



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

Título del documento: Más que docentes: voces emergentes en un contexto educativo desfavorable

Autores (en el caso de tesis y directores):

Virginia Edith Pietrowski

Viviana Minzi, tutora

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2024

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

CARRERA DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

TESINA DE GRADO

MÁS QUE DOCENTES

VOCES EMERGENTES EN UN CONTEXTO
EDUCATIVO DESFAVORABLE



AUTORA

VIRGINIA EDITH PIETROWSKI

DNI 30394459.

VIRPIETRO@GMAIL.COM

TUTORA: MAGISTER VIVIANA MINZI

N° LEGAJO 140338. ADJUNTA A CARGO.
TALLER DE PROCESOS EDUCATIVOS

BUENOS AIRES DICIEMBRE 2023

ÍNDICE

● MOTIVACIÓN DE LA TESINA	3
● AGRADECIMIENTOS	3
● INTRODUCCIÓN	5
● ACERCA DEL OBJETO DE ESTUDIO Y SU ABORDAJE	10
● ESPACIO DE ANÁLISIS	
1. EJE 1: LAS DOCENTES Y SU ROL.....	18
a. ¿A qué llamamos desfavorable?	18
b. Serás lo que debas ser.....	25
c. Viejas y nuevas tareas	33
d. Como pez en el agua	38
2. EJE 2: LAS DOCENTES Y LOS ESTUDIANTES	41
a. Lazos	41
b. Aprender en la desfavorabilidad	52
c. Lo que depara el su futuro	59
d. Preocupaciones	64
3. EJE 3: LAS DOCENTES Y LAS FAMILIAS.....	70
a. Descripción de la comunidad - familias	70
b. Las madres y padres esperan.....	73
c. Comunicación - relación docentes y familias	80
● CONCLUSIÓN	87
● BIBLIOGRAFÍA	90
● ANEXO	ARCHIVO ADJUNTO

MOTIVACIÓN DE LA TESIS

Este trabajo nace a partir de una inquietud personal sobre mi profesión. Como docente, en catorce años he transitado por diversas instituciones educativas, acumulando distintas experiencias. Durante siete años he desarrollado mi profesión en escuelas con desfavorabilidad. Esta experiencia me llevó a pensar qué sucedía con el desarrollo de mi tarea como educadora en este contexto y si había alguna diferencia con el rol docente ejercido en una escuela del centro de la ciudad. Me interesó investigar si encontraría algún rasgo distintivo entre las maestras que elegimos estos sectores. Busqué conocer más profundamente qué nos identifica, cómo nos percibimos en el día a día del ejercicio de nuestro rol y qué características comunes tenemos. Considero que un trabajo de análisis que sistematice esas representaciones puede resultar de utilidad para abordar estrategias tanto institucionales, pedagógicas como afectivas en un contexto marcado por tantas particularidades.

La carrera de Ciencias de la Comunicación me enseñó a mirar y a mirarme, a poder analizar y explorar más profundamente en este caso, la profesión docente desarrollada en un contexto educativo desfavorable.

AGRADECIMIENTOS

Este espacio conlleva gran emoción, fueron muchos años de cursada con la vida sucediendo al mismo tiempo, trabajo, salud, mudanza, y todas esas cosas buenas y malas, difíciles y gratificantes que nos trae nuestro andar...

Diez años después de haber rendido el último final de la carrera, me encuentro frente al cierre de una hermosa etapa. Aunque implicó mucho tiempo, viajes en diversos medios de transporte, nervios, preocupaciones, también trajo consigo crecimiento, conocimientos, amistades, desafíos y el orgullo de pertenecer sin dudas a la mejor comunidad educativa de Argentina, mi querida Universidad de Buenos Aires.

Agradecimientos, muchos... a Dios, por todo, por darme la vida y con ella tantas cosas cada día, a mi familia, por acompañar el proceso con tanto amor. A papá por las noches de espera en la parada del colectivo y especialmente a mamá, por esos mates que supieron acompañar tan bien cada momento de estudio. A mis amigas, que con su famosa frase ¿y la tesis? me dieron el empujón que necesitaba para lograrlo. A mi tutora, que me tuvo una paciencia infinita, pero por sobre todo siempre me alentó a no abandonar y terminar lo que había comenzado.

Gracias a la UBA, esta amada universidad que nos hace más iguales respetando nuestras diferencias, que nos forma con excelencia, nos une, nos desafía y por sobre todo nos hace pasar unos años de vida increíbles...

INTRODUCCIÓN

En el sistema educativo argentino existen muchas escuelas insertas e integradas a contextos marginales. Se trata de instituciones donde los docentes se enfrentan a desafíos que en muchos casos exceden a la enseñanza de los contenidos curriculares. Esta situación propone repensar el rol docente en la actualidad en este tipo de contexto entendiendo que el mismo es capaz de moldear una identidad docente particular, que lo diferencia de un colega que desarrolla su tarea en una escuela ubicada en zona céntrica o de sectores no vulnerables.

Este trabajo se propone indagar acerca de cómo construyen su identidad los maestros que trabajan en estas escuelas. Plantea pensar qué significa para cada docente ser maestra o maestro en un contexto educativo desfavorable, qué dificultades y desafíos enfrentan en el día a día y cómo los superan, por qué a pesar de ello eligen quedarse, seguir perteneciendo a ese colectivo de docentes, qué esperan de su tarea, si se cumplen sus expectativas, cómo perciben a sus alumnos y cómo perciben la relación con sus familias.

Estas preguntas pueden encontrar su respuesta en el marco del planteo del interaccionismo simbólico. Esta es una teoría individualista, en la que según explica Martini “el hombre se constituye socialmente en su relación o interacción con los otros hombres, y considerando cualquier objeto con el que se encuentra como un símbolo que significa o representa la relación de un sistema más general de significado con su particular circunstancia.”¹

Asimismo en esa interacción -continúa el planteo- “el individuo conoce y constituye su subjetividad según su propia interpretación de la interacción de sí mismo con los otros, y también de la actuación e interpretación de los otros. La relación que se establece entre los miembros de una sociedad interactuando puede adquirir marcas peculiares y significativamente complejas. El individuo es visto como un “actor social”, como participante de una entidad social que lo subsume. En la medida en que el individuo es un actor social, con roles a cumplir o representar, el contexto situacional adquiere un estatus

¹ Martini, S (1994); La comunicación es interacción. Cuando comunicar es hacer: interaccionismo simbólico, Erving Goffman y apuestas en juego” p.2. Buenos Aires.

fundamental.”² Por esto pensar en la identidad del docente dentro de las zonas desfavorecidas, implica reconocer el contexto particular donde actúa y las interacciones que se llevan a cabo en dicho contexto. De ese modo, el docente de estas escuelas interpretará un papel especialmente diseñado por las circunstancias que lo rodean. El contexto educativo desfavorable podría estar formando un modelo de docente con características específicas y formas de ejercer el rol particulares.

Goffman estudia la capacidad de interacción subyacente en la conducta de los individuos, que, en parte, está normada por reglas sociales.³ Los individuos como actores sociales siguen las reglas de conducta que el contexto social demanda. En este sentido se busca conocer cómo los y las docentes que desarrollan su tarea en zonas desfavorables adaptan su rol a la realidad que perciben en dicho contexto. Cómo creen que sus actuaciones se diferencian de aquellos docentes que trabajan en escuelas con una realidad cotidiana diferente.

Así como Gimenez en el mismo sentido sostiene que nuestra identidad sólo puede consistir en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social “La identidad no es más que el lado subjetivo (o mejor intersubjetivo) de la cultura, la cultura interiorizada en forma específica, distintiva y contrastiva por los actores sociales en relación con otros actores.”⁴

Este trabajo se propone escuchar a los docentes para conocer sus apreciaciones acerca del contexto, sobre las familias y los estudiantes. Se busca indagar de qué forma constituyen su propia identidad como profesionales de la educación, en un ambiente muchas veces marcado por contratiempos, donde los imprevistos son la normalidad. Para acercarse y reconocer sus construcciones identitarias, la estrategia utilizada fue escucharlos narrar sus experiencias en primera persona. A través de ellas se accedió a identificar y explorar las creencias que sustentan sus relatos y acciones.

Al hablar de creencias, se refiere a algo más profundo que las ideas o los pensamientos de una persona. Según Ortega y Gasset las ideas se

² Ibid.p.2-4.

³ Ibid.p. 7

⁴ Giménez, G (2010); Cultura, identidad y proceso de individualización. México. Universidad Nacional Autónoma de México.

tienen, en las creencias se está. “Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas ‘vivimos, nos movemos y somos’. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos la ‘idea’ de esa cosa, sino que simplemente ‘contamos con ellas’.”⁵

Estas creencias que sustentan las prácticas docentes se enmarcan en modelos mentales. Johnson - Laird, afirma que un modelo mental posibilita representar un estado de cosas del mundo exterior. “Consiste en una manera natural por la cual la mente humana construye la realidad, concibe sus alternativas y contrasta hipótesis cuando entra en un proceso de simulación mental (...) Estos modelos constituyen una herramienta fundamental de razonamiento que las personas emplean sobre objetos y situaciones de la vida cotidiana.”⁶

Cabe destacar, como lo explica el mencionado autor, que la génesis de los modelos mentales comienza en la percepción, pero pueden ser contruidos a partir del discurso. También afirma que la relación entre los modelos mentales y el discurso o la percepción es recíproca: los modelos mentales son contruidos a partir del discurso o la percepción, y a su vez, la interpretación del discurso, depende de los modelos mentales que sea capaz de construir. Éstos no sólo determinan el modo de interpretar el mundo, sino el modo de actuar; En relación a este punto, C. Argyris afirma que aunque las personas no siempre se comportan congruentemente con las teorías que adquieren, pero sí se comportan de acuerdo con sus teorías en uso, es decir, con sus modelos mentales. “El conjunto de estas creencias como base del marco de referencia, que hace que el ser humano adopte una postura de vida particular, en un contexto dado, es la manera de percibirse a sí mismo y percibir a los demás.”⁷

⁵ Ortega y Gasset, J (1976); Ideas y Creencias. Madrid: Espasa-Calpe.

⁶ Mondino, G (2014); Modelos conceptuales y mentales. Elementos para repensar la enseñanza y el aprendizaje.p.64. Libertador San Martín, Argentina:Universidad Adventista del Plata. Enfoques, vol.XXVI, núm. 1.

⁷ Aponte Gutirrierez, N (2008); Estructura de los modelos mentales que se manifiestan en la construcción de la identidad en los jóvenes adolescentes del Instituto Técnico Comfamiliar. Manizales. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.

Será importante analizar entonces en este proceso, a partir del discurso de los docentes, cuáles son los modelos mentales que sustentan su profesión trabajando en escuelas con desfavorabilidad. Por qué eligen ese espacio de trabajo y qué argumentos sostienen sus prácticas. Resulta esencial reflexionar acerca de la construcción de la identidad de los y las docentes en su lugar de acción: la escuela, entendiendo que es en ese espacio, y vulnerable a las relaciones que allí se generan, donde el docente se percibe a sí mismo como educador. Es en el devenir de las relaciones cotidianas con los estudiantes, con sus pares y con las familias, donde se va gestando esa figura docente que este trabajo propone descubrir.

Asimismo siguiendo a Stuart Hall, es necesario tener presente que la identidad tiene un carácter procesual, construido y nunca acabado. "La historia personal - al decir de J. Marcús - se recrea continuamente en un proceso dinámico, el cual se desenvuelve en la articulación de dos dimensiones analíticas: el plano biográfico y el plano relacional o social."⁸ Es en estos planos donde la identidad se construye con una dinámica propia. Esta línea fortalece L-. Arfuch al sostener que "La identidad no sería, entonces, un conjunto de cualidades predeterminadas sino "una construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad, la contingencia, una posicionalidad relacional sólo temporariamente fijada en el juego de las diferencias"⁹

Este trabajo, entonces, analizará cómo a través de las diferentes relaciones que se dan en el marco escolar, los docentes construyen su identidad como educadores en un contexto con desfavorabilidad. Para llevar a cabo este proceso se analizarán los relatos de los docentes, qué denotan sus percepciones sobre su rol en el contexto, con sus pares, con sus estudiantes y con las familias. Estos testimonios de los docentes, serán analizados a la luz de la teoría narrativa. Desde esta teoría se afirma que los humanos somos seres "interpretantes", es decir, interpretamos activamente nuestras experiencias a medida que vamos viviendo nuestra vida. Los significados derivados de este proceso de interpretación no son neutrales en cuanto a sus efectos en nuestra vida, sino que tienen efectos reales en lo que hacemos, en los pasos que damos en la vida. "Las historias que crean las personas sobre

⁸ Marcús, J (2011); Apuntes sobre el concepto de identidad.p.109. Buenos Aires. Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico.

⁹ Arfuch, L (2002); Problemáticas de la identidad, en Identidades, sujetos y subjetividades, p. 109. Buenos Aires: Prometeo.

sus vidas -plantea Lopez de Martin- determinan tanto la atribución de significado a sus vivencias como la selección de los aspectos de la experiencia que van a expresarse; estos relatos son constitutivos o moduladores de las vidas de las personas."¹⁰

El trabajo se sostuvo en la idea de que estos relatos de sus vidas, los constituyen como personas, y fundamentalmente como educadores que desempeñan su tarea en un contexto particular.

Con el objetivo de ordenar el análisis de este trabajo, se definieron tres ejes: 1) El docente y su rol. 2) El docente y sus estudiantes. 3) El docente y las familias.

En el primer eje: *El docente y su rol*, este trabajo se propone analizar los cambios que, según la percepción de los docentes, se cree, puede sufrir su tarea en un ámbito educativo determinado como desfavorable y de qué modo su rol pudo haber virado en sus principales objetivos y modos de acción en relación a la tarea pedagógica.

En el segundo eje: *El docente y sus estudiantes*, la propuesta de análisis se basa en hacer foco en la relación establecida entre ambos actores. Qué vínculos los unen y de qué modo. Así cómo ver la relación pedagógica entre ambos, y demostrar a grandes rasgos cómo aprenden los estudiantes y qué dificultades se les presentan.

El tercer eje: *Los docentes y las familias* busca conocer cómo perciben las y los educadores la relación que llegan a establecer con las familias de sus estudiantes. En este punto será de real importancia analizar el pacto escuela-familia. Cómo ven los docentes los tipos de vínculos que se construyen y qué nivel de compromiso con la escuela llega a establecer el hogar.

El análisis de estos tres ejes, tomará como referencia lo expresado por las docentes en las entrevistas en profundidad realizadas. Se tendrá en cuenta lo narrado por cada una, las percepciones y creencias construidas sobre su tarea en un contexto educativo desfavorable.

¹⁰ López De Martín, Silvia Roxana (2011). Terapias breves: la propuesta de Michael White y David Epston. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

ACERCA DEL OBJETO DE ESTUDIO

“Una de las características de la investigación social -sostienen Hammersley y Atkinson- es que los <objetos> que estudiamos son en realidad < sujetos > que por sí mismos producen relatos de su mundo”¹¹

La presente investigación utilizó como metodología el diseño de estudio cualitativo. Por las características a continuación descritas, fue el camino que permitió abrir una senda de análisis para desarrollar el problema que se planteó en este trabajo. “En un estudio cualitativo - marcan ambos autores- el diseño de investigación debería ser un proceso reflexivo que funciona a través de cada etapa del proyecto.”¹² Siguiendo a J. Maxwell, las actividades de recolección y análisis de datos, desarrollo y modificación de teoría, elaboración o reenfoque de las preguntas de investigación, e identificación o eliminación de las amenazas de validez, usualmente están siguiendo todos, más o menos simultáneamente, cada uno la influencia de los otros.”¹³ El autor detalla que la investigación no da comienzo en un punto fijo, ni se desarrolla bajo una secuencia de pasos determinada, sino que transcurre en interacción e interconexión a lo largo de los diferentes componentes del diseño.

“Este modelo interactivo no desecha la importancia del diseño, la refuerza. El diseño de investigación es como una filosofía de vida; nadie está sin una, pero algunas personas son más conscientes de la suya, y en consecuencia son capaces de tomar decisiones más informadas y consistentes. Yin sostiene que todo tipo de investigación empírica tiene un diseño de investigación implícito, si no es explícito. “Debido a que el diseño siempre existe, es importante hacerlo explícito, para poner al descubierto dónde pueden estar sus fortalezas, limitaciones e implicancias, claramente entendidas.”¹⁴

Este trabajo es el resultado de las entrevistas en profundidad realizadas a 17 docentes del Partido de San Martín, en el conurbano bonaerense. Los encuentros con las docentes fueron efectuados en tres escuelas de educación

¹¹ Hammersley y Atkinson (1983); Los relatos nativos: escuchar y preguntar. Capítulo 5, pág, 121. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica S.A

¹² Ibid. p. 28

¹³ Maxwell J (1996); Un modelo para el diseño de investigación cualitativo. p. 2. California. Sage Publications

¹⁴ Yin (1994) en Maxwell J (1996); Un modelo para el diseño de investigación cualitativo. p. 3. California. Sage Publications

primaria de gestión estatal, siendo las locaciones de entrevista un aula, sala de maestros o comedor escolar. Se buscó un momento en el que sus estudiantes estuvieran con otra maestra o maestro a cargo, para realizar el encuentro. Cada docente escogió el lugar propicio dentro del establecimiento para realizar la charla: sala de maestras, salón de clases o comedor. Al responder las preguntas, algunas docentes fueron precisas y directas y otras profundizaron cada tema planteado, agregando al relato anécdotas y experiencias que aporten al eje de conversación.

Como ya fue mencionado, el diseño de investigación es un proceso interactivo, involucra, según Geertz “virajes” hacia atrás y adelante entre sus diferentes componentes. En este proceso, se evalúan las implicancias de los propósitos, teoría, preguntas de investigación, métodos y validez.

En relación a la formulación del problema, se partió de la premisa que actualmente los y las docentes conviven con las más diversas situaciones en las escuelas y en sus aulas. Partiendo de ella, se buscó pensar qué sucede con aquellos que desarrollan su tarea en escuelas con desfavorabilidad. Qué hace diferentes a estos espacios educativos y qué consecuencias tiene esto en el ejercicio de su rol. Así como poder describir qué cambios realizan los educadores en su trabajo; si hacen adaptaciones, cómo perciben el uso del tiempo dedicado a las tareas pedagógicas, etc. Estas cuestiones que atañen al ejercicio del rol en lo cotidiano, se cree, sufren modificaciones en el contexto educativo de una escuela con desfavorabilidad. Por este motivo, como ya fue mencionado, se indagó a través de entrevistas en profundidad realizadas a docentes que desempeñan su labor en dicho contexto, para conocer las particularidades del mismo en el ámbito de la educación primaria. Se focalizó en los imaginarios construidos por éstos sobre la tarea, los alumnos y las familias, en el contexto escolar. El objetivo general que se trabajó fue identificar aquellas características propias de la construcción de la identidad de los educadores que desarrollan su profesión en escuelas con desfavorabilidad y los objetivos específicos fueron Identificar las particularidades del ejercicio del rol docente en escuelas desfavorables, así como reconocer en el relato de las maestras entrevistadas cuáles son las percepciones acerca de su rol en el mencionado contexto y de su relación con los alumnos y las familias.

Se reconoce la necesidad de visibilizar la voz de las y los docentes que trabajan en estas escuelas, buscando en sus relatos marcas que permitan

descubrir cómo se perciben a sí mismos en dicho entorno, y qué aspectos del ejercicio de su rol se ven afectados en lo cotidiano del desarrollo de la profesión. Para alcanzar dicho objetivo se analizaron los modelos mentales que habilitan a los docentes a ver y vivir su profesión de una determinada forma. “Los modelos mentales no sólo determinan el modo de interpretar el mundo, sino el modo de actuar; dice C. Argyris que aunque las personas no siempre se comportan congruentemente con las teorías que adquieren, sí se comportan de acuerdo con sus teorías en uso, es decir, con sus modelos mentales”¹⁵ Entonces, a través de cada charla, se buscó conectar con esos modelos que guían las prácticas de estos docentes.

La entrevista en profundidad permitió a la investigación un análisis más específico acerca de la problemática planteada. Según Ander Egg es un tipo de entrevista dirigida hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Esta forma de entrevista, semiestructurada, permitió crear un clima de diálogo íntimo y confianza entre las partes implicadas.

Siguiendo a U Flick, “las diferentes tipos de preguntas, que representan enfoques distintos para hacer explícito el conocimiento implícito, pueden señalar el camino hacia la solución de un problema más amplio de la investigación cualitativa. En general, una meta de las entrevistas semiestructuradas es revelar el conocimiento existente de manera que se pueda expresar en forma de respuestas y, por tanto, hacerse accesible a la interpretación.”¹⁶

Dado el carácter cualitativo de este trabajo se buscó que las entrevistas fueran el medio de diálogo y reflexión para que las entrevistadas pudieran expresar su percepciones sobre la problemática determinada por esta indagación. “Todos los relatos deben ser analizados cómo fenómenos sociales que ocurren o son moldeados en contextos particulares. Esto no sólo enriquecerá directamente el conocimiento sociológico, también - como argumentan Hammersley y Atkinson.- ayudará a despejar los riesgos de

¹⁵ Argyris, Chris (1982); Reasoning, Learning and action: individual and organizational. San Francisco: Jossey-Bass

¹⁶ Flick, U (2004); Entrevistas semiestructuradas, p 34, en Introducción a la investigación cualitativa, Madrid: Morata.

invalidez que necesitamos considerar al interpretar la información conseguida en un relato.”¹⁷

Se elaboró un cuestionario guía respetando los tres ejes mencionados anteriormente, con el fin de conocer las percepciones de los educadores. Las preguntas se ordenaron en base a estos, con diferentes interrogantes que habilitaron la reflexión de las participantes. Las entrevistas se realizaron en las respectivas escuelas previo consentimiento del directivo a cargo, quien asimismo colaboró en la elección de las personas a entrevistar, a fin de poder obtener variados testimonios, en cuanto a experiencia en la profesión, así como permanencia en la institución. De esta forma, se logró entrevistar a docentes de amplia experiencia y muchos años en el cargo actual, como docentes recibidas en los últimos años y algunas estudiantes. Esto le dio a la muestra mayor riqueza al momento de comparar las respuestas y establecer conexiones en la forma de pensamiento de los y las docentes que trabajan en escuelas con desfavorabilidad.

