaria, ¿cómo era como alumno?". Era buen alumno, yo siempre fui un buen alumno. Yo a veces me pienso a mí como estudiante en la secundaria, pero yo considero que empecé a aprender e incluso no en los primeros años, yo realmente aprendí en la facultad. Y muchos años después de estudiar, estudiar, estudiar de una manera quizás memorística te das cuenta que estás leyendo de otra manera. Te das cuenta que estás leyendo para comprender, cuando antes estudiabas para aprobar un examen. Y con el tiempo yo cada vez leo más lento. Antes era como que escaneaba un texto zuuuum, y tenías que terminar un libro. Y no te preguntabas después si lo entendías. Y ahora bueno, uno quiere otras cosas. Y me parece que volviendo al tema de los chicos, con esta etapa de la vida en la que ellos están, además de la formación previa con la que vienen les cuesta muchísimo poder prestar atención, ¿sí? Eso lo veo como una dificultad. Que es lo que uno ve en el aula, después uno no ve cómo es ese chico con la familia, más allá de que por ahí puedas ver algún caso que no veas a alguien bien, pero lo que uno ve en el aula es este tipo de cosas.

¿A qué le atribuí el éxito o el fracaso de los estudiantes?

Y ahí, sí. Yo considero que alguno que tiene un buen desempeño es por dos cosas> por un lado, por la formación que tuvo previamente y por otro lado, por el rol que cumple la familia en su vida. Si tiene una familia que está presente, si tiene una familia que se ocupó. Capaz el chico tiene 16 años pero cuando tenías 8, 10 años si vos tuviste una familia que se ocupó de vos o que estuvo junto con vos en esa etapa de tu vida escolar...Yo creo que esas son cosas que son fundamentales para que alguien pueda tener un buen desempeño en la escuela después.

¿Y vos como docente qué esperas de la familia?

Uno no espera mucho, porque sabe que los padres, y de todos los ámbitos, la mayoría no tienen un compromiso con la vida escolar de sus chicos. Uno manda a los hijos a la escuela y que la escuela se encargue de lo que los chicos tienen que hacer ahí, que los profesores y los directivos se encarguen de eso. Y no ves de parte de los padres, en el 90% de los casos un mínimo interés en participar en la vida

escolar, después hay que ver también qué hace la escuela para incorporar a los padres. Son estos huevos o gallinas que permanentemente estamos viendo, pero no veo mucha vinculación de parte de los padres con las escuelas.

En el aprendizaje de los chicos, ¿cuál creés que es tu rol?

Mi rol es ser, de alguna manera, un facilitador. Siendo como bastante contemporáneo, no? Pero sí, de alguna manera, uno por lo que trabaja es, por eso repito, el tipo de cosas que uno enseña. No son cosas con las que uno el día de mañana va a resolver una cuenta matemática o se supone que ya aprendieron a leer, etc. Uno en todo caso lo que puede proponer son temáticas nuevas, puntos de vista distintos. Entonces acercar ese tipo de temáticas y trabajarlas de manera tal que ellos las puedan retomar. Lo veo más por ese lado.

¿Por qué creés que van a la escuela los chicos con los que trabajás?

Bueno, van a la escuela porque sus familias los mandan, la mayor parte de ellos. No sé qué porcentaje de la población está escolarizada pero debe ser muy alto. Y después lo que sucede es que los chicos van a la escuela porque ahí tienen su lugar de socialización, tienen sus amigos. Situaciones a veces que también lo relaciono con lo que decía hoy que del lado de los docentes estamos bastardeando bastante la profesión. En otro día, por ejemplo, en una escuela y yo entro a la 1 de la tarde y se corta la luz, estaba cortada la luz. Había un grupo de chicos esperando para entrar y salió la directora y les dijo que no había luz y que los que estaban con sus padres que se retiraran. Y había dos chicos que estaban con los padres y el resto, la mayoría, comprendió el mensaje y se fueron todos. A ver, no había luz, está bien. Pero era de día. Hay como una facilidad de “no queremos laburar”. Pero hubo 2 ó 3 chicos que entraron, que entendieron el mensaje de manera literal y entraron igual porque no estaban con sus padres. Y después, claro, los preceptores estaban viendo de qué manera hacían para que los vinieran a buscar a los pibes y así zafábamos todos.

Entonces muchas veces la conclusión es: los chicos vienen acá porque en la casa se aburren, porque no tienen mucho para hacer entonces vienen acá a la escuela porque ven a sus amigos, pasan el rato y demás. Y por ahí, la población que te comentaba del turno vespertino, algunos vienen porque quieren terminar de una vez la secundaria, tener el título y ver si pueden conseguir un trabajo un poco mejor. Y los menos, menos, menos tienen una idea de continuar estudiando.

Con respecto a la evaluación. ¿Cuál es tu relación con la evaluación? ¿Qué evaluás? ¿Cómo evaluás?

Se me complica muchísimo. Quizás ahí estamos retomando preguntas anteriores. Se me complica muchísimo evaluar. Hasta el día de hoy han sido muy pocas evaluaciones tradicionales, tema 1, tema 2, consignas. Por lo general lo resuelvo en trabajos prácticos de comprensión, no es que mando una mera identificación de respuestas. Sino una elaboración de algún tipo de respuesta. Pero más que nada la derivo por ese lado.

Y si vos te ponés a evaluar, son muy pocos los que pueden resolver las consignas con éxito. La mayoría después lo que encontrás es que hay 1 ó 2 que hacen el trabajo que vos proponés y después ves que ese trabajo pasó por muchas manos, entonces están repitiendo lo mismo. Te encontrás en una situación que decís: “Bueno, si me pongo en estricto tengo que bochar a todo el mundo”. Y entonces después rebalanceás y tenés en cuenta cómo se trabajó en clase. Si llevan una actualización de las actividades del aula -y eso se ve reflejado en las carpetas-. Proponés algún trabajo grupal. Bueno, vas tratando. Yo creo que la evaluación tradicional no está ajustada al momento actual. Tampoco me interesa decir: “Bueno, tienen que leer tal y tal cosa”, porque sé que lo van a hacer en términos de memorizar. Entonces mi desafío es buscar de qué manera puedo armar algunas consignas, alguna actividad, un trabajo en el cual ellos tengan que relacionar distintos tipos de texto, conceptos que hemos visto.

Otra cosa que se me complica es el tema de la bibliografía. He consultado algunos de los manuales de comunicación que se han publicado y ninguno me satisface. Entonces es ver de qué manera podés vos adaptar. Por ejemplo, para la escuela privada para la que armé un programa que tiene que ver con nuevas tecnologías, ligando cosas de Informática y Sociedad -no es que puse el programa de Ferrer, pobres pibes- pero me acordé de un libro que yo había leído hace muchos años, de Hobsbawm, que se llama entrevista sobre el siglo XXI. Es un texto muy sencillo, es muy fácil de leer, es una entrevista que le hacen en la cual él reflexiona en el año 2000 qué es lo que transcurrió en el Siglo XX y qué es lo que él ve para el Siglo XXI. Toma muchas de estas temáticas, la tecnología, la biotecnología, desarrollo

armentístico. En fin, distintas cuestiones que están ligadas al desarrollo tecnológico y a la vida en sociedad y a la sociedad humana. Me parece que es un texto que está piola para trabajar con ellos. Y me gustó eso de darle una vuelta de tuerca. Porque yo el manual...no me gusta.

¿Cuál es tu opinión general sobre el profesorado teniendo en cuenta tu experiencia docente? ¿Te brindó herramientas?

Mirá, esta es la primer materia -Didáctica Especial- en la cual me gustan los contenidos que estoy viendo. Yo cursé Teorías del Aprendizaje, cursé Tecnologías Educativas...Didáctica General fue muy mala, la cursada fue muy mala. Quizás los textos estaban al nivel que estoy viendo ahora, pero la manera de desarrollarse la cursada fue muy mala. Yo vengo a la clase de Didáctica Especial desde marzo y es una materia anual -está bien, vengo a la tarde, antes venía a la mañana, eso también puede ser un condicionante- pero yo el año pasado cuando tenía Didáctica General venía sin ganas, no prestaba mucha atención. Este año vengo bien, me gusta la clase, me parece que el profesor da una buena clase, le encuentro vinculación, me sirve para mi laburo. Más allá de una cuestión, yo te comentaba hoy antes de empezar la entrevista, de que está super bueno esta puntilliosidad -digo, para ejercer un trabajo profesional- de planificar unidad por unidad, clase por clase, minuto por minuto (no, tanto no, no seamos guachos), momento a momento de una clase. Si uno tiene realmente hacer eso para cada una de las clases que da, te repito, yo tendría que trabajar la mitad de lo que trabajo hoy. Y eso, qué sé yo, el día de mañana o el día que sea, inmediatamente a mí me repercute en que mi trabajo como profesor no me sirve para vivir materialmente. Ahí es donde vos ves esta ambivalencia de si el trabajo docente está bien pago o no. Y, yo hoy considero que tengo un trabajo a medio tiempo. A mí la cantidad de tiempo que me demanda mi laburo es como que te diga un laburo a media jornada. Y la verdad que por el tiempo que me demanda y el dinero que obtengo por eso, la ecuación cierra. Ahora, es como que estás ahí muy sobre el pucho y yo trabajo 15 horas y la media de los profesores está trabajando arriba de 30 horas. Es decir, no sé qué garcha hacen, o sea, primero, mis clases serían muy malas, me estaría arrepintiéndome permanentemente y estaría quemándome la cabeza. A mí no me daría realmente. Entonces, digo, me parece que desfase está ahí, pero quizás no habría que endilgarle la cuestión a la Didáctica Especial o a la carrera, sino en todo caso que ahí de alguna manera te demuestra que el laburo docente está mal pago.

Porque está bien, yo no laburo 15, laburo la mitad, me puedo dedicar a esos 3 cursos que tengo, con este nivel de puntilliosidad y eso a mí me cierra en lo económico, estamos bárbaro. Pero bueno, como no pasa eso, algo se tiene que sacrificar. O se sacrifica el nivel de puntilliosidad o se sacrifica el aspecto económico. Ahí está la cuestión de que el laburo está mal pago o está desfinanciada la educación, etc., etc. en la cuestión, por ejemplo, salarial, y en otras cuestiones también.

Mirando más para adelante, hacia el futuro, ¿te gustaría modificar algún aspecto de tu práctica? ¿Cuáles? ¿De qué manera?

Me gustaría llegar el día de mañana, si bien es muy complicado, a poder estar cerca a ese nivel de puntilliosidad que le veo a la carrera, me gustaría tener esa posibilidad de planificar bastante metódicamente. Después hay que ver si hacés clase a clase, por ahí lo hacés un poquito más macro. Te tomás un poquito más de distancia y decís: planifiquemos unidades, planifiquemos el mes de julio. Me gustaría acercarme a esa idea. Y también me gustaría variar un poquito la composición que tengo, me gustaría dar clases también en un terciario y después ver si hay también otro tipo de roles que uno puede ocupar dentro del ámbito educativo. No descarto el día de mañana si me sigo desempeñando en este medio, tomar algún cargo directivo, porque está dentro de la carrera que uno puede llevar adelante.

¿Entonces te ves siguiendo en la docencia?

Sí, sí, me veo. Si tratando de variar un poco la experiencia. Te digo, poder dar clases en un terciario es algo que me gustaría, también por eso hice el profesorado.

Por último: si te digo la frase "crisis en la educación", ¿qué pensás? ¿Qué me decís?

Que estoy de acuerdo, que hay crisis en la educación. El tema es: ¿hace cuánto que hay crisis en la educación?

¿Y qué significa la crisis?

Y, la crisis en la educación significa, vamos a ser materialistas, pero así como te decía estas cuestiones de que los docentes estamos bastardeando también día a día la profesión, creo que porque ha habido por parte del estado un gran desfinanciamiento del sistema educativo y que eso se ve en esta cuestión que te comento que uno no puede dedicarle un grado alto de perfeccionamiento de su laburo porque no te rinde económicamente, por la infraestructura de las escuelas, incluso hay un montón de consignas que son cáscara: el famoso perfeccionamiento docente, que son unos cursos que te dan un puntaje pero que son pagos la mayoría de ellos. O las famosas jornadas en las cuales los chicos no vienen y se reúnen los profesores en la escuela, sería un espacio que sería interesante pero este año no recuerdo que haya habido una jornada.

Pero bueno, la crisis está dada por miles de cosas. Yo básicamente, te repito, creo que ha habido un alto desfinanciamiento por parte del estado del sistema educativo y no sólo del sistema educativo, de otras áreas también, que marcan que la educación esté en crisis. Y no está en crisis porque los adolescentes cada vez vienen más bravos, eso es, me parece, claro.

Y una última cosa que me quedó colgada desde el principio. Decías que creías que tenías capacidades para ser buen docente. ¿Qué capacidades creés vos que tiene que tener un buen docente?

Un buen docente tiene que tener capacidad de transmitir, ese transmitir que no es frío y técnico, sino que es un transmitir que tiene que ver con una cuestión emocional, porque vos le estás hablando a pibes que tienen 15, 16 años y les tenés que llamar la atención, los tenés que motivar incluso. Los tenés que tener enganchados para que después eso que vos les venís a contar, les traés, los materiales que vos les acercás, a ellos les resulte interesante decir: "Che, bueno, vamos a leer este texto"; "Vamos a hacer esta actividad"; "Vamos a pensar respuestas para estas preguntas"; "Vamos a investigar este tema". Pero bueno, creo que en la medida en que uno motive a los chicos, demuestre que eso es importante, porque para que el chico vea que está bueno hacer eso, es porque alguien le está transmitiendo que eso es importante, que eso tiene significación, que la va a tener para él, que la tiene para él. Incluso vamos a agregarle cierto contenido -soy un poco verborrágico- cierto contenido de pasión. Uno tiene que mostrarle al chico que lo que uno está haciendo es interesante, importante. Me parece que es eso, un buen docente debería poder transmitir en una relación humana, lo que ha aprendido, me parece que va por ese lado.

Entrevista G

Fecha de entrevista: 31/08/15

Lugar de entrevista: Lugar de trabajo, CENS N°44, en hora previa al comienzo de clases.

¿Qué título tenés o en qué estado de la carrera estás?

Soy Licenciada en Comunicación y Profesora de Comunicación.

¿Qué antigüedad tenés en la docencia?

Seis años.

¿Cuáles materias enseñás?

Comunicación en una escuela media, en 3° año; Teoría y Análisis de los Medios 1 y 2 (4° y 5° año). En Lugano daba taller de Educación Estética, la parte periodística; este año con la NES voló –yo estaba en primer año- entonces me pusieron un proyecto de terminalidad, entonces doy ochenta mil materias a veinte mil pibes juntos, como puedo. Doy ahí: Taller optativo de Radio, de Cine, Diseño y Producción de Sonido, Publicidad y Cultura y Medios. A veces tengo un pibe, a veces tengo veinte. Doy acá en el CENS Agencia de Noticias en 3° año y este año tomé las horas de Medios Audiovisuales y Radio.

En algún momento hice suplencias de Literatura también en CENS y Taller de Periodismo en un 2° año.

¿En qué institución/es trabajás?

En la EMEM 3 DE 7 “Pugliese”, en el CENS 47 y una escuela en Lugano.

¿Hace cuánto que estás en esas instituciones?

Hace 6 años en el CENS y en la Pugliese. Y en la de Lugano hace 3 años.

¿En qué ubicación geográfica se encuentran esas instituciones?

Villa Crespo, Lugano y Constitución.

¿Qué cantidad de horas trabajás?

Veintiocho horas cátedra.

¿Sos Titular?

No, acá en Agencia y Medios Audiovisuales, no. Allá soy Titular en Comunicación, en las de 4° y 5° no y en Lugano tampoco, soy Interina.

¿Tenés otro trabajo fuera de la docencia?

Ahora no, a partir de este año. El año pasado si tenía otros trabajos, ahora que tengo más horas dejé los otros trabajos.

¿Hace cuánto egresaste?

Hace 2 años, año y medio (fines 2013).

¿Realizaste la Licenciatura? En caso de que sí: ¿la finalizaste? ¿Qué orientación realizaste?

Hice la Licenciatura, la Orientación en Periodismo. Luego comencé a trabajar como docente, bastante después de recibirme, y ahí decidí hacer el Profesorado.

O sea que mi formación cuando inicié la docencia era la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

¿Por qué elegiste el Profesorado? ¿Cuáles fueron los motivos por los que elegiste hacer el Profesorado?

Lo inicié en el 2012. O sea hice dos años, trabajé como profesora y decidí tener el título docente. Por dos cosas: vos al trabajar en la escuela trabajás con otros profesionales que dan clases y con docentes, hay como dos grupos ahí. Los que siempre fueron docentes, el perfil docente, y el profesional que da clases. Aunque muchos no laburamos de nuestra profesión aparte, pero bueno. Y yo hablaba con algunos docentes piolas, no todos, y me daba cuenta que tenían como otro manejo de la cuestión docente que yo no tenía por más que le pusiera empeño, por más que supiera un montón de mi materia, no importaba.

Como que me faltaba la pata didáctica. Por un lado eso, en parte lo encontré en la facultad y en parte la sigo buscando (*risas*).

Y por otro lado, porque el sistema docente se maneja por el tema del puntaje y la verdad que me convenía mucho. Iba a terminar tomando siempre las peores horas en las peores escuelas, a las 11 de la noche allá...Un poco me pasa todavía, pero bueno. De última quiero que sea por elección y no porque es lo único que puedo agarrar.

¿Qué es para vos la docencia?

En realidad tengo como ideas contradictorias con respecto a la docencia, pero creo que es porque estamos atravesando una etapa que es así de muchos cambios.

Yo me eduqué en una escuela que ya no existe. No es lo mismo la docencia en un CENS, que en una escuela media, que en Lugano, donde los pibes vienen de laburar, que tienen hijos. Entonces es muy difícil.

Para mí básicamente se tiene que convertir en un diálogo donde en algún momento ocurra algo que yo llamo el hecho educativo. Que en algún momento se aprenda, que surja el saber. Y esto no creo que sea por mera transmisión, aunque también ocurre, pero básicamente para mí tiene que ver con lo vincular. O sea con poder establecer un vínculo con el otro. Un vínculo pedagógico, no es un vínculo de amistad. Pero tiene que ver con eso, con lo que puede ocurrir para que surja el saber y que surja la curiosidad, también.

¿Te acordás con qué expectativas empezaste tu camino en la docencia?

Sí, empecé como con mucho entusiasmo y con confianza en que la educación puede transformar ciertas realidades. Sí, muy inocente lo mío. No, sigo sosteniendo eso pero entiendo que tiene como ciertos límites institucionales y culturales y político, que me voy adaptando. Pero sí, empecé así con optimismo exacerbado.

¿Qué te proponés lograr con tu práctica?

¿En el día a día cuando voy a dar clases? Es un poco lo que les decía al principio. O sea, tiene que haber algo que cambie. Para mí cuando salimos de una clase, tenemos que salir siendo otros. Preguntándose acerca de algo, quizás uno también aprendió algo puntual, también está bueno aprender a usar -no lo enseñé yo- qué sé yo, un programita Excel, te sirve para la vida. Salir sabiendo algo que te resulta útil, algo que te deja pensando. Salir quizás no sabiendo cosas nuevas pero sí preguntándose sobre cosas nuevas. Igual yo no creo que se logre en todas las clases ni todo el tiempo. Una buena clase es una cada tanto. Salís diciendo "uh, qué bueno". El viernes me fui de acá diciendo: "qué buena clase". Me fui como contenta. Creo que es algo que se da a lo largo del tiempo.

Pensando más a la llegada a la docencia, ¿cómo llegaste a las instituciones donde trabajás ahora?

Acá llegué porque Agencia había quedado vacante el Acto Público, entonces me presenté el lunes con carpeta y me llamaron, hice la suplencia. Le estaba haciendo la suplencia a un profesor que estaba haciendo lo que se llama un curso para ascenso a Director. Ganó una Dirección, entonces él renuncia y me quedó a mí por continuidad pedagógica. Después, las otras materias de acá por Acto Público y la de Lugano también. La de 3 DE 7 fue por propuesta de la Dirección. Se le propone a la Junta Docente, y la Junta acepta o no acepta. Lo que se hace es proponer...Esto es porque es así, porque fue una escuela de creación. O sea que se fueron creando las materias año a año. ¿Se entiende? Entonces cuando se creó 3° año, la directora -que me conocía- me dijo: "Mirá, querés dar Comunicación?" Entonces ellos presentan tu curriculum, tu título, tus antecedentes, a la Junta de Clasificación. Si te aceptan, quedás. Mientras tanto, trabajé un tiempo con la incertidumbre. Y después me ofrecieron una materia en 4° y otra en 5° que era muy raro que si no te rebotaron en tercero....Para que te reboten eso....Esto es así: es como casi puesto a dedo, es muy difícil que propongan a alguien que no cumpla mínimos requisitos porque saben que se lo van a bochar, es así.

Así que así es como llegué, por diferentes vías.

¿Cómo es la población con la que trabajás actualmente?

Es muy distinta.

Acá trabajo con una población adulta, muchos inmigrantes, tengo pibes de 20, 21 años que tienen como un recuerdo muy reciente de lo que es la escuela secundaria y hay gente que hace 30 años que no iba a

la secundaria. Hicieron la primaria acá al lado y después vienen acá, entonces tienen como una distancia con la escuela enorme y además tienen una idea de la escuela primaria 1970, más o menos. Encajan con el ambiente de acá. O sea que acá me encuentro con poblaciones muy distintas, esos dos grupos juntos en un aula.

Después la escuela de Lugano es una escuela vespertina, mucha sobreedad, repetencia, hay menores judicializados, madres con niños. Es como compleja la situación de vulnerabilidad digamos, social, de marginalidad te podría decir.

Y en la 3 DE 7, son chicos de clase media alta que están toda la jornada, que están como cansados siempre. Son muy demandantes. Niñitos demandaste son (*risas*).

¿Y en estas materias tuviste que pensar el programa o ya estaba armado?

Tuve que pensar el programa te diría que en casi todas porque Comunicación para 3er. año no existía y además porque dije: "lo armo yo" y me dieron libertad de hacerlo. Teoría y Análisis de los Medios no existe y de hecho va a volar con la nueva NES porque no encaja. Se llamará de otra manera, no sé qué va a pasar, nos mataremos entre todos (eso va a pasar seguro). Y acá en Agencia no había, yo pedí y no había. En realidad el docente anterior daba una cosa como Cultura y Medios que me parecía un embole así que yo hablé con el otro docente de 3ero. y lo rearmé con todo lo que es Teorías del Periodismo, Criterios de Noticiabilidad, las Rutinas de Producción de la Noticia, Fuentes Periodísticas, Fotografía, y en el último tramo trato de laburar lo que es Periodismo Digital, Periodismo Ciudadano, todo eso, como más actual.

Y en Lugano sí hay un programa, pero era un taller. Ahí, te digo la verdad, hacía lo que podía. Y Medios Audiovisuales y Radio todavía no armé el programa porque tomé en mayo y voy dando las clases más o menos como... Como ya di Talleres de Video en *Ojo de Pez*, lo que sí le estoy dando es un formato de taller. Como un taller de Lenguaje Audiovisual. Digamos, cero teoría, es más práctica.

En ese sentido, ¿qué tuviste en cuenta al momento de armar los programas? ¿Te sirvió algo del Profesorado?

Sí, el Profesorado me sirvió. Primero era como muy intuitivo, mucho ensayo y error. Los chicos conejillos de Indias absolutos. Me costó mucho el tema de los materiales de estudio. Por ejemplo, encontrar textos adecuados y me costó desprenderme de la idea de trabajar con textos. Entonces a veces lo que hago es armar textos propios. O trabajar con noticias. Lo que hago mucho es trabajar con prólogos de libros o con entrevistas a no sé, Canclini, justo no lo hago. Pero si trabajo con una entrevista a Castells en Teoría y Análisis de los Medios, que es un lenguaje mucho más accesible que un texto académico.

Y después lo que trato de hacer es armar el año en dos grandes unidades y ahí meto como temas y al mismo tiempo tiene que haber 3 ó 4 preguntas que atraviese la materia porque voy y vengo todo el tiempo, y si no es como que queda muy fragmentado.

Y en cuanto al profesorado puntualmente, ¿podés decirnos en qué te sirvió?

Sí, esto de repensar el rol del texto escrito como algo central. El tema de las planificaciones. Ahí puntualmente el texto de Phillip Meirieu fue como de cabecera. Me encantó, porque después investigué y el tipo sigue dando clases o seguía dando clases hasta que se jubiló y es obvio, es evidente que no habla desde el atrio, se da cuenta. Lo que me pasa con los textos de Educación es que los veo como teóricos, son discursos indaptables a mi realidad. En cambio eso me parecía...yo puedo pensar para qué les hago hacer una lámina o una presentación o un video. O sea encontrarle sentido a cada pequeña cosa, no es que lo hago todo el tiempo, porque no tengo tiempo, me tienen que pagar diez veces más para que haga eso.

Eso se da en Didáctica Específica, la Didáctica General es absolutamente olvidable y hubo otra cosa que me gustó mucho: David Buckingham porque habla específicamente de la Didáctica de la Comunicación. Y como yo daba taller de video en *Ojo de Pez*, esta obsesión que tienen para que hagan un corto, que gane premios. Y él es como que revierte eso: lo que importa es el proceso y no sólo el producto final. Eso es una gran lucha en las escuelas, porque hay que mostrar. Yo soy re antimuestra, antiacto. Acá medio que me están hinchando...

¿Hacen actos en los CENS?

Este año dejaron de hacer actos, hacían actos y dejaron de hacer, porque nadie se quiere hacer, cargo, no sé.

¿Y para armar los programas tuviste que considerar alguna bajada institucional o algún condicionamiento?

Mirá, los de la otra escuela los armé en pareja pedagógica, así que ahí está bueno porque se juntaban dos puntos de vista y uno va negociando, que se te ocurren a vos o al otro. Igual los ajusto año a año los programas. Los ajusto, voy cambiando año a año los materiales, los autores, los textos, las actividades. Es muy raro que repita algo, salvo que haya funcionado increíblemente bien y que crea que es como una cosa clásica que habría que hacer.

¿Hay un tipo de supervisión de esto?

Ahí se lo di a la Asesora Pedagógica. Acá lo entrego y lo ponen en una carpeta. No creo que nadie nunca haya mirado con detenimiento los programas que yo escribo.

¿Y eso que te hace sentir?

Por un lado te da un montón de libertad y por otro lado es como que cada uno, sálvese quien pueda. El sistema educativo es como un monstruo burocrático. Yo sé que yo tengo que hacer el programa para cumplir, sé que tengo que hacer los libros para cumplir. Y una vez en la otra escuela me pasó que los pibes agarraron el libro de temas, escribieron un error atómico y lo firmaron y nunca nadie se enteró. Y eso en realidad es un documento, y medio que lo hicieron así como jodiendo si total.

¿Y en teoría son para el supervisor, no?

Sí, avisale (risas).

Pero qué sé yo, pero es cierto. Hay un montón de cosas que tenés que hacer porque así lo exige el sistema pero pierden sentido, y te cansan y te agotan. Hay gente que presenta el programa año tras año, entonces ¿cómo puede ser? ¿Dónde está el laburo ahí? ¿Hace 10 años los pibes iguales que ahora? Hay algo que no va. O, ¿no hubo actualización disciplinar? Qué sé yo. Pero no, nadie te los lee. Entonces por un lado te da libertad pero por otro lado sería interesante que existiera una coordinación. A mí me pasó una vez que los pibes me digan: ah, pero eso ya lo vimos en tal materia. Y decís ¿está bueno que lo vuelvan a ver, por más que sea desde otro punto de vista? Sería piola haberles dado otra cosa, qué sé yo.

Y ahora un poco pensando en tu aquí y ahora como docente, ¿qué te alegra de tu práctica docente hoy?

A ver, me alegra cuando hay una buena clase. Cuando los pibes se hacen preguntas interesantes, cuando los encuentro entusiasmados, cuando me divierto. Que no me pasa siempre. Y después lo que no me alegra tiene que ver con estas cuestiones burocráticas o a veces...digo, si a vos te tocó un curso que no es bueno por los motivos que sea, porque tienen problemas sociales, porque son quilombos, por lo que sea, si hay un respaldo institucional, eso se diluye, lo trabajás. El problema es cuando no hay nada, cuando no pasa nada.

Yo por ejemplo acá laburo muy bien. Si hay problemas rápidamente se resuelven, generalmente los resuelvo yo en clase sino rápidamente la comunidad, al ser tan pocos pibes, tan pocos docentes, es como muy fácil.

En Lugano, por ejemplo, el año pasado la pasé recontra mal. Era un caos, la dirección está como desbordada porque todos los días ocurren cosas, siempre es algo más grave. Entonces la verdad es que se pierde de vista lo educativo y se privilegia el asistencialismo social o que los pibes simplemente no se caguen a trompadas en clase. Entonces decís: yo no me preparé para esto. No es que me moleste, no es que digo: "Ay, estos pibes de mierda" -a veces sí, medio que me enoja- pero, digo uno no estudió para esto. No me voy una hora y media a Lugano para separar a dos pibes, para eso me quedo en mi casa y separo a los míos.

Pero bueno, lo que si me alegra es esto, cuando veo que hay un interés, cuando veo que están entusiasmados, cuando se preguntan, cuando toca el timbre y la clase seguía, bueno, ahí está bueno.

Bueno, la otra pregunta iba a esto, ¿qué cuestiones te tensionan o te frustran? Sí querés agregar algo más...

Sí, esto que te decía de la excesividad de burocratización, de administración del trabajo docente, la falta de respaldo institucional. Bueno, otra cosa es que uno no permanece en las instituciones. Yo acá acumulé ahora 12 horas y estoy bastante y eso te permite otra cosa, te permite hablar con otros docentes que no hablás, estar en un recreo porque tenés dos horas entonces hablás más con los chicos

en el recreo y es como otra cosa, tenés como más ganas de estar, de armar otras actividades o extracurriculares o entre varios docentes. Entonces esto de la fragmentación en muchas escuelas es algo terrible.

Y en tu práctica, ¿cómo sentís que te limitan estas cuestiones?

Y, por ejemplo, no me permite experimentar mucho con ciertas cuestiones. Vos tenés que evaluar en ciertos períodos y ciertos temas y contenidos mínimos. Por ejemplo, yo quiero trabajar con secuencias didácticas mucho más flexibles, con proyectos. Pero yo a fin de año, en diciembre, a los pibes los tengo que evaluar en dos semanas. ¿Y cómo los evalúo? Prueba escrita, obvio. O sea, ¿cómo los evaluaría sino? No tengo tiempo. Entonces es ridículo, porque durante todo el año estuvimos trabajando de una manera y a fin de año los reviento. Aparte justo a fin de año es a los que más les cuesta.

Y esa es una tensión que tengo: por un lado permanece un sistema de evaluación medio perverso, porque para mí vos tenés que evaluar como diste la clase. Yo por ejemplo hoy terminé de trabajar Industria Cultural con unos pibes, trabajamos con un proyecto. No hubo evaluación escrita pero en realidad los evalué todo el tiempo. Y a un pibe que le vaya mal porque no me entregó una parte, lo que sea, en diciembre se va a querer matar porque le voy a tomar el texto, porque no tengo el tiempo de hacer... Porque yo empecé antes de las vacaciones de invierno, estuvimos un mes y medio laburando. Y no tengo un mes y medio para un tema. Entonces, eso es un problema, son cuestiones burocráticas.

Después bueno, los recursos. Ese también es un limitante importante. Acá tengo que dar un taller de medios audiovisuales. ¿Cómo filmamos? Con los celulares de los alumnos. Sino, tiene que ser teórica. Entonces hay como un despliegue de objetivos que uno tiene que cumplir y de buenas intenciones, pero qué sé yo, acá tengo borrador y tiza. En la Pugliese no tengo ni marcador ni borrador, me los tengo que comprar yo. El borrador nunca me acuerdo, salvo cuando tengo que borrar, entonces agarro una hoja y borro con una hoja de papel (*risas*). También ahí es cierto que tienen otros recursos pero uno está como limitado.

Y hay algo que te limita mucho y es como la idea de lo que tiene que ser una clase, que está presente... Yo este año por ejemplo en 5° año dije: este tema lo doy sin texto, que busquen los chicos información. Y algunos les había ido mal y se van a Bariloche y qué sé yo. Y yo dije pueden hacer un trabajo optativo con el mismo tema, con una de las consignas y mandármelo por mail o entregármelo el lunes, que era hoy. Y uno de los pibes me dice: "¿El texto de la Sociedad de la Vigilancia?". "No, no hay texto". Entonces bueno, estas cosas que pasan. Acá, ni que hablar: esperan que vos llegues... Agruparse, trabajar en grupo, hacerse cargo, dividirse responsabilidades es un triunfo. Y esas son las cosas que decís: yo pienso una actividad en grupo, pero no saben laburar en grupo. ¿Qué hago? ¿Que no laburen en grupo? ¿Que laburen en grupo y que se maten? ¿Pierdo tiempo y les enseño a laburar en grupo? Y bueno, ¿qué contenido saco?

Entonces hay algo de la cultura escolar o en el imaginario de lo que tiene que ser una escuela que yo creo que es muy individualista y muy competitiva. Y es una institución de premios y castigos. Te pongo un ejemplo que es una de las cosas que a mí me molesta mucho, en la 3 DE 7 a fin de año se elige lo que se considera...nos piden a los profesores que marquemos en las listas de primero, todos los años el que consideramos que es el alumno que más se acerca a lo que es el proyecto-escuela. Entonces yo por supuesto dije que yo no lo iba a firmar porque señalar a un pibe era señalar a todos los otros y decirles, de 30 pibes, ustedes 29 son una manga de pelotudos. Por supuesto me miraron todos horrorizados. Esa es una escuela en la que se creen todos muy copados y muy progres pero eligieron al pibe que representa al proyecto-escuela.

¿Qué sería un proyecto-escuela?

Todas las escuelas tienen un proyecto-escuela. Es decir, como objetivos, parámetros, ejes de trabajo, que en este caso es la escuela inclusiva. El proyecto-escuela de esa escuela. O sea, el proyecto-escuela te dice que tenés que ser una escuela inclusiva, con el arte y la comunicación como transformadores de la sociedad, pero al mismo tiempo señalan a un pibe como...por supuesto eran todos los pibes de 10, 9, 8. Por supuesto no había ningún repitente, o sea, olvidate. O sea, ese tipo de cosas todavía existen. Y es muy difícil como...A veces es difícil hasta darse cuenta. Yo ahí porque me saltó rápidamente, Tenti Fanfani me saltó ahí.

¿Le dicen vos sos el proyecto-escuela de este año?

No, es peor. Porque en el acto de entrega de diplomas de fin de año, delante de todos, y de todos los egresados, lo llaman para que suban y les entregan como un premio, no sé, una agenda de Hello Kitty, no sé qué les regalan.

Pero, ya el nombre, proyecto-escuela, suena...

No, pero proyecto-escuela lo tienen todas, proyecto institucional, el PEI. Es eso.

Pero es un reconocimiento super conductista, buen alumno sería.

Sí, pero aparte es un sesgo. Son todos los chicos parte del proyecto-escuela, te guste o no te guste. El wachituro, el que se saca un 1, el que es racista, el que es kirchnerista, el que es antikirchnerista. O sea, son todos, son todos los pibes de la escuela el proyecto-escuela. Con esos pibes tenés que laburar.

Y antes hablabas de la evaluación a fin de año. ¿Cómo te sentís con respecto a la evaluación?

Odio, odio las evaluaciones. Odio ir a tomar examen, profundamente. No hay manera de que...O sea lo tengo que hacer y hasta te digo que soy una de las profesoras más exigentes y las que tengo más alumnos en marzo y repitentes y que se quedan en ese sentido, nunca voy a regalar nota y acá no regalo el título y se los digo. Por supuesto evaluó con otra flexibilidad, absolutamente distinta, pero la instancia de evaluación...Lo que pasa es que vos laburás en cursos con mucha gente, vos tendrías que laburar en cursos de hasta 20 como mucho, que es eso otra cuestión. Si tenés 20 pibes siempre se te van a escapar algunos, pero se te van a escapar menos. Vos lo podés atajar antes. Si vos tenés 20 pibes en diciembre, es como una fábrica de evaluar y dar nota. Si vos tenés 3 pibes en diciembre, quizás podés hacer otra cosa, qué sé yo, más parecido a lo que laburás en el año.

¿Cómo ves el vínculo de los estudiantes con la evaluación?

Es clarísimo: estudian para aprobar. Pero clarísimo. Después si el pibe aprende, aprende más allá de la evaluación o no.

Si vos les tomás una prueba...me ha pasado con pibes que tengo en 3°, 4° y 5°. Y en 4° por ejemplo les digo: se acuerdan el año pasado cuando vimos tal cosa y me miran como diciendo "¿de qué me hablás?", que son pibes que yo sé que son re entusiastas y que son divinos y que son pibes de 10. O sea, no es que no saben nada porque aprobaron de puro culo. Se lo olvidan. Entonces, ¿Lo aprendieron? ¿No lo aprendieron? ¿Estudiaron de memoria? Qué se yo. Al mismo tiempo, dicen "ah, esto tal cosa", "me acuerdo cuando hicimos tal cosa". Son los menos, cada tanto.

Y en el año, ¿qué estrategias de evaluación usás?

Te digo la verdad, me mato la cabeza con ese tema. Para mí es central. Uf, no sé. Es difícil. Y por otro lado entiendo que hay 4, 5 conceptos de la materia que tienen que saber. Ellos me tienen que poder definir comunicación en Comunicación, y saber que hay una manera más lineal y más circular. O me tienen que poder definir qué es la Industria Cultural y que sepan que no es el Arte, qué sé yo. El tema es cómo hacer para que aprendan ese concepto y no simplemente te repitan una definición.

Entonces como exámenes como más de comprobación de lectura, efectivamente, o de comprensión de ciertos conceptos.

A veces trabajo en proyectos, me gusta mucho trabajar con casos o proyectos. Me gusta mucho que hagan producciones, porque cuando hacen producciones, rápidamente aprenden los conceptos. Lo que pasa es que te lleva mucho tiempo armar esas actividades y es de ensayo y error. Yo una vez armé -me quise hacer la canchera- una WebQuest de Industria Cultural y visitaban museos (*expresión de exageración*). Un desastre me salió. No sé, no estaba bien hecha. Yo creí que sí y no (*risas*).

Este año hice algo muchísimo más modesto y funcionó bastante bien, pero no para todo. Hay como 5, 6 pibes que están ahí, deambulando. Ya los vi, están deambulando, no tienen idea de nada.

Y después no sé, algo que sí empecé a implementar y que me gusta y que sirve es trabajar como en una especie de tutorías. Es decir que ellos hacen una especie de preentrega. Digo: tal día es la preentrega, va con nota sino nunca te hacen la preentrega. El tema es así: la preentrega optativa, había dos. Entonces va con nota, el que no me hace preentrega es un 1. Te amenazo y ahí venían todas. Entonces en la preentrega yo leo los trabajos y los encauzo: "esto está muy bien"; "fijate que no hiciste la conclusión"; "acá decís todo pero no ponés ningún ejemplo"; "si citás tenés que citar entrecomillas"; "tenés que nombrar". Y eso sirve mucho, me sirve a mí y les sirve a los chicos porque si no es como

bueno, última instancia. Acá hay como un paso intermedio que los ayuda. Y generalmente lo que pasa es que un pibe que se hubiera sacado un 8 se saca 10, un pibe que no llega al 6, llega al 6. Eso está bueno.

En general, ¿podés darte cuenta con anticipación, por ejemplo, cuando empieza el año, si hay algún estudiante o algunos estudiantes que puedan llegar a tener dificultades en el aprendizaje?

Sí, en el primer trimestre te das cuenta.

¿Cómo te das cuenta?

Es muy difícil que alguien cambie -y cuando digo alguien también me incluyo a mí- la manera (esto que les decía del vínculo) de relacionarse y funcionar en una clase. Puede ser porque no le interesa la materia, puede ser porque tiene mala onda con vos, porque vos no podés llegar al pibe, porque tenga dificultades, que le cueste. Generalmente esto ocurre en el primer trimestre y más o menos te das cuenta y es ahí cuando vos tenés que decir: bueno. Hay pibes que funcionan solos, que vos sos un adorno. Esos son los que levantan la mano, te hacen preguntas piolas y vos decís, “guau, qué bueno”. Con esos dos pibes yo me olvido -trato de olvidarme- y trato de focalizarme en estos 10 pibes para ver si los podés ajustar, tenés que ir haciendo ajustes todo el tiempo. Esto de las preentregas yo lo hice en parte por estos pibes, porque eran los pibes que me entregaban un trabajo desastre en la fecha de entrega. Entonces son los que les permito llegar al 6. Quizás no tienen un 4, llegan a un trabajo aceptable. Y los obligo a esforzarse más. Aun así yo siento que el fracaso escolar es enorme. Hay como mucho fracaso, sí. Y es muy difícil por un lado el tema de la cantidad, es algo que atenta muchísimo. Y esto de estudiar para aprobar, y uno también está muerto ¿viste? Y a veces no te das cuenta. A veces tenés llegada con unos pibes sí, con otros no. Hay pibes que me caen mejor que otros, ninguno me cae mal sinceramente, no tengo problemas con ninguno, pero hay pibes que son lo que yo llamo “pibes invisibles”, que no te das cuenta hasta que te caen con una nota...o sea, es muy difícil saber cómo están todos los pibes. Si yo ahora agarro una lista y me decís: ¿está aprobado? ¿no está aprobado? Algunos sé, con otros dudo, no me acuerdo.

¿Hay alguna política o alguna dinámica de acompañamiento institucional para estos casos?

Sí, se supone que hay tutorías -el tutor una maravilla-, pero creo que en el fondo no. Creo que no hay una política sensata de acompañamiento en ninguna escuela. O sea, depende mucho de gente que tenga ganas de laburar. Entonces si vos tenés...ponele que acá tenés 10 profesores, 10 profesores copados, que se interesan, que se quedan después de hora charlando con un pibe que les dijo: “hoy quiero contarle algo”. Ahora, si tenés profesores que dicen: “no, mirá pibe, me tengo que ir” o que no les importa nada, no hay algo institucional. Que es lo que les decía al principio: ¿cuáles son los límites? Para lo bueno y para lo malo. Para unas cosas sí me da libertad, pero en realidad tiene que haber...o sea, no sé si el profesor es lo último, por un lado es lo primero en el engranaje escolar, pero por otro lado también es lo último. Solos... ¿Qué somos? ¿Islas? Sí.

¿Y el rol de la familia? ¿Qué esperás como docente del rol de la familia?

Nunca, nunca, nunca la espero (risas). Acá no tengo fami..., aunque bueno...a veces sí.

En realidad yo soy como muy hinchada, yo busco como el tema de la autonomía de los alumnos. A mí me parece que esa sí es una de las cosas que tiene que brindar la escuela: que sean autónomos. Hay una metáfora que se las voy a contar, no es políticamente correcta pero la voy a contar igual que es la de la “Escuela Youtube”. ¿Viste cuando decís quiero ver un videíto de Los Simpsons, quiero ver un gatito que se cae, quiero ver un video de Lady Gaga. Bueno, en la escuela no es así: no es que yo me adapto a tus necesidades. O sea, un poco sí pero no todo el tiempo.

Esto me pasa en la de Villa Crespo. Aparte se lo digo a los pibes: “¡Hola! Wanda Nara en pelotas, Los Simpsons, el gol de no sé quién de cabeza. No, chicos, yo preparé esta clase. O sea, *I'm sorry*, ¿viste? Chau.” Entonces quiero como que sean autónomos. ¿Qué tiene que ver Youtube? Pero bueno. Sí, esto de la demanda. A veces ellos mismos se tienen que gestionar las soluciones, saber organizarse. Sobre todo que yo tengo 3°, 4° y 5°. Entonces decís “bueno, dejate de joder”.

Y la familia, yo... bueno, como tutora muchas veces cito a los padres o tuve reuniones con los padres y creo que en realidad donde más tienen que trabajar las escuelas es con el pibe. Vos podés hablar con el padre, con el psicólogo, con el dire... con todos, ahora si el pibe no tienen la voluntad o las ganas o no se siente apoyado...Yo creo que mi centro es el pibe, no es la familia. A la familia la puedo llamar. En diciembre tenés un desfile de padres, que eso sí me molesta mucho porque generalmente coincide con

los pibes que son un desastre, tipo que no te entregaron nada, que faltan, que llegan tarde, vienen los padres. A mí me interrumpieron una mesa de examen, enloquecidos y los eché, así de simple. Que yo a las 11 salía, que si querían que me esperaran hasta las 11. Aparte entró como hecho una furia, sin decir buen día, nada. No, un desastre.

Y después tenés padres que se acercan a preguntarte, qué se yó, cosas... Yo trato de tener el menor vínculo posible con la familia, pero bueno, a veces hay cosas que uno tiene que saber o que tenés que tener en cuenta.

¿Y cuál sería tu ideal en cuanto a acompañamiento institucional para estos casos más problemáticos?

En realidad...ay, es muy difícil. La verdad es que tendría que pensarlo mucho, pero a veces creo que las escuelas quieren retener a los alumnos a como dé lugar y a veces lo mejor para el alumno es cambiarse de escuela, porque esa no es la escuela para ellos, esto me pasa en las secundarias. Pero perdés matrícula y se ve como un fracaso: no tantos egresados por año, digo, hay algo de lo numérico ahí que funciona.

Y después que hay un problema de comunicación básico con los docentes. Yo tengo ahora una piba que tiene problemas psiquiátricos graves, que bueno me junté con la madre el otro día que fue a Dirección, entonces me llamaron (yo era la tutora). Y entonces, bueno, mandé un mail a los profesores pidiendo que trataran de adaptarse a la realidad de la piba, pero después nadie se fija eso. Yo ahí soy como mensajera, pero, ¿después quién controla eso o quién va y le dice: "Mirá, hacele una actividad extra"; o "no le cierres el trimestre ahora, esperá una semana que tiene que volver"? Ponele. Pero ese tendría que ser alguien -existe un Asesor Pedagógico- que lo que hace es apagar incendios. Dos pibas que se agarraron a piñas porque el novio estuvo.... a mí, la verdad...sí, me van a decir que soy una asquerosa. Me parece que en algún momento hay que decir, bueno, frente a todo esto, ¿qué privilegiamos? Y no se privilegia, se apagan incendios. Se trata que: entraron 50 pibes vivos, tienen que salir 50 pibes vivos (*risas*) y se pierde como lo...para mí primero está lo educativo y después está lo social, aunque no están escindidos. Pero muchas veces, los pibes que son...una piba que anda deprimida porque se peleó con el novio, entonces todos los profes le preguntan: ¿qué te pasa? Y la verdad, te peleaste con el novio, bueno, vas a conseguir otros. Y una piba que se peleó con el novio quizás que no arma escándalo, nadie le da bola, ese es el tema. Hay como prioridades que no están muy claras y a veces se toman medidas pero no hay un seguimiento, eso también.

¿En qué creés que se diferencian tus alumnos de ahora con tus compañeros de secundaria?

(*Risas*) Yo soy egresada '90 así que imagínense. Me junte justamente el otro día con mis compañeras y nos cagamos de risa comparando sus hijos y nosotras. A ver, lo que voy a decir les va a sorprender, pero yo creo que ahora son menos autónomos, creo que son más dependientes, que les cuesta diferenciar mucho, que les cuesta hacer producciones propias auténticas, y desde un video hasta una monografía. Así como copian y pegan, copian y pegan y les cuesta como reelaborar en base...Es obvio que vas a buscar en Wikipedia pero reelaborá, citá y reelaborá. Los videos también es como que imitan, yo no veo como mucha autenticidad. Sí, manejan el Movie Maker, el Final Cut, todo lo que quieras, pero no veo que haya realmente un manejo del lenguaje audiovisual, por ejemplo, cosas totalmente distintas. También creo que les tocó vivir una época de mucha mayor inestabilidad social, económica...y eso los hace como más vulnerables en algunos aspectos y... (*Silencio*). También tienen como que se aburren más fácilmente, no sé si se aburren más fácilmente, porque yo me aburría profundamente en la escuela, creo que se desmotivan, pero me parece también que esto también es como un espíritu de época. Yo decía yo cuando termine la escuela y esté en la facultad, no puede irme mal. En cambio los pibes vienen de fracasos de sus padres, padres desocupados, o padres que tuvieron diez laburos en cinco años.

Claro, son hijos de otra generación

La escuela ya es otra cosa. Y al mismo tiempo veo también que el vínculo social les cuesta mucho, como hacerse amigos, o sea, encontrar en la escuela...la pasan bárbaro, pero es como más superficial. No en todas y no en todos los cursos. Por ejemplo el curso que tengo acá, bueno, de hecho ahora festejan un cumpleaños. Pero hay muchas escuelas sobre todo donde hay repitentes, o pibes que pasan por 2 ó 3 escuelas, que la escuela dejó de ser como un lugar donde vos te hacés tus amigos.

¿Y para qué pensás que van a la escuela los chicos?

Para obtener el título. O por los padres. No creo que la escuela, si vos dijeras: "Bueno, les regalamos el título". ¿Sabés cuántos te dice "ok"? Sobre todo en sectores más vulnerables que son los que necesitan el título, no por el título en sí sino por el recorrido que tienen que hacer. Pero lo que te dicen es: "Vos con el título vas a conseguir un laburo". Para algunos es ser realizador cinematográfico y para otros es ser cajero en Jumbo, que es lo que me pasa en Lugano. O sea, son como dos títulos distintos.

Sobre todo ahora que es obligatorio

Sí, igual hay que ver, claro. Hay como una imposición y hay una creencia de que todos obtienen el título secundario y al mismo tiempo hay una presión en todas las escuelas y es cierto de "Bueno, aprobalos". Hay que aprobarlos como sea.

¿Qué pensás de los contenidos de tu materia?

Ay, me gustan. Sobre todo los que armé yo, esos me encantan. Sí, a mí me gustan y estoy todo el tiempo como buscando actualizaciones y no sé: veo una película y digo "Uy, qué buena esta película, la puedo usar para tal materia en tal cosa".

Y cuando pensás así, ¿pensás que motivan a los chicos? ¿Qué tenés en cuenta para...?

Yo creo que sí. Por ejemplo, uso muchísimo lo que son series o películas como disparadores porque sé que a ellos les...O sea, si yo les paso para ver estereotipos (voy a quedar re vieja con lo que digo pero no me importa), hasta hace tres años lo podía usar, ya no. No sé, diez minutos de los *Power Ranger*. Tenés la *Power Ranger* rosa que cotiza más que la *Power Ranger* amarilla que es china, es obvio. Entonces, ¿qué *Power Ranger* querían ser? Obvio que el *Red Ranger*, ya lo sé chicos. Entonces bueno, con ese tipo de cosas les puedo dar estereotipos. ¿Cómo se los doy? Bueno, con algo que sé que ellos vieron.

Les hago elegir los temas a ellos. Por ejemplo, en 5° año vemos representaciones sociales, estereotipos, género....Les digo: bueno, tienen que analizar una serie de televisión, lo que ustedes quieran. Lo que tienen que hacer es aplicar. Entonces, bueno, de esa manera lográs como cierto interés. Hay pibes que me analizan -me quiero matar- *Rebelde Way* y bueno, veo 10, 5 minutos para más o menos...y hay otros que te analizan qué se yo, *The Walking Dead*. Cada uno sobre lo que le gusta. Entonces eso me sirve: buscar como consumos de ellos, intereses de ellos. Por ejemplo, el jueves empiezo con Estudios Culturales en Comunicación y voy a hacer como una clase medio con algunas preguntas para ver qué es lo que surge y a partir de eso, mi idea era laburar como en proyectos, en 5 grupos. Entonces unos pueden trabajar cumbia, otros pueden trabajar todo lo que es graffitis o arte callejero, otros el gaucho. Pero después dije: capaz a algunos les enchofo la idea del gaucho y...Pero bueno, entonces voy a ver qué es lo que surge y tomar, para que vean que vean esto en la aplicación en la vida real, o sea que lo que estudiamos no son como cosas abstractas. Hay cosas que sí son abstractas o tienen un grado de abstracción importante, pero te tienen que servir para la vida o por lo menos para tener una idea distinta sobre la vida.

¿Y más allá de los contenidos qué competencias buscás enseñar?

Bueno esto de que sepan tener producciones propias en el sentido de buscar, seleccionar y reelaborar información para mí es fundamental.

Después el tema de que puedan lograr trabajar en grupo también, porque en la vida les va a tocar laburar en equipo y con otros y delegar, y confiar en el otro o al mismo tiempo que te bajaron una orden y es así.

Y después ciertas cosas que tienen que ver con poder expresar ideas con claridad, eso les cuesta mucho. O poder argumentar, que puedan argumentar, sí lo del pensamiento crítico también pero después, al final. O sea si no saben argumentar...surge solo de estas cosas. Porque ahora están todos con el pensamiento crítico, el pensamiento crítico. El pensamiento crítico no es "esto es una mierda" o "no estoy de acuerdo". No, tiene que venir de un laburo previo: si vos sabés argumentar, buscar información, generar tus propios productos...

Muchas veces lo que hago es darles dos autores que se contradicen sobre un mismo tema y algo que me encanta hacer siempre es bueno, argumentos a favor y en contra y me dicen: "Bueno, pero qué, ¿es a favor o en contra?". Sean libres, chicos (*risas*). Bueno, pero esto, que se hagan preguntas, entonces por ese lado queda el espíritu crítico. Hoy cerramos Industria Cultural y lo cerramos con argumentos a

favor y en contra. Punto. Y veían que había cosas buenísimas, que les gustaban de estos chiquitos con problemas, de Frankfurt, y había cosas que, claro, las podían criticar.

¿Hay algún aspecto de tu práctica que te gustaría modificar, cambiar?

Sí, me gustaría, ay, los horarios, por dios. Odio los horarios.

Me gustaría...bueno, el tema de la evaluación, tener más libertad. Me gustaría que fuera aprobado/no aprobado. Nada de esta estupidez de las notas. Pibes de diez, pibes de seis. O sea, ¿cuál es?

Me gustaría que no fuera por años las escuelas, que fueran por contenidos, como una carrera universitaria, donde obviamente -no sé si evitás a los repitentes- pero yo tuve repitentes y era un embole. A un pibe que le dijiste el diciembre que estaba aprobado en marzo tener que decirle: bueno, me tenés que volver a demostrar que sabés. Es absolutamente absurdo, ridículo. Es ridículo para los pibes, sobre todo cuando repiten por una materia, ¿no? O sea, por tres.

Otra cosa que me gustaría cambiar: yo quizás daría menos contenidos, pero mejor. Lo que pasa es que bueno, ahí es todo un tema. Hay como una cuestión ahí, no sé, como entre ética y eh...

Y después prácticas mías, sí hay cosas que me gustaría cambiar. Lo que pasa es que es muy difícil verse a uno en perspectiva. Pero me gustaría saber qué cosas yo tendría que modificar, qué cosas estoy haciendo mal.

Yo obviamente entro con la mejor intención, creyendo que hago cosas geniales. A veces me doy cuenta, salgo y digo: "no, esto no funcionó". Pero sí, me gustaría cambiar cosas.

¿Qué preguntas te estás haciendo hoy como docente?

Básicamente uno se pregunta si realmente... si uno está laburando bien, te preguntás todo el tiempo, te preguntás... qué sé yo, los pibes hoy se fueron a Bariloche y me dijeron que iban a hacer un faltazo general. Y yo dije: "Pero chicos, entonces les tengo que tomar la prueba cuando vuelven". Y hoy estaban -damos clases juntas, en pareja pedagógica- 25 de 45. Y yo pensaba, la próxima tendría que haber dicho: "¿Sabén qué? La prueba es el 31 y el que no viene...". O sea, es como... una cosa es cosas claras, un discurso claro, que sí me parece importante. Si yo te dije que si no me traías el trabajo era un 1. Lo quise hacer por ellos y ya sé que cuando vuelvan de Bariloche va a ser una masacre, pero bueno, lo lamento. Es un tema que está bueno, que es fácil. Pero bueno...

Entonces preguntas: ¿cómo evaluó?; ¿cuándo evaluó?; ¿le doy más tiempo a éste?; ¿hago una actividad en grupo?; ¿no en grupo? Todo el tiempo te preguntás cosas.

¿Y en general, con respecto a tu vocación?

A ver, yo no tengo vocación docente. No, no fue lo que elegí. Lo estudié después porque laburaba y me parecía importante hacerlo. Sí me interesa el ámbito educativo y estoy como en un límite de horas. Yo creo que si agarro más horas, de hecho no doy clases bien. Es absurdo, no sé cuál es el máximo 70, 60, no sé, es una ridiculez. Te lleva mucho tiempo fuera de las horas que vos tenés en clase preparar bien clases. Y actualizarse y dar cosas nuevas.

¿Pero le encontrás sentido a lo que estás haciendo?

Sí, sí. Le encuentro sentido, lo que pasa es que a mí hablar de vocación como que me hace ruido. O sea, yo me lo tomo como un trabajo con mucha responsabilidad donde sé que hay personas, no es que estoy haciendo hojalillos pero me parece que hay una cuestión de profesionalidad que yo antepongo a la vocación. Y esto no significa que yo soy la mejor profesora del mundo, pero yo llego con las clases preparadas, según como di el tema trato de que todo coincida o que sea coherente. No llego y le digo al pibe: "¿Cómo andás? Che, vemos una película". No, o sea...lo cual no significa que tenga un vínculo tenso pero privilegio lo pedagógico, lo educativo. Y después, bueno, uno tiene buena relación con los pibes. Con algunos sobre todo, no con todos. Es imposible. Entonces para mí lo de la vocación es raro. Igual sí no disfruto todas mis clases. No voy a mentir. Por ejemplo el año pasado me tocaron un montón de cursos bastante malos por diferentes motivos y yo trabajaba con mi pareja pedagógica con la que no me llevaba bien y un montón de cosas que hacían que la verdad la pasara mal. O sea iba y tenía que laburar, pero no disfrutaba. Era más lo que sufría que lo que disfrutaba. Este año es al contrario. Pero eso es también lo que tiene la tarea docente. Pero en general sí, disfruto.

Depende de cosas muy externas, ese es el tema. En una escuela que te imponen trabajar a como dé lugar con otra persona; si hubiera habido un mínimo asesoramiento o no sé, un directivo, un coordinador, que va 2, 3 veces al aula y te dice: "no, la verdad convendría que se separen." Entonces es más una

cuestión de desidia. No es que nos matáramos en el aula, pero no coincidíamos desde la mirada, era imposible. Entonces, bueno.

¿Cómo te ves en un futuro con respecto a la docencia?

Me gustaría, es loco lo que digo, pero me gustaría tener horas en diferentes escuelas. Creo que si uno da clases solamente en un CENS tiene una mirada muy sesgada. Si solamente en una escuela de clase media-alta como la de Villa Crespo, te pasa lo mismo. Entonces me gustaría tener -te digo cualquier cosa- 15 horas pero 5, 5 y 5 para tener una mirada amplia y no achancharme.

Bueno ahora estoy haciendo una Maestría en Tecnología Educativa. Me interesa como esa parte a mí. Como quizás la de asesoría o laburar como en un plano más macro o laburar dando clases para docentes, eso sí me interesaría. Pero no ocurre.

Con respecto al Profesorado en general, ¿cuál es tu opinión, teniendo en cuenta tu trayectoria como docente?

Creo que las -salvo Didáctica Específica que sí me pareció buena- las otras materias que son no sé qué de Aprendizaje y Didáctica General me parecieron muy malas, y me gustaron las otras que en realidad nos las enchufan, pero son materias de las Carreras. Tecnología Educativa me pareció un desastre, después hice Análisis Institucional, otro embole. Me gustó Comunicación y Educación, Tenti-Fanfani que me encantó. Bueno, esto de las escuelas pobres para pibes pobres, que es lo que les decía. Políticas también. Políticas es muy buena.

Y con respecto a la práctica puntual, ¿sentís que te brindó herramientas?

Muy pocas. Creo que aproveché, cuestiones prácticas un 30% y después hay un 20% más que tiene que ver con una cuestión de interés personal. Esto que te decía, Tenti Fanfani. Yo no puedo aplicar, ¿Cómo aplico? Sí lo vivo, lo veo. Lo que sí aplico es una mirada crítica, esto que te decía: esta actividad yo no la voy a hacer de marcar el "pibe proyecto". Chau, no lo hago. Ese fue Tenti el que me dijo: "no lo hagas".

Como para terminar. Si te decimos la frase polémica "crisis en la educación", ¿qué nos decís?

Sí, te diría que sí pero no en un sentido negativo. Me parece que la crisis es como un barajar y dar de nuevo. O sea, si no hay crisis, no hay construcción. Me parece que sí es todo un proceso de cambio el que estamos viviendo. Y sobre todo lo que me parece más importante es que hay una cuestión cultural ahí, más que otra cosa. Es un problema cultural. Estos pibes que si no tienen el texto y no lo encontraron empiezan: "¿Y dónde está el texto?". No, no había texto. O acá que si se sientan en un lugar y les decís que tienen que hacer grupo con otro: "No, porque yo me siento con mi compañerito de banco". Como si estuvieran....Jacinta Pichimahuida, parecen. Entonces para mí hay una cuestión cultural que se está transformando. Creo que parte -y por eso también estoy haciendo la Maestría- de esta aceleración o de este cambio lo provocaron las tecnologías. Como que de golpe instalaron un montón de información, instalaron nuevos modos de relacionarse. Nuevos modos de hacer a la información, no así al conocimiento porque eso ya implica algo...Me parece que ahí es donde la escuela tiene que meterse. Bueno, con toda esta información, ¿qué hacés? ¿Cómo generás conocimiento a partir de tooodo esto? Y ahí creo que sí, que podemos hablar de crisis. Y creo que va a durar un tiempo largo. Y de todas maneras creo que la mayor crisis tiene que ver con la cuestión social, esto que les decía, de seguir instalando pibes "Proyecto escuela", o que haya escuelas pobres. O sea, la escuela de Lugano es el basurero de Lugano. Todos los pibes van ahí. En primer año yo tenía pibes de 17, 18 años. Es ridículo. Tenés que hacer escuelas para esos pibes. No mandarlos a la peor escuela que hay. Y hay modalidades de escuelas que no existen que ya deberían existir. Por ejemplo, ¿qué hacés con un pibe de 17 años? Bueno, terminan diciendo: el año que viene cuando cumpla 18 lo mandás a un CENS. No, ¿entendés? Porque el año que viene ya nunca más apareció en la escuela. Que no haya guarderías. Que no haya una modalidad semi-presencial, cuando hay pibes que laburan y tienen hijos. Es ridículo.

Ah, y la pregunta chusma: tema de tesina.

Cruces entre periodismo y literatura, hice sobre no-ficción. Pero no quedé contenta, terminé haciendo lo que quería mi tutor. Terminó siendo un trámite, me la quería sacar de encima. La hice para aprobar.

¿Algo más que quieras agregar?

No, cualquier cosa me avisan. Si hay que completar algo.

Sí, básicamente nuestra idea era indagar cómo se siente el docente a partir de su práctica.

Sí, igual eso depende mucho. Depende de la cantidad de horas que tengas, de qué momento estás. Yo conozco docentes que se están por jubilar y yo digo: estos tipos hace 10,15 años debían ser docentes de la puta madre y ahora están desquiciados mal. Y agarran 80 horas para jubilarse.

Yo creo que es un trabajo muy mal pago y creo que hay muy malos docentes.

¿Y qué sería un mal docente?

Mal docente es alguien que no sabe lo que da y es alguien que no puede vincularse con los alumnos, tampoco. Insisto, yo rompo las bolas cuando hablo del vínculo pero me parece que es fundamental. Vos tenés que establecer una relación clara con el otro. Bueno, yo soy el docente, yo doy esta materia, yo hablo de esta manera, llevo temprano, se trabaja así. Como ciertas cosas claras que te dan un marco para trabajar. Después das lo que querés. Pero hay docentes que no sé, que un día toman oral, que un día te evalúan de una manera. Entonces el pibe o el adulto no saben, terminan como adivinando qué es lo que tienen que contestar. Entonces si más o menos saben cómo son las reglas del juego - porque las reglas del juego cambian con cada profesor, es obvio, porque somos personas- bueno, vos creaste una pequeña comunidad que es la clase donde, bueno, acá las cosas funcionan así. Es como en cada familia: hay familias donde se come con la tele y otras que no, hay familias donde comen todos juntos el domingo y hay otras que no. Entonces esos códigos vos los establecés a través de una comunicación al principio, cuando arrancás las clases, las primeras semanas; después, medio que avanzás. Por eso, por ejemplo, el tema de las suplencias. Vos sos suplente un mes en una escuela ¿y qué hacés? Magia. Hasta que llegás, conocés a los pibes, te enterás lo que estuvo haciendo el otro profesor...

Creo que hay profesores que no planifican. Creo que hay un montón de profesores que aprueban para no tener que laburar, porque si vos no aprobás en diciembre estás laburando y vienen los padres que están laburando...

Conozco un montón de docentes que aprueban a todos.

¿Y eso con qué creés que tiene que ver? ¿Con el nivel de profesionalismo?

Sí, para mí no hay buenos profesionales. En general, y depende las escuelas. Yo me encuentro con muy pocos docentes con los que me inspiro. Hay docentes que me parece que son un desastre y eso a mí me genera como tensiones en las escuelas. No hay -esto no se los dije y está bueno- como una idea de cuerpo docente. Uno no siente que todos son tus compañeros. Yo no siento que todos son mis compañeros. Al mismo tiempo, cuando tengo colegas piolas, con los que puedo hablar y compartir...

Hoy yo estaba hablando con una profesora, con la que doy clases, y otra dice: "che, pasó tal cosa, ¿qué les parece que haga?" Y eso está bueno. Pero yo le pregunto a otro profesor qué le parece que tengo que hacer si le tengo confianza, si pienso que es un tarado nunca le voy a preguntar.

Y al mismo tiempo entiendo que hay profesores que bueno, que tienen que laburar, tienen que pagar el alquiler, qué sé yo. Es una dinámica perversa. Por eso: tendrían que estar mejor pagados y tendría que haber mayor profesionalismo. Y tendría que haber, no soy macrista, pero tendría que haber sistemas de evaluación docente, de verdad. Los cursos de capacitación docente son un chiste, son mediocres, son de cuarta. Los docentes, todos, "ay me encanta". No, no saben lo que es.

Si leen los foros de los cursos de formación docente te pegás un tiro. Yo los odio, es un discurso así como repetido. Decís "loco, leé lo que puse antes, leé en el foro."

¿Y qué daría mayor profesionalismo en los docentes?

Creo que por un lado la formación. O sea: quiénes pueden dar clases y de qué. Porque si vos ves de qué puedo dar clase yo, yo puedo dar clase de "Costos" en una escuela técnica. ¿Entendés que no puedo administrar mi casa y tengo que dar "Costos"? Por ejemplo, la persona que daba Comunicación conmigo era antropóloga y todo era cultura. Y a mí "ahhh". Y no quería saber nada con los medios porque para ella los medios eran instrumentos de manipulación. Entonces había ahí como una lucha conceptual que era insoslayable. Tiene que haber quizás que uno pueda dar menos materias pero mejor.

Y después esto de la capacitación, pero que es pésima. O sea, yo la capacitación la encuentro en otros lugares.

Y el tema de armar como compañerismo, grupo. Lo que pasa es que tenés que tener tiempo y hay profesores que se van de una escuela a la otra. ¿Entonces cómo hacen para encontrar el tiempo para

encontrarse con otros compañeros? No pueden. No podés. Digo, tiene que haber algo de la voluntad individual, de tus ganas. Porque el sistema no te ayuda. El sistema te dice: bueno, andá de una escuela a la otra, andá rápido, no te involucres, aprobá. El sueldo lo que te dice es eso a gritos. Y esto de armar comunidades con pares a mí me parece interesante.