Se entrevistaron quince maestras en once encuentros, que incluyeron ocho individuales y tres grupales, de dos y cuatro integrantes respectivamente. Según la experiencia en el presente trabajo, la entrevista individual, crea un clima de mayor intimidad y confianza con el entrevistado, pero la entrevista grupal habilita una interesante reflexión conjunta, que se ha evidenciado claramente. Las docentes se mostraron muy predispuestas al momento de la entrevista, lo que facilitó el proceso, al crear un clima de mayor confianza entre entrevistadora y entrevistada/s.

El lugar elegido dentro de la escuela para la realización de los encuentros fue variando, debido a la disponibilidad del momento. Se utilizaron aulas, el comedor, sala de maestros y hasta el espacio del equipo de orientación escolar. La duración de cada entrevista dependió del tiempo disponible por la docente, así como de la extensión de sus respuestas, siendo de 0:35 minutos la más breve y 1:30 la más larga.

Finalizado el proceso de la realización de las entrevistas, se procedió al desgrabado manual de cada una de ellas, atendiendo a las particularidades del caso, sean individuales o grupales, procurando lograr la mayor fidelidad y claridad en las respuestas de cada entrevistada.

¹⁷ Hammersley y Atkinson; Los relatos nativos: escuchar y preguntar. Capítulo 5, p.141. Barcelona. Paidós

El proceso de análisis comenzó comparando las respuestas de las docentes ante los diferentes ejes planteados en el cuestionario guía. Se seleccionaron tres ejes principales, mencionados anteriormente: El docente y su rol, el docente y sus alumnos, el docente y las familias/comunidad educativa. A partir de los mismos, se buscaron regularidades y diferencias en las respuestas ofrecidas por las maestras, con el fin de establecer cuáles son sus percepciones ante los ejes planteados anteriormente.

A la luz de los testimonios recogidos, con el aporte de autores afines a la temática planteada, se buscó interpretar la voz de cada educadora, analizando entre ellas similitudes y diferencias; así llegar, de ese modo, a encontrar respuestas al planteo de la presente investigación.

Escuchar sus historias, permitió reconstruir cómo perciben su rol bajo circunstancias adversas. A través de cada relato fue posible dar cuerpo al presente trabajo. Cada voz fue esencial al momento de pensar cómo ejercen su profesión las y los educadores en el mencionado contexto. Por este motivo, se hizo foco en cada historia, cada narrativa, cada modo de pensarse y vivir el rol. La escucha atenta de cada vivencia escolar permitió comenzar a descubrir la mirada que tienen sobre sí mismos y sobre su labor en un contexto educativo desfavorable.

Modelos mentales y Teoría narrativa: acercamiento a las percepciones/identidades docentes

Desde las Ciencias Sociales, tal como ya se ha planteado, se considera la voz de cada sujeto como insumo indispensable para entender los roles y vínculos que se establecen entre ellos en el entramado social. Al decir, de L. Arfuch, “las ciencias sociales se inclinan cada vez con mayor asiduidad hacia la voz y el testimonio de los sujetos, dotando así de cuerpo a la figura del “actor social”. Los métodos biográficos, los relatos de vida, las entrevistas en profundidad delinean un territorio bien reconocible, una cartografía de la

trayectoria -individual- siempre en busca de sus acentos colectivos.”¹⁸ La autora afirma que los llamados “métodos biográficos”, cuyo recurso de la entrevista es casi obligatorio, predominan en la investigación cualitativa, en sintonía con el interés en la voz y la experiencia de los sujetos y con el énfasis testimonial.

Cómo ya se ha planteado, a partir de este recorrido biográfico alcanzado a través de las entrevistas en profundidad, se buscó, conocer las percepciones de los actores sociales protagonistas de este informe. En este camino de acercamiento al modo de vivir la docencia en contexto de desfavorabilidad, se trabajó, como ya fue anticipado, desde la teoría de los Modelos mentales. Estos modelos determinan el modo de interpretar el mundo y de actuar en él. Según C. Argyris aunque las personas no siempre se comportan congruentemente con las teorías que adquieren, sí se comportan de acuerdo con sus teorías en uso, es decir, con sus modelos mentales.

El mundo se representa en la mente de cada individuo de manera diferente, según las percepciones que éste tenga de las cosas y los demás seres humanos. De este modo, cada experiencia vivida en el ámbito de la educación en contexto desfavorable, crea una forma particular de vivir el rol docente y de pensarse como educador y educadora y de desarrollar la profesión. Así aparecen nuevas tareas de cuidado, de alimentación y contención. Actividades asociadas a cubrir carencias, más que acompañar aprendizajes.

Tal como plantea Aponte Gutierrez, “la estructura de los modelos mentales y la identidad se van construyendo a partir de los contenidos que se perciben, se representan y se modelizan a través de las experiencias y vivencias interno-externas del sujeto, esto hace que se moldee una imagen, una manera de ser y actuar de sí mismo, a lo largo de la vida en cada uno y en cada una. Esta modelización que cuenta con elementos de orden cognitivo y social le da identidad al sujeto. Por lo tanto, determina unas formas de ser y actuar concretas y particulares en cada uno y cada una.”¹⁹

Según esta teoría, la forma como se percibe el sujeto va a depender de la experiencia particular y de los procesos mentales que elabora todo el tiempo

¹⁸ Arfuch, L (2002); Problemáticas de la identidad, en Identidades, sujetos y subjetividades. Buenos Aires: Prometeo.

¹⁹ Aponte Gutierrez, N (2008); Estructura de los modelos mentales que se manifiestan en la construcción de la identidad en los jóvenes adolescentes del Instituto Técnico Comfamiliar. Manizales. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.p 35

a partir de la percepción y también de las representaciones que va interiorizando. Por su parte, Johnson Laird afirma que “no es la representación de sí mismo lo que hace a la existencia del modelo sino la percepción que tiene de la imagen de sí mismo el sujeto, entonces no sería quiénes son, sino quiénes creen que son”.²⁰ Por este motivo, fue central, enfocarse en cada historia, cada narrativa, cada modo de pensar y vivir en el rol. Durante las entrevistas, las docentes relataron las experiencias que transcurren dentro del ámbito escolar, con los niños y con las familias. Cada historia, las posiciona en un lugar determinado como educadoras dentro de ese espacio desfavorable, en un modo particular de percibirse como docentes. Así también un modo particular de responder ante las diferentes situaciones que transcurren en la cotidianidad escolar. Una forma de adaptarse al contexto y de vivirlo.

“La génesis de los modelos mentales, afirma G. Mondino, comienza en la percepción, pero pueden ser construidos a partir del discurso. De hecho, la relación entre los modelos mentales y el discurso o la percepción es recíproca: los modelos mentales son construidos a partir del discurso o la percepción, y a su vez, la interpretación del discurso, depende de los modelos mentales que sea capaz de construir.”²¹

Desde la teoría narrativa, se afirma que los sujetos organizan su experiencia en forma de historia o narrativa, con el fin de dar sentido a su vida. Así nos comunicamos los humanos: contando historias. “Las historias que crean las personas sobre sus vidas, enfatizan White y Epston, determinan tanto la atribución de significado a sus vivencias como la selección de los aspectos de la experiencia que van a expresarse; estos relatos son constitutivos o modeladores de las vidas de las personas.”²² A través de los relatos, cada docente va construyendo su trayectoria en la profesión, su vida se ve atravesada por todos los discursos de su experiencia. “Desde la teoría narrativa se afirma que los humanos somos seres “interpretantes”, es decir, interpretamos activamente nuestras experiencias a medida que vamos viviendo nuestra vida. Los significados derivados de este proceso de interpretación no son neutrales en cuanto a sus efectos en nuestra vida, sino que tienen efectos

²⁰ Ibid. p 63.

²¹ Mondino, G (2014); Modelos conceptuales y mentales. Elementos para repensar la enseñanza y el aprendizaje. Libertador San Martín, Argentina: Universidad Adventista del Plata. Enfoques, vol. XXVI, núm. 1, pp. 57-78.

²² White, M y Epston, D. (1993); Medios narrativos para fines terapéuticos. Buenos Aires. Paidós

reales en lo que hacemos, en los pasos que damos en la vida.”²³ Entre las primeras regularidades que emergen en el análisis de las entrevistas se identifica un discurso predominante donde las educadoras perciben su labor diaria como extra escolar. Su discurso las posiciona en un lugar en el que, excediendo lo pedagógico, se mezcla con una acción casi filantrópica, en el que su rol pasa de enseñar contenidos curriculares a cubrir carencias.

Podemos pensar en la “filantropía docente” - tal como propone D. Reynaga- a un modo de relación educativo-afectiva basada en la comprensión y el asistencialismo dentro de un contexto educativo sentido en forma adversa. “Así, el amor instrumentaliza, en la relación social, la comprensión del padecimiento y la necesidad (social, familiar e individual) del alumno. La noción filantrópica de la maestra es una forma de “cubrir” o “tapar” imaginariamente la necesidad y el padecimiento del niño. Es una acción reparadora de las carencias socio-afectivas que las maestras perciben en los niños.”²⁴ Como se evidenciará más adelante en este trabajo, en los testimonios aparece reiteradamente la idea de compensación por parte de las docentes, de todas las carencias de sus estudiantes.

En este primer boceto de primeras regularidades también aparece un segundo hallazgo relacionado con el propio modo de construir su identidad: la referencia permanente al modo de ser docente en otros contextos. Si, como se ha dicho, la narrativa es una de las formas características de construir la realidad en la medida en que expresa, representa y ordena la experiencia dinámica de la acción humana, se observa a través de sus relatos que los y las docentes van constituyendo su identidad como educadores en contextos desfavorables marcando distancias con los modelos de rol funcionales en otros contextos. Según Hall la identidad es dinámica y se mantiene en constante construcción. El autor, plantea un abordaje de la identidad que reconoce su carácter procesual, construido y nunca acabado, “la historia personal se recrea continuamente en un proceso dinámico, el cual se desenvuelve en la articulación de dos dimensiones analíticas: el plano biográfico y el plano relacional o social.”²⁵

²³ Ibid. p.28.

²⁴ Reynaga, D (2004); Ser maestras en la pobreza. La filantropía en la escuela. XI Jornadas de Investigación. Buenos Aires. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

²⁵ Marcus, J (2011); “Apuntes sobre el concepto de identidad” Buenos Aires. Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico. Vol. 5 (1)

En el acontecer diario de los y las docentes dentro de este particular contexto educativo, van moldeando su identidad como educadores, marcando diferencias con aquellos y aquellas que ejercen su profesión fuera de este contexto. Al respecto Duschatzky propone pensar la categoría de maestros errantes. La errancia, según la autora se refiere a los maestros de escuela que han desencadenado un proceso de liberación respecto de un sinnúmero de restricciones sobre los modos y alcances de su labor.

La autora explica que el maestro errante funciona a modo de un cartógrafo, atento a la constitución de territorios existenciales, lo que significa, la creación de “mundos habitables”. Define que “La precariedad es la imagen que parece retratar más nítidamente el escenario en que se encuentran maestros, padres y chicos. Sin embargo, conviene precisar que la precariedad no es meramente un problema de escasez de recursos materiales, sino la condición de fragilidad que envuelve la vida misma y pone en jaque los núcleos básicos de la existencia. La precariedad, entonces, no es sólo laboral o económica: Atraviesa los cuerpos, los afectos, las relaciones.”²⁶

EJE 1: LAS DOCENTES Y SU ROL

Entre la carencia, la filantropía y el asistencialismo

A qué llamamos desfavorable...

¿Escuelas desfavorables? ¿Contexto marginal? Más allá de una definición teórica y una decisión de la Secretaría de Educación de llamar a ciertas escuelas de ese modo debido a las condiciones de su ubicación espacial, resulta de interés conocer qué piensan los docentes sobre dicha clasificación, a qué denominan una “escuela desfavorable” y cuáles son las consecuencias más directas en su tarea diaria. Qué implica en su trabajo cotidiano estar en una escuela desfavorable, y en qué se diferencia del

²⁶ Duschatzky, S (2015); Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie. Buenos Aires. Paidós.

ejercicio docente en una escuela céntrica. Definida esta como aquella situada en un centro urbano con fácil acceso a diferentes medios de transporte.

“Desfavorabilidad para mí en una escuela, era cuando no había acceso a colectivos, trenes, calles pavimentadas, eso es lo que era antes. Después al ir urbanizándonos todas estas áreas, bueno, hay acceso a colectivos y calles asfaltadas. No es como antes que nos inundábamos, pero en la actualidad, desfavorabilidad sería que la escuela está ubicada en un lugar donde está rodeada por barrios carentes o tienen una pobreza económica, los padres no alcanzaron llegar a un nivel de estudio digamos, apropiado, y que muchas familias se dedican al trabajo en negro, y bueno, los chicos, en estas escuelas con desfavorabilidad, se enfatiza y se da más importancia a lo que es el asistencialismo.” Leandra

“Más allá de que a veces les tenés que proveer lo que es ropa, calzados, lamentablemente tanto él como el resto de la familia: madre, padre, hermanitos, tíos, lo que fuere, no lo tienen, entonces, tenés que un poquito más llevar a cabo la solidaridad, y a la vez tratar de concientizar a los compañeritos que si bien todos son de condición humilde, si alguno tiene un poquito más, lo que le inculcamos es que ayude al otro. Si tengo algo que no uso, traerlo al compañero, sea lo que sea. Juguetes, ropa, calzado, no sé, lo que vos te imagines. Útiles escolares viste, eso a mí me ha pasado este año de tener que pedirle colaboración a los chicos porque tenía un nene que venía prácticamente descalzo, y sin embargo, cuatro pares de zapatillas donaron las familias. Cuatro pares.” Lurdes

En los relatos aparece la noción de carencia ligada a la de desfavorabilidad. Lurdes describe cómo enseña a sus alumnos a compartir lo que tienen y ver por la necesidad del compañero. Afirma que los docentes tienen que trabajar con los niños la solidaridad. Quien tiene “un poco más” puede ofrecer algo al que tiene menos.

Gentili desarrolla la cuestión de la Solidaridad y algunas transformaciones que ha sufrido dicha práctica. Explica que la solidaridad ha pasado a ser hoy compatible con la idea de que en la sociedad no hay espacio para todos y, en tal sentido, los que sufren menos deben ayudar a disminuir el

martirio vivido por los que, sin alternativas, acaban sufriendo más. “Si, en su origen moderno, la solidaridad se fundamentaba doctrinariamente en un imperativo ético asociado a una práctica social que cuestionaba las condiciones generadoras de injusticias y desigualdades propias de toda concentración monopólica del poder, en los nuevos tiempos que corren, ella es reducida a una práctica individual, corporativa o empresarial, compatible con regímenes que no sólo producen desigualdades e injusticias, sino que, fundamentalmente, tienden a aumentarlas.”²⁷

Esta visión se acerca al discurso de Lurdes cuando trata de generar un ambiente solidario entre los estudiantes donde el que tiene un poco más, ayuda al que tiene menos, generando así una cadena solidaria dentro del salón de clases.

“Los recursos que tienen los chicos para estudiar, una buena familia, la casa, la parte edilicia, los recursos para venir a la escuela, zapatilla, ropa, alimentación, eso es desfavorable” Karina C.

“Carencia, yo creo que la palabra es esa, porque estamos hablando de todo, de afecto, de contención, de alimentos, de vestimenta porque a veces vienen desabrigados, de todo.” Sandra

Se mencionan carencias varias, que van desde lo económico hasta los aspectos más privados como dificultades en las relaciones familiares, lo que según lo relatado por los docentes restaría apoyo a los niños en el desarrollo de su aprendizaje escolar y dificultaría el éxito de este a largo plazo.

Las docentes entrevistadas definen desfavorabilidad no sólo como una imposibilidad de acceso al territorio de la escuela por problemas de transporte público, sino que su definición se enfoca en la condición social y económica que viven las personas que habitan los barrios situados en estas zonas. Se habla de carencias múltiples, que abarcan en primer término el aspecto económico, haciéndose visible cuando las familias no pueden acceder a los recursos básicos para que los niños asistan a la escuela, desde la indumentaria (guardapolvo y zapatillas) hasta los útiles escolares. Por otro lado, se habla también de una carencia de afecto, producto de fracturas en los lazos

²⁷ Gentili (2014); Desencanto y utopía, p.90 -91 Caracas. CLACSO.

familiares, lo que desemboca, según lo relatado por las docentes, en la falta de atención hacia los niños y sus necesidades. Niños que no cumplen con las tareas, porque no reciben ningún tipo de ayuda de algún adulto, y otros que, según lo relatado por los docentes, en horario de contraturno escolar, acompañan a sus padres a realizar trabajos o “changas” en la calle o circulan con un carro, cartoneando.

En este sentido, según lo explica Martinis, el sujeto de la educación ya no será concebido como alumno, sino que pasará a ser concebido como “niño carenciado”, negándose la posibilidad de constitución de un sujeto pedagógico.

“Claramente se establece un quiebre entre el patrón de lo que se considera el niño normal y aquel otro que se construye como carenciado. Se constituye un nosotros y un ellos. El imperativo de la equidad pasaría por la integración de ese ellos en un nosotros que se jerarquiza y construye como socialmente superior.”²⁸ Entonces la figura de alumno pasa a desdibujarse y transformarse en la de niño carente. Esas niñas y niños que necesitan mucho más que un contenido curricular, necesitan afecto, contención y guía por parte de sus maestras y maestros en estos contextos.

“La educación, la escuela más concretamente, - siguiendo a Martinis- se concibe así como un espacio para la superación de la carencia. Aquí carencia es entendido como un atributo social y cultural del sujeto. Esto supone, ni más ni menos que una negación desde el punto de vista pedagógico: el sujeto de la educación es construido desde el lugar de la carencia, uno de cuyos efectos es construido como ‘la imposibilidad de aprender’, y no desde sus posibilidades. De hecho ya no existe el sujeto de la educación, el educando, el alumno, porque el sujeto de la educación es siempre, constitutivamente, un sujeto de posibilidades”²⁹

Pero qué sucede entonces en este contexto educativo, donde las niñas y los niños son percibidos como carentes de todo. Cómo pasa a ser vista en el entorno escolar, la figura de este niño con tantas carencias. “Es claro que el niño carente es concebido como un desigual, un otro ubicado en un peldaño social y cultural inferior. Su única esperanza de poder ser visualizado, algún día, como un igual pasa por el acceso a una propuesta educativa que, tomando

²⁸Martinis, P (2005); Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria. Montevideo. Revista Andamios, año 1, N° 1.

²⁹ Martinis, P. (2006); Educación, pobreza e igualdad: del niño carente al sujeto de la educación. Buenos Aires. Del estante editorial.

nota de su situación de desigualdad, pueda volverlo, transmutarlo, en un igual.”³⁰

Así es como se ve afectada la relación educativa, ya que sin educando, ya no existe educador. Entonces al verse desfigurada esa idea de alumno ideal, los educadores perciben que su rol también está virando hacia un espacio distinto del estrictamente académico. “El correlato del niño carente no es un maestro ni un educador, sino una figura que podría ser definida como contenedor-asistente social.”³¹

Constantemente se establecen relaciones entre los términos desfavorabilidad, carencia y solidaridad. Esta unión da como resultado la aparición de otro muy mencionado entre los docentes. Se trata del asistencialismo. Ellos perciben que ante la situación que se les presenta en el día a día, su tarea supera lo pedagógico para cumplir también un rol de asistencia ante las carencias de sus estudiantes. Entonces, a diferencia de las escuelas céntricas, en las escuelas con desfavorabilidad, donde se hacen visibles todo tipo de carencias, se manifiesta lo que los docentes llaman “asistencialismo”, refiriéndose a las tareas o roles que cumple la escuela que exceden lo estrictamente pedagógico como es el caso de las comidas que se brindan a los alumnos (desayuno - almuerzo, en turno mañana, y almuerzo - merienda en turno tarde.) o la necesidad de proveer los útiles escolares o alguna prenda indumentaria, en algunos casos. Los docentes también se ven limitados en la posibilidad de pedir elementos para el trabajo cotidiano como libros de texto, trajes para actos o materiales de librería para realizar algún tipo de trabajo especial.

“Bueno, vos tenés que saber que te vas a encontrar con situaciones complicadas, complicadas en cuanto a que hay un grupo de alumnos con el que tal vez tengas que tener un poco más de paciencia a o un poco más de tiempo, o tal vez no podés venir y dar una clase como la imaginás o de las que te dan en el profesorado, una clase modelo, y bueno, una vez que te instalás o que venís y conocés el grupo te vas a dar cuenta que uno es un poco mamá, un poco la tía, un poco la abuela, un poco la enfermera, tal vez esa es la idea, es clave. Me resulta mucha desfavorabilidad, o sea yo no trabajé en

³⁰ Ibid. p 2.

³¹ Ibid. p 2.

otra escuela, ni me interesó, ni me interesa, porque me gusta acá, amo acá, tengo mis raíces acá.” Hebe

En el testimonio de Hebe, aparece la función del docente asociada a la de madre, tía o abuela. Según Reynaga, esta representación transforma la relación educativa en relación de parentesco, donde la equivalencia maestra-madre es simétrica a la de alumno-hijo. Asimismo esta relación desde el plano emocional, conduce a los docentes a asociar su rol con acciones filantrópicas. Reynaga llama filantropía docente a un modo de relación educativo-afectiva basada en la comprensión y el asistencialismo dentro de un contexto educativo sentido en forma adversa. “Así, el amor instrumentaliza, en la relación social, la comprensión del padecimiento y la necesidad (social, familiar e individual) del alumno. La acción filantrópica de la maestra es una forma de “ cubrir” o “ tapar” imaginariamente la necesidad y el padecimiento del niño. Es una acción reparadora de las carencias socio-afectivas que las maestras perciben en los niños”³²

”A la vez no sólo el apoyo sino también la contención en lo que puede ser el nene que se tarda en el aprendizaje, esto también tiene que ver con la desfavorabilidad. Esto de que nadie se ocupa. No es que sólo, bueno, lo traigo a la escuela. Ni le preguntan al chico, ni charlan ni nada. Si vos revisás mis boletines, no están firmados, cosas que viste...” Gabriela

“La escuela que está ahí en zona céntrica digamos, en un lugar bien ubicado, cerca de estación de tren, de colectivo. En ese colegio cero asistencialismo, nada. Y bueno, se dedica como tiene que ser a la parte pedagógica, a la enseñanza. Los padres participan mucho en las reuniones, en lo que es el proceso de enseñanza aprendizaje con los chicos. Hay una mejor coordinación en cuanto al trabajo dentro de la escuela, hay límites. Hay límites en cuanto a lo que es el personal docente, el personal auxiliar, jerárquico. Es otra cosa, no digo otro nivel, pero hay un poco más de respeto, entre los mismos chicos también. Al no haber gabinete cuando algún niño necesita

³²Reynaga D (2004); Ser maestras en la pobreza. La filantropía en la escuela. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

alguna atención, se llama al padre, vienen los padres. Los padres son de asistir, de participar. Así que bueno, bien.” Leandra

Al comparar la escuela céntrica con aquella con desfavorabilidad, los docentes enfatizan cómo cambia el rol de la “institución escuela” en ambas. Según lo expresan, en la primera, los educadores se ocuparían de lo pedagógico solamente, sin compartir el tiempo con tareas ligadas a lo “asistencial”. Además, se enfatiza la presencia de la familia en el proceso de aprendizaje de los alumnos, y una comunicación más fluida entre ella y la escuela.

En la segunda, como ya fue mencionado, el docente pasaría a cumplir un rol que excede lo estrictamente pedagógico, y ejercería otras tareas, que según sus dichos, se acercarían más al asistencialismo.

Asimismo los docentes, relatan que muchas veces se ven desbordados por los imprevistos que día a día traen sus estudiantes a clase, lo que provocaría siempre un cambio de dirección en la planificación y una improvisación para solucionar cualquier incidente, ya que ante estas situaciones, tienen que restar tiempo a la enseñanza de los contenidos planificados, y dedicarlo a resolver otras situaciones que ellos consideran ajenas a lo estrictamente escolar. Así, puede verse que “La educación como tarea pedagógica es la actividad que se encuentra más desdibujada o menos problematizada en la vida de las escuelas. No porque los chicos y/o los padres no la reclamen, ni porque los docentes no se interroguen sobre el peso relativo que la misma debe tener frente al asistencialismo que imponen las circunstancias, sino porque hay tantos y tan intensos problemas que, visto desde las escuelas, ya es un milagro que los actores piensen en el proceso educativo.”³³

Entonces según las percepciones de los docentes, el rol se ve afectado con respecto a su ideal. El modelo en el que ellos piensan, es un docente que brinda contenidos a sus alumnos, que se ocupa solamente de la parte pedagógica, desestimando de algún modo hacer demasiado énfasis en el área social y emocional de estos. Por este motivo, al dedicar tiempo a estas tareas ligadas a lo asistencial, en relación a carencias materiales, emocionales y

³³ Feijó, Corbetta (2004); Escuela y pobreza: desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires, p.35. IIPE UNESCO.

sociales, los y las docentes, en estas escuelas, creen que se están desviando de su objetivo pedagógico, por lo tanto de su rol.

Serás lo que debas ser...

Del conjunto de entrevistas, el desempeño emocional, la vocación docente, la demarcación entre un ellos y un nosotros, poseen un lugar central en la identidad de las y los docentes que trabajan en estos contextos.

“Los docentes, al igual que cualquier otra categoría social, no constituyen una esencia o sustancia que puede ser aprehendida en una definición particular. Su especificidad puede ser definida a partir de la identificación de un conjunto de características cuya combinatoria define su particularidad en cada sociedad y en cada etapa de su desarrollo. De modo que la pregunta genérica “qué es un docente” o “qué es la docencia” no son preguntas sociológicamente pertinentes.”³⁴

Tenti propone pensar el lugar de la docencia como un servicio personal, un trabajo con y sobre los otros, de ese modo requiere algo más que sólo el dominio y uso de conocimiento técnico especializado. “El que enseña tiene que invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que ello tiene de estimulante y riesgoso al mismo tiempo.”³⁵

Como se viene planteando este trabajo buscó reconocer la figura del docente en un contexto específico determinado como lo es el de las escuelas con desfavorabilidad. Analizar qué es lo que ellos creen que ponen en juego al ejercer su rol en dicho contexto. Cuáles son las emociones y pasiones que afloran y que son parte vital de su tarea. Para conocer más los rasgos de este modelo docente le preguntamos a las entrevistadas cómo debería ser el modelo de educador que trabaje en una escuela con desfavorabilidad, con qué perfil profesional/personal debería contar para ejercer satisfactoriamente su tarea en una de estas escuelas.

Autoridad, humanidad, flexibilidad y empatía, son algunas de las características que según la percepción de los docentes, debe tener un maestro que desee trabajar en este contexto educativo. Freire propone pensar en una serie de cualidades que deben tener los docentes progresistas. “La

³⁴ Tenti, F (2009); Notas sobre la construcción social del trabajo docente.p1. Madrid: Santillana.

³⁵ Ibid. p.1.

humildad es una de las cualidades indispensables, siendo lo que nos ayuda a reconocer la sentencia obvia de “nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Sin humildad, difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia”. Freire destaca la importancia de esta cualidad en poder escuchar al otro, poder dialogar, en apertura para poder enseñar y aprender en el mismo proceso. Asimismo, suma a la humildad, otra cualidad importante para desarrollar la tarea docente. Se trata de la *amorosidad*, no sólo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar. Este amor debe expresarse en la lucha por una educación mejor, con libertad y derechos. Otra virtud es la *tolerancia*. Se trata de la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente. A aprender con lo diferente, a respetar lo diferente. También asume como importante la *capacidad de decisión* de la educadora o del educador, la que resulta absolutamente necesaria en su trabajo formador. Es probando su habilitación para decidir cómo la educadora enseña la difícil virtud de la decisión. La indecisión delata falta de seguridad, una cualidad indispensable a quien sea que tenga la responsabilidad del gobierno, no importa si de una clase, de una familia, de una institución, de una empresa o del Estado. Freire resalta la importancia que se genera en la tensión entre la *paciencia* y *la impaciencia* y explica que “La paciencia por sí sola puede llevar a la educadora a posiciones de acomodación, de espontaneísmo, con lo que niega su sueño democrático. La paciencia desacompañada puede conducir a la inmovilidad, a la inacción. La impaciencia por sí sola, por otro lado, puede llevar a la maestra a un activismo ciego, a la acción por sí misma, a la práctica en que no se respetan las relaciones necesarias entre la táctica y la estrategia.” También, en el maestro progresista debe destacarse *la alegría de vivir*, ingrediente fundamental para luchar por la alegría de la escuela. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama, se adivina la escuela que apasionadamente le dice sí a la vida.

Esta línea de pensamiento aflora en gran parte de los testimonios de las maestras entrevistadas. La idea de estar cumpliendo un propósito mayor que el simple hecho de enseñar contenidos, la emoción parece encontrarse a flor de piel en cada testimonio, cada relato despierta de los más variados sentimientos, desde una tristeza profunda por las carencias encontradas a una plena satisfacción por la tarea cumplida.

“Hay gente que ya se perfila, que te dice:”Yo a tal lugar no iría a trabajar”. Y van al centro de San Martín o trabajan en escuelas privadas, ni soñando vos las ves trabajando en este contexto, ya sea por la personalidad o por comodidad. Es más, yo tengo una compañera que hizo la residencia en la N° 21 y se bañaba en alcohol en gel todo el día, yo detestaba esa situación, cada vez que me contaba me ponía como loca, no me entraba esa situación. Escuchame, son seres pequeños, igual que vos, ¿qué es lo que te aleja de ese chico? Entonces tu carrera no es de vocación, no tenés vocación, vos sos maestra de acá hasta la China. Podés trabajar en este contexto como en el La Salle de Villa Bonich, y ella se bañaba en alcohol en gel, después de volver de cada recreo. Me enfermaba cada vez que me contaba, así y todo, se agarró varicela. ¡Inmunizate el corazón también! Esas cosas me molestan mucho.”
Estela

Según el testimonio de Estela, cualquier docente debería poder trabajar en una escuela con desfavorabilidad. Lo enfatiza cuando dice: “vos sos maestra de acá hasta la China”. Pero, si bien esa debería ser la regla, en su perspectiva, no todos los docentes eligen trabajar en este tipo de escuelas. Algunos sólo buscan las “céntricas” donde tal vez se encuentran menos carencias o dificultades que enfrentar. También se habla de una aptitud desde lo emocional. Es necesario “inmunizarse el corazón”. A las aptitudes profesionales, se suman aquellas aptitudes emocionales necesarias para trabajar en este contexto. Los docentes remarcan la importancia de una sensibilidad especial que los lleve a ver las necesidades de sus estudiantes, más allá de lo académico. A tener una actitud de humildad como lo expresa Freire, que los acerque a sus estudiantes en una relación de igualdad, y el amor que los lleve a realizar su tarea con compromiso y dedicación.

Estela también menciona la vocación, como un ingrediente fundamental a la hora de desarrollar su tarea . En relación a este aspecto, Tenti, analiza desde qué lugar surge esta visión de la profesión docente asociada directamente a una vocación. Según Durkheim, la escuela fue inventada por las sociedades dotadas de una historicidad, es decir, las sociedades capaces de producirse y de transformarse a sí misma desarrollando un modelo cultural ideal susceptible de sustraer a los niños de la evidencia exclusiva de las cosas,

las tradiciones y las costumbres. En este sentido, la escuela siempre está ubicada bajo la empresa de un modelo cultural "fuera del mundo" como una ciudad ideal.³⁶ Los docentes perciben su tarea casi como un rescate de los niños de su difícil cotidianidad así la escuela se convierte en una especie de salvavidas, de lugar seguro donde estar, donde hablar, compartir, sentir, además de alimentarse y aprender.

Como remarca F Dubet, "desde el momento en que el proyecto escolar es concebido como trascendente, los profesionales de la educación deben ser definidos por su vocación más que por su oficio." Al definirse por su vocación, el maestro participa de una legitimidad que Weber habría calificado como carismática ya que su autoridad está basada en principios y valores sagrados. Es preciso respetar al maestro no en tanto que individuo singular, sino en tanto representante de principios superiores. Durante largo tiempo, los profesores y maestros de escuela han sido provistos de una autoridad y de un prestigio que no justificaban ni su cultura, ni sus ingresos, sino que se desprendían directamente de la confianza y la creencia en los valores de los que la escuela era portadora"³⁷

"Yo hablo con las chicas de la otra escuela y me dicen: Yo no trabajaría nunca en una escuela así, nunca, ni loca'. Así me lo dicen, horrorizadas. No trabajarían en un lugar donde por ejemplo, haya tantas carencias. " Adriana

"Creo lo mismo, que no cualquiera puede venir a trabajar acá. ¡Hay que bancarse la pelusa! jajaja" Yamila

"Hay que tener cierto perfil. Tenés que ser muy, muy flexible con respecto a lo que vos tenés planificado, yo quiero que esto sea, así, así, y así, pero tenés que saber que en esta escuela las modificaciones son constantes. Si sos muy rígida, no sé si te la vas a bancar, no sé si te vas a bancar que sean cinco y media, seis menos cuarto, y no te hayan venido a buscar a los chicos. O venís acá con ganas de modificar lo que se tenga que modificar o mejor elegí otra escuela. Es así..." Karina M

³⁶ Dubet, F.(2005);¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? Revista colombiana de Sociología. N° 25. P.64

³⁷ Ibid,p.65.

“Flexibilidad, mucha paciencia. Tenemos por ejemplo un papá que viene drogado y se mete: “Acá voy a prender fuego la escuela” Viene alguien que no conoce y sale espantada, ¿Entendés? Sí, creo que tenés que tener ciertas características y saber trabajar en la diversidad. Vos en una escuela privada ¿Qué tenés? calcos. “Este no va, fuera”. Como una chica que trabajó toda su vida, en escuela privada... vos planificaste y sabés que todos van parejito, parejito, parejito. “Uy este desentona” Cuando desentonó ¿Qué hacen en el privado? No da con el perfil de la escuela. ¿Qué hacés para trabajar en esta diversidad? Pero diversidad... grosa, te hablo de grosa la diversidad, y bueno, cada chico es un mundo.” Karina M

“Todos los seres humanos tenemos una serie de características que nos asemejan y otras que nos diferencian, haciendo que cada persona sea única y singular. La diversidad es una realidad compleja que no se reduce a ciertos grupos de la sociedad. Además de las diferencias entre grupos (nivel socioeconómico, culturas, género, etc.), existen diferencias individuales dentro de cada grupo (capacidades, intereses, motivaciones, concepciones del mundo) y al interior de cada individuo (las personas van adquiriendo múltiples identidades a lo largo de la vida por la vivencia de nuevas experiencias).”³⁸ Cada estudiante es portador de un conjunto de diferencias haciendo que el proceso de aprendizaje sea único e irrepetible en cada caso.

Entonces, trabajando en este contexto, ¿cuáles son los ingredientes que no deben faltar? esas aptitudes necesarias para llevar a cabo la tarea cotidiana en estas escuelas con realidades tan desafiantes.

“Con autoridad, humanidad, mucha humanidad.”Mayra

“Yo creo que tenés que ser una persona capaz de ponerte en el lugar del otro, eso, yo creo eso básicamente, como algo primordial digamos.” Lurdes

“Y sí, yo creo que sí, que hay que tener un carácter especial en esto de estar equilibrado, de saber que en estas escuelas, uno se va a encontrar con todas estas situaciones, que uno no puede tener el control de todo, que hay

³⁸ Blanco, R. (2009); La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. Madrid. OEI. Fundación Santillana.

que saber lidiar con los chicos, con sus problemas de conducta, con sus familias, con sus necesidades. Sí, el docente, totalmente tiene que tener un temperamento especial, un carácter especial, un modo de hablar... creo que la empatía es importante, esto de ponerse en el lugar del otro, pero no simplemente para entenderlo sino para también tratarlo y bueno, ofrecerle algo mejor.” Daiana

Los docentes marcan en su relatos una clara diferencia entre un ellos y nosotros. Ellos, los docentes que trabajan en la comodidad y seguridad de la escuela céntrica y un nosotros que se arriesga cada día a enfrentar lo nuevo que proponga el entorno. Si bien todos los docentes han sido formados con los mismos planes de estudios, cada contexto aporta lo esencial en la construcción de su identidad como educador.

En relación a la construcción de nuestra identidad, por oposición al Otro, Freire afirma que “es en la práctica de hacer las cosas de una cierta manera, de pensar, de hablar un cierto lenguaje, de pensar, de tener ciertos gustos, ciertos hábitos, donde acabo por reconocermé de cierta forma, coincidente con otras gentes como yo. Esas otras gentes tienen un corte de clase idéntico o próximo al mío. Es en la práctica de experimentar las diferencias donde nos descubrimos como yos y como tus. En rigor, siempre es el otro, en cuanto tú, el que me constituye como yo en la medida en que yo, como tú de otro, lo constituyo como yo.”³⁹

Giménez afirma que los conceptos de cultura e identidad son inseparables, porque el primero se construye a partir de materiales culturales. Define que la identidad no es más que la cultura interiorizada por los sujetos, considerada bajo el ángulo de su función diferenciadora y contrastiva en relación con otros sujetos. De este modo, se cree que los docentes, a partir de sus percepciones, imaginarios y representaciones, construyen su identidad en el contexto particular en el que ejercen su profesión, partiendo de la idea de que cada contexto cultural puede moldear formas diferentes del ejercicio del rol. Por lo tanto, como ya se planteó en la introducción, partiendo de la idea de que cada contexto educativo da forma a un docente particular, el contexto desfavorable podría estar formando un rol docente con características bien

³⁹ Freire, P. (2015); Cartas a quien pretende enseñar. -2° ed. 9° ed. - p.118. Buenos Aires. Siglo veintiuno Editores.

definidas. Como se planteó anteriormente, el contexto educativo desfavorable podría estar formando un modelo de docente con características específicas y formas de ejercer el rol particulares. Para esto, primero surge la inquietud acerca de cuáles son las tareas docentes, cuál es el alcance del rol que se plantea desde la profesión y que se encuentra detallado en el Estatuto del Docente. Para ello, este trabajo se remite a la letra de tal documento, con el fin de conocer cuáles son en principio las obligaciones asignadas a todo docente que ejerce su profesión en la Provincia de Buenos Aires.

El Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires, aprobado por la Ley 10579 y sus complementarios 10.614, 10693 y 10.743, comenzó a regir a partir del 24 de agosto de 1992. Este documento, tal como lo explicita su artículo 1º, determina los deberes y derechos del personal docente que ejerce funciones en los establecimientos de enseñanza estatal, dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires o en sus organismos, y cuyos cargos se encuentran comprendidos en el escalafón general que fija el presente estatuto.⁴⁰

En el Estatuto Docente, quedan determinadas aquellas obligaciones básicas inherentes a toda persona que se desempeñe en los cargos docentes allí mencionados. En forma explícita se hace referencia a la conducta y ética docente dentro y fuera de la Institución escolar.

A continuación se detalla textualmente el artículo 6º. El mismo pauta las obligaciones de todo docente.

ARTÍCULO 6º: 1 Son obligaciones del personal docente:

- a) Desempeñar digna, eficaz y responsablemente las funciones inherentes al cargo.
- b) Observar dentro y fuera del servicio donde se desempeñe una conducta que no afecte la función y la ética docentes.
- c) Formar a los alumnos en las normas éticas y sociales con absoluta prescindencia partidaria y religiosa, en el amor y respecto a la patria y en el conocimiento y respeto de la Constitución Nacional y la Constitución Provincial.
- d) Ampliar su cultura y su formación pedagógica, procurando su perfeccionamiento.
- e) Conocer, respetar y cumplir el presente estatuto.

⁴⁰ Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (2013); Estatuto del docente de la provincia de Buenos Aires: reglamentaciones y disposiciones complementarias. 2a ed. La Plata: Federación de Educadores Bonaerenses.

f) Cumplir las normas que se dicten para la mejor organización y gobierno de la enseñanza.

g) Respetar las normas sobre jurisdicción y vía jerárquica en lo docente, administrativo y disciplinario.

h) Declarar bajo juramento los cargos y/o actividades oficiales o privadas computables para la jubilación que desempeñe o haya desempeñado.

i) Declarar y mantener actualizado su domicilio ante el establecimiento o repartición donde preste servicios, el que subsistirá a todos los efectos legales, mientras no denuncie otro nuevo.

j) Declarar en los sumarios administrativos ordenados por autoridad competente siempre que no tuviera impedimento legal para hacerlo.

k) Mantener el secreto, aún después de haber cesado en el cargo, de los asuntos del servicio que por su naturaleza o en virtud de disposiciones especiales sea necesario.⁴¹

La letra oficial deja un espacio vacante para que justamente la experiencia y las representaciones sociales vayan construyendo el rol en el contexto y con las vivencias del día a día. La pregunta que emerge entonces es si las tareas docentes se limitan a las actividades estrictamente pedagógicas y de cuidado del niño que expresa el Estatuto Docente u hoy en día, y en el contexto de las escuelas que analiza el presente trabajo, se han agregado más funciones al desempeño diario de la tarea profesional docente. A través de las entrevistas se pudo conocer de qué modo perciben las docentes que ha cambiado su rol y cuáles son las tareas que desempeñan a diario en las instituciones educativas.

En los relatos de experiencia se observa que las docentes definen su rol distinguiendo tareas gratificantes y menos gratificantes.

“Como menos gratificantes, no me gustan las cosas con las que siento que pierdo tiempo en cuanto al aprendizaje, no me gusta esto de perder tiempo en la merienda. Bueno, eso igual es algo como muy mío me parece. Yo siento que el tema de la merienda y esas cosas me hacen perder el tiempo, pero lo que me es gratificante es cuando, en los momentos de la clase, retomamos los

⁴¹ Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (2013); Estatuto del docente de la provincia de Buenos Aires: reglamentaciones y disposiciones complementarias. 2a ed. La Plata: Federación de Educadores Bonaerenses.

de la clase anterior, y hay chicos que logran participar, que se logra poner en palabras lo que se aprendió, que veo una actividad resuelta que está bien hecha, que está entendida la tarea y bueno que hay un feedback. Lo puedo notar tanto en una comunicación como en una tarea que el chico registra.”

Daiana

“Yo te digo, cuando enseño, y sé que lo que enseñé al chico le quedó.”

Andrea

Las docentes enfatizan en que las tareas ajenas al aprendizaje de los contenidos especificados en el curriculum representan una pérdida de tiempo y en la mayoría de los casos se relaciona la evidencia de lo aprendido como una gratificación para el docente; como el momento, donde éste ve que su trabajo ha dado fruto. Las “nuevas tareas” relacionadas a lo “asistencial” resultan para el docente ajenas. Las perciben como actividades que restan tiempo al aprendizaje de calidad.

Viejas y nuevas tareas

Ya fue planteada la idea presente en los testimonios que expresa que los y las docentes han visto incrementadas las tareas a cumplir en el ámbito escolar.

En contextos desfavorables puede reconocerse la cuestión que con claridad recorta G. Tiramonti para quien “la extensión de las tareas que hoy desempeña la escolarización para atender necesidades diversas de sus alumnos es un exponente claro de la indeterminación de su práctica.”⁴² Tenti Fanfani, por su parte, dirá que la barca de la escuela está cada vez más recargada de objetivos. “La sociedad espera que la escuela no solo eduque, sino también que alimente, que sane, que prevenga adicciones, que forme ciudadanos, que contenga, etc. etc. ¿Pero cómo hacerlo todo en el mismo tiempo, en el mismo marco institucional y con los mismos recursos humanos?”⁴³ Las docentes expresan su frustración al sentirse desbordadas por

⁴² Tiramonti Guillermina (2004); La trama de la desigualdad educativa. Buenos Aires: Manantial.