Algo que me gustaría -yo lo pienso pero es imposible en las escuelas actuales- pero laburar de manera interdisciplinaria para mí sería genial. Pero no un antropólogo con un comunicólogo, porque nos matamos. No sé, laburar con alguien de Matemática en proyectos. Porque como son diferentes didácticas, abordan distinta la clase. Entonces ahí vos decís: “Uy, mirá qué bueno esto que hacen en Matemática, los de didáctica de la Matemática”. Eso te puedo servir. Pero bueno, no está dado desde lo institucional, sino que es siempre por voluntad propia. Y yo creo que ahí tenemos suerte con las boludeces de las redes sociales, el mail inclusive, te permiten como encuentros por fuera de lo que son los espacios escolares. Hay docentes que yo no conozco de verdad; comparto información, experiencias con un montón de docentes que no conozco. Nos conocimos en un curso y quedamos en contacto y aprendí un montón de esos colegas a los que nunca vi en mi vida. Tengo mucho contacto, por ejemplo, con un profesor de Matemática que no conozco. Y de Informática, o sea, con profesores de otras materias que nada que ver. Bueno, con una profesora de Matemática que es con la que siempre hablo y queremos armar algo en conjunto, no tiene nada que ver con lo mío. Esa sí es una profesora de verdad, qué sé yo, los profesores de antes, que laburan con otro formato. Está bueno escuchar las experiencias y después pensar: “¿qué de esto yo podría aplicar?”. Pero tenés que tener tiempo y ganas. Es así: la escuela no potencia, no fomenta estas instancias. Ni las escuelas puntualmente ni el sistema escolar en general. Los cursos son un desastre. Eso.

Entrevista J

Fecha entrevista: 14/09/2015

Lugar: Facultad de Ciencias Sociales. Patio.

Edad: 26 años.

¿Qué título tenés o en qué estado de la carrera estás?

Profesor de Ciencias de la Comunicación.

¿Qué antigüedad tenés en la docencia?

Dos años.

¿Cuáles materias enseñás?

Lenguaje y Comunicación; Lengua y Literatura y Literatura.

¿En qué años das clases?

En 3° año, 2° y 1° año.

¿En qué institución/es trabajás?

Bachillerato Popular Darío Santillán y dos CENS.

¿Hace cuánto que estás en esas instituciones?

Dos y un año, respectivamente.

¿En qué ubicación geográfica se encuentran esas instituciones?

Constitución, Parque Patricios y Lugano.

¿Qué cantidad de horas trabajás?

Veintitrés horas cátedra.

¿Sos Titular o Suplente?

Titular en el Bachi y Suplente en los CENS.

¿Tenés otro trabajo fuera de la docencia?

Sí, doy clases particulares de guitarra.

¿Hace cuánto egresaste? /Etapas de la carrera

Egresé del Profesorado en el 2015.

¿Realizaste la Licenciatura? En caso de que sí: ¿la finalizaste? ¿Qué orientación realizaste? ¿Y tenés tema de tesina?

Sí, hice la Licenciatura y estoy terminando la tesina. Hice la Orientación en Comunicación y Procesos Educativos. El tema de la tesis es sobre las representaciones de los docentes de un bachillerato popular.

¿Iniciaste el Profesorado directamente o en algún momento de la Licenciatura te anotaste en él (ya egresado/a o cursando la Licenciatura)?

Empecé la Licenciatura y después, con el devenir de los años, agarré la Orientación en Comunicación y Procesos Educativos ya pensando en encarar un Profesorado y después dije: "Hago Didáctica que es la anual, las pedagógicas y tengo el título de profesor".

¿Por qué elegiste el Profesorado? ¿Cuáles fueron los motivos por los que elegiste hacer el Profesorado?

Porque dentro de mis varias crisis académicas con la carrera descubrí que un ámbito copado para seguir explotando ciertas cosas que yo había visto en la carrera y me habían nutrido y creo me podrían seguir nutriendo, sería explotar ciertos textos o ciertas charlas, ideas, con un grupo de gente, en un lugar; y bueno, pensé que la docencia era lo mejor en ese sentido. También un modo de aprovechar laboralmente varios años acá. En ese momento también justo me decantaron un montón de ideas laborales que no me gustaban, entonces también coincidió con una veta laboral.

¿Qué es para vos la docencia?

La docencia es una práctica que se ejerce, eh... bueno, qué sé yo. Es una práctica educativa, claramente, en la cual se encuentran muchas contradicciones, ¿no? Me parece, al menos en lo general que pude transitar en mi vida: colegios a los que yo fui, colegios en los que di clases, colegios de amigos. Es un terreno de muchas contradicciones, pero también es un gran terreno de lucha social, y entonces está bueno. A mí me gustaría encararlo desde ese lado, yo lo veo así. Tenés que bancarte todo pero un mínimo de luz hay ahí. Dentro de todas las cosas que uno dice "No, los profesores están todos cansados, frustrados, no quieren dar clases". Bueno, en sí, es un espacio donde vos llegás y ahí, durante dos horas, tenés a gente escuchándote y vos podés cambiar cosas si querés y si te las rebuscás de algún modo, y generar proyectos lindos que le pueden cambiar la vida a una persona desde el apoyo de su autoestima, porque todos sabemos cuánto puede llegar a frustrar o a incentivar a una persona cierta situación que haya pasado en un colegio en donde se supone que te están mirando, te están enseñando, vos tenés que aprender, es una tensión muy dura. Entonces es como más que nada contagiar cierto...no quiero sonar *hippie*, pero como también influenciar a las personas para que puedan tener un peso por sí mismo en cuanto a decisiones, en cuanto a un punto de vista, y bueno, de paso, enseñarles literatura o lo que sea.

¿Con qué expectativas empezaste tu camino como docente?

La verdad es que tenía muchas ganas de ver cómo era estar en un lugar, cómo era ver a personas que tienen ciertos preconceptos sobre lo que vos sos, cómo estar frente a eso todo el tiempo. Esa tensión constante entre que quieren escucharte que les digas la verdad, y vos tenés que decirles que no hay una verdad. Pero con muchas ganas de contagiarme de esa gente, de estar frente a un lugar y empezar a deconstruir ciertas imágenes de lo que es un profesor y todo. Bueno, dentro de todo yo ya entré en un lugar en donde ya estaba todo bastante deconstruido, entré en un Bachillerato Popular, que ya es distinto. Pero entré con muchas ganas, y muchas ganas de ponerme a prueba a mí mismo más que nada, de ver cómo yo podía responder frente a ciertas situaciones. Y de repente me encontré hablando de ciertas cosas de la carrera que ni yo sabía que me acordaba, o digo: "Mirá cómo pude improvisar tal respuesta que me había descolocado, algunas herramientas tengo, ¿no?". Imaginate que ya había terminado la carrera acá. No digo que solo la carrera me las haya dado, pero podés dar cuenta de un camino recorrido.

¿Qué te proponés lograr con tu práctica?

Primero, ser feliz yo. Porque si bien lo hago porque me gusta, también es una necesidad económica: hay que laburar. Y lo hago porque también es uno de los laburos más lindos. Así que, primero tratar de encontrarme bien yo, nunca ir a un lugar ya con vistas de que me voy a aburrir. Eso es lo que primero me propongo. Y después bueno, en tanto yo pueda ir entusiasmado a un lugar, creo que eso se va a transmitir, luego, después, las adversidades que te demanden las diferentes situaciones que te encuentres dando clases ya escapan de mí, intentaré lidiar con eso y estoy seguro que de algún modo u otro siempre se va a poder salir adelante. No creo que exista ningún lugar en que te pueda decir: "Bueno, hasta acá llegaste, esto es una mierda, te metiste en un pozo sin fondo". Digo, no me creo que ningún lugar sea así, por más *heavy* que sea según lo que se dice por la población o lo que sea, ¿me entendés? Cuando vas a una villa y te dicen: "No, estos pibes no tienen futuro". Y bueno, algo vas a hacer ahí. En tanto vos, en tanto yo esté preparado para esas situaciones, lo que me propongo es encontrarle la vuelta.

¿Cómo llegaste a la/las instituciones donde trabajás actualmente?

Al Bachi llegué por una conocida, le pregunté: "Che, Colo, ¿sabés de algún colegio para dar clases? Y me dijo: "Mirá, yo estoy laburando en el Bachillerato Popular Darío Santillán" y me dijo "Vení, acercate si querés, porque ahora se abrió una convocatoria a profes". Fui y quedé (*risas*). Porque coincidía también la materia, el área, con mi carrera y porque bueno, tampoco hay muchas restricciones: no tenés que estar recibido, ni tener una experiencia.

A los CENS entré por la Junta Docente. Salieron horas remanentes para tomar suplencias los que todavía no estábamos en el listado actual de los Actos Públicos, y entré así. Bien burocrático digamos...

¿Tuviste que pensar los programa de cero o ya estaban armados?

Con respecto al del Bachillerato, ya había un programa armado, el cual tuve que deconstruir y revisar mucho porque a primera vista ya creía que era un programa bastante complejo para llevar a cabo en un

año y después, con el correr de la práctica, me di cuenta que entre feriados, entre personas que faltan y van a la otra clase y todo, es necesario dar pocas cosas y bien, y contagiar desde otro lado. No explicar detalladamente las radios comunitarias, los periódicos comunitarios, sino dar una idea general, tener ciertos ejes: tres, cuatro ejes durante todo el año y laburar con eso. Y todas las actividades o contenidos que des, encararlos desde esos ejes, entonces estás todo el tiempo “machacando” para que se entiendan ciertas cosas principales, lo demás son actividades.

Así que bueno, en resumen tuve que revisar bastante ese programa con mi compañera, porque se trabaja en pareja pedagógica. El año pasado lo revisé con Anahí y este año también, más o menos ya ambientamos nuestro propio programa de 3°. Si bien había ciertas cosas, también fuimos cambiando, manteniendo una línea principal y un diálogo con las demás áreas. Porque imaginate que si nosotros damos algo que está en 2° y se pisa con lo de 1°, no tendría sentido. Entonces, manteniendo un diálogo con todos los del área de Lenguaje y Comunicación, fuimos armando el programa nosotros.

¿Tuviste que considerar alguna “bajada” institucional algún criterio para las modificaciones?

No, hay bastante libertad. Pero también hay un conocimiento de los profes que están ahí porque hacemos reuniones una vez por mes, entonces nadie va a salir con cualquier cosa, digamos, cada uno más o menos sabe lo que da el otro, aunque hay diferencias y hay cuestiones que a algunos profes no nos gustan de otros y no les podés decir nada porque en ese sentido no hay nadie que te diga: “Bueno, sigan la línea del programa de tal cosa o de la página EducAR”...No hay nada, digamos, con respecto a eso.

Y los programas de los CENS ya estaban armados, no sé quién los armó. Yo más o menos voy seleccionando, a algunas cosas le doy más relevancia que a otras, pero tengo que cumplir ciertos temas, algunos no me gustan mucho pero trato también de transmitírselo al grupo como, como que bueno, esto no es tan importante que lo vean de esta manera, pero bueno, hay que saberlo, no se...

¿Qué te alegra de tu práctica docente hoy? ¿Qué cuestiones te tensionan/ frustran? ¿Qué preguntas te estás haciendo?

Bueno, me alegra que las horas se me pasan volando, está buenísimo estar con personas todo el tiempo, que están ahí, que quieren ver qué onda. Por más que algunos quieran un poco más aprender o no, tenés que estar atento a todos y es como que te corre esa adrenalina y decís “Bueno, me alegra poder terminar una actividad y que haya sido intensa en cuanto a que se dispararon debates dentro del grupo, que uno haya puesto una cosa que nada que ver” -con respecto a un otro-, que el grupo labore solo y no haya tenido que estar ahí tanto yo. No por vago, sino porque es cuando corre el entusiasmo por las otras personas se hace más fácil, qué sé yo, puedo estar ahí atento pero en realidad se motoriza más que nada de parte de ellos, y ellas. Eso me alegra, me alegra mucho cuando pasan esas cosas. Me alegra también quizás poder conectar con alguna historia personal y también, eh, dar una mano con eso, dar una mano con un comentario, o decir: “bueno, se abrió una convocatoria para tal cosa, para el colegio o para el laburo donde está laburando tal persona o lo que sea, para el barrio de tal otro”. Nada, estar ahí y conectarme humanamente digamos con las personas, en la medida que pueda. Hay veces que el tiempo es corto y tenés que dar las clases, pero me gusta más que nada despertar la atención de las personas que tengo enfrente y que puedan estar viendo lo que estamos haciendo no como más del colegio, burocrático, obligatorio para terminar el secundario, sino como que salgan de la clase con algunos, eh, no sé... con algunas chispas que antes no tenían... (*Silencio*). No digo que yo se las haya encendido, sino como que ellos mismos salgan con...eso, entre muchas cosas más. Laburar con profes copados, eso me encanta. Me re alegra.

¿Qué cosas me tensionan? Bueno, laburar con profes que no están a la altura de las circunstancias por *equis* razones: por falta de experiencia, por otra mirada social, por falta de formación. Eso me moles...me tensiona, me genera ciertos rispes. ¿Qué cosas más me tensionan? Bueno, cuando hay personas que tienen mucha resistencia a la palabra del otro, más cuando es un docente -el que tiene reticencia-, que supuestamente te viene a decir lo que tenés que hacer, eso no me frustra pero es bastante complejo y es algo que te demanda bastante energía porque sabés que esa persona no nació así, digamos, que creció y pasó por ciertas circunstancias que lo llevaron a tener esas actitudes, y esta persona podría haber sido otra, podría estar así, tranca, que se yo, tomándose de otra manera las cosas y bueno, cuando empezás a notar esas cosas que tienen las personas y sus historias, ¿no? personales, ahí es donde no sé si tensionar o frustrar, pero son cuestiones que me alertan, me ponen más (*silencio*), capaz

me bajonean, cuando salgo de clase no salgo con la misma energía, te tocan de algún modo -estas cuestiones-.

¿Y qué preguntas te estás haciendo vos ahora, como docente?

Eh, me pregunto mucho si sirve realmente...me pregunto mucho hasta qué punto sirven todas las actividades que estuve acostumbrado a hacer o a, a hacer en cuanto a recibir, sí, a recibir más que nada, porque entre todo el colegio y toda la Universidad, hasta qué punto sirve, ¿no? La lectura, los textos, decir; "lean esto". Es otra cosa, a veces me voy de mambo porque digo, obviamente, si no hubiese leído lo que me mandaron a leer, qué sé yo, en 1° año el Iluminismo, la Dialéctica del Iluminismo de Entel, que yo no entendía un carajo pero si no me hubiese encontrado con ese problema quizás no me hubiese, después, podido adaptar a ciertas otras situaciones. Entonces está bueno, digamos que no lo critico de todo al texto, a la forma clásica de dar la clase, pero me pregunto hasta qué punto y siempre creo que ver un mínimo corto, o laburar mucho con imágenes, o no sé... laburar con una sola poesía cortita durante toda la clase y darle mil vueltas, o laburar con un dicho que haya dicho alguien ahí, qué sé yo, meterle más, si se quiere, una mirada más artística a la clase. Artística en cuanto a que termine, que empiece y termine, y que sea algo, dentro de todo, original, que esté ahí, que esté dando vueltas en el imaginario de la clase, tampoco vas a venir con algo que vos traés que estás leyendo, no sé, Macbeth y lo querés llevar a la clase. Algo que tenga que ver y que sea cortito y se lleven algo cada clase. Porque decir: "Hoy vamos a ver sustantivos", qué sé yo, me parece un embole...

Lo que pasa es que también armar clase que sean así, me estoy preguntando ahora si serían mejor así, lleva un montón de tiempo, y también lleva un montón de creatividad y a veces no tenés ganas de armarte una clase super copada y entonces es... me acuerdo una clase de Javier Alcalá -profesor de Didáctica especial en la UBA- del año pasado, en la que dió un texto chiquito y dijo: "Ahora, divídanse en grupos, lean el texto 'El amor en la era virtual', y dibujen algo en estas cartulinas (nos llevó cartulinas y todo) que represente la nota que leyeron". Y entonces todos dibujaban la cara de una mujer, una computadora con un corazoncito y la cara de un hombre, ¿no? ponele, y todos eran más o menos parecidos. Y después terminó, los colgó a todos en el pizarrón y dijo: "Bueno, a ver, estamos hablando de amor en la era de Internet y nadie puso una pareja gay o lesbiana". Y el tema de esa clase era laburar estereotipos, entonces, arrancó de la nada con una incógnita por parte de nosotros que decíamos: "¿para qué nos hace dibujar esto?" Más en la Universidad, que decís: "dibujar es algo tonto"; no sé, decís: "bueno, vamos a discutir cosas importantes, ¿no?". Bueno, de repente los colgó en el pizarrón y dijo: "Vamos a laburar estereotipos. Ustedes acaban de reproducir un estereotipo: la pareja heterosexual". Y, bueno, fue genial, y eso, a eso me refiero con situaciones que valgan la pena, ¿entendés? Arrancar por un lado que nadie entienda y de repente "pum", y a todos les cae la ficha.

¿Tiene que ver también con actividades que como docente no sabés a dónde te van a llevar? Porque, por ejemplo, podría ser que sí haya alguien que haya dibujado una pareja diferente...

Claro, sí, sí, pero bueno, sabés que la mayoría va a hacer lo otro. Porque estás laburando estereotipos, y en un grupo de 30 personas es muy probable que el estereotipo se mantenga, qué sé yo, por más abiertos que éramos los que estábamos ahí, hicimos una pareja hombre-mujer, qué sé yo, no nos dimos cuenta.

También me acuerdo otra experiencia del secundario, estábamos viendo, no sé en qué materia, qué pasaba en los principios del Siglo XX en Buenos Aires: cómo hablaban, qué pasaba con la inmigración, etc. Y nos hicieron hacer un corto. Nada que ver, no teníamos herramientas audiovisuales, sí, audiovisuales sí, pero no teníamos herramientas del lenguaje audiovisual, pero sin embargo nos quedó un montón esa época. Era como estudiar algo de Historia pero dándole otra mirada. Entonces son cosas que te re quedan, después hay cosas de Geografía o de Historia que no me acuerdo nada, claramente. No digo que esté mal enseñar, qué sé yo, países, capitales, etc., no digo que esté mal, pero digo que las cosas que más te quedan están encaradas desde otro lado.

Al momento de dar una clase, ¿con qué dificultades te encontrás? ¿De qué manera tratás de resolverlas?

La ansiedad es una.

¿Ansiedad tuya, como docente, o de los chicos?

Mía, y de los chicos (*risa*). Bah, de las personas que están ahí, algunos son grandes, más grandes que yo. La ansiedad hay que aprender a manejarla, por eso hay que ir de a poco, tanto vos, como lo que estés dando, como las respuestas que van apareciendo. Saber dar el espacio, la pausa entre respuesta y respuesta de cada uno, y pensando qué dice cada uno. La ansiedad y la vorágine esa de estar todos juntos ahí, y que son relaciones sociales: no van todos a aprender, van a hacerse amigo de tal, a tal le gusta tal, tal odia a tal, tal vino medio loco del laburo y está medio quejándose, entonces bueno, eso es algo... ¿Cómo era la pregunta?

¿Con qué dificultades te encontrás al momento de dar una clase y cómo las resolvés?

Esa es una, entonces. Otra es la cuestión de la llegada tarde: las personas que llegan tarde y cómo se acoplan a lo que estás viendo, las que faltan y los que no vieron lo que vimos la clase anterior. Por más que tratamos de hacer siempre clases que empiezan y terminan, temas que empiezan y terminan en un día, por más que al otro día lo retomemos, lo retomamos dentro de otra clase que tiene un principio y un fin. No les damos tarea para la casa porque esa es una solución que encontramos al problema de que no la hacían, pero no la hacían no por malos, sino porque capaz no tenían tiempo, porque laburan todo el día y porque se les complica hacerlos solos. Entonces laburar en grupos es una manera de colaborar en clase, ahí. Usar actividades que empiecen y terminen, esa es otra solución, digamos, que pudimos ver.

Otra es, con respecto a lo que te decía del Programa, ¿te acordás? que era muy largo y a veces es mejor acotarse a pocas cosas por eso mismo, porque capaz necesitás tres clases para que se termine un tema más o menos bien: que se entienda, que se practique, que se vean ejemplos, que se discutan esos ejemplos. Entonces ya tres clases es un montón, imaginate, es una semana y media, hablo de tres clases, no de tres horas cátedra, ¿no? Porque la hora cátedra son 40 minutos, no es nada. Además hasta que llegan del recreo, o llegan tarde. Es como que todo el tiempo es muy...el tiempo, el tiempo escolar es algo que bueno, se la pasan diciendo eso los textos de acá -del profesorado de la UBA-, pero es verdad, el tiempo escolar hay que saber manejarlo. Pero bueno, sería el menos problemático. Eh, después no sé...problemas... Problema es cuando un colega da ejemplos que no están a la altura de la circunstancia, de las situaciones de los que están ahí. Me pasa acá -en el Bachi-, por eso digo, cuando doy clases con alguien, cuando doy clases solo no tengo ningún problema con eso, soy yo y me la banco si hago un comentario que no va. Pero acá -en el Bachi- me pasa que, a veces, siento que mi pareja pedagógica hace comentarios que, eh, me estoy descargando con vos...

Está bien, es un poco para eso la entrevista.

(*Risas*) Hace comentarios, esto anónimo, por favor. Hace comentarios que no tienen ninguna intención, ¿no? De chocar con cierto nivel sociocultural, económico también. Pero bueno, cae en ciertas cosas que no van, viste. Entonces dice, por ejemplo: "Claro, ¿no vieron el Martín Fierro, lo que dice?". Y bueno, nadie leyó el Martín Fierro, que se yo, hay ciertos consumos que son de una clase media-media y media para arriba, pero hay personas que nunca estuvieron tan familiarizadas con temas que ni siquiera te estoy diciendo que leen a Sartre, ¿no? Sino que, no sé, mi compañera a veces dice: "Bueno, es como la poesía de Neruda", y yo no leo Neruda, pero al menos lo conozco, puedo llegar a entender a alguien que me diga eso, pero hay personas que ni siquiera saben quién es...

Y, ¿qué hacés en esos momentos?

En esos momentos es muy difícil porque uno está entre no contradecir mucho a tu pareja pedagógica porque si no, los pibes no entienden nada, dicen: "Eh, uno me dice una cosa, otro me dice otra". Pero tampoco dejarlo pasar, no tenés que dejalo pasar. Entonces me pregunto cómo hago para regularizar lo que acaba de decir esta persona, entonces digo: "Bueno, no...eh", por ejemplo, el otro día hablábamos de objetivo/subjetivo, las diferencias. Re complejo para ver, con un documental, qué sé yo, lo que es el periodismo, un tema re complejo para ver, mi compañera dijo: "Subjetivo tiene que ver más con el inconsciente", y yo dije "No, pará, no nos metamos con el inconsciente (*risas*), porque es un tema que nadie sabe muy bien, ni siquiera los psicólogos". Y, como que hay que cuidarse de decir cosas que no van, porque vos sos una figura, se supone, de autoridad intelectual en ese sentido, te van a tomar como tal, entonces no hay que andar hablando giladas digamos. Ni siquiera yo me creo el capo ni el que habla todo, no sé, con fuentes, pero bueno, hay ciertas cosas que hay que ir diciéndolas de a poco. Tratar de relativizar lo mayor que se pueda. No decir "esto es esto, esto es esto, punto". En algún momento hay que hacer un piso a tierra y decir: "Bueno, tratemos de diferenciar qué es objetivo y qué es subjetivo",

pero muy de a poquito vas haciendo ese laburo. Entonces cuando me pasa eso, es un problema que me encuentro en cuanto a la pareja pedagógica. Y cuando no voy con pareja pedagógica también, construir esos pequeños saberes que tienen, que están seguros de algo que por ahí te da bronca porque decís: ¿Qué publicidad les metió en la cabeza que esto es así? No sé, te ponés a pensar que todo lo que están diciendo es porque lo vieron en la tele y decís: “Uh, no, ¿cómo hago para enfrentarme con esto, con todo ese discurso?” Y vas de a poco, tampoco te tenés que volver loco porque si no, no podés. No podés cambiar la vida, las mentes humanas (*entre risas*), en dos horas semanales. Hacés lo que podés, tratás de relativizar todo, de ir de a poco, y tratar de generar, bueno, si vamos a buscar una respuesta tratar de buscar esa respuesta cortita, chiquitita y redondita, que cierre perfecto y después bueno, seguimos con otros temas.

¿Cómo evaluás a tus estudiantes?

(*Silencio*) En el Bachi hacemos mucho laburo en clase. Después de que se da un tema lo laburamos con fichas, que son trabajos que empiezan y terminan en una clase, y vemos cómo están escribiendo, qué entendieron del tema, y luego hay una evaluación, una devolución que le hacemos, oral y escrita, a cada uno y a cada una, y después hay una autoevaluación de parte de ellos y dentro de toda esa síntesis hacemos, con todas esas variantes, hacemos una síntesis al final del primer cuatrimestre y a final de año. Y después, los que faltaron o los que no llegaron a cierta, eh... a cierto cupo de fichas de trabajos o a cierto mínimo, se les hace un trabajo aparte que es para laburar, para preparar en la casa. Pero bueno, en realidad podríamos tomar alguna evaluación, esa es otra pregunta que me estoy haciendo, para la pregunta de preguntas: hasta qué punto, no poner en tensión su propio desarrollo, su propia capacidad intelectual, hasta qué punto es una suerte de miserabilismo o si realmente va de la mano de ciertas prácticas educativas progres de educación no bancalés, si se quiere, ¿no? Esa sería otra pregunta. Que en realidad me la estoy respondiendo, me la respondí hace poco, es una pregunta que me surgió hace poco pero como que ya tengo una respuesta formada que es que en realidad sí, está bueno decir: “a ver, vamos a poner todo lo que saben de poesía, de esto de qué es subjetivo y objetivo, sin mirar carpeta, sin charlar con el compañero”. Una especie de evaluación, solo que después esa evaluación, lo que sí haría, cosa que no hace la educación bancaria a la que estamos acostumbrados desde chicos, eh, daría un recuperatorio que sería igualmente válido que la evaluación, y también laburaría más con los problemas de cada uno, cosa que también te demanda tiempo y se contradice con los tiempos de un profesor que tiene varias horas, yo en este caso no tengo tantas todavía, pero tampoco podés andar enfocándote en cada personita y cada cosa que le faltó. Pero bueno, si creo que también desafiar esas capacidades intelectuales es una manera de darle valor a su capacidad y a su perspectiva, a su criterio como persona, valorar la persona.

¿Podés darte cuenta con anticipación, por ejemplo, casi al comenzar el año, de cuáles serán los estudiantes que podrían tener dificultades en su proceso de aprendizaje?

Sí, a las tres clases te das cuenta. O a las dos clases. Te das cuenta por quién habla, el que te responde ciertas cosas, el que no responde nada. Porque siempre hacés un diagnóstico, al menos en mi materia, Lenguaje y Comunicación, siempre les decís que te escriban algo: lo que hicieron el finde o una pregunta de alguna cosa que viste, o lo que sea y ya en la escritura salta la ficha de muchas cosas: cómo encaran la respuesta, si tienen faltas o no, si tienen como una personalidad más... no una personalidad, sino como, no sé si pasa por el autoestima, el punto de vista, el miedo a la hoja en blanco, el miedo a escribir, a lo que puedan llegar a escribir. O hay algunos que dicen: “sí, no sé, hoy vi esto pero me gustó, qué sé yo”. Capaz no te dijeron nada pero se nota que tienen una capacidad expresiva y cierta madurez también, de personalidad y de su mirada, ¿no? Saben que son así, y no le dieron bola a la clase, se aburrieron, pero te lo pusieron, bien. Ahí salta mucho la ficha.

¿Cómo te planteás el trabajo con esos estudiantes que tienen dificultades? ¿Evaluás igual?

Es difícil porque tenés que laburar. No evaluo igual, tratamos de hacer dos o tres evaluaciones: una enfocada más al escribir mejor, ponele, otra enfocada en recuperar contenidos, otra que son esos trabajos que yo te decía anteriormente. Hay algunos que tienen que recuperar, no es que tienen que recuperar evaluaciones, sino hacer lo que llamamos refuerzo. Hacer un refuerzo en lectura y escritura, hacer un refuerzo en resúmenes e interpretación de consignas, análisis de texto, ¿cómo se dice? Entendimiento de un texto, comprensión de texto (*risas*). Eso, y después, si no, en cuanto a contenidos, digo: “Bueno, está todo bien con comprensión de texto, está todo bien con lectura y escritura, ahora

hablame de las partes de una noticia". Ya para los que la tienen más clara pero faltan porque quieren faltar, o porque "les da paja", bueno, ahí sí nos abocamos ya a los contenidos que vimos.

¿Cómo es el vínculo de los estudiantes con la evaluación?

Eh (tose), re tranca (risas). Acá en el Bachi bien. En el CENS todavía no tomé evaluación porque arranqué en agosto, pero en el Bachi no tienen drama porque saben cómo nos manejamos. En ese sentido yo creo que también va lo que últimamente me había puesto a pensar: que a veces creo que esta bueno desafiar sus propias capacidades, por ellos mismos y para tener una situación que uno dice: "bueno, me tensiono, veo que tengo dentro, veo cómo puedo salir de ésta y después veo cómo me fue", lo que pasa uno acá -en la Facultad-, si bien a veces estoy en desacuerdo con ciertos modos de evaluar en la Universidad decís: "bueno, te prepararás un montón y después vas". Y eso vale, vale acá, vale para Medicina, vale para varias carreras, digo, es una instancia que no hay que dejar pasar, no hay que confundir educación bancaria con ciertos, ciertas postas que uno tiene que ir pasando luego de hacer un recorrido. Digo, uno hace un recorrido y llega a una posta y decanta cierto conocimiento y así, digamos. Más que nada para estimular también, son situaciones de adrenalina, de sentarse a estudiar. Pero bueno, también no hay que comparar una Universidad con un secundario, más con un secundario de adultos, que son gente que labura y hay que encararlo de otra manera. Personas que capaz hace 20 años no van al secundario, que nunca pisaron un secundario, que terminaron la primaria hace veinte años y lo que tenés que hacer es lo que te decía antes: fortalecer su autoestima, su capacidad intelectual. Digo, más que nada, más que poner a esa persona a prueba todo el tiempo hay que fortalecerla, y un año te queda re cortito en ese sentido. ¿Por qué fortalecerlos? Porque bueno, capaz ves una persona de cincuenta años y un pibe de veinticinco, veintiséis clases le está dando clases y dice "qué es esto", debe ser una situación fuerte, no sé, capaz no, no sé. Yo me imagino que en ese sentido no es lo mismo que una Universidad, ¿no? Gente que tiene la posibilidad de estudiar y dice: "bueno, me tengo que comer todas estas cosas para luego ser licenciado" y sos otra cosa. Tampoco me creo nada por terminar una Licenciatura, pero es otra instancia de laburo que no sé si lo requiere tanto el secundario y más para adultos.

¿Cómo considerás que es la remuneración por tu trabajo?

En el Bachi hay cierta remuneración que no está mal paga. Tampoco es lo que se le paga a un profesor, pero bueno, tampoco todos son profesores. Pero también es un laburo en el que compartís mucho y aprendés bastante en cuanto a las reuniones de profesores, de los colegas, entonces tenés, qué se yo, mitad y mitad: sos un laburante de la educación, pero también sos, en cierto punto, militante de un cierto espacio y territorio que, bueno, está demandando ciertas necesidades. Entonces no me lo cuestiono tanto al pago ahí. Claramente no está bien pago pero bueno, yo no voy en busca de eso, de dinero, aunque bueno, obviamente me viene bien porque laburo y qué se yo, gasto tiempo de mi vida y viáticos y eso.

En los CENS, la verdad que es muy poco el tiempo que voy y cada hora cátedra, yo creo que se está pagando bien, dentro de lo que es la lucha salarial y todo, creo que siempre está ahí, en un tire y afloje, no sé. No sé qué sería bien pago, creo que sí, creo que en cuanto a mi situación sí porque me queda relativamente cerca, pero habría que ver otras situaciones. Yo por ahora estoy empezando y tampoco estoy siendo el gran luchador por el salario porque (risas) nada, estoy arrancando y tengo otras cosas para plantearme, pero sí sé que no es un... como todo, ¿no? Como varias cosas, como los médicos que, como a un Residente de Psiquiatría del Borda que le están pagando \$14.000 por mes y están todo el tiempo con gente que se va a matar, que capaz se mata al otro día, tienen una responsabilidad, están medicando, están ahí, y cobran catorce lucas, ¿qué son catorce lucas ahora por mes? Terminaste todo Medicina, te estás por recibir de psiquiatra en la UBA y nada, ¿viste? (risas) como laburar... no tiene nada que ver esto (risas), pero es el laburo de las personas que están en el estado, uno tiene que bancárselas. Dentro de todas esas cosas que uno se tiene que bancar, qué se yo, no sé si está bien pago.

¿Y si te surge la posibilidad de tomar horas en una escuela privada?

Ahí, bueno. Sí y no. Ahí hay cada "hijadeputez". Tomarías las horas si está bien pago, si no está bien pago ni en pedo las tomaría y lo denunciaría en una página, como de hecho, en páginas de Facebook donde hay info para docentes y esas cosas, surgen cosas como, lo voy a denunciar ahora en vivo, el Colegio Lincoln, de Flores, paga muy poco. Bueno, dijeron esto en Internet y está buenísimo. Ni en pedo

me metería en un lugar a donde me exploten y me paguen muy poco, más en un colegio privado, ¿no? Que reciben dinero de los privados, de las familias. Es un negocio en el cual te tienen que pagar como un empleado, mínimo y también con los ciertos criterios del estatuto docente, paritaria.

¿Cuál es tu opinión general sobre la experiencia del Profesorado teniendo en cuenta tu trayectoria como docente? ¿Sentís que el Profesorado te brindó las herramientas necesarias para enfrentarte a la práctica?

Eh, (*silencio*). Yo como hice la Licenciatura con la Orientación en Comunicación y Procesos Educativos medio que me fui metiendo a leer textos de Educación y, algunas más, algunas menos, pero me pareció bastante redundante todo. Pero sí, tengo buenos recuerdos de cosas, de textos que me gustaron mucho, qué sé yo, Giroux, Zemelman, son cosas que a veces te quedan. Algunos teóricos de Liliana Minci donde se hablaba de experiencias de docentes.

¿Sentís que el profesorado te brindó las herramientas necesarias para enfrentarte a la práctica?

No sé, supongo que sí, no me quiero meter con el inconsciente pero supongo que sí, que uno inconscientemente tiene ciertas herramientas que fue adquiriendo, pero también yo ya tenía medio rechazo a algunas materias del Profesorado, como que las quería hacer y listo, a veces me copaban algunas cosas que me iban quedando, pero era como que yo ya sentía que podía dar clases solo. No porque ya la tuviera clara, sino porque prefería en la experiencia ir soltándome e ir viendo qué pasaba. La materia que me sirvió mucho fue Didáctica Especial, me gustó bastante la manera de dar del profesor, el hecho de estar todo el tiempo haciéndole preguntas a los que estaban ahí, me pareció un buen ejemplo de cómo vos podías ser profesor en otro espacio, practicar en clase, ir a hacer las prácticas, ver qué pasaba en los encuentros y reversionar la clase para los próximos. Esa materia y Comunicación y Educación me gustaron mucho.

Cuestión que seguramente algo tendrá, directamente nunca fui y dije: “a ver qué me dieron en el profesorado para hacer esto”, hubo textos que me sirvieron para pensar algunas cosas, pero no de manera directa.

¿Te gustaría modificar algún aspecto de tu práctica?

(*Silencio*) No sé, me gustaría llevar un mini grabador y llevar todos los días algo de música, no sé.

¿Y por qué no lo hacés?

Porque no tengo plata, que sé yo (*risas*). Es como una manera de decir, es una metáfora de que me gustaría, de repente, no ser tan duro con ciertas cosas, y tratar de poder relajarme a la hora de dar ciertas otras. Pasa que es difícil, si uno no se pone un toque serio la clase se te va a cualquier lado. Pero creo que dentro de todo soy, soy... es como que estoy lidiando, siempre me analizo en cuanto hasta qué punto fui tolerable hoy, hasta qué punto fui buena onda, hasta qué punto dejé que la clase vaya a cualquier lado que no tiene nada que ver. Y también está la otra que después, hay personas que dicen: “háblemosle de cualquier cosa porque el profe es re copado”. Y son medios pillos (*risas*) y bueno, no es que se va de tema porque estás en una súper discusión, sino que se va porque, ya está, sos el profe copado, listo, tomate un mate, vámonos a otro lado. Entonces es eso, todo el tiempo me voy diciendo: “bueno, qué bueno que pude poner el límite acá”. Sin ser malo, digamos. Por ejemplo, un día estaba leyendo una persona que va al Bachi, de 45 años, ponele, Adriana, estábamos leyendo un texto de Urdapilleta y lee ella, y leía como con...nada, no respetaba nada los signos, estar en tercer año y decís uh, lee y no respeta un punto, una coma, y yo no le hablé mal, le dije: “a ver, Adri, fijate que ahí tiene un punto, fijate cómo sería ahí”. Y volvió a leer esa frase, ya no le gustó que le diga. Leyó un renglón más, lo estaba leyendo muy mal y le dije: “Adri, fijate acá, viste cuando hay muchas comas es porque está enumerando algo”, pero se lo dije así, como te lo estoy diciendo ahora, pero en una situación de que la mina estaba leyendo en voz alta, y enfrente a todos, se puso, pero re mal. Después, en el recreo me dijo: “Profe, usted me corrigió un montón, eh. Yo, a mí no me gusta. Se la agarró conmigo”. Se puso medio a llorar, y bueno, ahí decís: “claro, tengo que tener en cuenta que hay ciertas cosas que le llegan por otro lado”, ¿viste? Pero yo se lo estaba diciendo re tranca, con un tono tranca, despacito, no era la muerte de nadie que le diga “che, hay una coma”. Pero en una situación así, en la que están todos escuchándola y a ella le cuesta, me di cuenta que ahí era como “uh”. Y son grandes cambios que te pasan con la experiencia. Entonces, ¿qué me gustaría modificar? Y, bueno, voy modificando lo que me va pasando.

No te puedo decir ahora, porque ahora voy ahí -al Bachi- y seguro voy a querer modificar algo. Son cosas que van pasando en el día a día.

¿Cómo te ves en el futuro con respecto a la docencia?

Y, me imagino en Rector de la UBA (*risas*).

Pero, ¿te ves?

Sí, me veo. Me veo porque me cabe y porque es un modo también de tener recursos. No sé (*risas*), con más experiencia y mejorando. Me veo en esa.

Gracias.

Entrevista JJ

Fecha de entrevista: diciembre 2015

Lugar de entrevista: Lugar de trabajo del entrevistado (EMEM 3 DE 7)

Edad: 36 años.

¿Qué título tenés o en qué estado de la carrera estás?

Tengo tres títulos: Licenciado en Comunicación Social, Licenciado en Periodismo y Profesor Universitario en Comunicación Social (Universidad de Lomas de Zamora).

¿Qué antigüedad tenés en la docencia?

Doce años, casi llegando a trece.

¿Cuáles materias enseñás?

Diseño y Producción de Imagen, Diseño y Producción de Sonido, Cultura y Medios de Comunicación I, Cultura y Medios de Comunicación II, Comunicación I, Comunicación II y Taller de Periodismo.

¿En qué años das clases?

En 4° y 5° año de secundario de Capital Federal.

¿En qué institución/es trabajás?

Trabajo en la EMEM 2 DE 19 Y EMEM 3 DE 19. También en un colegio privado, el ESBA de Lugano.

¿Hace cuánto que estás en esas instituciones?

En la EMEM 2 DE 19 estoy desde 2004, ya 11 años. En la EMEM 3 estoy desde el 2006, 9 años. Y en el ESBA de Lugano estoy desde el 2004, 11 años, 12.

¿En qué ubicación geográfica se encuentran esas instituciones?

Soldati, Bajo Flores y Lugano. Toda la zona Sur de Capital.

¿Qué cantidad de horas trabajás?

Sesenta y dos.

¿Sos Titular o Suplente?

Un poco y un poco. La mitad Titular y la otra mitad Suplente, por ahí un poco más de la mitad de Titular. No, la mitad Titular, un poco Interino y el resto Suplente.

¿Tenés otro trabajo fuera de la docencia?

No.

¿Hace cuánto egresaste del Profesorado?

Yo empecé a trabajar con la Licenciatura en Comunicación y la Licenciatura en Periodismo. Egresé en 2001 y 2002. De la carrera docente entre comillas me recibí en el año 2014.

¿Cuáles fueron los motivos por los que decidiste empezar el Profesorado?

Por el puntaje, o sea tener el Profesorado te cambia mucho la posibilidad de tomar horas, de poder tener algún ascenso. Te relega mucho, o sea, vos estás en otro listado. Como que estás en desigualdad de condiciones para competir con otra persona que tiene un Profesorado.

Perfecto. Ahora son ideas, preguntas muy abiertas. ¿Qué es para vos, ahora, la docencia?

Fue cambiando, pero hoy es un trabajo. Netamente algo que me da plata y me permite vivir. Bueno, aparte de otras cosas, pero digo lo veo principalmente como un trabajo. Sí, me da algún otro tipo de satisfacciones, la paso bien, pero creo que esas satisfacciones y eso que está más asociado al disfrute del trabajo como que se ha ido corriendo y hoy un 80% lo veo como un trabajo.

¿Y te acordás con qué expectativas empezaste?

Sí con unas expectativas muy grandes. Yo no era el típico alumno de secundaria que quería ser profesor. Entonces nunca había hecho una práctica, no tenía pensado ser profesor y siempre digo, de todos mis compañeros el último que mis profesores hubieran pensado que iba a terminar como profesor era yo. Entonces como que entraba con esa idea de cambiar esas cosas, esas cosas que a mí me molestaban, no hacerlas, no repetirlas, cambiarlas. Como que entrar por otro lado. No hacer lo que no me gustaba que me hicieran y pensaba que de esa manera podía lograr otra cosa con los alumnos. O sea, yo pensaba...siempre digo, quería ser un profesor que a mí me habría gustado tener. Creo que lo he logrado.

¿Y qué te proponés lograr hoy con tu práctica?

Y...la verdad que hoy (*risas*)...el trabajo es muy...te desgasta mucho. Y la verdad que hoy lo que me propongo no es muy ambicioso. Que la hora transcurra conmigo. ¿Qué significa transcurra? Que el chico no se dé cuenta que está conmigo y que a fin de hora diga: tuvimos tal materia o estuvimos con tal profesor y no lo sienta como algo muy pesado, muy agobiante o muy denso. Como que cambio un poquito mi... (*Silencio*).

¿Y antes qué te proponías?

Y antes me proponía un montón de cosas. Ayudarlo a entender un poquito más el mundo, movilizarlo, me proponía que pensaran. Hoy también, pero no tanto. Me proponía eso: que pensara, que pudiera transformar la realidad, que pudiera entender, que pudiera comprender, que pudiera mirar otra cosa de la que estaba mirando. No sé, cosas que yo había visto en la Facultad que me parecían interesantes, que me parecía interesante que los chicos pudieran ver.

Y respecto al primer acercamiento a las instituciones donde estás ahora. ¿Cómo llegaste?

Y, Acto Público. O sea Acto Público en las dos del Estado. Y en la privada dejé un curriculum y me llamaron. Una materia en el nivel terciario que se abrió y la tomó un profesor y me llamaron.

¿Y cómo es la población con la que trabajás?

¿En qué sentido?

En el nivel socioeconómico, edades, situaciones.

Son diferentes en las escuelas. La EMEM 2 y 3 de Soldati y Bajo Flores son parecidas. Chicos que principalmente viven en la villa, en la 1.11.14 o en Los Piletones, en Soldati. El nivel socioeconómico es bajo. Muchos chicos que son la primera generación que termina el secundario, muchos hermanos, muchos tienen que trabajar para vivir. Algunos alumnos padres, alumnas madres. Con muchas deficiencias de lectoescritura, para comprender un texto, para elaborar un texto, para hablar, para expresarse.

Y después el privado es otro tipo de población. Son en general clase media, media-alta. Colegio privado de una cuota...los chicos están más o menos acomodados, por lo general....por lo general, no: no trabaja ninguno. Ninguno es alumno madre ni padre. Ellos tienen pensado seguir en el nivel terciario, estudiar, algunos vienen con autos a la escuela. Autos que tal vez sean más caros que el que tengo yo. Se van de vacaciones, se van afuera. Es otro...es diferente.

Bien. ¿Y tuviste que armar los programas de las materias que estás dando o ya estaban armados?

En Capital tenés algo que no está bien explícito, de hecho lo buscás y no aparece. Y lo que tenés es como ideas de profes a quienes reemplazaste. O sea, cuando vos empezás a trabajar siempre hay un profe que estaba antes. Pedís la planificación, pedís el programa y a partir de ahí arrancás. Obviamente todo el tiempo lo estás viendo, lo estás cambiando. Por ahí en el último tiempo no lo cambié tanto pero sí.

¿Y hay alguna bajada institucional que te haya hecho cambiarlo de alguna manera específica?

No, bajada institucional no. No de manera directa, o sea yo fui cambiando, fui modificando algunas cosas al ver que por ahí era muy desgastante y que no lograba lo que yo quería.

Bien. Y pensando en tu "ahora" como docente, ¿qué te alegra de tu práctica docente?

¿Qué me alegra? Me alegra que el alumno por ahí reconozca algunas cosas, me alegra cuando me doy cuenta que establecí un vínculo con el alumno. Desde lo afectivo creo que ese es mi mayor logro, que logre establecer un vínculo con el alumno, que el alumno me pueda contar algo que no le cuenta a ningún otro profesor, que el alumno pueda confiar en mí, que el alumno me pueda pedir un consejo y que no sé si lo escuche, digo, no sé si actúe en consecuencia pero tal vez actúe en consecuencia. Creo que eso es lo que más me alegra de mi tarea. Hoy.

¿Y antes te acordás qué te alegraba?

Y antes me alegraba cuando veía que un chico tenía capacidades, cuando veía que un chico podía desarrollar un texto escrito, cuando podía ver algo más allá de lo que uno podía, cuando veía que podía tener una opinión diferente a la de uno, desde un fundamento, desde una base. Me alegraba mucho hacer un programa de radio. O sea, hoy también pero un poco menos. Antes me alegraba mucho hacer un programa de radio, ir con los chicos a la radio, hacer un cortometraje, hacer una revista, participar en una revista, hacer una excursión me alegraba mucho. Hoy ya como que la sufro. Antes era no sé...una excursión, el día del estudiante, también...Esos aspectos que estaban un poquito por fuera de la clase tradicional. No sé, una despedida de un 4° a un 5°, una entrega de diplomas me alegraba mucho más. Hoy ya no tanto, hoy ya me alegra más lo otro, te digo.

¿Y qué cosas te frustran o te tensionan?

Un montón de cosas me frustran. Me frustra que hay un doble discurso de lo que te piden y lo que tenés que hacer. Por un lado te piden exigencia; por otro lado te dicen de manera indirecta que la escuela es inclusiva, que no hay que dejar afuera a nadie. Y de esa manera...está todo armado como para que el chico avance en su carrera escolar por más que sepa o no. No importa si sabe o no. Comprende o no comprende. Si puede escribir un texto o no lo puede escribir. Lo importante es que continúe y en esa búsqueda de que continúe vale todo. Vale un alumno que tiene 70 faltas, vale un alumno que no viene nunca, vale uno que no hace nada. Lo importante es que el chico esté en la escuela.

Eso me frustra. Me frustra cuando uno está hablando y que no sean capaces de prestar atención 5 minutos. No sé, me frustra que no puedan leer un texto de una carilla. Me frustra cuando traigo una película y que es subtitulada que todos digan: eh, es subtitulada, porque no pueden leer, no pueden seguir el diálogo con el televisor, con una película con subtítulos. Me frustra que no quieran hacer nada. Me frustra que no valoren lo que se hace, me frustra que terminen haciendo cosas rutinarias y sin sentido porque un profesor se los ordena y cuando uno le propone algo que no es rutinario se quejen porque saben que no van a tener una represalia conmigo si no están de acuerdo con lo que yo digo. No sé, más o menos eso.

¿Y qué pensás que pasó desde el momento que empezaste hasta ahora?

Y me fui cansado, me fui cansando. Uno...son muchos años, yo trabajo muchas horas. Es como una historia que se repite muchas veces: pararte adelante del pizarrón, hablar y que el chico no preste atención, que esté con el celular. O que no haga lo que tiene que hacer. Llamarle la atención, explicarle. O leer un texto. Viste, al final es todo lo mismo, o sea...Es como que... Bueno, aparte me fui cansando y veía que no me producía satisfacción. O sea, el desgaste que implicaba no se correspondía ni con el sueldo que me pagaban ni con lo que yo obtenía. Entonces uno se va volviendo un poco gris. Nada, yo siempre digo que me estoy volviendo un viejo choto, eso les digo a los chicos. De a poco me voy volviendo un viejo choto. Y voy entendiendo un poco a esos profes que cuando yo entré tenían 15, 20 años y yo pensaba que ellos estaban equivocados y yo no. Como que ahora no los juzgo tanto sino que los entiendo. Y trato de ser más comprensivo.

¿Y qué preguntas te estás haciendo ahora, a vos?

Todo el tiempo me pregunto si lo que estoy haciendo está bien, por qué lo estoy haciendo, también si no tendría que hacer otra cosa. O por ahí a veces me siento desperdiciado. O sea, tengo tres títulos universitarios, me faltan doce materias para terminar una Licenciatura en Letras y como que a veces esas cosas que uno considera interesantes y que estaría bueno que los chicos por ahí la escucharan, nada, a los pibes les parece una boludez. Creo que esa es otra cosa que también me molesta, sentirme como que da lo mismo. Que se pare una persona que tiene tres títulos universitarios o cualquiera que

venga con ningún tipo de acreditación porque para ellos es lo mismo, hagas lo que hagas es aburrido, no les gusta, no quieren, es una pavada, no le ven sentido.

Y más allá de esto, ¿qué factores consideras que limitan tu práctica?

La institución, la sociedad. Sí, la institución. No me ponen ningún tipo de problema, pero digo cuando la institución, ésta o una escuela secundaria va en una dirección y uno quiere por ahí ir en otra necesita mucha fuerza para nadar contra la corriente. O sea si tenés toda una historia...Yo tengo a los chicos en 5° año, si los chicos estuvieran toda la primaria y los 4 años de secundaria cuando les das un texto te preguntan: "profe, ¿acá está la 1?, profe ¿acá está la 2?". Estuvieron acostumbrados a eso: copiar, repetir, copiar, transcribir, repetir. Entonces cuando uno intenta que piensen, que reflexionen, que fundamenten, que argumenten es como que para él no. Porque en el contrato didáctico en el que fue creado, eso no está bien, está mal. Para él está bien que tenga que contestar la 1 va a estar acá, la 2 va a estar acá. Y que él no va a tener que pensar, ni reflexionar, ni argumentar, ni dar su punto de vista. Entonces cuando uno intenta hacerlo, chocás contra años y años que la escuela ha hecho lo contrario. Y la verdad que últimamente es más fácil ir con la corriente que contra la corriente, como que ya no tengo ganas de ir contra la corriente. Y es mucho más fácil ir con la corriente. Porque el chico no te cuestiona nada y hace lo que vos le pedís.

Espero que no te dé...a veces cuando uno habla con...Me han hecho otras entrevistas así y yo no es que no quiero...no es que es todo negro y todo malo, pero te cuento qué es lo que me pasa a mí, de hecho es uno de los motivos por los que estoy pensando seriamente en ser vicedirector. Me veo que ya en el aula estoy perdiendo...Te decía, antes era 100% disfrute, hoy ya es...Antes era disfrutar un 90 y un 10 era un trabajo y la verdad era el mejor trabajo porque nada, yo era el más reo de la escuela entonces ser profesor era como que el preso ahora es guardia. Entonces, decía esto lo voy a cambiar, esto así está mal, está mal. Era como un juego para mí. Hoy ya se ha convertido en un 80 por ciento trabajo y un 20 esas pequeñas cosas como para romper algunas cosas que están establecidas.

Selecciono algunas preguntas por el tiempo. ¿Cuál consideras que es la dificultad más común al momento de dar clases?

Uno, de lo que te expliqué. Como viene la institución escolar: son años y años del chico haciendo las mismas cosas y es difícil cambiarlo. Después, el tema del déficit de atención que no sé si es verdad también, estamos enseñando como hace 100 años, un tipo que explica en el pizarrón, copia en el pizarrón. Hace 100 años se explicaba igual y los chicos hoy cambiaron. Obviamente para cambiar eso necesitás un montón de plata, necesitás otros instrumentos, necesitás otra capacitación para profesores u otro tipo de profesores. Y cambiarlo es más fácil darle a un profe una tiza y un borrador que una pantalla donde puedas mostrarle a los alumnos a partir de internet o que sea más interactivo. Obviamente una caja de tizas saldrá menos de 100 pesos y te dura para varios profesores, varias semanas. Igual a mí me alcanzaba con eso. Para mi cultura digamos que alcanzó, por lo menos en la Universidad.

Tenemos un ratito más eh. No hay problemas.

Dale. ¿Cómo consideras que influye tu rol docente en el aprendizaje de los chicos?

No lo sé. Eso no lo sabemos. Son cosas que uno hace y no sabemos. Es diferente. Un doctor opera y sabe si le fue bien o le fue mal. Uno hace o intenta hacer algo y no lo sabe. Uno sabe que un chico por ahí hizo un trabajo o tal vez aprobó una prueba pero no sabés si lo entendió, si lo aprendió, si le va a servir en otro aspecto de la vida, no lo va a saber. Como que uno hace y eso queda ahí. No sé, yo tengo profesores que me han dado lecciones y no sé si ellos estarán al tanto de que una de esas lecciones me sirve a mí para dar clase. Ellos me impartieron esa lección y ahí quedó. Nada más.

¿Y cómo evaluás?

Cambié, cambié la forma de evaluar. Al principio era de tomar pruebas, ahora ya no tomo ninguna prueba. Evaluó con trabajos prácticos. Con trabajos prácticos, mucha participación. Principalmente trabajos prácticos y colaboración. Y compromiso; o sea, compromiso con la materia; o sea, compromiso significa: "profe, ¿qué tengo que hacer para aprobar la materia?". No es el gran compromiso, pero bueno. A mí me alcanza con eso, pero bueno, fue cambiando. Igual les hago creer a los chicos que no les tomo prueba porque ellos quieren que no les tome prueba.

Hago un contrato didáctico a principio de año. Entonces digo, las cosas que ellos quieren y las cosas que yo quiero. Por lo general van a poner que no quieren prueba, entonces les hago creer que...O sea, las cosas que ellos piden yo se las voy a dar igual. Pero les hago creer que en teoría...uno termina aceptando algunas cosas más fácil si cree que participó en la negociación. Igual también hay cosas que ellos me prometen y no sé si después las hacen. Pero en general es así.

Y qué pensás de los contenidos de tu materia. ¿Son actuales, motivan a los estudiantes?

Sí, son bastante actuales. Sí, pueden motivarlos. Tenés que buscar alguna forma de encararlo y dentro de todo si los comparamos con otras materias creo que no son tan arcaicos, tan viejos. Uno puede trabajar siempre y cuando por ahí tengas ciertos elementos en la escuela. No sé, una sala de video en condiciones, sala de video con una computadora para emitir algún fragmento de *Youtube*, escuchar un radioteatro o un spot publicitario. Siempre y cuando tengas eso, no hay grandes problemas.

¿Y cómo es el vínculo con las instituciones donde trabajás? En relación a si conocés a los directivos, si hay relación con los docentes, si hay trabajo en conjunto...

Son diferentes. Acá en la escuela, en la 3, yo como que la siento que es más mi escuela. Sí, conozco a los directivos, ellos trabajan conmigo, conozco a los docentes, por ahí elaboramos trabajos en común. Por ahí en otras escuelas no tanto. En el privado voy dos horas nada más. Conozco al directivo, conozco a algunos profes, pero es distinto el vínculo que puedo tener trabajando dos horas. Y en la otra un poquito menos que acá. Pero también, va cambiando, va cambiando de acuerdo al directivo que esté y eso.

Bueno, pensando en el futuro. ¿Te gustaría modificar algún aspecto de tu práctica?

Sí, me gustaría que cuando esté enseñando Radio tenga alguien ayudándome, un profesor por cargo o una pareja pedagógica. Sí, me gustaría que sea por ahí más coherente lo que es la bajada de línea desde arriba. Si la bajada de línea es la excelencia académica...Me parece que la excelencia académica con inclusión es muy difícil que coexistan. Entonces si uno pide una cosa es muy difícil que pueda pedir también lo otro. Ese tipo de cosas: que haya más coherencia desde arriba hacia abajo.

¿Y cómo te ves en un futuro con respecto a la docencia?

De Vicedirector, en algún momento. Sí, creo que ese es el paso necesario para la subsistencia de la psiquis. No, sí, quiero salir del aula. Yo trabajo muchas horas, hace muchos años trabajo muchas horas y en algún momento eso te afecta.

¿Y pensabas que te iba a pasar algo así cuando empezaste?

No, nunca. No, no. De hecho nunca...o sea, si hubiera querido, no sé si hubiese sido Vicedirector pero tendría más puntaje con el que poder concursar. Este año recién, el año pasado, este año recién empecé con estas ganas y quise ingresar al curso de ascenso y quedé afuera por uno. Entraron 50 -una forma de decir-, entraron 50 y yo tenía 51. Y estuve 10 años sin hacer un curso. O sea un curso que te da puntaje. El año pasado hice dos, este año hice dos más. Y bueno, probablemente el año que viene haga dos y el puntaje va a ir subiendo...No, la verdad que no. A mí me gustaba, me gus...O sea, me gustaba y me gusta estar en clase. Nunca pensé que iba a estar de vice director o de director, no quería. Yo quería estar en clase, disfrutaba mucho estar en clase. Y bueno, uno también va creciendo. Cuando digo creciendo no lo digo como que ahora veo algo que no veía antes, no. Uno va creciendo y se va haciendo un poquito más viejo y se va cansando un poquito más. Por ahí no tengo la energía que tenía antes y hoy necesito cambiar un poco de aire.

Y la última pregunta: si te digo crisis en la educación, ¿qué significa para vos?

Y más o menos lo veo como que está ahora. Como que tenés nada, una mezcla de ideas. No hay una coherencia. O sí hay una coherencia pero hay un doble discurso. Por un lado como que estamos yendo en un lugar: el alumno tiene que pasar; hay que darle oportunidades; el chico falta 80 veces, hay que darle una oportunidad; la tercera materia, antes con dos materias repetían, ahora tercera materia...Hay muchos planes que buscan que el chico no abandone la escuela. Entonces por ese lado, vos tenés una coherencia, está todo dirigido ahí; pero por otro lado no lo pueden decir, entonces te dicen que no, que hay que hablar de una excelencia, que hay que ser más exigentes, el compromiso del profesor con el alumno, con la escuela, el profesor que no debe faltar, que debe preparar todo en tiempo y forma, que

debe planificar, que debe pensar en la problemática de un alumno, de diez, de quince, de veinte. Y no se puede, si tenés 10 cursos no podés estar atento a la problemática de un alumno en particular, teniendo en cuenta que vos querés que ese chico continúe, es muy difícil.

Bien. Y una pregunta que no te hice pero que me gustaría hacerte es. Dos en realidad si puede ser. Sí, queda un ratito.

¿Por qué creés que los chicos vienen a la escuela?

Son muchos los factores. Depende también la población. Para los padres de esta escuela, la 3 DE 19, la escuela les va a dar algo que ellos no tuvieron. Te digo, la mayoría de los padres no terminaron la secundaria, entonces les va a dar algo extra. Entonces tienen que venir, los obligan a que vengan. Tienen que venir, es su obligación. Y después en 4°, 5° algunos chicos ya empiezan a decir que necesitan la escuela para trabajar o para tener un trabajo mejor. O dicen algo que a mí me molesta mucho y me enoja cuando dicen que quieren ser alguien en la vida, como que el título secundario te va a permitir...no sé, ser alguien y que antes no eras nada.

No sé, son muchos factores, por eso vienen. Después también hay gente, pero el porcentaje más pequeño, el mínimo, los chicos que vienen por la beca, los chicos que vienen por el comedor, los chicos que vienen por la vianda o la leche o algún tipo de cosa que le dé la escuela.

¿Y en qué se diferencian tus estudiantes de tus compañeros de secundaria?

Uh, un montón, un montón. Un montón, sí, un montón. Desde las habilidades de lectoescritura que teníamos nosotros era muy diferente. El futuro que teníamos era muy diferente, nosotros estudiábamos porque queríamos ir a la Universidad. Teníamos más respeto por el profesor. Sí, el respeto por el profesor era muy diferente, por el profesor, por las instituciones, por los directivos. Había respeto por los padres, respeto por los padres en el sentido de mi papá está haciendo un esfuerzo para que yo venga a la escuela, yo voy a tratar de terminarla, de aprobar. En cuanto a las habilidades cognitivas también, muy diferentes, sí, sí, sí. También conocimientos culturales que estos chicos no tienen, no sé. Vos les hablás de Alfonsín y no saben quién es Alfonsín, quién es Menem.

(Entrevista interrumpida porque llamaron al profesor a entrar a una reunión).

Entrevista JM

Fecha de entrevista: 11/09/15

Lugar de entrevista: Bar cerca de la facultad.

Edad: 28

¿Qué título tenés o en qué estado de la carrera estás?

Soy Egresado de la carrera y Profesor en Ciencias de la Comunicación Social.

¿Qué antigüedad tenés en la docencia?

Dos años y medio. En realidad empecé dando clases de Informática en un colegio de gestión privada, de zona Sur, en Wilde. Y una vez que me inscribí en el Profesorado, porque bueno, venía de la Licenciatura, ahí entré en el listado 108b y ahí ya empecé a ir a los Actos Públicos, pero que estoy en la docencia, sí: dos años.

¿En qué años das clases?

Ahora tengo, en Informática, en el colegio de gestión privada tengo un 1° año y un 3° año, o sea chicos de entre 12 y 15 años.

En escuelas de gestión estatal, estoy en un 4°, con Introducción a la Comunicación y en un 5° con Comunicación, Cultura y Sociedad. Son dos orientaciones diferentes: Introducción a la Comunicación es orientación en Comunicación y el otro es una Media con Orientación en Ciencias Sociales.

La privada es Salvador Soreda, que para que te des una idea está financiada uno 80% por el Estado, un nivel de financiación muy alto. Y en los casos de los colegios de gestión estatal es la Media 8, en el límite entre Wilde y Lanús, o sea muy pegado al Barrio de Chingolo y una Media, cerca del Alto Avellaneda, la Media 12.

¿Hace cuánto que estás en esas instituciones?

En las escuelas de gestión estatal estoy desde mayo.

¿Qué cantidad de horas trabajás?

En total tengo 16 horas. De esas 16, 4 tengo en los colegios de gestión estatal, o sea en dos módulos.

¿Sos Titular o Suplente?

En el colegio de gestión privada soy Titular y en el resto estoy en un cargo como Provisional, está vacante el cargo, o sea que ahí tengo estabilidad y en otro caso como Suplente.

¿Tenés otro trabajo fuera de la docencia?

No, por ahora ninguno.

¿Hace cuánto egresaste?

En diciembre de 2014.

¿Realizaste la Licenciatura?

Sí, tengo la tesina en proceso. Casualmente es sobre los sentidos que fue asumiendo el derecho a la educación, las derivaciones que fue asumiendo con el paso del tiempo.

¿Iniciaste el Profesorado directamente o en algún momento de la Licenciatura te anotaste en él (ya egresado o cursando la Licenciatura)?

No, empecé primero la carrera y una vez que dejé de cursar, que terminé la carrera de la Licenciatura, me metí en el Profesorado.

¿Cuáles fueron los motivos por los que decidiste hacer el Profesorado?

En primer lugar, ganas de ser docente y en segundo lugar, ganas de seguir cursando, seguir ligado al ámbito universitario.

¿Qué es para vos la docencia?

¿Qué es para mí la docencia? En realidad hay diferentes formas de entender la docencia. Hoy, actualmente, el Ministerio te plantea la idea de que la docencia lo que tiene que garantizar es las condiciones de acceso, permanencia y egreso. Hoy la calidad educativa en la Argentina se reduce a eso: a garantizar las condiciones de acceso, permanencia y egreso, teniendo en cuenta que la secundaria ahora es obligatoria.

Pero bueno, nosotros quizás por la formación que tuvimos, Facultad de Sociales, universitaria, creemos que bueno, la educación es una herramienta para la transformación social. En ese sentido.

¿Y la enseñanza es lo mismo?

Lo mismo. Igual después lo que tiene es que bueno, te cruzás con realidades muy complejas. Por ejemplo, lo que me pasó a mí es lo siguiente: yo no tengo prácticamente antigüedad en la carrera docente. Entonces lo que hice fue agarrar los colegios que la mayoría de los docentes titulares van dejando porque se labura en condiciones muy complejas, tanto desde el plano material como simbólico. Por ejemplo, no sé, tengo un 4° año que para que tengas una idea son 50 pibes. De esos 50, la mitad son repetidores. De esa mitad, la mitad repitió entre 2 y 3 veces. Maternidad infantil, bueno, todo lo que te puedas imaginar. Pibes con procesos pendientes con la justicia, así que bueno, bastante complejo.

¿Te acordás con qué expectativas empezaste tu camino en la docencia?

Sí, en realidad empecé con las expectativas de poder acercarme a una cátedra y poder trabajar desde la facultad. O sea, no descartaba la posibilidad de trabajar en el nivel medio pero mi idea en la medida de lo posible acercarme a una cátedra y trabajar en el nivel superior. Especializarme en una área determinada de la comunicación y trabajar. Pero bueno, las cosas se fueron dando de otra manera, tampoco conseguí estabilidad laboral con lo que me brindó la Licenciatura, entonces opté por dedicarme de lleno a la docencia.

¿Qué te proponés lograr con tu práctica docente?

Mirá, por ahora lo que me propongo es algo muy sencillo. Digamos, cumplir con los objetivos que me trazo cuando tomo un cargo. Porque en realidad la brecha entre lo que uno proyecta y lo que sucede al interior del aula es abismal. Te pongo un ejemplo: cuando vos planteás una clase o cuando vos te planteás tu práctica docente lo primero que tenés en cuenta es la variable de la presencialidad. ¿Qué quiere decir esto? Que vos vas a ir a dar una clase y va a haber gente que te va a estar escuchando, prestando atención, que va a asistir. Ese supuesto, cuando ingresás en las escuelas del conurbano se desmorona al segundo día. Eso es un problema, eso es lo que estamos viendo en el Postítulo del Ministerio de Educación: que tenemos que tratar de desnaturalizar todos esos principios basados en la simultaneidad, presencialidad, porque a veces puede pasar un mes y medio, dos sin que te cruces con unos alumnos. O sea el nivel de deserción es enorme.

Entonces, qué sé yo, es bastante complejo. Por ahora el objetivo que me planteo es tratar de cumplir con los objetivos mínimos: dar una clase, que haya instancias de entrega, de reflexión, de debate. Hasta ahora eso.

¿Y cómo sorteás estas dificultades?

Es complicado. Te pongo un ejemplo: en un momento pensé en trabajar en torno a las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Plan Conectar Igualdad, los chicos tienen una *netbook*. La idea era generar un aula virtual y a partir de esa aula virtual suplir ese déficit de presencialidad. El tema es que en los colegios no hay acceso a Internet. Entonces, por ejemplo en uno de los colegios en los que estoy se robaron los *módems*, los *routers*. Entonces todo muy lindo, están las computadoras, pero...

Después en otros colegios los secretarios en caso de que haya que reparar una *notebook* o algo por el estilo, se tienen que encargar de eso y no lo hacen tampoco. Entonces contás con las NTIC's hasta ahí.

Entonces es complicado: vas a dar las clases y por un lado el nivel de deserción es enorme y por otro lado no podés plantear una alternativa de cursada virtual porque tampoco contás con los dispositivos, no hay Internet en el colegio. Entonces es bastante complejo.

¿Cómo fue el primer acercamiento a las instituciones donde trabajás?

El primer acercamiento...cuando empiezo el Profesorado, dejo un curriculum en este colegio de gestión privada, que es donde hice la primaria. Yo tengo título de primaria y secundaria en gestión estatal. En ese momento estaba el Polimodal, de 1° a 9°, pero bueno, en séptimo dejé en este colegio, me cambié a un colegio privado y ahí también después hice la secundaria. Pero el primer contacto fue ir, dejarle a la dueña del colegio el curriculum, al poco tiempo me llamó y me dijo si quería agarrar horas de Informática, porque había una licencia de maternidad. Me metí, hice una suplencia de tres meses y a los tres meses me ofreció titularizar dos cargos en el secundario. Y ahí empecé, ese fue el primer contacto.