⁴³ Enríquez P (2011); “El espacio urbano como lugar de marginalidad social y educativa” p. 63. San Luis: Revista Agronautas. N°1: 48-78. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

todas las tareas a cumplir más allá de la enseñanza de contenidos curriculares. Detallan las múltiples actividades que deben realizar antes de abocarse a la tarea que asumen como principal en su rol.

“Somos todo: enfermera, psicóloga, madre.” Lurdes

“Sos todo, y después de todo eso, ahí enseñás el contenido.” Andrea

“Sí, es muy poco el tiempo en el que podés enseñar algo” Sandra

“(...) tenés que enseñar todo lo otro. Sos enfermera, psicóloga, cocinera. Andrea

“Psiquiatra... jajaja” Sandra

“Madre, padre, tía, hermana”

La barca se ha llenado de nuevos objetivos como claramente lo expresa Tenti, y es de ese modo como lo viven a diario las docentes entrevistadas, quienes manifestaron verse muchas veces desbordadas por la cantidad de tareas que deben asumir en las instituciones educativas, pero no sólo hablamos de cantidad, sino también de calidad. En este sentido, las nuevas tareas proponen diversos desafíos a las docentes, quienes manifiestan muchas veces cumplir roles o enfrentar situaciones para las cuales no se sienten preparadas. Situaciones que muchas veces desbordan sus propios conocimientos, pero que deben resolver de alguna forma para poder continuar con su tarea pedagógica. Entendiendo por ésta a la enseñanza de los contenidos planificados.

“(...) más allá del día normal de trabajo casi siempre empezás el día resolviendo un montón de cuestiones ajenas a lo que es lo escolar ¿me entendés? Hasta que recién empezás con lo tuyo, con lo propiamente tuyo.” (Lurdes)

“Otra característica distintiva del trabajo docente es que se trata de una actividad especializada a la que le cambian radicalmente los problemas a resolver.”⁴⁴ Tal cual lo expresado anteriormente, los docentes relatan que día a día enfrentan nuevos desafíos, situaciones que deben resolver antes de llevar a cabo lo planificado.

Lurdes, siente que el docente tiende a crear, a inventar soluciones para resolver problemas que surgen a diario en sus salones de clase que serían ajenos a su tarea. “Cada vez en mayor medida el docente tiende a ser una especie de “improvisador obligado”, un artesano que fabrica las herramientas al mismo tiempo que las va necesitando. En el campo de la enseñanza, el equilibrio entre conocimientos prácticos y formalizados se desplaza sin cesar hacia el segundo término de la relación.”⁴⁵

Las entrevistadas manifiestan en sus relatos que a diario, en sus salones de clase se presentan situaciones nuevas, inesperadas, que no se encuentran relacionadas directamente a lo pedagógico, pero que es necesario resolver, para luego poder iniciar la tarea diaria. Entre ellas se encuentran muchas situaciones familiares o emocionales de los estudiantes. Detallan en sus testimonios aquellos nuevos roles que cumplen a diario con sus estudiantes. Las docentes manifiestan que eligen primero escucharlos, abordar de la mejor forma posible la problemática imprevista, para luego sí dar comienzo a la clase planificada.

Los docentes como actores deben desempeñar su rol, en este nuevo escenario, con situaciones nuevas cada día, que los llevan a adaptar el libreto o a improvisar nuevas actuaciones.

En muchos casos, siguiendo a Tenti, “las instituciones escolares (multifuncionales por naturaleza) fueron utilizadas como campos de implementación de políticas asistenciales de la infancia y la adolescencia sin que mediara un enriquecimiento de los recursos de diverso tipo que son necesarios para atender nuevas funciones tales como la alimentación, contención social, prevención de la salud, lucha contra la drogadicción, etc. Los docentes, se desprofesionalizaron al verse obligados por las circunstancias a

⁴⁴Augé ,M. (2008) en Tenti Fanfani, E. (2009); Notas sobre la construcción social del trabajo docente: Particularidades del oficio de enseñar.p.2 . En Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid, OEI/Fundación Santillana.

⁴⁵ Tenti Fanfani, E. (2009); Notas sobre la construcción social del trabajo docente: Particularidades del oficio de enseñar.p.2 . En Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid, OEI/Fundación Santillana.

asumir nuevas tareas para las cuales no fueron formados convirtiéndose en asistentes sociales “diletantes” y no calificados.”⁴⁶

“Cuando tuve primer grado, la primera vez, tuve un nene que comía con la mano, todo el tiempo comía con la mano, de hecho acercaba el plato a la boca para comer con la mano como cuchara, con él tuve que hacer trabajo de madre, supervisora, porque no es rol del docente enseñarle a comer: “Este es el tenedor, se usa así” cortarle el fideo, limpiarle la nariz, mirarlo en el baño que se lave las manos. Uno lo hace, pero viste, era muy específico en su caso, es más, babeaba, tenía como muchas cosas. No se le entendía nada en el habla. Es más, ser muy insistente con eso, que tampoco es el rol específico docente. Cosas así te tocan, o que viene una nena y llora porque el padre se peleó con la novia y el padre anda triste por la casa y la nena llora y no le podés decir: “Estamos con la A”. Y le decís, bueno, ya va a pasar porque los adultos.... y cosas que bueno, uno las hace porque bueno, yo vengo a trabajar, a servir a los niños. Entonces uno las hace, pero no son del rol. Que el que sólo se adecúa al rol no las hace y el nene se queda ahí y sigue comiendo todo el año con la mano, que he visto, pero bueno, en mi caso no.” Gabriela

Gabriela detalla algunas de las nuevas tareas que se agregan al rol. Enseñarle a comer con cubiertos a un niño de primer grado o contener emocionalmente a una niña con problemas familiares. Los docentes perciben que estas tareas les son ajenas, pero de todos modos piensan que es importante realizarlas.

Silvia Duschatzky llama a estas situaciones imprevistas, como “episodios” y explica que puede ser definido, tal como afirma el diccionario, como un hecho pasajero poco importante, como parte de una obra, un suceso imprevisto, un accidente, una anécdota. Sin embargo, cuando se trata de episodios ininterrumpidos, el término parece incomodar. Si todo es episodio, si se torna una constante, entonces, nada es episodio.⁴⁷

La autora afirma que se necesita una sensibilidad sutil para capturar la singularidad de estos momentos y al mismo tiempo se pregunta cómo trabajar con ellos. Más interesante que definir episodio es ver a qué da lugar en la

⁴⁶ Ibid.p.4

⁴⁷ Duschatzky (2015); Maestros errantes p.91.Buenos Aires: Paidós.

trama social. Realmente nadie escapa de los episodios intempestivos hoy en día. Pero sus efectos no son equivalentes, regulares, previsibles. En síntesis, hay algo que siempre nos sorprende, nos deja mal parados. Entonces, podemos agotar la energía en intentar atajar su ímpetu o podemos ver allí una ocasión para armar algo.⁴⁸

Según lo expresado por las docentes entrevistadas, estos momentos imprevistos, permanecen así, como situaciones anexas a la actividad central ya planificada. No hay una integración al desarrollo de la clase, sino que quedan inconexas, como eventos aislados, situaciones a resolver previamente al trabajo curricular.

Por su parte este planteo de Duschatzky apunta a superar la visión de episodio como algo inesperado y centrarse en cómo abordarlo para hacerlo productivo, para que no se desdibuje en lo anecdótico, sino que pase a formar parte del plan pedagógico de la clase. El momento o la ocasión se vuelve sobre sí mismo, centrándose en la cualidad, de donde se obtiene una nueva perspectiva: ya no se trata de su superación sino de su exploración o aprovechamiento.⁴⁹ Se trata de todos esos momentos que las docentes señalan por fuera de la currícula escolar. Aquellas vivencias que los estudiantes traen al salón de clases, tal vez en busca de alguna respuesta.

“Así, estas subjetividades errantes, al fugarse de las representaciones clásicas del docente que pulsarían por volver las cosas a su lugar, intentan una potencia de variación en ese deambular inerte de los chicos.”⁵⁰ En algún punto lo que se propone es dejar de comparar cada episodio a la “normalidad” de las tareas cotidianas y tomar esas tareas como la nueva “normalidad” donde el episodio imprevisto deje de ser visto como algo extraño y forme parte del desarrollo de la clase.

Duschatzky destaca que estar hoy en una escuela es estar expuestos a lo imprevisto y a lo insólito, que la familiaridad con la contingencia, con la aleatoriedad en su máxima expresión, produce una suerte de entrenamiento en la práctica de lidiar con las irrupciones repentinas. Así lo imprevisto en estas escuelas se vuelve cotidiano pero siempre marcado por su anormalidad.

⁴⁸ Ibid.p.91.

⁴⁹ Ibid.p.91.

⁵⁰ Ibid.p.91.

Como pez en el agua...

Al indagar acerca de las percepciones y sentimientos de las docentes al trabajar en un contexto educativo desfavorable, todas afirmaron sentirse totalmente a gusto. A pesar de realizar múltiples tareas que identifican como ajenas al rol, y de necesitar resolver constantemente situaciones imprevistas, las docentes manifiestan sentirse en el lugar indicado. Más allá de las complicaciones que expresan presenta este contexto, ninguna de ellas mencionó querer dejarlo por otro considerado menos demandante.

“Me siento como pez en el agua.” Hebe

“Yo me siento cómoda y aparte siento que tengo un montón de cosas para dar.” Estela

“Yo me siento en mi hábitat. Aparte de chica, yo viví una situación familiar muy similar a la de estos chicos. Hoy en día, entonces, es como que a mí no me asombra nada porque yo ya lo viví hace 20 años atrás. Entonces es como que hasta me siento identificada muchas veces. (...) yo también pasé pobreza, la miseria, conocí de todo. Entonces no me asombra nada y es más, me puedo poner en el lugar del otro y eso está bueno.” Lurdes

“A mí me encanta, me siento bien, me siento útil digamos. Creo que es importante el rol que yo cumplo acá y estas cuatro horas son muy importantes para los chicos, así que me siento bien.” Karina M.

“Yo estoy muy contenta de trabajar en esta escuela porque yo sé que en esta escuela puedo hacer mucho por los chicos, todo lo que yo sé, está para ellos. Yo me siento útil en la escuela y estoy contenta. Ahora también hay días que hay situaciones que me hacen sentir mal porque yo no puedo controlarlas, pero ya son situaciones que tienen que ver con problemas de conducta de los chicos, con cuestiones que traen ellos.” Daiana

“Yo me podría haber ido a las escuelas más céntricas de la zona de San Martín, haber titularizado con mi puntaje en la zona más céntrica de San

Martín, en la N° 1, en la N° 18, en la N° 22, en la N° 25, en la N° 39, pero decidí estar acá, porque me siento cómoda con mis compañeros de trabajo, es un desafío.”Andrea

“La realidad, en donde está los más necesitados, los más vulnerados de la sociedad, y me parece que está re bueno que haya gente, porque... Yo cuando tomé esta escuela, desde el 2006 que estoy y nadie la quería esta escuela, por eso sigo acá también, porque nadie la quiere a la escuela.” Yamila

Más allá de destacar los aspectos difíciles que suelen complicar la tarea diaria en estas escuelas, todas afirmaron valorar como importante el desarrollo de su tarea en dicho contexto. Una de las expresiones más utilizadas para describir sus emociones fue el “sentirse útiles”, asociando su rol a una misión social. Afirmaron sentirse necesitadas en ese contexto, siendo esta una de las principales motivaciones para continuar más allá de las dificultades. Perciben su rol y su presencia como vitales para los estudiantes. Asumen así, un papel central en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta visión alude a una construcción asimétrica en la relación educador y educando, donde el primero tiene la centralidad en el proceso y cree que sin su presencia el mismo no podría efectuarse. En este sentido, Jacques Rancière habla de la existencia del mito pedagógico, afirmando que este divide el mundo en dos. Pero es necesario decir más precisamente que divide la inteligencia en dos. Lo que dice es que existe una inteligencia inferior y una inteligencia superior. La primera registra al azar las percepciones, retiene, interpreta y repite empíricamente, en el estrecho círculo de las costumbres y de las necesidades. Esa es la inteligencia del niño pequeño y del hombre del pueblo. La segunda conoce las cosas a través de la razón, procede por método, de lo simple a lo complejo, de la parte al todo. Es ella la que permite al maestro transmitir sus conocimientos adaptándolos a las capacidades intelectuales del alumno y la que permite comprobar que el alumno ha comprendido bien lo que ha aprendido.⁵¹ Tal es el principio de la explicación. Lo que el autor llama principio de atontamiento. “Quien enseña sin emancipar atonta. Y quien emancipa no ha de preocuparse de lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera,

⁵¹ Rancière J (2003); El maestro ignorante Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual, p.9.Barcelona. Editorial Laertes.

quizá nada. Sabrá que puede aprender porque la misma inteligencia actúa en todas las producciones del arte humano, que un hombre siempre puede contener a otro hombre”⁵²

A través de sus testimonios las docentes parecen seguir al pie de la letra la idea de Ranciére, donde se plantea una maestra o maestro que da y un alumno que recibe. Coinciden en la idea de “tener algo para dar”, de sentirse útiles, y en sus testimonios es el principal ingrediente y motor que provoca que esto siga funcionando, que sigan eligiendo trabajar en este contexto, pudiendo elegir otro, y que logren día a día superar los obstáculos. Vuelve a aparecer entonces el sentido de vocación unido al rol docente. La necesidad de cumplir una misión, más que simplemente ejercer una profesión.

El lugar de la escuela urbano marginal, como llama Enríquez a las escuelas ubicadas en zonas desfavorables, es, según este autor, vital, porque puede convertirse en una polea que siga perpetuando las desigualdades sociales que generan la marginación social o, puede convertirse en un motor que genere acciones que contribuyan a transformar la sociedad mediante la búsqueda del protagonismo de los sujetos educativos.⁵³ Las docentes ven ese motor y son parte de esa “escuela esperanza”, que intenta generar esas acciones de transformación de las que habla Enríquez. Cada una de las entrevistadas, más allá de la presentación de las dificultades diarias, al referirse a sus emociones y sentimientos puestos en su lugar de trabajo, decidió que de algún modo, y ante todo aquello que falta, que oscurece o complica el trabajo en lo cotidiano de su quehacer profesional, su lugar allí cobraba una importancia mayor.

⁵² Ibid.p.14

⁵³ Enríquez P, (2011); El espacio urbano como lugar de marginalidad social y educativa.San Luis. Revista Argonautas N°1: 48-78.Facultad de Ciencias Humanas.Universidad Nacional de San Luis.

EJE 2: LAS DOCENTES Y LOS ESTUDIANTES

Lazos, aprendizaje y futuro en un contexto desfavorable

Este eje permitirá conocer las percepciones de los docentes en relación a sus estudiantes. Con base en la hipótesis sostenida en este trabajo, que plantea que el contexto de desfavorabilidad, condiciona de modo particular la vida de las personas, sus actividades escolares y las relaciones que allí se generan. Este trabajo consideró de importancia analizar la mirada de las docentes, y a través de sus relatos, descubrir cómo construyen su relación con los estudiantes, así como si creen tener alguna influencia en sus vidas, cómo ven el desarrollo de su aprendizaje, y de qué modo los estudiantes de estas escuelas transitan su formación hasta su vida adulta en el futuro.

Acercándonos nuevamente a Reynaga entre las entrevistadas pareciera preponderar la idea que “el chico/a que concurre a la escuela es caracterizado desde la necesidad o carencia: sin afectos, abandonados, con hambre, viven en la pobreza material, les cuesta aprender, tienen dificultades para entender las consignas, trabajan, faltan, no tienen límites, asisten a la escuela por alimento. Esta representación del chico/a necesitado/a engarza en la construcción del rol docente ya identificada en ítems anteriores: docentes como filántropos dentro de la escuela. De allí que resulta probable pensar que la necesidad del chico trata de ser contenida desde la comprensión afectiva del mismo.”⁵⁴

Lazos

En un vínculo pedagógico, la tarea objeto de esta relación es fundamental, y por ello los párrafos precedentes buscaron identificar cuáles son las percepciones de docentes que se desempeñan en escuelas de sectores vulnerables. Pero, también resulta fundamental la relación que los y las docentes logren establecer con sus educandos en términos tanto culturales, afectivos como académicos. En este nuevo apartado, el análisis buscará

⁵⁴ Reynaga, D (2004); Ser maestras en la pobreza. La filantropía en la escuela. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

identificar los vínculos que las y los educadores logran construir con sus estudiantes.

“Son cariñosísimos, son súper cariñosos, súper receptivos, te devuelven todo ese amor que le damos, lo devuelven permanentemente, son súper demostrativos, necesitan que estemos encima de ellos, y nosotros estamos encima de ellos. Necesitan contar, porque no son escuchados, necesitan que les cuenten cuentos, porque nadie les cuenta cuentos, y son chicos muy vulnerables, yo por ejemplo tengo dos nietos y mi nietito que tiene ocho años lee desde los cinco, y tiene un vocabulario y una forma que yo veo acá en cuarto grado con chicos de nueve, diez, once, doce, trece años. Hay familias que están súper presentes, yo no digo que todas sean familias que están mirando para cualquier lado, pero, no pueden con su vida, ¿entendés? Hacen lo que pueden, que es casi nada. Entonces, el chico viene acá y, pobrecito, acá es un lugar donde nosotros le damos cariño, los escuchamos, los miramos. Se sienten que son un ser humano.” Hebe

Las docentes describen a sus estudiantes como cariñosos, y muy demandantes de afecto y atención. Se destaca la importancia de crear vínculos, lazos de confianza. La mayoría de las docentes habló de contención como un ingrediente fundamental en las tareas que deben realizar con sus estudiantes y la necesidad de escucharlos y atender a sus problemáticas personales antes de comenzar con la tarea propia docente, según ellas la definen en el eje 1 de este trabajo.

Según Freire las relaciones entre la educadora y los educandos incluyen la cuestión de la enseñanza, del aprendizaje, del proceso de conocer-enseñar-aprender, de la autoridad, de la libertad, de la lectura, de la escritura, de las virtudes de la educadora, de la identidad cultural de los educandos y del debido respeto hacia ella. Todas estas cuestiones están incluidas en las relaciones entre la educadora y los educandos.⁵⁵

El nivel de carencia que evalúa Hebe demarca una idea frontera extrema entre la escuela y el afuera, una frontera que ella delimita incluso entre lo humano y lo no humano. Hace mención también al rol de las familias, destacando sus imposibilidades para cubrir las necesidades de los niños.

⁵⁵ Freire P (2015); Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires. Siglo veintiuno editores.

Entonces la escuela vuelve a ocupar el rol de “civilizar”. Es decir, volver a ese niño, alumno y apto para la vida en sociedad. Hebe ve en la escuela ese espacio fundamental para el desarrollo de los chicos, ocupando los espacios que deja vacante la familia, ya que según su testimonio éstas “hacen lo que pueden, que es casi nada”. De este modo, la escuela suplanta aquellas necesidades que la familia no puede suplir, desde lo material como alimentos o útiles escolares, hasta lo emocional, como contención e intervención ante diferentes conflictos.

Ante la relación familia y escuela Isabelino Siede propone pensar en la metáfora del guante. Esta metáfora recupera la tradición que concibe a la familia como agente principal de educación de sus hijos, pero evalúa que carece de los conocimientos técnicos necesarios para desempeñarse como tal. En esta figura, la escuela es la institución que mejora y asiste técnicamente a la educación de las familias. En tal sentido, el guante suele ser un instrumento que mejora la acción y la productividad de la mano desde una función específica, pues hay guantes para operar, para lavar platos, para arreglar motores o para podar las plantas. La escuela, según esta imagen, brindaría su ayuda al trabajo de la familia, optimizando sus posibilidades de crianza y educación, ofreciendo orientaciones específicas y ocupándose de aquello que la familia no está en condiciones de llevar adelante por sí sola.⁵⁶

De este modo, las familias buscan en la escuela respuesta a esas situaciones que no pueden resolver por sí mismas, en las que se ven desbordados ya que tal como lo expresa Hebe, simplemente “hacen lo que pueden, que es casi nada”. Entonces la escuela como guante pasa a cubrir esas vacancias. “Aún hoy, esa figura de la escuela como lugar de corrección y de encuadre se erige como amenaza y como concesión de algunas familias a ciertas escuelas: entregan a sus hijos como materia inerte para que la escuela los moldee y los ubique en la escala social, como se ordena lo que hay dentro de un depósito en pilas y series. En estas modulaciones perdura la idea de que la escuela tiene que “domesticar” al niño que le entregan.”⁵⁷. Freire también menciona la idea de esa escuela vista como lugar, donde los niños, lejos de sus familias, logran adaptarse al entorno social. Asimismo, en las instituciones de las que se ocupa este trabajo, según la percepción de los docentes, el lazo

⁵⁶ Siede I (2017); Entre Familias y escuelas. p 50- 52. Buenos Aires: Paidós

⁵⁷ Ibid.p 47.

que los une a sus estudiantes supera al estrictamente académico y abarca una responsabilidad por cubrir carencias, por llenar espacios vacíos que deja el hogar. La escuela pasa a ser ese lugar donde el niño se convierte en alumno, así como en ciudadano y en “mejor persona”. Las instituciones pasan a cubrir necesidades, llenar baches que resultan indispensables para que el niño transite la escolaridad y se desarrolle en la sociedad. Esta escuela “como guante”, busca mejorar la vida de las niñas y los niños en todos los aspectos posibles, desde formarlo como estudiante hasta cubrir aquellas necesidades de apoyo y contención para desarrollarse en este medio.

“Las instituciones que habitan este espacio están atadas a una función que ellas mismas califican de “contención”, plantea G. Tiramonti como un concepto abarcador de una amplia gama de propuestas institucionales que se articulan con las estrategias de supervivencia del sector que atienden. (...) Son escuelas que contienen una promesa de “protección tutelar” contra las tendencias a la desintegración del medio. En estas instituciones se reconoce aún una intención “civilizatoria” y cierta confianza en la potencialidad de la socialización escolar. Su grupo de referencia está amenazado por la perspectiva de la exclusión y de la vida violenta. Mandar a los hijos a la escuela es una apuesta desesperada por incluirlos en la “vida digna”, expresión con la que se designa una existencia que combine trabajo y familia”⁵⁸

Esta idea de “humanizar” que menciona Hebe, en su testimonio, retoma el pensamiento de la escuela moderna, donde el estudiante venía a la institución a buscar todo aquello que lo convertiría en un ser apto para la convivencia social. Narodowski explica que bajo la visión de la educación moderna “El niño era un ser indefenso, que necesitaba nuestro amor, nuestros cuidados y nuestras enseñanzas. Debía obedecernos porque su razón era incompleta y sus conocimientos no eran útiles en la sociedad de los adultos. Infancia era igual a dependencia, obediencia y heteronomía.”⁵⁹

En los testimonios analizados se evidencia la representación de ese niño que necesita de la función del docente para suplir aquello que la familia no puede ofrecer. Se puede evocar también en este caso a la escuela Sarmientina, ya que esta buscaba de igual modo cumplir una función de reemplazo de la crianza doméstica por una educación civilizatoria. En este

⁵⁸ Tiramonti G (2004); La trama de la desigualdad educativa, p.30. Buenos Aires: Manantial

⁵⁹ Narodowski, M (1999); Después de clase, p. 55. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

enfoque de la relación, en realidad se plantea que las escuelas no necesitan a las familias, ya que trabajan en sentido contrario de los padres, tratando de mitigar su influencia sobre sus hijos, buscando añadir otra voz en la transmisión entre generaciones. Es decir, Sarmiento considera indispensable extraer a los niños de sus casas, del influjo paterno, porque la escuela les podría enseñar la moralidad que efectivamente se necesita en la sociedad. La enseñanza escolar funcionaría como una cuña que la sociedad habría de meter en el vínculo entre padres e hijos; un invasor externo, que intentaría modular las relaciones para que padres bárbaros tuvieran menor eficacia en la crianza y que sus hijos pudieran ser civilizados a contrapelo de la barbarie de sus padres. Esta es una figura muy distinta de la de "alianza" y pone de manifiesto una parte de las tradiciones pedagógicas que se sustenta en aquella idea de estar educando a la prole de los bárbaros, los ignorantes, los brutos, los salvajes, con lo cual, quienes ejercen la docencia serían portadores de una civilización superior."⁶⁰

A partir de los testimonios, quedó manifiesto que las docentes perciben que las familias no aportan a la formación funcional para vivir en sociedad, pero lejos de querer extraerlos de ella, buscan trabajar en alianza, esperando que apoyen el trabajo realizado en el aula. Los docentes siguen intentando que los padres brinden ese acompañamiento que creen necesario para la completa formación de los niños. Por un lado, se busca ofrecer a las niñas y niños esa formación cívica carente en el hogar, pero por otro lado, se espera que las familias se hagan presente en dicho acto. La escuela busca que la familia sea parte integrante y activa en el proceso.

Según Freire el ser humano vive en una condición de "aplastamiento social", ante la que debe liberarse, debe descubrirse y conquistarse, en forma reflexiva como sujeto de su propio destino histórico.⁶¹ En este proceso, el docente ya no ocuparía un papel de transmisor de conocimientos, sino de guía para los niños, en la propia construcción de su destino. Como mencionaba Hebe en su testimonio, en la escuela, el chico siente que es un "ser humano". Ante la situación de carencia que viven sus alumnos, las docentes continuamente retoman la idea de formación del niño, más allá del objetivo y

⁶⁰ Siede, I (2017); Entre Familias y escuelas. p 29 y 30. Buenos Aires: Paidós.

⁶¹ Ricci, G (2006); Humanizar la educación. Ponencia. p-60. San Salvador.

contenido propuesto en la currícula escolar. Creen que deben completar esos lugares que deja vacíos la familia.

Si yo puedo lograr en los años que tengo de maestra, generar el impacto que generaron en mí. Ustedes no tienen idea de lo importante que son, no tienen idea, yo lo viví, lo vivencié, no tenés una idea lo que fue para mí, mi maestra, que me vea, que se de cuenta que algo me estaba pasando, hasta la portera de la escuela, Magdalena, decía: "Ah, ya llegó la Giadone" a los gritos, una gorda divina que nos cocinaba todos los días, entonces, no tienen idea, lo importante que son para esos chicos. Para mí, lo más importante de mi infancia, no fueron ni mi mamá, ni mi papá porque son dos porquerías, sino mis maestras, mis maestras. Adriana

Adriana, se ubica en rol de protagonista y cuenta su propia experiencia escolar, lo que según su relato, genera en ella gran empatía con las vivencias de sus alumnos. Expresa claramente que "lo vivió", y destaca la importancia de los docentes en su niñez, llegando a superar en importancia hasta a sus padres. Motivo por el cual en su discurso, se acerca a sus estudiantes desde ese lugar de madre-padre, de familia y revaloriza la figura del docente en su relación con los niños. Reafirma, de este modo, desde la experiencia personal, la figura preponderante que tienen los y las docentes en este contexto.

"Te voy a decir la verdad, a todas, que tiene que ver con esto. La verdad es que yo volví a esta escuela, porque esta escuela me recuerda mucho algo que bloqueé de mi mente y mi infancia. Yo iba a una escuela como esta, exactamente igual, yo era muy pobre, seis hermanos, nos mandábamos al comedor todos, y mi mamá trabajaba todo el día, mi papá una porquería, en paz descansa y no se levante. La contención que yo tuve en esa escuela por parte de las maestras, todas las maestras eran mis mamás. Recuerdo una situación, yo era bastante gordita cuando era chiquita, y me pasaba en medio de las piernas, y yo venía caminando así (haciendo el gesto de caminar con las piernas abiertas) para no rozar las piernas, porque tenía paspado, habré tenido ocho años y me llama la directora, por aquel entonces, bueno, vos sos muy joven, pero por ahí ustedes (a las otras entrevistadas) recuerdan un poco más, la directora era como un dios (...) Me llama la directora a la dirección, de esto

no me olvidé nunca, mirá que yo me olvidé de todo, y me hace todas las preguntas típicas como si hubiese tenido un abuso sexual, yo le dije que no, me pidió que le muestre. Si ahora hacemos eso, vamos presas, y yo tenía paspado acá (la entrepierna). Al otro día me trajo una pomada, me trajo el talco Farm x para que yo me ponga ahí porque estaba toda lastimada de lo que me rozaban las piernas, y cada maestra, me acuerdo como si las vería hoy. Estoy en el grupo de la N° 37, de Villa Bosch donde yo fui a la escuela, me recuerda a lo más parecido a una familia que yo tuve en mi vida, ahora no, porque ya tengo una familia constituida, pero de chica, era la escuela. Adriana

"Porque aparte ahí te das cuenta cuando te dicen mamá, tía, abuela, que es porque conviven con vos, es como que ellos sienten que conviven el mismo tiempo que en su casa. Son 4 horas, pero intensas, ellos te largan un mamá o un tía". Ximena

"Sí, sos una segunda madre, una persona que está pendiente de ellos las cuatro horas de su día, de lunes a viernes estás vos, sos vos, y ellos te obedecen a vos, no obedecen a otra maestra, te obedecen a vos, lo que vos decís es palabra santa digamos, así que eso es lo que uno ve en los chicos". Karina C.

Adriana vuelve a hacer una referencia autobiográfica al hablar de la figura del docente. En su discurso retoma la idea de contención como una tarea más ligada a la función de la escuela y tanto en su discurso como en el de Ximena y Karina, vuelve a aparecer la semejanza de la maestra con la figura materna. Queda en evidencia que el docente, según sus percepciones pasa a cubrir una vacancia en la vida familiar de los alumnos. Deja de lado su rol de maestro, representante del Estado, para pasar a cumplir un rol de familia, y construir una relación con los estudiantes desde el afecto, y buscando suplir las necesidades que el hogar no cubre. En este sentido, Freire expresa que es importante que los educadores conozcan las condiciones concretas del contexto de vida de los educandos, lo que los condiciona. Tratar de conocer la realidad en la que viven nuestros alumnos es un deber que la práctica

educativa nos impone: sin esto, no tenemos acceso a su modo de pensar y difícilmente podremos, entonces, percibir lo que saben y cómo lo saben.⁶²

Las experiencias vividas por los alumnos en el ámbito escolar, los atraviesan y transforman de diferentes maneras. Las mismas impactan en ellos, y ellos impactan en el medio, transformándolos en agentes activos y no solo receptores pasivos de aprendizajes. Esos momentos vividos en el ámbito escolar afectan la construcción de la subjetividad.

Larrosa define la experiencia como un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida, porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia afuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero.⁶³

"A mí me pasó de tener el caso de una nena de la mañana que fue abusada por el primo, y eso nos contó a nosotras: a mí y a mi paralela. Bueno, tuvimos que dar intervención al equipo y contarle al directivo, y ahí tuvieron que accionar con todo lo que compete a lo legal digamos. Bueno, pero la nena es como que necesitaba contarlo y optó por decirnos a nosotras". Lurdes

"A través del diálogo y generar una confianza para que ellos puedan contar. A mí me parece importante que ellos puedan contar. Este tema de hablar con ellos, de mirarlos a los ojos, de darme cuenta que les está pasando algo, bueno lo logré hace unos cuatro años con una nena peruana. En ese momento, yo tenía quinto grado, la nena tenía trece años. Había venido de Perú y estaba en la casa de los tíos. Siempre la vi muy triste, siempre le pregunté, ella siempre me contó toda su vida, es más, me escribía cartas en su casa, al otro día. Además de escucharla personalmente me escribía cosas que le pasaban y un día, llorando, no me quería contar y lloraba. Le digo: "Bueno, algo te pasó que es más grave de lo que viene pasándote" Porque la tía la hacía lavar, limpiar, la tenía como de sirvienta pobrecita, pero no solamente eso, sino que un amigo de la familia, la estaba coqueteando." Hebe

⁶² Freire, P (2015); Cartas a quien pretende enseñar, p 101. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

⁶³ Larrosa, J (2009); Experiencia y alteridad en educación. Buenos Aires. Homo Sapiens Editores.

Este testimonio pone de manifiesto lo que plantea Freire en cuanto a ser escuchado para escuchar. Ese ejercicio habilita en el otro la apertura para mostrarse receptivo ante lo que brinda el docente. una escucha atenta, receptiva y responsable por parte de los educadores, abre la puerta para que los educandos también puedan escuchar del mismo modo lo que ellos tienen para decir.

“Es escuchándolo, afirmará P. Freire, tarea esta inaceptable para la educadora autoritaria, como la maestra democrática se prepara cada vez más para ser oída por el educando. Y al aprender con el educando a hablar con él porque lo oyó, le enseña a escucharla también (...) Esa es la razón crucial del derecho a voz que tienen las educadoras y los educandos. Nadie vive la democracia plenamente, ni la ayuda a crecer, primero, si es impedido en su derecho de hablar, de tener voz, de hacer su discurso crítico; y en segundo lugar, si no se compromete de alguna manera con la lucha por la defensa de ese derecho, que en el fondo también es el derecho de actuar.”⁶⁴

A partir de dicha afirmación del autor, podemos entonces volver al testimonio de Hebe, quien en todo momento de la entrevista, destacó la importancia de tomarse el tiempo de escuchar a sus alumnos antes de trabajar con cualquier otro contenido planificado. La primera parte de sus clases, relata la entrevistada, siempre está destinada a saber cómo están sus estudiantes y si tienen algo nuevo que contar. A través de sus ojos, escuchar sus vivencias, para ella, no resulta una pérdida de tiempo, sino que es parte habitual de su tarea cotidiana. Ella, sabiéndolo o no, coincide entonces con Freire que destaca la importancia de este vínculo marcado por el diálogo, revalorizando la escucha atenta por parte del docente hacia sus estudiantes.

“Muchas veces, muchas veces, necesitaban algo les faltaba algo, y ahí estaba yo, y más cuando apenas me recibí. Yo he comprado zapatillas, he comprado medias al por mayor, he hecho fiestas de cumpleaños”. Karina M.

“Sí, yo creo que sí. Me pasó con chicos que me he encontrado después de años, incluso la primera vez que tuve sexto acá, que tuve dos o tres que eran bravísimos, que incluso uno me arrinconó contra la pared que pensé que

⁶⁴ Freire Paulo (2015); Cartas a quien pretende enseñar, p 110. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

ese día cobraba, Jorge se llamaba. Y después cuando se fue de la escuela, a los dos o tres años vino. Yo ese día dije: "Me la bifea", pero pensé, si aflojo acá, tengo los otros treinta y pico que se me van a venir al humo, entonces me quedé dura, pero la pasé mal. Y después a los dos o tres años volvió a la escuela, y claro, vos de esas caras no te olvidás, de los bravos no te olvidás, jamás. Entonces vino y me dice: "Seño ¿Qué tal? ¿Cómo le va?" Le digo: "¡Hay Jorge, tanto tiempo! ¿En qué andás?" Me dice: "Seño estoy trabajando en una panadería". Yo digo, bueno, pobre dueño, en cualquier momento lo mete al horno. Y me dice: "Seño, ¿se acuerda ese día en que usted me retó y yo la agarré contra la pared? Le digo: sí que me acuerdo. Me dice: "Se cagó toda eh". Así me dijo. "No te niego" le digo, pero vos me ponías una mano encima e iba a ser lo último que hacías". Yo sabía que él no lo podía hacer. Me dice: "Gracias al parate que usted me dió, yo sigo en el trabajo", le digo: "¿Por qué? Me dijo: "Porque la otra vez me retaron porque me mandé una macana y entonces yo me acordé de ese día que usted me habló, y gracias a eso mantengo el trabajo". Y ahí se me cayeron las medias, como me encontré con chicos que no daban cinco pesos por él cuando lo tuviste y son abogados".

Helena

"Una nena vino llena de piojos y con mi compañera le pedimos permiso al papá para despiojarla en el baño. O sea tenía nido la nena, pobre. Le pasamos el peine con vinagre". Mayra

"Eso es contener. Cuando tiene hambre, me ha pasado de tener que rebuscármelas y darle un mate cocido de los míos. Contener la necesidad que tiene el chico en ese momento, que en la casa no los contienen, porque a veces los mandan con un dolor de muelas igual, y vos tenés que llamar a la familia y te dicen: "Y porque quería venir" O sea que te importó tres joracas..."

Andrea

"Lo que a mí me preocupa es que el chico éstas cuatro horas esté cómodo, cuidado, alegre, que pueda jugar, que pueda compartir, dentro de un ambiente sano, porque cuando cruza la puerta de la escuela, su realidad es totalmente distinta, ven muchísimas cosas que no deberían ver. Este ratito, es

como que los aleja de ese mundo, y uno les puede ofrecer otras cosas, esto es el contener.” Karina M.

“A través del diálogo y generar una confianza para que ellos puedan contar. A mí me parece importante que ellos puedan contar. Por ejemplo, ayer lunes a la mañana, un alumno que tiene problemas de aprendizaje y tiene problemas de conducta, contó toda una situación, vino sobresaltado, porque bueno, había estado en una situación de robo, en una feria, él con los amigos. Contó él en primera persona, que había estado y que lo habían agarrado al amigo, que la policía... que le pegaron, él pudo escaparse. Bueno, ayer por ejemplo, sí, obviamente podemos escucharlo y bueno, decirle que eso está mal pero ahí hay algo que es mucho más profundo en lo que hay que trabajar que lo que se puede hablar en una hora de clase en la escuela. Entonces bueno, es un chico con problemas serios, problemas de conducta importantísimos, tiene a su mamá presa, a su papá lo mató la policía”. Hebe

En estos testimonios se puede ver otra vez, cómo las docentes superan la barrera de la enseñanza de los contenidos, para relacionarse con sus estudiantes de un modo más cercano, generando la confianza necesaria para poder ayudarlos en aspectos de su vida que no se refieren a lo estrictamente académico. Perciben a niñas y niños carentes de afecto, de contención, de guía en su vida diaria que necesitan docentes que superen la enseñanza de contenidos para abarcar también todas estas necesidades.

Un rol donde vuelve a aparecer la figura de “la segunda madre” y la escuela como el segundo hogar. Ese lugar que vela por el bienestar de los niños de forma integral, superando lo estrictamente pedagógico, para interesarse por otras necesidades, materiales, como un par de zapatillas, un tratamiento para pediculosis, o emocionales como escuchar sus vivencias. Vuelve a aparecer la noción del sujeto carente, no sólo materialmente sino también emocional y socialmente. Las docentes muestran preocupación por hacer lo mejor posible en las cuatro horas que comparten con sus estudiantes. Asumen, que ese tiempo que los niños pasan en el ámbito escolar es fundamental para el desarrollo de sus vidas no sólo en el aspecto académico, sino también en el plano social y emocional. Por lo tanto, según lo

relatan en los testimonios, puede verse cómo el escuchar a sus estudiantes pasa a un primer plano, dejando los aspectos académicos en un plano inferior.

Pareciera entonces que las condiciones socioeconómicas y afectivas de estos contextos vuelven más evidente el papel fundamental que tiene la experiencia escolar en la vida de sus alumnos, es decir, el modo en que cada uno vive la escuela.

Aprender en la desfavorabilidad

Este apartado del informe pretende identificar las particularidades de enseñanza y aprendizaje en una escuela con desfavorabilidad, tomando como referencia tal como se ha hecho hasta el momento, las experiencias de aula relatadas por las docentes entrevistadas. Las mismas exponen sus percepciones acerca del modo en que aprenden sus estudiantes, mencionando las dificultades que muchas veces se presentan en contra del desarrollo del mismo. Resulta interesante destacar aquellos puntos en común, condicionados de algún modo por el contexto estudiado.

Terigi explica que la escolarización afecta de manera sustantiva la experiencia de sí que tienen los niños, niñas y adolescentes, porque produce en la historia individual un cierto puente con sectores seleccionados de la cultura, porque sus sanciones de éxito y fracaso inciden en la trayectoria subjetiva, y porque formatea o encauza de manera particular el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar.⁶⁵ El sistema escolar vigente en la provincia de Buenos Aires propone una escolaridad graduada. Un nivel inicial a partir de los 3 años de edad, con obligatoriedad en el último año (salas de 5 años). Una escuela primaria dividida en dos ciclos, con una duración total de 6 años y una escuela secundaria dividida en Educación secundaria Básica y Educación Secundaria Superior, con una duración total de 6 años. Este sistema

⁶⁵ Terigi F (2009); Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. p 12. Buenos Aires. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

estima que los estudiantes deben terminar la educación primaria entre los 12 o 13 años, y la secundaria entre los 17 o 18.

Terigi advierte que “la centralidad de la trayectoria teórica oscurece aspectos de las trayectorias reales cuyo mejor conocimiento y consideración podrían ampliar las capacidades de las políticas y de las escuelas para la inclusión educativa.”⁶⁶ Se espera que todos los estudiantes transcurran la escolaridad en los tiempos establecidos, respetando la gradualidad de la educación y alcanzando contenidos académicos preestablecidos en el Diseño Curricular.⁶⁷

“No puede dejar de advertirse - enfatizará la autora -que el propósito político de que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas trae nuevamente la preocupación por que en nombre de ello se arrase con la singularidad. Sucede que en un sistema tradicionalmente homogeneizador como es el educativo, la variabilidad suele percibirse como desvío, como fallo a corregir y reencauzar.”⁶⁸

“Buenos, son buenos. Les gusta aprender, tienen una motivación digamos, algunos no, por lo que influye su casa, pero otros sí”. Karina C.

“Tienen dificultades, lo que pasa es que por ejemplo, cuando tienen dificultades fonoaudiológicas, acá nadie se ocupa, o sea que eso perdura en el tiempo”. Sandra

“El tema de la alimentación tiene que ver.” Andrea

“Y las fonoaudiológicas también, porque el chico que no habla bien, no escribe bien tampoco”. Sandra

“Pero eso también tiene que ver con lo que hablamos antes, del compromiso de los padres. Si los padres no los llevan”. Yamila

“Por eso les decía, vos por ahí detectás esto, lo hablás, pero el padre... Yo el año pasado tenía un nene que participaba mucho, pero le daba vergüenza porque lo cargaban, por eso hubo que trabajar también por ese lado, y cuando citaba a la madre, me decía que había abandonado el

⁶⁶ Terigi F (2009); Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de la política educativa. p.13. Buenos Aires. Ministerio de Educación.

⁶⁷ El Diseño Curricular es un documento emitido por la Dirección Federal de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires que contiene en su texto todos los contenidos que se deben trabajar en cada espacio curricular, en cada año de la Escuela Primaria.

⁶⁸ Terigi F (2009); Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de la política educativa. p.14. Buenos Aires. Ministerio de Educación.

tratamiento fonoaudiológico porque ella estaba estudiando, entonces no lo podía llevar. Con lo que te cuesta encontrar un lugar acá, lo había dejado ella, pero el hijo necesita, ¿Quién está primero? tu hijo, no vos". Sandra

"O de vista también, también hay muchos problemas." Yamila

"Decímelo a mí, mis primeros anteojos me los compré cuando empecé a trabajar. Tengo aplanada la cornea, yo del ojo derecho no veo nada, tendría que haber usado anteojos desde que nací prácticamente". Adriana

"Ya te digo, hay algunos que no presentan dificultades, pero los últimos años veo que ya tiene más que ver con un tema de salud. A lo mejor alguna patología no tratada, veo muchos, muchos nenes que hablan mal, que no se soluciona que desde primero ingresan ya con problemas fonoaudiológicos y la familia no se ocupa, no hace el tratamiento y llegan a un sexto hablando mal y escribiendo mal, por ejemplo. Y se relacionan con el aprendizaje siempre y cuando vos lo hagas interesante, ese es el trabajo del docente, hacerlo interesante para ellos, buscar la manera, estudiar bien el grupo para ver cuál es la manera de poder engancharlos y que les interese, que sea significativo, si vos le vas a enseñar algo que está fuera de contexto, muy probable que no...Es muy importante el vínculo, crear el vínculo, y conocer a cada uno. Cada uno tiene sus características y su talón de aquiles, que es por donde podés entrarle". Karina M.