¿Y en los de gestión estatal?

En los de gestión estatal, por Acto Público. Los tomé por el listado 108b.

Tenés tres listados. El listado oficial, 108a y 108b. El 108b es para los que tienen una carrera de grado, que no es un Profesorado, o para los que no terminaron el Profesorado. Después tenés el listado 108a que es para los que terminaron pero no pudieron ingresar en el listado oficial. Y después tenés el listado oficial que es para los que cuentan con el título, se inscribieron en tiempo y forma...Pero bueno, en esos listados tenés un orden de prioridad. Cuando vas a un Acto Público, primero toman a los que están en el listado oficial, del listado oficial pasás al 108a y del 108a pasás al 108b. Entonces a veces estando en el último listado es complejo. Por eso te digo que agarrás los colegios que la mayoría no quiere agarrar.

¿Cómo es la población con la que trabajás?

La población con la que trabajo es, para delimitar un target es clase media baja y en algunos casos pibes de asentamientos.

En la privada, es clase media-media.

En relación a los programas de las materias, ¿tuviste que armarlos o ya estaban armados?

Tuve que armarlos, en la mayoría de los casos ni siquiera había una planificación. Lo tuve que armar y después lo dejé en el colegio.

En la mayoría de los casos te pongo un ejemplo: el otro día estaba viendo el libro de temas y el director empezó a sacar un porcentaje de la asistencia de los profesores. Y hay un promedio de asistencia del 70, 75%. O sea, el nivel de ausentismo docente también es muy alto.

Te pongo un ejemplo: en el primer colegio que trabajé, en el primer colegio de gestión estatal, los pibes no tenían clase desde marzo. Yo tomé en mayo y los pibes de marzo a mayo no tuvieron clase porque la directora no había mandado el cargo a Acto Público. Entonces estuvieron dos meses sin clase.

¿Y algo del Profesorado te sirvió para armar los programas?

Sí, digamos. En realidad lo que más me sirvió fue tener una relación directa con el territorio. Eso es fundamental. El problema que veo es que muchos docentes dejan el cargo porque hay una brecha generacional y cultural con los pibes que es abismal. Entonces lo que me permitió, entre comillas, posicionarse como una figura de autoridad dentro de del aula, es conocer el territorio, conocer a los pibes.

Después, bueno, en cuanto a la formación docente sí te sirve. Bastante. Pero en realidad hay otras cosas anteriores que tenés que cumplir y después empezar a aplicar todo lo que viste en la facultad.

¿Tuviste que considerar alguna bajada institucional para armar los programas?

No, para nada. Al contrario, se trabaja en una soledad absoluta. Sobre todo cuando tomás cargos en Acto Público.

Entonces el primer día vas, tomás el cargo, firmás y arreglate como puedas.

¿Te gustaría que haya más acompañamiento?

Sí, tendría que haber trabajo por Departamento, trabajar en conjunto con el resto de los docentes. Te pongo un ejemplo, en Comunicación cuando trabajás algo es fundamental reponer el contexto histórico. El otro día estábamos trabajando el tema de la "aguja hipodérmica" en relación a que Lasswell sostenía que el poder de los medios era absoluto...Bueno, entonces hay que tratar de reponer el contexto de la Segunda Guerra Mundial. Y después la de Frankfurt también. La mayoría de los pibes no cuenta con ese conocimiento entonces les cuesta reponer el contexto histórico. Quizás si trabajarías a la par con algún docente de Historia o algo por el estilo sería mucho más fácil.

¿Qué te alegra de tu práctica hoy?

Lo que me alegra de mi práctica es haber podido crear un vínculo de confianza con los pibes, un ida y vuelta. Eso es fundamental. En segundo lugar, haber podido cumplir un objetivo que otros no han podido llevar a cabo que es dar una clase, lisa y llanamente, aunque te parezca mentira. Que haya una instancia de entrega, que los pibes te acerquen el trabajo, poder discutir, poder relacionar teoría con lo que efectivamente sucede puertas afuera del colegio. Todas esas cosas, pero cuestiones mínimas. Es muy complejo.

¿En los pibes hay un reconocimiento de esto?

Sí, sobre todo de la asistencia, que tenés un 100% de efectividad en ese sentido, que vas todas las clases, que los pibes entran 7.30 y vos 7.30 estás ahí.

¿Hay docentes que no lo hacen?

No, para nada. Ya te digo, porque hay una brecha cultural y hasta simbólica, si querés llamarla de algún modo, con los pibes que es abismal. Entonces muchos docentes toman el cargo y después van de vez en cuando. Esa es la realidad.

Para que tengas una idea del target de los pibes, ¿te acordás un texto que habíamos visto sobre el desenganche escolar? Bueno, estos pibes responden a ese target: desenganche escolar pero disciplinado, salvo algunos casos en particular.

¿Y los pibes van?

Depende. La gran mayoría, si los preceptores se pusieran duros, por llamarlo de alguna manera, tendrían que estar libres.

Pasa que bueno, el nivel de ausentismo también es grande en preceptoría. Entonces toma un preceptor un cargo de tres meses y se lleva bien con los pibes y no le pasa las faltas, pero la gran mayoría de los pibes sí, tendría que estar libre. Ya te digo: hay pibes que los ves una clase y por un mes y medio no aparecen. Y aparecen 2, 3 clases antes del fin del trimestre. Y ahí se hace lo que se puede.

Te estoy dando una visión un poco lamentable de la docencia, ¿no? (risas).

Ya me contaste bastante de qué te tensiona y qué te frustra, pero ¿hay algo más?

Sí, el tema de que no cobro. Hace 5 meses que no cobro porque supuestamente hay una demora de 3 meses para que te paguen un cargo previsional o una suplencia. Aparentemente habrá hecho mal el trámite quien lo tiene que hacer en La Plata y se va atrasando el pago. Y en esa condición hay miles de docentes. En el colegio en el que ingresé en mayo, todos los que ingresamos en mayo todavía no cobramos.

¿Y saben cuándo se va a resolver esa situación?

Hasta ahora no. O sea vos llamás al teléfono del Departamento de Liquidaciones de Sueldos de Suplentes y Previsionales de La Plata y no te contesta nadie. Y el Secretario está en una situación bastante cómoda en su situación de Titular, entonces tampoco se calienta demasiado, así que sí, eso también es una mierda. Lisa y llanamente.

¿Qué preguntas te estás haciendo?

A veces me pregunto cómo puedo hacer para sortear esa situación y tratar de garantizar inclusión y calidad al mismo tiempo. Ya te digo, hoy la bajada de línea que te hacen a través del Ministerio es: calidad no responde más a excelencia académica. Calidad responde a garantizar las condiciones de acceso, permanencia y egreso. Y aun así el nivel de deserción es enorme. El nivel de desenganche escolar, por llamarlo de algún modo, es muy grande. Los pibes no se sienten interpelados, ni nada por el estilo. Por eso a veces opto por ejemplo, un tema: Identidad y Diversidad Cultural y que los chicos elijan con qué casos quieren trabajar. Ahora estamos trabajando con el caso de la crisis de identidad nacional en Francia, qué pasa con la primera minoría cultural en Francia, que son los musulmanes, cómo la identidad nacional que funda y forja el estado nacional no los interpela, no los incluye y cómo eso genera violencia y exclusión. En relación al tema de que la identidad es una construcción histórica y todo eso. Y en relación a eso les dejo que elijan el tema. Pero es complicado, cuando te planteás a dónde carajo estás yendo te das cuenta que en realidad te siguen 3 ó 4.

¿Y qué hacés con eso?

Y, tratás de interpelarlos, de sumarlos a la clase, pero ya te digo, es muy complejo. Aparte los pibes están muy acostumbrados al formato pregunta-respuesta. Y nosotros quizás por la formación que tenemos, por dónde venimos, tratamos de que los chicos reflexionen, que vinculen constantemente la teoría con lo que efectivamente sucede puertas afuera. Y los pibes están acostumbrados a un contrato implícito que consiste en formato de pregunta-respuesta. Entonces, claro. Cuando planteás un formato de trabajo que dista de lo que hace el resto de los docentes, es como que se genera un quiebre.

¿Cuál pensás que es la dificultad más común a la hora de dar clases?

Que nosotros planteamos nuestra práctica docente en base a la variable de la presencialidad y resulta que cuando llegás a la clase, los chicos no están o están en otra. Eso realmente es un problema bastante grave. Te pongo un ejemplo. En uno de los colegios en los que estoy, debe haber 15 pibes. De esos 15 te vienen 4 por clase.

¿Y qué hacés cuando llega el resto?

Ese es el tema: ¿qué hacés cuando llega el resto? Tratás de retrotraerte a la clase anterior, retomar el tema pero es difícil porque automáticamente a la otra clase también faltan, entonces tenés que volver a tomar. Es una situación compleja.

¿Y cómo hacés?

Volver a dar las consignas del trabajo, volver a armar un cuadro sinóptico, volver a discutir, tratar de que un compañero, que es el que viene todas las clases, participe y le dicte al resto. Después otra variable que guía nuestra práctica docente es el tema de la simultaneidad. Planteo un tema y un modo de explicarlo para todos. Pero resulta que los chicos no están en una condición homogénea. En uno de los colegios tengo dos chicos con retardo mental. ¿Cómo hago para incluir a esos chicos si no tengo gabinete psicopedagógico ni nada? Hay dos, tendrían que tener 16 y tienen 18 y el diagnóstico es leve retardo mental, pero bueno.

¿Y esos chicos están integrados?

Sí, lo único que me dijeron cuando entré al colegio fue: mirá, tenés un pibe que te va a mirar raro, que se va a colgar varias veces, que tiene un leve retardo mental. Fijate qué podés hacer. No te está boludeando, fijate qué podés hacer. El pibe tiene problemas, es lo único que me dijeron. Y ahí está. Después hay muchos chicos que provienen de hogares de clase media, que tienen un capital cultural enorme para desplegar en clase, pero también no ven un buen horizonte de expectativas a futuro. Saben que el título que tienen en puerta está completamente devaluado. Lo que hablaba Bourdieu del título secundario, que está en un proceso creciente de devaluación y son conscientes de eso. Entonces dicen: "¿para qué carajo me sirve esto?".

¿Y para qué pensás que van a la escuela si piensan eso?

En primer lugar porque es obligatorio y de la casa los mandan, es una realidad. Pero ya te digo, el colegio -el colegio y yo también, me hago una autocrítica- no logra la forma de interpelarlos, de sumarlos a la clase, de que les interese. Más allá de que tengo una relación estupenda con los pibes, pero el dispositivo ya no los interpela, ese es el tema.

¿Hay estudiantes que desaproveban tu materia?

Sí, varios.

¿Y por qué desaproveban?

Y, desaproveban lisa y llanamente porque no tengo la manera de crear una instancia de cursada alternativa a la presencial. Y faltan, entonces no hay forma de evaluarlos. Vos también hacés un diagnóstico la primera clase y preguntás: ¿Tenés internet en casa? No. ¿Tenés alguna tecnología de la Información y la Comunicación? No. Entonces se complica. Ahora, por ejemplo, estoy cambiando el formato de la evaluación. Antes lo que hacía era trabajar tres semanas y darles un trabajo práctico, que por lo general era extenso y me di cuenta que la mayoría no entrega. Entonces lo que hacemos es un trabajo quincenal. Respetando el formato de pregunta-respuesta pero tratando de reflexionar en torno a la temática.

¿Y sabés qué hacen otros docentes?

Bueno, una de las cosas que me reconocen los chicos es la posibilidad de que les dé clases expositivas. Arrancar con un tema de cero, explicarlo, brindar ejemplos. Porque la gran mayoría de los docentes lo que hace -producto de esta brecha cultural y generacional que tienen con los pibes- es formato pregunta-respuesta, fotocopia, pregunta simple. Te pongo un ejemplo: estamos trabajando la Revolución Rusa - que igual no la trabaja nadie. ¿Cuándo fue? 1917. La vanguardia fue el Partido Bolchevique. El máximo exponente era Lenin. Y a la mierda. En la prueba le toman pregunta 3, 4 y 5 y a la mierda. La estudian, la copian y listo. Y te das cuenta de eso porque cuando vos les pedís que repongan el contexto histórico de por ejemplo, Escuela de Frankfurt. Decían que los medios tenían un poder absoluto, que los receptores jugaban un rol pasivo...Entonces la idea cuál es: que repongan el contexto histórico, que vean que los totalitarismos utilizaron los medios de comunicación para adoctrinar al pueblos, que los teóricos de la Escuela de Frankfurt creían que esos totalitarismos habían ascendido, producto de los medios y en realidad había otros factores, no solamente los medios, que el nivel de exposición no determina la opinión pública. Bueno, ahí ya tenés una brecha: reponer el contexto histórico. Sí, vi la segunda guerra mundial pero no sé ni quién carajo se enfrentaban. Sólo sé que me dieron 3, 4 preguntas, las respondí y nada más. Salvo algunos casos puntuales.

¿Y a qué le atribuí el éxito o el fracaso de tus estudiantes?

Bueno, indudablemente los chicos que vienen de hogares de clase media y que cuentan con ese capital cultural del que hablaba Bourdieu están condenados al éxito, sobre todo por la forma en que nosotros planteamos las actividades, la materia. Eso también hay que ir reformándolo de a poco, ¿no? Porque hay nuevos públicos y nuevas realidades.

Y en el caso de los chicos que vienen de barriadas populares, sectores populares y todo eso, tienen falencias muy estructurales, que también es muy difícil suplir en un año. Te pongo un ejemplo: abordar un texto, aunque sea un artículo periodístico, leerlo. Cuestiones muy, muy básicas que ya el nivel primario falló. Entonces, bueno, tratar de encontrar la forma de integrarlos en ese ámbito pero bueno, lo que se relega es la calidad. Eso es una realidad.

¿Y la calidad entendida como excelencia académica?

Exactamente, claro.

Y a partir de tu experiencia, ¿cuál creés que es tu rol en el aprendizaje de los chicos?

Y tratar de ser una especie de guía, brindar las herramientas y que los chicos a partir de eso puedan decodificar la realidad, darle un sentido. Por eso yo constantemente relaciono teoría con práctica. Te pongo un ejemplo: trabajamos el tema de la Identidad. Hay identidades individuales y colectivas. Una identidad colectiva: la identidad nacional. Bueno, la identidad nacional es una construcción histórica. ¿Qué pasaba a principio de siglo con nuestra identidad nacional? No se reconocían los derechos de las minorías sexuales. Ley de Matrimonio Igualitario. Entonces constantemente se está transformando. Y de paso discutimos modos de aculturación homofóbica. O sea tratar de relacionar constantemente teoría con lo que sucede puertas afuera del colegio, para que los pibes le puedan dar un sentido a la realidad.

¿En qué creés que se diferencian los estudiantes de ahora de los que fueron tus compañeros?

Los estudiantes de ahora... En realidad hay algunas similitudes. Si yo me retrotraigo a mi época en la secundaria, lo que buscaba era zafar. Esa es la realidad. Lo que noto ahora, en algunos segmentos en particular, es que los chicos lamentablemente no tienen la capacidad cognitiva en muchos casos para poder abordar, ya te digo, un texto, mantener una discusión, un debate. Eso es lo que noto.

¿Todo esto que me estás diciendo es de la escuela pública?

Exactamente, lo que yo noto desde mi experiencia. Teniendo en cuenta el diagnóstico del sistema educativo, como un sistema que está profundamente segmentado y que tenés trayectorias completamente disímiles. Hoy a mí como docente me toca dar clases en ámbitos en los cuales las realidades son bastante crudas en todo sentido. Lo que veo es eso: son los públicos que sin la ley de obligatoriedad estarían fuera del colegio. Es bueno que no estén fuera del colegio pero hay que darles cierto marco, qué carajo hacemos, porque el colegio secundario se está transformando en un ámbito de contención, pura y exclusivamente, por las herramientas que brinda el sistema educativo en ese tipo de

instituciones, los pibes no están en condiciones de hacer absolutamente nada una vez que egresan. Esa es una realidad y todos son conscientes, inclusive los pibes.

Te podés dar cuenta a principio del año, cuando empezás a trabajar con los chicos, ¿cuáles van a desaprobando?

Y, a veces sí. Hay como una especie de autoprofecía cumplida. Uno medianamente se va dando cuenta quién va a desaprobando. Sí, a veces pasa.

¿Y por qué te das cuenta de eso?

Por el desarrollo de las clases, por la forma en que participan, por las entregas parciales de unos trabajos que capaz que evaluás. Ahí te vas dando cuenta. Igual, por ejemplo, teniendo en cuenta que el sistema medio es un sistema inclusivo y que hay que tratar de garantizar las condiciones de ingreso, permanencia y egreso, la idea es siempre dar una posibilidad. Te pongo un ejemplo: hubo varios pibes que vinieron 3 ó 4 clases este trimestre y lo que hice fue tratar de ponerles un 4 o un 5, tratar de estimularlos para que se pongan las pilas en el último trimestre, promedien un 8, un 9, lo que necesiten, que lo que falta, se los doy. Ya solamente con que esos chicos se pongan las pilas entre comillas, vengán a clase, participen. Si hacen mérito en eso ya es un logro enorme. Sobre todo porque son pibes que vienen de experiencias de fracaso escolar regulares, año tras año. Ya solamente con lograr eso, sería todo un objetivo cumplido.

¿Pensás que desde la escuela se podría ayudar a estos chicos de alguna otra manera?

Sí, yo creo que desde el colegio se puede. El tema, yo por ejemplo uno de los problemas que veo en el colegio es el tema de la poca estabilidad docente que hay. O sea los pibes mantienen un vínculo muy irregular con los docentes. Así que para poder sortear ese tipo de complicaciones sería necesario mantener un vínculo a largo plazo con los chicos. El hecho de que los docentes tengan, al menos en los colegios donde estoy yo, estadísticas de presencialidad inferiores al 70% en algunos casos, ya te da la pauta de que no se puede hacer absolutamente nada. Me parece que los docentes tienen que empezar a realizarse una autocrítica respecto de lo que están haciendo al interior de las aulas.

En relación a la evaluación, ¿cómo evaluás?

Bueno, no puedo evaluar de forma tradicional, presencial y escrita. Porque los pibes en hace, algunos casos, años, que no son evaluados en ese formato, aunque te parezca mentira. Entonces hay que plantearlo todo en términos de trabajo práctico, abordar un tema, explicarlo, trabajarlo, dar ejemplos, medianamente orientar de algún modo la respuesta y ver qué pasa. Pero el formato presencial y escrito al menos en el colegio en el que estoy es muy complejo, porque no están acostumbrados tampoco, no tienen práctica.

¿Y con estos trabajos prácticos responden?

Sí, con los últimos, sí. Dentro de todo fueron respondiendo.

¿Y cómo te sentís con la evaluación en sí? ¿Te parece que tendría que cambiar, que habría que seguir evaluando?

Sí, yo creo que las instancias de evaluación son necesarias. Y respecto al tema de si me siento conforme o no, la verdad que por los últimos resultados sí, en el sentido de, ya te digo, podés plantear un trabajo, hay una instancia de entrega, instancias que antes no había. A la hora de abordar un tema, medianamente los chicos responden...Sí, sí, dentro de todo estoy contento.

¿Y ellos con la evaluación cómo se sienten?

Y, a veces se sienten un poco molestos porque ya te digo, están acostumbrados a trabajos muy muy sencillos, lo único que tienen que hacer es transcribir, no tienen que poner en relación absolutamente nada. No tienen que hacer ningún tipo de desgaste cognitivo. Lo único que tienen que hacer es transcribir las respuestas y nada más. Hoy con muchos docentes hay un contrato, ni siquiera implícito, explícito en ese sentido. Las preguntas son tales, las instancias de evaluación son de esta forma. Memorizátelo, escribilo, entregámelo y listo. Ya está, yo cumplí, vos también. Esa es la realidad.

¿Y en relación a los contenidos de tus materias qué pensás? ¿Son actuales, motivan a los estudiantes?
Sí, ya te digo, no estoy disconforme con los contenidos teóricos a abordar. Para mí es fundamental que el docente tenga esa capacidad de vincular constantemente lo teórico con lo que efectivamente sucede puertas afuera. Eso para mí es fundamental.

Te pongo un ejemplo: a mí siempre me interesa lo que es la Historia, y todo eso. Lo pibes ven peronismo pero en ningún momento vinculan qué relación tiene el peronismo con el primer kirchnerismo. O se que los pibes estudian el peronismo y no tienen las herramientas para entender qué carajo significa el kirchnerismo. O sea hay ahí una brecha que es terrible. Para mí cuando leo el programa que bajan del Ministerio no me disgusta. Lo que sí es fundamental para mí también es actualizar esos conocimientos vinculando constantemente con ejemplos. En ejemplos concretos, formales, situaciones que afectan a los pibes.

¿Planificás tus clases? ¿Cómo?

Sí, las planifico en base a un tema. Te pongo un ejemplo. No sé, ahora estamos viendo el tema de Diversidad Cultural: Etnocentrismo, Relativismo Cultural. Y estamos viendo el ejemplo, como estamos trabajando con Francia, entonces lo que hacemos es trabajar los conceptos y después elijo un artículo periodístico y en base a eso sí tratar de hacer un trabajo.

Sí, por lo general sí. Dos o tres horas antes de la clase, a veces cuando voy a la mañana me levanto, planifico las clases, leo las preguntas...

¿Y te sirvió de algo lo que vimos en el Profesorado?

Sí, quizás lo que vimos en Didáctica un poco me sirvió. O sea planificar las clases, esa era un poco la falencia que tenía antes de cursar esa materia. La verdad que estuvo bueno.

¿Qué competencias te proponés enseñar?

¿Qué competencias me propongo enseñar?

Sí, o desarrollar en tus clases.

Y, que los chicos puedan en primer lugar familiarizarse con diferentes géneros. Fundamentalmente el periodístico, yo hago bastante hincapié en eso. Y que tengan la capacidad de reflexionar en torno a un tema, que hagan una lectura crítica, todo ese tipo de cuestiones. Sí, fundamentalmente eso.

Y en relación al marco institucional, ¿cómo es el vínculo con las instituciones?

Bueno, en realidad trabajo en una soledad absoluta. Desde que ingresé a los dos colegios jamás vino ninguna directora, ni una vice a hablar conmigo, a presentarme, ni algo por el estilo. El vínculo cotidiano es con el preceptor. Lo que hace es venir, tomar lista, dejarte el libro de temas, avisarte cuando hay paro y nada más. Tené cuidado con tal y tal y punto. O sea yo veo que de cierta forma para muchos docentes nuestra práctica está planteada en términos administrativos, burocráticos. Ya te digo, nadie se plantea el tema de que los pibes alcancen las competencias necesarias para tener una visión crítica de lo que sucede, porque siguieron la rama de Sociales y quizás puedan aspirar a una carrera, no. Se reduce a una cuestión, ya te digo, administrativa, burocrática. Y nada más. Y a veces uno choca con eso.

En el colegio privado, por ejemplo, sí, dicen que hablo mucho de política. Los directivos y a veces los pibes también.

¿Pero como una queja?

Como una queja, exacto. Ahí por ejemplo no ven bien, en algunos aspectos, que uno vincule teoría con cuestiones que efectivamente suceden puertas afuera del colegio. Ejemplos lo más banales posibles y nada más. Así de simple.

Más allá de este garrón de que no cobrás (risas), ¿considerás que la remuneración está acorde a tu trabajo?

No, yo creo que la remuneración tendría que ser superior y también creo que la formación tendría que mejorar. La formación que reciben algunos docentes del nivel terciario es lamentable.

¿Sabés qué título tienen la mayoría de docentes?

La mayoría no tiene un título universitario. La mayoría, un promedio de 70%, 80% tiene una formación de nivel terciario.

¿Y vos pensás que el ¿Profesorado te dio herramientas?

Sí, sí, ni hablar. Es más, ahora me anoté en el listado para dar clases en el nivel terciario. Sí, sí. La verdad que el Profesorado y la carrera te brinda un montón herramientas. Los chicos un poco te reconocen eso, o sea se dan cuenta cuando uno viene con otro tipo de inquietudes, formación, planteos, que no estás detrás de esa cuestión meramente administrativa de "te cierro las notas", te mando a marzo, que estás buscando objetivos que pasan por otro lado.

¿Y le harías alguna crítica al Profesorado?

No, la verdad que estoy contento. Digamos, lo que me faltaba un poco era la cuestión de la planificación de las clases pero que la última materia, Didáctica Específica, la vino a suplir bastante bien. Así que no, la verdad que bien. No tengo críticas para hacerle. Salvo cuestiones burocráticas, por ejemplo: yo no pude ingresar al listado oficial este año porque no tenía el analítico y recién me lo entregaron en julio. Y con el certificado de título en trámite, la Dirección General de Escuelas no permitía que ingreses en el listado oficial. Es una cuestión pelotuda de un trámite que no hizo la facultad. Cuestiones boludas pero perdés posibilidades de trabajar. Y de repente aparece un pibe que hizo un terciario y el certificado de que tenía el título en curso sí lo tenía y le servía a la Dirección General de Escuelas y tienen prioridad para agarrar curso.

Después hay cuestiones, cuando vas al Acto Público te decepcionan un poco. Yo por ejemplo, también estuve dando una suplencia de Construcción de Ciudadanía. Todos los egresados pueden participar de ese Acto Público. Y viene un profesor de Educación Física que no es por nada pero hizo una carrera de tres años, se recibió a los 21, 22, tiene 8 años de antigüedad, capaz no entiende un carajo de lo que es un flagelo social pero tiene prioridad y lo toman.

Eso es un poco decepcionante, ir a un Acto Público, no agarrar nada, no agarrar nada, no agarrar nada. Saber que tenés que esperar un año más para entrar en el listado oficial. De que no te llueven ofertas de trabajo, eso es una cagada. Pero acá estamos.

Después no sé si querés saber algo de los pibes.

El target, partiendo de ese diagnóstico de un sistema de escuela media que está fuertemente fragmentado, de que tenés trayectorias en términos de calidad educativa completamente disímiles. Estos pibes, ya te digo, responden al target del desenganche. En unos casos es el desenganche disciplinado. O sea pibes que no son conflictivos bajo ningún punto de vista. Y en otro caso sí, desde el primer día que llegué los pibes me hicieron entre comillas la vida imposible. ¿Por qué ahora pude construir un vínculo con ellos, desarrollar una clase, más allá de las limitaciones que hay? Bueno, por la cuestión del anclaje territorial, porque soy del barrio. Sino, estaba al horno. Es más, la piba que estaba de Titular tomó suplencia indefinida. Así que sigue de Titular, lo más probable es que tome en diciembre para cobrar enero y febrero, me imagino. Y después vuelve a tomar licencia nueva.

El primer día llego, para que tengas una idea, quilombo bárbaro, 50 pibes en el curso. Llego, los pibes jugando a las cartas, nadie me daba pelota. Viene un pibe, se sienta encima de la falda de una compañera -yo ahora después lo conocí al pibe-, y me dice: "¿sabe lo que yo hago con la preceptora?". "No tengo idea." Y entra la mina, que debe tener unos treinta y pico de años. "Yo con la preceptora voy al telo". (El pibe con un control de la escena bárbara, tengo que reconocerle eso). "¿Y sabés lo que hago en el telo? Le rompo el c...". Adelante de la piba. Y yo dije: ahora va a poner un poco de autoridad dentro de todo. Se fue a la mierda. Ya te digo, porque directamente no quieren tener ningún tipo de vínculo con los pibes.

Bueno, después discusiones cara a cara: "yo te voy a echar, te voy a echar a patadas". Hasta que después, muchos de esos pibes son hermanos de pibes que paraban conmigo y todo eso, como que vas construyendo un vínculo desde otro lado. Y ahí dentro de todo pude empezar a desarrollar la clase.

Pero bueno, después hay pibes que se escapan, capaz te los cruzás -yo entro una y media a ese colegio- fumando porro en la esquina. Y entran como entran. Y bueno, hay que encontrar los métodos y las formas de incluirlos. Es muy complejo, en teoría parece todo fácil pero es complejo.

¿Y si no fueras del barrio pensás cómo podrías hacer?

Y, hay diferentes formas, la mayoría opta, ya te digo, por copiar en el pizarrón, formato pregunta-respuesta, garantizarle formas accesibles, muy accesibles de aprobar la materia y ahí sí no hay ningún problema. Ahora, si vos te planteás objetivos un poco más ambiciosos...y, se puede complicar la mano. Yo pude construir un vínculo desde otro lugar, me fue bien. Pero si venís de afuera quizás a veces se puede complicar, un poco. Y la prueba de eso está en el nivel de ausentismo docente que hay. Sí toma el cargo pero al 30,35% de las clases no va. No puede ser que en un colegio todos los docentes no puedan asistir en un 30, 35% de las clases. Eso va más allá de los problemas personales.

¿Y hay algún tipo de control con eso?

Bueno, ahora los Directores se pusieron un poco más estrictos y dejan evidencia de eso en el parte. Y quizás sirva como un llamado de atención para el docente. Una docente de Físico-Química, 55%. Otro 65, 70, cuando a los pibes les estás exigiendo 75%.

¿Y hay algún tipo de descuento?

No, por ahí están justificados, no lo sé eso. Por ahí están justificados, tienen que hacer un trámite a La Plata y está justificado el día. A lo que voy es que mucha coincidencia de que todos los docentes de ese colegio con esas características en particular, que trabaja con sectores vulnerables, en un 35% promedio de las clases no asistan. La mayoría, hoy la fórmula que encontró para seguir trabajando, tener estabilidad y no tener problemas es ese.

Pero yo, realmente, no me asustan esas realidades ni nada por el estilo. El problema es que no puedo cumplir con los objetivos que me planteo. Quizás es un poco ambicioso. Uno a veces plantea clases con niveles de abstracción que no son coherentes con el nivel que tienen los pibes. Y bueno, nada. Hay que ir repensando ese tipo de prácticas docentes.

Y a futuro, ¿qué te gustaría modificar de tu práctica?

(Silencio) Bueno, por ejemplo, lo que tendría que empezar a hacer es ceder un poco con las clases expositivas y tratar de que los pibes desarrollen un poco más su...dedicarle menos tiempo a las clases expositivas y quizás tratar de dar vueltas por los grupos y fomentar ese tipo de trabajo, un trabajo más grupal.

¿Trabajan en grupo?

A veces sí y a veces no. Depende. Por lo general, sí, son actividades grupales. A lo que voy es que por ejemplo planteo un tema y quizás acostumbrado a lo que vimos en el Profesorado y todo eso, doy una clase expositiva que te puede llevar una hora, un poquito menos, doy las consignas y después voy pasando por los grupos a ver en qué andan. Quizás habría que dar menos clase expositiva y estar más encima de ellos, porque también hay un nivel de atención flotante. El tema de los celulares y todo eso es todo un tema.

¿Y hay alguna otra cosa que te gustaría modificar?

(Silencio) La verdad no se me ocurre nada, debe haber 50 mil cosas, pero la verdad ahora no se me viene nada.

¿Y cómo te ves en un futuro con respecto a la docencia?

Y, la verdad que me planteo un futuro con una mejor perspectiva laboral. Ya dedicarme de lleno, tener más carga horaria y encontrando la fórmula de incluir pero con calidad, sin brindar contenidos banales y estupideces, ¿no? Tratando de brindar las herramientas necesarias para que un egresado de nivel medio de Sociales, tenga la capacidad mínima por lo menos de ingresar a un CBC o a una carrera terciaria, que hoy no la tienen. Que hoy no la tienen porque, ya te digo, chicos de 5° año le das un artículo periodístico, ni siquiera de *Página 12* sino de *Clarín* y bueno, nada. Te preguntan, por ejemplo, qué es el Islam. O, no sé, qué es un Premier (Premier, presidente, ¿no?) Yo qué sé...

En esta situación particular de los pibes, ¿no hay ningún abordaje institucional?

Eh, que yo conozca no. A ver, yo también el vínculo que tengo con el colegio es mínimo, porque tengo dos módulos nada más. En un caso voy el miércoles y en otro caso voy el jueves. Esas dos horas a la mañana, entonces no tengo ningún tipo de vínculo con el colegio.

¿Y con otros docentes tampoco?

No, mínimo. Hola y chau nada más. Si tuviera más carga horaria quizás también podría encontrar la forma de establecer un trabajo en conjunto. Todavía no pude encontrar la forma. En el colegio privado sí es diferente porque tengo más carga horaria, algunos son vecinos, estoy más tiempo y ahí sí hay un seguimiento más individualizado.

Pero son realidades muy complejas. Te pongo un ejemplo: ahí en uno de los colegios que trabajo en Wilde, en la Media 8, el otro día le dieron una paliza literal al preceptor. Se pelearon dos chicas, intercedió para separarlas y tuvo conflicto con los pibes y los pibes le dieron una paliza literal. El ojo inflamado, todo. Y el tipo respondió y también fajó a un pibe. Y el preceptor aparentemente va a pedir el pase. No encuentran la forma de que vuelva al colegio. Porque también los pibes ven como una conquista el tema de que le hayan dado una paliza, el tipo está totalmente denigrado a los ojos de los pibes.

Ya te digo, para un balance a grandes rasgos está buenísimo que la escuela media sea obligatoria, está bárbaro que los pibes en vez de estar en la calle estén en el colegio pero para mí hay que encontrar los mecanismos de incluirlos -ya te digo, para mí no es nada sencillo- pero con calidad. No ser un reservorio de pibes, nada más.

Una última pregunta, si te digo "crisis en la educación" ¿qué me decís?

Para mí la crisis es sinónimo de ahogo presupuestario, más allá de que el 16% del PBI se destine a la educación hay un ahogo presupuestario, los docentes no cobran en tiempo y forma, eso es fundamental. La crisis también se traduce en desigualdad, en términos generales los colegios donde asisten estos chicos que son los desheredados en términos culturales, simbólicos, son colegios que se caen a pedazos, donde no hay acceso a internet.

Por lo general en los colegios públicos que funcionan realmente bien, donde hay estabilidad docente, las realidades son completamente diferentes.

En este tipo de colegios no se les presta la atención debida, no están volcados a los mejores docentes, no hay recursos. O sea donde más limitaciones hay, es donde menos llegás al Estado. Ese es el tema, y donde no están los mejores docentes. Porque precisamente los docentes que no pueden acceder a colegios...a otro tipo de colegios terminan ahí, esa es la realidad.

Así que para mí es, ya te digo, sinónimo de ahogo presupuestario, de desigualdad, de déficit edilicio, los colegios en muchos casos se caen a pedazos.

Un ejemplo, en uno de los colegios en los que estoy, un día quería llevar la *netbook* para pasar un video. No hay enchufe de tres patas en esa aula en particular. Y para pedir el aula de audiovisuales tenés que pedirla con una semana de anticipación. Y el Secretario. que es el único que tiene las llaves, faltaba todos los jueves.

Y hoy en día el tema de la imagen es fundamental. La experiencia de los pibes está más ligada a la imagen que a la palabra. Si vos querés anclar un concepto, precisás de un material audiovisual. No, las *netbooks* no las traen. ¿Por qué? Porque no hay acceso a Internet. Algunos dicen que las regalaron -regalaron en el sentido de se la di a mi hermano para que juegue-.

En otros colegios donde ya te digo, la dirección tiene otro tipo de compromisos la realidad es completamente diferente.

Hace poco hice una suplencia en un colegio que está funcionando una ESB, 1º, 2º y 3º, está funcionando en un club de barrio. Está funcionando en el gimnasio de un club de barrio.

¿Qué es una ESB?

Una ESB...Tenés dos ciclos: primer ciclo y segundo ciclo. 1º, 2º y 3º es ESB: Educación Secundaria Básica. Estaba dando Construcción de Ciudadanía, el colegio funcionaba en un gimnasio de un club de barrio de Wilde, tiene edificio propio, están construyendo arriba la primaria. Para que tengas una idea las aulas. entre comillas, no están delimitadas, están ubicadas de forma horizontal a lo largo del gimnasio. Preceptoría es Dirección, Sala de Profesores, todo junto. Pero el colegio funciona muy bien, está todo el mundo conectado a las *netbooks*, estuvimos trabajando el tema de la violencia de género, la ley. Se conectaban, discutían tipos, modalidades... Pero bueno, había otro tipo de compromiso por parte de la Dirección.

Más allá de todo esto, ¿seguís sosteniendo que te gustaría continuar en la docencia?

Sí, ahora me gustaría, en la medida de lo posible, volcarme al nivel terciario, que me anoté en un listado a ver si existe la posibilidad de dar clases ahí. Pero sí, todas las semanas voy a dos Actos Públicos, trato de agarrar lo que sea. A la que es Directora del colegio privado donde laburo todo el tiempo le estoy encima a ver si me da algo. Pero no se jubila absolutamente nadie. Eso es una cagada también, porque en los colegios privados tenés una docente que tiene una carga horaria de 25 módulos. Está en condiciones de jubilarse...pero bueno, nada. Capaz que la Directora tiene ganas de que deje algunas horas y cederle el paso a las nuevas generaciones, que tienen otra forma de dar clase, otra forma de ver las cosas, pero bueno...Sé que ahí no hay forma de avanzar.

Y después, oferta de Comunicación hay poco. Capaz que en Capital un poquito más pero en Provincia hay poco.

¿Y vendrías a Capital a dar clases?

Sí, en Capital me anoté en el listado, pero recién puedo tomar el próximo año. Pero sí, el próximo año creo que los sábados son los Actos Públicos. El próximo año, sí, olvidate, porque si no me muero de hambre.

Bueno, ¿algo más que quieras agregar?

Eh... (*silencio*). La verdad que no. A ver, la verdad que debe haber un montón de cosas pero no se me viene la cabeza.

Ah, bueno. El que habla de desenganche escolar es Kessler, desenganche disciplinado, indisciplinado... Bueno, al menos donde laburo el target es ese. O sea, esa clase de alumnos que no cumplen con las trayectorias ideales que uno se plantea: presencialidad, compromiso, participación activa, todo ese tipo de cosas.

Bueno, espero que te sirva.

Sí, genial. Mil gracias.

Entrevista L

Fecha de entrevista: 25/09/15

Lugar de entrevista: Casa de la entrevistada.

Edad: 29 años

¿Qué antigüedad tenés en la docencia?

Cinco años.

¿Cuáles materias enseñás?

Taller de Comunicación, Taller de Cine, Prácticas del Lenguaje.

¿En qué cursos das clases?

Primeros años. Primer año de Provincia y primer año de Capital. 4°, 5° y 6° grado.

¿En qué institución/es trabajás y dónde se encuentran ubicadas?

Colegio Integral Nuevos Aires, en Villa del Parque (Nivel primario).

Instituto Comunicaciones, en Agronomía.

Escuela Técnica N°3, en San Isidro.

¿Qué cantidad de horas trabajás?

Ocho.

¿Sos Titular o Suplente?

Titular en todas.

¿Tenés otro trabajo fuera de la docencia?

No.

¿Hiciste la Licenciatura y después te anotaste en el Profesorado o al revés?

Me queda un final del Profesorado. Hice todo a la vez, pero me quedaron unas materias de la Licenciatura, terminé de cursar pero me quedan unos finales.

¿Cuáles fueron los motivos por los que decidiste hacer el Profesorado?

Más que nada, surgió como una alternativa al “no sé de qué trabajar”. Supongo que el “no sé de qué trabajar” surge a partir de no querer trabajar de muchas cosas que sí podría trabajar. Por ejemplo, trabajar en un medio de comunicación tradicional, escalar en un medio digamos. Hacer de Community Manager y todas esas cosas más empresariales que no me veo, el perfil, digamos, no lo soportaría. Entonces, apareció el profesorado. Igual siempre me gustó la idea de ser docente, o poder enseñar. Y bueno, he trabajado en colegios pero no como profesora en Comunicación. Más que nada en un jardín como secretaria y bueno siempre de alguna manera me gustaba esa práctica. Entonces, me pareció una buena salida laboral a corto plazo. Y también teniendo en cuenta que tenés el título, digamos. Antes que entregar la tesina y todo eso. Entonces dije bueno en verdad hice la carrera, me fui un año de viaje y cuando volví de viaje dije: “bueno necesito caer a la tierra, voy a hacer el profesorado, voy a obtener el título”. Todavía no lo obtuve, pero bueno. Pero fue la decisión como para decir empiezo a laburar de eso como para empezar a avanzar un poco con la decisión laboral.

Así que bueno, sí, fue un poco por descarte, otro poco porque me gustaba, no es que no me gusta, pero bueno fue una alternativa dentro de ese no sé qué hacer de la carrera.

¿Qué es para vos la docencia?

Bueno, para mí antes la docencia era poder cambiar la realidad de alguna manera o sea en una escala pequeña, era eso. Hasta que empecé (*risas*).

No, lo que pasa es que yo empecé participando en un Bachillerato Popular, en el Bachi *La Pulpería*, en La Boca. Entonces, bueno, además de mis ideas previas, también cuando empecé ahí en el Bachi podía continuar pensando eso, porque efectivamente podías cambiar la realidad aunque sea en pequeña

escala. No sé si cambiar, pero digamos, hacer algo por la sociedad, la cultura, lo que sea. Más que nada, no sé si hacer algo, intervenir. Intervenir.

Y después empecé a trabajar en una escuela privada, en esta escuela que trabajo en primaria y ahí me di cuenta que en cierto modo, parte del trabajo en la docencia es aguantar a los pibes en el momento en que no están en sus casas.

¿Con qué población trabajás?

Trabajo con poblaciones bastante distintas.

Por un lado, la técnica es en San Isidro pero es un colegio público. Es una técnica, digo una técnica porque la clase media alta de San Isidro no va a estudiar a un técnica, los mandan a la High School, bla, bla. Ahí hay una población de hijos de trabajadores de clase baja. Son todos varones. Hay mujeres en el colegio, pero son 5 mujeres en todo el colegio. En mi curso son todos varones. Y bueno, todos hijos de laburantes y muchos viven en villas, en la Cava, otros no viven en villas pero toda gente bastante humilde. No son pobres digamos (si me escucha un sociólogo me mata). Pero yo fui a una suplencia a otra escuela en La Cava y era otra historia. Es una clase baja trabajadora que vive dignamente. Entonces tienen sus útiles, si les pedís plata para pagar las fotocopias, tienen. No tienen ese tipo de problemas. Pero sí tienen un muy mal nivel que traen desde el primario. Ahí enseñé Prácticas del Lenguaje, entonces hay que laburar mucho la escritura. Escriben un texto y le faltan letras o partes de la palabra a la mayoría de las palabras. Algunos no, pero muchos sí. Muchos hijos de inmigrantes también. En provincia 1º año es como 7º grado de Capital, entonces son más chiquitos, son más ingenuos, más juguetones. Ese es más o menos el panorama de ese trabajo.

Y después doy en primaria, donde doy el taller, es un colegio integral. Eso significa que es un colegio que acepta chicos y chicas que tienen ciertos problemas de aprendizaje o de conducta. O síndromes, síndrome de Down o no sé, otras cosas que puedan llegar a tener los chicos vinculado al aprendizaje, ADD o esas cosas.

Así que bueno, es una población muy muy diversa. Son hijos de una clase media que trabaja todo el día y que los pibe están todo el día con los artefactos tecnológicos. Entonces ahí te das cuenta que no reciben mucha atención, no digo todos. Estoy generalizando, pero muchos tienen problemas de conducta o psiquiátricos.

Entonces es una población donde son chiquitos. Ahora damos un taller de Cine Mudo y ellos tienen que hacer un corto. Entonces les enseñamos orígenes del cine y después empezamos a producir el corto. Pero son re avanzados en ese sentido, son luces con la tecnología audiovisual.

Es una población bastante diversa, tenés de todo. De repente te toca un grupo re tranquilo y de repente te toca un grupo re complicado y en ese sentido me faltan herramientas más complejas en cuanto a las distintas características. Hay cosas que no sé cómo manejar, entonces voy aprendiendo sobre la marcha pero no es que la escuela te forma, te manda a hacer un curso sobre algo para que tengas un pantallazo, no.

¿Y maestros o maestras integradoras hay?

Hay algunas maestras integradoras, sí. Hay psicopedagogas que están muy al alcance, pero bueno y además yo también los veo una vez por semana, tres horitas nada más. Y cada cuatrimestre va cambiando el grupo entonces ellos cambian de taller. Son talleres optativos y rotativos. Entonces un cuatrimestre un grupo y el cuatrimestre siguiente un grupo nuevo. Son 4º, 5º y 6º grado juntos, o sea mezclados. Entonces, es divertido.

Y entonces es eso, es una población donde hay chicos bastante irreverentes. Te das cuenta que en la casa no les enseñan o les enseñan cosas horribles. Decís ¿de dónde sacaste ese comentario facista?

Y después, en el Instituto Comunicaciones ahora doy en 1º año. También es una clase media. Varios del Integral Nuevos Aires van al Comunicaciones, porque también tiene ese abordaje un poco más integral.

Tienen dentro de todo un buen nivel de aprendizaje. No es que escriben mal. Tienen opiniones personales, me sorprende día a día. Pero después no sé por qué, si la generación o qué, pero son muy muy enquilombados. O sea, no les importa nada. Es una generación un poco...no sé qué es lo que les pasa, la verdad. Muy desconcentrada, digamos. Muy difícil concentrar su atención. Así que no sé con qué tiene que ver, si con la clase social, la generación, la escuela o qué pero es esta otra población

¿Tuviste que pensar el programa o ya estaba armado?

La mayoría lo tuve que pensar. En ningún lugar me dieron, excepto en el de Comunicaciones que entré este año, reemplazando a un profesor que se iba y me dio ya el programa, el material y todo. En el resto no.

En el taller de cine en primaria lo armamos nosotras. Y en la técnica, no; es sálvase quien pueda, nadie te pide nada.

¿Tuviste que considerar alguna bajada para armar el programa?

Investigué yo, conseguí manuales y lo armé yo.

Y ahora con la NES en el Comunicaciones me pidieron que re programe la materia del año que viene, sería la materia de 2º año. Entonces bueno, ahora sí armé. No la voy a estar llevando en este año que queda pero lo armé.

Por lo general nunca me bajaron un material de nada. Y a la página ABC no sé cuánto nunca pude entrar. Nunca pude encontrar nada, ningún material. O hay algo que no sé sobre esa página o es muy difícil o no está tan al alcance no sé. La cuestión es que lo fui armando pidiendo material a profesores, pidiendo manuales a colegas, cosas que nos íbamos intercambiando. Y después haciendo lo que a mí me gusta, en cierto modo tiene lo bueno que es que hago lo que a mí me gusta y lo hago con responsabilidad, no es que hago lo que a mí me gusta y hago cualquiera.

¿Algo de lo que viste en el Profesorado te sirvió para armar el programa?

No. Lo único que me sirvió fue Didáctica Especial que planificás unidades didácticas, eso fue lo único que me sirvió. Después el TAO no es del Profesorado pero podría serlo igual.

¿Vos qué orientación hiciste?

Educación.

El TAO poco y nada, por el momento no lo pude llevar cabo, las herramientas que el TAO me dio. Y didáctica general, no. Solamente saber que existe una currícula, por ejemplo o algo así. Que en verdad no existe, porque nunca la pude obtener. La verdad poco y nada. Creo que los primeros años sufrí bastante porque no sabía cómo llevar a cabo la práctica docente.

¿Qué te alegra de tu práctica hoy?

Que no es rutinaria, que es creativa, que trato con personas, que son los estudiantes y eso me gusta, digamos. Y eso me gusta, no estar frente a una computadora sino tratando con personas y viendo qué pasa en esa espontaneidad, en ese encuentro, aunque trae dificultades, pero me gusta.

¿Qué más me gusta? Que sigo estudiando lo que estudié, que me gusta también y que estoy reviviéndolo todo el tiempo. Eso.

¿Y qué te tensiona?

No poder cumplir con mis expectativas; de las clases digo, de lo que uno tiene pensado y lo que después realmente es. Preparás toda una clase y después no te dan ni cinco de pelota. Y preparás otra cosa completamente distinta y tampoco te dan ni cinco de pelota es complicado. Es bastante desilusionante.

Después me tensiona la falta de herramientas, que te decía. Me pone bastante nerviosa.

Ahora quedé en una suplencia y estoy bastante nerviosa. Si bien tengo todo el material, re bien, conozco a la profesora que toma la licencia y todo, me pone muy nerviosa. De hecho no puedo dormir bien la noche anterior a dar clase en ese colegio. Después cuando voy a la clase me doy cuenta que no es tan grave y quizás tiene que ver con las exigencias. Capaz yo pienso que voy a dar una clase de la facultad, una cosa así y después te das cuenta que no es tan exigente todo, el contenido, la profundidad. Hay otro tipo de exigencias, pero me importan los contenidos, conocerlos bien, memorizarlos o cosas así. Después no te dejan ni hablar, así que no pasa nada.

¿Qué preguntas te estás haciendo?

Cómo conseguir otro trabajo (*risas*).

No, de base me hago una pregunta: ¿me gusta o no me gusta? Porque sufro o por un lado no me gusta, me cansa mucho, para lo que gano. Y por otro lado, me gusta por todo lo que te decía antes. Por un lado no me veo trabajando como docente 20 horas a la semana durante 15 años, como mínimo, digamos.

Entonces eso me hace preguntarme todo el tiempo: ¿Qué onda? ¿Me gusta? ¿No me gusta? Yo sé que transitoriamente me gusta. Pero yo sé que en algún momento me gustaría sí trabajar con instituciones educativas, pero no adentro del aula, me parece que es un trabajo muy arduo. O sí adentro de un aula pero no llevando adelante una materia.

Me gusta porque estoy aprendiendo. Pero quizás dentro de unos años...no sé, también depende de la materia que esté dando. Quizás trabajando, no sé, con cuestiones de género te encontrás con otro tipo de recepción también. Se me ocurre, dentro de diez años, me volvés a hacer esta pregunta (*risas*).

Entonces sí, me hago esas preguntas: si me gusta, no me gusta, si realmente vale la pena, si no me voy a cagar de hambre toda la vida. Esas cosas.

¿Hay algún factor que limite tu práctica?

Mis prejuicios hacia la docencia.

¿Y cuáles serían?

Hacia lo que me llevaría. Quizás también porque ahora pienso a la docencia en la escuela media. De repente si tenés otros niveles de docencia que me pueden llegar a satisfacer más como persona, por ahí, también podría ser.

Y otros factores, la cuestión económica, como que tenés un límite. Bueno, siempre tenés un límite pero para ganar bastante plata tenés que laburar muchísimo y si laburás muchísimo te convertís en un profesor o profesora insoportable, horrible. Y es bastante desgastante, me parece y también porque hay que trasladarse mucho, todos los días. A no ser que de repente consigas muchísimas horas en un lugar solo, que no es mi caso.

Entonces eso también limita mi práctica, como la pienso, digamos.

En relación a los estudiantes y al aprendizaje, ¿cuál considerás que es la dificultad más común al momento de dar una clase?

La desconcentración de ellos. La falta de interés. La...yo lo veo como una falta de respeto, alguno tipos de formas de ser de los estudiantes. Sí, la indiferencia de que vos estés ahí.

Y supongo que una gran dificultad es el sistema educativo que también hace que ellos sean así. No son así por casualidad o porque son malos o malas. Sino que también me doy cuenta que estar ahí, durante tantas horas o hacer todas las actividades que hacen muchos, también es insoportable. La verdad. Entonces llega un momento que no te importa nada, los entiendo también.

¿Cómo tratás de resolver eso?

Y, cambiando de estrategia de clase. Intentando sorprenderlos con algo. Y después muchas veces caigo en las tradicionales amenazas de: les tomo una prueba o...bueno, con la prueba no. Pero llevás una firma o una nota a tu casa, ponele, una cosa así. Esa amenaza es constante. O no sé si constante pero sí, más o menos, pero como para parar el carro muchas veces porque si no se cagan a trompadas. O porque muchas veces terminás haciendo lo que ves que para ellos funciona. Dentro de mi ética, sin querer ser esos profesores que vi, que me daban miedo a mí por cómo trataban a los estudiantes, sí a veces digo: la firma es un mecanismo o una amonestación. A las diez firmas, tienen un castigo de algún tipo. Entonces a veces termino recurriendo a ese tipo de estrategias para contener el comportamiento, que es lo que estás haciendo la mayor parte de las veces, además de dar el contenido.

Y dándoles tarea, cuando no puedo trabajar en clase, les doy tarea.

¿Y la hacen?

Y, algunos la hacen, muchos no la hacen. Lo que hago es llevar un control cotidiano. Entonces les pido que me entreguen cosas y de esa manera yo puedo controlar, evaluar más que controlar, constantemente cómo les está yendo o cómo están respondiendo, como para que no se les vaya de las manos. Si yo no les doy nunca nada y llega el día de la prueba y solamente tienen esa nota me parece que no tiene ningún sentido.

Entonces cuando veo que hay alguien que nunca me entregó nada le digo: “che, no me entregaste nada, no te va a ir bien. Si seguís así tenés tiempo para revertir la situación.” Soy muy de tenerlos cortitos en el sentido de seguirles el paso a la mayor parte de los estudiantes que puedo. Tampoco podés seguirle el paso a todos. Pero hay muchos que directamente tiran la toalla, por ellos mucho no podés hacer tampoco.

¿Hay estudiantes que desaproveban tus materias?

Sí.

¿Y qué pasa cuando desaproveban?

Depende. Por ejemplo, Prácticas del Lenguaje es una materia curricular. Entonces, es como lengua, es una materia obligatoria, la tenés que aprobar, la tenés que saber, es necesaria para pasar el año, digamos. Después, el taller es una materia extra curricular. En primaria. Ahí no ponemos nota, nada. Con lo cual está buenísimo, te olvidás de ese tema que es insostenible, que tenés que seguirlos con la nota. Odio eso. Odio tener que pasar notas, tener que ponerles nota y todo eso, lo detesto. Pero bueno, en este taller está buenísimo porque te olvidás, te preocupás por otras cosas digamos. Te preocupás por si están prestando atención. Si no. Si están participando de las actividades o no. Y listo.

Y después en el Taller de Comunicación en Comunicaciones la materia no es curricular pero no me acuerdo cómo es el término. No es una materia que si vos te la llevás te vas a repetir. Si ellos se llevan Matemática, Biología y Comunicación y no aprueban ninguna de las tres previas, por ejemplo, pasan igual. Porque no es una materia que los va a hacer repetir, digamos.

Creo que los pibes no lo saben. Si lo preguntan o los padres lo preguntan creo que se lo dicen, pero no es algo que levantan la bandera porque si no imaginate que chau. Igual la tendrían que rendir, no es que no se la llevan. Se la llevarían pero quizás no les darían el título. Igual los pibes ni lo saben. Creo que me habían dicho que lo elegían en cada escuela. Como que ahora con la NES hay un montón de decisiones que las toman en el mismo colegio. Creo que en este caso fue decisión de la escuela, como que pueden elegir ellos.

¿A qué le atribuí el éxito o el fracaso de algunos estudiantes?

Muchas, la mayoría, en mi clase, tiene que ver con una cuestión personal. Si más o menos laburás aprobás. No es tan difícil y mayormente requiere de participación. Sí de entrega de algunas cosas, pero mayormente no hay una gran dificultad creo yo. A veces puede ser que sí, pero las oportunidades están. Entonces vos entregás algo que está mal porque no entendiste vas a tener un montón de otras oportunidades. Entonces por lo general reprueban los que no entregan nada, en mi caso. Como que no soy tan exigente con la cuestión numérica. Prefiero ponerlos un 6 y que fluya, porque hay un montón de cosas que las decide uno. Está bien, una prueba, un trabajo práctico tiene una nota que la podés observar pero después hay otras cosas que son las de participación. Yo participación en clase no lo evaluo subjetivamente: "A mí me parece que participaste". No, yo lo evaluo cuando ellos me entregan lo que trabajaron en clase. Preguntas de comprensión de un texto o de un video. Bueno, entreguenme las preguntas que hicieron. Trabajo en clase.

Entonces que si trabajás, más o menos te tiene que ir bien. Y después hay muchísimos casos que no dan, que no hacen nada: no entregan nada, no hacen nada en la prueba. Entonces, esos son casos que para mí tienen que ver con algo más personal. De ellos, de sus casas, no sé qué es lo que pasa. Quizás si fuera una materia con mayor carga horaria yo podría conocerlos más, estar más cerca, ayudarlos más, pero por lo general son materias que, excepto Prácticas del lenguaje, son dos veces a la semana. Por lo general las materias de comunicación tienen poca carga horaria, a no ser que sea un colegio que tenga esa orientación o qué sé yo, si es así es como que , o a no ser que no se... unos los tenga porque tomaste las horas de Comunicación y las horas de Prácticas del lenguaje, ponele. O sea, que por alguna razón puedas estar cerca de ellos y revertir de alguna manera el camino que están tomando, pero si no, muchísimos casos son así, están fuera de mi alcance digamos.

¿Cuál considerás que es tu rol en el aprendizaje de los chicos?

Mmm, uno de los roles creo que es anticiparles lo que puede pasar, eh: "si vos hacés esto, va a pasar esto. Te aviso". No sé, a mí me hubiera gustado que me digan eso en el colegio, por l, que alguien me hable y me diga: "Mirá, esto es así y así", porque a veces, los pibes a esa edad no se dan cuenta de nada, entonces yo intento hablar lo más que puedo como para que les caiga la ficha. Si después de que yo hablé y el pibe nunca respondió, bueno, yo mucho más no puedo hacer más que repetírselo una vez más, qué sé yo. Entonces creo que uno de los roles es eso, es avivarlos de cómo es la movida y qué les conviene, proponerles que desarrollen su propia estrategia digamos. *(Silencio)* Después, ¿Qué otro rol? Bueno, después, inevitablemente, otro rol que aparece todo el tiempo es el de contener el comportamiento, contener el comportamiento todo el tiempo. *(Silencio)* Y bueno, por otro lado intentar buscar, generarles los contenidos, abrirles un mundo de conocimientos que, bueno, es para lo que estoy

ahí también. Proponérselos como para que lo puedan conocer o lo puedan seguir investigando si les interesa, motivarlos con cosas alternativas, que no están acostumbrados, que busquen cosas en Internet que no están acostumbrados a buscar. Bueno, eso: mostrarles un mundo alternativo y acercarlos ese mundo.

¿Y por qué creés que van a la escuela estos chicos?

Porque no les queda otra (*risas*). Es así, no les queda otra, hay que ir al colegio y punto. Y ya está. Y bueno, en algún punto es lo que yo les digo: "Mirá, vos tenés que venir al colegio así que vamos a...". Y yo también tengo que trabajar (*risas*), me pongo ahí, un poco a la altura: "No podemos escapar de esta situación entonces bueno, ya está, aceptémoslo, no lo intentemos frenar porque no lo vamos a poder hacer, el secundario para ustedes es obligatorio hoy en día, no podemos escapar de esta situación". Así que sí, van porque es obligatorio, no van porque les gusta. Me parece a mí, qué sé yo. Lo cual no significa que no les guste, van porque tienen que ir. Y bueno, cuando das en primaria también te das más cuenta todavía. Porque tienen que ir al colegio porque los papás tienen que hacer algo con los chicos cuando van a laburar. Así que ahí empecé a darme cuenta de que las escuelas son unos aguantaderos de los pibes cuando los padres trabajan, porque la verdad que el sistema educativo mucho no sirve. Muchas de las dificultades y fallas que yo identifico tienen que ver, para mí son consecuencia del sistema educativo en particularidades y también la idea de que todos los días hay que ir, no sé, a aprender. No sé, para mí no tiene mucho sentido eso. Obviamente que modificar todo eso, no sé, no sé si va a existir algún día, pero para mí no sirve mucho. Para socializar o esas cosas me parece que sí puede llegar a estar bueno, pero también podrían socializar en el barrio, o sea, no es necesario que vayan al colegio para insertarse en la sociedad los niños.

¿En qué se diferencian tus estudiantes de tus compañeros del colegio?

Está buena esta pregunta. Eh... (*silencio*) creo que en mucho no se diferencian. Más que nada creo que en lo único que se diferencian es que le teníamos al profesor mayor respeto. O sea, respeto que no le decíamos cualquier cosa, siempre había alguien medio irrespetuoso, medio irreverente que se hacía el loquito, en general eran varones. Pero creo que les respetábamos más los momentos de enojo, o sea, evidentemente todos hablábamos todo el tiempo, yo me acuerdo que yo hablaba mucho, mis amigas, mi compañera de banco, pero había un límite digamos. Creo que en eso hay una gran diferencia, en que acá en muchos casos no hay límite. Más que nada en los colegios privados me parece, tampoco tengo tanta experiencia en los colegios privados pero me parece que en los públicos, si bien son peores quizás a nivel educativo, así, de contenidos, muchas veces porque más que nada, así, generalizando ¿no? Más que nada porque hay una falta de control, de seguimiento de los programas, de qué es lo que efectivamente pasa adentro del aula. Evidentemente hay un montón de cosas que no siguen porque si no, si vieran cómo escribe un pibe de 5° año del colegio en el que yo doy clases, hubieran hecho algo en el medio. Pero igual, creo que a nivel de comportamiento hay más límites. Límites en el sentido de que vos no podés decirle cualquier cosa a cualquier persona en cualquier momento, o sea, esa es una realidad que de a poquito la tenés que ir entendiendo, te va a convenir para el resto de tu vida. Entonces en los colegios privados hay como mayor... no me sale la palabra... pero como que son muy, como que se llevan el mundo por delante, "yo te pago", esta cuestión de que vos les estás, de que ellos te están garpando a vos para que vos les brindes un servicio prácticamente. Esa idea. En distintos colegios privados lo vi. No sé qué les dicen los padres en su casa, pero entonces claro, imaginate, si ellos te ven así lo único que podés hacer es exigirles por una cuestión de nota: "bueno está bien, si entonces a vos no te importa nada, nunca me entregás nada, entonces bueno, no vas a aprobar la materia. Lo lamento, a mí me encantaría que la apruebes pero...", entonces ahí es como que el pibe retrocede y bueno, como que utilizás ese poder que tenés para, de alguna manera, hacerlo refrescar su mente. Pero si no, es como que ellos se llevan el mundo por delante. En muchos casos no, obviamente, ¿no? Pero así, para generalizar. Yo fui a un colegio privado, pero los tratábamos distinto a los profesores me parece.

¿Hay algún tipo de acompañamiento institucional para los casos más problemáticos?

Sí, sí hay acompañamiento. Igual, acompañamiento no significa...

¿En todas las escuelas?

No, no. En las públicas no. En las públicas no hay ningún tipo de acompañamiento. En las privadas sí porque tienen la psicopedagoga. En las públicas donde yo laburo nunca vi una psicopedagoga, y si existía una psicopedagoga estaba tomando mate en el cuartito.

Y después sí hay acompañamiento en los casos problemáticos pero es como que bueno, qué se yo, sigue siendo problemático digamos, no es que va a dejar de serlo. Muchas veces no es muy fácil de modificar lo que ocurre. Sí, hay acompañamiento. Más que nada el acompañamiento me parece que se basa en recomendaciones: “bueno, intentá...”. Qué se yo, acompañamiento generales hacia los profesores: mandan mail, “bueno, en el caso de tal chico intenten, eh... tiene problemas de aprendizaje, lo estamos viendo; ya repitió, tenganlo en cuenta, intenten seguirlo más de cerca”. Todo bien pero me resulta imposible seguirlo de cerca, o de repente querés seguirlo más de cerca y llegás y el pibe está haciendo cualquier cosa en la clase entonces llega un momento que vos pensás por dentro: “uh, pero este pibe tiene problemas pero está bardeando mal, ¿qué hago? Y bueno, no, chau, te vas afuera de la clase, qué sé yo”. Como que se te va de las manos, no podés, yo no encuentro muchos momentos para hacer cosas. Me parece que tiene que ver con esto que te decía del sistema educativo y la cantidad de gente adentro de un aula. O sea, hay mucha gente adentro de un aula. No sirve, no sirve aprender así, es imposible prestar atención. Todo el tiempo una materia distinta, a mí no me gusta ir y ver... si en la facultad me puedo anotar en el teórico y el práctico todo junto y tener toda una materia el mismo día, mejor para mí, me concentro más en el programa y todo. Los chicos tienen desde las 7 de la mañana hasta las 12, una del mediodía, todas materias distintas todos los días. Un bajón. Todos juntos, qué sé yo, es más raro... no sé a quién se le ocurrió el sistema educativo.

¿Se te ocurre alguna manera de cambiar estas situaciones?

Para mí tendría que haber menos personas adentro de un aula, menos estudiantes, para empezar. Mmm, después, un día habíamos pensado con una amiga un sistema alternativo, ¿cómo era? Como que... (*Silencio*). Ah, dar por día materias, una cosa así, dar materias por día, entonces los chicos no tienen todas materias distintas todos los días, sino que el martes tienen Comunicación, por ejemplo. Entonces es más carga horaria pero la materia no dura un año, dura menos, por ejemplo. Eso sería bueno.

Como la facu.

Claro.

Sobre la evaluación, ¿Cómo te sentís al respecto? ¿Qué opinás de la evaluación?

Yo la encuentro necesaria digamos, como que si vos enseñás algo, en algún momento... no me lo tomo como algo a comprobar, sino que es como un cierre lo que necesitás, lo que estuvimos viendo de a poquitito un día tenemos que ver si todo eso que estuvimos viendo de a puchitos un día lo podemos llevar adelante digamos, llevar a la práctica. Entonces bueno, decimos: “Veamos cómo podemos analizar esta palabra según las reglas de acentuación. Pepito, vení, a ver, fijate si lo podés hacer”. Así que, en ese sentido una evaluación es inevitable. Y después, hay distintos tipos de evaluación para mí: tenés la evaluación de todos los días, y tenés la evaluación como más de cierre de alguno de los temas. Y más que nada también porque muchas veces las evaluaciones de cierre no reflejan realmente lo que los pibes trabajaron, porque no pudieron estudiar, o porque se pusieron nerviosos, o porque piensan que no van a poder, entonces no lo hacen, eh, bueno, por distintas razones. Entonces como no refleja, necesariamente tenés que ir evaluando de otras maneras como para que, como para que bueno, ya que vas a poner una nota, sea una nota lo más transparente posible digamos, del proceso de aprendizaje de esa persona.

Así que, me resulta difícil a veces, pero... no, creo que más difícil me resulta el conjunto de las clases que la evaluación. La evaluación me parece lo más fácil para mí, para hacer o para...

Y ¿qué estrategias utilizás?

No, por lo general yo tomo lo que vimos en clase. Como que nunca hago algo distinto de lo que vimos en clase, tipo sorpresita, eso no lo hago. Quizás si una cuestión más lúdica, por ejemplo: “ordená este texto” o “busquen un video, graben algo”, cosas así, para que puedas llevar a la práctica de una manera un poco más original pero a veces esa búsqueda de lo original termina siendo una complejidad más para ellos. Entonces intento un término medio, y a veces las cuestiones tradicionales, ¿no? “Repetí el ejercicio

que hiciste en las clases". Depende la materia también, no es lo mismo Prácticas del Lenguaje que es algo más técnico, que Comunicación que por lo general aborda más de una manera de producción, o de analizar piezas, como que va cambiando.

¿Qué pensás de los contenidos de tu materia? ¿Son actuales? ¿Motivan a los estudiantes?

Yo siempre pensé que esta era la mejor materia (*risas*), pero a veces me encuentro con que no les interesa. A veces les interesa y a veces no les interesa. Es algo relativo. Por ejemplo, ahora estamos viendo Radio y yo llevé algo de Radio *La Colifata* para que la conozcan, para mí es algo re interesante eso, es algo re extraño, distinto, y no, no, prendió mucho. Entonces la verdad es que no sé, va cambiando. Hay cosas que... no lo sé. (*Silencio*) No sé si les interesa mucho. A veces, sí. A veces, no. Y a veces es difícil trabajar lo que ellos consumen. Consumen, no sé, juegos electrónicos, y a veces es difícil meter los juegos electrónicos. Era la discusión que tuvimos la vez pasada en esa clase. Ojalá yo pudiera adaptar mi currícula o mi programa a las cosas que ellos consumen. A veces, sí, pero a veces, no. A veces yo no conozco tanto lo que ellos consumen. Eso también, me lleva una investigación de mi parte. No miro tanta televisión, tendría que ver más. Entonces me parece que es una materia más para ellos. Quizás será un poco más vinculada a lo tallerístico o algo así, pero no es "la materia" que les encanta digamos, en general es una materia más.