"Hay mucho tema emocional, que produce bloqueos, yo lo veo como un bloqueo emocional que al chico no le está permitiendo adquirir algún... Yo por ejemplo, tengo el caso de un nene que va a pasar a quinto y no logra terminar de alfabetizarse, es como que él está cerrado que no puede, y no puede, pero en las otras áreas es brillante, pero bueno, atrás yo conozco la historia familiar, las cosas que está viviendo, y uno desde su rol, desde su lugar podés llegar a hablar con la familia y pedirle que lo lleve a hacer un tratamiento, pero más que eso no".Karina M

"En el aprendizaje ellos... primero, vienen porque los traen, primero porque es primer ciclo, entonces los que vienen es porque los traen los padres. Y con el aprendizaje, ellos le ponen voluntad, la mayoría, le ponen ganas, pero, les cuesta, y logran los objetivos mínimos. Leandra

Las docentes destacan, a partir de sus experiencias, que muchas de las dificultades de aprendizaje son resultado de patologías físicas como problemas fonoaudiológicos, de vista y carencias alimenticias. Estos problemas al no ser debidamente abordados por las familias- argumentan- tienden a agravarse en el tiempo y dificultan el desarrollo de los niños. A esta situación, se suman los problemas emocionales, a los que las docentes llaman “bloqueos”, que según su relato impiden que los chicos logren aprendizajes significativos. Ante esta situación, según las maestras, los niños logran alcanzar, a lo sumo, los contenidos mínimos esperados. Esta problemática planteada por las docentes, lleva a pensar si existen por parte de las mismas, menos expectativas con respecto a estos estudiantes. Si la planificación se enfoca en lograr los conocimientos básicos o busca propiciar en los alumnos la adquisición de aprendizajes más complejos. Al respecto, Tenti Fanfani habla de la condescendencia pedagógica. Según este autor, ante el hecho efectivo de que los alumnos concurren a la escuela para acceder a los beneficios que le aportan los planes compensatorios (comedor escolar, becas, etc.) los maestros se vuelven menos ambiciosos en los objetivos que pretenden lograr, en la cantidad de contenidos que deben enseñar, en las estrategias de enseñanza que emplean y en los sistemas de evaluación con los cuales juzgan a sus alumnos ya que creen que es mejor una pedagogía condescendiente que retenga y no un programa ambicioso que expulse.⁶⁹

“Les cuesta, les cuesta mucho porque no tienen acompañamiento ni incentivo. Allá por ejemplo venían las mamás y te preguntaban: “¿Qué hago? ¿Cómo hago? ¿Le puedo hacer esto...? ¿Le puedo hacer aquello?”. Acá es como que vienen las cuatro horas y bueno... Y con esto, de la modalidad nueva de que primero no se repite, que para mí no va, yo no lo comparto para nada. Y vos llamás a la mamá y le decís: “Mirá mami, está faltando mucho, tratá de hacer la tarea con él”. O sea, las mamás creen que hacer la tarea es marcarle las letras en un papel y que el nene las copie, bueno, ahora es la nueva moda en el celular. Me enteré hace poco, una nena me dijo: “Mi mamá

⁶⁹ Enríquez P (2011); El espacio urbano como lugar de marginalidad social y educativa p.62. *San Luis: Revista Agronautas. N°1: 48-78.* Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

me pone las palabras en el celular y yo las copio". Además te das cuenta con la letra que no lo hacen ellos. Y vos les preguntás: "¿Lo hizo mami no?" Y ellos te miran como diciendo, si le digo me matan. Yo veo mucha dejadez, no hay tanto compromiso como antes, o sea, no sé si será que pasaron muchos años y las familias son distintas y a parte que acá el nivel es distinto. Yo tengo un nene que por ejemplo traía el cuaderno todo destartalado y las tareas sin hacer incluso no venía muy seguido, entonces, llamo a la mamá, que se yo, charlando, y en un momento la mamá se me puso a llorar, y yo pensé: "¿Qué le habré preguntado fuera de lugar para que se ponga así? Ella me dice: "Yo vivo en una villa". Porque el nene me había dicho en un momento que la tarea la hacía en la cama, que comía arriba de la cama, que ponían la estufa arriba de la cama y yo digo: "Me está macaneando" porque no me entra en la cabeza en realidad. Entonces cuando hablo con la mamá, ella me dice que sí, que tuvieron un problema familiar entonces él hace la tarea arriba de la cama, comen arriba de la cama todos con los platos, las ollas, todo. Y me mostró el lugar y es un basural. Y yo no sé si desde ese día que yo le dije a la mamá que no importaba eso, lo que importaba era que Joni saliera adelante yo no sé si ella se desahogó, el nene se sintió de otra manera, porque no sé, sabiendo esas cosas, vos ya tenés otra forma de mirar. Este nene no venía nunca, jamás me cumplió una semana entera, de cinco días dos, con suerte tres. Ahora me lee y me escribe. Porque un día le digo: "¿Venís a leer conmigo? ¡Sí! Le digo: "Bueno, vamos a intentar leer acá" y me leyó todo el renglón entero. Te juro, que se me cerró la garganta. Y vos decís, es una mamá que la está peleando, la está peleando mal, porque ha llamado a la Municipalidad, y en vez de arreglarle las cosas, le hicieron más mugre, más bacheo, en el medio de la casa, a la calle tiene una laguna cuando llueve, porque en vez de arreglarle las cosas, se la complicaron. El abuelo de este nene, es de esos que juntan todo lo habido y por haber y juntó demasiado, y la mugre lo tapó. Esta chica tiene cinco nenes, dos mellizos y después otros tres más. El mío es el mayor, y en vez de solucionarle las cosas se las complicaron, por eso el nene no venía, pero yo qué sabía. Como yo le dije a la mamá: "Yo no te estoy preguntando porque quiero saber la intimidad de tu vida, yo quiero saber si es cierto". Entonces, ahí ella vio que yo se lo preguntaba para que el nene se sintiera más cómodo, para que viniera más seguido, entonces largó el rollo. A veces uno cree que viven no sé adónde porque el nene todos los días impecable,

impecable. Ahora no le pidas que tenga algo ordenado arriba de la mesa porque no lo ve, por eso te digo que es importante. Para ese nene, sí es importante no comer siempre en la misma mesa, comer en otro lugar, porque por ahí es la única vez en su vida que lo vive, o por ahí yo estoy pidiendo lo imposible.” Helena

“El ausentismo, es mucho. Yo creo que es falta de interés de los padres. Este año puede ser, me acuerdo de un nene que no viene nunca, viste que me preguntaste por el ausentismo, y el desinterés de los padres, bueno, él es un caso, se descargó con todos los compañeros en el aula, y empezó a contar que la madre le daba con una percha de fierro en el lomo y que tenían que venir los vecinos a pararla para que deje de pegarle”. Fernanda

“Acá en este grupo la falta de apoyo de los padres, de revisarles, de hacerles un seguimiento en las tareas, lo poco que se logra con ellos, se logra acá en la escuela, con la ayuda de gabinete, con la ayuda de la maestra de Teatro, con el profe de Educación Física, porque en la casa la mayoría no recibe el apoyo, ni le enseñan un orden de que tiene que hacer la tarea en la casa”. Leandra

“Cuando algún nene veo que le cuesta lograr algún objetivo, algún tema, que es la lectoescritura acá en el primer ciclo, a varios los cité a mi casa, y le hacía como maestra de apoyo, maestra particular y los tenía ahí un rato, siempre les hablaba primero a los padres, y después bueno, en lo que podía ayudarlos, los ayudaba, en cuanto a compartir un poco de alimentos, de mercadería o de ropa, esas cosas”. Leandra

Ausentismo y falta de compromiso de las familias, son otras de las causas que los maestros mencionan como trabas para el desarrollo del aprendizaje de los niños. Asimismo, es importante pensar cómo se puede describir a esta población que crecen en contextos desfavorables, qué situaciones propias de su entorno los forman. Narodowski habla de las diferentes infancias, y menciona la infancia desrealizada como aquella que es independiente, que es autónoma, porque vive en la calle, porque trabaja a edad muy temprana. Son también los chicos y las chicas de la noche, que pudieron

reconstruir una serie de códigos que les brindan cierta autonomía económica y cultural y les permite realizarse, mejor, mejor dicho des-realizarse, ésa es la palabra correcta, como infancia. El autor hace referencia a una niñez que no está infantilizada, una niñez que no es obediente -porque no precisa obedecer, en muchos casos-, una niñez que no es dependiente - es independiente en la negociación cotidiana para lograr su sustento- y, por lo tanto, una niñez que es autónoma y que en la calle construye sus propias categorías morales.⁷⁰ Este contexto particular que rodea a la infancia desrealizada, descrita por Narodowski es semejante al mencionado por las docentes entrevistadas. Hablan de niños que muchas veces en el horario de contraturno escolar acompañan a sus padres con el carro, y que han sido despojados de espacio y tiempo para vivir plenamente su niñez, así como para imaginar metas y sueños para su futuro. Fabrican recursos y se revisten de una coraza que les permite sobrevivir en el entorno, que les permite realizarse, al mismo tiempo que su infancia se va desrealizado.

El mismo autor, plantea cómo en el contexto de la institución escolar de la modernidad, el relato político y pedagógico predominante (no sólo en Europa, también en América) suponía que todos esos chicos iban a ser salvados por la escuela y especialmente por la escuela pública. La promesa pansófica estaba vigente y la utopía sociopolítica se posicionaba redimiendo a la infancia abandonada e incluyéndola en una sociedad de todos.⁷¹

Actualmente, esa escuela que alimenta, que rescata y que forma al ciudadano, intenta todavía ofrecer a los niños y niñas un espacio de crecimiento distinto al ofrecido en el seno de sus familias. Asimismo se plantea que este tipo de relato hoy está cuestionado. “Si se leen con atención los documentos de los organismos financieros internacionales, de los que se nutre una parte importante de nuestra pedagogía, se verá que ya comienza a aceptarse la idea de que no va a haber infancia realizada para esos chicos y que, a lo sumo, el Estado o las organizaciones no-gubernamentales tienen que efectuar políticas de compensación. Ya no hay filántropo ni educador que los integre a la posibilidad de hacerlos dependientes y heterónomos. Y surge una nueva categoría de niño incorregible: el infante o adolescente marginal sin retorno, para el cual nuestras naciones bajan la edad de imputabilidad de los

⁷⁰ Narodowski M (1999); “Después de clase” p. 51. Buenos Aires: Novedades educativas.

⁷¹ Ibid. p. 52

delitos penales”.⁷² Este pensamiento también lo vemos reflejado en las respuestas de algunas docentes, cuando asumen que muchos de sus estudiantes no alcanzarán a terminar el nivel medio, y que terminarán trabajando a temprana edad, o delinquiendo en algunos casos. Entonces, según lo expresan, su paso por la escuela primaria, podría llegar a ser su único encuentro con la educación formal.

Lo que depara su futuro

Al indagar acerca de las percepciones de las docentes sobre el futuro de sus alumnos, se encontró en ellas diversas miradas. Algunas, conservan la esperanza ante la posibilidad de que continúen sus estudios. Otras, en cambio, muestran una postura de resignación, basada en la experiencia de conocer que algunos de sus ex alumnos, actualmente delinquen o están presos. Estas situaciones muchas veces terminan debilitando la expectativa de los docentes en que la educación puede librar a sus alumnos de caminos más adversos.

“Yo creo, todavía tengo fe, de que por lo menos la mitad va a llegar a algo, el resto no le tengo tanta fe, por una cuestión de cultura familiar, del entorno donde están creciendo, vos en cuatro horas podés darles lo mejor, pero cómo salen de ahí. Ojalá no. Dios quiera que no, pero la realidad me muestra que... He tenido alumnos que algunos muertos, presos, y vos ya los veías perfilados, y vos te querés morir porque en estas cuatro horas querés sacarlo de ahí, pero bueno”. Karina M.

“He visto exalumnos trabajando y he visto exalumnos robando y que no me reconozca, por una cuestión de droga, pero bueno, he tenido de todo tipo de experiencias”. Karina M.

“Hay diversidad, hay algunos que van a quedar estancados en el tiempo, otros que van a ser alguien en el futuro, a mí me gustaría que sean todos algo en el futuro, o un buen trabajador, no digo nada excepcional.” Andrea

⁷² Ibid, p. 54

"Te cuento una vez dije: "¿Qué querés ser vos?" "Tranza seño" Sandra

"Uno juega en Vélez y el otro juega en Chacarita creo, y también: "No vine seño porque fui a entrenar". Andrea

"Y no se dan cuenta que de tantos llega uno, y después los otros ¿qué hacen?" Sandra

"Me acuerdo que los chicos se ponían a jugar en el recreo, todos, todos a los gendarmes, como que hacían razia en la villa. Jugaban a eso, se ponían contra la pared y se cachaban, jugaban a eso, porque ven eso. Fernanda

Vos les preguntabas "¿Qué querés ser cuando seas grande?" aspiran a ser narcos". Mayra

"Chorros". Fernanda

"Sí, o a tener su carro, ponele, ¿Entendés? Su carro de caballo". Mayra

"Para cirujear". Fernanda

"Sí, yo pienso que no van a seguir una carrera, por lo menos la mitad, o menos de la mitad, muy pocos". Fernanda

"Trabajarán en fábricas o construcción". Fernanda

"En el carro". Mayra

*"Yo por los padres, como que eso viene de familia también, el estudio".
Fernanda*

"Muchos van a llegar a terminar el secundario, otros no, secundario estamos hablando, ni siquiera puedo pensar un terciario, uno o dos, como mucho, más no creo. Ojalá que no, ojalá que me equivoque, pero es lo que veo". Karina C

*"Yo creo que si entienden el rol que tiene la escuela en sus vidas, tienen bastantes posibilidades, de por lo menos lo que les toca vivir, vivirlo lo mejor que puedan, porque hay cosas que no dependen de ellos. Pienso que el que entiende que la escuela da herramientas, es como que tiene una ventaja".
Gabriela*

“Sí, una buena parte hace secundario, aunque le lleve más años de lo que lleva el secundario, pero lo termina. Es más, muchas veces hemos visto generaciones de ser los primeros que terminan secundario. No yo, pero mis compañeras sí en esta escuela. El primero que terminaba el secundario, y después, vuelven a la escuela, traen sus diplomas y sus cosas y los muestran a la escuela, lo que han hecho. Y claro, porque es el único de veinte o treinta personas de generaciones anteriores que no han terminado el secundario. Que pocos de esos adultos han terminado primario, entonces secundario es como ¡Wow es el secundario! Y que está bueno, porque por lo menos hacen valer algunas cosas. No sé si los lleva tanto más allá, pero sí saben que en sus trabajos se pueden manejar de otra forma, saben que hay que estudiar para defenderse, eso es mucho”. Gabriela

“Y el futuro de ellos, si la familia no cambia, o no los ayuda a poder ver que la única salida, no solamente para ellos, para todos, es el estudio o encontrar un trabajo digno, lo veo medio oscuro”. Leandra

“Claro y yo veo que los chicos más chiquitos, si vos les preguntas qué van a ser, te dicen: policía, médico. Y vos decís, ¿tendrán la oportunidad con la familia que tienen de llegar aunque sea a decir terminó la secundaria? Si la madre está presa, y el padre.... Y el nene quiere, porque quiere ser abogado, quiere ser policía. Ximena

Tienen un montón de ilusión. Lurdes

¿Van a tener la posibilidad? No, se sabe que no, porque en realidad, se ve, en lo que es la familia y ellos terminan como la familia lamentablemente”. Ximena

“No tienen otra oportunidad. Qué oportunidad van a tener de ir a estudiar para ser policía si no tienen los medios escolares, ni el apoyo de la familia ni nada. y el sueño del pibe es, yo voy a ser... cuando son chiquitos más se ve, porque uno les pregunta y todavía tienen la ilusión. Después cuando son más grandes cambia... y el sueño se les murió antes de tiempo”. Ximena

“Porque en algún momento caen en la realidad de que, ¡no Nene! No vas a ser policía, ni vas a ser médico, ni vas a ser enfermera, porque tenés que venir a trabajar conmigo”. Ximena

Las docentes mencionan la deserción escolar de los alumnos como algo innegable en su destino académico. Si bien, expresan su deseo de que todos terminen el nivel medio de educación, creen que la mayoría de los estudiantes no lo hará o tardará más años de lo esperado en lograrlo. Asimismo, describen las aspiraciones laborales de sus alumnos como similares a las de sus familias, y mencionan cómo algunos de ellos bromean con la delincuencia como parte de su futuro, ya que es la realidad que muchos viven en su entorno cotidiano. Destacan los juegos en el recreo y los dibujos relacionados a lo que viven en lo cotidiano: policías entrando a revisar casas, persecuciones, la fachada de la cárcel. Cabe mencionar la importancia del juego en la niñez y cómo los niños internalizan contextos y se comunican a través de él.

Con respecto a la importancia del juego y su significado Winnicott (1982) explica que jugamos porque jugar es universal, es comunicación, es lo natural, es salud, y nos proporciona autocuración. “Cuando un niño juega, observamos al niño que juega y vamos más allá del contenido y atendemos a las sutilezas que se nos comunican a través de este. Cuando un niño (o un adulto) está jugando se muestra creador, por eso el juego es esencial, porque en él podemos usar toda la personalidad, y el individuo descubre su persona sólo cuando se muestra creador”⁷³ Portalatin Vargas explica que los niños al jugar están representando su realidad psicológica, están dejándose llevar por su necesidad y deseo de simbolizar su vida emocional. De algún modo están representando allí en el juego todo su mundo emocional, todo aquello que viven a diario en sus casas y en sus comunidades. “Encausamos y atenuamos la “dureza de vivir” gracias a la ensoñación, a la imaginación... que nos hacen el contacto con el sufrimiento más soportable.”⁷⁴

Retomando el tema del nivel de escolarización de los niños y sus familias, resulta importante pensar y analizar a los fines de este estudio, algunas ideas acorde al tema que colaboren a la comprensión de la situación académica de los niños que habitan en contextos desfavorables. Diversos

⁷³ Portalatin Vargas, B. (2020); Sobre el juego en Winnicott. Clínica e Investigación Relacional , 14 (1): 163-184. Londres. www.ceir.info

⁷⁴ Sáinz Bermejo, F. (2017); Winnicott y la perspectiva relacional en el psicoanálisis. Barcelona: Herder

estudios nacionales e internacionales⁷⁵ miden el impacto de ciertos factores vinculados a la interrupción de la trayectoria escolar. De este modo, puede hablarse de factores endógenos y exógenos o institucionales e individuales. Se llama exógenos o institucionales a aquellos que se encuentran en directa relación con lo que sucede dentro de la institución escuela o depende de ella, o del Estado como garante de la educación. La gran mayoría de los docentes entrevistados, se inclina por atribuir el fracaso escolar de sus alumnos a factores exógenos, atribuyendo a la marginalidad y la ausencia del acompañamiento familiar sus principales causas. Según lo percibido en las entrevistas realizadas, les resulta difícil, visibilizar alguna problemática dentro del sistema educativo o dentro de los modelos pedagógicos seguidos al llevar a cabo sus clases diariamente. La responsabilidad se deposita en el afuera, en cómo los estudiantes llegan al salón de clase, qué mochila socioeconómica, familiar y emocional traen, la cual al parecer, determina en gran manera su rendimiento al momento de desarrollar sus aprendizajes. Según el estudio ya mencionado, el problema no radica en el acceso al sistema educativo, sino en su dificultad para retener a los estudiantes hasta el momento de su graduación. La mayoría de los niños ingresan al nivel medio, pero, en la mayoría de los casos no lo terminan, o les lleva más años de lo estipulado.

Otro factor de gran incidencia en el desarrollo académico de los niños, según la mirada de los docentes, es el nivel académico alcanzado por la familia. Al respecto, Informes de CEPAL/UNESCO comunican que el nivel educativo de los padres tiene enorme influencia en la escolaridad de los hijos. Los datos indican que, en promedio, si un padre nunca frecuentó la escuela, los hijos estudian en promedio tres años; y si el padre tiene algún nivel de estudios superiores, el hijo tendrá un promedio de 13 años de estudio.⁷⁶

Según las percepciones docentes, otro factor de gran incidencia en la escolarización de los niños y niñas de sectores vulnerables se halla directamente relacionada al nivel de educación formal alcanzado por sus padres y las posibilidades de apoyo que brinde el contexto familiar.

⁷⁵ Organismos internacionales como SITEAL: Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina. Organismos Nacionales como Dirección Nacional de Evaluación, Informes y Estadística Educativa perteneciente al Ministerio de Educación de la Nación.

⁷⁶ CEPAL/Unesco (2005) p.25 en Tenti Fanfani, E.; La Escuela y la Cuestión Social. Ensayos de Sociología de la Educación. Cap.2: Escolarización con pobreza. Sobre la educación de los padres. p.60. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Según un relevamiento del Ministerio de Educación de la Nación, “la información más importante relativa al contexto demográfico en que se desenvuelve el sistema educativo refiere la estabilización de la cantidad de población en las edades de la educación obligatoria. La población de 5 a 19 años creció solo un 2% entre 2010 y 2020. Este moderado crecimiento demográfico de las edades asociadas a la educación obligatoria redundó en una menor presión sobre el sistema educativo en cuanto a la necesidad de expandir la oferta. Respecto de las condiciones sociales de la población escolar, el 54% de los niños, niñas y adolescentes de 0 a 14 años son pobres por ingresos y el 17% indigentes en 2021. La evolución 2017-2021 de los indicadores para esta población también marca un agravamiento que es de 11 puntos porcentuales en la pobreza como resultado de la crisis económica desatada en 2018 y la pandemia posterior. Si bien el repunte de la actividad económica en 2021 y la proyectada para 2022 puede comenzar a aliviar esta crítica situación social, seguirá siendo urgente fortalecer las condiciones sociales de escolarización de, al menos, la mitad de la población.”⁷⁷

Preocupaciones

En relación a los temas abordados anteriormente, los docentes expresaron puntualmente cuáles son sus mayores preocupaciones con respecto a los estudiantes. Qué situaciones creen que afectan su escolaridad en sobremanera y que, en muchos casos impiden avances significativos. Entre ellas se destacan: el ausentismo, problemas de salud no tratados, violencia intrafamiliar, abandono, delincuencia, entre otras, señaladas a continuación en los testimonios.