¿Planificás tus clases?

Planifico a largo plazo lo más que puedo pero me resulta difícil también. Y por unidades temáticas supongo que planifico. Y además voy cambiando también en base a cómo van surgiendo las clases. Como que lo voy cambiando todo el tiempo porque no tengo mucha cancha tampoco en la planificación, entonces planifico algo y después lo vuelvo a leer al día siguiente o a la semana siguiente y me doy cuenta que nada que ver, o que me va a llevar mucho tiempo. Como que todavía tengo un desfase entre lo que yo pienso que puedo llegar a hacer y lo que realmente ocurre en las clases, que se te pasa volando. Entonces sí, planifico siempre, obvio, siempre planifico.

¿Y algo de lo que vimos en la facu te sirvió?

Sí, sí. Eso fue lo único que me sirvió: la planificación.

¿Qué competencias te proponés desarrollar en los estudiantes?

En relación con Comunicación, que puedan descubrir otros contenidos mediáticos. O sea, abrir un poco el panorama. Por eso a veces prefiero llevar algo nuevo yo y sorprenderlos y que se entusiasmen o se vean interesados por algo que no conocen, que llevarles lo conocido. Hasta ahora, qué se yo. Tampoco hace tanto tiempo que doy la materia.

¿Qué otras competencias? Bueno, que desarrollen un pensamiento crítico (*risas*). Hacerlos pensar, hacerlos reflexionar, ayudarlos a pensar sobre las cosas y a debatir entre ellos. Eso les cuesta mucho, me hablan a mí y pocas veces se hablan entre sí. Entonces, supongo que sí, a nivel general, que puedan investigar sobre las cosas, sobre los temas, lo que sea. Que puedan descubrir por sus propios medios y que después eso lo puedan traer a una clase y puedan debatir. Que puedan investigar a través de herramientas que yo les brindé antes, ¿no? No investigar así, de la nada. Y bueno que puedan justamente también, a partir de las herramientas que toman en la escuela, que aprenden, las cosas que pensamos, que aprendemos en la escuela, que las puedan llevar a otros lados, que puedan entrevistar a un familiar sobre algo que vimos en la escuela. O sea, que puedas aplicarlo en la realidad, más allá de la escuela y que no quede solamente adentro del aula.

¿Cómo es la relación con las instituciones donde trabajás?

Eso va variando depende la institución. En las escuelas públicas sos un anónimo. No te dan pelota, no hay seguimiento por parte de los directivos; entre los docentes no hay interacción, o sea, la institución no da lugar a eso, en todo caso, depende de cada uno. Pero por otro lado no sé por qué, no sé si será la cuestión infraestructural, quizás da lugar a que las personas puedan interactuar más: si tenés una sala de profesores más cómoda vas a la sala, si no, no vas nunca; si crean una plataforma de mail, por ejemplo, no es lo mismo que si no la crean, ¿no? Así que la interacción con los docentes en las públicas es muy poca, en las privadas es mayor y también porque en general en las privadas es como que el directivo está más cerca digamos. Más cerca de todo: de lo que das, de lo que laburás, de las problemáticas de los estudiantes... Como que en la pública pareciera que el director siempre tiene cosas

más importantes para hacer. En las privadas no, pareciera que lo que vos estás haciendo es importante entonces por eso están cerca tuyo y de los pibes. Por lo general tuve buenas experiencias, ninguna demasiado problemática. Por ejemplo, cuando fui y pedí un programa en una pública y me dijeron “buscalo en internet”, no me opuse digamos, no dije “esto es un desastre”, me hice cargo de dónde estaba y ya, y ahí quedó.

¿Cuál es tu experiencia general con el Profesorado? ¿Sentís que te dio las herramientas necesarias?

No, herramientas necesarias no. Hice una carrera de Comunicación, no hice un Profesorado. En un Profesorado sabés cómo es la práctica de profesor, yo en un cuatrimestre no la aprendo. En un cuatrimestre porque la práctica es de Didáctica Especial es de un cuatrimestre, el resto son observaciones. Así que en un cuatrimestre no aprendo lo que significa ser profesor. Me parece que en otro tipo de Profesorados que son “los Profesorados”, o sea, esto también se llama Profesorado pero no es un “Profesorado, es una adaptación de una Licenciatura. Y ahí te das cuenta, yo me di cuenta. O yo soy medio “lela” para adaptarme al trabajo docente o, evidentemente, no tenía las herramientas necesarias. Me acuerdo que al principio, las primeras clases que tuve que dar, no sabía nada, no entendía nada de qué se trataba, era una novedad.

¿Vos empezaste a dar clases cuando ya habías terminado el Profesorado?

Yo empecé a dar clases cuando ya había hecho, por ejemplo, Didáctica o alguna de esas, pero la Especial -Didáctica- la hice después. Así fue. Lo que pasa es que el Profesorado tiene una serie de materias que son de la licenciatura, entonces yo capaz que estaba a la mitad de la Licenciatura y también podría haber pensado que estaba en la mitad del Profesorado. O sea, es parte del Profesorado. Entonces sí, estaba haciendo el Profesorado, por más que en ese momento haya hecho una sola de las materias “extra” del Profesorado pero todas las otras también son del Profesorado. Así que empecé a dar clases en el bachillerato antes de hacer Didáctica Especial y antes del TAO. O sea que sí, empecé a dar clases antes de hacer las materias específicas del Profesorado, o sea que sí, se supone que todavía no había adquirido las herramientas. Pero se supone que si estás haciendo un profesorado desde el principio estás haciendo el Profesorado, esto es como que al final lo convertís en Profesorado (*risas*). Claro, convierto el pdf en word. Entonces me curté por mis propios medios. Me parece que el profesorado no sirve mucho así como está pensado ahora.

¿Te gustaría modificar algo de tu práctica?

Un poco ya lo dije. Sí, perfeccionarme como profesora, ser más precisa. A veces me da la sensación de que digo las cosas mal, que perdí el tiempo, que los mezclé. Nosotros tenemos muchas cosas en la cabeza que ellos no, y tenemos poco tiempo para pensar esa trasposición, entonces nos resulta muy difícil porque no lo hemos laburado tanto a ese tema de que todo lo que vos leíste lo vas a enseñar, y cómo lo vas a enseñar.

¿Te ves en el futuro como docente?

El futuro, ¿Qué futuro? ¿Corto? ¿Largo? A corto plazo, sí. A largo plazo, no. Me gustaría cambiar. No me gustaría estar veinte años más dando clases en escuela media. No se si lo voy a aguantar. Quizás sí trabajaría en escuelas medias pero no dentro del aula, como dije antes. No dentro del aula, en una materia poniendo notas. Quizás laburaría de otra manera. Si dentro de la escuela, pero no sé si llevar adelante una materia y todo eso, no me copa tanto por todo lo que implica.

¿Cuál es la relación que pensás que hay entre tu trabajo y la remuneración?

La verdad es que no lo sé. O sea, no es mucho. Por todo lo que implica, todas las complejidades que tiene, o sea, todo el trabajo que lleva. Quizás yo voy y dos horas de clase nada más, pero tengo un montón de trabajo y me parece que eso no está siendo muy remunerado. Lo que sí hay que aceptar es que tenemos vacaciones pagas y nadie tiene dos meses de vacaciones pagas. Eso es un regalo de dios, así que en ese sentido está bueno y es un laburo seguro, no es muy común que te echen, a no ser que haya pasado algo muy especial. A diferencia de otros laburos que no sabés cuándo te van a rajar. Acá no te van a rajar, así que en ese sentido es un trabajo tranquilo. Lo cual no significa que no sea exigente, ¿no? Porque hay colegios que te exigen.

Y en cuanto a la remuneración, a veces, por todo el tiempo que te lleva todo, la verdad es que es poco, qué se yo. Para hacer una diferencia tenés que trabajar, yo ahora no trabajo mucho igual, pero si tuviera

que trabajar el triple de lo que trabajo ahora me volvería loca. Todos cursos distintos, todos con maneras distintas, todos pibes distintos... ¡me muero!

Es difícil. Sí, quizás, por ejemplo, conozco gente que lo hace, que es, por ejemplo, dar clases a la mañana y a la tarde laborás de otra cosa que es distinta. Quizás tenga que ver con lo educativo, con las escuelas, con la Comunicación, pero no adentro del aula. Y eso ayuda a compensar. Me parece que es una buena alternativa. Y supongo que tener un trabajo aparte te ayuda a ver la docencia de otra manera. Tener solamente trabajo docente es como estar nadando en un océano, o sea, no ves tierra nunca (*risas*). En cambio de la otra manera estás ahí, yendo y viniendo y te ayuda a salir de esa realidad, porque he conocido muchos docentes que no se daban cuenta las cosas que estaban diciendo o cómo estaban tratando a los estudiantes. No sé si ese docente era mala persona. Evidentemente hacía un montón de años que estaba haciendo eso y ya se le había salido la cadena. No sé por qué. Que te vuelven loca es verdad, es muy difícil. Están todo el tiempo confrontando con vos, sos "la persona" con la están ahí, midiéndose todo el tiempo. Es complicado, y durante muchos años supongo que debe ser muy desgastante. Así que supongo que no lo voy a hacer durante muchos años.

Si te digo la frase "crisis en la educación", ¿qué me decís?

Chocolate por la noticia. Me parece que siempre hubo crisis en la educación.

¿Pero qué significa?

(*Silencio*) Para mí las escuelas son el reflejo de lo que pasa en la sociedad. Como cuando dicen: "Ay, los alumnos, no sabés que mal que contestan y no pueden parar de mirar el teléfono", la típica queja del docente que una vuelta la viví en carne viva y no lo podía creer. O sea, yo me puedo quejar pero creo que, pienso que me estoy quejando, o sea, tengo cierta reflexividad sobre lo que estoy diciendo. Hay gente que me parece que no, o sea "es un horror" y es un horror y punto. Y me parece que la sociedad siempre está en crisis, siempre está cambiando y en las escuelas ves qué es lo que pasa en la sociedad: distintas escuelas, distintos sectores de la sociedad, ves lo que pasa. Por ejemplo, hace poco un pibe de 13 años conocido mío, la madre se entera o ve los videos que tenía en el celular, a raíz de un quilombo la madre le revisa el celular y empieza a ver videos de que los pibes se enfiestaban, pibes de 14 años solos en una casa, enfiestados, las minas filmándose la "concha", diciendo "Si me traés porro te la chupo". Bueno, no sé, haciendo cualquiera, pero cualquiera. Yo a esa edad no hacía eso y no lo hago ahora tampoco, entonces no sé qué es lo que pasó ahí. ¿Qué hacían esos chicos de 14 años solos en la casa? O sea, ¿dónde están los padres de esos pibes? Es como, no sé dónde lo leí, de un maestro que trae a los padres a su jardín, y les muestra el jardín y le dicen: "Qué lindo jardín que tenés, ¿cómo hacés para mantenerlo?". Entonces él dice: "Bueno, yo a mi jardín lo voy podando, le pongo guías a las plantas, las ayudo a que crezcan de una manera ordenada, que estén bien, si tienen un bicho no dejo que se coma la planta". Bueno, lo mismo pasa con los chicos: si vos los dejás al libre albedrío, libre albedrío sí, pero si vos los dejás a todos pibes de 14 años solos en una casa, a la noche, y vos no estás porque, no sé, te fuiste al country, ¿quién educa a esos chicos? La televisión, la computadora, ¿A quién le estás destinando la educación de esas personas? Bueno, en el colegio hubo un quilombo terrible porque un pibe, en primer año llevó porro para vender adentro del colegio, colegio privado, católico. Imaginate que todo lo que pasa afuera, pasa adentro. En otros lugares, otras problemáticas. Entonces, crisis en la educación: crisis en la sociedad y por lo tanto crisis en la educación. Además, un Estado que no se hace cargo de estas situaciones. Si vos mantenés igual el sistema educativo, la sociedad está cambiando, hay algo que con el tiempo se va a empezar a ver que no va a funcionar. Si vos hacés oídos sordos, los problemas que vayan surgiendo no van a poder ser resueltos. Los docentes no tienen ganas de resolverlo, hay todo un aparato que me parece que no se hace cargo de la gran función que está cumpliendo. Entonces, bueno, vos pretendés que los pibes sean distintos. Los pibes son así, todos así, acá adentro del aula y afuera del aula. Todos son así. Entonces, pensemos qué nos sirve porque si no, la culpa siempre la tienen ellos. Entonces me parece que siempre hubo crisis en la educación en cierto modo.

Entrevista La

Fecha de entrevista: 10/11/15

Lugar de entrevista: Bar cerca del trabajo de la docente.

Edad: 47 años.

¿Qué título tenés o en qué estado de la carrera estás?

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación Social (UBA). Hice primero la Licenciatura con Orientación en Procesos Educativos y después de unos años, el Profesorado.

¿Qué antigüedad tenés en la docencia?

Empecé más o menos en el '90 así que...25 años. Igual al principio fue interrumpido, menos seguido. Podríamos decir que a partir del 2000 tengo una carrera más sostenida en la docencia, pero empecé así con pequeños trabajos y cortándolos, no era algo que era mi profesión. No arranqué la docencia pensando en ser docente, llegué a eso.

¿Cuáles materias enseñás?

Estoy dando Periodismo, Cultura y Medios, Comunicación, Publicidad. En la privada que tienen...es otro mundo, una materia que se llama Lenguaje de la Comunicación, pero sería parecido a Comunicación.

¿De qué año son esas materias?

Algunas son de 2° año, otras de 3°, 4° y 5°.

¿En qué institución/es trabajás?

Estoy en tres públicas: la escuela de Yerbal que todavía no tiene nombre, porque es nueva, la Falcone, la Cortázar y una escuela privada que se llama Instituto Pio IX.

¿Hace cuánto que estás en esas instituciones?

Distintos años. En algunas es un año, cinco, seis en las públicas. Y en la privada ya cumplí quince.

¿En qué ubicación geográfica se encuentran esas instituciones?

Todo es en Ciudad de Buenos Aires. Yo hace unos años trabajaba en provincia también, en la zona de Moreno, en Moreno e Ituzaingó, pero ahora estoy trabajando sólo en Capital Federal, Ciudad de Buenos Aires.

¿Y en qué barrios están las escuelas?

Flores, Caballito, Palermo, Almagro.

¿Qué cantidad de horas trabajás?

Veinte, algo así. Tendría que contarlas, pero sí, veinte, veintiuno.

¿Sos Titular o Suplente?

Y...yo tuve la gracia de la titularización masiva. O sea soy titular gracias a ese mecanismo. No soy titular de todas, soy titular de algunas y en otras con cargos provisorios hasta que...no sé cómo es el mecanismo de la Ciudad de Buenos Aires, cuándo van a titularizar de manera regular.

¿Tenés otro trabajo fuera de la docencia?

No.

¿Hace cuánto egresaste del Profesorado?

2005, ¿no? Sí, 2005. O sea, 10 años.

¿Cuáles fueron los motivos por los que decidiste empezar el Profesorado?

Que ya estaba ejerciendo la docencia y bueno, más que nada necesitaba acreditar un título docente. Eso fue lo que me llevó a hacer el profesorado y una vez que estaba en el Profesorado pude pensar quizás

algunas cosas que no las tenía como trabajadas desde la reflexión didáctica, era todo muy intuitivo lo que hacía. Así que el Profesorado me abrió esa puerta, más que nada por ese motivo.

Pensando en tu práctica actual, ¿qué es para vos, ahora, la docencia?

Yo, si tuviera que buscar una imagen pensaría quizás en un puente, un puente que acerque ciertas ideas, o ciertas habilidades, o facilitar ciertos procesos de pensamiento o de razonamiento para ayudar en ese camino de construir conocimiento en los sujetos, para mí es ese. Y los contenidos del campo de la Comunicación, me parece que si bien son atractivos porque a mí me gusta ese campo de la disciplina de Ciencias Sociales, siempre los intento trabajar desde esa lógica, más analítica, más de generar procesos de pensamiento con cierto grado de profundidad, que nos parece que en los estudiantes de hoy está bastante poco trabajado.

¿Y siempre pensaste la docencia así?

Eh...cuando yo arranqué la docencia, arranqué dando Inglés en escuelas primarias, así que nada, era laburar. El laburo era ese. Y digamos con el tiempo me fui planteando otros objetivos, ya que estoy adelante de un curso o de un grupo de gente, bueno, ¿qué podemos hacer para que ese tránsito, ese momento que compartimos juntos sea más significativo, para ellos y para mí? Digamos, que sea una acción que quede de alguna manera encarnada en ellos de alguna manera. Pero bueno, no creo que lo logre con todos y todo el tiempo, por supuesto. Pero bueno, mientras ese camino se vaya armando, de a poquito, o con algunos y no con todos, para mí es altamente positivo.

¿Y con qué expectativas empezaste, te acordás?

En general, una de las preocupaciones que tenía al principio era crear un vínculo con los estudiantes con los que trabajaba, por ahí pasaban mis primeras preocupaciones, sobre todo cuando tenía, no sé si tuve algunos conflictos graves, pero sí desafíos de tratar de captar la atención de los estudiantes. En realidad los sigo teniendo, pero bueno, ahora tengo más herramientas que me da la experiencia. Pero digamos, eso fue como uno de los no sé si llamarlos problemas pero conflictos o interrogantes o desafíos que tenía cuando entraba a un aula. Creo que cualquier docente en primer desafío que tiene es que alguien capte tu presencia y que estás ahí intentando llevar una propuesta y que quieran abrirte la puerta, digamos.

¿Y qué te proponés lograr con tu práctica? Ya dijiste un poco, pero, ¿querés agregar algo más sobre eso?

Sí, digamos, es esto que dije antes. Alguna de las cosas que actualmente me interesa o pongo el foco es trabajar un poco más, si bien siempre lo trabajaba, pero más conscientemente, es leer y escribir. Leer, es decir, tratar de generar ciertas habilidades de lectura, de lectura comprensiva, de lectura entre líneas. Digamos, todas las habilidades que pueden estar relacionadas con la lectura. Y también es escribir. Por lo menos los adolescentes con los que yo me relaciono tienen ciertas dificultades visibles, digamos, con la escritura. Y aparte que también la escritura necesita de ciertos procesos de síntesis, de cómo lo que pienso lo puedo trasladar a ese papel o a esa pantalla, donde quieran escribir. Y ahí también hay problemas bastante serios así que me parece también que les puedo dar una ayuda si trabajamos desde ese lugar.

¿Cómo llegaste a las instituciones a las que trabajás ahora?

A la privada obviamente por recomendación. A un amigo que me conoce le pareció que encajaba con el proyecto de la escuela, me convocó, a mí me gustaba el proyecto, y fui.

Y en las públicas, como se hace habitualmente: te anotás, vas a los Actos y si tenés suerte que los demás no tomaron, tomás vos.

Y así, a esta altura, tengo un poco más de acomodo en la lista. Estoy un poco más arriba con lo cual quizás cuando surge algo tengo la posibilidad de tomar esas horas. En general casi no tomo suplencias, yo trato de tomar horas que salen provisionales y bueno, la verdad que ahora tengo la suerte de poder optar, sacar, elegir y armar un poco mi horario, más o menos cómodo. Y además del horario, en las instituciones que más o menos me gustan.

Entonces tengo de todo: laburo en escuelas que laburo porque me vienen bien, cómodas por los horarios; y algunas escuelas donde comparto un poco más el proyecto institucional.

¿Y qué es lo que te convoca de un proyecto o de una institución?

Y bueno, en general, la idea de escuela que proponen. La idea de estudiante que proponen. En general tienen una idea más comprometida, digamos, que buscan sujetos que estén más comprometidos con su entorno, con la realidad, que tengan cierto trabajo crítico que se haga más visible. Entonces, qué sé yo, escuelas que participan en proyectos como "Jóvenes y Memoria" o algunos proyectos de trabajos con medios pero con una mirada un poco más comprometida, a mí me interesan un poco más.

Y la población con la que trabajás, ¿cómo es?

En edades, es lo que te digo, de 2° a 5° van entre los 15 y los 17, 18 años. En algunas escuelas los chicos de 5° ya tienen 18, 19. Bueno, claramente hay una diferencia entre la pública y la privada. En la privada es una población de clase media, media acomodada. Y en las públicas es más ecléctico digamos, hay algunas familias que pertenecen a la clase media que defienden la educación pública y bueno, mandan a sus hijos a la escuela y se nota. Y después, estudiantes que pertenecen a familias, no sé si son humildes pero bueno, trabajadores. Y en los quintos años en varias escuelas estatales, mis estudiantes también trabajan, así que también tienen esa característica que en otras escuelas no tengo.

Y de estas materias que estás dando ahora, ¿tuviste que armar el programa o ya estaba armado?

Yo creo que siempre armás el programa, digamos. Quizás tenés ciertos contenidos que te proponen como contenidos mínimos pero en base a eso vos armás tu propia programación. En algunas escuelas hay más trabajo en paralelo con colegas, con compañeros con los que un poco pensás en conjunto la propuesta, pero es muy particular eso. Casi no sucede. Sucede cuando tenés buena onda con el compañero. Y a veces no es que no tengas onda, pero no tenés tiempo, compartís pocos espacios, así que cada uno hace lo que cree, lo que está convencido, comparte ciertas cosas que decís "esto me parece bueno, lo ponemos", pero claramente cada uno tiene su programa y su planificación.

En las escuelas de ciudad, las públicas, hay ciertos contenidos mínimos que están como acordados. O sea, en tal materia ves Teorías de la Comunicación. En tal materia ves Culturas y Subculturas o Globalización, y así. Como cosas que están como ya acordadas pero grandes decisiones no es puntual, los acuerdos ¿no?

¿Y tuviste que considerar alguna bajada institucional o algo?

No. Eso ni en las estatales ni en la privada. La verdad que no. En la privada sí tenemos como cierto (*silencio*)...obligación de consensuar un poco más con tus colegas que dan la misma materia. O sea, te piden que trates de conciliar. No es que te ponen un revólver en la cabeza pero hay un pedido más explícito. En las otras, en las estatales, sí te dicen "sería bueno", qué sé yo. Pero mucho es que si tenés ganas lo hacés y si no, no.

¿Y algo del Profesorado te sirvió para armar esto o para pensarlo?

Sí, me sirvieron algunas pautas para estructurar los pasos o para secuenciar, para pensar mejor objetivos. Pensar mejor o poner en palabras algo que quizás uno iba pensando o decisiones que iba tomando que quizás al principio eran como más intuitivas, hacerlas más reflexivas. En eso sí.

Y pensando en tu práctica ahora, ¿qué es lo que más te alegra?

(*Silencio*) En general, yo trato de alegrarme con aprendizajes concretos de mis alumnos, porque a veces viste que uno tiene como una distancia de lo que uno pretende, los propósitos, y lo que termina sucediendo como aprendizajes de los estudiantes. Tiene como cierta diferencia o distancia.

Por eso trato de focalizar en qué aprendizajes se pudieron hacer, más concretos.

A veces me da cierta alegría las cosas que veo, algunas producciones o planteos que hacen los estudiantes. A veces también yo trato de pensar en algunos trabajos que no sean claramente un medio o un blog (que también lo hacen). Quizás que terminen una materia haciéndose preguntas, preguntas que pudieron generarse a partir de haber leído algunos textos o haber trabajado algunas cosas. Y eso también me alegra, las preguntas que van saliendo. O qué sé yo, ciertas imágenes que sinteticen qué rol o qué función les parece que juegan los medios hoy. Ese tipo trabajo que tratan de ser síntesis de lo que estuvimos proponiendo a lo largo de la cursada, según las cosas que salen, me dan cierta alegría.

Y bueno, qué sé yo, la alegría de entrar a un curso y que más o menos haya un clima de trabajo, eso también me alegra cotidianamente. No es que pase todo el tiempo obviamente, pero bueno, que se logre un buen clima para trabajar en el aula hoy, es una gran riqueza.

¿Y qué cuestiones te tensionan o te frustran?

M frustra o me provoca así, un malestar, que los chicos no quieran estar en la escuela. Para mí esa es la primera realidad que tenemos: los chicos no quieren estar, van a la escuela porque tienen que ir (es la explicación que ellos dan). Si les preguntás qué quisieran hacer, obviamente: “estar en otro lugar”.

Bueno, y a mí es algo como que siempre es la pregunta que tengo abierta: ¿Cómo hacemos para volver a convocar a los jóvenes a la escuela? También es cierto que cuando era joven tampoco tenía ganas de estar en la escuela, pero veía como que quizás era como una transición a otro momento y que en esa transición algunas cosas me iban a servir. Yo creo que hoy, definitivamente, eso no es su realidad, no es lo que viven. Y digamos, es lo que me saca un poco el sueño, el cómo hago para convocar a jóvenes para que hoy vayan o quieran estar en la escuela. Eso es, para mí, el problema actual de la escuela.

Ahora, ¿cómo se hace para solucionarlo? Si esa va a ser la siguiente pregunta, no sé contestar. Creo, hablándolo con los mismos estudiantes...digamos, ellos plantean que puedan ir cursando -que a veces en algunas lógicas de las escuelas de reingreso eso se puede ver- que es cursar proponiendo ellos un poco el camino. O sea que no sea con la asistencia de tal hora a tal hora; quizás ir cursando por materias, o por bloques, algo así. No sé cómo debe ser, pero claramente la estructura actual de la escuela secundaria es la estructura del siglo pasado y del anterior también, si querés y evidentemente no estaría funcionando. Y me parece que ya jugamos con una contra fuerte si el sujeto con el que tenemos que interactuar no quiere estar ahí, le gustaría estar haciendo otra cosa. Entonces ahí hay un problema que habría que tratar de ir solucionando.

¿Y hay algo más que te tensione o te frustre?

Sí, qué sé yo. No sé si es una tensión, creo que es parte de la realidad de la escuela, qué sé yo: cuando los estudiantes se ponen en el rol de alumno, en el oficio de alumno y te exigen que actúes en base a esa lógica. Entonces es bueno, vamos a hacer esto porque es interesante, es importante y yo quiero tratar de transmitir esa importancia y vuelven a la lógica de “esto va en la prueba, no va en la prueba” o “esto se estudia, esto no”. O un trabajo de producción que te parece que está incompleto o a mitad de camino y te parece que se puede mejorar y se los devolvés y te dicen: “pero bueno, ¿y así qué nota me ponés?”. Así, trabajar con la misma lógica de la escuela vieja que uno querría superar pero bueno, el mismo estudiante está atrapado en esa lógica, ¿no? Eso a veces me molesta, porque desde el discurso quieren mostrarse que están en otro lugar o con otra perspectiva pero en la vida del aula vuelven a caer en esas trampas, así que eso a veces me molesta. O que te digan: “pero yo lo entregué a tiempo y el otro lo entregó más tarde” y yo le digo “sí, lo entregó más tarde porque yo quería que trabajara más”, y bueno, ese tipo de cosas me gustan me molestan.

Y ya que hablaste de las preguntas a fin de curs, ¿qué preguntás te estás haciendo vos como docente?

En general las preguntas que yo trato de pensar o de proponer tienen que ver con preguntas que busquen relacionar, comparar...

No, disculpá. ¿Qué preguntas te hacés a vos como docente?

¿Yo a mí misma?

Sí.

No, nada que no sea en esta lógica que te vengo contando. No hay nada extra. Con eso tengo para entretenerme de acá hasta que me jubile. Digamos, las inquietudes pasan por esto que te estuve contando, no hay ningún otro agregado.

¿Y hay algo que quieras mencionar como un factor que limite tu práctica, más allá de esto?

Yo creo que lo primero que limita la práctica es la propia institución escolar, porque te encorseta, me parece que ya hay ciertas cosas que te va poniendo trabas, y cada vez más. Todo lo que es la gestión, los papeles, el seguro. Todo juega en contra para que dejes de pensar en nuevas propuestas para trabajar en la escuela. O sea, el docente es libre adentro del espacio del aula, pero si vos querés correrte de ese lugar es muy difícil. Lo que sea salir o algunas experiencias directas hacia afuera es muy enrollado. Lo hacés pero decís lo hago una vez al año y ya porque tenés que llenar 48 papeles, hablar con 25 personas, pedirle a los pibes que hagan la...Bueno, todo lo que es la burocracia es muy desgastante. Me parece que eso, la propia institución y su burocracia es la que más conspira contra el docente.

Y sí también me parece que la tensión que se vive. Hoy uno está como complicado por el entorno, por la vida que vivimos y que la escuela y los chicos no están exentos, que también hay situaciones de... qué sé yo, no sé si violencia o descontrol, pero un poco estamos todos más sacados y adentro de la escuela también sucede y hay que lidiar con eso también.

Y acerca de los estudiantes y el aprendizaje, ¿cuál es la dificultad más común al momento de dar clases?

La atención, captar la atención. Esa es la primer consigna. Si lográs captar un poco la atención podés seguir avanzando, sino está un poco complicado. Y hoy la mayoría de los estudiantes lo primero que tienen es la pantalla del celular y uno lo que tiene que tratar es de correr la vista de la pantalla hacia lo que pasa en el aula. A veces los podés convocar con otra pantalla, o sea vos proponiendo alguna otra cosa y a veces vos querés correrte un poco de ese lugar y no sé si se logra siempre. Pero bueno, el primer desafío es ese: captar la atención.

Y después a mí me parece que otro desafío es que entiendan o que se den cuenta que hay cosas que no saben y que es interesante que sepan. Porque en general pasa mucho esto de "a mí no me interesa" o "¿esto para qué me sirve?" o ese tipo de frases recurrentes que como el *background* que tienen es tan pobre, digamos, es poco probable que puedan decir "¿para qué me sirve?". O "¿con qué lo puedo relacionar?". O "no me interesa". ¿No me interesa desde qué lugar? En general no hay mucha información o mucho conocimiento. Entonces bueno, yo a veces lo que digo es: tratá de aprender un poco sobre esto o de conocer un poco más y ahí sí que venga la crítica, bienvenida. Pero digamos, no hay demasiado camino recorrido para criticar. Para criticar primero tenés que saber algo o sobre una cosa que ya se tiene que haber producido y me parece que eso es lo que falta en la mayoría de los estudiantes. Así que bueno, esas son cosas con las que yo me encuentro bastante a menudo.

Y después, ¿qué otra cosa? Bueno, después algunas otras cosas que es, digamos, que ellos logren ser autónomos, pero en todos los aspectos. O sea, si la decisión es esto no me interesa o no voy a trabajar o qué sé yo, también se tienen que hacer cargo de la consecuencia que eso trae.

Porque después aparecen a último momento con que les tomes, cómo hacen para aprobar la materia y esas cosas y bueno, si vos sostuviste durante todo el año que no te interesó, perfecto, no te interesó y bueno, ahora por lo menos tenés que arrancar a que te interese en todo el período de compensación que dura todo diciembre y todo febrero.

Bueno, y esas lógicas...por eso te digo, vuelven al rol de alumnos, ¿no? O sea, no les interesa pero hacia el final es como...acreditaron. Y ahí esa lógica también es complicada para negociar con los estudiantes.

¿Hay estudiantes que desaproveban tu materia?

Sí, no sé si son mayoría pero sí, hay.

¿Y por qué generalmente desaproveban?

La mayoría porque decide que no le interesa ir acompañando el proceso que se propone en la materia y algunos porque digamos, yo en general suelo proponer muchas instancias de trabajo, de producciones. Producciones no hace falta que sean cosas, producir un medio, eh. Sino resolver un trabajo práctico con diferentes preguntas, ejercicios para hacer. Y bueno, algunos van como quedando en el camino. Hacen algunos sí, otros no. Entonces la idea de llevarse una materia a veces es completar toda esa secuencia de trabajos que se les plantea, es eso. Otros que no logran hacer un trabajo de integración. O sea tienen como cosas...por ejemplo, los trabajos puntuales o las actividades puntuales que se hacen sobre alguna temática la pueden desarrollar bien pero cuando pedís un trabajo de integración, de recorrido más general no lo pueden hacer.

Entonces fuera de lo que es el espacio de la materia hasta noviembre revisan eso, tratan de hacer otro recorrido para integrar contenido pero no es inaprobable. No es una materia que te llevás eternamente, no me pasa.

¿Y a qué le atribuí el éxito o el fracaso de algunos estudiantes?

(Silencio) Algunos...bueno, la idea de fracaso escolar está bastante asociada a los fines que tiene la escuela secundaria. Así que si hablamos de fracaso en esos términos tiene que ver con esto que decíamos antes, que los estudiantes no tienen ganas de estar en esa institución y no están de acuerdo con la propuesta de esa institución. Entonces una manera de rechazar eso, es eso: responder al fracaso escolar entre comillas del que se habla casi siempre. Pero digamos, más allá de eso, creo que hay

alguna gente que tiene problemas de no poder trabajar o desarrollar habilidades intelectuales o habilidades cognitivas que siguen en proceso. O sea ahí hay un problema real de conocimiento o de habilidad de pensamiento, lo que quieras, que hay que seguir trabajándolas.

No sé si estoy de acuerdo con todas las propuestas de colegas docentes que con esas propuestas lo van a lograr. Esto de repetir. En general yo lo veo en las materias más duras o en las disciplinas más duras, que es bueno, no saben hacer una ecuación y te vuelven a dar otra ecuación y otra ecuación. Y están desaprobados, y vuelven... Bueno, yo no sé si la lógica es volver a dar el mismo procedimiento, porque evidentemente no lo saben hacer. Hay que buscar otra forma. Pero bueno, no sé, no me quiero meter en esa que no conozco. Pero claramente ahí hay una dificultad de no conocer la habilidad, o de no practicar o de no poder entender la lógica de pensamiento de la disciplina o qué habilidades cognitivas necesito desarrollar más. Y ese es otro motivo de éxito o de fracaso en términos de la pregunta, ¿no?

¿Cómo considerás que influye tu rol como docente en el aprendizaje de los chicos?

Para mí es determinante si el sujeto de aprendizaje quiere aprender. Obviamente ahí tenemos una primera decisión que tiene que tomar el sujeto de querer aprender. Pero si está como conectado con esa propuesta, digamos el docente es el que tiene que ir facilitando los distintos procesos que se vayan pudiendo generar.

Por eso digo, arrancamos con una propuesta que tenga cierto nivel de complejidad y uno tiene que ir avanzando tratando de ir acrecentando esa profundización en el desarrollo o en la construcción del conocimiento.

Así que digamos, toda la propuesta que uno pueda generar, con la secuenciación que pueda generar, además de ir avanzando, cómo voy a ir avanzando, si voy abriendo el espectro, si lo voy a ir concentrando. Ahí hay muchas posibilidades que tiene el docente. Es más, las puede, las debería –no puede-, las debería ir variando. A mí me parece que ahí hay un trabajo interesante, porque es bastante creativo. También es cierto que la tarea docente no es tan remunerada como para que te sientes a pensar diferentes recorridos en base a lo que van contestando los diferentes estudiantes. Porque además es cierto que cada estudiante tiene su propio recorrido. Sería genial poder ir haciendo esos acompañamientos de manera personalizada. Bueno, estamos lejos de hacer eso. Pero bueno, si aunque sea pensamos en esa lógica me parece que es muy interesante. Qué es el rol del docente, digamos.

Y los estudiantes estos, que encontrás ahora, ¿en qué se diferencian de los compañeros tuyos del secundario?

Bueno, a mí me parece que en mi época de estudiante todavía le encontrábamos una intención a la educación secundaria, que es la que estamos hablando ¿no?

Y había como también cierta –tendría que ver si es una cuestión de época- en la escuela encontrábamos cierta información, conocimiento, que no encontrábamos en otro lado.

No sé si hoy el avance de las nuevas tecnologías de la información que nos tienen más...o nos colocan más a mano ciertas informaciones o ciertas cosas que corrieron uno de los roles que podía tener la escuela en ese momento. Quizás hoy hay que preguntarse en los nuevos roles de la escuela, que creo que tienen que ver más con esto de ayudar a pensar, ayudar a discriminar cosas. Pero me parece que también qué sé yo, una función más de la escuela que tiene que ver más con la construcción de ciudadanía que ahí también está algo pendiente. La escuela es un espacio donde confluyen muchas diferencias, diferencias que se traen desde las casas, desde las escuelas y la escuela necesita consensuar, aglutinar, enseñar a transitar en las diferencias con el otro. Y eso es una cuestión conflictiva. Pero creo que si tuviéramos apoyo quizás de las familias, de lo que era la institución familiar en mi época de adolescente, quizás el trabajo sería un poco más fácil de hacer.

Hoy las familias no sé si son una aliada en la escuela. Por lo menos en mi experiencia personal se nota claramente que estudiantes tienen una familia detrás que contiene, que está, que tiene ciertos valores digamos como positivos o de compromiso, compromiso social y también con la educación, y ahí claramente hay una diferencia en lo que se puede hacer y en lo que se puede trabajar.

Si eso fuera algo más habitual o más extendido creo que también la escuela sería diferente, la escuela actual.

No sé si antes era una cuestión más ficticia y ahora es la realidad o si las realidades son distintas, digo, la escuela de antes y la escuela de ahora, lo que éramos los estudiantes antes y lo que son ahora.

Y en ese sentido, ¿vos qué esperás de las familias ahora?

Eso. No estoy hablando que sea una familia que tiene que ser bien constituida, sino que tiene que ser una familia que esté presente. Que valore lo que es saber, el conocimiento, que valore lo que es tener ciertos valores como persona, como individuos, ciertos valores de ciudadanos, de compromiso con el otro, con el país, con la política incluso. Todas esas cosas que también se le piden a la escuela, la escuela sola no lo puede trabajar. En general claramente si la familia está en esa sintonía también el trabajo es mejor. La familia está hoy en que no va a la escuela, deja a los estudiantes, a sus hijos dentro de la escuela. No le interesa nada y después cuando a fin de año el estudiante o se lleva materias o de repente quedó libre, se entera que el chico no va a la escuela. Y bueno, esas cosas es no acompañar ni interesarse por eso. A mí me parece que eso es un problema actual, que antes, cuando yo iba a la escuela, no pasaba. Había otra relación con los hijos y con la escuela. Me parece que esto de que se respetaba o se tenía más en cuenta la escuela tiene que ver con eso. Si te llamaban, ibas; si te pedían algo, estabas más o menos de acuerdo en que era positivo. Hoy eso está como todo muy complicado. El padre que llega a la escuela viene siempre a criticar algo o a decir “a mí no me avisaron”, todo eso como de ponerse los frenos. “Ah, bueno, pero a mí no me dijeron”, ese tipo de cosas es muy habitual.

Bueno y pensando en la evaluación. ¿Cuál es tu relación con la evaluación?

Digamos, si a mí me preguntás, yo evaluo todo el tiempo. O sea que a veces la evaluación no sea tan evidente o tan explícita no significa que no haya evaluación.

En general yo trato de pensar diversidad de trabajos que apunten a evaluar u observar distintos procesos de pensamiento o habilidades de pensamiento. Y también trabajo con algunos instrumentos que busquen integrar, que busquen hacer un recorrido más integrador. Yo en general me trato de correr de la idea de la prueba tradicional, pero me dan mucha risa mis estudiantes porque ellos dicen: “pero vos no tomaste prueba todavía”. Y yo: “¿Pero cómo no? Hicimos este trabajo, este trabajo, este trabajo”. Entonces también es loco ver cómo los estudiantes tienen internalizado que la prueba es lo que dice prueba, dos puntos, preguntas y que ellos tienen que responder muchas veces hasta de manera repetitiva, pero bueno, yo a veces...a veces no, lo explico y después es “no tomaste prueba”, “ok, no tomé prueba”. Pero bueno, me parece que los docentes estamos casi todo el tiempo evaluando porque aparte estamos sopesando cómo vamos con la propuesta que hicimos y si esto que propuse estuvo bueno, si se entendió, si se captó, si se pudo interiorizar o formar parte de la lógica del pensamiento del otro o no. A veces pensás que funcionó y después te preguntan en otro momento otra cosa y volvés para atrás. A veces te responden desde el deber ser o desde el discurso pero realmente no hicieron como un *click* con eso así que ahí hay siempre un montón de cosas para ir trabajando todo el tiempo. Lo que a mí me pasa con esta lógica de trabajo es que yo uso mucho tiempo para leer trabajos y no se puede todo el tiempo. Entonces ahí hay algún corte que tenés que hacer porque no llegás. Las cosas que hago individuales, pierdo un montón de tiempo, o sea, leyendo los trabajos. Bueno, eso sí es un problema, porque no te da el tiempo, así que a veces cortás, a veces hacés algo más chiquito pero si uno pudiera es un trabajo casi permanente.

Y más allá de lo que comentaste, ¿los estudiantes qué vínculo tienen con la evaluación?

En general para ellos es sinónimo de acreditación. Pero bueno, si vos lográs con el tiempo, si te van conociendo, romper con esa lógica. Algunos se enganchan más que otros, a mí eso me interesa, pero bueno, también es cierto que hay escuelas que te dicen que tenés que tener al menos tres notas de los estudiantes, para tenerlo muy pautado y vos querés decir: yo a este alumno lo veo más en proceso, cómo va haciendo su proceso. Y sí, bárbaro pero tirá tres notas. Yo lo que no trabajo mucho, que es como una deuda pendiente es la auto evaluación. Sí hacemos un poco la negociación de qué les pareció el trabajo, en qué tuvieron dificultades, esas cosas sí. Pero, digamos, esas grillas, esas cosas de autoevaluación no las usé mucho. No sé si es una deuda pendiente pero...

¿Hay algún vínculo entre el método de evaluación que usás y el rendimiento de los chicos?

Sí, hay gente que claramente se engancha más con los trabajos de creación o producir una, qué sé yo, una página o un blog para poner los contenidos ahí adentro, gente que se engancha más cuando hacés algún trabajo con imágenes o fotográficos. Hay diversidad porque la gente es diversa. Así que si vos proponés diversidad de trabajos que apunten a diversidad de habilidades y de recursos y de materiales yo creo que vas enganchando la lógica de los diferentes. Así que en ese punto sí. Y después, en general, mi lógica en particular es que el trabajo que no estuvo bien, lo vuelvan a revisar o que lo

retrabajen. Desde mi mirada siempre hay un avance o un resultado positivo. No sé, habría que consultar un poco del otro lado, pero saliéndose de esa lógica de me aprobás, no me aprobás, siempre si vemos desde el inicio a lo que fue el producto final o lo que llegaron, en general se ve un avance.

Perfecto. Y en relación a lo curricular. ¿Qué pensás de los contenidos de tu materia? ¿Son actuales, interesan a los estudiantes?

Bueno, ahora estamos en el medio de una reforma, por lo menos en la ciudad. Y bueno, la lucha es si hacemos como si la nueva propuesta de la escuela funciona o si bajo los títulos de lo que es la reforma metemos lo viejo, ahí hay como una lucha.

A mí me parece que lo que propone la Nueva Escuela Secundaria es tener una unidad un poco más actualizada y más integrada de lo que es las Ciencias de la Comunicación, recortadas de lo que es parte de esas Ciencias Sociales, eso también está como bastante presente. La cuestión técnica si se quiere o al servicio de tomar la palabra, no sólo del saber-hacer. Ese tipo de cosas a mí me parece que son muy interesantes. Bueno, no sé si va a ser la lógica que va a reinar, pero en esos sentidos a mí me parece que esos contenidos vienen a actualizar o enriquecer la propuesta. También es cierto que hay escuelas o hay docentes que lo vienen haciendo, no es que ahora se descubrió la pólvora. Así que por eso me parece que no sé si hay una sola respuesta de eso. Me parece que siempre la diferencia la da el docente o la cualidad del docente con el que se trabaje y también me parece a mí o con la institución que atrás esté apoyando o facilitando o proponiendo otro tipo de trabajo. Porque hay instituciones que son más abiertas y hay instituciones que dicen: “ay no, no, no, no, no. Yo no quiero problemas, no quiero...” Entonces te empieza a cerrar. Así que bueno, me parece que esas dos cosas van de la mano.

Bien. ¿Planificás tus clases? ¿Cómo las planificás?

Sí, en general cuando uno es un docente más viejo hay ciertas cosas que ya son como habituales. Son propuestas que funcionaron y que tienen que ver con los propósitos de enseñanza que cada uno tiene y por eso como que van de cajón, ¿no? Y siempre yo trabajo con la contingencia en el sentido que siempre la actualidad me va dando como herramientas para trabajar en las clases: o elecciones o el relato noticioso de algún hecho, el tratamiento de la información de algún medio... Bueno, todas estas cosas van entrando todo el tiempo al aula en estas materias. Los propios consumos de los estudiantes, qué hacen y qué no hacen, qué les gusta, el tema del uso de las nuevas tecnologías, las redes sociales, todo eso para mí es claramente insumo o material para trabajar en clase. Pero sí es cierto que hay algunas cosas básicas que se dan año a año. Algunas cosas siguen estando siempre, quizás trabajadas con un recurso diferente pero la lógica o el propósito de la clase, de la propuesta de la clase es esa.

Entonces no sé si la respuesta es planifico clase a clase pero hay una planificación global de lo que yo quiero hacer que pase con esa materia a lo largo del año y se va como armando por trimestre. Sí es cierto que cuando yo más o menos termino el trimestre digo: “esto cerró, esto no cerró”. Entonces como que lo retomo o lo vuelvo a armar como puente con alguna otra cosa pero para revisar algo que no quedó todo bien. Digamos, no es algo fijo pero sí tiene ciertos núcleos que están siempre tanto de los contenidos como de los procedimientos, de las habilidades que yo quiero trabajar con los grupos.

Y, por ahí fue hace bastante, pero ¿algo de lo que viste en el Profesorado te sirvió para pensar estas cosas?

Sí, yo modifiqué las planificaciones de las escuelas después de haber pasado por el Profesorado. En el sentido de que sean significativas para mí. En general uno organiza planificaciones para tirarle al directivo, cumplir con ese requisito. Sí las volví más significativas para mí, en el sentido de lo que yo estoy escribiendo primero me tiene que servir a mí y si le sirve a la escuela, bueno, mejor. Que no sea sólo un papelito, un instrumento que hay que completar, una grilla que se completa y nada más. Y de hecho, no la planificación de las estrategias didácticas pero sí muchas cosas las comparto con mis estudiantes para que vayan viendo por dónde va la lógica de la materia, por dónde vamos; cuando buscamos integrar, qué es lo que estamos tratando de integrar. Obviamente no le interesa a todo el mundo ver eso, pero disponible está, es público.

¿Y qué competencias proponés desarrollar con los contenidos de las materias que das?

A ver, voy a tratar de retomar algunos. Claramente tiene que ver con habilidades de pensamiento que tiene que ver con reconocer ideas o conceptos o realidades; habilidades de poner en relación o de comparación o de contraste; de transposición, o sea que esto mismo me sirva para analizar o leer tal otro

acontecimiento o realidad. Estas estrategias de lectura y escritura de la que hablaba antes, de profundizar o de mejorar esas herramientas. La formación de una mirada crítica, reflexiva, argumentada. Esto de desnaturalizar las propias miradas, tratar de profundizar de dónde vienen, cómo se construyeron: por qué adhiero a tal idea o estoy de acuerdo con tal cosa y no con otra. Otras habilidades que quizás no son tanto...del pensamiento, del conocimiento pero que sí tienen que ver con la convivencia, con el reconocimiento del otro, el respeto de los otros. Eso que me parece que también necesita ser trabajado, por lo menos hoy, en los espacios de las escuelas. Bueno, yo con eso tengo para tirar todo el tiempo, pero sí, me parece que básicamente es eso. Incluso algunas actividades...yo a veces trato de trabajar lo de los procesos meta-analíticos o el análisis de por qué llegamos a lo que llegamos, por qué esto resultó fácil y qué no, qué faltaría preguntarse. Este tipo de lógicas trato que aparezcan habitualmente en las clases, porque lo que considero es que es imposible que los estudiantes puedan llegar a apropiarse de estos mecanismos, de estos procesos si no son parte habitual de las clases. Si uno quiere llegar a hacer cosas muy grandilocuentes pero no las practica nunca, no va a pasar nunca si no lo practicás. Así que bueno es ese trabajo cotidiano con esas cosas también, con alguna de tus propuestas.

En relación al marco institucional, ¿cuál es tu vínculo con las instituciones? ¿Conocés a los directivos, hay articulación entre las materias?

Según, según las escuelas. Me parece que tiene que ver mucho con la institución con la que uno trabaja y con la cercanía que sienta con el proyecto que se plantea o con las personas que forman parte de ese proyecto. Yo hay escuelas que adentro de mi aula o de mi clase pasan cosas pero que en general no se relacionan con la propuesta de la escuela. También es cierto que según las materias que tengas, si vas 4 horas tampoco vas a ser Superman, pero en las escuelas donde uno no tiene problemas de horas y tiene un guiño con el proyecto sí claramente uno se pone las pilas con ese proyecto. Pero me parece que es muy particular con cada lugar. Por eso me parece que cuando el proyecto de la escuela tiene cierto compromiso la misma institución te busca o te genera espacios para escucharte, para participar, no es que es mágico. Bueno, eso no se da siempre. Entonces me parece que ahí hay un rol fuerte de la institución y de los directivos. Si eso funciona, lo demás se va aceitando y si no, queda ahí.

Y en esta búsqueda que se hace del docente por parte de la institución, ¿hay también propuestas de articulación entre materias, entre docentes?

Sí, en general siempre, de acuerdo a mi experiencia y sobre todo en las materias del campo de la Comunicación siempre trabajás interdisciplinariamente, siempre tenés punto de contacto con compañeros. En general uno trata de hacer cosas así, de hecho algunos de estos proyectos que hay de Jóvenes y Memoria o Rec, que es para hacer programas de radio, varias cosas que hay funcionando en general siempre se trabajan con otros compañeros. Y los resultados están buenos, las ideas están buenas pero también es cierto que los docentes tienen mil cosas, en el sentido de que no están en una sola escuela. Entonces, a veces se dificulta. Lo que podríamos pensar como una mejora es que la Nueva Escuela con la propuesta del profesor por cargo hace que varios docentes concentren horas en una sola institución y tenés horas insitucionales que vos compartís con otros colegas para armar proyectos. Eso me parece que es una cosa muy buena. En ese sentido, por esa vía quizás se puede institucionalizar cosas que quizás vos las venís haciendo pero a los ponchazos. "Voy a tratar de llegar 15 minutos antes y nos encontramos ahí..." Y vas haciendo cosas así. Así que en ese sentido me parece que es algo bueno. Y ojalá que se pueda seguir haciendo, vamos a ver.

Y en relación con todo esto, ¿cómo considerás que es tu remuneración por el trabajo que hacés?

Mala. Mala si querés hacer todo lo que estuvimos hablando no sé hace cuánto tiempo que estuvimos hablando. Y entonces lo que termina pasando es que vos decís: "bueno, en base a lo que es mi remuneración, recorto. Voy por acá, voy por acá, voy por acá." Sí es cierto que si vos concentrás una cantidad importante de horas, sí tenés un salario más o menos aceptable. El problema es que la concentración de horas no es lo único que hacés. Vos concentrás horas de clase pero esas horas de clase implican fuera de la clase un montón de otro trabajo. Entonces ahí es el problema. No es: "¿por tantas horas de clase cobrás eso?" Sí, macanudo. Pero después de esas horas de clase yo tengo que hacer otras cosas para la clase.

Lo que termina sucediendo es que vos encontrás a un docente que está dentro del aula corrigiendo trabajos y entonces decís bueno, ¿estás dando clase o estás corrigiendo? Le das para que hagan algo y

bueno. Son esas negociaciones que en realidad no son buenas. Pero bueno, son parte del sistema. Si eso es lo que considera el sistema que debe ganar un trabajador docente comparado con un trabajador camionero o trabajador empleado de subte o bancario o cualquier otro trabajador, y bueno, es lo que hay.

Y mirando hacia adelante, ¿te gustaría modificar algo de tu práctica?

Sí, me parece que uno, el docente conservador casi que sería un oxímoron, algo que no debería pasar; tratar siempre de andar buscando novedades en el sentido de esto, de ser creativo o haciéndole caso a cierta intuición. Cuando vos trabajás con sujetos no hay nada que ya esté determinado. A veces entrás a un aula y hubo algo, un comentario, algo que sucedió, cualquier cosa que vos digas: bueno, yo hoy voy a trabajar con esta lógica. Me parece que mientras uno esté siempre dispuesto a interpretar lo que está pasando en el entorno es mucho mejor. Y en cuanto a lo que es la actualización profesional concretamente me parece que siempre está bueno tener un ojo o una oreja abierta a lo que te pueda decir otra persona. Hay gente que está más capacitada en el sentido de que se pone a pensar cosas que uno no piensa y eso está bueno. A mí me parece que las actividades más colectivas, de intercambio de docentes, para mí son muy ricas, enriquecedoras. De hecho en el profesorado una de las cosas que se podrían trabajar más es algunos encuentros o talleres con egresados o colegas, ya somos colegas, para ver cómo vamos yendo qué nos está pasando, qué tipo de necesidades tenemos hoy. Hoy hay muchos hechos de violencia o de desacuerdos dentro de los grupos. Bueno, cómo trabajar eso. O cómo trabajar lo que sea, esos intercambios me parece que pueden enriquecer. Esa escucha atenta de lo que le está pasando al otro o lo que le está pasando al otro y que super funcionó. Esas cosas compartidas me parece que se podrían trabajar mucho más.

¿Y cómo te ves en un futuro con respecto a la docencia?

Yo particularmente me gustaría trabajar con adultos que es un desafío que tengo todavía sin resolver. Me gusta, me gustaría mucho trabajar con adultos y no es algo que hice habitualmente, fue algo que hice así muy azaroso. Me gustaría ese desafío que quizás veo cosas desde otra perspectiva que todavía no transité.

Y la verdad por mi forma de ser que soy, no sé si decir comprometida pero que me gusta hacer las cosas más o menos bien sí es cierto que estoy un poco cansada. Así que yo ya...mi horizonte es ver cuánto me falta para jubilarme. No estoy de acuerdo con que los docentes tengan, en los últimos años, que concentrar una cantidad de horas infernales para poder tener un sueldo de la jubilación como la gente porque creo que es el momento donde más desgastado estás. A mí me parece que el momento de mayor plenitud como docente es ahora, cuando tenés cierta experiencia en el trabajo que hiciste como una experiencia fuerte. Y me parece que ahí es cuando vos podés proponer cosas interesantes. Ya después estás cansado porque cualquiera se cansa de la actividad que hace. Esto de la vocación es bueno si tenés dos cursos y por vocación yo sigo con estos dos cursos. Si es para laburar, para mí es un laburo muy desgastante la docencia, así que a futuro me veo descansando del laburo que estuve haciendo (*risas*).

Perfecto. Y última pregunta general: si te digo crisis en la educación, ¿qué significa para vos?

A mí me parece que no hay sólo crisis en la educación. La crisis en la educación también refleja crisis en otros lados. Yo creo que lo peor que podemos hacer es que la escuela de hoy o la educación de hoy tiene que volver a un momento anterior. Esa lógica es errada, tenemos que pensar en una educación que sea en términos positivos, no sé, más...lo que quieras ponerle, pero pensando en las lógicas del presente y no mirarla con una mirada de angustia o de lo que se perdió. Desde esa lógica me parece que no vamos a salir de esta situación. Ya obviamente no creo que la escuela de hoy no es un modelo deseable, pero si no reconocemos lo que hay es imposible que podamos cambiarlo o mejorarlo. Pero me parece que un poco, a lo largo de lo que estuvimos hablando, se pueden ver unas ideas de lo que se puede hacer, pero claramente hay que contar con la decisión de querer estar en la escuela, tanto los docentes como los estudiantes y sus familias y pensar que la escuela puede dar una respuesta a ciertos planteos o compromisos de la sociedad de hoy. No sé si estoy de acuerdo con que haya tantas capas de escuelas, en el sentido de que si fracás en este trayecto de la escuela tradicional, entonces aprobá por este otro que ponele que sea el CENS. O que si tampoco te va ese, entonces vas por el FINES. A mí me parece que todos esos caminos se podrían tratar pensar unificada mente. Si el plan FINES lo que hace es que vos puedas hacer trayectos por materias, como decíamos antes. Bueno, que la escuela

entonces tome eso. Y la escuela es que la tiene que generar la escuela secundaria del estudiante no otro espacio. Si el CENS lo que hace es flexibilizar las asistencias, bueno, flexibilizá las asistencias. Me parece que es eso, si ese es el problema que tiene la escuela. Me da esa sensación, que las diferentes propuestas lo que hacen es ir armando como diferentes niveles, está escalonando y que termina otra vez reproduciendo las diferencias. Una persona que termina el plan FINES no necesariamente sale con herramientas de conocimiento que le puedan servir para seguir estudiando. Entonces yo que lo diría es: ¿qué le está ofreciendo ese plan? Bueno, incorporémoslo en la escuela. Me parece que esa es una de las cosas que hablan de la crisis actual, tener que buscar esos caminos por afuera de la escuela para terminar la escuela, es medio raro.

Perfecto. ¿Algo más que quieras agregar?

No, me parece que estuvimos hablando... No, quizás esto que tiene que ver con la mirada de la gente que se formó en el Profesorado. Quizás una de las cosas que se puede dejar como pregunta abierta es qué otra cosa nos puede brindar el Profesorado a los docentes. Digamos, no la formación real del profesorado, o sea una vez que lo transitaste, si el profesorado puede darnos algunas otras respuestas o, más que respuestas, espacios para pensar la tarea docente, me parece que por ahí tendría algo para seguir pensando, tendríamos que seguir pensando como Profesorado.

Entrevista R

Fecha de la entrevista: 15/09/15

Lugar de la entrevista: Facultad de Cs. Sociales

Edad: 29 años.

¿Qué título tenés o en qué estado de la carrera estás?

Profesora de Comunicación. Licenciatura en curso.

¿Qué antigüedad tenés en la docencia?

Cinco años, interrumpidos.

¿Cuáles materias enseñás?

TIC's, en primaria. Talleres de Radio para chicos de nivel secundario. Y Capacitaciones en Géneros y Formatos.

¿En qué años en los que das clases?

De 1° a 5° año.

¿En qué institución/es trabajás?

El Programa depende del Ministerio de Educación de Nación. Viajo por el país, por diferentes escuelas, dando las capacitaciones de dos días.

¿Hace cuánto que estás en esas instituciones?

Hace un año en el Programa.

¿En qué ubicación geográfica se encuentran esas instituciones?

Corrientes, Entre Ríos, Río Negro, Santiago del Estero, Catamarca, Mendoza.

¿Cómo es la población con la/las que trabajás?

Las escuelas a las que vamos son variadas. Algunas son rurales, en general esas experiencias me gustaron mucho. Escuelas de ciudades chiquitas, todas públicas.

¿Hace cuánto egresaste?

Egresé del Profesorado hace medio año.

¿Iniciaste el Profesorado directamente o en algún momento de la Licenciatura te anotaste en él (ya egresado/a o cursando la Licenciatura)?

Yo arranqué la carrera con la idea de hacer el Profesorado, no la Licenciatura. ¿Viste que hay un trámite que tenés que anotarte primero en la Licenciatura y después pasarte al Profesorado? La verdad es que hice eso pero si hubiese podido anotarme en el Profesorado ni bien entré, me anotaba.

¿Cuáles fueron los motivos por los que decidiste hacer el Profesorado?

Yo venía de Letras, que la verdad es que era todo muy abstracto, me costaba encontrar el anclaje con la realidad en lo que veíamos y me parecía que la docencia tenía como, tiene un anclaje con la realidad y me pareció en ese momento que se podían trabajar cosas "piolas" con los chicos y que se podían buscar nuevas perspectivas en relación a lo que uno... como a las cosas que uno tiene naturalizadas. Que quizás estaba bueno encarar otro vínculo, desnaturalizar desde el vínculo y también desde el lugar del saber, del conocimiento, también cuestionarse un poco esas cosas. Bueno, esa era la idea que tenía.

¿Con qué expectativas empezaste tu experiencia docente?

No sé si con... bueno, con esas expectativas. En general tenía todo como más idealizado, todo más idealizado (*risas*), la vida misma la tenía idealizada. Cuando vos empezás a dar clases te das cuenta que el laburo es más complejo, que es complejo, no más complejo, pero que es complejo en el sentido de que, no sé, por ahí no siempre los chicos se enganchan, no siempre las actividades funcionan. Por ahí vos pensás una actividad que no funciona, entonces también tenés que aprender a tener cintura para

correrte de eso, como que no es que uno piense una actividad y siempre va a salir, a eso me refiero. Yo tiendo siempre a culparme, siempre pensar que tiene que ver con que yo hice algo mal, pero bueno, hay otros factores también que hacen a que una actividad no funcione.

¿Qué es para vos la docencia?

Uh, que pregunta compleja, qué es para mí la docencia... Es un trabajo, pero no un trabajo cualquiera digamos, yo como que le pongo mucha carga a lo que hago, como que, no sé, yo me quedo siempre pensando, ¿viste? Si hice bien, si hice mal, si hice tal comentario, si la actividad funcionó. O con los más chiquitos a veces me pasa que por ahí me vuelvo media gritona y me cuestiono que soy gritona, que no tengo que ser así, o cómo manejarme con ellos en el aula. Entonces como que es un trabajo y sobre todo a mí me gusta la docencia pero más vinculada a lo que hago para el Ministerio, que tiene que ver con la escuela pero que no está tan dentro del molde de la escuela. Por ejemplo, lo de los talleres de Radio me encanta porque me parece que se pueden abrir un montón de posibilidades, que no es la manera tradicional de bajar el contenido y que se pueden relacionar un montón de cosas. Me gusta porque rompe con esa linealidad y se pueden pensar otras cosas, que la radio sirve para pensar otras cosas. Es un trabajo que a mí me encanta porque lo disfruto un montón, pero al mismo a mí me genera un montón de peso, de pensar si estoy haciendo bien las cosas, me cuestiono mucho, mucho, si hago bien, si hice mal, si dije la cosa así, pensar cómo hacer para que los chicos se enganchen. Como que pienso: ¿Qué trabajo me gustaría más hacer? Este me encanta, pero a su vez tengo esa cuota mía de que me pienso todo el tiempo y me fijo qué puedo estar haciendo mal.

Y vos ¿qué te proponés lograr con tu práctica?

Para mí está bueno, por ejemplo, en relación a ese laburo -el del Ministerio-, primero poder lograr esto de desnaturalizar algunas cosas. Por ejemplo, yo cuando doy una parte de Géneros Periodísticos laburo con el papelón de Sergio Lapegüe y para mí está bueno que los chicos piensen cómo los medios construyen representaciones, cómo construyen estereotipos. Para mí está bueno generar esa mirada crítica. Con los jóvenes por ahí encuentro más espacio para laburarlo, con los más chiquitos -nivel primario-, la verdad es que no puedo trabajar eso. Pero bueno, esa es una de las cosas que me motoriza. Después, a mí no me gusta cuando los chicos piensan que no pueden hacer algo. Para mí está bueno que ellos piensen que sí pueden. Yo trato como de pensar que ninguno se sienta excluido, que puedan desarrollar su potencial, lo que les gusta, y no caer en una práctica tan dogmática. Es muy difícil, seguro yo caigo siempre en un montón de prácticas dogmáticas, pero eso es lo que me gustaría poder hacer, digamos. Primero desarrollar una mirada crítica y después una imaginación en términos de producción, ¿no?, que eso está bueno y a veces uno se encasilla mucho, la academia también encasilla mucho, y para mí eso está bueno, que uno pueda crear, imaginar.

Con respecto a los programas de los Talleres de Radio, ¿ya estaban pensados? ¿Los tuviste que armar vos?

Es así: a vos te dicen la parte que te toca dar, en este caso Géneros y Formatos, entonces vos planificás para dar eso. En este caso yo me puse. Había hecho Radio, tenía cosas en la cabeza, la verdad es que lo de la carrera no me sirvió de mucho. Investigué, busqué material pedagógico que sirva como para tener de referencia y armé yo las planificaciones de cómo darlo. Igual, la verdad es que con los viajes fui cambiando la planificación y ahora, con más experiencia, encuentro que por ahí puedo dar todo, antes quizás daba menos, ahora es como que más o menos me organicé. Así que sí, yo hice la planificación.

¿Hubo algún tipo de supervisión durante ese proceso?

No, vos tenés que dar Géneros y Formatos, después, la manera en que lo encarás... se supone que no lo vas a encarar como si fueras una maestra severa en el Siglo XIX, ¿no? Digo, manejando ese contrato, después no hay supervisión.

¿Cómo llegaste a las instituciones donde trabajás actualmente?

Por la Facultad, más o menos. A la escuela primaria en la que estoy trabajando por el grupo de Facebook de profes de la Facultad, es un grupo de profes que son chicos de la carrera que hicieron el Profesorado y ahí publicaron que había unas horas en una escuela, así que fui a una entrevista y quedé. Al otro laburo, el del Ministerio, yo cursé el TAO con una compañera que laburaba en esto y una vuelta estaban buscando alguien para hacer operación; yo sé operar y pasé un currículum. No quedé para eso

pero después me llamaron, más adelante, para campamento, para hacer radio en Educación Ambiental, y después para esto.

¿Qué cosas te alegran de tu práctica docente hoy? ¿Qué cuestiones te frustran y qué preguntas te estás haciendo?

Me alegra cuando a los chicos los veo contentos, que pueden producir, que les gusta lo que hacen, que ese emocionan... no sé, me pone contenta cuando paso el video y lo paro a la mitad y les digo: "¿Bueno, acá los chicos están robando?" Y me dicen: "sí". Y les digo: "Ah, bueno, y ¿qué era lo que estaban robando? ¿Qué vieron?". Y me dicen: "Ah, no. No vimos nada". Cuando pasa ese segundo que uno puede reflexionar y cuestionarse algo, eso me pone contenta. Y verlos que tomen la voz contentos y comprometidos, eso me pone contenta.

Me acuerdo uno de los primeros viajes que hice, fue a Santiago del Estero y los chicos tenían la radio pero unos de los que venían al Taller recién empezaban con la Radio, y me acuerdo que una de las chicas le decía a la otra: "No, no. Esa no es la cortina", y se "peleaban". A mí eso me pone re contenta, porque estaba re comprometida, había planificado una cortina y esa no era. Digo, es una boludez pero para que eso pase, es porque ella realmente estaba comprometida con eso. Yo pensaba: "bueno, cuando vos vas al programa de radio si pensaste una cortina querés esa cortina". Entonces esas cosas me ponen contenta, cuando veo que los chicos se comprometen, que también desnaturalizan algunas cosas y que producen contentos, que se comprometen con la tarea, que ven que pueden hacerlo y están contentos con lo que hacen, eso me pone re contenta.

Después yo siempre repienso mi práctica, lo que hago bien, lo que hago mal, que planificar así, que planificar asá. Esas cosas yo siempre las estoy pensando. A veces lo puedo volcar en la práctica, a veces me sale mejor, a veces peor, pero siempre estoy pensando cómo lo encaro.

¿Con qué dificultades te encontrás al momento de dar una clase?

No sé, quizás como yo varío, para mí el desafío es lograr el interés o la atención, ese es el desafío, poder conectar, eso, poder conectar, que se establezca el diálogo. No sé, yo si voy a dar una clase y veo que los chicos no se enganchan digo: "Uh, soy una boba, estoy haciendo todo mal".

¿Y qué haces en ese momento? ¿Cómo lo resolvés?

Y, no sé (*risas*), cambio el tono de voz, intento buscar cosas que los interpielen directamente. A veces recorro a la música porque a los chicos en general les gusta la música, entonces les hago alguna pregunta que tenga que ver con la música, para ver si en ese momento enganchan y después podemos seguir. A veces recorro a esas cosas, buscar lugares que a ellos les interesan.

¿Son optativos para los chicos esos talleres?

Sí, el que quiere se anota. Porque el proyecto tiene que ver con el CAJ (Centro de Actividades Juveniles), en varias escuelas instalaron.

El hecho de que siempre sean lugares diferentes y que el taller dure dos días, ¿cómo afecta a tu práctica?

En general eso para mí también fue un aprendizaje. Aprender a regular los tiempos. Por eso te decía que fui replanificando a partir de los viajes. Ahora ya me organicé para agarrar ritmo de laburo de los dos días, pero sí, si hay más tiempo, hay más cosas que se pueden hacer también. Lo que tiene es que vos ahí no seguís la sistematicidad del grupo, no vas siguiendo el avance.

¿Hacés algún tipo de evaluación?