“El ausentismo, que es mucho, mucho, también el que no vengán, porque te dicen: “Me quedé a cuidar a mi hermanito, acompañé a mi mamá al hospital, o mi mamá estuvo enferma” Y nosotros nunca nos enteramos. Tengo una nena que la mamá estaba enferma, tenía agua en el pulmón, y estuvo casi un mes sin venir. Eso también, no se acercan a la escuela a decir: “No no va a

⁷⁷ Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa (2022); Informe Nacional de Indicadores Educativos. Situación y evolución del derecho a la educación en Argentina/1a ed.p.2. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

venir porque mi esposa está enferma" O un hermano mayor. Cero responsabilidad en ese sentido y al tiempo te enterás que muere la mamá, vos no sabés nada. Entonces hay un montón de factores que también influyen. Obviamente los días de invierno o muy crudos, o mucha lluvia, no vienen. Sabemos que siempre que llovió, paró y vuelven, pero están estos otros casos que vos decís: "¿Por qué no vienen? ¿Por qué no se acercan a la escuela a decir: No viene por esta razón?" Acá al lado (Escuela N° 80) tengo un nene que le pregunté: "¿Por qué no venías?" "Porque me quedaba dormido, porque no me levantaba" En ese tiempo estaba viviendo con el papá. Después está el tema familiar, un tiempo están viviendo con el padre, un tiempito con la madre, son reglas diferentes. Se van mudando de lugar, les queda lejos, hasta que ellos se habitúan a ese nuevo lugar les cuesta volver a la escuela. Estela

"Cómo terminan los chicos la primaria. El nivel, lo puedo ver porque estoy en sexto, y veo cómo llegan los chicos y cómo se van. Sin dudas a mí lo que me preocupa es cómo salen los chicos de la escuela primaria, porque se supone que en estos seis años, y bueno, algunos chicos tienen más años todavía, se espera que los chicos alcancen objetivos, indicadores de avance, como quieras llamarlo, y bueno hay muchos chicos que llegan, pero son los menos, y me preocupa porque yo digo, ¿cómo llegan? pero en realidad es todo lo que está detrás de eso, porque no se pone sólo en juego si el docente enseñó o no enseñó. Se pone en juego si el chico fue a la escuela, si el chico tuvo un acompañamiento, si tuvo una trayectoria regular, si tuvo una práctica regular, porque también para aprender uno tiene que acercarse al conocimiento. Eso me preocupa. Daiana

"La violencia, violencia familiar, se está viendo muchísimo. En algunos casos un poco de desidia familiar, hasta te puedo llegar a hablar de abandono. Por ejemplo, de no venir a buscarlos a la hora que corresponde, vienen media hora después o tenés que ir a buscarlos, para mí eso es abandono, pero bueno, dentro de lo que se puede, las cuatro horas que están acá uno trata de que ellos estén lo mejor posible, porque su realidad, la verdad, es complicada."
Karina M.

“El futuro, el futuro de ellos, porque muchos te dicen: “yo terminé sexto”, más que nada cuando hablas con los de sexto de la mañana y ellos te dicen: “y yo me voy a trabajar, porque tengo que ayudar a mi papá, porque tengo que ayudar a mi mamá, porque tengo un hermano preso, porque al otro lo mataron, el otro está en una granja y yo tengo que salir a ayudar, mi mamá sola no puede y no alcanzael futuro”. Lurdes

“Yo tengo tercer grado en esta escuela y las situaciones que a mí me dan que pensar de los veinticinco alumnos que tengo, de la mayoría la falta de higiene, la desatención de parte de los padres hacia las tareas. Ellos llevan tareas y nada, así como fueron, vienen, quizás de los veinticinco, tres o cuatro traen la tarea, y los padres como si nada. Después también, hay varios que para mí tendrían que llevarlos a hacer algún test o consulta con alguna psicopedagoga porque no logran los objetivos mínimos de un primer ciclo de escribir, leer, no te digo fluidamente, pero una lectura expresiva, por lo menos”. Leandra

“Y más me preocupa los contextos, porque son chiquitos y necesitan estar acompañados y acá es poco el trabajo que uno puede hacer. Son cuatro horas. Es mínimo lo que sistematizás y en las casas no lo tienen, me parece que los perjudica mucho, en todos los ámbitos no sólo en el aprendizaje. Tampoco van a llegar a expliárselos, porque los padres no tuvieron la primaria, o no terminaron el secundario o no están los padres y los abuelos o los tíos hacen lo que pueden, entonces perdieron, perdieron el aprendizaje”. Gabriela

“Y bueno, obviamente las que más me preocupan son las dificultades en el aprendendizaje que presentan, brindándoles todo de parte nuestra, hay chicos que no arrancan y ese bloqueo que nosotros vemos, nos recontra preocupa, a mí me preocupa, me angustia, me pone nerviosa, no sé de dónde abordarlo. Bueno, ahí, siempre pregunto pido ayuda, pero ese es el principal de los problemas que me quitan el sueño, a nivel escuela. La dificultades para aprender en algunos chicos que son los menos por suerte, pero que están y existen”. Hebe

“Ese es otro tema, el ausentismo, la falta de compromiso. ¿No les parece a ustedes que hay una característica también como que no es lo importante la escuela, no? Para esta comunidad, no es lo más importante la escuela, para casos excepcionales, por ejemplo Natalia, o los chicos que vienen siempre, pero después en general da lo mismo si vienen si no vienen, si participan de un acto o no”. Sandra

“Lo que me sorprendió y me entristeció mucho cuando fui a hacer una suplencia en la cárcel fue que estábamos haciendo matrícula de ingreso y bueno, estaba anotando los datos de los que estaban ahí que querían estudiar. Levanto la vista y le veía carita conocida... tenía veinte años el chico. Nos miramos y me dice: "Usted fue mi maestra, usted fue mi maestra" Y yo me quedé. ¿Qué le iba a decir? "¿Qué hacés acá? Y bueno, le tomé los datos, y bueno...”

Después, este año, a principio de año, yo viniendo a trabajar, vine caminando y bueno, viene un pibe con una gorrita y estaba drogado, obviamente, sacó un cuchillo y me asaltó, me sacó el reloj y la cartera Cuando me quiso tocar la carpeta donde yo traía los papeles para la escuela, le dije: "No, la carpeta no". Cuando le dije no, yo forcejee con la carpeta y me caí, y me esguincé. Ahí fue cuando me esguincé. Y bueno, este chico fue alumno mío. Fue alumno mío”. Leandra

Las mayores preocupaciones de los docentes tienen origen en lo que ellos asumen como falencias familiares, sea porque no muestran un compromiso con la asistencia regular de los niños a clases, porque no revisan sus tareas, no firman boletines, los convocan para trabajos de adultos, o porque simplemente no los incentivan en su desarrollo escolar. Tal como se presenta el panorama, los docentes creen que será muy difícil para los niños completar su escolaridad, o al menos hacerlo sin problemas o en el tiempo estipulado. Partiendo de la premisa de que la formación académica obligatoria resulta necesaria para desarrollarse en el ámbito social, la finalización de los estudios se convierte entonces en una de las mayores preocupaciones entre los docentes entrevistados. En relación a esto, Tenti Fanfani afirma que en la mayoría de las áreas urbanas metropolitanas de América Latina, para construirse una subjetividad relativamente autónoma, participar en la vida

pública como ciudadano activo e insertarse con éxito en el mercado de trabajo es preciso contar por lo menos con doce años de escolaridad o, lo que es lo mismo, completar los estudios secundarios. Éste es el nuevo piso de la obligatoriedad “social”. Diversos estudios muestran que éste es el capital básico que garantiza a sus poseedores, entre otras cosas, una probabilidad elevada de escapar de la pobreza por ingresos. Pero sólo una minoría de ciudadanos de América Latina logra completar estudios secundarios⁷⁸. En concordancia con este pensamiento, asumiendo las exigencias de estudios de la sociedad actual, los docentes creen que al no poder cumplirlas, muchos de los niños transitarán por un futuro signado por dificultades, especialmente relacionadas a la inserción laboral.

Otro aspecto importante a destacar en relación al abandono escolar resulta ser que éste no se da en un momento puntual, sino que guarda relación con lo sucedido a lo largo de la trayectoria escolar del estudiante. Por lo tanto, es el resultado de diferentes abandonos que sufre el niño, no solamente desde su seno familiar, sino por parte del Estado y un sistema educativo que no garantiza su derecho a la educación. Al respecto D'alessandre y Mattioli señalan que “la perspectiva procesual del abandono escolar permite, al menos en el plano conceptual, disolver el esencialismo estigmatizante que separa a los buenos de los malos alumnos. Todos los estudiantes –y por extensión todos los actores de la comunidad educativa- se encuentran expuestos a vínculos en riesgo de disolución, a lazos que se desgastan y requieren ser refundados en forma permanente. Porque, finalmente, el cumplimiento del derecho a la educación y el vínculo sobre el cual se efectiviza, descansa en una promesa que se actualiza y ajusta al contexto de cada adolescente. Y es indudable que desde la perspectiva de cada uno de ellos, la promesa de que el tránsito por el sistema educativo formal es una vía privilegiada para acceder al trabajo, al bienestar, a la autonomía y al ejercicio y disfrute de la ciudadanía no adquiere el mismo sentido ni es perceptible para todos por igual.⁷⁹ “De este modo queda en evidencia que aunque en los hechos la interrupción de la trayectoria escolar exprese el fracaso efectivo de ambas partes para sostener una relación que en algún

⁷⁸ Tenti F (2011); *La Escuela y la Cuestión Social: Ensayos de Sociología de la Educación. Escolarización con pobreza. Sobre la educación de los padres.* p. 61. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

⁷⁹ D'alessandre V, Mattioli M. (2015) *SITEAL Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina.* p 13-14. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

momento fue posible, la aparente igualdad entre “estudiantes” y “sistema educativo” es engañosa. Cuando las sociedades establecen el derecho de todo ciudadano a recibir educación se están comprometiendo a realizar todos los esfuerzos necesarios para que ese derecho se haga efectivo. De la naturaleza de este pacto se desprende una relación asimétrica entre las partes en donde una es garante de ese derecho –el Estado- y la otra su titular -los niños, adolescentes y jóvenes-⁸⁰

Para finalizar las ideas sobre el tema, es importante mencionar lo que Tenti Fanfani aporta al respecto, que de algún modo logra englobar en su pensamiento factores endógenos como exógenos, asumiendo que ambos son influyentes en la trayectoria escolar de los estudiantes. Explica que la mayoría de los niños y las niñas de América Latina (salvo excepciones importantes en ciertos contextos rurales e indígenas) ingresan en la escuela, pero no todos cuentan con iguales recursos familiares y escolares para avanzar en el aprendizaje, permanecer en la carrera escolar y lograr certificados y títulos escolares socialmente relevantes. Esta combinación de escolarización con pobreza y exclusión social se ve agravada por la persistencia de problemas graves en la arquitectura institucional de los sistemas educativos, los cuales, pese a las reformas de la última década, no han logrado institucionalizar dispositivos que permitan mejorar su propia gobernabilidad democrática.⁸¹

Ante el panorama presentado, con el aporte de las investigaciones mencionadas, se pone en evidencia la urgencia de canalizar las preocupaciones de los docentes en acciones concretas, donde el sistema educativo sea capaz de garantizar una educación libre y de calidad para todos, no sólo para aquellos que cuentan con un entorno que los estimule en su aprendizaje. Allí, se encuentra el mayor desafío, en encontrar caminos alternativos, que aunque transitando por diversos lugares lleven a todos los niños y adolescentes a poder vivir una escolaridad exitosa y sobre todo, feliz.

⁸⁰ Ibid. p.18.

⁸¹ Tenti F (2011); La Escuela y la Cuestión Social: Ensayos de sociología de la educación. Cap.2 “Escolarización con pobreza, p. 55. Sobre la educación de los padres. Siglo XXI editores.

EJE 3: DOCENTES - FAMILIAS

Comunicación, vínculo y expectativas

Las docentes entrevistadas fueron consultadas sobre de su relación con las familias, con el objetivo de conocer sus percepciones acerca del vínculo que los une y las tensiones que se generan entre ellos. ¿Existe un pacto entre la familia y la escuela? ¿Cómo se desarrolla este en la actualidad de las escuelas con desfavorabilidad? ¿Qué comparaciones establecen las docentes entre las familias de esta comunidad y las familias que envían a sus hijos a las escuelas céntricas de la ciudad? Estos son algunos de los interrogantes que se planteó este trabajo con respecto al binomio familia-escuela.

A través de los testimonios de las docentes entrevistadas, se podrá abrir un espacio de reflexión y análisis sobre este aspecto importante del ejercicio de la docencia en las escuelas con desfavorabilidad.

Descripción de la comunidad - familias:

Siguiendo la línea de trabajo realizada en este informe, otro punto importante a destacar es la relación de las docentes con las familias y el resto de la comunidad educativa. Al indagar sus percepciones sobre este vínculo, las docentes expresaron mucho descontento, ya que afirman que las familias en la mayoría de los casos no participa activamente del proceso de aprendizaje de sus hijos, o no se ocupan de sus necesidades básicas de acompañamiento o atención en diferentes dificultades ya sean materiales, de salud o emocionales. Como se verá en los testimonios, en general, las docentes mencionan falta de interés y compromiso con la educación de los niños.

“En cuanto a la comunidad, es bastante... de bajos recursos. Muchas veces nosotras tenemos que poner cosas de nuestro bolsillo para que los chicos puedan trabajar durante la clase, ¿A qué me refiero? A que los padres no están muy encima de ellos, entonces vos tenés que mirar si hizo la tarea, si no hizo la tarea, preguntarle al papá por qué no la hizo, entonces también tenés que educar al chico y al padre. Helena

Nosotras tenemos que, muchas veces, solventar gastos para poder trabajar, para que la clase se haga amena. Andrea

Hay nenes chiquititos, chiquititos que son los que traen a sus hermanos, ellos solos viajando en colectivo. Sandra

Acá los padres están más ausentes. Andrea

No suelen venir a actos escolares, no suelen venir a clases abiertas. Sandra

Es paupérrima la participación. Andrea

No miran cuadernos de comunicados. Sandra

Si le falta un lápiz... "Total la seño tiene". Andrea

Ese es otro tema, el ausentismo, la falta de compromiso. ¿No les parece a ustedes que hay una característica, como que la escuela no es lo importante, no? En esta comunidad, no es lo más importante la escuela, salvo para casos excepcionales, por ejemplo Natalia, o los chicos que vienen siempre, pero después, en general, da lo mismo si vienen, si no vienen, si participan de un acto o no. Sandra

No, y acá también te pasa que por ejemplo para cuando se hace el chequeo médico de la Municipalidad, de los míos no fue nadie. Ahora, yo vi esta nena Natalia, que cuando el oftalmólogo le revisó la visión y observó que la nena tenía una dificultad para visualizar el pizarrón, la madre y el padre automáticamente se fueron volando a hacerle los estudios con su obra social, y ya a los dos días la vi con los lentes, lo mismo que el hermanito que está en segundo, y hay chicos que no. Andrea

“Siguen con su dislexia, su problema del habla, su tartamudez o lo que fuere, era hablar todo, ta te ti to tu, porque los padres no les hacen un tratamiento, o a lo mejor porque no tienen los recursos, o van al hospital y le dan un turno muy lejano. Andrea

O son dejados. Sandra

Sabés otra cosa que yo vi acá, cuando trabajé hace varios años, tenía quinto grado. A mí me gusta mucho que dibujen los chicos, todo, todo tienen que dibujar, para romper el esquema, para yo poder entenderlos, por medio del dibujo uno los aprende a conocer, sabe qué les pasa, entonces yo los hago dibujar mucho, mucho. Acá en esta escuela dibujaron, en quinto grado, la mayoría de las casas con hilo de alambre de púas arriba, y yo dije: "¿Qué será

esto?" Lo consulté con una chica y me dijo que son chicos que conocen la cárcel, son chicos que alguna vez fueron a visitar a un padre, una madre, un tío, todo ese enrejado tiene que ver con las cárceles, y era alarmante porque de veinte chicos, ponele que haya tenido, no me acuerdo bien, más de la mitad había hecho los dibujos, en varias oportunidades con ese formato. En la N° 15⁸² hay una nena en tercer grado que tiene el padre preso, una nena de seiscientos ochenta alumnos, y estamos todos horrorizados, y yo creo que acá es más común" Adriana

"Yo creo que lo que tienen de bueno digamos, es que a pesar de ser gente humilde, digamos carenciada, hasta de familias analfabetas, que quizás no saben ni siquiera leer, si tienen un problema con el alumno, o sea, no van a venir a patotearte. No vienen al choque. Vienen a resolver todo hablando, nunca nos tocó vivir una situación cómo a veces vemos en la tele o en escuelas aledañas, que por ejemplo vienen y te insultan, te quieren agredir. No, acá no. A mí sin embargo, en la 37 me pasó un episodio de una madre que me quiso pegar pero porque el hijo era insoportable, bueno, ella no lo aceptaba, pero entendés, acá sin embargo no y a pesar de que tengo nenes bastante hiperactivos, yo llamo a la mamá y lo más bien". Lurdes

Las docentes describen diversas situaciones que afectan a las familias de estas comunidades. Desde la falta de útiles escolares básicos, que en reiteradas oportunidades, ellas se encargan de suplir, hasta problemas de salud, relacionados en su mayoría a aspectos fonoaudiológicos u oftalmológicos que no son tratados oportunamente, muchas veces debido a la falta de controles periódicos o a la escasez de turnos en la salita local. Todo ello contribuye a que muchos pasen años de su escolaridad, sin la atención médica adecuada a su patología. Este aspecto, es destacado por las docentes como otra problemática a superar para lograr que los chicos continúen aprendiendo, ya que muchos de ellos pasan varios años de su paso por la escuela con determinados problemas de salud no resueltos que indefectiblemente afectan negativamente el desarrollo de su aprendizaje.

⁸² Escuela de contexto no desfavorable, situada en las cercanías del centro de Villa Ballester. General San Martín

Asimismo, las docentes mencionan otras problemáticas recurrentes como situaciones de violencia, niños con familiares en la cárcel y falta de acompañamiento en la formación de sus hijos. Estos aspectos son percibidos como barreras a superar diariamente para poder desarrollar su tarea con éxito. Es importante destacar que se refieren a casos generales, ya que siempre existen otros particulares que se destacan como excepción a estas conductas comunes. Así mencionan a una estudiante llamada Natalia, como un caso especial, donde la familia muestra compromiso con la escuela, y atención a las necesidades de la niña. Cabe destacar de todas formas, que en este caso puntual, la docente menciona que por un problema visual la llevaron a recibir atención médica a un profesional de su obra social, lo que también hace al caso aún más particular, ya que la mayoría de los niños y niñas de estas escuelas de contexto desfavorable no cuentan con este servicio porque sus padres trabajan en la informalidad, por lo tanto, la atención médica que reciben, en general, proviene de salitas de salud barriales u hospitales zonales.

"Otro tema importante - expresa Feijóo- es la forma en que la escuela percibe el tipo de familia y organización doméstica al que debe dirigirse, evitando reificar una construcción ideal de familia "tipo" como interlocutor privilegiado de la institución escolar. Ya que la capacidad de la escuela para atender las necesidades de las familias debería estar condicionada al reconocimiento de las mismas. Esta cuestión determina qué tipo de chicos recibe y los problemas que consecuentemente debe enfrentar."⁸³

Las entrevistadas, según lo expresan siguen esperando esa familia "tipo" esperable para acompañar el trabajo que realiza la escuela. Esta situación termina generando en las docentes un sentido de fracaso o frustración al no alcanzar dicho objetivo.

Las madres y padres esperan...

En el vínculo escuela familia, también resultó necesario indagar acerca de lo que las docentes perciben que los padres esperan de la escuela. De qué

⁸³ Feijóo; Corbetta (2004). Escuela y pobreza: desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires, p.98. IIPE UNESCO

forma los ven, si valoran su trabajo cotidiano y cuáles son las expectativas reales que tienen con respecto a la institución escolar.