Evaluación tipo calificación, no. No es que tengo que presentar un papel que evalúe a los estudiantes como por ejemplo hicimos en Didáctica. No, eso no. Nunca tuve a un curso todo un año por lo que es difícil pensar en una evaluación en proceso, que creo que siempre es mejor. Igual a mí me re cuesta la evaluación, pensar los criterios, todo eso.

¿Por qué te cuesta?

No sé. Se ve que en el inconsciente tengo alguna connotación negativa con respecto a la evaluación. Creo que tiene que ver con eso. Pero está mal, porque uno no tiene que pensar a la evaluación así, sino que la tiene que pensar de otra manera, como un proceso... Quizás porque me queda un residuo de mi

propia experiencia que la vincula con algo negativo, pero no es así. Para una de las cosas que me sirvió Didáctica es para pensar la evaluación desde otro lugar.

¿Se toma asistencia?

No. Es un taller optativo y no es obligatorio estar ahí, entonces el que quiere va, el que tiene ganas. De hecho, eso me gusta más, que sea así. Porque como que a mí a veces la formalidad de la escuela, que bueno, también la escuela tiene... vos podés seguir un proceso que acá hacés dos días de capacitación y te vas, pero a mí un poco las formalidades de la escuela me... aparte no sé cómo podría evaluarlos porque son dos días. Institucionalmente no tengo que presentar nada.

¿De qué manera consideras que influye tu rol como docente en relación con el aprendizaje de los estudiantes?

Yo creo que, incluso yo pensándome como estudiante, yo tuve profesores que “denigraban” tu práctica (*risas*). Yo creo que eso es imposible que no influya en otra persona, digamos. Me pasó en Gimnasia por ejemplo, que nunca fue mi fuerte, nunca me gustó, y tenía una profesora que era mala, te hacía pasar al frente y te pedía que hagas algo y decía al grupo: “Bueno, así no lo tienen que hacer”. Eso para mí influye negativamente. Para mí está bueno hacerle saber al otro que puede, ¿entendés? Que puede, al revés de esta profesora. Que todos sabemos y tenemos algo para compartir, que las cosas se pueden hacer. Para mí es importante que los chicos se sientan como valorados. Viste que en general siempre se habla de los jóvenes como que está todo mal: “los jóvenes se drogan, los jóvenes toman alcohol”... Todas esas cosas que se dicen de los pibes. Y yo siempre insisto en la capacitación con la cuestión de la agenda, de que uno como grupo puede construir agenda. Y siempre les pregunto: “Bueno, ustedes como jóvenes, ¿son lo que los medios dicen de ustedes? ¿O son otra cosa?” Eso es importante para mí, que los chicos sientan que pueden, que no se creen que son como la sociedad dice, más allá de que no se lo creen porque no son boludos, que puedan mostrar otra versión de las cosas. Para mí está bueno esto de crear agenda. Decir “Bueno, los medios dicen que nosotros somos esto. ¿Qué cosas hacemos nosotros que los medios no se enteran?”. Para mí esas cosas son importantes. Que ellos se sientan como empoderados, que sepan que son unos genios (*risas*), que pueden hacer las cosas.

¿Qué diferencias encontrás entre tus compañeros del secundario y tus estudiantes?

Por suerte los chicos a los que les doy clases no son como los de mi secundaria. Yo fui a una escuela privada, estaba becada. Pero mis compañeros eran toda gente de plata y a veces como que no... no sé, yo veo que a veces hay que tener una mirada más, no tan de prejuizar, sino de... yo veo que a veces los chicos ahora están más conectados con algunas realidades, son más sensibles, no sé si mis compañeros de secundaria estaban tan conectados (**risas**) con las cosas que les pasaban cerca. Yo a veces voy a escuelas donde los chicos laburan, y de mis compañeras ninguna laburaba. Digo, son otras realidades más complejas. Como que se vivían otras cosas, no les pasaban estas cosas.

Con respecto al Profesorado, ¿sentís que te brindó algunas herramientas como para tu práctica?

Mirá, estuvo bueno en Didáctica Especial haber visto el tema de la planificación. La verdad que la profesora que tuvimos me sirvió porque siempre tuvo una mirada muy práctica. Tiene muchos años de docencia y la verdad que los comentarios que nos hacía siempre fueron acertados.

Pero después, yo siento que a veces se estudian cuestiones más teóricas que tienen que ver con lo complejo de estar frente a un aula y demás, como que está la teoría por un lado pero en la práctica, a veces, te cuesta salir como de ese entramado, te preguntás cómo puedo esta teoría que veo... vos ves una teoría y después cuando vas a la práctica terminás haciendo una cosa distinta a lo que creés teóricamente que hay que hacer, entonces decís: “Soy una forra que hago todo mal”. Y yo me lo cuestiono un montón y creo que es verdad, pero también es verdad que la escuela tiene ciertas limitaciones que son de la institución escuela, que van más allá de... que es la institución escolar la que tiene ciertas reglas, entonces eso a mí es como que me genera un torbellino en la cabeza (*risas*). Por ejemplo el conductismo, para mí es horrible el conductismo, y a veces me pasa que digo: “esto que estoy haciendo es el conductismo”, es horrible. Y me pasa eso, a veces la teoría que veo me choca con la práctica, o yo la pongo en diálogo con eso. Y a veces la puedo conectar y a veces no. Y a veces creo que hay cosas como más complejas de la escuela que tienen que ver con la realidad de los chicos, con estar en el aula, con la institución, y que no sé si lo abordamos.

Si te digo la frase crisis en la educación, ¿Qué significa para vos?

Me cuesta pensar algo descontextualizado la verdad. No sé. Yo creo que estaría bueno que haya más presupuesto en educación, que los docentes tengan mejores condiciones de laburo, que la planificación sea paga para que esté ese tiempo y el docente pueda planificar. El docente tiene que hacer un montón de cosas más allá de estar en el aula, y eso nadie lo contempla. Que las escuelas tengan infraestructura, que los chicos tengan accesos a las cosas. Yo lo pienso desde ese lado, desde el acceso y las condiciones laborales.

Creo que hay profes que se cuestionan su práctica y demás. Hay de todo, pero por lo menos hay algunos que lo piensan distinto. Yo comparo cuando yo iba a la escuela que era más unidireccional. Pero bueno, yo cuando pienso en crisis de la educación pienso en eso: las escuelas hechas mierdas, en infraestructura, los docentes, que los chicos no tengan acceso a las cosas.

¿Cómo considerás que es la remuneración por tu trabajo?

Creo que, por ejemplo es necesario que se paguen las horas de planificación, que eso debería existir. Y la remuneración para mí podría estar un poco mejor siendo una tarea que tiene un montón de responsabilidad y que en general la opinión pública juzga a los maestros, a los profes, y es una tarea compleja que no se si tiene comparación. La tarea del docente va mucho más allá de las horas de clase. El docente tiene que planificar, evaluar, hacer informes. Creo que todas esas tareas que llevan docente deberían estar contempladas.

¿Cómo te ves en el futuro con respecto a la docencia?

Es una de las preguntas que me hago. No sé. No quiero terminar como las viejas que a veces veo, la típica maestra saturada. Yo no quiero terminar así. Me gustaría seguir dando clases, vinculada a la escuela pero más desde otro lugar. No sé si me veo toda la vida dando clases en un secundario, no sé, veinte horas. Me gusta más el otro laburo, que es una tarea docente pero que tiene que ver con un estructura más de taller. Me gusta esa manera de laburar, me veo dedicándome a la docencia pero desde una actividad no formal, más vinculada a la metodología de Taller. Haría horas en escuela pero no sé si podría sostener, como las maestras con las que laburo, un doble turno, por ejemplo. No sé cómo hacen, porque es cansador. Pero bueno, no sé, todavía tampoco tuve tantas horas a nivel secundario, así que no puedo generalizar tanto, pero en un futuro me veo más vinculada a la docencia desde una metodología de Taller, no formal.

¿Querés agregar algo más?

No, eso. Yo creo que es importante repensarse (*risas*). Intento hacerlo, a veces me sale mejor en relación a mi práctica.

Entrevista Z

Fecha de entrevista: diciembre 2015

Lugar de entrevista: Bar en Núñez.

¿Qué título tenés o en qué estado de la carrera estás?

Ya terminé. Tengo la Licenciatura en Comunicación y el Profesorado. Hice la Orientación en Educación.

¿Empezaste la Licenciatura ya sabiendo que ibas a hacer el Profesorado o lo elegiste después?

Empecé la Licenciatura queriendo ser periodista y al poco tiempo me di cuenta que no quería ser periodista, y como yo estaba muy involucrada en espacios de formación no formal le encontré como una entrada por ahí. Y después, como yo trabajo en educación, siempre decían que es muy importante el título docente, que por más que tengas la Licenciatura tiene más peso el título docente que el título de Licenciado. Entonces, como yo ya había hecho la Orientación en Educación, quedaban muy pocas materias para tener el Profesorado y las hice.

¿Hace cuánto te egresaste?

Ponele que 2012 habrá sido

¿Qué antigüedad tenés en la docencia?

Diez años.

Actualmente, qué materias y en qué años enseñás?

Doy Construcción Ciudadana en 1° y 2° año, que serían chicos de 12 y de 13 años, y doy Comunicación, Cultura y Sociedad en 5° año en Provincia, un año antes de que los chicos se egresen.

¿En qué instituciones trabajás?

En una sola, después doy clases en el profesorado, pero en escuela secundaria en María Auxiliadora de San Isidro. Es una escuela privada.

¿Qué cantidad de horas trabajás?

Trabajo pocas horas como docente, pero trabajo más en el cargo de coordinación. Como docente tengo 10 horas.

¿Y tenés algún otro trabajo además de la docencia y el de coordinación?

No, solo el de coordinación fuera de la docencia.

¿Cuáles son los motivos por los que elegiste hacer el profesorado? ¿Hubo alguna otra cosa que te motivó además de lo que me comentaste antes acerca de que el título era necesario?

Como diría Bourdieu, hay un mercado de títulos circulando. A mi me gusta estudiar, me gusta mucho saber y me gusta mucho formarme. Cuanto más vos sepas, además del carisma y esas cosas que tenés que poner en juego para dar clases, más lo valora el chico. Mucho más. Al chico le interesa el saber, entonces si vos sabés, lo sabés transmitir y además le introducís una alta dosis de humor, la clase va a ser muy efectiva. Entonces era un título más y, además, yo trabajando en escuela necesitaba ese título docente. Yo no vivo de dar clases, pero una nunca sabe que va a pasar en el futuro y lo que puede llegar a necesitar. Y siempre, siempre he tenido directivos muy astutos y muy generosos al lado mío trabajando y ellos siempre me decían: "hacé el profesorado". De hecho, yo después hice otro profesorado en otra cosa, pero siempre me decían: "hacé el Profesorado, hacé el Profesorado porque nunca se sabe". Un Ministro de Educación de repente dice: "Si no tenés el título no podés dar clases" y es una picardía no hacerlo.

¿Qué es para vos la docencia?

No sé qué es la docencia, qué es la educación. La educación es donde yo más cómoda me siento. Donde fluyen muchísimas cosas que tienen que ver primero, con plantear una vincularidad. Si la persona que tenés adelante no te quiere no va a circular nada. Y a mí me parece que pasa por ese lado, planteando como un vínculo amoroso vos podés ayudar a que el otro tenga una mejor versión de sí

mismo. Y a mí, particularmente, me apasiona. Me apasiona porque tengo muy pocas horas de clase, yo también eso lo aclaro.

Yo tengo pocas horas de clases entonces lo puedo disfrutar.

¿Qué es la docencia? Nada. ¿Qué es el saber? No sé, es eso, ¿Qué haríamos sin educación?

Hoy estoy muy "pum para arriba", porque hay días y días, pero creo que vale la pena. A mí me pasa que yo no vivo de la docencia y creo que sería muy distinto tener 30 ó 40 horas de clase o ir a otros colegios. El colegio donde yo laburo es un colegio muy interesante porque los chicos tienen una actitud álica importante. Tenés todo y es un colegio donde todavía se puede plantear el hecho pedagógico. Yo tengo compañeros que te hablan de que hay escuelas en las que no, que directamente ya no.

Y más allá de esas condiciones estructurales que algunos establecimientos tienen, yo no se lo voy a adosar al pibe, las tienen los establecimientos. En todo, la cultura escolar que plantean ahí, lo que fuere, el docente está re cansado, y te diría un montón de cosas más si me ponés como anónimo...

Va como anónimo...

Hay docentes muy mediocres. Hay docentes muy mediocres... Entonces, si vos al pibe le repetís cosas que hace 15 años venís diciendo: primero te aburrís vos, segundo perdiste la pasión, tercero al otro no le va a llegar. Eh, hay muy poca autoformación por cuestiones re coyunturales que no son nada más el salario, yo creo que un docente no está mal pago. Podría remunerarse más, obvio, todos queremos ganar más. Tampoco es que está tan mal pago un docente, lo que sí creo es que hay cuestiones como que el docente no se considera significativo dentro de lo que es el planteo social, y eso lo declara mucho...yo terminé realmente en educación medio de casualidad, pero yo cuando estaba en la secundaria ni de casualidad quería ser docente, para mí, ser docente era aspirar a poco. Y creo que un punto esta ansia mía por tener más tiene que ver con que un Profesorado solo es poco. No el Profesorado universitario, eh. Ese es distinto. La verdad que es distinto un Profesorado terciario que universitario. Pero igual, como que a mí me sabía a poco.

¿Te acordás con qué expectativas empezaste tu práctica docente?

Yo empecé de casualidad en la docencia, empecé coordinando el espacio pastoral en la escuela, que tiene que ver con pensar todos los espacios de protagonismo juvenil. Entonces, básicamente, es el esquema que tengo hoy: 25 horas para ese trabajo. Eso es fuera de planta. La persona a cargo me dijo: "Mirá, te voy a dar dos horas de clase porque si no, nunca vas a tener antigüedad docente, que es lo que a vos te da más beneficios". Y empecé a tomar más horas de clase y ahora me gusta dar clases, pero yo no entré pensando que iba a ser profesora y de hecho no me veo toda la vida como profesora. Me gustaría tener cada vez más cerca el nivel superior; pero, ¿por qué? Porque yo en aula doy esto de contenido (*ademán de medida chica*), cuando estoy en el Profesorado doy esto (*ademán de medida más grande*). Por la disponibilidad del alumno. Vos vas a la Facultad, te sentás, viene el tipo y te importa muy poco lo que está diciendo pero te callás, ¿no? En el aula el chico es tan auténtico y a la vez hay otra regulación, otro permitible, que primero das poco, básicamente das poco porque no sos un teórico, yo no puedo dar un teórico. Pero además, también, yo digo que hago *stand up* en la clase, y me gusta y me sirve y el pibe se engacha pero entonces el desarrollo de la clase tiene que ver mucho con el tú a tú, con la vincularidad. Si querés podés venir a alguna clase a observar, porque es verdad que lo hago, pero si no es imposible que un pibe te preste atención. Yo creo que en un secundario... yo preparo en el Profesorado las clases, el Profesorado me implica más ponerme a leer, preparar lo que voy a decir; pero en el secundario yo pongo el cuerpo de tal manera, te vuelvo a repetir: yo amo a los jóvenes, no te lo digo por decir, pero no sé cómo explicarte, yo quiero a los chicos pero tengo que poner mucho de mí para que ese chico se conecte en la clase. Que yo lo hago, hay veces que sale mejor, hay veces que estoy cansada en la escuela y yo tengo pibes pensantes, tengo pibes que no son vagos, se conectan, la verdad que es lindo lo que pasa.

¿Y a la escuela cómo llegaste?

Por el espacio no formal de la escuela salesiana, del que participé desde chica. Yo estaba estudiando abogacía y había metido todo el CBC y me agarró una angustia que dije: "Ni en pedo quiero hacer esto, no me gusta". Y pensé: "bueno, ¿qué quiero hacer? Yo quiero trabajar con jóvenes, ¿qué tengo que hacer?". Y a partir de ahí me empecé a armar un itinerario, y empecé a buscar las escuelas salesianas que tuvieran secundaria. Ellos tienen la figura de encargado de curso, que lo que hacen es maravilloso: hablan con los pibes. Va todos los días, cumple el horario y tiene una hora semanal en cada curso donde

va llamando a cada pibe, le hace un seguimiento de cómo está con la familia, cómo está él. Así que dije: “vamos”. Dejé currículum y pensaba que me iban a llamar y no me llamó nadie, así que lo que hice fue empezar a llamar. Dije: “Hola, vos no me conocés pero a mí me interesaría...” Y fui a una sola entrevista, esta persona me dijo que me iba a tener en cuenta y a los cinco meses me llaman para ser preceptora y al año siguiente me contratan para la coordinación de pastoral, y en ese mismo momento me dicen: “Mirá, vamos a darte estas dos horas de clase así tenés antigüedad”. Y ahí empezó mi camino en lo educativo.

Pura búsqueda mía, siempre fue así.

¿Qué te alegra de tu práctica hoy, qué cuestiones te tensionan o te frustran y qué preguntas te estás haciendo?

Me alegra el trabajo con los adolescentes, eso es lo que a mí me gusta. En 1° y 2° se da otra cosa, pero en 5° que doy Comunicación ya los chicos tienen 16 años, 17 y biológicamente se hacen muchas preguntas, son más cuestionadores, se da otro intercambio. Y me gusta eso, me gusta cuando fluye. Después me gusta el laburo con algunos compañeros que no están cansados de la educación.

¿Qué es lo que no me gusta? Algunas cuestiones de la cultura escolar, yo soy entre ordenada y relajada. Soy muy ordenada con los tiempos, los materiales, pero soy muy relajada. Yo a los chicos no les pondría nota, estoy tan segura de la clase que no tendría problema de que venga el pibe que quiera. Y obviamente no se puede eso, yo en la escuela tengo que tener el pibe ahí, el que no tiene ganas de estar tiene que estar en la clase, lo que implica tener que retenerlo ahí y buscar estrategias para que no se aburra y creo que estaría bueno, que sería interesante flexibilizar un poco lo que es el espacio escolar. No pienso ni que las mesas tengan que ser redondas ni que tiene que haber un pizarrón en el techo, eso es Finlandia y está bueno para Finlandia, pero Finlandia tiene otra situación social.

Yo creo que la escolaridad, más allá de que se tenga que renovar y de que hay que pensar un montón de cuestiones en cuanto a lo pedagógico y didáctico, ha funcionado. La escuela tal como la conocemos tiene 160 años y ha educado a millones de ciudadanos. No sé si está tan tan, tan en crisis la escuela, sino en crisis la sociedad. Y eso se evidencia en que la escuela no logra darle lugar a la cultura juvenil. Antes existía la cultura escolar, ahora la cultura escolar es antinatural para los pibes. Esas cosas se tienen que revisar, pero la escuela en sí misma es buena, la escuela sirve. Lo que no sirve son un montón de cuestiones sociales que generan docentes desgastados, que haya chicos que la vida les pasa por otro lado.

A mí me aburre mucho tener que corregir, es lo peor que me puede pasar así que doy consignas creativas para no tener que estar mucho tiempo corrigiendo. Me aburre, me aburre mucho, siento que estoy perdiendo tiempo de mi vida y cuando alguna compañera me dice: “Uh, no. Hace tres fines de semana que no salgo porque estoy corrigiendo”, digo: “Leé un libro que va a ser mucho más productivo para los pibes, o pasá un rato con tu familia”. Y la verdad, no digo que lo mío esté bien, la súper respeto porque corregir es hacer también un seguimiento.

Una pregunta que se me instala y que con personas de mucha confianza solemos decir es: ¿Qué pasará que la escuela desgasta tanto? ¿Y qué pasará que esa persona desgastada se olvida de algunas cuestiones del amor por lo educativo?

Yo tengo docentes que piensan que el pibe que está ahí enfrente es un boludo, o que es un vago, pero no sé cómo explicarte...Es muy mediocre, el docente es muy mediocre, pero no Juan, mi compañero o yo, no sé. Fijate que todo bien, pero ¿los paros por qué son? Por dinero, que es legítimo ganar dinero y poder tener un salario digno, pero digo: “che, currículum no, ¿no?”. “Trabajar por parejas pedagógicas no, ¿no?”. “El trabajo colaborativo no, ¿no?”. “¿No podemos manifestarnos por eso?”. Fijate cómo saltaron los docentes por el presentismo. Me parece bien que no te paguen si no vas a clase. No sé por qué la gente se queja tanto. No sabés lo que es, yo trabajo en una escuela privada pero el nivel de ausentismo es muy grande...

Y volviendo un poco a la evaluación, ¿cómo evaluás a tus estudiantes?

Yo tengo que ponerles mínimo tres notas. Una es de concepto, otra es una evaluación formal común y otra un trabajo práctico. Yo les doy material de la universidad de trabajo práctico, con diferentes consignas: cuadro sinóptico, algún trabajo sobre alguna película...Te vuelvo a repetir, no me gusta corregir así que busco estrategias que me permitan no estar mucho tiempo corrigiendo.

¿Cuál considerás que es la dificultad más común al momento de dar una clase? ¿Y de qué manera la resolvés?

(Silencio) Creo que una dificultad tiene que ver con que el chico no quiere estar ahí. Yo tal vez tampoco quería estar ahí, no me acuerdo ahora, pero el chico no quiere estar ahí y entonces el desafío es cautivarlo. Tres cosas que por ahí en Comunicación son más estratégicas: Una es que yo los trato como adultos, para mí no son nenes, entonces en mi clase por ejemplo les hablo de política, yo jamás digo a quién voto, no hago partidismo, pero se habla de política. Intento que ellos den su opinión y les explico, les explico cosas de la actualidad, y ellos se quedan, por ejemplo lo de Siria y lo de Francia. Y tengo modos didácticos, por ejemplo, cuando pasó lo de Francia hice parar a uno arriba de un banco y le dije que vaya caminando por los bancos de los compañeros y preguntando qué sentían, que eso tenía que ver con la invasión. Esas pavaditas que son muy gráficas, a los chicos les sirven mucho y ven un poco la realidad, darles tiempo para eso. Y el humor...El chico se ríe en mi clase.

¿Cómo trabajás con los chicos que pueden tener alguna dificultad? ¿Los reconocés?

Lo que ves mucho son chicos que son brillantes pero que no entran dentro del molde de lo que se pide en la escuela. Yo tengo pibes que son muy inteligentes pero no te pueden hacer una evaluación. Yo no evalúo con la misma vara: el 7 de uno no es lo mismo que el 7 de otro. Pongo notas diferenciales, evalúo la evolución de cada chico. Y después creo que los trabajos prácticos sirven para que todos puedan. Soy muy clara, conmigo aprueban todos, salvo los que molestan en clase y los que no traen el material. El contrato pedagógico. Al que le cuesta lo re sostengo, no me molesta que me pregunten el porqué de la nota, pero te tienen que argumentar por qué tienen esa duda, tienen derecho a preguntar. Para mí es muy claro: conmigo aprueba el que se esfuerza, el que trabaja. El que quiera molestar puede molestar afuera. Yo no quiero gente que no permita el trabajo en el aula. Y no me ha ido mal, la verdad es que no me ha ido mal para nada, pero bueno, es un contexto que también lo permite: hay una dirección, el pibe está en general dispuesto al trabajo.

Con respecto a tu experiencia del profesorado, ¿sentís que te sirvió?

La verdad es que fue un trámite, no me acuerdo mucho. Para dar clases no me sirvió, pero yo después hice otro Profesorado que tampoco me sirvió para dar clases. Yo hace 10 años evidentemente era muy mala para dar clases y ahora soy normal, y dentro de 5 años voy a ser muy buena. Porque para mí es un oficio que vas aprendiendo. No sé, me imagino que es como cualquier deporte, vos podés tener a Messi que te explique en una pizarra cómo es jugar al fútbol, pero sólo en la práctica vas a aprender a jugar. Para mí es eso, no porque está mal el Profesorado, sino porque es la práctica.

Yo ahora estoy haciendo la Maestría y es cierto: muchas personas que hablan de educación hablan sin haber estado en el aula. Yo siento que en el Profesorado leí muchos textos de personas que hacían foco en el aula, cuando en realidad, para mí, para mejorar un poco la cuestión educativa hay que hacer foco en el docente y ninguno de los que yo he leído apunta a eso.

¿Te gustaría mejorar algún aspecto de tu práctica?

Sí. Yo creo que los chicos me quieren mucho, te vuelvo a repetir, hablo con ellos en los recreos, me llevan a los viajes, pero a mí me gustaría, tal vez, ser más... me encantaría poder ser más personalizada, no desde la demagogia porque me gustaría que me paguen por hacerlo. Pero poder dedicarle a cada chico más tiempo, poder pensar qué proyecto le ofrezco a cada uno. En Comunicación que es una materia en la que hago análisis de medio y me parece que es muy interesante. Me gustaría yo destinarle tiempo a eso.

¿Cómo te ves en el futuro con respecto a la docencia?

No me veo mucho más tiempo en la docencia. Si en docencia universitaria porque me permitiría estar en un equipo de investigación, que me gusta mucho. Pero no me imagino tampoco dentro del aula. Siempre algo me gustaría mantener, pero como esto: muy pocas horas para poderlas disfrutar. Y sí en otros espacios que a mí me permitan saber más.

Retomando un poco lo anterior acerca de los docentes agotados que mencionaste, ¿a qué creés que se debe?

Yo creo que son muchas cuestiones, no sólo lo salarial. Siempre en general vas a encontrar una disconformidad en lo salarial, y es verdad que estaría bueno ganar más. A ver, yo digo bien porque no

tengo que mantener a una familia, si tuviese dos chicos sería muy complicado. Pero creo que tiene que ver con la desvalorización que hay también a nivel social. Vos fijate que hay un doble discurso en esto de la educación, la importancia de la educación, pero preguntale a alguno de estos papás de los que mandan a esta escuela que es súper progre si quieren que sus hijos sean maestros. No sé cuántos te dirían realmente "yo creo que mi hijo sea maestro". Es una opción medio de segunda.

Creo que hay muchos docentes que trabajan muchas horas, y la docencia no es un trabajo para muchas horas, si lo hacés bien. Y pienso que tienen que ser muy pocos los que puedan llegar a ser docentes, no tiene que ser fácil ser docente. Tiene que implicar un esfuerzo enorme, como estudiar medicina, que lo hace el que realmente quiere. Y me parece que no deja de ser una opción relativamente fácil. Creo que a la docencia deberían entrar quienes rindan un examen y saquen las mejores notas en el examen, que tiene que tener una remuneración acorde al esfuerzo, tiene que haber una formación permanente, tendría que haber mucha más autonomía curricular. Hay docentes que se preguntan para qué están explicando un tema a los alumnos. Tenés que tener más autonomía de lo que das. Por eso te digo que no es tanto el sujeto alumno sino más cuestiones de la formación docente.

Algo que veo que se ve en los más grandes, de 40 en adelante, hay una distancia muy grande entre ese chico que tiene hoy en el aula, con el chico por el cual ellos empezaron a dar clases. Por ejemplo el tema de los padres, vos pensá que hoy si a un pibe no lo aprobás es probable que al otro día tengas al padre preguntando por qué, entonces esa alianza familia y escuela ya no se da. Antes había una autoridad que el chico interpretaba que tenía que respetar, y ahora la autoridad la tenés que ganar...

¿Querés agregar algo más antes de terminar?

(Silencio) No, si necesitan algo más, me avisan... Quizás les sirva ver cómo se vive en escuelas públicas y privadas, como es en destinatarios distintos...

Gracias.

2. Cuadro comparativo según entrevistas

Entrevista: B

Antigüedad: seis meses.

Cantidad de horas asignadas: 4

Cantidad de instituciones: Una. Plan FINES, Municipio de Esteban Echeverría.

Tiene otro trabajo: Si, en una revista de seguros.

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|----------------------|--|------------|---|--|
| Formación | El profesorado universitario (UBA) no brinda las herramientas necesarias para abordar las complejidades de la práctica | | El profesorado universitario está socialmente mejor considerado que el profesorado terciario | |
| | El profesorado universitario (UBA) sólo tiene una materia que brinda herramientas - sobre todo en relación a la planificación de clases-: Didáctica Especial | | Realizar el profesorado otorga mayor puntaje que una licenciatura en el listado docente | |
| Capacitación docente | Existen escasos espacios de capacitación permanente | | Es una práctica que requiere formación constante, aunque dependa de la voluntad/investigación del propio docente. | <p>- Tenés que entender constantemente cómo se está viviendo, qué es lo que está pasando en esos sectores.</p> <p>- Al respecto de qué es ser docente, te digo, si lo tengo que resumir en pocas palabras es un modo de vivir. A mí me pasa que justamente por la cantidad de variables que esto tiene la formación docente es constante, porque yo me formo como docente cuando me sorprendo con un grupo de 4, 5 chicas mirando a Violetta. Tengo que saber qué pasa en Violetta. ¿Qué están viendo? ¿Cómo las interpela? ¿Qué les pasa? Si yo le estoy dando clases a pibas de esa edad, yo tengo que saber qué es lo que está pasando ahí. Y por eso te digo que también es como un modo de vivir. Me estoy formando como docente leyendo un libro, también. Me estoy formando como docente cuando pienso cómo hago para transformar esa subjetividad, pero para</p> |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---|---|--|--|---|
| | | | | poder transformarla, la tengo que conocer. |
| | Quando existen espacios de capacitación, el contenido dictado es insuficiente: no sirve para mejorar la práctica. | | | |
| Características propias de la práctica docente | Es una práctica que implica poner el cuerpo y experimentar cansancio físico y tensiones emocionales | | Es una mejor opción laboral para un estudiante/egresado de la carrera de Comunicación, entre las opciones que se le presentan | |
| | Implica acumular horas que otorguen una remuneración considerable y a mayor cantidad de horas de clase, más cansancio | | Implica vincularse constantemente con personas, no con máquinas | - Tenés que aprender a desenvolverte con personas todas distintas, de distinta edad. |
| | Implica trabajar en varias escuelas para poder acumular horas que otorguen una remuneración considerable | | Es necesario un compromiso personal para tener tiempo para dedicarse a estudiantes fuera de clase y para generar espacios de trabajo conjunto con otros docentes | - Tenés que entender constantemente cómo se está viviendo, qué es lo que está pasando en esos sectores. |
| | Implica no tener tanto tiempo en las instituciones como para tener un conocimiento profundo de los estudiantes, como para trabajar conjuntamente con docentes y para sentirse parte de la institución | | Es un trabajo creativo. | - Lo que me pregunto constantemente es cómo hacer para llegarles. Cada vez que llevo un tema me pregunto cómo hacer para que esto sea lo más claro posible para ellos, y lo más transformador posible. Y voy revisando las cosas que vi con ese criterio. |
| | Implica mucho tiempo de traslado de una institución a otra. | - Me frustra tener que viajar tres horas. Pero me tranquilizo pensando que es lo que le pasa a la mayoría, que es la vida. | Es un trabajo que requiere aprendizaje constante | - La formación docente es constante, porque tenés que conocer los consumos culturales de los alumnos, y vas aprendiendo cosas junto con ellos. Por eso creo que es como un modo de vivir. Me estoy formando como docente leyendo un libro o cuando pienso cómo voy a hacer para transformar esa |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|--|---|---|
| | | | | subjetividad, pero para poder transformarla, la tengo que conocer. |
| | Es una práctica que hace cuestionarse constantemente el sentido de la propia práctica | | Es un trabajo que disfruta/lo apasiona | - La docencia es una forma de vida. Quien vive de la docencia es docente y después muchas cosas más. Realmente le dedico mucho tiempo, mucha energía. Me gusta lo que hago. |
| | Es una práctica que no quisiera continuar realizando mucho tiempo más | | Es un trabajo que permite experimentar diferentes niveles de la docencia y le gustaría hacerlo. En algunos casos, para evitar el desgaste máximo. | - Me gustaría seguir como docente y experimentar diferentes niveles: dar clases en algún profesorado, dar clases para pibes más chicos, en escuelas formales. |
| | Implica adaptarse a una burocracia que limita la creatividad y espontaneidad | - En términos burocráticos sobre todo, el modelo de escuela no termina de desorganizarse para dar cuenta de las nuevas subjetividades. Incluso los docentes han cambiados, pero la institución, no. El funcionamiento de la currícula sigue siendo el mismo. Me parece que la que está en crisis es la escuela preparada para una subjetividad que ya no existe. | Es un trabajo que permite experimentar otros aspectos vinculados a la educación, pero no dentro del aula, y le gustaría hacerlo. En algunos casos, para evitar el desgaste máximo. | |
| | Es sólo un trabajo | | En algún momento considero a la educación como práctica transformadora | |
| | Implica un desgaste cuando se ejerce la docencia por mucho tiempo o por muchas horas | | La educación es una práctica transformadora | - Pienso cómo voy a hacer para transformar esa subjetividad, pero para poder transformarla, la tengo que conocer. |
| | | | Conviene no dedicarse sólo a ejercer la docencia dentro del aula, para evitar el desgaste máximo | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---------------------------------|---|---|--|--|
| Relación con estudiantes | Los jóvenes no le encuentran sentido al espacio escolar y por lo tanto no quieren estar en la escuela | - Creo que donde sucede hoy la dominación, donde nos está ganando claramente el sistema de mierda, es en la capacidad proyectiva del sujeto. Y realmente es terrible que haya pibes que les preguntás qué querés hacer y te dicen: no sé. Eso es no tener ganas de hacer nada, y me vuelve loco. Y sé que no es culpa de ellos. | Establecer un vínculo es primordial para poder conformar una clase | - A diferencia de la docencia universitaria que tiene mucho de disciplinar, implica mucho más el contenido de la disciplina, ser un especialista en tu tema. Creo que en la secundaria tenés que saber de la disciplina, claramente, pero toman mucho más protagonismo variables que son de sensibilidad social. Si no sabés manejar esta herramienta, no se da el aprendizaje, digamos. |
| | Es difícil conocer a los estudiantes, ya que no se comparte demasiado tiempo con ellos. | | Conocer a los estudiantes es primordial para poder interpelarlos. | - Para poder transformar esa subjetividad, primero tengo que conocerla. En la docencia no universitaria, en general el docente propone (no dispone), tiene que estar constantemente interpellando, buscando cómo hacer para que esa disciplina sea significativa para esos pibes. |
| | Es difícil construir la figura de autoridad en el contexto actual | | La figura de autoridad se construye a través de generar interés en los jóvenes | |
| | La evaluación es una formalidad burocrática | | Se implementan estrategias de evaluación adaptadas a los diferentes jóvenes y los diferentes contextos | - Evalúo con trabajos prácticos, igual que como se trabaja en el año. A los que no aprueban porque tienen algún problema en el entendimiento del tema, les propongo venir una semana más y pienso estrategias para que entiendan. Es decir, me doy dos semanas más también a mí. |
| | Los jóvenes están acostumbrados a actividades/evaluaciones tradicionales y les cuesta adaptarse a las innovaciones | | Se realiza un seguimiento constante del proceso de cada joven, para poder andamiarlo en el transcurso de la materia | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|--|--|---|
| | Los jóvenes tienen déficit en la formación previa: los docentes de Comunicación tienen que suplir estas falencias en sus clases | | Los docentes dan contenidos que para ellos mismos son significativos e interesantes | - Me propongo en términos de contenido desnaturalizar los mensajes mediáticos, que salgan de ahí sabiendo que los mensajes que consumen son contruados. Que entiendan la dimensión excluyente que tiene siempre representar algo. Fuera del contenido me propongo que mi espacio sea un espacio que tenga valor para ellos en el sentido de que no haya violencia, donde podamos debatir, donde ellos se puedan relacionar. |
| | Hay poca presencia y acompañamiento por parte de las familias de los estudiantes/ Hay presencia familiar para criticar trabajo y no para trabajar conjuntamente | | Los docentes tratan de interpelar a los estudiantes para que se enganchen con el tema, muchas veces a través de sus consumos culturales | - Yo voy y doy mi clase y le pongo toda la voluntad del mundo para que los pibes se interesen por mi materia. Me rompo el culo para que los pibes aprendan, busco que se interesen pero no porque mi materia sea la mejor, sino porque busco que se interesen en todo. |
| | Los docentes dan contenidos que no creen significativos para los estudiantes | | Para los docentes es primordial que exista algún tipo de aprendizaje dentro de su clase | - Creo que mi rol en el aprendizaje de los chicos es el de proponer constantemente. Soy consciente de que no estudiarían temas de Comunicación si no se los doy. Y después hay algo del saber, tenés que explicar o compartir, y buscar la manera de que determinadas cosas puedan entenderse: encontrar buenos temas y plantearlos en buenos términos. Después, los pibes aprenden solos. |
| | Los jóvenes no siempre se muestran entusiasmados con las actividades propuestas | - Me frustra el desinterés. Pero no el desinterés hacia mi materia, el desinterés hacia la vida. También cuando los pibes no entienden, cuando no les estoy llegando con lo que explico. | Es importante que aprendan cuestiones básicas relacionadas a la comunicación | |
| | | | Los alegra cuando los ven motivados/"enganchados" | - Me alegra un montón verlos a los pibes felices y con proyectos. También me alegra el hecho de que los pibes trabajen cosas que para mí son importantes, como el contexto político de lo que pasa. |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|------------------------------------|--|---|--|--|
| | | | Es importante que aprendan cuestiones relacionadas a su comportamiento socio-comunitario | |
| | | | Es importante generar en los estudiantes sentimientos de autoestima y autonomía | - Tenés que aprender lo que ese pibe te solicita cuando te hace una pregunta. Muchas veces está preguntándote más por el hecho de ser reconocido que para que le respondas específicamente, porque en realidad, la pregunta muchas veces incluye la respuesta. Solicitan ser reconocidos, ser mirados, que su vos tenga un protagonismo. "Para mí es muy importante promover la capacidad de proyección de los pibes, que terminen la cursada con ganas de hacer algo. Quiero que salgan con el título y tengan ganas de estudiar algo, aunque después no lo hagan, o no lo puedan hacer, pero lo que a nosotros puede lograr transformarnos es tener contenida en el cuerpo la dimensión de futuro. |
| | | | Es importante colaborar en la resolución de proyectos/problemas personales de los estudiantes, fuera de la materia que dictan | |
| Relación con otros docentes | Hay escasos espacios institucionales que fomenten el trabajo interdisciplinario | | Es importante tener espacios de trabajo conjunto con otros docentes | |
| | Es difícil trabajar interdisciplinariamente con otros docentes, ya que no tienen tiempo material para encontrarse | - Los docentes son muy simpáticos para el trato cotidiano, pero los noté muy resistentes para laburar en conjunto. Igual lo entiendo, mi realidad es otra. Soy más pibe, estoy estudiando, yo me puedo dar el lujo de seguir yendo ahí aunque no esté cobrando, pero hay muchos que con esas condiciones no quieren saber nada. | Es importante compartir espacios con otros docentes para resolver inquietudes propias de la práctica | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---------------------------------------|--|---|--|--|
| | Algunos docentes no continúan formándose | | Algunos docentes se erigen como modelos ideales a seguir, por su profesionalismo e interés que generan en los jóvenes | |
| | Algunos docentes no pueden establecer vínculos significativos con jóvenes | - Todos los docentes deberíamos intentar tener como proyecto que los pibes salgan de ahí con ganas de hacer algo. | Le gustaría trabajar con pareja pedagógica | |
| | Algunos docentes no adaptan sus clases a los nuevos contextos | - Creo que limitan mucho los docentes que no tienen sensibilidad social. Los docentes que van a la clase pensando (y hay un montón) 'son todos vagos', 'no les gusta estudiar', prejuicios digamos. Y otra cosa es que tenés que lograr hablarles en un lenguaje que entiendan, no desde la estratósfera del lenguaje universitario, que muchas veces nos pasa. | | |
| | Algunos docentes están cansados de su práctica y no les importa mejorar constantemente para ser mejores profesionales | | | |
| | Existieron conflictos al trabajar con pareja pedagógica | | | |
| | Existe una desvalorización social de la práctica docente | | | |
| Relación con las instituciones | No hay acompañamiento institucional para poder resolver algunos aspectos de la práctica | | Hay libertad para poder armar clases que desean | - Si en general hay libertad para dar en secundarios formales, imaginate en estos planes. Yo entro y doy lo que se me canta, nadie me va a venir a observar. |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|---|--|-------------------|
| | No conoce a los directivos o no hay relación cercana | - Hay un referente por sede, en este caso el dueño de casa. Tengo poca relación, nos saludamos y nada más. Yo trato de ser simpático pero ellos no pasan mucha cabida. Sobre todo en términos pedagógicos, no les importa nada: si tomo lista o no, si firmo los papeles, no les importa. La otra sede es diferente porque es una asociación civil. Son tipos que conocen el barrio y tienen como una cierta militancia. Conocen a los chicos y están preocupados. Suelen traerme las planillas, preguntarme, hay otro involucramiento. | Conoce a los directivos y puede acercarse por cualquier cuestión | |
| | Llegó allí porque no tuvo opción | | Optó por esa/s institución/es por beneficios materiales (horas, cercanía, remuneración). | |
| | No se generan espacios de intercambio entre los actores de la institución o los espacios generados no son significativos | | Comparte el proyecto institucional de la escuela | |
| | | | Cuando existe acompañamiento institucional, mejora la práctica docente y el vínculo con los estudiantes | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---|--|--|--|-------------------|
| Condiciones materiales en las que ejerce su práctica | La remuneración recibida no es acorde al tiempo que demanda la docencia (extra escolar, sobre todo) | <p>- Es sabido que en el FINES te pagan medio cuando pinte. Así, la mayoría de los docentes va de última al FINES, y es entendible. Estás en un plan que te pagan cuando quieren, no tenés aportes, no tenés aguinaldo, nada.</p> <p>- Si te soy honesto, creo que la remuneración está bien. Uno siempre quiere cobrar más, y el tema de la plata en la educación es un debate sin fondo a mi criterio. Porque en temas como educación y salud pública todo lo que puedan cobrar va a estar bien. Creo que todos estamos de acuerdo con que los docentes deberían cobrar más, pero ¿cuánto? No hay un número, la educación no tiene valor. Lo que voy a cobrar no creo que esté mal. Lo que sí creo que está mal y debe corregirse son otro tipo de cosas, la precariedad de las formas de contrato que tienen las personas que entran a estos sistemas y me parece que es muy grave que el Estado promueva ese tipo de contrataciones digamos.</p> | | |
| | Existen problemas infraestructurales | - Las escuelas tendrían que tener mejores condiciones edilicias. | | |
| | Las clases se dan con pocos recursos (falta de materiales pedagógicos, herramientas informático-tecnológicas, presupuesto para innovar) | - Hay pocos recursos, me adapté a eso. | | |
| | Existen situaciones extraescolares que experimentan los jóvenes que afectan a la dinámica escolar | - En general son pibes bastantes tirados los que van. Tengo dos grupos, uno más chico de entre 22 y 30 años. Todos laburan, las dos mujeres tienen familia, laburan en oficios. Viven en un barrio de Monte Grande absolutamente precario, con muchísimas necesidades y violencia. El otro grupo es más grande, hay personas también más grandes de hasta 45 años. Hay pibes que están laburando bien pero que tienen que terminar algunas materias, o chicas que quedaron embarazadas e interrumpieron la escuela y la | | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|---|--|-------------------|
| | | están terminando. Muchos laburan de acompañantes terapéuticos y pegan laburos y no pueden ir a clase. | | |
| | Existe una tensión en las exigencias institucionales, dada por el pedido de calidad educativa -en términos de contenidos- pero con un contexto de inclusión -que apunta a no excluir a jóvenes que no cumplan con esos requisitos. | - Hay una tensión en el FINES entre lo que sería la escuela como institución de formación, digamos, pedagógica, y la escuela como espacio de contención social. Entonces hay una tensión entre que el pibe aprenda, pero que el pibe tenga un título a la vez, porque son pibes que en general están bastante tirados, y viste que hoy la verdad que tener un título secundario prácticamente no te abre ninguna puerta nueva pero te cierra un montón, tenés mucho más para perder que para ganar. | | |
| | Existen diferentes circuitos escolares que generan desigualdad en el otorgamiento de títulos | - Es sabido que el nivel de calidad educativa que tiene el FINES es tirando a bajo. "hoy la verdad que tener un título secundario prácticamente no te abre ninguna puerta nueva pero te cierra un montón, tenés mucho más para perder que para ganar. - Un pibe que sale con un título secundario en FINES no es nada, nada, comparado con la escuela privada bilingüe. Y eso manifiesta una desigualdad social terrible. | | |

Entrevista: C

Antigüedad: 22 años.

Cantidad de horas asignadas: 22.

Instituciones: tres.

Tiene otro trabajo: Si, relacionado al campo de la comunicación.

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|-----------|---|---|---|------------|
| Formación | El profesorado universitario (UBA) no brinda las herramientas necesarias para abordar las complejidades de la práctica | <p><i>¿Qué es para vos la docencia?</i></p> <p>- Bueno, vamos a aclarar que yo no vengo de la rama docente, así que mi construcción de la docencia viene de la práctica. Eso tiene una cosa buena y una mala. Obviamente la mala es que hay que aprender de cero y a los golpes, y muchas veces los golpes también los sufren las personas que están delante de ti: los alumnos. Y la buena es que te permite liberarte de ciertos prejuicios con los cuales encaran la tarea algunos compañeros que tienen formación docente. Se me ocurre que están un poco más limitados en cuanto a la concepción que tienen de la forma de dar clases. Yo lo observo permanentemente cuando vienen a realizar la residencia y las prácticas, donde se hace una evaluación de lo que es la tarea docente que es demasiado administrativa, demasiado planificada, muy poco tolerante a la idea de la equivocación o del fracaso. Y sobre todo en el caso de la educación de adultos muy poco trabajado, ¿no? Porque en realidad la enseñanza está más orientada hacia los adolescentes o los chicos que hacia adultos, que es un público distinto que tiene sus temores y que tiene sus problemas particulares y sus formas de trabajo particulares y sobre todo, lo que me parece más importante, la ponderación de qué es lo que realmente para el adulto es importante y para el docente debe ser importante también.</p> <p><i>¿Cuál es tu opinión del profesorado como formación docente?</i></p> | El profesorado universitario está socialmente mejor considerado que el profesorado terciario | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---|---|--|--|---|
| | | - Me parece que no se enseña tanto cómo ser docente dentro de clases de adultos. Si hay algunas cosas que tienen que ver con la educación de adultos pero que están más orientadas a la alfabetización, más direccionada a la idea de una alfabetización y no hacia la idea de un trabajo dentro de una institución, dentro de un colegio secundario con alumnos. | | |
| | El profesorado universitario (UBA) sólo tiene una materia que brinda herramientas - sobre todo en relación a la planificación de clases-: Didáctica Especial | | Realizar el profesorado otorga mayor puntaje que una licenciatura en el listado docente | |
| Capacitación docente | Existen escasos espacios de capacitación permanente | | Es una práctica que requiere formación constante, aunque dependa de la voluntad/investigación del propio docente. | |
| | Cuando existen espacios de capacitación, el contenido dictado es insuficiente: no sirve para mejorar la práctica. | | | |
| Características propias de la práctica docente | Es una práctica que implica poner el cuerpo y experimentar cansancio físico y tensiones emocionales | <p><i>¿Con qué expectativas empezaste tu camino como docente? ¿Te acordás?</i></p> <p>- Sí, claro. Por empezar, al principio fueron golpes muy duros porque uno viene con la idea del iluminado, en relación a que voy a bajar acá, voy a decir veinte verdades y voy a descender de la montaña cada noche que venga. Y con el tiempo fui descubriendo que esto era mi expectativa pero no era la expectativa de los alumnos. No es que los alumnos no lo quisieran, sino que la realidad no se acomodaba a lo que realmente ellos necesitaban. Entonces ahí hubo como una negociación entre lo que yo quería y lo que ellos necesitaban. Pero fue duro. Fue</p> | Es una mejor opción laboral para un estudiante/egresado de la carrera de Comunicación, entre las opciones que se le presentan | <p><i>¿Por qué elegiste esta profesión?</i></p> <p>- La profesión me eligió a mí, yo trabajaba además de hacer periodismo en la parte administrativa de un colegio y ahí había alguien que trabajaba en este CENS y me trajo en un momento en el cual yo estaba bastante desilusionado con lo que había estudiado y con respecto al futuro. Estamos hablando de mediados de los noventa. Así que por ahí fue una conjunción de elementos.</p> |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|--|--|--|
| | | divertido pero duro. | | |
| | Implica acumular horas que otorguen una remuneración considerable y a mayor cantidad de horas de clase, más cansancio | | Implica vincularse constantemente con personas, no con máquinas | |
| | Implica trabajar en varias escuelas para poder acumular horas que otorguen una remuneración considerable | | Es necesario un compromiso personal para tener tiempo para dedicarse a estudiantes fuera de clase y para generar espacios de trabajo conjunto con otros docentes | <p><i>¿Cómo lo resolvés?</i></p> <p>- Y, no estamos preparados para esto. Tampoco vengo de la rama docente, tampoco estoy preparado para ciertas cosas de mediación que tendría que haberlas sabido. Creo que es un problema general de los docentes dentro de este sistema. Así que lo resolvemos con un poco de sentido común y con un poco de criterio de tratar de poner el oído y ver qué sucede y cómo lo podemos resolver, pero también lo vamos resolviendo sobre la práctica.</p> |
| | Implica no tener tanto tiempo en las instituciones como para tener un conocimiento profundo de los estudiantes, como para trabajar conjuntamente con docentes y para sentirse parte de la institución | | Es un trabajo creativo. | |
| | Implica mucho tiempo de traslado de una institución a otra. | | Es un trabajo que requiere aprendizaje constante | |
| | Es una práctica que hace cuestionarse constantemente el sentido de la propia práctica | <p><i>Actualmente, ¿Te estás haciendo alguna pregunta como docente?</i></p> <p>- Si, yo no soy un tipo esquemático. Suelo ser muy despelotado, y desde el punto de vista</p> | Es un trabajo que disfruta/lo apasiona | <p><i>¿Cómo considerás que es la remuneración por tu trabajo?</i></p> <p>- Qué buena pregunta. Por supuesto que me voy a quejar. Voy a pensar que en</p> |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|---|---|---|
| | | <p>despelotado suelo preguntarme en la mitad de la clase si hacia donde estoy yendo está bien. Como tengo una cantidad de años trabajando acá y una cierta libertad y todo eso, puedo invertir la dirección de hacia dónde voy y hablar de otras cosas. Por ejemplo en el caso, nos ha pasado mucho hablando del rol de los medios cuando aparecen temas como Clarín puede haber alguna pregunta que no se ajustaba a lo que estaba queriendo dar en ese momento y pudimos desarmar esa parte de la clase y armar una nueva. Así que la pregunta tiene que ver con esa cosa permanente, con la idea de decir: "Bueno, está bien, ¿estoy yendo hacia el lugar correcto?" Y si no estoy yendo, lo corrijo.</p> <p><i>¿Te gustaría mejorar algún aspecto de tu práctica?</i></p> <p>- Sí, claro. Un montón. Sobre todo me gustaría que fueran más efectivas desde el punto de vista de la práctica, trabajo práctico digo. Me gustaría tener mucha más disponibilidad de tiempo para poder hacerlo. En estos últimos años me gustaría haber tenido un poco más de ánimo para hacerlo.</p> <p><i>¿Eso del ánimo a nivel de desgaste personal o tiene que ver con la profesión?</i></p> <p>- Si, desgaste personal y problemas humanos que a veces impactan dentro de la clase. Y en algún momento uno se empieza a plantear la validez de todo esto, así que también me gustaría poder plantearlo más desde ese lado.</p> | | <p>relación al tiempo invertido y a la cantidad de cosas yo merecería más. También soy consciente de que a mí me toca estar en un lugar privilegiado dentro de la sociedad, ¿no? laburo en algo que me gusta, una cantidad de horas mucho menor de que las que laburan una cantidad de personas, hago un trabajo que me deja conforme todas las noches, por lo menos en líneas generales. Entonces tendría una expectativa de un sueldo más amplio, una remuneración más amplia que me permite generar más tiempo libre o no tener que trabajar en otras cosas, pero tampoco me quiero quejar en ese sentido, no soy... Me parece que es muy mezquino para un tipo que labura diez horas limpiando venir a decir que yo gano poco, no. Por lo menos comparado con eso. Si después me comparo con otros gremios te voy a decir que sí, que un colectivero gana más que yo y no me parece justo, pero no me da la cara para quejarme.</p> |
| | <p>Es una práctica que no quisiera continuar realizando mucho tiempo más</p> | | <p>Es un trabajo que permite experimentar diferentes niveles de la docencia y le gustaría hacerlo. En algunos casos, para evitar el desgaste máximo.</p> | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|------------|--|---|
| | Implica adaptarse a una burocracia que limita la creatividad y espontaneidad | | Es un trabajo que permite experimentar otros aspectos vinculados a la educación, pero no dentro del aula, y le gustaría hacerlo. En algunos casos, para evitar el desgaste máximo. | |
| | Es sólo un trabajo | | En algún momento consideró a la educación como práctica transformadora | |
| | Implica un desgaste cuando se ejerce la docencia por mucho tiempo o por muchas horas | | La educación es una práctica transformadora | |
| | | | Conviene no dedicarse sólo a ejercer la docencia dentro del aula, para evitar el desgaste máximo | <p>- Yo siempre recomiendo que hay que tener una pata afuera de la profesión docente, porque te da una perspectiva de cabeza que si tu vida transcurre solo dentro de colegios me parece que limita bastante. Entrás en una especie de microclima que te limita bastante y no te hace permeable para poder generarte preguntas, inquietudes. Y me parece que eso es sano, que uno piense en algunas alternativas fuera del colegio.</p> <p><i>¿Cómo te ves en el futuro con respecto a la docencia?</i></p> <p>- Viejo (risas). Me parece que está bueno oxigenarse un poco, me veo en un futuro haciendo lo mismo y tratando de priorizar y hacer otras cosas también. Yo tampoco quiero terminar limado, hay que tener siempre un plan b, tener una práctica afuera que te permite pensar si tiene validez lo que estás haciendo. Y tampoco me interesa terminar institucionalmente comido siendo director o rector, pero sí me gustaría terminar dignamente.</p> |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--------------------------|---|---|--|--|
| Relación con estudiantes | Los jóvenes no le encuentran sentido al espacio escolar y por lo tanto no quieren estar en la escuela | | Establecer un vínculo es primordial para poder conformar una clase | |
| | Es difícil conocer a los estudiantes, ya que no se comparte demasiado tiempo con ellos. | | Conocer a los estudiantes es primordial para poder interpelarlos. | |
| | Es difícil construir la figura de autoridad en el contexto actual | | La figura de autoridad se construye a través de generar interés en los jóvenes | |
| | La evaluación es una formalidad burocrática | <p><i>¿Cómo evaluás?</i></p> <p>- En general las pruebas es algo que me da cierto odio. Trato de meter alguna prueba porque está dentro de las reglas de juego, no solo institucional sino dentro de las expectativas de los chicos. Es muy fácil entrar a un curso y decir: "Somos todos compañeros, todos sabemos todo", pero la verdad es que eso le produce a la gente cierto desasosiego también, ¿no? Porque si el tipo que está acá adelante mío que es mi profesor sabe tanto como yo, entonces qué hacemos acá. Así que establecemos reglas de juego que tienen que ver con la aceptación de cosas clásicas y tradicionales como pruebas y después, bueno, la posibilidad de que trabajen mucho en la práctica, y un tercer tipo de evaluación profundamente subjetivo que es dónde estabas parado cuando arrancaste y dónde estás ahora.</p> <p>En esos tres puntales establezco la evaluación. Yo entiendo que muchos docentes se sientan cómodos con el tema de las pruebas. Yo no me siento cómodo. Para</p> | <p>Se implementan estrategias de evaluación adaptadas a los diferentes jóvenes y los diferentes contextos</p> | <p><i>¿Cómo evaluás?</i></p> <p>- En general las pruebas es algo que me da cierto odio. Trato de meter alguna prueba porque está dentro de las reglas de juego, no solo institucional sino dentro de las expectativas de los chicos. Es muy fácil entrar a un curso y decir: "Somos todos compañeros, todos sabemos todo", pero la verdad es que eso le produce a la gente cierto desasosiego también, ¿no? Porque si el tipo que está acá adelante mío que es mi profesor sabe tanto como yo, entonces qué hacemos acá. Así que establecemos reglas de juego que tienen que ver con la aceptación de cosas clásicas y tradicionales como pruebas y después, bueno, la posibilidad de que trabajen mucho en la práctica, y un tercer tipo de evaluación profundamente subjetivo que es dónde estabas parado cuando arrancaste y dónde estás ahora.</p> <p>En esos tres puntales establezco la evaluación. Yo entiendo que muchos docentes se sientan cómodos con el tema</p> |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|---|--|--|
| | | mí es una instancia traumática que se debe manejar con cierta calma, no como un instrumento de tortura. Una evaluación es un control de lectura, la idea de que vos puedas aplicar en la práctica cosas que has aprendido, digamos. | | de las pruebas. Yo no me siento cómodo. Para mí es una instancia traumática que se debe manejar con cierta calma, no como un instrumento de tortura. Una evaluación es un control de lectura, la idea de que vos puedas aplicar en la práctica cosas que has aprendido, digamos. |
| | Los jóvenes están acostumbrados a actividades/evaluaciones tradicionales y les cuesta adaptarse a las innovaciones | | Se realiza un seguimiento constante del proceso de cada joven, para poder andandamiarlo en el transcurso de la materia | |
| | Los jóvenes tienen déficit en la formación previa: los docentes de Comunicación tienen que suplir estas falencias en sus clases | | Los docentes dan contenidos que para ellos mismos son significativos e interesantes | |
| | Hay poca presencia y acompañamiento por parte de las familias de los estudiantes/ Hay presencia familiar para criticar trabajo y no para trabajar conjuntamente | | Los docentes tratan de interpelar a los estudiantes para que se enganchen con el tema, muchas veces a través de sus consumos culturales | |
| | Los docentes dan contenidos que no creen significativos para los estudiantes | | Para los docentes es primordial que exista algún tipo de aprendizaje dentro de su clase | <p><i>¿Qué te proponés lograr con tu práctica hoy?</i></p> <p>- Yo doy Comunicación y está fundamentalmente relacionada con la idea de que el hombre está todo el tiempo dentro de una jungla de medios o sometido a mensajes, produciendo y recibiendo mensajes todo el tiempo. Para utilizar una metáfora bastante banal yo diría que aspiraría a la pérdida de la</p> |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|-------------------|---|--|
| | | | | <p>virginidad en cuanto a la inocencia de los medios. Digo, a tratar de fomentar una visión crítica de los medios, una lectura crítica. A dar elementos como para que no solamente sean receptores sino para que puedan producir también mensajes, para que puedan negociar fundamentalmente con los mensajes de los medios. Ni descartarlos en bloque ni aceptarlos en general, sino que puedan hacer alguna, algo crítico con respecto a esto, ¿No? Así que con eso me voy absolutamente conforme. Yo tengo claro que es un colegio secundario, no estoy sacando periodistas, no estoy sacando comunicólogos. Estoy tratando de que la materia se inserte dentro de un discurso que además yo creo que es la función de la educación: promover el espíritu crítico, promover las preguntas más que las respuestas. Así que, en esa dirección voy, no hacia la cantidad de conocimientos.</p> <p>Hoy por hoy, ¿Qué te alegra de tu práctica y qué te frustra? A mí me alegra ver crecimiento de persona, me alegra poder encontrarme dentro de un par de años con alguno de los pibes y que me digan "Pude entender tal cosa o pude ver tal cosa por lo que vimos en clase. Pude ver el rol de los medios. Pude ver que me estaban tratando de mandar cualquiera, mandar fruta". Y me alegra, por supuesto, de los chicos que se dedican eso, que hacen radio, que hacen otra cosa.</p> |
| | Los jóvenes no siempre se muestran entusiasmados con las actividades propuestas | | Es importante que aprendan cuestiones básicas relacionadas a la comunicación | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|------------------------------------|--|-------------------|--|--|
| | | | Los alegra cuando los ven motivados/"enganchados" | |
| | | | Es importante que aprendan cuestiones relacionadas a su comportamiento socio-comunitario | |
| | | | Es importante generar en los estudiantes sentimientos de autoestima y autonomía | <p><i>¿Qué te proponés lograr con tu práctica hoy?</i></p> <p>- Además, esto se da dentro de un marco de un colegio secundario de adultos donde también tratamos de ponderar el crecimiento de esa persona. Crecimiento en el campo de la autoestima, crecimiento en el campo de mejorar su situación dentro de la sociedad, potenciar las posibilidades que están escondidas dentro de esa persona, que están autoboicoteadas o apedreadas desde afuera. Entonces desde ahí también la materia se entronca o se relaciona con la concepción de lo que es la educación de adultos, o lo que yo creo que debe ser la concepción de adultos. Y creo que afortunadamente en este colegio se comparte mucho.</p> |
| | | | Es importante colaborar en la resolución de proyectos/problemas personales de los estudiantes, fuera de la materia que dictan | |
| Relación con otros docentes | Hay escasos espacios institucionales que fomenten el trabajo interdisciplinario | | Es importante tener espacios de trabajo conjunto con otros docentes | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|-------------------|--|-------------------|
| | Es difícil trabajar interdisciplinariamente con otros docentes, ya que no tienen tiempo material para encontrarse | | Es importante compartir espacios con otros docentes para resolver inquietudes propias de la práctica | |
| | Algunos docentes no continúan formándose | | Algunos docentes se erigen como modelos ideales a seguir, por su profesionalismo e interés que generan en los jóvenes | |
| | Algunos docentes no pueden establecer vínculos significativos con jóvenes | | Le gustaría trabajar con pareja pedagógica | |
| | Algunos docentes no adaptan sus clases a los nuevos contextos | | | |
| | Algunos docentes están cansados de su práctica y no les importa mejorar constantemente para ser mejores profesionales | | | |
| | Existieron conflictos al trabajar con pareja pedagógica | | | |
| | Existe una desvalorización social de la práctica docente | | | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--------------------------------|--|------------|--|--|
| Relación con las instituciones | No hay acompañamiento institucional para poder resolver algunos aspectos de la práctica | | Hay libertad para poder armar clases que desean | <p><i>¿Qué pensás de los contenidos de tu materia? ¿Los modificás?</i></p> <p>- Si, los modifico. Pero también me muevo con una libertad muy grande, yo armo mi propio programa, no tengo los problemas que tienen los profesores de Literatura o de Psicología o de Historia, donde tienen pautadas una serie de cosas que deben resolver. Yo, la verdad que mi único compromiso es con los colegas que reciben los chicos en los cursos superiores, pero después es libertad absoluta y tratar de modernizar, ir sacando y quedarse con núcleos más generales.</p> |
| | No conoce a los directivos o no hay relación cercana | | Conoce a los directivos y puede acercarse por cualquier cuestión | |
| | Llegó allí porque no tuvo opción | | Optó por esa/s institución/es por beneficios materiales (horas, cercanía, remuneración). | |
| | No se generan espacios de intercambio entre los actores de la institución o los espacios generados no son significativos | | Comparte el proyecto institucional de la escuela | <p><i>¿Qué te proponés lograr con tu práctica hoy?</i></p> <p>- Además, esto se da dentro de un marco de un colegio secundario de adultos donde también tratamos de ponderar el crecimiento de esa persona. Crecimiento en el campo de la autoestima, crecimiento en el campo de mejorar su situación dentro de la sociedad, potenciar las</p> |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---|--|---|--|--|
| | | | | posibilidades que están escondidas dentro de esa persona, que están autoboicoteadas o apedreadas desde afuera. Entonces desde ahí también la materia se entronca o se relaciona con la concepción de lo que es la educación de adultos, o lo que yo creo que debe ser la concepción de adultos. Y creo que afortunadamente en este colegio se comparte mucho."// |
| | | | Cuando existe acompañamiento institucional, mejora la práctica docente y el vínculo con los estudiantes | ¿Existe algún tipo de apoyo institucional? - Si. En general la concepción que prima en este colegio con respecto a qué es la educación de adultos y hacia dónde vamos y todo esto, es general y el director la sostiene. No hemos tenido directores que no supieran de qué estamos hablando. |
| Condiciones materiales en las que ejerce su práctica | La remuneración recibida no es acorde al tiempo que demanda la docencia (extra escolar, sobre todo) | ¿Cómo considerás que es la remuneración por tu trabajo? - Qué buena pregunta. Por supuesto que me voy a quejar. Voy a pensar que en relación al tiempo invertido y a la cantidad de cosas yo merecería más. También soy consciente de que a mí me toca estar en un lugar privilegiado dentro de la sociedad, ¿no? laburo en algo que me gusta, una cantidad de horas mucho menor de que las que laburan una cantidad de personas, hago un trabajo que me deja conforme todas las noches, por lo menos en líneas generales. Entonces tendría una expectativa de un sueldo más amplio, una remuneración más amplia que me permite generar más tiempo libre o no tener que trabajar en otras cosas, pero tampoco me quiero quejar en ese sentido, no soy... Me parece que es muy mezquino para un tipo que labura diez horas limpiando venir a decir que yo gano poco, no. Por lo menos comparado con eso. Si después me comparo con otros gremios te voy a decir que sí, que | | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|---|---|------------|
| | | un colectivo gana más que yo y no me parece justo, pero no me da la cara para quejarme. | | |
| | Existen problemas infraestructurales | | | |
| | Las clases se dan con pocos recursos (falta de materiales pedagógicos, herramientas informático-tecnológicas, presupuesto para innovar) | <p><i>¿Sentís que haya algunos factores que limitan tu práctica a diario? Y cómo lo resolvés.</i></p> <p>- Desde lo tecnológico es una escuela pública trabajando de prestado en un colegio que es primario, entonces por ahí no hay todo el equipamiento que uno quisiera que hubiera, para armar una radio o un video. Entonces el condicionamiento técnico, ¿no?// Los otros condicionamientos pasan por fuera del colegio. Son los problemas que pasan en la sociedad y que rebotan en el colegio. Como hablaba hace un rato, lidiar con problemas de adicciones o con problemas de violencia. Este año me tocó, yo soy un tipo muy calmado, pero me tocó atravesar una situación de violencia con un pibe muy descontrolado, y no me había pasado nunca en veinte y pico de años dando clases. Pero se que ese problema tampoco era problema del pibe ni era problema mío, era un problema que venía de afuera. Entonces esas variables sí me parecen preocupantes...</p> | | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|---|--|-------------------|
| | Existen situaciones extraescolares que experimentan los jóvenes que afectan a la dinámica escolar | - Lo que me frustra un poco, en todo caso, no está digamos en la culpa mía ni en la culpa de ellos. Quizás con el tiempo las escuelas de adultos han ido bajando la edad de la matrícula y ya tenemos pibes más chicos y más adolescentes, con lo cual hay algunas problemáticas de las escuelas "normales" que se están trasladando acá: léase apatía, problemas sociales, drogas, cosas que estaban fuera de este colegio o de estas modalidades, o que si estaban era con un tratamiento distinto y que entonces eso ya no genera una identidad corporativa como teníamos antes, un sentido de pertenencia al cole. Eso por ahí ya no se da tanto, nos hemos vuelto más clásicos, más habituales, más parecidos a un colegio secundario. | | |
| | Existe una tensión en las exigencias institucionales, dada por el pedido de calidad educativa -en términos de contenidos- pero con un contexto de inclusión -que apunta a no excluir a jóvenes que no cumplan con esos requisitos. | | | |
| | Existen diferentes circuitos escolares que generan desigualdad en el otorgamiento de títulos | | | |

Entrevista: E.

Antigüedad: Un año.

Cantidad de horas asignadas: 25.

Cantidad de instituciones: dos.

Tiene otro trabajo: No.

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|-----------------------------|--|--|--|---|
| Formación | El profesorado universitario (UBA) no brinda las herramientas necesarias para abordar las complejidades de la práctica | - Con el profesorado yo sentí que la bibliografía se repetía mucho, los temas y los debates se repetían mucho. En todos los trabajos te pedían lo mismo. Creo que los que hicimos el profesorado o la carrera en la universidad tenemos otras herramientas distintas que tienen que ver con lo teórico. Pero quizás nos faltan otras cosas que tienen los pibes de otros profesorados que son, por ejemplo, el llenado del libro de temas que te dan en el colegio. Cuando llegás a dar clases no tenés ni idea de qué es, no sabés cómo se llena. | El profesorado universitario está socialmente mejor considerado que el profesorado terciario | - Creo que los que hicimos el profesorado o la carrera en la universidad tenemos otras herramientas distintas que tienen que ver con lo teórico. Pero quizás nos faltan otras cosas que tienen los pibes de otros profesorados que son, por ejemplo, el llenado del libro de temas que te dan en el colegio. Cuando llegás a dar clases no tenés ni idea de qué es, no sabés cómo se llena. |
| | El profesorado universitario (UBA) sólo tiene una materia que brinda herramientas -sobre todo en relación a la planificación de clases-: Didáctica Especial | - Si, sobre todo lo que vimos en Didáctica Especial. Después, en las otras materias no se trabajó mucho eso. Pero sí, por lo menos, la idea de pensar en secuencias. | Realizar el profesorado otorga mayor puntaje que una licenciatura en el listado docente | |
| Capacitación docente | Existen escasos espacios de capacitación permanente | | Es una práctica que requiere formación constante, aunque dependa de la voluntad/investigación del propio docente. | |
| | Cuando existen espacios de capacitación, el contenido dictado es insuficiente: no sirve para mejorar la práctica. | | | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---|--|--|--|--|
| Características propias de la práctica docente | Es una práctica que implica poner el cuerpo y experimentar cansancio físico y tensiones emocionales | <p>- No tuve muchas expectativas porque dejé currículum porque me dijeron: "Andá que faltan docentes", y me llamaron a los dos días, empecé al tercero, entonces como que no tuve tiempo como para imaginarme. Pero me daba un poco de miedo, tener que trabajar con adolescentes no es fácil. No sé, imagino que trabajar en superior o con los más chicos es más simple, pero trabajar con adolescentes es complicado y en los contextos en los que estoy trabajando ahora son bastante más complejos. Pero no tenía muchas expectativas.</p> <p>- Como pregunta me pregunto si voy a aguantar hasta la jubilación. Es que es muy agotador, verdaderamente es muy agotador. Parece que no, que uno va y está media hora ahí con los pibes y zafa, pero no, es bastante cansador y además hay un montón de trabajo que no te lo reconocen. Te pagan por la hora que estás frente al curso pero hay todo un trabajo extra que vos hacés en tu casa que en el sueldo, al menos, no se ve reflejado.//</p> <p>- Quizás cuando recién comencé a dar clases le ponía mucha más pila a la planificación y ahora estoy más vaga. - Igual, en comparación con otros docentes, siento que los que estamos en los primeros años estamos "súper pila", con un montón de ganas de hacer un montón de cosas y se va apagando con el tiempo. Quizás lo que quisiera es que esas ganas, con errores y aciertos, no se apaguen.</p> | Es una mejor opción laboral para un estudiante/egresado de la carrera de Comunicación, entre las opciones que se le presentan | <p>- Es una salida laboral más y mi mamá también es docente y ahí tenía una posibilidad, más viendo y considerando que es difícil conseguir trabajo en comunicación.</p> <p>- Bien. No sé, habrá que ver. Me veo haciendo algo que tenga vínculo con lo educativo o con lo comunitario. Me parece que la carrera da muchas herramientas que no solo desperdiciáramos si tuviéramos otro trabajo, sino que nos sentiríamos muy frustrados trabajando en una oficina de 9:00 a 18:00 hs. El trabajo en la docencia es un buen lugar.</p> |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|---|---|-------------------|
| | Implica acumular horas que otorguen una remuneración considerable y a mayor cantidad de horas de clase, más cansancio | | Implica vincularse constantemente con personas, no con máquinas | |
| | Implica trabajar en varias escuelas para poder acumular horas que otorguen una remuneración considerable | | Es necesario un compromiso personal para tener tiempo para dedicarse a estudiantes fuera de clase y para generar espacios de trabajo conjunto con otros docentes | |
| | Implica no tener tanto tiempo en las instituciones como para tener un conocimiento profundo de los estudiantes, como para trabajar conjuntamente con docentes y para sentirse parte de la institución | | Es un trabajo creativo. | |
| | | | Es un trabajo que requiere aprendizaje constante | |
| | Implica mucho tiempo de traslado de una institución a otra. | | Es un trabajo que disfruta/lo apasiona | |
| | Es una práctica que hace cuestionarse constantemente el sentido de la propia práctica | | Es un trabajo que permite experimentar diferentes niveles de la docencia y le gustaría hacerlo. En algunos casos, para evitar el desgaste máximo. | |
| | Es una práctica que no quisiera continuar realizando mucho tiempo más | - Como pregunta me pregunto si voy a aguantar hasta la jubilación. Es que es muy agotador, verdaderamente es muy agotador. Parece que no, que uno va y está media hora ahí con los pibes y zafa, pero no, es bastante cansador y además hay un montón de trabajo | Es un trabajo que permite experimentar otros aspectos vinculados a la educación, pero no dentro del aula, y le gustaría hacerlo. En algunos casos, para evitar el desgaste máximo. | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---------------------------------|--|---|---|-------------------|
| | | que no te lo reconocen. Te pagan por la hora que estás frente al curso pero hay todo un trabajo extra que vos hacés en tu casa que en el sueldo, al menos, no se ve reflejado. | | |
| | Implica adaptarse a una burocracia que limita la creatividad y espontaneidad | - Frustra lo burocrático, tener que completar doscientas planillas, tenés que completar la declaración jurada, es un bajón. Trescientas mil cosas para firmar, la ficha censal que es un quilombo. Eso sí es bastante frustrante. Después, el trabajo con los pibes está bueno. | En algún momento consideró a la educación como práctica transformadora | |
| | Es sólo un trabajo | | La educación es una práctica transformadora | |
| | Implica un desgaste cuando se ejerce la docencia por mucho tiempo o por muchas horas | | Conviene no dedicarse sólo a ejercer la docencia dentro del aula, para evitar el desgaste máximo | |
| Relación con estudiantes | Los jóvenes no le encuentran sentido al espacio escolar y por lo tanto no quieren estar en la escuela | | Establecer un vínculo es primordial para poder conformar una clase | |
| | Es difícil conocer a los estudiantes, ya que no se comparte demasiado tiempo con ellos. | | Conocer a los estudiantes es primordial para poder interpelarlos. | |
| | Es difícil construir la figura de autoridad en el contexto actual | | La figura de autoridad se construye a través de generar interés en los jóvenes | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|--|--|--|
| | La evaluación es una formalidad burocrática | | Se implementan estrategias de evaluación adaptadas a los diferentes jóvenes y los diferentes contextos | |
| | Los jóvenes están acostumbrados a actividades/evaluaciones tradicionales y les cuesta adaptarse a las innovaciones | | Se realiza un seguimiento constante del proceso de cada joven, para poder andamiarlo en el transcurso de la materia | |
| | Los jóvenes tienen déficit en la formación previa: los docentes de Comunicación tienen que suplir estas falencias en sus clases | - Si, eso se nota en las primeras clases. Yo en Periodismo les hago hacer trabajos todas las clases para que entreguen. Aunque sean trabajos súper pavos que pueden hacer en un ratito, que siempre me entreguen algo, y hay serios problemas de escritura en la mayoría de 5° año de periodismo. Es como complicado. | Los docentes dan contenidos que para ellos mismos son significativos e interesantes | - Sí, todo lo que más o menos trabajamos en el profesorado y en la orientación sirve relativamente. Lo modifiqué en función de criterios de cosas que yo había visto en la facultad que quizás podían aportar. Traté de mantener las unidades de lo que se veía, tampoco hice grandes modificaciones, pero dentro de líneas generales trabajo con mis propios materiales, no con manuales. |
| | Hay poca presencia y acompañamiento por parte de las familias de los estudiantes/ Hay presencia familiar para criticar trabajo y no para trabajar conjuntamente | - Y, siempre se tiene que esperar lo peor. Se espera que la familia no esté. Y si la familia está, mucho mejor pero tratamos de trabajar, de encararlo desde el supuesto de que la familia es posible que no participe de nada. Si la familia se acerca, si cuando la llamás para hablar de alguna cuestión pedagógica o social la familia se acerca, mejor. Pero tratamos de imaginar que las familias generalmente no están, o están en situaciones complejas. | Los docentes tratan de interpelar a los estudiantes para que se enganchen con el tema, muchas veces a través de sus consumos culturales | |
| | Los docentes dan contenidos que no creen significativos para los estudiantes | - Hasta donde yo averigüé, Periodismo y publicidad no tiene una bajada. No tiene un diseño curricular que hay que seguir, cada profesor hace y deshace a su antojo y eso es | Para los docentes es primordial que exista algún tipo de aprendizaje dentro de su clase | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|--|---|-------------------|
| | | <p>bastante complejo. Por otro lado, tiene una carga horaria que es muy zarpada para lo que en realidad es. Por ejemplo, Periodismo tenés cuatro horas, y me parece bastante para una materia que en realidad tendría que ser un taller y tampoco está planteado así. Qué se yo, primero habría que cambiar a un diseño curricular homogéneo y después debatir qué es lo que debería haber en Periodismo y publicidad, así lo veo yo. Y ver si esas materias podrían levantarse porque en última instancia son oficios, entonces se podrían hacer otras cosas. Publicidad me parece un horror, pero bueno.</p> | | |
| | | | <p>Es importante que aprendan cuestiones básicas relacionadas a la comunicación</p> | |
| | | | <p>Los alegra cuando los ven motivados/"enganchados"</p> | |
| | | | <p>Es importante que aprendan cuestiones relacionadas a su comportamiento socio-comunitario</p> | |
| | | | <p>Es importante generar en los estudiantes sentimientos de autoestima y autonomía</p> | |
| | | | <p>Es importante colaborar en la resolución de proyectos/problemas personales de los estudiantes, fuera de la materia que dictan</p> | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---------------------------------------|--|-------------------|--|---|
| Relación con otros docentes | Hay escasos espacios institucionales que fomenten el trabajo interdisciplinario | | Es importante tener espacios de trabajo conjunto con otros docentes | |
| | Es difícil trabajar interdisciplinariamente con otros docentes, ya que no tienen tiempo material para encontrarse | | Es importante compartir espacios con otros docentes para resolver inquietudes propias de la práctica | |
| | Algunos docentes no continúan formándose | | Algunos docentes se erigen como modelos ideales a seguir, por su profesionalismo e interés que generan en los jóvenes | |
| | Algunos docentes no pueden establecer vínculos significativos con jóvenes | | Le gustaría trabajar con pareja pedagógica | |
| | Algunos docentes no adaptan sus clases a los nuevos contextos | | | |
| | Algunos docentes están cansados de su práctica y no les importa mejorar constantemente para ser mejores profesionales | | | |
| | Existieron conflictos al trabajar con pareja pedagógica | | | |
| | Existe una desvalorización social de la práctica docente | | | |
| Relación con las instituciones | No hay acompañamiento institucional para poder resolver algunos aspectos de la práctica | | Hay libertad para poder armar clases que desean | - No, la verdad que no. Hay instituciones que son más libres que otras, pero incluso en las que son más estructuradas tampoco hubo un gran seguimiento. Sí miran el libro de temas, pero no más que eso. |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|---|---|-------------------|
| | No conoce a los directivos o no hay relación cercana con ellos u otros actores de la institución | - Eso me parece que depende mucho de la escuela en la que trabajás. En una de las escuelas donde estoy, sí, hay bastantes espacios de charla formal e informal. Están buenos los informales, cuando uno se encuentra en el pasillo o en la sala de profesores con otro y charla: "Che, me pasó tal cosa con tal estudiante". Quizás hay muchos espacios formales en las escuelas pero que no terminan funcionando. | Conoce a los directivos y puede acercarse por cualquier cuestión | |
| | Llegó allí porque no tuvo opción | | Optó por esa/s institución/es por beneficios materiales (horas, cercanía, remuneración). | |
| | No se generan espacios de intercambio entre los actores de la institución o los espacios generados no son significativos | - Eso me parece que depende mucho de la escuela en la que trabajás. En una de las escuelas donde estoy, sí, hay bastantes espacios de charla formal e informal. Están buenos los informales, cuando uno se encuentra en el pasillo o en la sala de profesores con otro y charla: "Che, me pasó tal cosa con tal estudiante". Quizás hay muchos espacios formales en las escuelas pero que no terminan funcionando. - No, la verdad es que no, y cuando aparece algún intento de articulación, si no surge de los docentes tiende a ser una bajada de línea que es imposible. Por ejemplo, hace poco en una de las escuelas me dieron para hacer un proyecto para quejarnos de que se redujeron las horas de diferentes proyectos que tenía la ciudad. Estaba bueno el proyecto en sí, pero llegó como una bajada. No como una demanda de los docentes sino desde arriba, | Comparte el proyecto institucional de la escuela | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---|--|--|--|--|
| | | diciendo: "Hagan algo con los pibes para quejarse de esto". | | |
| | | | Cuando existe acompañamiento institucional, mejora la práctica docente y el vínculo con los estudiantes | - Si, existen. Está el DOE, que es no sé qué de orientación educacional, que te acompaña si tenés algún problema. Por ejemplo, me ha pasado tener un chico con serios problemas de salud que le costaba mucho trabajar en el aula, entonces me acerco y le pregunto cómo lo evaluó y te proponen distintas soluciones. Después, para acompañar a los chicos están los espacios de tutoría, yo soy tutora en una escuela, que está bueno porque es más acompañamiento de los chicos desde lo pedagógico pero también desde lo social, las cosas que le pasan. |
| Condiciones materiales en las que ejerce su práctica | La remuneración recibida no es acorde al tiempo que demanda la docencia (extra escolar, sobre todo) | - Como pregunta me pregunto si voy a aguantar hasta la jubilación. Es que es muy agotador, verdaderamente es muy agotador. Parece que no, que uno va y está media hora ahí con los pibes y zafa, | Los docentes tratan de suplir la falta de recursos con estrategias propias y voluntad personal | - Llevo el material yo y se va piloteando. Si un día no puedo pasar un video, bueno, se los pasaré en otro momento o trabajaré con otra cosa, o en una de las escuelas hay notebooks entonces llevás dos o tres y que miren |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|--|--|-------------------------------|
| | | <p>pero no, es bastante cansador y además hay un montón de trabajo que no te lo reconocen. Te pagan por la hora que estás frente al curso pero hay todo un trabajo extra que vos hacés en tu casa que en el sueldo, al menos, no se ve reflejado.//</p> <p>- La realidad es que mal no estoy ganando pero porque no pago alquiler, vivo con mi hermana, en última instancia mis viejos me ayudan. Pero si yo tuviera que vivir sola no sé si es tan holgado el sueldo por la cantidad de horas que trabajo dentro de la institución y fuera de la institución.</p> | | en grupos, la vas piloteando. |
| | Existen problemas infraestructurales | | | |
| | Las clases se dan con pocos recursos (falta de materiales pedagógicos, herramientas informático-tecnológicas, presupuesto para innovar) | <p>- Sí. Me parece que tiene que ver con las escuelas en las que trabajo. Hablo de factores materiales sobre todo: las computadoras no funcionan, tenés que ir a pedir mil veces la llave de la sala de video, fijarte que no la estén usando, no tenemos internet entonces es imposible que hagan algo, a los chicos se les rompen las computadoras y no podés pasar un video, se los tenés que pasar a todos o a ninguno y es medio un desorden. Los materiales, los libros, son libros muy viejos. Estamos trabajando en capital con libros de EGB de la provincia: viejo en el tiempo, de otro lugar... es complicado.</p> | | |
| | Existen situaciones extraescolares que experimentan los jóvenes que afectan a la dinámica escolar | <p>- Bueno, con los que trabajo Periodismo y publicidad son más grandes, son 4° y 5° año, así que tendrán todos entre 16, 17 y 20 años.</p> | | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|---|---|------------|
| | | <p>En Inglés trabajo con más chiquitos, de 1° año, que tienen entre 12 y 17 años. Son todos del sur de la ciudad, por lo tanto tienen problemáticas serias de vivienda, violencia familiar, el nivel socioeconómico es bastante bajo y es complejo.</p> <p>- Qué se yo, no sé si tiene que ver con un nivel de contenido, que les llegue lo que yo les digo en un nivel conceptual. Me parece que los pibes son muy copados y te alegran el día, como también te lo frustran. Si un pibe vino de mal humor porque le pasó tal o cual cosa, pasa y te rompe un vidrio y vos te tenés que comer el bajón de ir y avisar que rompió el vidrio, cosas de ese estilo, pero no desde el nivel del contenido.</p> <p>- De todo, abusos de todo tipo: violencia física, pobreza importante. Faltan mucho, muchas veces faltan los padres o son violentos.</p> <p>- Yo sabía cómo era porque había hecho las prácticas ahí. Y se aborda como se puede porque realmente emergen todos los días quilombos a último momento. Por ejemplo, en el curso que yo tutoreo que son 18 pibes, tengo diez con conflictos serios de todo tipo. Entonces se abordan como se puede tratando de hacerse a tiempo.</p> | | |
| | <p>Existe una tensión en las exigencias institucionales, dada por el pedido de calidad educativa -en términos de contenidos- pero con un contexto de inclusión -que apunta a no excluir a jóvenes que no cumplan con esos requisitos.</p> | <p>- No sé si crisis. Me surge ampliación de derechos con todo lo que eso conlleva. O sea, que la secundaria sea obligatoria implica un montón de cambios a los que nos tenemos que acostumbrar y tratar de enfrentarlos de la mejor manera posible.</p> | | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|------------|---|------------|
| | Existen diferentes circuitos escolares que generan desigualdad en el otorgamiento de títulos | | | |

Entrevista: F

Antigüedad: Seis años.

Cantidad de horas asignadas: 15.

Cantidad de instituciones: Dos públicas y una privada.

Tiene otro trabajo: No.

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|-----------------------------|---|---|--|-------------------|
| Formación | El profesorado universitario (UBA) no brinda las herramientas necesarias para abordar las complejidades de la práctica | | El profesorado universitario está socialmente mejor considerado que el profesorado terciario | |
| | El profesorado universitario (UBA) sólo tiene una materia que brinda herramientas - sobre todo en relación a la planificación de clases-: Didáctica Especial | - Didáctica es la primera materia de la cual me gustan los contenidos que estamos viendo. Están buenas las hermanitas que te da para planificar, pero si yo tuviera que hacer esa planificación para todas las clases que doy, tendría que tener la mitad de las horas. | Realizar el profesorado otorga mayor puntaje que una licenciatura en el listado docente | |
| Capacitación docente | Existen escasos espacios de capacitación permanente | Existen cursos de capacitación docente, que te dan puntaje, pero muchos son pagos. | Es una práctica que requiere formación constante, aunque dependa de la voluntad/investigación del propio docente. | |
| | Cuando existen espacios de capacitación, el contenido dictado es insuficiente: no sirve para mejorar la práctica. | | | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---|--|---|---|---|
| Características propias de la práctica docente | Es una práctica que implica poner el cuerpo y experimentar cansancio físico y tensiones emocionales | | Es una mejor opción laboral para un estudiante/egresado de la carrera de Comunicación, entre las opciones que se le presentan | - Yo hice la licenciatura y con el paso del tiempo uno tiene que elegir qué va a hacer de su vida laboral, y primero empecé trabajando en una escuela privada. Ahí me di cuenta de que me convenía hacer el profesorado también. |
| | Implica acumular horas que otorguen una remuneración considerable y a mayor cantidad de horas de clase, más cansancio | - Si yo tendría que planificar las clases minuto a minuto como vemos en Didáctica especial, tendría que trabajar la mitad de lo que trabajo hoy. Y eso, repercute en mi vida material. Ahí está la ambivalencia de si el trabajo docente está bien pago o no. Y, yo hoy considero que tengo un trabajo de medio tiempo. A mí la cantidad de tiempo que me demanda mi laburo es como si te dijera de media jornada. Y la verdad que por el tiempo que me demanda y la remuneración que obtengo te diría que la ecuación cierra. Ahora, es como que estás muy sobre el pucho y yo trabajo 15 horas, la media de los profes trabaja 30. De ser así, mis clases serían muy malas, me estaría arrepintiéndome permanentemente y me estaría quemando la cabeza. | Implica vincularse constantemente con personas, no con máquinas | - La docencia también es una relación humana. Entonces, además de ver las cosas de la materia que nos hace encontrar, bueno, también tiene que haber una comunicación. Así también uno aprende de los alumnos, estudiantes. |
| | Implica trabajar en varias escuelas para poder acumular horas que otorguen una remuneración considerable | | Es necesario un compromiso personal para tener tiempo para dedicarse a estudiantes fuera de clase y para generar espacios de trabajo conjunto con otros docentes | |
| | Implica no tener tanto tiempo en las instituciones como para tener un conocimiento profundo de los estudiantes, como para trabajar conjuntamente con docentes y para sentirse parte de la | | Es un trabajo creativo. | - Lo que trato de lograr es eso, que sea significativo para los estudiantes, que les llame la atención, que le encuentren sentido, que les parezca si podemos, novedoso. Por supuesto que no lo voy a lograr en toda la población para la que doy clase, pero me gustaría que una parte de la población sí pudiera encontrar eso. |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|--|---|--|
| | institución | | | |
| | Implica mucho tiempo de traslado de una institución a otra. | | Es un trabajo que requiere aprendizaje constante | |
| | Es una práctica que hace cuestionarse constantemente el sentido de la propia práctica | | Es un trabajo que disfruta/lo apasiona | - Un buen docente tiene que tener la capacidad de transmitir, pero no transmitir frío y técnico, sino emocional. Porque vos les estás hablando a pibes que tienen 15, 16 años y les tenés que llamar la atención, los tenés que motivar incluso. En la medida en que uno motiva a los chicos, demuestra que eso es importante. Incluso hay que agregarle cierto contenido de pasión. |
| | Es una práctica que no quisiera continuar realizando mucho tiempo más | | Es un trabajo que permite experimentar diferentes niveles de la docencia y le gustaría hacerlo. En algunos casos, para evitar el desgaste máximo. | - Me gustaría variar un poquito la composición que tengo. Me gustaría dar clases en un terciario. |
| | Implica adaptarse a una burocracia que limita la creatividad y espontaneidad | | Es un trabajo que permite experimentar otros aspectos vinculados a la educación, pero no dentro del aula, y le gustaría hacerlo. En algunos casos, para evitar el desgaste máximo. | - También me gustaría ver otro tipo de roles en el ámbito educativo. No descarto el día de mañana tomar algún cargo directivo. Porque está dentro de la carrera que uno puede llevar adelante. |
| | Es sólo un trabajo | - Empecé con la expectativa de que tenía que trabajar. | En algún momento consideró a la educación como | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--------------------------|---|--|--|---|
| | | | práctica transformadora | |
| | Implica un desgaste cuando se ejerce la docencia por mucho tiempo o por muchas horas | | La educación es una práctica transformadora | - Tiene que ser significativa para el alumno |
| | | | Conviene no dedicarse sólo a ejercer la docencia dentro del aula, para evitar el desgaste máximo | |
| Relación con estudiantes | Los jóvenes no le encuentran sentido al espacio escolar y por lo tanto no quieren estar en la escuela | - Los chicos van a la escuela porque los mandan, porque es obligatorio. Y en segundo lugar porque es un lugar de socialización | Establecer un vínculo es primordial para poder conformar una clase | |
| | Es difícil conocer a los estudiantes, ya que no se comparte demasiado tiempo con ellos. | | Conocer a los estudiantes es primordial para poder interpelarlos. | |
| | Es difícil construir la figura de autoridad en el contexto actual | | La figura de autoridad se construye a través de generar interés en los jóvenes | |
| | La evaluación es una formalidad burocrática | - Creo que la evaluación tradicional no está ajustada al momento actual. | Se implementan estrategias de evaluación adaptadas a los diferentes jóvenes y los diferentes contextos | - Se me complica mucho evaluar. He tomado muy pocas evaluaciones tradicionales. Por lo general, lo resuelvo en trabajos prácticos de comprensión, para que haya una elaboración de respuesta. Mi desafío está en buscar de qué manera puedo armar alguna consigna, trabajo, en la que tengan que relacionar distintos tipos de texto y conceptos. |
| | Los jóvenes están acostumbrados a actividades/evaluaciones tradicionales y les cuesta adaptarse a las | | Se realiza un seguimiento constante del proceso de cada joven, para poder andamiarlo en el | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|--|--|--|
| | innovaciones | | transcurso de la materia | |
| | Los jóvenes tienen déficit en la formación previa: los docentes de Comunicación tienen que suplir estas falencias en sus clases | - Yo doy materias en los últimos años del secundario y decís: " cómo está la educación que los chicos han llegado a la última instancia con muchísimas dificultades para leer, comprender textos". Limita la formación bastante carente con la que vienen los chicos. | Los docentes dan contenidos que para ellos mismos son significativos e interesantes | - Mi idea es darle otro sentido a la idea de transmisión, de poder llegar al otro con eso que uno dice o hace. En el caso de la docencia tiene que ver con que esos contenidos resulten significativos para las personas con las que trabajás. |
| | Hay poca presencia y acompañamiento por parte de las familias de los estudiantes/ Hay presencia familiar para criticar trabajo y no para trabajar conjuntamente | - Yo considero que un alumno que tiene un buen desempeño es, por un lado, por la formación que tuvo anteriormente, y por otro, por el rol de la familia. Si tiene una familia que está presente, que se ocupó, yo creo que son cosas fundamentales para que el chico tenga un buen desempeño. "Uno no espera mucho de las familias porque sabe que los padres, o la mayoría de ellos, no tienen un compromiso con la vida escolar de sus hijos. NO ves de parte de los padres, en el 90% de los casos, un mínimo interés en participar en la vida escolar. | Los docentes tratan de interpelar a los estudiantes para que se enganchen con el tema, muchas veces a través de sus consumos culturales | - Un buen docente tiene que tener la capacidad de transmitir, pero no transmitir frío y técnico, sino emocional. Porque vos les estás hablando a pibes que tienen 15, 16 años y les tenés que llamar la atención, los tenés que motivar incluso. En la medida en que uno motiva a los chicos, demuestra que eso es importante. Incluso hay que agregarle cierto contenido de pasión. |
| | Los docentes dan contenidos que no creen significativos para los estudiantes | | Para los docentes es primordial que exista algún tipo de aprendizaje dentro de su clase | |
| | Los jóvenes no siempre se muestran entusiasmados con las actividades propuestas | | Es importante que aprendan cuestiones básicas relacionadas a la comunicación | |
| | | | Los alegra cuando los ven motivados/"enganchados" | - Me alegra cuando los chicos pueden manifestar que hay algún tema que les interesa, que haya una reflexión que les parezca interesante, o que de su propia producción puedan desarrollar una idea. |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|-----------------------------|---|------------|---|---|
| | | | Es importante que aprendan cuestiones relacionadas a su comportamiento socio-comunitario | |
| | | | Es importante generar en los estudiantes sentimientos de autoestima y autonomía | Yo los veo con mucho potencial, con mucha energía, hay que ver cómo hacemos para conducir esas potencialidades a algo positivo. |
| | | | Es importante colaborar en la resolución de proyectos/problemas personales de los estudiantes, fuera de la materia que dictan | |
| Relación con otros docentes | Hay escasos espacios institucionales que fomenten el trabajo interdisciplinario | | Es importante tener espacios de trabajo conjunto con otros docentes | |
| | Es difícil trabajar interdisciplinariamente con otros docentes, ya que no tienen tiempo material para encontrarse | | Es importante compartir espacios con otros docentes para resolver inquietudes propias de la práctica | |
| | Algunos docentes no continúan formándose | | Algunos docentes se erigen como modelos ideales a seguir, por su profesionalismo e interés que generan en los jóvenes | |
| | Algunos docentes no pueden establecer vínculos significativos con jóvenes | | Le gustaría trabajar con pareja pedagógica | |
| | Algunos docentes no adaptan sus clases a los | | | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--------------------------------|---|--|--|---|
| | nuevos contextos | | | |
| | Algunos docentes están cansados de su práctica y no les importa mejorar constantemente para ser mejores profesionales | Desde el lugar del docente, se está bastardeando mucho la profesión. Más allá de la responsabilidad del Estado, desde el rol docente se <i>bastardea</i> mucho la profesión. | | |
| | Existieron conflictos al trabajar con pareja pedagógica | | | |
| | Existe una desvalorización social de la práctica docente | | | |
| Relación con las instituciones | No hay acompañamiento institucional para poder resolver algunos aspectos de la práctica | - Hay como una cuestión de "no querer laburar". El otro día llegué al colegio y se había cortado la luz, era la una de la tarde. Salió la directora y les dijo que los que estuviesen con sus padres, se fueran. Había dos con los padres, y el resto, entendió el mensaje y se retiró igual. Está bien, se había cortado la luz, pero era de día. Hubo dos o tres chicos que entendieron el mensaje de manera literal, y no estaban con sus padres y entraron. Y estaban los preceptores viendo de qué manera hacían que los vengan a buscar así zafábamos todos. | Hay libertad para poder armar clases que desean | - Con respecto al armado de los programas, en el nivel público no tenés ninguna bajada institucional. En el privado lo único que me dijeron es que como es año electoral no había que hablar de política, porque el marido de la directora es dirigente. Yo igual hablo, lo que no hago es campaña- |
| | No conoce a los directivos o no hay relación cercana | | Conoce a los directivos y puede acercarse por cualquier cuestión | |
| | Llegó allí porque no tuvo opción | | Optó por esa/s institución/es por beneficios materiales (horas, cercanía, remuneración). | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|---|---|------------|
| | No se generan espacios de intercambio entre los actores de la institución o los espacios generados no son significativos | | Comparte el proyecto institucional de la escuela | |
| | | | Cuando existe acompañamiento institucional, mejora la práctica docente y el vínculo con los estudiantes | |
| Condiciones materiales en las que ejerce su práctica | La remuneración recibida no es acorde al tiempo que demanda la docencia (extra escolar, sobre todo) | - Si yo tendría que planificar las clases minuto a minuto como vemos en Didáctica especial, tendría que trabajar la mitad de lo que trabajo hoy. Y eso, repercute en mi vida material. Ahí está la ambivalencia de si el trabajo docente está bien pago o no. Y, yo hoy considero que tengo un trabajo de medio tiempo. A mí la cantidad de tiempo que me demanda mi laburo es como si te dijera de media jornada. Y la verdad que por el tiempo que me demanda y la remuneración que obtengo te diría que la ecuación cierra. Ahora, es como que estás muy sobre el pucho y yo trabajo 15 horas, la media de los profes trabaja 30. De ser así, mis clases serían muy malas, me estaría arrepintiendo permanentemente y me estaría quemando la cabeza. | | |
| | Existen problemas infraestructurales | - Otra cosa que me tensiona tiene que ver con cuestiones edilicias. El año pasado había un buraco en la pared y entraba un frío tremendo. | | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|---|--|-------------------|
| | Las clases se dan con pocos recursos (falta de materiales pedagógicos, herramientas informático-tecnológicas, presupuesto para innovar) | - Tensión genera la falta de recursos. Hay una sola escuela de las que trabajo que no tiene biblioteca, pero en las que tienen, el material bibliográfico está desactualizado y son mayormente manuales. Y además, el bibliotecario no tiene un rol activo en la escuela, es el tipo que está ahí y no hace nada. | | |
| | Existen situaciones extraescolares que experimentan los jóvenes que afectan a la dinámica escolar | - Hay un tipo de población que está marcada porque trabaja, porque ya no tiene la edad que correspondería con el año que está cursando y tiene una serie de dificultades. | | |
| | Existe una tensión en las exigencias institucionales, dada por el pedido de calidad educativa -en términos de contenidos- pero con un contexto de inclusión -que apunta a no excluir a jóvenes que no cumplan con esos requisitos. | | | |
| | Existen diferentes circuitos escolares que generan desigualdad en el otorgamiento de títulos | | | |

Entrevista: G

Antigüedad: Seis años.

Cantidad de horas asignadas: 28.

Cantidad de instituciones: Tres (Escuela Pugliese, un CENS y una escuela en Lugano, ambas públicas).

Tiene otro trabajo: No.

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|----------------------|--|--|--|---|
| Formación | El profesorado universitario (UBA) no brinda las herramientas necesarias para abordar las complejidades de la práctica | - El profesorado me sirvió. Primero mi práctica era muy intuitiva. Mucho ensayo y error. Los chicos conejillos de indias absolutos. Me costó mucho el tema de los materiales de estudio, encontrar textos adecuados, desprenderme de la idea de trabajar con textos. | El profesorado universitario está socialmente mejor considerado que el profesorado terciario | |
| | El profesorado universitario (UBA) sólo tiene una materia que brinda herramientas - sobre todo en relación a la planificación de clases- : Didáctica Especial | - El profesorado me ayudó a despegarme de la idea de trabajar con un texto como algo central. En las planificaciones Philip Meirieu fue como de cabecera. Me encantó. | Realizar el profesorado otorga mayor puntaje que una licenciatura en el listado docente | - Hice el profesorado porque me faltaba la pata didáctica, por un lado, y por otro porque el sistema docente se maneja por puntaje y la verdad es que me convenía mucho. Iba a terminar tomando siempre las peores horas en las peores escuelas, a las 11 de la noche allá...Un poco me pasa todavía, pero bueno. De última, quiero que sea por elección y no porque es lo único que puedo agarrar. |
| Capacitación docente | Existen escasos espacios de capacitación permanente | - Hay mala formación, y el sistema no discrimina quiénes pueden dar clases y de qué. | Es una práctica que requiere formación constante, aunque dependa de la voluntad/investigación del propio docente. | |
| | Cuando existen espacios de capacitación, el contenido dictado es insuficiente: no sirve para mejorar la práctica. | | | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---|--|---|---|--|
| Características propias de la práctica docente | Es una práctica que implica poner el cuerpo y experimentar cansancio físico y tensiones emocionales | | Es una mejor opción laboral para un estudiante/egresado de la carrera de Comunicación, entre las opciones que se le presentan | |
| | Implica acumular horas que otorguen una remuneración considerable y a mayor cantidad de horas de clase, más cansancio | <p>- Estoy como en un límite de horas. Yo creo que si agarro más horas no daría clases bien. Es absurdo, no sé cuál es el máximo, si 60 o 70, es una ridiculez. Te lleva mucho tiempo fuera de las horas de clase preparar la clase. Y actualizarse y dar cosas nuevas.</p> <p>- Yo conozco docentes que se están por jubilar y digo: 'Estos tipos hace 10, 15 años debían ser docentes de la puta madre, y ahora están desquiciados mal. Y agarran 80 hs. para jubilarse'.</p> | Implica vincularse constantemente con personas, no con máquinas | - Para mí la docencia básicamente se tiene que convertir en un diálogo donde en algún momento ocurra lo que llamo el hecho educativo. Que en algún momento se aprenda, que surja el saber. Y esto no es por mi transmisión, aunque también ocurre, pero básicamente, para mí, tiene que ver con lo vincular. O sea, con poder establecer un vínculo con el otro. Un vínculo pedagógico, no es un vínculo de amistad. Pero tiene que ver con eso, con lo que puede ocurrir para que surja el saber y la curiosidad, también. |
| | Implica trabajar en varias escuelas para poder acumular horas que otorguen una remuneración considerable | - Otra cosa es que uno no permanece en las instituciones. Yo acá ahora acumulé 12 horas y estoy bastante y eso te permite otra cosa. Te permite hablar con los docentes que no hablás, estar en el recreo y entonces hablás con los chicos, y es otra cosa, como que tenés más ganas de estar, de armar otras actividades o extracurriculares o entre varios docentes. Esto de la fragmentación es muchas escuelas es algo terrible. | Es necesario un compromiso personal para tener tiempo para dedicarse a estudiantes fuera de clase y para generar espacios de trabajo conjunto con otros docentes | - Otra cosa es que uno no permanece en las instituciones. Yo acá ahora acumulé 12 horas y estoy bastante y eso te permite otra cosa. Te permite hablar con los docentes que no hablás, estar en el recreo y entonces hablás con los chicos, y es otra cosa, como que tenés más ganas de estar, de armar otras actividades o extracurriculares o entre varios docentes. Esto de la fragmentación es muchas escuelas es algo terrible. |
| | Implica no tener tanto tiempo en las instituciones como para tener un conocimiento profundo de los estudiantes, como para trabajar conjuntamente con docentes y para sentirse parte de la institución | - Otra cosa es que uno no permanece en las instituciones. Yo acá ahora acumulé 12 horas y estoy bastante y eso te permite otra cosa. Te permite hablar con los docentes que no hablás, estar en el recreo y entonces hablás con los chicos, y es otra cosa, como que tenés más ganas de estar, de armar otras actividades o extracurriculares o entre varios docentes. Esto de la fragmentación es muchas escuelas es algo terrible. | Es un trabajo creativo. | - Entonces, a veces lo que hago es armar textos propios. O trabajar con noticias. Trabajo mucho con prólogos de libros o con entrevistas a, no sé, Castells. Y después lo que trato de hacer es armar el año en dos grandes unidades y ahí meto como temas, y después tiene que haber 3 o 4 preguntas que atraviesen la materia porque voy y vengo todo el tiempo. "Igual, los ajusto año a año a los programas, los materiales, los autores, textos, actividades. Es muy raro que repita algo, salvo que haya funcionado increíblemente bien y que crea es como una cosa clásica que habría que hacer". |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|---|--|------------|
| | Implica mucho tiempo de traslado de una institución a otra. | | Es un trabajo que requiere aprendizaje constante | |
| | Es una práctica que hace cuestionarse constantemente el sentido de la propia práctica | | Es un trabajo que disfruta/lo apasiona | |
| | Es una práctica que no quisiera continuar realizando mucho tiempo más | | Es un trabajo que permite experimentar diferentes niveles de la docencia y le gustaría hacerlo. En algunos casos, para evitar el desgaste máximo. | |
| | Implica adaptarse a una burocracia que limita la creatividad y espontaneidad | <p>- Lo que no me alegra tiene que ver con estas cuestiones burocráticas o el poco respaldo institucional. "El sistema educativo es como un monstruo burocrático. Yo sé que yo tengo que hacer el programa para cumplir, sé que tengo que hacer los libros para cumplir. Y una vez en la otra escuela me pasó que los pibes agarraron el libro de temas, escribieron un error atómico y lo firmaron y nunca nadie se enteró. Y eso en realidad es un documento, y medio que lo hicieron así como jodiendo, si total... "Hay un montón de cosas que tenés que hacer porque así lo exige el sistema pero pierden sentido, y te cansan y te agotan. Hay gente que presenta el mismo programa año tras año, entonces, ¿cómo puede ser? ¿Dónde está el laburo ahí? ¿Hace 10 años los pibes son igual que ahora? Hay algo que no va. Pero nadie te los lee. Entonces, por un lado te da libertad, pero por otro sería interesante que existiera una coordinación".</p> <p>"La excesiva burocratización, la administración del trabajo y la falta de respaldo institucional. Eso me frustra. La fragmentación en muchas escuelas que no me permite flexibilizar las secuencias didácticas, trabajar con proyectos, porque a fin de año, en diciembre, yo a los</p> | Es un trabajo que permite experimentar otros aspectos vinculados a la educación, pero no dentro del aula, y le gustaría hacerlo. En algunos casos, para evitar el desgaste máximo. | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---------------------------------|--|---|---|---|
| | | pibes los tengo que evaluar en dos semanas. Y cómo más que con prueba escrita si no tengo tiempo. Entonces es ridículo, porque estuvimos trabajando todo el año de una manera pero a fin de año los reviento. Esa es una tensión que tengo, creo que es un sistema de evaluación medio perverso. | | |
| | Es sólo un trabajo | - Yo no tengo vocación docente, no fue lo que elegí. Lo estudié después porque laboraba y me parecía importante hacerlo. Sí, me interesa el ámbito educativo. Le encuentro sentido a lo que hago, me lo tomo con mucha responsabilidad, hay una cuestión de profesionalidad que yo antepongo a la vocación. | En algún momento considero a la educación como práctica transformadora | - Yo empecé con mucho entusiasmo y con confianza en que la educación puede transformar ciertas realidades. Sí, muy inocente lo mío. No, sigo sosteniendo eso pero entiendo que tiene como ciertos límites institucionales y culturales y político, que me voy adaptando. |
| | Implica un desgaste cuando se ejerce la docencia por mucho tiempo o por muchas horas | | La educación es una práctica transformadora | - Sigo sosteniendo eso pero entiendo que tiene como ciertos límites institucionales y culturales y político, que me voy adaptando. "Tiene que haber algo que cambie. Para mí, cuando salimos de una clase tenemos que salir siendo otros. Preguntándose acerca de algo, quizás uno también aprendió algo puntual. Salir sabiendo algo que te resulta útil, algo que te deja pensando. No creo que se logre en todas las clases ni todo el tiempo, una buena clase es una cada tanto. Creo que es algo que se da a lo largo del tiempo". |
| | | | Conviene no dedicarse sólo a ejercer la docencia dentro del aula, para evitar el desgaste máximo | |
| Relación con estudiantes | Los jóvenes no le encuentran sentido al espacio escolar y por lo tanto no quieren estar en la escuela | | Establecer un vínculo es primordial para poder conformar una clase | - Para mí la docencia básicamente se tiene que convertir en un diálogo donde en algún momento ocurra lo que llamo el hecho educativo. Que en algún momento se aprenda, que surja el saber. Y esto no es por mi transmisión, aunque también ocurre, pero básicamente, para mí, tiene que ver con lo vincular. O sea, con poder establecer un vínculo con el otro. Un vínculo pedagógico, no es un vínculo de amistad. Pero tiene que ver con |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|--|--|--|
| | | | | eso, con lo que puede ocurrir para que surja el saber y la curiosidad, también. |
| | Es difícil conocer a los estudiantes, ya que no se comparte demasiado tiempo con ellos. | | Conocer a los estudiantes es primordial para poder interpelarlos. | |
| | Es difícil construir la figura de autoridad en el contexto actual | | La figura de autoridad se construye a través de generar interés en los jóvenes | |
| | La evaluación es una formalidad burocrática | - La excesiva burocratización, la administración del trabajo y la falta de respaldo institucional. Eso me frustra. La fragmentación en muchas escuelas que no me permite flexibilizar las secuencias didácticas, trabajar con proyectos, porque a fin de año, en diciembre, yo a los pibes los tengo que evaluar en dos semanas. Y cómo más que con prueba escrita si no tengo tiempo. Entonces es ridículo, porque estuvimos trabajando todo el año de una manera pero a fin de año los reviento. Esa es una tensión que tengo, creo que es un sistema de evaluación medio perverso". | Se implementan estrategias de evaluación adaptadas a los diferentes jóvenes y los diferentes contextos | - Me mato la cabeza con este tema. Trato de que aprendan los conceptos y no simplemente repitan una definición. Entonces tomo exámenes más de comprobación de lectura, efectivamente, o de comprensión de ciertos conceptos. A veces trabajo con proyectos, me gusta mucho trabajar con casos, que hagan producciones. Lo que pasa es que lleva mucho tiempo armar esas actividades y es ensayo y error. |
| | Los jóvenes están acostumbrados a actividades/evaluaciones tradicionales y les cuesta adaptarse a las innovaciones | - Hay algo que te limita mucho que es la idea de cómo tiene que ser una clase, que está presente. Por ejemplo, este año, en 5°, dije: 'Este tema lo doy sin texto, que busquen los chicos la información' Y a los que les fue mal y se fueron a Bariloche les dije que pueden hacer un trabajo optativo con el mismo tema, | Se realiza un seguimiento constante del proceso de cada joven, para poder andamiarlo en el transcurso de la materia | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|--|---|---|
| | | <p>con una de las consignas y mandármelo por mail. La entrega era hoy, y uno de los pibes me dice: 'Gabi, el texto de la Sociedad y la vigilancia?' No, no hay texto. Entonces bueno, estás cosas que pasan. Acá ni que hablar (CENS), esperan que vos llegues: agruparse, trabajar en grupo, hacerse cargo, dividirse responsabilidades es un triunfo. Y esas son las cosas que decís: 'Yo pienso una actividad en grupo, pero no saben laburar en grupo, entonces, qué hago? dejo que laburen y se maten? ¿Pierdo tiempo y les enseño a laburar en grupo? y bueno, ¿Qué contenido saco? Entonces, hay algo de la cultura escolar o en el imaginario de lo que tiene que ser una escuela que yo creo que es muy individualista y competitiva. Y es una institución de premios y castigos. "El vínculo de los estudiantes con la evaluación es clarísimo: estudian para aprobar. Después, si el pibe aprende, aprende más allá de la evaluación o no".</p> | | |
| | <p>Los jóvenes tienen déficit en la formación previa: los docentes de Comunicación tienen que suplir estas falencias en sus clases</p> | | <p>Los docentes dan contenidos que para ellos mismos son significativos e interesantes</p> | <p>- Me gustan los contenidos de mi materia. Y estoy todo el tiempo buscando actualizaciones.</p> |
| | <p>Hay poca presencia y acompañamiento por parte de las familias de los estudiantes/ Hay presencia familiar para criticar trabajo y no para trabajar conjuntamente</p> | | <p>Los docentes tratan de interpelar a los estudiantes para que se enganchen con el tema, muchas veces a través de sus consumos culturales</p> | <p>- Creo que mis contenidos motivan a los chicos. Uso muchísimo lo que son series o películas que sé que ellos ven. Les hago elegir los temas a ellos. Eso me sirve, buscar consumos de ellos, intereses de ellos.</p> |
| | <p>Los docentes dan contenidos que no creen significativos para los estudiantes</p> | | <p>Para los docentes es primordial que exista algún tipo de aprendizaje dentro de su clase</p> | <p>- Para mí la docencia básicamente se tiene que convertir en un diálogo donde en algún momento ocurra lo que llamo el hecho educativo. Que en algún momento se aprenda, que surja el saber. Y esto no es por mi transmisión, aunque también ocurre, pero básicamente, para mí, tiene que ver con lo vincular. "Tiene que haber algo que</p> |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|---|---|--|
| | | | | cambie. Para mí, cuando salimos de una clase tenemos que salir siendo otros. Preguntándose acerca de algo, quizás uno también aprendió algo puntual. Salir sabiendo algo que te resulta útil, algo que te deja pensando. No creo que se logre en todas las clases ni todo el tiempo, una buena clase es una cada tanto. Creo que es algo que se da a lo largo del tiempo". |
| | Los jóvenes no siempre se muestran entusiasmados con las actividades propuestas | | Es importante que aprendan cuestiones básicas relacionadas a la comunicación | |
| | Los grupos son muy numerosos y no se puede realizar el acompañamiento deseado | - Odio las evaluaciones. Lo que pasa es que vos tendrías que laburar con cursos de 20 pibes, como mucho. Esa es la cuestión. Si tenés 20 pibes siempre se te van a escapar algunos, pero se te van a escapar menos. Los podés atajar antes. | Los alegra cuando los ven motivados/"enganchados" | - Me alegra cuando hay una buena clase, cuando los pobres se hacen preguntas interesantes, cuando los encuentro entusiasmados, cuando me divierto. |
| | | | Es importante que aprendan cuestiones relacionadas a su comportamiento socio-comunitario | Yo nunca espero nada de las familias. Me parece que una de las cosas que tiene que brindar la escuela es que sean autónomos. Ellos mismos tienen que gestionar soluciones, saber organizarse. |
| | | | Es importante generar en los estudiantes sentimientos de autoestima y autonomía | Yo nunca espero nada de las familias. Me parece que una de las cosas que tiene que brindar la escuela es que sean autónomos. Ellos mismos tienen que gestionar soluciones, saber organizarse. |
| | | | Es importante colaborar | - No hay una política sensata de |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|------------------------------------|--|--|--|---|
| | | | en la resolución de proyectos/problemas personales de los estudiantes, fuera de la materia que dictan | acompañamiento en ninguna escuela. Depende mucho de gente que tenga ganas de laburar. Ponele que acá (CENS) tenés 10 profesores copados que se interesan, que se quedan después de clase charlando con un pibe que les dijo: 'Hoy quiero contarle algo'. Ahora, si tenés profesores que dicen: 'No, mira, pibe, me tengo que ir', o que no les importa nada, no hay algo institucional. |
| Relación con otros docentes | Hay escasos espacios institucionales que fomenten el trabajo interdisciplinario | | Es importante tener espacios de trabajo conjunto con otros docentes | |
| | Es difícil trabajar interdisciplinariamente con otros docentes, ya que no tienen tiempo material para encontrarse | | Es importante compartir espacios con otros docentes para resolver inquietudes propias de la práctica | |
| | Algunos docentes no continúan formándose | - Hay muy malos docentes. Un mal docente es alguien que no sabe lo que da, que no puede vincularse con alumnos tampoco. Hay docentes que un día toman oral, otro día te evalúan de otra manera. Creo que hay profesores que no planifican, que hay un montón de profesores que aprueban para no tener que laburar. "En general, para mí, no hay buenos profesionales. Yo me encuentro muy pocos docentes con los que me inspiro. No hay en las escuelas como una idea de cuerpo docente. Uno no siente que todos los docentes son tus compañeros". | Algunos docentes se erigen como modelos ideales a seguir, por su profesionalismo e interés que generan en los jóvenes | - Yo hablaba con algunos docentes piola, no todos, y me daba cuenta de que tenían como otro manejo de la cuestión docente que yo no tenía, por más que le pusiera empeño, por más que supiera un montón de mi materia, no importaba. Como que me faltaba la pata didáctica. "Hay muy pocos docentes con los que me inspiro". |
| | Algunos docentes no pueden establecer vínculos significativos con jóvenes | | Le gustaría trabajar con pareja pedagógica | - Los programas de la otra escuela los armé con pareja pedagógica, así que ahí está bueno porque se juntaban dos puntos de vista y uno va negociando. |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|---|---|------------|
| | Algunos docentes no adaptan sus clases a los nuevos contextos | - El sistema educativo es como un monstruo burocrático. Yo sé que yo tengo que hacer el programa para cumplir, sé que tengo que hacer los libros para cumplir. Y una vez en la otra escuela me pasó que los pibes agarraron el libro de temas, escribieron un error atómico y lo firmaron y nunca nadie se enteró. Y eso en realidad es un documento, y medio que lo hicieron así como jodiendo, si total... "Hay un montón de cosas que tenés que hacer porque así lo exige el sistema pero pierden sentido, y te cansan y te agotan. Hay gente que presenta el mismo programa año tras año, entonces, ¿cómo puede ser? ¿Dónde está el laburo ahí? ¿Hace 10 años los pibes son igual que ahora? Hay algo que no va. Pero nadie te los lee. Entonces, por un lado te da libertad, pero por otro sería interesante que existiera una coordinación. | | |
| | Algunos docentes están cansados de su práctica y no les importa mejorar constantemente para ser mejores profesionales | | | |
| | Existieron conflictos al trabajar con pareja pedagógica | | | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---------------------------------------|---|--|---|---|
| | Existe una desvalorización social de la práctica docente | | | |
| Relación con las instituciones | No hay acompañamiento institucional para poder resolver algunos aspectos de la práctica | - En Lugano, por ejemplo, el año pasado la pasé recontra mal. Era un caos, la dirección está como desbordada porque todos los días ocurren cosas, siempre es algo más grave. Entonces la verdad es que se pierde de vista lo educativo y se privilegia el asistencialismo social. O que los pobres simplemente no se caguen a trompadas en clase. "Se supone que hay tutorías para los chicos que tienen alguna dificultad. Pero creo que en el fondo no. No hay una política de acompañamiento sensata en ninguna escuela. Depende mucho de que la gente tenga ganas de laburar". | Hay libertad para poder armar clases que desean | - Los programas acá (CENS) los entrego y los ponen en una carpeta. No creo que nadie nunca haya mirado en detenimiento los programas que yo escribo. Por un lado te da un montón de libertad y por otro lado es como que cada uno, sálvese quien pueda. Sería bueno que existiera una coordinación. |
| | No conoce a los directivos o no hay relación cercana | | Conoce a los directivos y puede acercarse por cualquier cuestión | - Yo por ejemplo acá (CENS) trabajo muy bien. Si hay problemas rápidamente se resuelven, generalmente los resuelvo yo en clase, o la comunidad, al ser tan pocos pibes, tan pocos docentes, es como muy fácil. |
| | Llegó allí porque no tuvo opción | | Optó por esa/s institución/es por beneficios materiales (horas, cercanía, remuneración). | |
| | No se generan espacios de intercambio entre los actores de la institución o los espacios generados no son significativos | - El sistema educativo es como un monstruo burocrático. Yo sé que yo tengo que hacer el programa para cumplir, sé que tengo que hacer los libros para cumplir. Y una vez en la otra escuela me pasó que los pibes agarraron el libro de temas, escribieron un error atómico y lo firmaron y nunca nadie se enteró. Y eso en realidad es un documento, y medio que lo hicieron así como jodiendo, si total... "Hay un montón de cosas que tenés que hacer porque así lo exige el sistema pero pierden sentido, y | Comparte el proyecto institucional de la escuela | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---|--|--|--|---|
| | | te cansan y te agotan. Hay gente que presenta el mismo programa año tras año, entonces, ¿cómo puede ser? Dónde está el laburo ahí? ¿Hace 10 años los pibes son igual que ahora? Hay algo que no va. Pero nadie te los lee. Entonces, por un lado te da libertad, pero por otro sería interesante que existiera una coordinación. | | |
| | | | Cuando existe acompañamiento institucional, mejora la práctica docente y el vínculo con los estudiantes | - Si te tocó un curso que no es bueno por los motivos que sea, porque tienen problemas sociales, porque son quilomberos, por lo que sea, si hay un respaldo institucional eso se diluye, lo trabajás. El problema es cuando no hay nada, cuando no pasa nada. |
| Condiciones materiales en las que ejerce su práctica | La remuneración recibida no es acorde al tiempo que demanda la docencia (extra escolar, sobre todo) | - Es un trabajo mal pago. | | |
| | Existen problemas infraestructurales | | | |
| | Las clases se dan con pocos recursos (falta de materiales pedagógicos, herramientas informático-tecnológicas, presupuesto para innovar) | - Después, bueno, los recursos. Son también una limitación importante. Acá (CENS) tengo que dar taller de medios audiovisuales. ¿Cómo filmamos? Con los celulares de los alumnos. Si no, tiene que ser teórica. Entonces, hay como un despliegue de objetivos que uno tiene que cumplir y de buenas intenciones, quiero qué se yo, acá tengo borrador y tiza, en la Pugliese no tengo ni marcador, ni borrador, me los tengo que comprar yo. | | |
| | Existen situaciones extraescolares que experimentan los jóvenes que afectan a la dinámica escolar | - En el CENS trabajo con población adulta, muchos inmigrantes, algunos dejaron la escuela hace poco, y otro hace más de 30 años. La idea o recuerdo de escuela que tienen es muy diferente. En Lugano es una escuela vespertina, mucha sobre edad, repitencia, hay menores judicializados, madres con niños, es compleja la situación de | | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|--|---|--|
| | | vulnerabilidad social se podría decir. | | |
| | <p>Existe una tensión en las exigencias institucionales, dada por el pedido de calidad educativa -en términos de contenidos- pero con un contexto de inclusión - que apunta a no excluir a jóvenes que no cumplan con esos requisitos.</p> | <p>- En Lugano, por ejemplo, el año pasado la pasé recontra mal. Era un caos, la dirección está como desbordada porque todos los días ocurren cosas, siempre es algo más grave. Entonces la verdad es que se pierde de vista lo educativo y se privilegia el asistencialismo social. O que los pibes simplemente no se caguen a trompadas en clase. Entonces decís: 'Yo no me preparé para esto'. No es que me moleste ni que piense 'Ay, estos pibes de mierda' (a veces sí, medio que me enoja), pero, digo, uno no estudió para esto. No me voy una hora y media a Lugano para separar a los pibes, para eso me quedo en mi casa separando los míos.</p> <p>- Hay algo de lo numérico que funciona. A veces creo que las escuelas quieren retener a los alumnos a como dé lugar y a veces, lo mejor para ese pibe es cambiarse de escuela. ¿Qué privilegiamos? Y no se privilegia, se apagan incendios. Se trata de que si entraron 50 pibes vivos, tienen que salir 50 pibes vivos. Y se pierde lo educativo, que para mí está primero, y después lo social, aunque no están escindidos.</p> | | <p>- Hay como una imposición y hay una creencia de que todos obtienen el título secundario y al mismo tiempo hay una presión en todas las escuelas y es cierto: 'Bueno, aprobalos'. Hay que aprobarlos como sea.</p> |
| | <p>Existen diferentes circuitos escolares que generan desigualdad en el otorgamiento de títulos</p> | <p>- Lo que te dicen es: vos con el título vas a conseguir laburo. Para algunos es ser realizador cinematográfico y para otros es ser cajero en Jumbo, que es lo que me pasa en Lugano. O sea, son como dos títulos distintos.</p> | | |

Entrevista: J.

Antigüedad: Dos años.

Cantidad de horas asignadas: 23.

Cantidad de instituciones: Dos, un bachillerato (Darío Santillán) y un CENS.

Tiene otro trabajo: Sí, da clases de guitarra.

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|------------|---|---|
| Formación | El profesorado universitario (UBA) no brinda las herramientas necesarias para abordar las complejidades de la práctica | | El profesorado universitario está socialmente mejor considerado que el profesorado terciario | |
| | El profesorado universitario (UBA) sólo tiene una materia que brinda herramientas - sobre todo en relación a la planificación de clases-: Didáctica Especial | | Realizar el profesorado otorga mayor puntaje que una licenciatura en el listado docente | |
| Capacitación docente | Existen escasos espacios de capacitación permanente | | Es una práctica que requiere formación constante, aunque dependa de la voluntad/investigación del propio docente. | |
| | Cuando existen espacios de capacitación, el contenido dictado es insuficiente: no sirve para mejorar la práctica. | | | |
| Características propias de la práctica docente | Es una práctica que implica poner el cuerpo y experimentar cansancio físico y tensiones emocionales | | Es una mejor opción laboral para un estudiante/egresado de la carrera de Comunicación, entre las opciones que se le presentan | - Dentro de mis varias crisis académicas descubrí que un ámbito copado para seguir explotando ciertas cosas que había visto en la carrera sería trabajar con un grupo de gente, en un lugar. Y bueno, creo que la docencia era lo mejor en ese sentido. También un modo de aprovechar laboralmente varios años acá. |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|-------------------|---|--|
| | Implica acumular horas que otorguen una remuneración considerable y a mayor cantidad de horas de clase, más cansancio | | Implica vincularse constantemente con personas, no con máquinas | - Me alegra que las horas se pasan volando. Está buenísimo estar con personas todo el tiempo, que están ahí, que quieren ver qué onda. Por más que algunos quieran aprender un poco más o no, tenés que estar atento a todos. |
| | Implica trabajar en varias escuelas para poder acumular horas que otorguen una remuneración considerable | | Es necesario un compromiso personal para tener tiempo para dedicarse a estudiantes fuera de clase y para generar espacios de trabajo conjunto con otros docentes | |
| | Implica no tener tanto tiempo en las instituciones como para tener un conocimiento profundo de los estudiantes, como para trabajar conjuntamente con docentes y para sentirse parte de la institución | | Es un trabajo creativo. | - Las adversidades que te demanden las diferentes situaciones que te encuentres dando clases escapan de mí, intentaré lidiar con eso y estoy seguro que de algún modo u otro siempre se va a poder salir adelante. No creo que exista ningún lugar en el que te pueda decir: 'Bueno, hasta acá llegué, esto es una mierda, te metiste en un pozo sin fondo'. Digo, no me creo que ningún lugar sea así. Cuando vas a una villa y te dicen: 'Estos pibes no tienen futuro' yo creo que algo vas a hacer ahí, lo que me propongo es encontrarle la vuelta. |
| | Implica mucho tiempo de traslado de una institución a otra. | | Es un trabajo que requiere aprendizaje constante | |
| | Es una práctica que hace cuestionarse constantemente el sentido de la propia práctica | | Es un trabajo que disfruta/lo apasiona | - Primero, ser feliz yo. Porque si bien lo hago porque me gusta, hay una necesidad económica, hay que laburar. Y lo hago porque también es uno de los laburos más lindos. Trato de ir bien yo, y creo que eso se transmite. |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--------------------------|---|---|--|---|
| | Es una práctica que no quisiera continuar realizando mucho tiempo más | | Es un trabajo que permite experimentar diferentes niveles de la docencia y le gustaría hacerlo. En algunos casos, para evitar el desgaste máximo. | - Si, me veo siendo docente a futuro. Porque me cabe y porque es un modo de tener recursos. |
| | Implica adaptarse a una burocracia que limita la creatividad y espontaneidad | | Es un trabajo que permite experimentar otros aspectos vinculados a la educación, pero no dentro del aula, y le gustaría hacerlo. En algunos casos, para evitar el desgaste máximo. | |
| | Es sólo un trabajo | - Hay una necesidad económica: hay que laburar. | En algún momento consideró a la educación como práctica transformadora | |
| | Implica un desgaste cuando se ejerce la docencia por mucho tiempo o por muchas horas | | La educación es una práctica transformadora | - La docencia es terreno de muchas contradicciones, pero también terreno de lucha social, y eso está bueno. Yo lo veo como un espacio en el que tenés que bancarte todo, pero un mínimo de luz hay. Vos podés cambiar las cosas, si querés y si te las rebuscás de algún modo. Y generar proyectos, lindos que le pueden cambiar la vida a una persona. |
| | | | Conviene no dedicarse sólo a ejercer la docencia dentro del aula, para evitar el desgaste máximo | |
| Relación con estudiantes | Los jóvenes no le encuentran sentido al espacio escolar y por lo tanto no quieren estar en la escuela | | Establecer un vínculo es primordial para poder conformar una clase | |
| | Es difícil conocer a los estudiantes, ya que no se comparte demasiado tiempo | | Conocer a los estudiantes es primordial para poder interpelarlos. | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|--|--|--|
| | con ellos. | | | |
| | Es difícil construir la figura de autoridad en el contexto actual | | La figura de autoridad se construye a través de generar interés en los jóvenes | - Hay que cuidarse con lo que uno dice porque vos sos la figura de autoridad intelectual, en ese sentido te toman como tal, y hay ciertas cosas que hay que ir diciéndolas de a poco. Construir o deconstruir esos pequeños saberes de a poco. No podés cambiar la vida, las mentes, en dos semanas. |
| | La evaluación es una formalidad burocrática | | Se implementan estrategias de evaluación adaptadas a los diferentes jóvenes y los diferentes contextos | - En el bachi evaluamos mucho haciendo trabajos en clase, fichas. Otra pregunta que me estoy haciendo es si no sería bueno que haya alguna evaluación más tradicional, poner en tensión su propia capacidad intelectual. "No evalúo igual, tratamos de hacer dos o tres evaluaciones". |
| | Los jóvenes están acostumbrados a actividades/evaluaciones tradicionales y les cuesta adaptarse a las innovaciones | - Esta tensión constante entre que quieren escucharte que les digas la verdad, y vos tenés que decirles que no hay una verdad. | Se realiza un seguimiento constante del proceso de cada joven, para poder andamiarlo en el transcurso de la materia | |
| | Los jóvenes tienen déficit en la formación previa: los docentes de Comunicación tienen que suplir estas falencias en sus clases | | Los docentes dan contenidos que para ellos mismos son significativos e interesantes | - Me pregunto mucho hasta qué punto sirven todas las actividades que estuve acostumbrado a hacer en el colegio y la universidad. Me gustaría meterle una mirada más artística a la clase, en cuanto a que empiece y termine, que sea algo dentro de todo original, que esté ahí, dando vueltas en el imaginario de la clase. Algo que sea cortito y que se lleven cada clase. Lo que pasa es que armar una clase así te lleva un montón de tiempo, un montón de creatividad, y a veces no tenés ganas. |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|--|--|---|
| | Hay poca presencia y acompañamiento por parte de las familias de los estudiantes/ Hay presencia familiar para criticar trabajo y no para trabajar conjuntamente | | Los docentes tratan de interpelar a los estudiantes para que se enganchen con el tema, muchas veces a través de sus consumos culturales | - Si. |
| | Los docentes dan contenidos que no creen significativos para los estudiantes | | Para los docentes es primordial que exista algún tipo de aprendizaje dentro de su clase | - Modifiqué los programas cuando me di cuenta que es necesario dar pocas cosas y bien, y contagiar desde otro lado. |
| | Los jóvenes no siempre se muestran entusiasmados con las actividades propuestas | - La ansiedad es una de las cosas que hay que aprender a manejar en la clase. Los chicos (muchos adultos) no van todos a aprender, en la escuela se dan relaciones sociales, van a hacerse amigo de tal, a tal le gusta tal, tal odia a tal... | Es importante que aprendan cuestiones básicas relacionadas a la comunicación | |
| | | | Los alegra cuando los ven motivados/"enganchados" | - Me alegra mucho cuando las actividades se vuelven intensas, se disparan debates, que pongan cosas diferentes en la actividad; que el grupo labore solo y no haya tenido que estar ahí tanto yo. |
| | | | Es importante que aprendan cuestiones relacionadas a su comportamiento socio-comunitario | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|------------------------------------|--|--|--|---|
| | | | Es importante generar en los estudiantes sentimientos de autoestima y autonomía | - Como docente vos podés cambiar las cosas si querés, y generar proyectos lindos que le pueden cambiar la vida a una persona desde el apoyo de su autoestima, porque todos sabemos cuánto puede llegar a frustrar o incentivar a una persona cierta situación que haya pasado en el colegio en donde se supone que te están mirando, enseñando. Entonces es importante más que nada contagiar, influenciar a las personas para que puedan tener un peso por sí mismo en cuanto a decisiones, a un punto de vista, y de paso, enseñarles literatura o lo que sea |
| | | | Es importante colaborar en la resolución de proyectos/problemas personales de los estudiantes, fuera de la materia que dictan | - Me alegra poder conectar con alguna historia personal y también dar una mano con eso. Estar ahí y conectarme humanamente con las personas en la medida que pueda. |
| Relación con otros docentes | Hay escasos espacios institucionales que fomenten el trabajo interdisciplinario | | Es importante tener espacios de trabajo conjunto con otros docentes | - En el bachi se trabaja por pareja pedagógica. Revisamos los programas con mi compañera y con las otras materias, manteniendo un diálogo con los otros años para no dar lo mismo. En el bachi hacemos reuniones de docentes una vez por mes. |
| | Es difícil trabajar interdisciplinariamente con otros docentes, ya que no tienen tiempo material para encontrarse | | Es importante compartir espacios con otros docentes para resolver inquietudes propias de la práctica | |
| | Algunos docentes no continúan formándose | - Me tensiona laburar con profes que no están a la altura de las circunstancias por equis razones: falta de experiencia, otra mirada social, falta de formación. | Algunos docentes se erigen como modelos ideales a seguir, por su profesionalismo e interés que generan en los jóvenes | - Laburar con profes copados, eso me encanta. Me re alegra. |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---------------------------------------|--|---|---|---|
| | Algunos docentes no pueden establecer vínculos significativos con jóvenes | - Me tensiona laburar con profes que no están a la altura de las circunstancias por equis razones: falta de experiencia, otra mirada social, falta de formación. | Le gustaría trabajar con pareja pedagógica | |
| | Algunos docentes no adaptan sus clases a los nuevos contextos | - Me tensiona laburar con profes que no están a la altura de las circunstancias por equis razones: falta de experiencia, otra mirada social, falta de formación. | | |
| | Algunos docentes están cansados de su práctica y no les importa mejorar constantemente para ser mejores profesionales | | | |
| | Existieron conflictos al trabajar con pareja pedagógica | - Otro problema es cuando mi colega da ejemplos que no están a la altura de las circunstancias, de las situaciones de los que están ahí. Por ejemplo, hace ciertos comentarios sobre consumos culturales de la clase media, que los chicos no conocen y entonces no entienden. Y en ese momento es difícil porque no querés contradecir a tu pareja pedagógica pero no podés dejarlo pasar. | | |
| | Existe una desvalorización social de la práctica docente | | | |
| Relación con las instituciones | No hay acompañamiento institucional para poder resolver algunos aspectos de la práctica | | Hay libertad para poder armar clases que desean | - Se trabaja en pareja pedagógica y con otras materias. |
| | No conoce a los directivos o no hay relación cercana | | Conoce a los directivos y puede acercarse por cualquier cuestión | - Se hacen reuniones mensuales con todos los profes |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|---|---|------------|
| | Llegó allí porque no tuvo opción | | Optó por esa/s institución/es por beneficios materiales (horas, cercanía, remuneración). | |
| | No se generan espacios de intercambio entre los actores de la institución o los espacios generados no son significativos | | Comparte el proyecto institucional de la escuela | - Si. |
| | | | Cuando existe acompañamiento institucional, mejora la práctica docente y el vínculo con los estudiantes | |
| Condiciones materiales en las que ejerce su práctica | La remuneración recibida no es acorde al tiempo que demanda la docencia (extra escolar, sobre todo) | <p>- En el bachi hay cierta remuneración que no está mal paga. Tampoco es lo que se le paga a un profesor, pero tampoco todos son profesores. Pero también es un laburo en el que aprendés mucho de las reuniones con profesores, de los colegas, es como que sos un laburante de la educación pero también hay cierta militancia. Claramente no está bien pago, pero no voy en búsqueda de eso.</p> <p>- En el caso de tomar horas en una escuela privada, lo haría si estuviesen bien pagas. Si no, no, y lo denunciaría.</p> | | |
| | Existen problemas infraestructurales | | | |
| | Las clases se dan con pocos recursos (falta de materiales pedagógicos, herramientas informático-tecnológicas, presupuesto para innovar) | | | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|--|--|-------------------|
| | Existen situaciones extraescolares que experimentan los jóvenes que afectan a la dinámica escolar | - Una de las cosas con las que hay que lidiar son las llegadas tarde. Las personas que llegan tarde y cómo se acoplan a lo que estás viendo. O las que faltan y hay que reponer lo de la clase anterior. No damos tarea porque muchas veces no pueden hacerla porque trabajan, o se les complica hacerlos solos. | | |
| | Existe una tensión en las exigencias institucionales, dada por el pedido de calidad educativa -en términos de contenidos- pero con un contexto de inclusión -que apunta a no excluir a jóvenes que no cumplan con esos requisitos. | | | |
| | Existen diferentes circuitos escolares que generan desigualdad en el otorgamiento de títulos | | | |

Entrevista: JJ.

Antigüedad: 12/13 años.

Cantidad de horas asignadas: 62.

Cantidad de instituciones: Tres.

Tiene otro trabajo: No.

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|----------------------|--|------------|---|---|
| Formación | El profesorado universitario (UBA) no brinda las herramientas necesarias para abordar las complejidades de la práctica | | El profesorado universitario está socialmente mejor considerado que el profesorado terciario | |
| | El profesorado universitario (UBA) sólo tiene una materia que brinda herramientas - sobre todo en relación a la planificación de clases - : Didáctica Especial | | Realizar el profesorado otorga mayor puntaje que una licenciatura en el listado docente | <i>¿Cuáles fueron los motivos por los que decidiste empezar el profesorado?</i> - Por el puntaje, o sea tener el profesorado te cambia mucho la posibilidad de tomar horas, de poder tener algún ascenso. Te relega mucho, o sea, vos estás en otro listado. Como que estás en desigualdad de condiciones para competir con otra persona que tiene un profesorado. |
| Capacitación docente | Existen escasos espacios de capacitación permanente | | Es una práctica que requiere formación constante, aunque dependa de la voluntad/investigación del propio docente. | |
| | Cuando existen espacios de capacitación, el contenido dictado es insuficiente: no sirve para mejorar la práctica. | | | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---|---|---|--|------------|
| Características propias de la práctica docente | Es una práctica que implica poner el cuerpo y experimentar cansancio físico y tensiones emocionales | <p><i>¿Y qué te proponés lograr hoy con tu práctica?</i></p> <p>- Y...la verdad que hoy el trabajo es muy...te desgasta mucho. Y la verdad que hoy lo que me propongo no es muy ambicioso. Que la hora transcurra conmigo. ¿Qué significa transcurra? Que el chico no se dé cuenta que está conmigo y que a fin de hora diga: tuvimos tal materia o estuvimos con tal profesor y no lo sienta como algo muy pesado, muy agobiante o muy denso.</p> | Es una mejor opción laboral para un estudiante/egresado de la carrera de Comunicación, entre las opciones que se le presentan | |
| | Implica acumular horas que otorguen una remuneración considerable y a mayor cantidad de horas de clase, más cansancio | | Implica vincularse constantemente con personas, no con máquinas | |
| | Implica trabajar en varias escuelas para poder acumular horas que otorguen una remuneración considerable | | Es necesario un compromiso personal para tener tiempo para dedicarse a estudiantes fuera de clase y para generar espacios de trabajo conjunto con otros docentes | |
| | Implica no tener tanto tiempo en las instituciones como para tener un conocimiento profundo de los estudiantes, como para trabajar conjuntamente con docentes y para sentirse parte de la institución | <p><i>¿Y cómo es el vínculo con las instituciones donde trabajás?</i></p> <p>- En relación a si conocés a los directivos, si hay relación con los docentes, si hay trabajo en conjunto.</p> <p>- Son diferentes. A la n° 3 yo la siento que es más mi escuela. Sí, conozco a los directivos, ellos trabajan conmigo, conozco a los docentes, por ahí elaboramos trabajos en común. Por ahí en otras escuelas no tanto. En el privado voy dos horas nada más. Conozco al directivo, conozco a algunos profes, pero es distinto el vínculo que puedo tener trabajando dos horas. Y en</p> | Es un trabajo creativo. | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|---|--|-------------------|
| | | la otra un poquito menos que acá. Pero también, va cambiando, va cambiando de acuerdo al directivo que esté y eso. | | |
| | Implica mucho tiempo de traslado de una institución a otra. | | Es un trabajo que requiere aprendizaje constante | |
| | Es una práctica que hace cuestionarse constantemente el sentido de la propia práctica | <p><i>¿Y qué preguntas te estás haciendo ahora, a vos?</i></p> <p>- Todo el tiempo me pregunto si lo que estoy haciendo está bien, por qué lo estoy haciendo. También si no tendría que hacer otra cosa. A veces me siento desperdiciado: tengo 3 títulos universitarios, me faltan 12 materias para terminar una licenciatura en letras y como que a veces esas cosas que uno considera interesantes y que estaría bueno que los chicos por ahí la escucharan, nada, a los pibes les parece una boludez. Creo que esa es otra cosa que también me molesta, sentirme como que da lo mismo. Que se pare una persona que tiene 3 títulos universitarios o cualquiera que venga con ningún tipo de acreditación porque para ellos es lo mismo, hagas lo que hagas es aburrido, no les gusta, no quieren, es una pavada, no le ven sentido.</p> | Es un trabajo que disfruta/lo apasiona | |
| | Es una práctica que no quisiera continuar realizando mucho tiempo más | | Es un trabajo que permite experimentar diferentes niveles de la docencia y le gustaría hacerlo. En algunos casos, para evitar el desgaste máximo. | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|--|--|---|
| | <p>Implica adaptarse a una burocracia que limita la creatividad y espontaneidad</p> | | <p>Es un trabajo que permite experimentar otros aspectos vinculados a la educación, pero no dentro del aula, y le gustaría hacerlo. En algunos casos, para evitar el desgaste máximo.</p> | <p>- No es que es todo negro y todo malo, pero te cuento qué es lo que me pasa a mí, de hecho es uno de los motivos por los que estoy pensando seriamente en ser vicedirector. Me veo que ya en el aula estoy perdiendo... Te decía, antes era 100% disfrute, hoy ya es... Antes era disfrutar un 90 y un 10 era un trabajo y la verdad era el mejor trabajo porque nada, yo era el más reo de la escuela entonces ser profesor era como que el preso ahora es guardia. Entonces, decía esto lo voy a cambiar, esto así está mal, está mal. Era como un juego para mí. Hoy ya se ha convertido en un 80 por ciento trabajo y un 20 esas pequeñas cosas como para romper algunas cosas que están establecidas.</p> <p><i>¿Y cómo te ves en un futuro con respecto a la docencia?</i></p> <p>- De vicedirector, en algún momento. Sí, creo que ese es el paso necesario para la subsistencia de la psiquis. No, sí, quiero salir del aula. Yo trabajo muchas horas, hace muchos años trabajo muchas horas y en algún momento eso te afecta.</p> |
| | <p>Es sólo un trabajo</p> | <p><i>¿Qué es para vos, ahora, la docencia?</i></p> <p>- Fue cambiando, pero hoy es un trabajo. Netamente algo que me da plata y me permite vivir. Bueno, aparte de otras cosas, pero digo lo veo principalmente como un trabajo. Sí, me da algún otro tipo de satisfacciones, la paso bien, pero creo que esas satisfacciones y eso que está más asociado al disfrute del trabajo como que se ha ido corriendo y hoy un 80% lo veo como un trabajo.</p> | <p>En algún momento consideró a la educación como práctica transformadora</p> | <p><i>¿Y te acordás con qué expectativas empezaste?</i></p> <p>- Sí con unas expectativas muy grandes. Yo no era el típico alumno de secundaria que quería ser profesor. Entonces nunca había hecho una práctica, no tenía pensado ser profesor y siempre digo, de todos mis compañeros el último que mis profesores hubieran pensado que iba a terminar como profesor era yo. Entonces como que entraba con esa idea de cambiar esas cosas, esas cosas que a mí me molestaban, no harías, no repetirías, cambiarías. Como que entrar por otro lado. No hacer lo que no me gustaba que me hicieran y pensaba que de esa manera podía lograr otra cosa con los alumnos. O sea, yo pensaba... siempre digo, quería ser un profesor que a mí me habría gustado tener. Creo que lo he logrado.</p> |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|--|---|------------|
| | <p>Implica un desgaste cuando se ejerce la docencia por mucho tiempo o por muchas horas</p> | <p><i>¿Y qué pensás que pasó desde el momento que empezaste hasta ahora?</i></p> <p>- Y me fui cansado, me fui cansando. Uno...son muchos años, yo trabajo muchas horas. Es como una historia que se repite muchas veces: pararte adelante del pizarrón, hablar y que el chico no preste atención, que esté con el celular. O que no haga lo que tiene que hacer. Llamarle la atención, explicarle. O leer un texto. Viste, al final es todo lo mismo, o sea...Es como que... Bueno, aparte me fui cansando y veía que no me producía satisfacción. O sea, el desgaste que implicaba no se correspondía ni con el sueldo que me pagaban ni con lo que yo obtenía. Entonces uno se va volviendo un poco gris. Nada, yo siempre digo que me estoy volviendo un viejo choto, eso les digo a los chicos. De a poco me voy volviendo un viejo choto. Y voy entendiendo un poco a esos profes que cuando yo entré tenían 15, 20 años y yo pensaba que ellos estaban equivocados y yo no. Como que ahora no los juzgo tanto sino que los entiendo. Y trato de ser más comprensivo.</p> <p><i>¿Y pensabas que te iba a pasar algo así cuando empezaste?</i></p> <p>- No, nunca. No, no. De hecho nunca...o sea, si hubiera querido, no sé si hubiese sido vicedirector pero tendría más puntaje con el que poder concursar. Este año recién, el año pasado, este año recién empecé con estas ganas y quise ingresar al curso de ascenso y quedé afuera por uno. Entraron 50 -una forma de decir-, entraron 50 y yo tenía 51. Y estuve 10 años sin hacer un curso. O sea un curso que te da puntaje. El año pasado hice dos, este año hice dos más. Y bueno, probablemente el año que viene haga dos y el puntaje va a ir subiendo...No, la verdad que no. A mí me gustaba, me gus...O sea, me gustaba y me gusta estar en clase. Nunca pensé que iba a</p> | <p>La educación es una práctica transformadora</p> | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--------------------------|---|--|---|--|
| | | estar de vice director o de director, no quería. Yo quería estar en clase, disfrutaba mucho estar en clase. Y bueno, uno también va creciendo. Cuando digo creciendo no lo digo como que ahora veo algo que no veía antes, no. Uno va creciendo y se va haciendo un poquito más viejo y se va cansando un poquito más. Por ahí no tengo la energía que tenía antes y hoy necesito cambiar un poco de aire. | | |
| | | | Conviene no dedicarse sólo a ejercer la docencia dentro del aula, para evitar el desgaste máximo | |
| Relación con estudiantes | Los jóvenes no le encuentran sentido al espacio escolar y por lo tanto no quieren estar en la escuela | | Establecer un vínculo es primordial para poder conformar una clase | <p><i>¿Qué te alegra de tu práctica docente?</i></p> <p>- ¿Qué me alegra? Me alegra que el alumno por ahí reconozca algunas cosas, me alegra cuando me doy cuenta que establecí un vínculo con el alumno. Desde lo afectivo creo que ese es mi mayor logro, que logre establecer un vínculo con el alumno, que el alumno me pueda contar algo que no le cuenta a ningún otro profesor, que el alumno pueda confiar en mí, que el alumno me pueda pedir un consejo y que no sé si lo escuche, digo, no sé si actúe en consecuencia pero tal vez actúe en consecuencia. Creo que eso es lo que más me alegra de mi tarea. Hoy.</p> |
| | Es difícil conocer a los estudiantes, ya que no se comparte demasiado tiempo con ellos. | | Conocer a los estudiantes es primordial para poder interpelarlos. | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|---|--|------------|
| | <p>Es difícil construir la figura de autoridad en el contexto actual</p> | <p><i>¿Y en qué se diferencian tus estudiantes de tus compañeros de secundaria?</i></p> <p>- Uh, un montón, un montón. Un montón, sí, un montón. Desde las habilidades de lectoescritura que teníamos nosotros era muy diferente. El futuro que teníamos era muy diferente, nosotros estudiábamos porque queríamos ir a la universidad. Teníamos más respeto por el profesor. Sí, el respeto por el profesor era muy diferente, por el profesor, por las instituciones, por los directivos. Había respeto por los padres, respeto por los padres en el sentido de mi papá está haciendo un esfuerzo para que yo venga a la escuela, yo voy a tratar de terminarla, de aprobar. En cuanto a las habilidades cognitivas también, muy diferentes, sí, sí, sí. También conocimientos culturales que estos chicos no tienen, no sé. Vos les hablás de Alfonsín y no saben quién es Alfonsín, quién es Menem.</p> | <p>La figura de autoridad se construye a través de generar interés en los jóvenes</p> | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|------------|---|--|
| | <p>La evaluación es una formalidad burocrática</p> | | <p>Se implementan estrategias de evaluación adaptadas a los diferentes jóvenes y los diferentes contextos</p> | <p><i>¿Cómo evaluás?</i></p> <p>- Cambié, cambié la forma de evaluar. Al principio era de tomar pruebas, ahora ya no tomo ninguna prueba. Evalúo con trabajos prácticos. Con trabajos prácticos, mucha participación. Principalmente trabajos prácticos y colaboración. Y compromiso; o sea, compromiso con la materia; o sea, compromiso significa: profe, ¿qué tengo que hacer para aprobar la materia? No es el gran compromiso, pero bueno. A mí me alcanza con eso, pero bueno, fue cambiando. Igual les hago creer a los chicos que no les tomo prueba porque ellos quieren que no les tome prueba. Hago un contrato didáctico a principio de año. Entonces digo, las cosas que ellos quieren y las cosas que yo quiero. Por lo general van a poner que no quieren prueba, entonces les hago creer que...O sea, las cosas que ellos piden yo se las voy a dar igual. Pero les hago creer que en teoría...uno termina aceptando algunas cosas más fáciles si cree que participó en la negociación. Igual también hay cosas que ellos me prometen y no sé si después las hacen. Pero en general es así, lecciones y no sé si ellos estarán al tanto de que una de esas lecciones me sirve a mí para dar clase. Ellos me impartieron esa lección y ahí quedó. Nada más.</p> |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|--|---|-------------------|
| | <p>Los jóvenes están acostumbrados a actividades/evaluaciones tradicionales y les cuesta adaptarse a las innovaciones</p> | <p>- Eso me frustra. Me frustra cuando uno está hablando y que no sean capaces de prestar atención 5 minutos. No sé, me frustra que no puedan leer un texto de una carilla. Me frustra cuando traigo una película y que es subtitulada que todos digan: eh, es subtitulada, porque no pueden leer, no pueden seguir el diálogo con el televisor, con una película con subtítulos. Me frustra que no quieran hacer nada. Me frustra que no valoren lo que se hace, me frustra que terminen haciendo cosas rutinarias y sin sentido porque un profesor se los ordena y cuando uno le propone algo que no es rutinario se quejen porque saben que no van a tener una represalia conmigo si no están de acuerdo con lo que yo digo. No sé, más o menos eso.</p> <p>- O sea si tenés toda una historia...Yo tengo a los chicos en 5to. año, si los chicos estuvieran toda la primaria y los 4 años de secundaria cuando les das un texto te preguntan: profe, ¿acá está la 1?, profe ¿acá está la 2? Estuvieron acostumbrados a eso: copiar, repetir, copiar, transcribir, repetir. Entonces cuando uno intenta que piensen, que reflexionen, que fundamenten, que argumenten es como que para él no. Porque en el contrato didáctico en el que fue</p> | <p>Se realiza un seguimiento constante del proceso de cada joven, para poder andamiarlo en el transcurso de la materia</p> | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|---|---|--|
| | <p>Los jóvenes tienen déficit en la formación previa: los docentes de Comunicación tienen que suplir estas falencias en sus clases</p> | <p>creado, eso no está bien, está mal. Para él está bien que tenga que contestar la 1 va a estar acá, la 2 va a estar acá. Y que él no va a tener que pensar, ni reflexionar, ni argumentar, ni dar su punto de vista. Entonces cuando uno intenta hacerlo, chocás contra años y años que la escuela ha hecho lo contrario. Y la verdad que últimamente es más fácil ir con la corriente que contra la corriente, como que ya no tengo ganas de ir contra la corriente. Y es mucho más fácil ir con la corriente.//</p> <p><i>¿Y en qué se diferencian tus estudiantes de tus compañeros de secundaria?</i></p> <p>- Uh, un montón, un montón. Un montón, sí, un montón. Desde las habilidades de lectoescritura que teníamos nosotros era muy diferente. El futuro que teníamos era muy diferente, nosotros estudiábamos porque queríamos ir a la universidad. Teníamos más respeto por el profesor. Sí, el respeto por el profesor era muy diferente, por el profesor, por las instituciones, por los directivos. Había respeto por los padres, respeto por los padres en el sentido de mi papá está haciendo un esfuerzo para que yo venga a la escuela, yo voy a tratar de terminarla, de aprobar. En cuanto a las habilidades cognitivas también, muy diferentes, sí, sí, sí. También conocimientos culturales que estos chicos no tienen, no sé. Vos les hablás de Alfonsín y no saben quién es Alfonsín, quién es Menem.</p> | <p>Los docentes dan contenidos que para ellos mismos son significativos e interesantes</p> | <p><i>¿Y antes qué te proponías?</i></p> <p>- Y antes me proponía un montón de cosas. Ayudarlo a entender un poquito más el mundo, movilizarlo, me proponía que pensarán. Hoy también, pero no tanto. Me proponía eso: que pensara, que pudiera transformar la realidad, que pudiera entender, que pudiera comprender, que pudiera mirar otra cosa de la que estaba mirando. No sé, cosas que yo había visto en la facultad que me parecían interesantes, que me parecía interesante que los chicos pudieran ver.//</p> <p><i>Qué pensás de los contenidos de tu materia. ¿Son actuales, motivan a los estudiantes?</i></p> <p>- Sí, son bastante actuales. Sí, pueden motivarlos. Tenés que buscar alguna forma de encararlo y dentro de todo si los comparamos con otras materias creo que no son tan arcaicos, tan viejos. Uno puede trabajar siempre y cuando por ahí tengas ciertos elementos en la escuela. No sé, una sala de video en condiciones, sala de video con una computadora para emitir algún fragmento de <i>youtube</i>, escuchar un radioteatro o un spot publicitario. Siempre y cuando tengas eso, no hay grandes problemas.</p> |
| | <p>Hay poca presencia y acompañamiento por parte de las familias de los estudiantes/ Hay presencia familiar para criticar trabajo y no para trabajar conjuntamente</p> | | <p>Los docentes tratan de interpelar a los estudiantes para que se enganchen con el tema, muchas veces a través de sus consumos culturales</p> | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|---|--|---|
| | <p>Los docentes dan contenidos que no creen significativos para los estudiantes</p> | | <p>Para los docentes es primordial que exista algún tipo de aprendizaje dentro de su clase</p> | <p><i>¿Y antes qué te proponías?</i></p> <p>- Y antes me proponía un montón de cosas. Ayudarlo a entender un poquito más el mundo, movilizarlo, me proponía que pensarán. Hoy también, pero no tanto. Me proponía eso: que pensara, que pudiera transformar la realidad, que pudiera entender, que pudiera comprender, que pudiera mirar otra cosa de la que estaba mirando. No sé, cosas que yo había visto en la facultad que me parecían interesantes, que me parecía interesante que los chicos pudieran ver.</p> |
| | <p>Los jóvenes no siempre se muestran entusiasmados con las actividades propuestas</p> | <p>- Eso me frustra. Me frustra cuando uno está hablando y que no sean capaces de prestar atención 5 minutos. No sé, me frustra que no puedan leer un texto de una carilla. Me frustra cuando traigo una película y que es subtitulada que todos digan: eh, es subtitulada, porque no pueden leer, no pueden seguir el diálogo con el televisor, con una película con subtítulos. Me frustra que no quieran hacer nada. Me frustra que no valoren lo que se hace, me frustra que terminen haciendo cosas rutinarias y sin sentido porque un profesor se los ordena y cuando uno le propone algo que no es rutinario se quejen porque saben que no van a tener una represalia conmigo si no están de acuerdo con lo que yo digo. No sé, más o menos eso.</p> | <p>Es importante que aprendan cuestiones básicas relacionadas a la comunicación</p> | <p><i>¿Y antes te acordás qué te alegraba?</i></p> <p>- Y antes me alegraba cuando veía que un chico tenía capacidades, cuando veía que un chico podía desarrollar un texto escrito, cuando podía ver algo más allá de lo que uno podía, cuando veía que podía tener una opinión diferente a la de uno, desde un fundamento, desde una base. Me alegraba mucho hacer un programa de radio. O sea, hoy también pero un poco menos. Antes me alegraba mucho hacer un programa de radio, ir con los chicos a la radio, hacer un cortometraje, hacer una revista, participar en una revista, hacer una excursión me alegraba mucho. Hoy ya como que la sufro. Antes era no sé...una excursión, el día del estudiante, también...Esos aspectos que estaban un poquito por fuera de la clase tradicional. No sé, una despedida de un 4° a un 5°, una entrega de diplomas me alegraba mucho más. Hoy ya no tanto, hoy ya me alegra más lo otro, te digo.</p> |
| | | | <p>Los alegra cuando los ven motivados/"enganchados"</p> | |
| | | | <p>Es importante que aprendan cuestiones relacionadas a su comportamiento socio-comunitario</p> | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|------------------------------------|--|-------------------|--|--|
| | | | Es importante generar en los estudiantes sentimientos de autoestima y autonomía | |
| | | | Es importante colaborar en la resolución de proyectos/problemas personales de los estudiantes, fuera de la materia que dictan | <p><i>¿Qué te alegra de tu práctica docente?</i></p> <p>- ¿Qué me alegra? Me alegra que el alumno por ahí reconozca algunas cosas, me alegra cuando me doy cuenta que establecí un vínculo con el alumno. Desde lo afectivo creo que ese es mi mayor logro, que logre establecer un vínculo con el alumno, que el alumno me pueda contar algo que no le cuenta a ningún otro profesor, que el alumno pueda confiar en mí, que el alumno me pueda pedir un consejo y que no sé si lo escuche, digo, no sé si actúe en consecuencia pero tal vez actúe en consecuencia. Creo que eso es lo que más me alegra de mi tarea. Hoy.</p> |
| Relación con otros docentes | Hay escasos espacios institucionales que fomenten el trabajo interdisciplinario | | Es importante tener espacios de trabajo conjunto con otros docentes | |
| | Es difícil trabajar interdisciplinariamente con otros docentes, ya que no tienen tiempo material para encontrarse | | Es importante compartir espacios con otros docentes para resolver inquietudes propias de la práctica | |
| | Algunos docentes no continúan formándose | | Algunos docentes se erigen como modelos ideales a seguir, por su profesionalismo e interés que generan en los jóvenes | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---------------------------------------|--|-------------------|--|--|
| | Algunos docentes no pueden establecer vínculos significativos con jóvenes | | Le gustaría trabajar con pareja pedagógica | - Bueno, pensando en el futuro. ¿Te gustaría modificar algún aspecto de tu práctica? Sí, me gustaría que cuando esté enseñando radio tenga alguien ayudándome, un profesor por cargo o una pareja pedagógica. |
| | Algunos docentes no adaptan sus clases a los nuevos contextos | | | |
| | Algunos docentes están cansados de su práctica y no les importa mejorar constantemente para ser mejores profesionales | | | |
| | Existieron conflictos al trabajar con pareja pedagógica | | | |
| | Existe una desvalorización social de la práctica docente | | | |
| Relación con las instituciones | No hay acompañamiento institucional para poder resolver algunos aspectos de la práctica | | Hay libertad para poder armar clases que desean | - ¿Y hay alguna bajada institucional que te haya hecho cambiarlo de alguna manera específica? No, bajada institucional. No de manera directa, o sea yo fui cambiando, fui modificando algunas cosas al ver que por ahí era muy desgastante y que no lograba lo que yo quería. |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|------------|---|---|
| | No conoce a los directivos o no hay relación cercana | | Conoce a los directivos y puede acercarse por cualquier cuestión | <p><i>¿Y cómo es el vínculo con las instituciones donde trabajás?</i></p> <p>- Son diferentes. A la n° 3 la siento que es más mi escuela. Sí, conozco a los directivos, ellos trabajan conmigo, conozco a los docentes, por ahí elaboramos trabajos en común. Por ahí en otras escuelas no tanto. En el privado voy dos horas nada más. Conozco al directivo, conozco a algunos profes, pero es distinto el vínculo que puedo tener trabajando dos horas. Y en la otra un poquito menos que acá. Pero también, va cambiando, va cambiando de acuerdo al directivo que esté y eso.</p> |
| | Llegó allí porque no tuvo opción | | Optó por esa/s institución/es por beneficios materiales (horas, cercanía, remuneración). | |
| | No se generan espacios de intercambio entre los actores de la institución o los espacios generados no son significativos | | Comparte el proyecto institucional de la escuela | |
| | | | Cuando existe acompañamiento institucional, mejora la práctica docente y el vínculo con los estudiantes | |
| Condiciones materiales en las que ejerce su práctica | La remuneración recibida no es acorde al tiempo que demanda la docencia (extra escolar, sobre todo) | | | |
| | Existen problemas infraestructurales | | | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|---|---|------------|
| | <p>Las clases se dan con pocos recursos (falta de materiales pedagógicos, herramientas informático-tecnológicas, presupuesto para innovar)</p> | <p><i>¿Cuál considerás que es la dificultad más común al momento de dar clases?</i></p> <p>- Uno, de lo que te expliqué. Como viene la institución escolar: son años y años del chico haciendo las mismas cosas y es difícil cambiarlo. Después, el tema del déficit de atención que no sé si es verdad también, estamos enseñando como hace 100 años, un tipo que explica en el pizarrón, copia en el pizarrón. Hace 100 años se explicaba igual y los chicos hoy cambiaron. Obviamente para cambiar eso necesitás un montón de plata, necesitás otros instrumentos, necesitás otra capacitación para profesores u otro tipo de profesores. Y cambiarlo es más fácil darle a un profe una tiza y un borrador que una pantalla donde puedas mostrarle a los alumnos a partir de internet o que sea más interactivo. Obviamente una caja de tizas saldrá menos de 100 pesos y te dura para varios profesores, varias semanas.</p> <p><i>Y qué pensás de los contenidos de tu materia. ¿Son actuales, motivan a los estudiantes?</i></p> <p>- Sí, son bastante actuales. Sí, pueden motivarlos. Tenés que buscar alguna forma de encararlo y dentro de todo si los comparamos con otras materias creo que no son tan arcaicos, tan viejos. Uno puede trabajar siempre y cuando por ahí tengas ciertos elementos en la escuela. No sé, una sala de video en condiciones, sala de video con una computadora para emitir algún fragmento de <i>Youtube</i>, escuchar un radioteatro o un spot publicitario. Siempre y cuando tengas eso, no hay grandes problemas.</p> | | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|--|---|------------|
| | <p>Existen situaciones extraescolares que experimentan los jóvenes que afectan a la dinamica escolar</p> | <p>- Son diferentes en las escuelas. La EMEM 2 y la 3 de Soldati y Bajo Flores son parecidas. Chicos que principalmente viven en la villa, en la 1.11.14 o en Los Piletos, en Soldati. El nivel socioeconómico es bajo. Muchos chicos que son la primera generación que termina el secundario, muchos hermanos, muchos tienen que trabajar para vivir. Algunos alumnos padres, alumnas madres. Con muchas deficiencias de lectoescritura, para comprender un texto, para elaborar un texto, para hablar, para expresarse.</p> <p>Y después el privado es otro tipo de población. Son en general clase media, media-alta. Colegio privado de una cuota...Los chicos están más o menos acomodados, por lo general...por lo general, no. No trabaja ninguno. Ninguno es alumno madre ni padre. Ellos tienen pensado seguir en el nivel terciario, estudiar, algunos vienen con autos a la escuela. Autos que tal vez sean más caros que el que tengo yo. Se van de vacaciones, se van afuera. Es otro...es diferente.</p> <p><i>¿Y qué cosas te frustran o te tensionan?</i></p> <p>- Un montón de cosas me frustran. Me frustra que hay un doble discurso de lo que te piden y lo que tenés que hacer. Por un lado te piden exigencia; por otro lado te dicen de manera indirecta que la escuela es inclusiva, que no hay que dejar afuera a nadie. Y de esa manera...está todo armado como para que el chico avance en su carrera escolar por más que sepa o no. No importa si sabe o no. Comprende o no comprende. Si puede escribir un texto o no lo puede escribir. Lo importante es que continúe y en esa búsqueda de que continúe vale todo. Vale un alumno que tiene 70 faltas, vale un alumno que no viene nunca, vale uno que no hace nada. Lo importante es que el chico esté en la escuela.</p> | | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|--|---|------------|
| | <p>Existe una tensión en las exigencias institucionales, dada por el pedido de calidad educativa -en términos de contenidos- pero con un contexto de inclusión - que apunta a no excluir a jóvenes que no cumplan con esos requisitos.</p> | <p>- Bueno, pensando en el futuro. ¿Te gustaría modificar algún aspecto de tu práctica? SÍ, me gustaría que cuando esté enseñando radio tenga alguien ayudándome, un profesor por cargo o una pareja pedagógica. SÍ, me gustaría que sea por ahí más coherente lo que es la bajada de línea desde arriba. Si la bajada de línea es la excelencia académica...Me parece que la excelencia académica con inclusión es muy difícil que coexistan. Entonces si uno pide una cosa es muy difícil que pueda pedir también lo otro. Ese tipo de cosas: que haya más coherencia desde arriba hacia abajo.</p> <p>- Y la última pregunta: si te digo crisis en la educación, ¿qué significa para vos? Y más o menos lo veo como que está ahora. Como que tenés nada, una mezcla de ideas. No hay una coherencia. O sí hay una coherencia pero hay un doble discurso. Por un lado como que estamos yendo en un lugar: el alumno tiene que pasar; hay que darle oportunidades; el chico falta 80 veces, hay que darle una oportunidad; la tercera materia, antes con dos materias repetían, ahora tercera materia...Hay muchos planes que buscan que el chico no abandone la escuela. Entonces por ese lado, vos tenés una coherencia, está todo dirigido ahí; pero por otro lado no lo pueden decir entonces te dicen que no, que hay que hablar de una excelencia, que hay que ser más exigentes, el compromiso del profesor con el alumno, con la escuela, el profesor que no debe faltar, que debe preparar todo en tiempo y forma, que debe planificar, que debe pensar en la problemática de un alumno, de diez, de quince, de veinte. Y no se puede, si tenés 10 cursos no podés estar atento a la problemática de un alumno en particular, teniendo en cuenta que vos querés que ese chico continúe, es muy difícil.</p> | | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|------------|---|------------|
| | Existen diferentes circuitos escolares que generan desigualdad en el otorgamiento de títulos | | | |

Entrevista: JM.

Antigüedad: Dos años y medio.

Cantidad de horas asignadas: 16 hs.

Cantidad de instituciones: Tres, un colegio privado y dos públicos.

Tiene otro trabajo: No.

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|-----------------------------|---|---|--|--|
| Formación | El profesorado universitario (UBA) no brinda las herramientas necesarias para abordar las complejidades de la práctica | | El profesorado universitario está socialmente mejor considerado que el profesorado terciario | Hice el profesorado en primer lugar, por ganas de ser docente, y en segundo lugar, por ganas de seguir cursando, de seguir ligado al ámbito universitario. Los chicos te reconocen eso, se dan cuenta cuando uno viene con otro tipo de inquietudes, formación, planteos, que estás más allá de la cuestión administrativa de 'te cierro la nota, te mando a marzo', que estás buscando objetivos que pasan por otro lado. |
| | El profesorado universitario (UBA) sólo tiene una materia que brinda herramientas - sobre todo en relación a la planificación de clases-: Didáctica Especial | Sí, me sirvió esa materia. Esa era un poco la falencia que tenía antes de cursar Didáctica. Estuvo bueno. | Realizar el profesorado otorga mayor puntaje que una licenciatura en el listado docente | La formación que reciben algunos docentes en nivel terciario es lamentable. La mayoría tiene título terciario. |
| Capacitación docente | Existen escasos espacios de capacitación permanente | | Es una práctica que requiere formación constante, aunque dependa de la voluntad/investigación del propio docente. | Creo que la formación tendría que mejorar. |
| | Cuando existen espacios de capacitación, el contenido dictado es insuficiente: no sirve para mejorar la práctica. | | | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---|--|---|---|--|
| Características propias de la práctica docente | Es una práctica que implica poner el cuerpo y experimentar cansancio físico y tensiones emocionales | | Es una mejor opción laboral para un estudiante/egresado de la carrera de Comunicación, entre las opciones que se le presentan | Yo empecé con la expectativa de poder dar clases en la facultad. No descartaba la posibilidad de trabajar en nivel medio pero mi idea era trabajar en nivel superior. Pero bueno, las cosas se fueron dando de otra manera. Tampoco conseguí estabilidad laboral con lo que me brindó la licenciatura, entonces opté por dedicarme de lleno a la docencia. |
| | Implica acumular horas que otorguen una remuneración considerable y a mayor cantidad de horas de clase, más cansancio | | Implica vincularse constantemente con personas, no con máquinas | |
| | Implica trabajar en varias escuelas para poder acumular horas que otorguen una remuneración considerable | Me anoté también al listado en capital, a ver si puedo conseguir algunas horas más, porque si no, me muero de hambre. | Es necesario un compromiso personal para tener tiempo para dedicarse a estudiantes fuera de clase y para generar espacios de trabajo conjunto con otros docentes | |
| | Implica no tener tanto tiempo en las instituciones como para tener un conocimiento profundo de los estudiantes, como para trabajar conjuntamente con docentes y para sentirse parte de la institución | Yo también el vínculo que tengo con el colegio es mínimo. Porque tengo dos módulos nada más. Entonces no tengo ningún tipo de vínculo con el colegio. | Es un trabajo creativo. | |
| | Implica mucho tiempo de traslado de una institución a otra. | | Es un trabajo que requiere aprendizaje constante | |
| | Es una práctica que hace cuestionarse constantemente el sentido de la propia práctica | | Es un trabajo que disfruta/lo apasiona | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---------------------------------|--|---|--|---|
| | Es una práctica que no quisiera continuar realizando mucho tiempo más | | Es un trabajo que permite experimentar diferentes niveles de la docencia y le gustaría hacerlo. En algunos casos, para evitar el desgaste máximo. | |
| | Implica adaptarse a una burocracia que limita la creatividad y espontaneidad | | Es un trabajo que permite experimentar otros aspectos vinculados a la educación, pero no dentro del aula, y le gustaría hacerlo. En algunos casos, para evitar el desgaste máximo. | |
| | Es sólo un trabajo | | En algún momento consideré a la educación como práctica transformadora | |
| | Implica un desgaste cuando se ejerce la docencia por mucho tiempo o por muchas horas | | La educación es una práctica transformadora | |
| | | | Conviene no dedicarse sólo a ejercer la docencia dentro del aula, para evitar el desgaste máximo | Me gustaría, en la medida de lo posible, volcarme a nivel terciario. Me anoté en un listado a ver si existe alguna posibilidad. |
| Relación con estudiantes | Los jóvenes no le encuentran sentido al espacio escolar y por lo tanto no quieren estar en la escuela | ¿Viste la figura del desenganche escolar? Bueno, estos pibes responden a ese target. Desenganche escolar pero disciplinado, salvo en algunos casos en particular. "Van a la escuela en primer lugar, porque es obligatorio y de la casa los mandan. Es una realidad. Pero ya te digo, el colegio (y yo también, hago una autocrítica), no logra interpelarlos. Más allá de que tengo una relación estupenda con los pibes, el dispositivo no los interpela. Ese es el tema. | Establecer un vínculo es primordial para poder conformar una clase | Me alegra de mi práctica haber podido establecer un vínculo de confianza con los pibes. Un ida y vuelta. Eso es fundamental. Haber podido cumplir con el objetivo de dar una clase, que los pibes te acerquen el trabajo, poder discutir. |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|---|---|--|
| | Es difícil conocer a los estudiantes, ya que no se comparte demasiado tiempo con ellos. | Uno de los problemas que veo es el tema de la poca estabilidad docente que hay. Los pibes mantienen un vínculo muy irregular con los docentes. Y para poder sortear las complicaciones que se presentan es necesario mantener un vínculo a largo plazo con los pibes. El hecho de que los docentes tengan (en los colegios donde trabajo yo) estadísticas de presencialidad menores al 70% ya te da la pauta de que no puede hacerse nada. Me parece que los docentes tienen que empezar a hacerse una autocrítica de lo que están haciendo adentro del aula. | Conocer a los estudiantes es primordial para poder interpelarlos. | Lo que más me sirvió fue tener una relación directa con el territorio. Eso es fundamental. El problema que veo es que hay muchos docentes que dejan el cargo porque hay una brecha generacional y cultural con los pibes que es abismal. |
| | Es difícil construir la figura de autoridad en el contexto actual | La gran mayoría de los pibes estaría libre, si los preceptores se pusieran duros. Pero el nivel de ausentismo también es grande en preceptoría. | La figura de autoridad se construye a través de generar interés en los jóvenes | Lo que me permitió posicionarme como figura de autoridad dentro del aula fue conocer el territorio, conocer a los pibes. |
| | La evaluación es una formalidad burocrática | | Se implementan estrategias de evaluación adaptadas a los diferentes jóvenes y los diferentes contextos | Estoy cambiando el formato de evaluación. Hacemos un trabajo quincenal respetando el formato pregunta-respuesta pero tratando de reflexionar en torno a la temática. |
| | Los jóvenes están acostumbrados a actividades/evaluaciones tradicionales y les cuesta adaptarse a las innovaciones | Aparte los pibes están muy acostumbrados al formato pregunta-respuesta. Y nosotros quizás por la formación que tenemos, tratamos de que los pibes reflexionen, que vinculen constantemente la teoría con lo que efectivamente sucede puertas afuera. Y los pibes están acostumbrados a un contrato implícito que consiste en formato pregunta-respuesta. Entonces, claro, cuando planteás un formato de trabajo que dista de lo que hace el resto de los docentes, es como que se genera un quiebre. | Se realiza un seguimiento constante del proceso de cada joven, para poder andandamiarlo en el transcurso de la materia | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|---|--|--|
| | Los jóvenes tienen déficit en la formación previa: los docentes de Comunicación tienen que suplir estas falencias en sus clases | En Comunicación es fundamental reponer el contexto histórico. Por ejemplo, el otro día estábamos viendo el tema de la aguja hipodérmica y entonces para eso hay que reponer contexto de segunda guerra mundial. La mayoría de los pibes no cuenta con ese conocimiento, entonces les cuesta más reponer el contexto histórico. Quizás si se trabajara a la par con algún docente de Historia sería mucho más fácil. | Los docentes dan contenidos que para ellos mismos son significativos e interesantes | |
| | Hay poca presencia y acompañamiento por parte de las familias de los estudiantes/ Hay presencia familiar para criticar trabajo y no para trabajar conjuntamente | | Los docentes tratan de interpelar a los estudiantes para que se enganchen con el tema, muchas veces a través de sus consumos culturales | Yo trato de interpelarlos, de sumarlos a la clase. Por eso muchas veces opto, por ejemplo, con un tema que puede ser Identidad y diversidad, que dejar que los chicos elijan con qué casos quieren trabajar. |
| | Los docentes dan contenidos que no creen significativos para los estudiantes | Nadie se plantea el tema de que los pibes alcancen las competencias necesarias para poder seguir una carrera. Se reduce a una cuestión burocrática, nada más. Y uno choca con eso. | Para los docentes es primordial que exista algún tipo de aprendizaje dentro de su clase | |
| | Los jóvenes no siempre se muestran entusiasmados con las actividades propuestas | El nivel de deserción es enorme. El desenganche de los pibes es muy grande. No se sienten interpelados. Cuando mirás qué estás haciendo te das cuenta que te siguen tres o cuatro. Tratás de interpelarlos, de sumarlos a la clase, pero es muy complejo. "Una de las principales problemáticas es que vos planteás la clase en base a la presencialidad, pero cuando llegás, resulta que los pibes no están, o están en otra". | Es importante que aprendan cuestiones básicas relacionadas a la comunicación | |
| | | | Los alegra cuando los ven motivados/"enganchados" | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|------------------------------------|--|---|--|-------------------|
| | | | Es importante que aprendan cuestiones relacionadas a su comportamiento socio-comunitario | |
| | | | Es importante generar en los estudiantes sentimientos de autoestima y autonomía | |
| | | | Es importante colaborar en la resolución de proyectos/problemas personales de los estudiantes, fuera de la materia que dictan | |
| Relación con otros docentes | Hay escasos espacios institucionales que fomenten el trabajo interdisciplinario | | Es importante tener espacios de trabajo conjunto con otros docentes | |
| | Es difícil trabajar interdisciplinariamente con otros docentes, ya que no tienen tiempo material para encontrarse | Con los docentes también es nulo mi vínculo. Si tuviera más carga horaria quizás también podría encontrar la forma de establecer un trabajo en conjunto. Todavía no pude encontrarla. | Es importante compartir espacios con otros docentes para resolver inquietudes propias de la práctica | |
| | Algunos docentes no continúan formándose | | Algunos docentes se erigen como modelos ideales a seguir, por su profesionalismo e interés que | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---------------------------------------|--|--|--|---|
| | | | generan en los jóvenes | |
| | Algunos docentes no pueden establecer vínculos significativos con jóvenes | Hay una brecha cultural y hasta simbólica con los pibes que es abismal. Entonces, muchos docentes toman el cargo y después van de vez en cuando. Esa es la realidad. | Le gustaría trabajar con pareja pedagógica | |
| | Algunos docentes no adaptan sus clases a los nuevos contextos | La mayoría de los docentes lo que hace - producto de la brecha cultural y generacional que tienen con los pibes- es formato pregunta-respuesta: fotocopia, pregunta simple. Así, los pibes saben que vieron la Segunda Guerra Mundial pero no saben quiénes se enfrentaban, solo saben que les dieron tres o cuatro preguntas, que las respondieron y listo. A mi me reconocen mucho esto de darles clases expositivas, donde explico y trabajamos con los contenidos. | | |
| | Algunos docentes están cansados de su práctica y no les importa mejorar constantemente para ser mejores profesionales | No van a las clases, tienen niveles de ausentismo muy altos. Muchos tienen con los chicos un contrato explícito para evaluar: las preguntas son tales, las instancias de evaluación de esta forma. Memorizátele, escribílo, entregámelo y listo. Ya está, yo cumplí y vos también. Así, los chicos no tienen que hacer ningún tipo de desgaste cognitivo. | | |
| | Existieron conflictos al trabajar con pareja pedagógica | | | |
| | Existe una desvalorización social de la práctica docente | | | |
| Relación con las instituciones | No hay acompañamiento institucional para poder resolver algunos aspectos de la práctica | Otra variable que guía la práctica docente y habría que reconsiderar es la de simultaneidad. Uno plantea un tema y un modo de explicarlo, pero los chicos no están en una | Hay libertad para poder armar clases que desean | En lo que respecta al armado del programa no hubo ninguna bajada institucional, se trabaja en una soledad absoluta, sobre todo cuando tomás |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|--|--|---------------------------|
| | | condición homogénea. Por ejemplo, en uno de los colegios teng dos chicos con retardo mental: ¿cómo hago para incluirlos si no tengo gabinete psicopedagógico ni nada? Lo único que me dijeron desde el colegio fue: 'mirá, tenés un pibe que te va a mirar raro, que se va a colgar varias veces, tiene un leve retardo mental. Fijate qué podés hacer, no te está boludeando, fijate qué podés hacer'. El pibe tiene problemas, es lo único que me dijeron, y ahí está. | | cargos en Actos Públicos. |
| | No conoce a los directivos o no hay relación cercana | Trabajo en una soledad absoluta. Desde que comencé jamás vino ninguna directora, ni vice, a hablar conmigo, a presentarme, ni nada por el estilo. El vínculo cotidiano es con el preceptor. | Conoce a los directivos y puede acercarse por cualquier cuestión | |
| | Llegó allí porque no tuvo opción | Lo que me pasó es que yo no tengo antigüedad en la carrera docente, entonces agarré los colegios que la mayoría de los docentes titulares va dejando porque se labura en condiciones muy complejas, tanto desde el plano material, como el simbólico. | Optó por esa/s institución/es por beneficios materiales (horas, cercanía, remuneración). | |
| | No se generan espacios de intercambio entre los actores de la institución o los espacios generados no son significativos | Me gustaría que haya más acompañamiento. Tendría que haber trabajo por departamento, trabajar en conjunto con el resto de los docentes. Sobre todo en Comunicación que requiere de reponer mucho contexto histórico. | Comparte el proyecto institucional de la escuela | |
| | | | Cuando existe acompañamiento institucional, mejora la práctica docente y el vínculo con los estudiantes | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---|--|---|--|-------------------|
| Condiciones materiales en las que ejerce su práctica | La remuneración recibida no es acorde al tiempo que demanda la docencia (extra escolar, sobre todo) | Hace 5 meses que no cobro. Más allá de eso, yo creo que la remuneración tendría que ser superior. | | |
| | Existen problemas infraestructurales | Los colegios se caen a pedazos. Hay un ahogo presupuestario. Donde más limitaciones hay es donde menos llega el estado, material y simbólicamente. Hay desigualdad o déficit edilicio, y dónde más se necesitan, no están los mejores docentes, ahí terminan los docentes que no pueden acceder a otro tipo de colegios. | | |
| | Las clases se dan con pocos recursos (falta de materiales pedagógicos, herramientas informático-tecnológicas, presupuesto para innovar) | Es complicado, en un momento pensé en resolver el problema de la presencialidad con un proyecto con Nuevas tecnologías. Con el plan Conectar Igualdad, los chicos tienen las notebooks, la idea era generar un aula virtual y trabajar allí, para suplir ese déficit. El tema es que en los colegios no hay accesos a internet, Por ejemplo, en uno de los colegios en los que estoy, se robaron los módems, los routers. Después, en otro colegio, los secretarios se tienen que ocupar de reparar las notebooks y no lo hacen tampoco, entonces tampoco contás con la tecnología. | | |
| | Existen situaciones extraescolares que experimentan los jóvenes que afectan a la dinámica | Para que te des una idea, tengo un 4° año en el que son 50 chicos. De esos 50, la mitad son repetidores. De esa mitad, la mitad repitió entre 2 y 3 veces. Maternidad infantil, bueno, | | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|---|--|---|
| | escolar | todo lo que te puedas imaginar. Pibes con proceso pendientes en la justicia. Bastante complejo". "Entre lo que uno proyecta y lo que sucede al interior del aula hay una diferencia abismal. Por ejemplo: cuando vos planificás una clase lo hacés sobre el supuesto de la presencialidad, y este supuesto se desmorona al segundo día en las escuelas del conurbano. Entonces, tenemos que tratar de desnaturalizar todos esos principios basados en la simultaneidad, presencialidad, porque a veces puede pasar un mes y medio, dos, sin que te cruces con algunos alumnos. | | |
| | Existe una tensión en las exigencias institucionales, dada por el pedido de calidad educativa -en términos de contenidos- pero con un contexto de inclusión -que apunta a no excluir a jóvenes que no cumplan con esos requisitos. | El Ministerio te plantea la idea de que la docencia tiene que garantizar condiciones de acceso, permanencia y egreso. Hoy la calidad educativa en Argentina se reduce a eso: a garantizar las condiciones de acceso, permanencia y egreso, teniendo en cuenta que la escuela secundaria es obligatoria. Nosotros, quizás por la formación que tuvimos en la facultad, creemos que bueno, la educación es una herramienta para la transformación social. | A veces me pregunto cómo puedo hacer para sortear esta situación y tratar de garantizar inclusión y calidad al mismo tiempo. Con esto de garantizar la inclusión y permanencia, aun así hay un nivel de deserción muy grande. Los pibes no se sienten interpelados. Es complicado, cuando mirás dónde estás yendo, te das cuenta que te siguen solo 3 o 4 pibes. | Una de las principales dificultades para una clase es que nosotros planteamos la práctica docente en base a a la variable de presencialidad y resulta que cuando llegás a la clase los pibes no están, o están en otra. En uno de los colegios en los que estoy tengo 15 pibes, de los cuales vienen 4 por clase. |
| | Existen diferentes circuitos escolares que generan desigualdad en el otorgamiento de títulos | Hay chicos que vienen de clase media, que tienen un capital cultural enorme para desplegar en clase, pero no ven expectativas a futuro. Saben que el título que tienen en puerta está completamente devaluado, entonces dice: ¿Para qué me sirve esto? "Lo que veo es que los alumnos actuales son los públicos que estarían afuera del colegio sin la ley de obligatoriedad. Es bueno que no estén afuera del colegio, pero hay que darles cierto marco, qué hacemos, porque el colegio se está transformando en un ámbito de contención, pura y exclusivamente, por las herramientas que brinda el sistema educativo en este tipo de instituciones. Los pibes no están en condiciones de hacer absolutamente nada una vez que egresan. Esa es una | | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|--|--|-------------------|
| | | realidad y todos son conscientes, inclusive los pibes. | | |

Entrevista: L.

Antigüedad: Cinco años.

Cantidad de horas asignadas: 8 hs.

Cantidad de instituciones: Tres.

Tiene otro trabajo: No.

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|-----------------------------|--|---|--|--|
| Formación | El profesorado universitario (UBA) no brinda las herramientas necesarias para abordar las complejidades de la práctica | - Creo que los primeros años sufrí bastante porque no sabía cómo llevar a cabo la práctica docente. No siento que el profesorado me haya dado las herramientas necesarias. Hice una carrera de Comunicación, no un profesorado. Me parece que en un profesorado se aprende cómo es la práctica de un profesor, y eso no se aprende en un cuatrimestre. O yo soy medio lela para adaptarme al trabajo docente o, evidentemente no tenía las herramientas necesarias. | El profesorado universitario está socialmente mejor considerado que el profesorado terciario | |
| | El profesorado universitario (UBA) sólo tiene una materia que brinda herramientas -sobre todo en relación a la planificación de clases-: Didáctica Especial | - Del profesorado lo único que me sirvió fue Didáctica Especial, donde planificas unidades didácticas. Eso fue lo único. | Realizar el profesorado otorga mayor puntaje que una licenciatura en el listado docente | - Empecé trabajando como secretaria en un jardín y ahí me decidí a hacer el profesorado porque me di cuenta que me gustaba esa práctica. |
| Capacitación docente | Existen escasos espacios de capacitación permanente | | Es una práctica que requiere formación constante, aunque dependa de la voluntad/investigación del propio docente. | |
| | Cuando existen espacios de capacitación, el contenido dictado es insuficiente: no sirve para mejorar la práctica. | | | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---|--|---|---|--|
| Características propias de la práctica docente | Es una práctica que implica poner el cuerpo y experimentar cansancio físico y tensiones emocionales | - Me parece que es un trabajo muy arduo. Me cansa mucho para lo que gano. | Es una mejor opción laboral para un estudiante/egresado de la carrera de Comunicación, entre las opciones que se le presentan | - Hacer el profesorado surgió como una alternativa al "no sé de qué trabajar". Y supongo que ese no sé de qué trabajar surge de no querer trabajar de muchas cosas de las que podría trabajar. Igual, siempre me gustó la idea de hacer el profesorado, de ser docente. Así que bueno, fue un poco de descarte, un poco me gustaba. Fue una alternativa dentro de ese no sé qué hacer de la carrera. |
| | Implica acumular horas que otorguen una remuneración considerable y a mayor cantidad de horas de clase, más cansancio | - La verdad es que la remuneración no es mucha para todo lo que implica, todas las complejidades que tiene, o sea, todo el trabajo que lleva. Quizás yo voy y doy dos horas de clase nada más, pero eso me implica un montón de trabajo y me parece que no está siendo muy considerado. Es un laburo exigente y la remuneración, por todo el tiempo que te lleva todo, la verdad es poco, qué se yo. Para hacer una diferencia tenés que trabajar. Si yo ahora tuviese que trabajar el triple de lo que trabajo, me volvería loca. Si quizás, por ejemplo, conozco gente que lo hace, das clases a la mañana y a la tarde trabajás de otra cosa distinta, eso ayuda a compensar. Me parece que es una buena alternativa, y supongo que tener un trabajo aparte te ayuda a ver la docencia de otra manera. | Implica vincularse constantemente con personas, no con máquinas | - Me alegra de mi práctica hoy que no es rutinaria, que es creativa, que trato con personas, es decir, no estoy al frente de una computadora, sino tratando con personas y viendo qué pasa en esa espontaneidad, en ese encuentro. Aunque trae dificultades, me gusta. |
| | Implica trabajar en varias escuelas para poder acumular horas que otorguen una remuneración considerable | - La cuestión económica es un límite. Para ganar bastante plata tenés que laburar muchísimo, y si laburás muchísimo te convertís en un profesor/profesora horrible. | Es necesario un compromiso personal para tener tiempo para dedicarse a estudiantes fuera de clase y para generar espacios de trabajo conjunto con otros docentes | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|---|---|---|
| | Implica no tener tanto tiempo en las instituciones como para tener un conocimiento profundo de los estudiantes, como para trabajar conjuntamente con docentes y para sentirse parte de la institución | | Es un trabajo creativo. | - Me alegra de mi práctica hoy que no es rutinaria, que es creativa, que trato con personas, es decir, no estoy al frente de una computadora, sino tratando con personas y viendo qué pasa en esa espontaneidad, en ese encuentro. Aunque trae dificultades, me gusta. |
| | Implica mucho tiempo de traslado de una institución a otra. | - Ya bastante desgastante me parece también porque tenés que trasladarte mucho, todos los días. A no ser que de repente consigas muchas horas en un lugar solo, que no es mi caso. Entonces eso también limita mi práctica. | Es un trabajo que requiere aprendizaje constante | - La población es bastante diversa, tenés de todo. De repente te toca un grupo re tranquilo y de repente te toca un grupo re complicado. En ese sentido, me faltan herramientas más complejas en cuanto a las distintas características. Hay cosas que no sé cómo manejar, voy aprendiendo sobre la marcha. Pero no es que la escuela te forma, te manda a hacer un curso o algo, no. |
| | Es una práctica que hace cuestionarse constantemente el sentido de la propia práctica | - Me estoy cuestionando si me gusta o no me gusta todo el tiempo. Me pregunto si realmente vale la pena, si no me voy a cagar de hambre toda la vida. | Es un trabajo que disfruta/lo apasiona | |
| | Es una práctica que no quisiera continuar realizando mucho tiempo más | - Yo sé que transitoriamente me gusta, pero sé que en algún momento me gustaría trabajar con instituciones educativas, pero no dentro del aula, me parece que es un trabajo muy arduo. | Es un trabajo que permite experimentar diferentes niveles de la docencia y le gustaría hacerlo. En algunos casos, para evitar el desgaste máximo. | |
| | Implica adaptarse a una burocracia que limita la creatividad y espontaneidad | | Es un trabajo que permite experimentar otros aspectos vinculados a la educación, pero no dentro del aula, y le gustaría hacerlo. En algunos casos, para evitar el desgaste | - En algún momento me gustaría trabajar en instituciones educativas pero no dentro del aula, o dentro del aula pero no llevando una materia. |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|---|---|--|
| | | | máximo. | |
| | Es sólo un trabajo | - Me pregunto cómo conseguir otro trabajo (risas). Me pregunto si me gusta o no me gusta. Sufro, por un lado, porque me cansa mucho para lo que gano, y por otro lado me gusta por todo lo que te decía antes. | En algún momento consideró a la educación como práctica transformadora | - Para mí, antes la docencia era poder cambiar la realidad de alguna manera. O sea, en una escala pequeña. Era eso hasta que empecé (risas). La verdad es que yo empecé en un bachi popular y creo que además de mis ideas previas, en el bachi podía continuar pensando eso, porque efectivamente podías cambiar la realidad en pequeña escala. No sé si cambiar, pero, digamos, hacer algo por la sociedad. Intervenir. Y después empecé a trabajar en la escuela primaria y me di cuenta que de cierto modo, parte del trabajo en la docencia es aguantar a los pibes en el momento en que no están en sus casas. |
| | Implica un desgaste cuando se ejerce la docencia por mucho tiempo o por muchas horas | - No me veo trabajando como docente 20 horas a la semana, durante 15 años. Es complicado y durante muchos años supongo que debe ser muy desgastante. Así que supongo que no lo voy a hacer durante muchos años. | La educación es una práctica transformadora | |
| | | | Conviene no dedicarse sólo a ejercer la docencia dentro del aula, para evitar el desgaste máximo | - Si quizás, por ejemplo, conozco gente que lo hace, das clases a la mañana y a la tarde trabajás de otra cosa distinta, eso ayuda a compensar. Me parece que es una buena alternativa, y supongo que tener un trabajo aparte te ayuda a ver la docencia de otra manera. |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---------------------------------|--|---|--|---|
| Relación con estudiantes | Los jóvenes no le encuentran sentido al espacio escolar y por lo tanto no quieren estar en la escuela | - No sé si es la generación o qué, pero son muy, muy enquilombados. No les importa nada. Es una generación muy desconcentrada, digamos. Es muy difícil concentrar su atención. "Creo que van a la escuela porque no les queda otra (risas). Es así, hay que ir al colegio y punto. En algún punto es lo que yo les digo: 'Mirá, vos tenés que venir al colegio así que vamos a...', y yo también tengo que venir a trabajar'. Van porque es obligatorio, no porque les gusta. | Establecer un vínculo es primordial para poder conformar una clase | |
| | Es difícil conocer a los estudiantes, ya que no se comparte demasiado tiempo con ellos. | - Quizás si fuera una materia con mayor carga horaria yo podría conocerlos más, estar más cerca, ayudarlos más. Pero por lo general son materias que, salvo Prácticas del lenguaje, son dos veces a la semana y muchísimos casos están fuera de mi alcance, digamos. No puedo estar cerca y revertir el de alguna manera el camino que están tomando. | Conocer a los estudiantes es primordial para poder interpelarlos. | - A veces es difícil trabajar con lo que ellos consumen, no se: juegos electrónicos. Ojalá yo pudiera adaptar mi currícula o mi programa a las cosas que ellos consumen. A veces no conozco tanto lo que ellos consumen, eso lleva una investigación de mi parte. |
| | Es difícil construir la figura de autoridad en el contexto actual | - Muchos tienen problemas de conducta o psiquiátricos. | La figura de autoridad se construye a través de generar interés en los jóvenes | |
| | La evaluación es una formalidad burocrática | | Se implementan estrategias de evaluación adaptadas a los diferentes jóvenes y los diferentes contextos | - Trato de llevar un control cotidiano, entonces les pido que me entreguen cosas y de esa manera yo puedo evaluar constantemente cómo les está yendo o cómo están respondiendo, como para que no se les vaya de las manos. |
| | Los jóvenes están acostumbrados a actividades/evaluaciones tradicionales y les cuesta adaptarse a las | | Se realiza un seguimiento constante del proceso de cada joven, para poder andamiarlo en el transcurso de la materia | - Soy muy de tenerlos cortito en el sentido de seguirles el paso a todos, a la mayor cantidad de estudiantes que puedo. Tampoco podés seguirles el paso a todos. |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|---|--|---|
| | innovaciones | | | |
| | Los jóvenes tienen déficit en la formación previa: los docentes de Comunicación tienen que suplir estas falencias en sus clases | - Traen muy mal nivel del primario. Hay que laburar mucho la escritura. Escriben un texto y le faltan palabras. | Los docentes dan contenidos que para ellos mismos son significativos e interesantes | - Yo siempre pensé que esta era la mejor materia (risas). Pero a veces me encuentro con que no les interesa. Es algo relativo. A veces es difícil trabajar con lo que ellos consumen. |
| | Hay poca presencia y acompañamiento por parte de las familias de los estudiantes/ Hay presencia familiar para criticar trabajo y no para trabajar conjuntamente | | Los docentes tratan de interpelar a los estudiantes para que se enganchen con el tema, muchas veces a través de sus consumos culturales | - Me tensiona no poder cumplir con mis expectativas. Preparás una clase y no te dan ni cinco de pelota, preparás otra cosa totalmente distinta y no te dan ni cinco de pelota tampoco. Trato de resolverlo cambiando la estrategia de la clase, intentando sorprenderlos con algo. "A veces es difícil trabajar con lo que ellos consumen, no se: juegos electrónicos. Ojalá yo pudiera adaptar mi currícula o mi programa a las cosas que ellos consumen. A veces no conozco tanto lo que ellos consumen, eso lleva una investigación de mi parte. |
| | Los docentes dan contenidos que no creen significativos para los estudiantes | | Para los docentes es primordial que exista algún tipo de aprendizaje dentro de su clase | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|------------------------------------|--|--|--|-------------------|
| | Los jóvenes no siempre se muestran entusiasmados con las actividades propuestas | - Me tensiona no poder cumplir con mis expectativas. Preparás una clase y no te dan ni cinco de pelota, preparás otra cosa totalmente distinta y no te dan ni cinco de pelota tampoco. La dificultad más común al momento de dar una clase es la desconcentración de ellos, la falta de interés. Yo lo veo como una falta de respeto. Si, la indiferencia de que vos estés ahí. Entiendo que no es culpa de ellos, los entiendo también. | Es importante que aprendan cuestiones básicas relacionadas a la comunicación | |
| | | | Los alegra cuando los ven motivados/"enganchados" | |
| | | | Es importante que aprendan cuestiones relacionadas a su comportamiento socio-comunitario | |
| | | | Es importante generar en los estudiantes sentimientos de autoestima y autonomía | |
| | | | Es importante colaborar en la resolución de proyectos/problemas personales de los estudiantes, fuera de la materia que dictan | |
| Relación con otros docentes | Hay escasos espacios institucionales que fomenten el trabajo interdisciplinario | En las públicas no existen espacios de interacción con otros docentes. Depende de cada uno. En las privadas es mayor. | Es importante tener espacios de trabajo conjunto con otros docentes | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|--|--|-------------------|
| | Es difícil trabajar interdisciplinariamente con otros docentes, ya que no tienen tiempo material para encontrarse | | Es importante compartir espacios con otros docentes para resolver inquietudes propias de la práctica | |
| | Algunos docentes no continúan formándose | | Algunos docentes se erigen como modelos ideales a seguir, por su profesionalismo e interés que generan en los jóvenes | |
| | Algunos docentes no pueden establecer vínculos significativos con jóvenes | | Le gustaría trabajar con pareja pedagógica | |
| | Algunos docentes no adaptan sus clases a los nuevos contextos | | | |
| | Algunos docentes están cansados de su práctica y no les importa mejorar constantemente para ser mejores profesionales | | | |
| | Existieron conflictos al trabajar con pareja pedagógica | | | |
| | Existe una desvalorización social de la práctica docente | - Un factor que limita mi práctica son mis prejuicios hacia la docencia. Hacia la docencia en escuela media, hacia dónde me llevaría. | | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---------------------------------------|---|---|--|---|
| Relación con las instituciones | No hay acompañamiento institucional para poder resolver algunos aspectos de la práctica | - En las públicas no hay ningún tipo de acompañamiento. En las privadas hay psicopedagoga. | Hay libertad para poder armar clases que desean | - Es un sálvese quien pueda, nadie te pide nada (en relación con la planificación). Para armarlos investigué yo, conseguí manuales y armé yo los programas. Por lo general nunca me bajaron un material de nada. En cierto modo, lo que tiene de bueno es que hago lo que a mí me gusta, y lo hago con responsabilidad. |
| | No conoce a los directivos o no hay relación cercana | - En las escuelas públicas sos un anónimo, no te dan pelota. No hay seguimiento por parte de los directivos. En las privadas es mayor porque los directivos están más cerca, digamos, más cerca de lo que das, de lo que laburás. En las públicas pareciera que el director siempre tiene cosas más importantes para hacer, en las privadas, no, pareciera que lo que vos estás haciendo es importante, entonces por eso están cerca tuyo y de los pibes. | Conoce a los directivos y puede acercarse por cualquier cuestión | |
| | Llegó allí porque no tuvo opción | | Optó por esa/s institución/es por beneficios materiales (horas, cercanía, remuneración). | |
| | No se generan espacios de intercambio entre los actores de la institución o los espacios generados no son significativos | - En las escuelas públicas no se generan espacios de interacción entre los docentes, la institución no da lugar a eso. En todo caso, depende de cada uno. | Comparte el proyecto institucional de la escuela | |
| | | | Cuando existe acompañamiento institucional, mejora la práctica docente y el vínculo con los estudiantes | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---|--|---|--|-------------------|
| Condiciones materiales en las que ejerce su práctica | La remuneración recibida no es acorde al tiempo que demanda la docencia (extra escolar, sobre todo) | - La verdad es que la remuneración no es mucha para todo lo que implica, todas las complejidades que tiene, o sea, todo el trabajo que lleva. Quizás yo voy y doy dos horas de clase nada más, pero eso me implica un montón de trabajo y me parece que no está siendo muy considerado. Es un laburo exigente y la remuneración, por todo el tiempo que te lleva todo, la verdad es poco, qué se yo. Para hacer una diferencia tenés que trabajar. Si yo ahora tuviese que trabajar el triple de lo que trabajo, me volvería loca. Si quizás, por ejemplo, conozco gente que lo hace, das clases a la mañana y a la tarde trabajás de otra cosa distinta, eso ayuda a compensar. Me parece que es una buena alternativa, y supongo que tener un trabajo aparte te ayuda a ver la docencia de otra manera. | | |
| | Existen problemas infraestructurales | | | |
| | Las clases se dan con pocos recursos (falta de materiales pedagógicos, herramientas informático-tecnológicas, presupuesto para innovar) | Me tensiona la falta de herramientas. | | |
| | Existen situaciones extraescolares que experimentan los jóvenes que afectan a la dinámica escolar | | | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|-------------------|--|-------------------|
| | Existe una tensión en las exigencias institucionales, dada por el pedido de calidad educativa -en términos de contenidos- pero con un contexto de inclusión -que apunta a no excluir a jóvenes que no cumplan con esos requisitos. | | | |
| | Existen diferentes circuitos escolares que generan desigualdad en el otorgamiento de títulos | | | |

Entrevista: La.

Antigüedad: 25 años.

Cantidad de horas: 20 hs.

Cantidad de instituciones: 4, tres públicas y una privada.

Tiene otro trabajo: No.

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|-----------------------------|--|---|--|---|
| Formación | El profesorado universitario (UBA) no brinda las herramientas necesarias para abordar las complejidades de la práctica | - En el profesorado una de las cosas que se podrían trabajar más es algunos encuentros o talleres con egresados o colegas, ya somos colegas, para ver cómo vamos yendo, qué nos está pasando, qué tipo de necesidades tenemos hoy. | El profesorado universitario está socialmente mejor considerado que el profesorado terciario | |
| | El profesorado universitario (UBA) sólo tiene una materia que brinda herramientas -sobre todo en relación a la planificación de clases-: Didáctica Especial | - Si, yo modifiqué las planificaciones de las escuelas después de haber pasado por el profesorado. En el sentido de que sean significativas para mí, lo que yo estoy escribiendo primero me tiene que servir a mí, y si le sirve a la escuela bueno, mejor. Que no sea solo un papelito, un instrumento que hay que completar, una grilla que se completa y nada más. | Realizar el profesorado otorga mayor puntaje que una licenciatura en el listado docente | - Elegí hacer el profesorado porque ya estaba ejerciendo la docencia y más que nada necesitaba acreditar un título docente. |
| Capacitación docente | Existen escasos espacios de capacitación permanente | | Es una práctica que requiere formación constante, aunque dependa de la voluntad/investigación del propio docente. | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|--|---|---|
| | Cuando existen espacios de capacitación, el contenido dictado es insuficiente: no sirve para mejorar la práctica. | | | |
| Características propias de la práctica docente | Es una práctica que implica poner el cuerpo y experimentar cansancio físico y tensiones emocionales | - Cualquiera se cansa de la actividad que hace. Esto de la vocación es si tenés dos cursos, y bueno, por vocación yo sigo con esos dos cursos. Si es para laburar, para mí es un laburo muy desgastante la docencia. A futuro me veo descansando del laburo que estuve haciendo. | Es una mejor opción laboral para un estudiante/egresado de la carrera de Comunicación, entre las opciones que se le presentan | |
| | Implica acumular horas que otorguen una remuneración considerable y a mayor cantidad de horas de clase, más cansancio | - No estoy de acuerdo con que los docentes tengan, en los últimos años, que concentrar una cantidad de horas infernales para poder tener un sueldo de la jubilación como la gente, porque creo que es el momento donde más desgastado estás. | Implica vincularse constantemente con personas, no con máquinas | - Creo que me gustaría tratar siempre de andar buscando novedades en el sentido de ser creativo, haciéndole caso a la intuición. Cuando vos trabajás con sujetos no hay nada que ya esté determinado. A veces entrás a un aula y hubo algo, un comentario, algo que sucedió. Cualquier cosa que vos digas: 'Bueno, yo hoy voy a trabajar con esta lógica'. Me parece que siempre que uno esté dispuesto a interpretar lo que está pasando en el entorno es mejor. |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|-------------------|---|--|
| | Implica trabajar en varias escuelas para poder acumular horas que otorguen una remuneración considerable | | Es necesario un compromiso personal para tener tiempo para dedicarse a estudiantes fuera de clase y para generar espacios de trabajo conjunto con otros docentes | |
| | Implica no tener tanto tiempo en las instituciones como para tener un conocimiento profundo de los estudiantes, como para trabajar conjuntamente con docentes y para sentirse parte de la institución | | Es un trabajo creativo. | - Creo que la idea del docente conservador sería un oxímoron, algo que no debería pasar. Quisiera tratar siempre de andar buscando novedades en el sentido de ser creativo, haciéndole caso a la intuición. Cuando vos trabajás con sujetos no hay nada que ya esté determinado. A veces entrás a un aula y hubo algo, un comentario, algo que sucedió. Cualquier cosa que vos digas: 'Bueno, yo hoy voy a trabajar con esta lógica'. Me parece que siempre que uno esté dispuesto a interpretar lo que está pasando en el entorno es mejor. |
| | Implica mucho tiempo de traslado de una institución a otra. | | Es un trabajo que requiere aprendizaje constante | |
| | Es una práctica que hace cuestionarse constantemente el sentido de la propia práctica | | Es un trabajo que disfruta/lo apasiona | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|--|---|---|
| | Es una práctica que no quisiera continuar realizando mucho tiempo más | | Es un trabajo que permite experimentar diferentes niveles de la docencia y le gustaría hacerlo. En algunos casos, para evitar el desgaste máximo. | - Yo particularmente me gustaría trabajar con adultos que es un desafío que tengo todavía sin resolver. Creo que quizás me permitiría ver cosas desde otra perspectiva que todavía no transé. |
| | Implica adaptarse a una burocracia que limita la creatividad y espontaneidad | - Lo primero que limita la práctica es la propia institución escolar. Porque te encorseta, me parece que ya hay ciertas cosas que te van poniendo trabas, y cada vez más. Todo lo que es la gestión, los papeles, el seguro. Todo juega en contra para que dejes de pensar en nuevas propuestas para trabajar en la escuela. O sea, el docente es libre adentro del espacio del aula, pero si vos querés correrte de ese lugar, es muy difícil. Las salidas o algunas experiencias directas con el afuera son muy complicadas. Lo hacés una vez y al año siguiente ya no, porque tenés que llenar 48 papeles, hablar con 25 personas, pedirles a los pibes que hagan..., bueno, todo lo que es la burocracia es muy desgastante. | Es un trabajo que permite experimentar otros aspectos vinculados a la educación, pero no dentro del aula, y le gustaría hacerlo. En algunos casos, para evitar el desgaste máximo. | |
| | Es sólo un trabajo | | En algún momento consideró a la educación como práctica transformadora | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---------------------------------|--|--|---|--|
| | Implica un desgaste cuando se ejerce la docencia por mucho tiempo o por muchas horas | - La verdad por mi forma de ser, no sé si decir comprometida, pero que me gusta hacer las cosas bien, sí, es cierto que estoy un poco cansada. Así que mi horizonte es ver cuánto me queda para jubilarme. | La educación es una práctica transformadora | |
| | | | Conviene no dedicarse sólo a ejercer la docencia dentro del aula, para evitar el desgaste máximo | |
| Relación con estudiantes | Los jóvenes no le encuentran sentido al espacio escolar y por lo tanto no quieren estar en la escuela | - Me provoca así, un malestar, que los chicos no quieran estar en la escuela. Para mí esa es la primera realidad que tenemos: los chicos no quieren estar, van a la escuela porque tienen que ir (esa es la explicación que ellos dan). Si les preguntás qué quisieran hacer, te dicen: estar en otro lugar". Es una de las preguntas que tengo abierta, ¿cómo hacemos para convocar a los jóvenes a la escuela? Es cierto que cuando yo era joven tampoco tenía ganas de estar en la escuela, pero veía como que quizás era una transición a otro momento y que en esa transición algunas cosas me iban a servir. Creo que hoy, definitivamente, esa no es su realidad. Creo que ese es el problema actual de la escuela. | Establecer un vínculo es primordial para poder conformar una clase | - Con el tiempo me fui planteando otros objetivos. Dije, ya que estoy adelante de un curso, de gente, bueno, qué podemos hacer para que ese tránsito, ese momento que compartimos juntos sea más significativo, para ellos y para mí. Una de las preocupaciones más importantes al principio era cómo crear un vínculo con los estudiantes con los que trabajaba. Es un desafío captar la atención de los estudiantes. En realidad, lo sigo teniendo, pero ahora tengo más herramientas que me da la experiencia. - Lograr un clima de trabajo me alegra. |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|-------------------|---|---|
| | Es difícil conocer a los estudiantes, ya que no se comparte demasiado tiempo con ellos. | | Conocer a los estudiantes es primordial para poder interpelarlos. | |
| | Es difícil construir la figura de autoridad en el contexto actual | | La figura de autoridad se construye a través de generar interés en los jóvenes | |
| | La evaluación es una formalidad burocrática | | Se implementan estrategias de evaluación adaptadas a los diferentes jóvenes y los diferentes contextos | <p>- Hay gente que se engancha más con los trabajos de creación. Hay diversidad porque la gente es diversa. Así que si vos proponés diversidad de trabajos que apunten a diversidad de habilidades y de recursos y de materiales, yo creo que vas enganchando la lógica de los diferentes. Yo trabajo mucho revisando y corrigiendo lo que estuvo mal, viendo qué costó del proceso y proponiendo otra cosa.</p> <p>- No sé si estoy tan de acuerdo con todas las propuestas de colegas que creen que repitiendo lo van a lograr. Lo veo mucho en las materias más duras, que si no saben hacer una ecuación, te vuelven a dar una ecuación. Y están desaprobados y vuelven. Bueno, yo no sé si la lógica es volver a dar el mismo procedimiento, porque evidentemente no lo saben hacer. Hay que buscar otra forma. Para mí, ahí hay una dificultad de no conocer la habilidad, o de no practicar, o de no poder entender la lógica de pensamiento de esa disciplina, o qué habilidades cognitivas necesito desarrollar más.</p> |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|--|--|--|
| | Los jóvenes están acostumbrados a actividades/evaluaciones tradicionales y les cuesta adaptarse a las innovaciones | - No sé si es una tensión, creo que es parte de la realidad de la escuela: cuando los estudiantes se ponen en el rol de alumno, en el oficio de alumno y te exigen que actúes en base a esa lógica. Y entonces quiero tratar de transmitir importancia y vuelven a la lógica de 'esto va a la prueba' o 'esto se estudia, esto no'; o un trabajo de producción que te parece que está a mitad de camino, que se puede mejorar, y se los devolvés y te dicen: 'pero bueno, así, ¿qué nota me ponés?' Así, trabajar con la misma lógica de la escuela vieja que uno querría superar pero que el mismo estudiante está atrapado en esa lógica. Eso a veces me molesta, porque desde el discurso quieren mostrarse que están en otro lugar, otra perspectiva, pero en la vida del aula vuelven a caer en esas trampas. | Se realiza un seguimiento constante del proceso de cada joven, para poder andamiarlo en el transcurso de la materia | |
| | Los jóvenes tienen déficit en la formación previa: los docentes de Comunicación tienen que suplir estas falencias en sus clases | | Los docentes dan contenidos que para ellos mismos son significativos e interesantes | - Alguna de las cosas en las que más pongo el foco o me interesa trabajar es en leer y escribir. En cuanto a leer, tratar de generar ciertas habilidades de lectura, lectura comprensiva, entre líneas. Y también escribir. Por lo menos los adolescentes con los que yo me relaciono tienen serias dificultades de escritura. |
| | Hay poca presencia y acompañamiento por parte de las familias de los estudiantes/ Hay presencia familiar para criticar trabajo y no para trabajar conjuntamente | - Creo que si tuviéramos apoyo quizás de las familias, de lo que era la institución familiar en mi época de adolescente, quizás el trabajo sería un poco más fácil de hacer. Hoy las familias no sé si son aliadas de la escuela. Por lo menos en mi experiencia personal se nota claramente qué estudiantes tienen una familia detrás que contiene, que está, que tiene ciertos valores digamos como positivos o de | Los docentes tratan de interpelar a los estudiantes para que se enganchen con el tema, muchas veces a través de sus consumos culturales | - Yo siempre trabajo con la contingencia en el sentido que siempre la actualidad me va dando como herramientas para trabajar en las clases o elecciones o el relato noticioso de algún hecho, el tratamiento de la información de algún medio. Los propios consumos de los estudiantes, qué hacen y qué no hacen, qué les gusta. El tema del uso de las nuevas tecnologías, las redes sociales, todo eso para mí es insumo para trabajar en clase. |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|--|---|---|
| | | <p>compromiso, compromiso social y también con la educación, y ahí hay claramente una diferencia entre lo que se puede hacer y en lo que se puede trabajar". "No estoy hablando que sea una familia que tiene que estar bien constituida, sino que tiene que ser una familia que esté presente. Que valore lo que es saber, el conocimiento, que valore lo que es tener ciertos valores como persona, como ciudadanos, de compromiso con el país, con la política incluso. Todas cosas que también se le piden a la escuela, la escuela sola no puede trabajar. En general siempre si la familia está en sintonía el trabajo es mejor. La familia está hoy en que deja a los estudiantes en la escuela, no le interesa nada y después, a fin de año, cuando el estudiante se lleva materias o de repente quedó libre, se entera que el chico no va a la escuela. Esas cosas no son acompañar ni interesarse por eso. A mí me parece que eso es un problema actual, que antes, cuando yo iba a la escuela, no pasaba. Había otra relación con los hijos y con la escuela. El padre que hoy llega a la escuela viene a criticar algo o decir 'no me avisaron'.</p> | | |
| | <p>Los docentes dan contenidos que no creen significativos para los estudiantes</p> | | <p>Para los docentes es primordial que exista algún tipo de aprendizaje dentro de su clase</p> | <p>- Yo trato de alegrarme con aprendizajes concretos de mis alumnos. Me alegran algunas producciones o planteos que hacen los estudiantes, que terminen la materia haciéndose preguntas.</p> |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|--|---|---|
| | Los jóvenes no siempre se muestran entusiasmados con las actividades propuestas | - La dificultad más común al momento de dar una clase es captar la atención. Esa es la primera consigna. Si lográs captar un poco la atención, podés seguir avanzando. Si no, está un poco complicado. Y después, otro desafío es que entiendan o se den cuenta que hay cosas que no saben y que es interesante que sepan. En general pasa mucho esto de 'A mí no me interesa', o 'Esto, ¿para qué me sirve?' Ese tipo de frases recurrentes que como el <i>background</i> que tienen es tan pobre, digamos, es poco probable que puedan responder. En general no hay mucha información o mucho conocimiento. Entonces yo a veces lo que digo es: 'tratá de aprender un poco más sobre esto, de conocer un poco más, y si ahí viene la crítica, bienvenida'. Pero, digamos, no hay demasiado camino recorrido para criticar. | Es importante que aprendan cuestiones básicas relacionadas a la comunicación | |
| | | | Los alegra cuando los ven motivados/"enganchados" | |
| | | | Es importante que aprendan cuestiones relacionadas a su comportamiento socio-comunitario | - Creo que una función más de la escuela tiene que ver con la construcción de ciudadanía, que ahí también hay algo pendiente. La escuela es un espacio donde confluyen muchas diferencias, diferencias que se traen desde las casas. Las escuelas. Y la escuela necesita consensuar, aglutinar, enseñar a transitar en las diferencias con el otro. |
| | | | Es importante generar en los estudiantes sentimientos de autoestima y autonomía | - Es importante que logren ser autónomos, pero en todos los aspectos. O sea, si la decisión es esto no me interesa o no voy a trabajar, también se tienen que hacer cargo de la consecuencia que eso trae. Porque después aparecen a último |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|------------------------------------|--|---|--|---|
| | | | | momento con que les tomes, cómo hacen para aprobar la materia, y esas cosas. |
| | | | Es importante colaborar en la resolución de proyectos/problemas personales de los estudiantes, fuera de la materia que dictan | |
| Relación con otros docentes | Hay escasos espacios institucionales que fomenten el trabajo interdisciplinario | - En algunas escuelas hay más trabajo en paralelo con colegas, con compañeros con los que un poco pensás en conjunto la propuesta. Pero es muy particular eso. Casi no sucede. Sucede cuando tenés buena onda con el compañero, y a veces no es que no tengas onda, pero no tenés tiempo. Compartís pocos espacios, así que cada uno tiene su programa y su planificación. | Es importante tener espacios de trabajo conjunto con otros docentes | - De acuerdo con mi experiencia y sobre todo en las materias del campo de la comunicación siempre trabajás interdisciplinariamente. Siempre tenés un punto de contacto con tus compañeros. |
| | Es difícil trabajar interdisciplinariamente con otros docentes, ya que no tienen tiempo material para encontrarse | - Y los resultados están buenos, las ideas están buenas pero también es cierto que los docentes tienen mil cosas, en el sentido de que no están en una sola escuela. Entonces, a veces se dificulta. La nueva escuela secundaria propone el profesor por cargo, lo cual hace que varios docentes concentren horas en una sola institución y tenés horas institucionales para compartir proyectos. Creo que por esa vía quizás se puedan institucionalizar cosas que vos venís haciendo pero a los pochazos. | Es importante compartir espacios con otros docentes para resolver inquietudes propias de la práctica | - En cuanto a lo que es actualización profesional me parece que siempre está bueno tener un ojo o una oreja abierta a lo que te pueda decir otra persona. Me parece que las actividades más colectivas, de intercambio de docentes, son muy ricas, enriquecedoras. Hoy hay muchos hechos de violencia o desacuerdo entre los grupos. Bueno, cómo trabajar eso, como trabajar lo que sea. Esos intercambios me parecen que podrían enriquecer. Esa escucha atenta de lo que le está pasando al otro, o lo que hizo el otro y funcionó. |
| | Algunos docentes no continúan formándose | | Algunos docentes se erigen como modelos ideales a seguir, por su profesionalismo e interés que generan en los jóvenes | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---------------------------------------|--|-------------------|--|--|
| | Algunos docentes no pueden establecer vínculos significativos con jóvenes | | Le gustaría trabajar con pareja pedagógica | |
| | Algunos docentes no adaptan sus clases a los nuevos contextos | | | |
| | Algunos docentes están cansados de su práctica y no les importa mejorar constantemente para ser mejores profesionales | | | |
| | Existieron conflictos al trabajar con pareja pedagógica | | | |
| | Existe una desvalorización social de la práctica docente | | | |
| Relación con las instituciones | No hay acompañamiento institucional para poder resolver algunos aspectos de la práctica | | Hay libertad para poder armar clases que desean | - Con respecto a los contenidos, me parece a mí que la diferencia la da el docente o la calidad del docente, y la institución que atrás esté apoyando o facilitando, o proponiendo otro tipo de trabajo. Hay instituciones que son más abiertas y hay instituciones que dicen 'No, no, no quiero problemas', entonces te empieza a cerrar. Así que, bueno, esas dos cosas van de a mano. |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|-------------------|--|--|
| | No conoce a los directivos o no hay relación cercana | | Conoce a los directivos y puede acercarse por cualquier cuestión | |
| | Llegó allí porque no tuvo opción | | Optó por esa/s institución/es por beneficios materiales (horas, cercanía, remuneración). | |
| | No se generan espacios de intercambio entre los actores de la institución o los espacios generados no son significativos | | Comparte el proyecto institucional de la escuela | - Lo que me convoca de un proyecto o institución es la idea de escuela que proponen. La idea de estudiante que proponen. En general, tienen una idea más comprometida, digamos, que buscan sujetos que estén más comprometidos con su entorno, con la realidad, que tengan cierto trabajo crítico que se haga más visible. |
| | | | Cuando existe acompañamiento institucional, mejora la práctica docente y el vínculo con los estudiantes | - Me parece que cuando el proyecto de la escuela tiene cierto compromiso, la misma institución te busca o te genera espacios para escucharte, para participar. No es que es mágico. Eso no se da siempre. Entonces me parece que ahí hay un rol fuerte de la institución y de los directivos. Si eso funciona, lo demás se va aceptando. Si no, queda ahí". "Si vas 4 horas tampoco vas a ser Superman, pero en las escuelas donde uno tiene problemas de horas y un guiño con el proyecto, sí, claramente uno se pone las pilas con ese proyecto. |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---|--|---|---|------------|
| Condiciones materiales en las que ejerce su práctica | La remuneración recibida no es acorde al tiempo que demanda la docencia (extra escolar, sobre todo) | - Mala. Si querés todo lo que estuvimos hablando. Entonces termina pasando que recortás. Las horas de clase implican un montón de laburo fuera de la clase. Ese es el problema. Así, terminás encontrando un docente que corrige en la hora de clase. Y vos te preguntás, ¿estás en clase o estás corrigiendo? Son esas negociaciones que en realidad no son buenas, pero son parte del sistema. Si esto es lo que considera el sistema que debe ganar un trabajador docente comparado con un trabajador camionero o un trabajador empleado de subte o bancario, o cualquier otro trabajador, bueno, es lo que hay. | | |
| | Existen problemas infraestructurales | | | |
| | Las clases se dan con pocos recursos (falta de materiales pedagógicos, herramientas informático-tecnológicas, presupuesto para innovar) | | | |
| | Existen situaciones extraescolares que experimentan los jóvenes que afectan a la dinámica escolar | | | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|-------------------|--|-------------------|
| | Existe una tensión en las exigencias institucionales, dada por el pedido de calidad educativa -en términos de contenidos- pero con un contexto de inclusión -que apunta a no excluir a jóvenes que no cumplan con esos requisitos. | | | |
| | Existen diferentes circuitos escolares que generan desigualdad en el otorgamiento de títulos | | | |

Entrevista: R.

Antigüedad: Cinco años.

Cantidad de horas asignadas: Dos días por institución.

Cantidad de instituciones asignadas: Diferentes provincias según el Programa al que pertenece.

Tiene otro trabajo: No.

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|------------------|---|---|---|-------------------|
| Formación | El profesorado universitario (UBA) no brinda las herramientas necesarias para abordar las complejidades de la práctica | <p>- Estuvo bueno en Didáctica Especial haber visto el tema de la planificación. La verdad que la profesora que tuvimos me sirvió porque siempre tuvo una mirada muy práctica. Tiene muchos años de docencia y la verdad que los comentarios que nos hacía siempre fueron acertados. Pero después, yo siento que a veces se estudian cuestiones más teóricas que tienen que ver con lo complejo de estar frente a un aula y demás, como que está la teoría por un lado pero en la práctica, a veces, te cuesta salir como de ese entramado, te preguntás cómo puedo esta teoría que veo... vos ves una teoría y después cuando vas a la práctica terminás haciendo una cosa distinta a lo que creés teóricamente que hay que hacer, entonces decís: "Soy una forra que hago todo mal". Y yo me lo cuestiono un montón y creo que es verdad, pero también es verdad que la escuela tiene ciertas limitaciones que son de la institución escuela, que van más allá de... que es la institución escolar la que tiene ciertas reglas, entonces eso a mí es como que me genera un torbellino en la cabeza (risas). Por ejemplo el conductismo, para mí es horrible el conductismo, y a veces me pasa que digo: "Esto que estoy haciendo es el conductismo", es horrible. Y me pasa eso, a veces la teoría que veo me choca con la práctica, o yo la pongo en diálogo con eso. Y a veces la puedo conectar y a veces no. Y a veces creo que hay cosas como más complejas de la escuela que tienen que ver con la realidad de los chicos, con estar en el aula, con la institución, y que no sé si lo abordamos.</p> | El profesorado universitario está socialmente mejor considerado que el profesorado terciario | |
| | El profesorado universitario (UBA) sólo tiene una materia que brinda herramientas - sobre todo en relación a la planificación de clases-: Didáctica Especial | | Realizar el profesorado otorga mayor puntaje que una licenciatura en el listado docente | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|------------|--|---|
| Capacitación docente | Existen escasos espacios de capacitación permanente | | Es una práctica que requiere formación constante, aunque dependa de la voluntad/investigación del propio docente. | |
| | Cuando existen espacios de capacitación, el contenido dictado es insuficiente: no sirve para mejorar la práctica. | | | |
| Características propias de la práctica docente | Es una práctica que implica poner el cuerpo y experimentar cansancio físico y tensiones emocionales | | Es una mejor opción laboral para un estudiante/egresado de la carrera de Comunicación, entre las opciones que se le presentan | - Yo venía de letras, que la verdad es que era todo muy abstracto, me costaba encontrar el anclaje con la realidad en lo que veíamos y me parecía que la docencia tenía como, tiene un anclaje con la realidad y me pareció en ese momento que se podían trabajar cosas "piolas" con los chicos y que se podían buscar nuevas perspectivas en relación a lo que uno... como a las cosas que uno tiene naturalizadas. Que quizás estaba bueno encarar otro vínculo, desnaturalizar desde el vínculo y también desde el lugar del saber, del conocimiento, también cuestionarse un poco esas cosas. Bueno, esa era la idea que tenía. |
| | Implica acumular horas que otorguen una remuneración considerable y a mayor cantidad de horas de clase, más cansancio | | Implica vincularse constantemente con personas, no con máquinas | |
| | Implica trabajar en varias escuelas para poder acumular horas que otorguen una remuneración considerable | | Es necesario un compromiso personal para tener tiempo para dedicarse a estudiantes fuera de clase y para generar espacios de trabajo conjunto con otros docentes | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|-------------------|---|---|
| | Implica no tener tanto tiempo en las instituciones como para tener un conocimiento profundo de los estudiantes, como para trabajar conjuntamente con docentes y para sentirse parte de la institución | | Es un trabajo creativo. | |
| | Implica mucho tiempo de traslado de una institución a otra. | | Es un trabajo que requiere aprendizaje constante | - En general eso para mí también fue un aprendizaje. Aprender a regular los tiempos. Por eso te decía que fui replanificando a partir de los viajes. Ahora ya me organicé para agarrar ritmo de laburo de los dos días, pero sí, si hay más tiempo, hay más cosas que se pueden hacer también. Lo que tiene es que vos ahí no seguís la sistematicidad del grupo, no vas siguiendo el avance. |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|--|--|------------|
| | <p>Es una práctica que hace cuestionarse constantemente el sentido de la propia práctica</p> | <p>- Que pregunta compleja, qué es para mí la docencia... Es un trabajo, pero no un trabajo cualquiera digamos, yo como que le pongo mucha carga a lo que hago, como que, no sé, yo me quedo siempre pensando, viste: si hice bien, si hice mal, si hice tal comentario, si la actividad funcionó, o con los más chiquitos a veces me pasa que por ahí me vuelvo media gritona y me cuestiono que soy gritona, que no tengo que ser así, o cómo manejarme con ellos en el aula. Entonces como que es un trabajo y sobre todo a mí me gusta la docencia pero más vinculada a lo que hago para el Ministerio, que tiene que ver con la escuela pero que no está tan dentro del molde de la escuela. Por ejemplo, lo de los talleres de Radio me encanta porque me parece que se pueden abrir un montón de posibilidades, que no es la manera tradicional de bajar el contenido y que se pueden relacionar un montón de cosas. Me gusta porque rompe con esa linealidad y se pueden pensar otras cosas, que la radio sirve para pensar otras cosas. Es un trabajo que a mí me encanta porque lo disfruto un montón, pero al mismo a mí me genera un montón de peso de pensar si estoy haciendo bien las cosas, me cuestiono mucho, mucho, si hago bien, si hice mal, si dije la cosa así, pensar cómo hacer para que los chicos se enganchen. Como que pienso: ¿Qué trabajo me gustaría más hacer? Este me encanta, pero a su vez tengo esa cuota mía de que me pienso todo el tiempo y me fijo qué puedo estar haciendo mal.</p> <p>- Después, siempre repienso mi práctica, lo que hago bien, lo que hago mal, que planificar así, que planificar así. Esas cosas yo siempre las estoy pensando. A veces lo puedo volcar en la práctica, a veces me sale mejor, a veces peor, pero siempre estoy pensando cómo lo encaro.</p> | <p>Es un trabajo que disfruta/lo apasiona</p> | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|------------|--|--|
| | Es una práctica que no quisiera continuar realizando mucho tiempo más | | Es un trabajo que permite experimentar diferentes niveles de la docencia y le gustaría hacerlo. En algunos casos, para evitar el desgaste máximo. | <p><i>¿Cómo te ves en el futuro con respecto a la docencia?</i></p> <p>- Es una de las preguntas que me hago. No sé. No quiero terminar como las viejas que a veces veo, la típica maestra saturada. Yo no quiero terminar así. Me gustaría seguir dando clases, vinculada a la escuela pero más desde otro lugar. No sé si me veo toda la vida dando clases en un secundario, no sé, veinte horas. Me gusta más el otro laburo, que es una tarea docente pero que tiene que ver con una estructura más de taller. Me gusta esa manera de laburar, me veo dedicándome a la docencia pero desde una actividad no formal, más vinculada a la metodología de taller. Haría horas en escuela pero no sé si podría sostener, como las maestras con las que laburo, un doble turno, por ejemplo. No sé cómo hacen. Porque es cansador. Pero bueno, no sé, todavía tampoco tuve tantas horas a nivel secundario, así que no puedo generalizar tanto, pero en un futuro me veo más vinculada a la docencia desde una metodología de taller, no formal.</p> |
| | Implica adaptarse a una burocracia que limita la creatividad y espontaneidad | | Es un trabajo que permite experimentar otros aspectos vinculados a la educación, pero no dentro del aula, y le gustaría hacerlo. En algunos casos, para evitar el desgaste máximo. | |
| | Es sólo un trabajo | | En algún momento consideró a la educación como práctica transformadora | |
| | Implica un desgaste cuando se ejerce la docencia por mucho tiempo o por muchas horas | | La educación es una práctica transformadora | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--------------------------|--|------------|---|---|
| | | | Conviene no dedicarse sólo a ejercer la docencia dentro del aula, para evitar el desgaste máximo | |
| Relación con estudiantes | Los jóvenes no le encuentran sentido al espacio escolar y por lo tanto no quieren estar en la escuela | | Establecer un vínculo es primordial para poder conformar una clase | - No sé, quizás como yo varío, para mí el desafío es lograr el interés o la atención, ese es el desafío, poder conectar, eso, poder conectar, que se establezca el diálogo. No sé, yo si voy a dar una clase y veo que los chicos no se enganchan digo "Uh, soy una bobita, estoy haciendo todo mal". |
| | Es difícil conocer a los estudiantes, ya que no se comparte demasiado tiempo con ellos. | | Conocer a los estudiantes es primordial para poder interpelarlos. | <i>¿Y qué haces en ese momento? ¿Cómo lo resolvés?</i> - Y, no sé (risas), cambio el tono de voz, intento buscar cosas que los interpeleen directamente. A veces recorro a la música porque a los chicos en general les gusta la música, entonces les hago alguna pregunta que tenga que ver con la música, para ver si en ese momento enganchan y después podemos seguir. A veces recorro a esas cosas, buscar lugares que a ellos les interesan. |
| | Es difícil construir la figura de autoridad en el contexto actual | | La figura de autoridad se construye a través de generar interés en los jóvenes | |
| | La evaluación es una formalidad burocrática | | Se implementan estrategias de evaluación adaptadas a los diferentes jóvenes y los diferentes contextos | |
| | Los jóvenes están acostumbrados a actividades/evaluaciones tradicionales y les cuesta adaptarse a las innovaciones | | Se realiza un seguimiento constante del proceso de cada joven, para poder andamiarlo en el transcurso de la materia | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|--|--|---|
| | Los jóvenes tienen déficit en la formación previa: los docentes de Comunicación tienen que suplir estas falencias en sus clases | | Los docentes dan contenidos que para ellos mismos son significativos e interesantes | - Es así: a vos te dicen la parte que te toca dar, en este caso Géneros y formatos, entonces vos planificás para dar eso. En este caso yo me puse. Había hecho radio, tenía cosas en la cabeza, la verdad es que lo de la carrera no me sirvió de mucho. Investigué, busqué material pedagógico que sirva como para tener de referencia y armé yo las planificaciones de cómo darlo. Igual, la verdad es que con los viajes fui cambiando la planificación y ahora, con más experiencia, encuentro que por ahí puedo dar todo, antes quizás daba menos, ahora es como que más o menos me organicé. Así que sí, yo hice la planificación. |
| | Hay poca presencia y acompañamiento por parte de las familias de los estudiantes/ Hay presencia familiar para criticar trabajo y no para trabajar conjuntamente | | Los docentes tratan de interpelar a los estudiantes para que se enganchen con el tema, muchas veces a través de sus consumos culturales | |
| | Los docentes dan contenidos que no creen significativos para los estudiantes | | Para los docentes es primordial que exista algún tipo de aprendizaje dentro de su clase | - Para mí está bueno, por ejemplo, en relación a ese laburo -el del Ministerio-, primero poder lograr esto de desnaturalizar algunas cosas. Por ejemplo, yo cuando doy una parte de géneros periodísticos laburo con el papelón de Sergio Lapegue y para mí está bueno que los chicos piensen cómo los medios construyen representaciones, cómo construyen estereotipos. Para mí está bueno generar esa mirada crítica. Con los jóvenes por ahí encuentro más espacio para laburarlos, con los más chiquitos -nivel primario-, la verdad es que no puedo trabajar eso. Pero bueno, esa es una de las cosas que me motoriza. Después, a mí no me gusta cuando los chicos piensan que no pueden hacer algo. Para mí está bueno que ellos piensen que sí pueden. Yo trato como de pensar que ninguno se sienta excluido, que puedan desarrollar su potencial, lo que les gusta, y no caer en una práctica tan dogmática. Es muy difícil, seguro yo caigo siempre en un montón de prácticas dogmáticas, pero eso es lo que me gustaría poder hacer, |
| | Los jóvenes no siempre se muestran entusiasmados con las actividades propuestas | - En general tenía todo como más idealizado, todo más idealizado (risas), la vida misma la tenía idealizada. Cuando vos empezás a dar clases te das cuenta que el laburo es más complejo, que es complejo, no más complejo, pero que es complejo en el sentido de que, no sé, por ahí no siempre los chicos se enganchan, no siempre las actividades funcionan. Por ahí vos pensás una actividad que no funciona, entonces también tenés que aprender a tener cintura para correrte de eso, como que no es que uno piense una actividad y siempre va a salir, a eso me refiero. Yo tiendo siempre a culparme, siempre pensar que tiene que ver con que yo hice algo mal, pero bueno, hay otros factores también que hacen a que una actividad no funcione. | Es importante que aprendan cuestiones básicas relacionadas a la comunicación | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|------------|---|---|
| | | | | <p>digamos. Primero desarrollar una mirada crítica y después una imaginación en términos de producción, ¿no?, que eso está bueno y a veces uno se encasilla mucho, la academia también encasilla mucho, y para mí eso está bueno, que uno pueda crear, imaginar.</p> <p>- Me alegra cuando a los chicos los veo contentos, que pueden producir, que les gusta lo que hacen, que ese emocionan... no se, me pone contenta cuando paso el video y lo paro a la mitad y les digo: "¿Bueno, acá los chicos están robando?" Y me dicen "Sí", y les digo, "Ah, bueno, y ¿qué era lo que estaban robando? ¿Qué vieron? Y me dicen, "Ah, no. No vimos nada". Cuando pasa ese segundo que uno puede reflexionar y cuestionarse algo, eso me pone contenta. Y verlos que tomen la voz contentos y comprometidos, eso me pone contenta. Me acuerdo uno de los primeros viajes que hice, fue a Santiago del Estero y los chicos tenían la radio pero unos de los que venían al taller recién empezaban con la radio, y me acuerdo que una de las chicas le decía a la otra: "No, no. Esa no es la cortina", y se "peleaban". A mí eso me pone re contenta, porque estaba re comprometida, había planificado una cortina y esa no era. Digo, es una boludéz pero para que eso pase, es porque ella realmente estaba comprometida con eso. Yo pensaba "Bueno, cuando vos vas al programa de radio si pensaste una cortina querés esa cortina". Entonces esas cosas me ponen contenta, cuando veo que los chicos se comprometen, que también desnaturalizan algunas cosas y que producen contentos, que se comprometen con la tarea, que ven que pueden hacerlo y están contentos con lo que hacen, eso me pone re contenta.</p> |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|------------|---|--|
| | | | Los alegro cuando los ven motivados/"enganchados" | <p>- Me alegro cuando a los chicos los veo contentos, que pueden producir, que les gusta lo que hacen, que ese emocionan... no se, me pone contenta cuando paso el video y lo paro a la mitad y les digo: "¿Bueno, acá los chicos están robando?" Y me dicen "Sí", y les digo, "Ah, bueno, y ¿qué era lo que estaban robando? ¿Qué vieron? Y me dicen, "Ah, no. No vimos nada". Cuando pasa ese segundo que uno puede reflexionar y cuestionarse algo, eso me pone contenta. Y verlos que tomen la voz contentos y comprometidos, eso me pone contenta. Me acuerdo uno de los primeros viajes que hice, fue a Santiago del Estero y los chicos tenían la radio pero unos de los que venían al taller recién empezaban con la radio, y me acuerdo que una de las chicas le decía a la otra: "No, no. Esa no es la cortina", y se "peleaban". A mí eso me pone re contenta, porque estaba re comprometida, había planificado una cortina y esa no era. Digo, es una boludéz pero para que eso pase, es porque ella realmente estaba comprometida con eso. Yo pensaba "Bueno, cuando vos vas al programa de radio si pensaste una cortina querés esa cortina". Entonces esas cosas me ponen contenta, cuando veo que los chicos se comprometen, que también desnaturalizan algunas cosas y que producen contentos, que se comprometen con la tarea, que ven que pueden hacerlo y están contentos con lo que hacen, eso me pone re contenta.</p> |
| | | | Es importante que aprendan cuestiones relacionadas a su comportamiento socio-comunitario | |
| | | | Es importante generar en los estudiantes sentimientos de autoestima y autonomía | <p>- Para mí está bueno, por ejemplo, en relación a ese laburo -el del Ministerio-, primero poder lograr esto de desnaturalizar algunas cosas. Por ejemplo, yo cuando doy una parte de géneros periodísticos laburo con el papelón de Sergio Lapegue y para mí está bueno que los chicos piensen cómo los medios construyen</p> |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|------------|---|--|
| | | | | <p>representaciones, cómo construyen estereotipos. Para mí está bueno generar esa mirada crítica. Con los jóvenes por ahí encuentro más espacio para laburarlo, con los más chiquitos -nivel primario-, la verdad es que no puedo trabajar eso. Pero bueno, esa es una de las cosas que me motoriza. Después, a mí no me gusta cuando los chicos piensan que no pueden hacer algo. Para mí está bueno que ellos piensen que sí pueden. Yo trato como de pensar que ninguno se sienta excluido, que puedan desarrollar su potencial, lo que les gusta, y no caer en una práctica tan dogmática. Es muy difícil, seguro yo caigo siempre en un montón de prácticas dogmáticas, pero eso es lo que me gustaría poder hacer, digamos. Primero desarrollar una mirada crítica y después una imaginación en términos de producción, ¿no?, que eso está bueno y a veces uno se encasilla mucho, la academia también encasilla mucho, y para mí eso está bueno, que uno pueda crear, imaginar.</p> <p><i>¿De qué manera consideras que influye tu rol como docente en relación con el aprendizaje de los estudiantes?</i></p> <p>- Yo creo que, incluso yo pensándome como estudiante, yo tuve profesores que "denigraban" tu práctica (risas). Yo creo que eso es imposible que no influya en otra persona, digamos. Me pasó en Gimnasia por ejemplo, que nunca fue mi fuerte, nunca me gustó, y tenía una profesora que era mala: te hacía pasar al frente y te pedía que hagas algo y decía al grupo: "Bueno, así no lo tienen que hacer". Eso para mí influye negativamente. Para mí está bueno hacerle saber al otro que puede, ¿entendés? Que puede, al revés de esta profesora. Que todos sabemos y tenemos algo para compartir, que las cosas se pueden hacer. Para mí es importante que los chicos se sientan como valorados. Viste que en general siempre se habla de los jóvenes como que está todo mal: "los jóvenes se drogan, los jóvenes toman alcohol"... Todas esas cosas que se dicen de los pibes. Y yo siempre insisto en la capacitación con la cuestión de la agenda, de que</p> |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|-----------------------------|---|------------|---|--|
| | | | | uno como grupo puede construir agenda. Y siempre les pregunto: "Bueno, ustedes como jóvenes, ¿Son lo que los medios dicen de ustedes? ¿O son otra cosa?" Eso es importante para mí, que los chicos sientan que pueden, que no se crean que son como la sociedad dice, más allá de que no se lo creen porque no son boludos, que puedan mostrar otra versión de las cosas. Para mí está bueno esto de crear agenda. Decir "Bueno, los medios dicen que nosotros somos esto. ¿Qué cosas hacemos nosotros que los medios no se enteran?". Para mí esas cosas son importantes. Que ellos se sientan como empoderados, que sepan que son unos genios (risas), que pueden hacer las cosas. |
| | | | Es importante colaborar en la resolución de proyectos/problemas personales de los estudiantes, fuera de la materia que dictan | |
| Relación con otros docentes | Hay escasos espacios institucionales que fomenten el trabajo interdisciplinario | | Es importante tener espacios de trabajo conjunto con otros docentes | |
| | Es difícil trabajar interdisciplinariamente con otros docentes, ya que no tienen tiempo material para encontrarse | | Es importante compartir espacios con otros docentes para resolver inquietudes propias de la práctica | |
| | Algunos docentes no continúan formándose | | Algunos docentes se erigen como modelos ideales a seguir, por su profesionalismo e interés que generan en los jóvenes | |
| | Algunos docentes no pueden establecer vínculos significativos con jóvenes | | Le gustaría trabajar con pareja pedagógica | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--------------------------------|--|------------|---|------------|
| | Algunos docentes no adaptan sus clases a los nuevos contextos | | | |
| | Algunos docentes están cansados de su práctica y no les importa mejorar constantemente para ser mejores profesionales | | | |
| | Existieron conflictos al trabajar con pareja pedagógica | | | |
| | Existe una desvalorización social de la práctica docente | | | |
| Relación con las instituciones | No hay acompañamiento institucional para poder resolver algunos aspectos de la práctica | | Hay libertad para poder armar clases que desean | |
| | No conoce a los directivos o no hay relación cercana | | Conoce a los directivos y puede acercarse por cualquier cuestión | |
| | Llegó allí porque no tuvo opción | | Optó por esa/s institución/es por beneficios materiales (horas, cercanía, remuneración). | |
| | No se generan espacios de intercambio entre los actores de la institución o los espacios generados no son significativos | | Comparte el proyecto institucional de la escuela | |
| | | | Cuando existe acompañamiento institucional, mejora la práctica docente y el vínculo con los | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|--|---|------------|
| | | | estudiantes | |
| Condiciones materiales en las que ejerce su práctica | La remuneración recibida no es acorde al tiempo que demanda la docencia (extra escolar, sobre todo) | - Creo que, por ejemplo es necesario que se paguen las horas de planificación, que eso debería existir. Y la remuneración para mí podría estar un poco mejor siendo una tarea que tiene un montón de responsabilidad y que en general la opinión pública juzga a los maestros, a los profes, y es una tarea compleja que no se si tiene comparación. La tarea del docente va mucho más allá de las horas de clase. El docente tiene que planificar, evaluar, hacer informes. Creo que todas esas tareas que llevan docente deberían estar contempladas. | | |
| | Existen problemas infraestructurales | <i>Si te digo la frase crisis en la educación, ¿Qué significa para vos?</i> | | |
| | Las clases se dan con pocos recursos (falta de materiales pedagógicos, herramientas informático-tecnológicas, presupuesto para innovar) | - Me cuesta pensar algo descontextualizado la verdad. No sé. Yo creo que estaría bueno que haya más presupuesto en educación, que los docentes tengan mejores condiciones de laburo, que la planificación sea paga para que esté ese tiempo y el docente pueda planificar. El docente tiene que hacer un montón de cosas más allá de estar en el aula, y eso nadie lo contempla. Que las escuelas tengan infraestructura, que los chicos tengan accesos a las cosas. Yo lo pienso desde ese lado, desde el acceso y las condiciones laborales. Creo que hay profes que se cuestionan su práctica y demás. Hay de todo, pero por lo menos hay algunos que lo piensan distinto. Yo comparo cuando yo iba a la escuela que era más unidireccional. Pero bueno, yo cuando pienso en crisis de la educación pienso en eso: las escuelas hechas mierdas en infraestructura, los docentes, que los chicos no tengan acceso a las cosas. | | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|--|--|-------------------|
| | Existen situaciones extraescolares que experimentan los jóvenes que afectan a la dinámica escolar | | | |
| | Existe una tensión en las exigencias institucionales, dada por el pedido de calidad educativa -en términos de contenidos- pero con un contexto de inclusión -que apunta a no excluir a jóvenes que no cumplan con esos requisitos. | Al menos en la escuela donde soy tutora se acompaña bastante a los chicos y lo más importante para nosotros es que estén en la escuela. Muchas veces es el único ámbito de sostén del pibe. Quizás a la familia se le complica por "x" razón, quizás el pibe está solo, está verdaderamente solo porque la familia lo dejó, y en la escuela encuentra gente que se preocupa por él, amigos con los que pasar un rato, el almuerzo o la cena, o la merienda. La idea es sostenerlo lo más que se pueda. Hay muchas veces que los pibes dejan de venir, entonces uno tiene que ir a buscarlos, llamar a la casa, mandar promotoras, pero tratar de sostenerlos en la escuela, siempre adentro. | | |
| | Existen diferentes circuitos escolares que generan desigualdad en el otorgamiento de títulos | | | |

Entrevista: Z.

Antigüedad: Diez años.

Cantidad de horas asignadas: 10 hs.

Cantidad de instituciones: Una.

Tiene otro trabajo: Si, dentro de la misma escuela coordina un área de juventud.

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---|---|---|--|---|
| Formación | El profesorado universitario (UBA) no brinda las herramientas necesarias para abordar las complejidades de la práctica | - Para dar clases no me sirvió, pero yo después hice otro profesorado que tampoco me sirvió para dar clases. Para mí la docencia es un oficio que vas aprendiendo. Para mí es eso, no porque está mal el profesorado, sino porque es la práctica. | El profesorado universitario está socialmente mejor considerado que el profesorado terciario | - El profesorado universitario es distinto. La verdad que es distinto un profesorado universitario que uno terciario, pero a mí me había a poco de todos modos. |
| | El profesorado universitario (UBA) sólo tiene una materia que brinda herramientas - sobre todo en relación a la planificación de clases-: Didáctica Especial | | Realizar el profesorado otorga mayor puntaje que una licenciatura en el listado docente | - Como yo estaba trabajando en educación y tenía la licenciatura, siempre me decían que es muy importante el título docente, que tenía más peso que el de licenciado. Entonces hice las materias que me quedaban para tener el profesorado. |
| Capacitación docente | Existen escasos espacios de capacitación permanente | - Creo que no tiene que ser fácil ser docente, que tiene que implicar un esfuerzo enorme, que lo hace el que realmente quiere. Tiene que tener una remuneración acorde al esfuerzo y tiene que haber capacitación permanente. Y tendría que haber mayor autonomía curricular. | Es una práctica que requiere formación constante, aunque dependa de la voluntad/investigación del propio docente. | - Cuanto más vos sepas, más lo valora el chico. Mucho más. Al chico le interesa el saber, entonces, si vos sabés, lo sabés transmitir, y además le introducís una cuota de humor, la clase va a ser muy efectiva, |
| | Cuando existen espacios de capacitación, el contenido dictado es insuficiente: no sirve para mejorar la práctica. | | | |
| Características propias de la práctica docente | Es una práctica que implica poner el cuerpo y experimentar cansancio físico y tensiones emocionales | - Hay algo en la disponibilidad del alumno. En el aula el chico es tan auténtico y a la vez hay otra regulación que, primero, das poco, pero también yo digo que hago stand up en la clase, y me gusta, y me sirve, y el pibe se engancha, pero | Es una mejor opción laboral para un estudiante/egresado de la carrera de Comunicación, entre las opciones que se | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|--|---|--|
| | | entonces el desarrollo de la clase tiene que ver mucho con el tu a tu, con la vincularidad. Si no, es imposible que un pibe te preste atención. En el secundario yo pongo el cuerpo de otra manera, te vuelvo a repetir: yo amo a los jóvenes, pero no sé cómo explicarte, tengo que poner mucho de mí para que ese chico se conecte con la clase. | le presentan | |
| | Implica acumular horas que otorguen una remuneración considerable y a mayor cantidad de horas de clase, más cansancio | | Implica vincularse constantemente con personas, no con máquinas | - La educación es donde yo más cómoda me siento. Donde fluyen muchísimas cosas que tienen que ver, primero, con plantear una vincularidad. Si la persona que tenés adelante no te quiere, no va a circular nada. Y me parece que pasa por ese lado. Planteando como un vínculo amoroso vos podés ayudar a que el otro tenga una mejor versión de sí mismo. |
| | Implica trabajar en varias escuelas para poder acumular horas que otorguen una remuneración considerable | - Creo que hay muchos docentes que trabajan muchas horas, y la docencia no es un trabajo para muchas horas, si lo haces bien. | Es necesario un compromiso personal para tener tiempo para dedicarse a estudiantes fuera de clase y para generar espacios de trabajo conjunto con otros docentes | |
| | Implica no tener tanto tiempo en las instituciones como para tener un conocimiento profundo de los estudiantes, como para trabajar conjuntamente con docentes y para sentirse parte de la institución | | Es un trabajo creativo. | |
| | Implica mucho tiempo de traslado de una institución a otra. | | Es un trabajo que requiere aprendizaje constante | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|---|---|--|
| | Es una práctica que hace cuestionarse constantemente el sentido de la propia práctica | - Una pregunta que se me instala y que con personas de confianza solemos decir es qué pasará que la escuela desgasta tanto. y qué pasará que esa persona desgastada se olvida de algunas cuestiones del amor por lo educativo. | Es un trabajo que disfruta/lo apasiona | - A mí, particularmente, me apasiona. Me apasiona porque tengo muy pocas horas de clase, eso lo aclaro. Tengo pocas horas de clase, entonces lo puedo disfrutar. |
| | Es una práctica que no quisiera continuar realizando mucho tiempo más | - No me veo mucho más tiempo en la docencia. Si en docencia universitaria porque me permitiría estar en un equipo de investigación, que me gusta mucho. Pero no me imagino tampoco adentro del aula. Siempre algo me gustaría mantener, pero como esto: muy pocas horas para poder disfrutarlas, y sí en otros espacios que a mí me permitan saber más. | Es un trabajo que permite experimentar diferentes niveles de la docencia y le gustaría hacerlo. En algunos casos, para evitar el desgaste máximo. | - Yo no entré pensando que iba a ser profesora, y de hecho no me veo toda la vida como profesora. Me gustaría estar cada vez más cerca del nivel superior. Por el nivel de contenido que se maneja. |
| | Implica adaptarse a una burocracia que limita la creatividad y espontaneidad | | Es un trabajo que permite experimentar otros aspectos vinculados a la educación, pero no dentro del aula, y le gustaría hacerlo. En algunos casos, para evitar el desgaste máximo. | - A mí me pasa que yo no vivo de la docencia. Y creo que sería muy distinto tener 30 o 40 horas de clase o ir a otros colegios. Puedo disfrutarlo porque tengo pocas horas, y trabajo en la coordinación de un área. |
| | Es sólo un trabajo | | En algún momento consideró a la educación como práctica transformadora | |
| | Implica un desgaste cuando se ejerce la docencia por mucho tiempo o por muchas horas | | La educación es una práctica transformadora | - La educación es donde yo más cómoda me siento. Donde fluyen muchísimas cosas que tienen que ver, primero, con plantear una vincularidad. Si la persona que tenés adelante no te quiere, no va a circular nada. Y me parece que pasa por ese lado. Planteando como un vínculo amoroso vos podés ayudar a que el otro tenga una mejor versión de sí mismo. |
| | | | Conviene no dedicarse sólo a ejercer la docencia dentro del aula, para | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---------------------------------|--|---|---|--|
| | | | evitar el desgaste máximo | |
| Relación con estudiantes | Los jóvenes no le encuentran sentido al espacio escolar y por lo tanto no quieren estar en la escuela | - Yo estoy tan segura de mi clase que no tendría problema de que venga el pibe que quiera. Pero eso no se puede, yo en la escuela tengo que tener el pibe ahí, el que no tiene ganas de estar tiene que estar en clase. Eso implica tener que retenerlo ahí y buscar estrategias para que no se aburra y creo que estaría bueno, que sería realmente interesante flexibilizar un poco el espacio escolar. La cultura escolar ahora es antinatural para los pibes. Lo que no sirve son un montón de cuestiones que generan docentes desgastados y que haya pibes que la vida les pasa por otro lado. "Una dificultad tiene que ver con que el chico no quiere estar ahí y entonces el desafío es cautivarlo. | Establecer un vínculo es primordial para poder conformar una clase | La educación es donde yo más cómoda me siento. Donde fluyen muchísimas cosas que tienen que ver, primero, con lo vincular. |
| | Es difícil conocer a los estudiantes, ya que no se comparte demasiado tiempo con ellos. | - Me gustaría ser más personalizada. Pero no desde la demagogia, porque me gustaría que me paguen por hacerlo. Pero poder dedicarle a cada chico más tiempo, poder pensar qué proyecto le ofrezco a cada uno. | Conocer a los estudiantes es primordial para poder interpelarlos. | - Me alegra el trabajo con adolescentes, eso es lo que a mí me gusta. |
| | Es difícil construir la figura de autoridad en el contexto actual | | La figura de autoridad se construye a través de generar interés en los jóvenes | - Conmigo funciona el contrato pedagógico. Es muy simple, aprueba todo el que trabaja, el que se esfuerza. Y no me ha ido mal, pero bueno, el contexto también lo permite: hay una dirección, el pibe está en general dispuesto al trabajo. "Antes la autoridad estaba dada, el chico interpretaba que la tenía que respetar. Ahora a la autoridad te la tenés que ganar". |
| | La evaluación es una formalidad burocrática | - Lo que no me gusta son algunas cosas de la cultura escolar. Yo a los chicos no les pondría nota, estoy tan segura de la clase que no tendría problema que venga el que quiera. A mí me aburre mucho tener que corregir, es lo peor que me puede pasar. | Se implementan estrategias de evaluación adaptadas a los diferentes jóvenes y los diferentes contextos | - Así que doy consignas para no tener que estar mucho tiempo corrigiendo. Yo no evalúo con la misma vara, el 7 de uno no es lo mismo que el 7 de otro. Pongo notas diferenciales, evalúo la evolución de cada chico, y después creo que los trabajos prácticos sirven para que todos puedan. |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|---|---|---|
| | Los jóvenes están acostumbrados a actividades/evaluaciones tradicionales y les cuesta adaptarse a las innovaciones | | Se realiza un seguimiento constante del proceso de cada joven, para poder andamiarlo en el transcurso de la materia | - Lo que veo es que hay chicos brillantes que no entran dentro del molde de lo que se pide en la escuela. Yo tengo pibes que son muy inteligentes pero que no pueden hacer una evaluación. No evalúo con la misma vara, el 7 de uno no es lo mismo que el 7 de otro. Pongo notas diferenciales, evalúo la evolución de cada chico, y después creo que los trabajos prácticos sirven para que todos puedan. |
| | Los jóvenes tienen déficit en la formación previa: los docentes de Comunicación tienen que suplir estas falencias en sus clases | | Los docentes dan contenidos que para ellos mismos son significativos e interesantes | |
| | Hay poca presencia y acompañamiento por parte de las familias de los estudiantes/ Hay presencia familiar para criticar trabajo y no para trabajar conjuntamente | - Es probable que si vos hoy a un chico no lo aprobás, al otro día tengas a la familia preguntando por qué. Entonces esa alianza familia y escuela ya no se da. | Los docentes tratan de interpelar a los estudiantes para que se enganchen con el tema, muchas veces a través de sus consumos culturales | - El desafío es cautivarlo. Tres cosas que por ahí en comunicación son más estratégicas: una es que los trato como adultos, para mí no son nenes, entonces en la clase por ejemplo les hablo de política, intento que ellos den su opinión y les explico, les explico cosas de actualidad y ellos se quedan; Lo segundo es que tengo modos didácticos, trato de que llevar ejemplos donde puedan poner el cuerpo, de manera que sea más gráfico, les sirve mucho y hay que darles tiempo para eso. Y el humor, el chico se ríe en mi clase. |
| | Los docentes dan contenidos que no creen significativos para los estudiantes | | Para los docentes es primordial que exista algún tipo de aprendizaje dentro de su clase | |
| | Los jóvenes no siempre se muestran entusiasmados con las actividades propuestas | | Es importante que aprendan cuestiones básicas relacionadas a la comunicación | |
| | | | Los alegra cuando los ven motivados/"enganchados" | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|-----------------------------|---|--|---|--|
| | | | Es importante que aprendan cuestiones relacionadas a su comportamiento socio-comunitario | |
| | | | Es importante generar en los estudiantes sentimientos de autoestima y autonomía | |
| | | | Es importante colaborar en la resolución de proyectos/problemas personales de los estudiantes, fuera de la materia que dictan | |
| Relación con otros docentes | Hay escasos espacios institucionales que fomenten el trabajo interdisciplinario | | Es importante tener espacios de trabajo conjunto con otros docentes | - Me gusta compartir el laburo con algunos compañeros que no están cansados de la educación. |
| | Es difícil trabajar interdisciplinariamente con otros docentes, ya que no tienen tiempo material para encontrarse | | Es importante compartir espacios con otros docentes para resolver inquietudes propias de la práctica | |
| | Algunos docentes no continúan formándose | - Hay muy poca autoformación por cuestiones coyunturales que no son nada más el salario. | Algunos docentes se erigen como modelos ideales a seguir, por su profesionalismo e interés que generan en los jóvenes | |
| | Algunos docentes no pueden establecer vínculos significativos con jóvenes | - Yo tengo docentes que piensan que el pibe que está ahí enfrente es un boludo, o que es un vago, pero no sé cómo explicarte. Es muy mediocre, el docente es muy mediocre. Fijate que, todo bien, pero ¿los paros por qué son? Por dinero, que es legítimo ganar dinero y tener un salario digno, pero digo, che, ¿currículum no? trabajar por | Le gustaría trabajar con pareja pedagógica | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|---------------------------------------|--|---|---|------------|
| | | <p>parejas pedagógicas, ¿no? ¿No podemos manifestarnos por eso?</p> <p>- A veces veo que hay una distancia muy grande entre el chico que tienen hoy en el aula, con el chico por el cual ellos empezaron a dar clases.</p> | | |
| | Algunos docentes no adaptan sus clases a los nuevos contextos | - Hay docentes muy mediocres. Si vos al pibe le repetís cosas que venís diciendo hace 15 años, primero, te aburrís vos, segundo, perdiste la pasión, tercero, al otro no le va a llegar. | | |
| | Algunos docentes están cansados de su práctica y no les importa mejorar constantemente para ser mejores profesionales | - Hay docentes muy mediocres. Si vos al pibe le repetís cosas que venís diciendo hace 15 años, primero, te aburrís vos, segundo, perdiste la pasión, tercero, al otro no le va a llegar. "El nivel de ausentismo es muy grande" | | |
| | Existieron conflictos al trabajar con pareja pedagógica | | | |
| | Existe una desvalorización social de la práctica docente | - Creo que hay cuestiones como que el docente no se considera significativo dentro de lo que es el planteo social. Y eso lo declara mucho. Yo terminé en educación medio de casualidad, pero yo en el secundario no quería ser docente ni de casualidad. Para mí, ser docente era aspirar a poco. | | |
| Relación con las instituciones | No hay acompañamiento institucional para poder resolver algunos aspectos de la práctica | | Hay libertad para poder armar clases que desean | |
| | No conoce a los directivos o no hay relación cercana | | Conoce a los directivos y puede acercarse por cualquier cuestión | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|---|---|---|---|
| | Llegó allí porque no tuvo opción | | Optó por esa/s institución/es por beneficios materiales (horas, cercanía, remuneración). | |
| | No se generan espacios de intercambio entre los actores de la institución o los espacios generados no son significativos | | Comparte el proyecto institucional de la escuela | - El colegio donde trabajo es un colegio muy interesante porque los chicos tienen una actitud álica importante. Tenés todo y es un colegio donde todavía se puede plantear el hecho pedagógico. |
| | | | Cuando existe acompañamiento institucional, mejora la práctica docente y el vínculo con los estudiantes | |
| Condiciones materiales en las que ejerce su práctica | La remuneración recibida no es acorde al tiempo que demanda la docencia (extra escolar, sobre todo) | - Es verdad que estaría bueno ganar más, yo digo que se gana bien porque no tengo que mantener una familia. | | |
| | Existen problemas infraestructurales | | | |
| | Las clases se dan con pocos recursos (falta de materiales pedagógicos, herramientas informático-tecnológicas, presupuesto para innovar) | | | |
| | Existen situaciones extraescolares que experimentan los jóvenes que afectan a la dinámica escolar | | | |

| | Aspectos que tornan desgastante la práctica | Testimonio | Aspectos que tornan significativa la práctica | Testimonio |
|--|--|------------|---|------------|
| | Existe una tensión en las exigencias institucionales, dada por el pedido de calidad educativa -en términos de contenidos- pero con un contexto de inclusión -que apunta a no excluir a jóvenes que no cumplan con esos requisitos. | | | |
| | Existen diferentes circuitos escolares que generan desigualdad en el otorgamiento de títulos | | | |

3. Cuestionario

Entrevista a docente de escuela media, estudiante/ egresado del profesorado de comunicación de la UBA

Nombre:

Edad:

Título o estado de la carrera:

Antigüedad en la docencia:

Materia/s que enseña:

Años en los que da clases:

Institución/es en la/s que trabaja:

Antigüedad en la/s institución/es:

Ubicación geográfica de la/s instituciones:

Cantidad de horas que trabaja:

¿Titular o suplente?:

¿Tiene otro trabajo fuera de la docencia?:

ETAPA DE FORMACIÓN COMO DOCENTE

¿Hace cuánto egresaste? /Etapas de la carrera

¿Realizaste la licenciatura? En caso de que sí: ¿Qué orientación realizaste? ¿La finalizaste?
Tema de Tesina.

¿Iniciaste el profesorado directamente o en algún momento de la licenciatura te anotaste en él (ya egresado/a o cursando la licenciatura)?

¿Cuáles fueron los motivos por los que decidiste hacer el profesorado?

EN RELACIÓN A LA PRÁCTICA DOCENTE

Ideas previas

¿Qué es para vos la docencia?

¿Con qué expectativas empezaste tu camino como docente?

¿Qué te proponés lograr con tu práctica?

Primer acercamiento

¿Cómo llegaste a la/las instituciones donde trabajás actualmente?

¿Cómo es la población con la/las que trabajás? Edades, nivel socioeconómico, etc. Describir

¿Tuviste que pensar el programa de la materia o ya estaba armado?

Si ya estaba armado, ¿Lo modificaste?

Si lo modificaste/armaste, ¿Por qué? ¿Qué criterios tuviste en cuenta al momento de armarlo?
¿Utilizaste alguna herramienta/material del profesorado? ¿De qué manera? ¿Tuviste que considerar alguna “bajada” institucional? En caso de que sí, ¿Cómo te sentiste con eso y cómo lo resolviste?

En caso de que haya estado armado y no lo modificó: ¿Por qué?

Mi aquí y ahora como docente

¿Qué te alegra de tu práctica docente hoy?, ¿Qué cuestiones te tensionan/ frustran? ¿Qué preguntas te estás haciendo?

¿Creés que existe algún factor que limite tu práctica? ¿Cuál es?

Mirando hacia adelante

¿Te gustaría modificar algún aspecto de tu práctica? ¿Cuál/es? ¿Qué necesitás para lograrlo?

¿Cómo te ves en el futuro con respecto a la docencia?

Acerca de los estudiantes y el aprendizaje

¿Cuál considerás que es la dificultad más común al momento de dar una clase? ¿De qué manera tratás de resolverla?

¿Hay estudiantes desaprobados en tu materia? ¿Cuántos? ¿Qué pasa cuando desaprobeban?

¿A qué atribuí el éxito o fracaso de algunos estudiantes?

A partir de tu experiencia ¿De qué manera considerás que influye tu rol como docente en relación con el aprendizaje de tus estudiantes? Dar ejemplos.

¿Por qué creés que los/las estudiantes van a la escuela? ¿Para qué les sirve?

¿En qué se diferencian los estudiantes/as actuales con aquellos/as que eran compañeros tuyos?

Te invitamos a pensar en un curso en particular al que le des clases actualmente:

¿Podes darte cuenta con anticipación, por ejemplo, casi al comenzar el año, de cuáles serán los estudiantes que podrían tener dificultades en su proceso de aprendizaje? (ejemplos de algunos tipos de dificultades, cómo y por qué se da cuenta).

En caso de que te des cuenta, ¿cómo te planteas el trabajo con esos/as estudiantes? ¿Hay alguna política o acompañamiento institucional? ¿Qué esperarás de la familia en estos casos?

Desde tu experiencia, ¿considerás que se podría ayudar de alguna otra manera a estos estudiantes desde la escuela? Si es así, ¿cuál es? Dar ejemplos.

Sobre la evaluación

¿Cómo te sentís en relación a la evaluación?

¿Qué información buscas obtener con la evaluación?

¿Cómo evalúas a tus estudiantes? ¿Qué métodos utilizas? ¿Creés que son efectivos tus métodos? ¿Por qué y cómo te das cuenta?

¿Notas alguna relación entre el método de evaluación y el rendimiento? ¿Ejemplos? ¿A qué se lo atribuí? ¿Qué criterios utilizás para la corrección?

Según tu experiencia, ¿Cómo es el vínculo de los estudiantes con la evaluación?

Acerca de lo curricular

¿Qué pensás de los contenidos de tu materia? ¿Son actuales, motivan a los estudiantes, se acercan a sus áreas de interés?

¿Planificás tus clases? ¿Cómo? ¿Te sirvió en algo lo trabajado en la facultad? ¿En qué sentido?

¿Qué competencias te proponés desarrollar desde la disciplina que enseñás? ¿Lo lográs? ¿Por qué?

Marco institucional

¿Cómo es tu vínculo con la/las institución/es donde trabajás?

¿Conocés a los directivos?

¿Hay espacios de interacción con otros docentes? ¿Existen espacios de reflexión o consulta sobre la práctica docente? En caso de que sí, ¿Cómo se implementan? ¿En qué medida considerás que influyen en tu práctica? Ejemplos. Si no existen, ¿Te gustaría que hubiese? ¿Por qué?

¿Existe articulación entre las materias? ¿De qué manera se da?

¿Cómo considerás que es la remuneración por tu trabajo?

Para docentes que trabajan en instituciones con población en situación de vulnerabilidad

¿Cuáles son las principales problemáticas sociales que se evidencian en los jóvenes que asisten?

¿Qué acciones de intervención se realiza/realizaron para atender estas problemáticas? Actores involucrados. De quién surgió iniciativa. Por qué. Cómo se desarrolló. ¿Existe algún tipo de sistematización de estas intervenciones?

¿Se vinculan con otras instituciones para atender a casos concretos? ¿Con cuáles y de qué manera?

Trayectoria particular: ¿Cuándo te diste cuenta de que había que atender a otras problemáticas? ¿Qué hiciste? ¿Sentís que puede haber cambios concretos a través de tu práctica? ¿Qué te frustra y qué te reconforta?

Acerca del profesorado

¿Cuál es tu opinión general sobre la experiencia del profesorado teniendo en cuenta tu trayectoria como docente? ¿Sentís que el profesorado te brindó las herramientas necesarias para enfrentarte a la práctica? ¿Por qué?

Sobre la crisis en la educación

Si te digo la frase: “crisis en la educación”, ¿Qué significa para vos? Explicar.

¿Deseás agregar algo más antes de terminar?

EJERCICIO OPTATIVO

¿Recordás tu primera experiencia como docente? ¿Fue antes, durante o después de cursar el profesorado?

Si fue antes de cursar el profesorado:

¿Dónde fue (escuela pública/privada, educación formal, no formal, etc.)?

¿Podés relatarnos lo que recuerdes de la misma?

Preparación de la clase: recursos utilizados, materiales, estrategias pedagógicas.

¿Qué expectativas tenías antes de esta primera clase? ¿Qué rol jugaron tus experiencias previas como estudiante para pensar esta primera clase?

¿Qué dificultades enfrentaste en el proceso? ¿Cómo las resolviste?

¿Cómo te sentiste ocupando por primera vez el rol de docente, cómo fue el vínculo con los estudiantes?

¿Qué le recomendarías a tu yo del pasado si tuviese que pensar nuevamente esa primera clase? (indagar si considera más valiosa la experiencia adquirida en la práctica o resalta la importancia del profesorado).

Hoy, habiendo cursado el profesorado, ¿Creés que te hubiese resultado útil haberlo realizado antes de tu primera experiencia como docente? ¿Por qué?/ ¿En qué aspectos?

¿Cuál es tu opinión general sobre la experiencia del profesorado teniendo en cuenta la práctica docente vivida hasta hoy? ¿Qué críticas le harías? ¿Sentís que el profesorado te brindó las herramientas necesarias para enfrentarte a la práctica?

Si fue durante o después de cursar el profesorado:

¿Tu primera experiencia fue en el lugar donde están trabajando ahora (escuela pública/privada, educación formal, no formal, etc.)?

¿Podés relatarnos lo que recuerdes de la misma?

Preparación de la clase: recursos utilizados, materiales, estrategias pedagógicas.

¿Qué expectativas tenías antes de esta primera clase? ¿Qué rol jugaron tus experiencias previas como estudiante para pensar esta primera clase y que rol jugó el profesorado?

¿Qué dificultades enfrentaste en el proceso? ¿Cómo las resolviste?

¿Cómo te sentiste ocupando por primera vez el rol de docente, cómo fue el vínculo con los estudiantes?

¿Qué le recomendarías a tu yo del pasado si tuviese que pensar nuevamente esa primera clase? (indagar si considera más valiosa la experiencia adquirida en la práctica o resalta la importancia del profesorado).

Hoy, habiendo cursado el profesorado, ¿Creés que te hubiese resultado igual haberlo realizado antes de tu primera experiencia como docente? ¿Por qué? ¿En qué aspectos? En relación a las preguntas anteriores sobre la primera clase, sentís que te sirvió algo de lo visto en el profesorado para planificar la clase, construir el vínculo con los estudiantes, resolver dificultades, evaluar el proceso.

¿Cuál es tu opinión general sobre la experiencia del profesorado teniendo en cuenta la práctica docente vivida hasta hoy? ¿Qué críticas le harías? ¿Sentís que el profesorado te brindó las herramientas necesarias para enfrentarte a la práctica?