“Qué esperan de la escuela ... Hay algunos que piensan que la escuela les tiene que dar todo y que ellos no son responsables de nada y hay otros que esperan mucho de nosotras, que vengamos todos los días, que es una cosa... A veces tenés la suerte de no tener que faltar pero otras veces son como los nenes, no completan la semana, es como en todos los órdenes, no es acá nada más. Esperan lo máximo y es como que en esta comunidad esperan más de vos, porque ellos se encuentran con que no pueden con todo me da la sensación o tendrán miedo de afrontar toda la responsabilidad que tienen como papás, entonces te la delegan porque se supone que vos sabés más, tenés más experiencia. Buscan la escuela, como el rincón para que les solucionen las cosas, me da la impresión. Se delega mucho en la escuela ahora, que antes no.” Helena

“Yo creo que lo que esperan es que a lo mejor se les dé los contenidos, pero no sé si esperan tanto eso, porque me parece que, me huele que es más un depósito para ellos la escuela. O sea ellos creen que el estar en la escuela, va a ser mejor a que estén en la casa, por la situación en la viven. Porque está la comida, la merienda, el desayuno.” Andrea

“Tienen otras prioridades me parece.” Yamila

“Está quien los contenga.” Andrea

“Es como que no tienen expectativas de aprendizaje, de que los chicos aprendan para el día de mañana superarse.” Sandra

“Hay excepciones, pero lo que yo noto es que es la minoría, porque acá no vienen a cuestionarte contenidos, puede haber uno en un millón, pero no te van a venir a cuestionar qué contenido diste o no diste.” Andrea

“La mayoría en esta comunidad espera que la escuela además de enseñar... (...), los papás quieren que los chicos aprendan, pero además que les den de comer, que los contengan, que estén acá. Mirá hoy no hay agua: "Mamá, no va a poder ir al baño" "No seño, pero sabés lo que es con los cuatro allá, que se quede". Depósito, digamos, depósito. Es lamentable, pero desde

mi punto de vista, el comedor no debería existir en la escuela, sí debería existir el comedor, porque ellos necesitan, pero afuera. Ponle acá tenemos una sociedad de fomento. Por qué los chicos no comen en la sociedad de fomento, como para que la escuela vuelva a cumplir el rol que tiene y no el de repartir manzanas, el ver quién se lleva la leche, no digo que no exista, porque lo necesitan, sí que exista, pero afuera. A la escuela se viene a aprender, a estudiar, a divertirse, a pasarla bien, a socializar, pero no a comer, a desayunar, a almorzar, a merendar, eso es lo que yo pienso.” Karina

“Que los aguanten a sus hijos cuatro horas, la mayoría, no te digo todos, y son los menos los que vienen y te preguntan o esperan de nosotros que les enseñemos como corresponde, que puedan lograr los objetivos, que nosotras podamos hacerlos trabajar. La mayoría de los padres de la escuela esperan asistencialismo, como ellos quizás no tienen para comer quizás o para comprar las cosas, los mandan a la escuela y que coman, que tomen la merienda, y después que les enseñen, en tercer lugar o en cuarto lugar está que los chicos tienen que venir a la escuela a aprender.” Leandra

“Esperan todo, que prestes el lápiz, la goma, la plasticola, que traigas cuaderno para el que no tiene, que si el nene grita y se sube arriba de la mesa vos tengas paciencia, que si el nene le pega a otro nene averigües por qué le pegó al otro nene. No charles con su nene sino veas por qué le pegó al otro nene. Viste, es como que sos ahí el mago, que podés sacar tu varita y acomodar así tipo magia ¡viste! Que no pierdan los lápices los hijos. Me dicen: “A mi hija le compré diez lápices negros”. Le digo, bueno, mamá yo tengo una opción, “Atale un hilito a la tapa del cuaderno y atale al lápiz el hilito y no se le va a perder más porque yo no sé donde está, porque son todos verdes los lápices, ninguno tiene nombre y yo no puedo revisar mochilas ajenas, entonces no sé, si no te satisface mi solución, vas y hablás con la directora.” Gabriela

Las docentes vuelven a mencionar el rol fundamental de la escuela en la vida de las familias, pero no principalmente como garante de la enseñanza de contenidos, ya que destacan que los padres no plantean exigencias o cuestionamientos en este sentido, sino que lo que en realidad esperan de la escuela es contención, una palabra mencionada por las entrevistadas en

reiteradas oportunidades. Así lo describe Helena cuando dice: *“Hay algunos que piensan que la escuela les tiene que dar todo y que ellos no son responsables de nada”*. *“Esta comunidad espera más de vos, porque ellos se encuentran con que no pueden con todo.”*

Hay una esperanza depositada en la escuela, como espacio donde las familias pueden encontrar respuestas a sus necesidades. En este sentido, es interesante analizar cómo se desarrolla ese vínculo necesario entre familia y escuela. En palabras de Narodowski existe un pacto escuela-familia, que puede no estar reglamentado oficialmente, pero que ambas partes conocen de su existencia. Acuerdos implícitos sobre los roles que cada parte debe cumplir en la formación de los niños. La escuela como garante del cuidado y enseñanza de los alumnos y la familia de su regular asistencia, de contar con los elementos necesarios, así como de acompañar el proceso de aprendizaje, desde ayuda en las tareas hasta su presencia en actividades escolares. Sobre este pacto, Narodowski presenta un repaso sobre este tratado desde la escuela moderna hasta nuestros días, cómo nace este vínculo y cómo se fue modificando. Explica que para lograr el cometido de la universalización a través de un sistema de educación escolar, es necesario un tácito contrato entre el maestro y el padre, mediante el cual aquél se encarga de las tareas que originariamente que “naturalmente” le corresponden a este, pero en virtud de la división compleja de la sociedad y, consecuentemente, del proceso creciente de especialización, no puede ni debe efectuar.⁸⁴ De este modo, la escuela pasa a cumplir un rol específico y definido en relación a los niños y niñas convertidos en alumnos. Las docentes entrevistadas, en reiteradas oportunidades afirman que la escuela de contexto desfavorable cumple funciones que se alejan de aquellas designadas en ese primer pacto que menciona el autor, donde la principal tarea de la institución escolar era brindar ese conocimiento especializado que los padres no podrían ofrecer en el hogar. Con respecto a esto, las educadoras actualmente, afirman que los padres, en su mayoría no se preocupan por los aprendizajes de sus hijos, sino que ven a la escuela como el lugar donde compensar sus carencias, particularmente de alimentación. Las docentes mencionan "escuela como depósito". A partir de esa enunciación, las docentes entrevistadas confieren forma a una visión de los padres donde la función de la escuela consistiría en

⁸⁴ Narodowski M (1999) Después de clase, p. 61. Buenos Aires: Novedades educativas

ser un lugar para que los chicos "estén" o "pasen el tiempo". Reafirman esta idea cuando mencionan que ante falta de agua, u otros problemas de la misma índole, las familias deciden que los chicos permanezcan en la institución de igual modo, a pesar de cualquier situación. Al respecto, Narodowski afirma que tanto docentes como directivos se encuentran atravesados por una denuncia de baja sintonía de las regulaciones familiares. Denuncian que la socialización familiar es tan débil que no alcanza para incorporar a sus hijos a los patrones de conducta socialmente aceptados, entonces las familias interpelan a la escuela para que ocupe su lugar.

Ese niño convertido en alumno pasa a formar parte de la responsabilidad del maestro dentro de la esfera escolar. Las entrevistadas refieren que sienten un trabajo solitario, que se realiza dentro de los muros de la escuela, perciben que el pacto escuela - familia inclina la responsabilidad en uno sólo de los integrantes.

¿El mencionado pacto sigue existiendo en estas escuelas? ¿Tienen vigencia en la actualidad estos acuerdos implícitos? Según las percepciones de las docentes, fuera del ámbito escolar, la familia no cumple con su parte de educar al niño, ya no alumno. Se produciría así un quiebre en ese pacto, donde desde la visión de una de las partes, la otra no cumple eficientemente su función.

“Durante la época del reinado de la escuela moderna en occidente (siglos XVII al XX) esta alianza escuela- familia determinaba el medio capaz de garantizar un ordenamiento escolar de la educación de todos los niños... de todos los alumnos.⁸⁵ “El derecho paterno en el contrato de escolarización consistía en que sus hijos recibieran una educación mejor que la que ellos le podían proporcionar”.⁸⁶ En este sentido, a través de los testimonios de las docentes, se refuerza la idea de que la educación brindada por la escuela no puede ser suplantada por la ofrecida en el seno de las familias, ya que muchas veces, los padres de los estudiantes son analfabetos o no han concluido sus estudios primarios. Por este motivo, aunque no sea percibido como su prioridad, las mayores expectativas en relación a la educación de sus hijos están puestas en la institución escolar. Narodowski destaca que , en este pacto, la alianza escuela - familia va a mantener su equilibrio en la medida en

⁸⁵Ibid, p 62.

⁸⁶ Ibid p. 65.

que la escuela satisfaga las pretensiones sociales en cuanto a la apropiación de saberes y va a entrar en crisis en la medida en que la familia u otras instituciones asociadas a ella realice mejor esa actividad.⁸⁷ A diferencia de lo que podría suceder en una escuela de contexto educativo no desfavorable, en estas comunidades, según lo expresan las docentes, la escuela sigue teniendo el monopolio del saber, ya que, en su mayoría, los niños de estos lugares no tienen acceso a otras formas informales de aprendizaje. Entonces, desde este punto, la institución escolar continúa siendo el lugar donde se encuentra el conocimiento, y al mismo tiempo, funciona como representante y nexo con el Estado. La escuela se ocupa de suplir diversas necesidades de las familias. Cabe recordar que esta cumple el rol de asegurar que todos los niños tengan su DNI actualizado de acuerdo a su edad, así como las vacunas necesarias según el calendario oficial. Son los y las docentes, quienes se encargan de velar que sean cumplidos estos requerimientos del Estado para la escolarización de todos los niños y niñas. Narodowski explica que “la institución escolar se sustenta en el dispositivo de alianza por medio del cual en ella se educa a niños y, a su vez, el dispositivo de alianza se sustenta en dos elementos. Uno compulsivo, como las leyes de obligatoriedad escolar y la acción policial, y uno consensuado, que es la confianza que los padres depositan en los maestros en tanto adultos especializados y la legitimidad que se adjudica a la educación escolar. La legitimidad está dada si las familias perciben que la escuela “sirve” para cumplir ciertas funciones sociales que se le adjudican.”⁸⁸ En relación a este planteo, la escuela de contexto desfavorable hoy en día cumple diversos roles, destacando como el más importante de ellos la contención de los niños. Así, se convierte en un lugar seguro donde estar, donde se aprende, se come, se es escuchado y comprendido. Las docentes, más que educadoras, centradas en contenidos de Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales o Ciencias Naturales, su rol se ve extendido hacia otras áreas de la vida del niño-alumno. Sienten una responsabilidad que excede lo anterior, y abarca otras necesidades que se perciben como vacantes.

“En síntesis, los chicos van a la escuela porque la ley obliga a sus padres, porque el Estado dispone de la fuerza (la policía) para hacer cumplir

⁸⁷ Ibid p.65

⁸⁸ Narodowski M (1999) Después de clase, p. 65. Buenos Aires: Novedades educativas

las leyes, pero, al mismo tiempo, porque los padres, por imperio de la fuerza y del consenso que la educación escolar fue logrando, confían en los docentes y encuentran legítimos los procedimientos y los saberes que allí se transmiten.”⁸⁹

Estas familias siguen creyendo que la escuela tiene mucho más para ofrecer a sus hijos que ellos mismos. Depositán en la institución y en las docentes la responsabilidad de brindar a los niños todo aquello que ellas no pueden. La escuela resulta un lugar seguro donde estar, donde alimentarse, aprender, ser escuchado y contenido.

“Por el otro lado, lo relativo a las obligaciones de los docentes, implícitas en el dispositivo de alianza escuela- familia, su labor consiste en superar todo lo que pueda hacer la familia respecto de la educación de la infancia: en otras palabras, el alumno debe estar en mejores condiciones para aprender que el niño, la escuela será mejor que el hogar y el maestro superior al padre.⁹⁰ Este punto que plantea el autor, es confirmado por las docentes, quienes destacan que, como se mencionó anteriormente, en las familias de sus alumnos, pocos han concluido sus estudios, por lo tanto, resulta difícil, desde ese lugar, poder acompañar los aprendizajes de los niños. Por lo tanto, lo que el niño aprende en la escuela resulta irremplazable. Un saber especializado y sistematizado que las familias no pueden ofrecer. De ese modo la escuela refuerza su posición de poseedora del saber.

Es importante destacar que este pacto escuela familia no se presenta cómo rígido y estático, sino que es dinámico, cambiante. Entonces, es posible afirmar que esta alianza no ha dejado de existir, sino que ha tomado una forma diferente, se ha nutrido de nuevos acuerdos entre las familias y la escuela.

“Es probable que la capacidad de las familias para responder a las demandas de la escuela no responda a un modelo preconstituido, ya que el pacto escuela-familia no está previamente definido, sino que es una relación que se construye día a día, marcada por las particularidades de cada familia y de cada estrato social. Y cada sector de familias y de escuelas configura una forma de constituir esa capacidad. Sin embargo, pese a esta falta de diseño previo, existe un conjunto de demandas de la escuela que conforman el pliego de pedidos que se le hace a las familias. (...) La necesidad de acompañar el aprendizaje de los hijos, de proveer los recursos necesarios para la tarea del

⁸⁹ Ibid.p. 66

⁹⁰ Narodowski M (1999) Después de clase, p. 66. Buenos Aires: Novedades educativas.

docente, de responder a las demandas y citaciones del establecimiento, en fin, de establecer un diálogo permanente en torno al desarrollo de los aprendizajes y comportamientos escolares.”⁹¹

Comunicación- relación docentes -familia:

Partiendo de la idea de que todas las percepciones y representaciones son del orden del sentido construido y por lo tanto de la comunicación; el diálogo y la interacción son cuestiones centrales a identificar ya que no escapan a las problemáticas a tener presentes en el contexto.

Las docentes, en reiteradas oportunidades, en sus testimonios, hicieron referencia al rol de la familia de los estudiantes. Por tal motivo, resulta relevante destacar cuáles son las percepciones con respecto a la comunicación que logran establecer con las familias y cuáles son los canales viables para dicho propósito.

“El tema es cómo lograr la comunicación, porque a veces llamas a una serie de celulares que hay y no te podés comunicar.” Andrea

“O mandás mensajes.” Sandra

“O mandás mensajes, o es inexistente el número o te dan una dirección que no es, porque ya se mudó. Son medio familias golondrinas.” Andrea

“O mandás notas y no te miran el cuaderno.” Sandra

“Son medio familias golondrinas, van, vienen, se van para otro lado, vuelven.” Andrea

“Sí, sí, porque, yo me preocupo en tratar de conocer a todos, aunque sé que hay muchos que trabajan y que no pueden, pero logré conocer a todos y nos comunicamos. Ahora vía whatsapp, eso está buenísimo siempre y cuando lo sepas manejar, el tema del whatsapp. Hice una reunión y les dije que era pura y exclusivamente como para poder hablar de los chicos porque hay muchos que trabajan y no pueden acercarse, pero bueno, te preguntan y vos

⁹¹ Feijó; Corbetta (2004). Escuela y pobreza: desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires, p.102. IIPE UNESCO

les respondes y cumplen mucho, yo estoy muy contenta. Este año estoy muy contenta.” Karina

“La relación entre familia y escuela, enfatiza Feijoó, es importante no sólo por las posibles intersecciones entre ambas instituciones sino también porque la acción de la escuela se constituyó sobre el supuesto implícito de una relación de colaboración mutua con la familia. La institución escolar espera que las familias organizadas alrededor del modelo tradicional participen de sus actividades, de la cooperadora y de los actos escolares pero, mucho más importante que eso, espera también que acompañe y refuerce el desempeño escolar de los chicos (...) Esta relación de complementariedad tiene como supuesto que los padres comparten los mismos códigos que la escuela (...)”⁹²

“Para mí nos ven como unos vagos, sí, sí. Ellos creen lo que escuchan, que trabajamos cuatro horas, que tenemos tres meses de vacaciones, que hacemos paro todo el tiempo, que no venimos, que nos rascamos, que maltratamos a los chicos, ojo, están muy pendientes de eso. Lo vi en esta escuela, no me pasó a mí particularmente, pero mucha mamá enojada porque la nena le dijo que "la seño me agarró del brazo" o la nena me dijo: "No hicimos nada en clase". Es como que están... no pendientes del aprendizaje, sino de ver si alguna metió la pata.” Karina M

“Cada vez menos, cada vez menos. Por un lado, por el tema de las familias, desarticuladas, familias ensambladas, la mayoría trabaja, no están, los papás no tienen tiempo de estar, y yo también soy mamá y me pasa lo mismo, pero bueno, si vos insistís, si vos sos exigente, si vos insistís con que los necesitamos, con que el chico necesita aunque sea que vos vengas cinco minutos a ocuparte de él, lo importante es que llega un momento que te cansás de insistir, porque eso ya no sería mi rol, pero bueno. Muchas mamás adolescentes, que a lo mejor, tenés que empezar a enseñarle un poco de la vida a la mamá para que después lo transmita al hijo. Cada vez más chiquitas son.” Karina

⁹² Feijoó; Corbetta (2004). Escuela y pobreza: desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires, p.68. IIPE UNESCO

“Sí, bueno, y tenés las mamás que te amenazan, que entran de repente al aula... Igual cambió un montón ahora desde que se hizo doble jornada, y la directora está como más tiempo ahí, desde que agarró la doble jornada, como que mejoró un montón eso, pero los chicos, tienen situaciones difíciles, heavy, heavy, que no pueden salir de ahí, familiares y toda la mafia que se maneja ahí adentro.” Mayra

“Yo tengo buena relación (con padres de los alumnos).” Fernanda

“Buena.” Mayra

“Esperan que hagamos maravillas... (Lo que esperan los padres).”

Mayra

“Muchas veces que sea como un contenedor de pibes, les decís ‘No, no hay agua, no está bueno que estén sin agua, es antihigiénico’ y bueno, los mandan igual, ya está, no importa. ‘No hay luz, no tenemos para servir la leche’ ‘Bueno, que se queden igual’.” Mayra

“Sí, es como que exigen más de lo que la escuela debería...” Fernanda

“Ya perdió el rol de escuela como institución, es como una guardería.”

Mayra

“Por lo menos con mi curso, el que tuve yo, no, muy poco, menos de la mitad tal vez venía a la reunión, mucho menos de la mitad. Quizá sea por trabajo.” Fernanda

“En el turno tarde son menos, en el turno mañana me parece que son más. (Participación de los padres).

Sí, vienen algunos, algunos, no todos, vendrán dos o tres de cada grado. (a firmar boletines) Si actúan vienen más, pero más de eso no.” Karina C

“En general, tengo buena relación con todos, en general, aunque soy exigente. Yo a veces salgo a la puerta y digo cosas a los padres, como: “Nadie miró el cuaderno de tareas”, eso es para los padres. Y a veces lo digo, y en general tengo buena relación. Me han tocado padres que eran muy difíciles de manejar, pero bueno, en estos lugares es imposible que no te toquen, porque las realidades son re fuertes. Los padres que están acostumbrados a estar en

la calle tienen otro código, que es necesario para mantenerse trabajando en la calle.” Gabriela

“Sí, muchos tengo de hecho, muchos, que me da vergüenza ajena porque si no sabés cómo va tu hijo en la escuela. Lo que pasa es que también se hace característico, ¡viste! Y bueno, también hay que empezar a luchar con eso .” (sobre las familias que no firman los boletines). Gabriela

“Sí, hay, no te puedo hablar de un porcentaje pero sí sé que hay (padres analfabetos), por ejemplo tengo el caso de una nena a la mañana que la mamá la dejó cuando era bebé, la cría el papá, y el hombre no sabe ni siquiera firmar. No lee, no escribe, nada.” Lurdes

“Esas expectativas que vos tenés de que en la escuela trabaja el niño, el padre y la comunidad, acá es como que se te cae al piso. Acá es el 80% el maestro y el niño en el aula las cuatro horas y nada más y si venís con esas expectativas de que todos, los veinticinco padres tienen que estar en las reuniones, que al otro día, las veinticinco tareas que vos les diste vas a estar hechas o que van a traer los cuadernos, o que van a traer todos lápices, no, te das la cabeza contra la pared.” Gabriela

“Las otras escuelas, sin ruralidad, la familia está más presente, son chicos que tienen más posibilidades digamos, de decir que pueden llegar a una facultad inclusive, que hay más ganas de parte de las familias de que ellos continúen estudiando.” Karina C.

Vuelve a plantearse la dicotomía escuela céntrica versus escuela con desfavorabilidad. Aquellos docentes que a lo largo de su carrera han ejercido en los dos espacios, suelen marcar en reiteradas oportunidades sus diferencias. Al parecer, la escuela céntrica funcionaría como parámetro de normalidad al que las escuelas con desfavorabilidad no logran acceder.

“La investigación de campo, sostiene Tiramonti, arroja evidencia de la existencia de un proceso de desinstitucionalización que afecta tanto a la familia

como a la escuela y que genera dificultades en la relación de ambas instituciones.”⁹³

Ante la situación presente, se hace necesaria una urgente revisión del antiguo pacto. Si las familias han cambiado, la escuela se verá obligada a revisar sus antiguas expectativas o modo de relacionarse con ella, si no quiere vivir en un estado de constante frustración con añoranza de un pasado mejor.

En estos testimonios se puede percibir una resignación hacia algunas situaciones vividas referidas a la relación con las familias de los niños. Los docentes manifiestan que necesariamente deben adaptarse a esta situación donde según lo expresan, la escuela cumple casi el 80% del trabajo de enseñanza del niño. A esto se refieren cuando afirman que no cuentan con la presencia de los padres en diferentes actividades escolares como reuniones, actos o firmas de boletines, y que tampoco hay una revisión de las tareas en el hogar, o un momento dedicado a continuar con el aprendizaje. De este modo, se hace notar que los docentes se encuentran solos en el cumplimiento de su rol. Entonces cabe retomar la noción de pacto escuela-familia donde ambas partes participan de acuerdos relacionados al aprendizaje de los estudiantes.

“Pacto, sin embargo, apuntará Feijoó, no implica necesariamente convergencia de intereses o relaciones de acuerdo armónicas per se. Más bien parecería que en el caso de la educación, se trata de una relación tensa entre actores que carecen de espacios de concertación colectivos -y que negocian uno a uno cómo se conforma el mismo- antes que entre grupos de intereses preconstruidos.⁹⁴ (...) Los cambios producidos en la organización del hogar y la familia se traducen en nuevas relaciones entre el hogar y la escuela.”⁹⁵ Frente a este contexto de otros modelos de familia, se vuelve inevitable y necesaria la búsqueda y construcción de otras maneras de relación entre la escuela y la familia como también de modelos más apropiados que favorezcan el intercambio entre las partes.⁹⁶

Según el relato de las entrevistadas en esta nueva relación familia-escuela, ésta última pasa a llenar los espacios que deja vacante la primera. Como ya fue mencionado, los docentes perciben que deben cumplir

⁹³ Tiramonti (2004) La trama de la desigualdad educativa, p.33. Buenos Aires: Manantial.

⁹⁴ Feijoó, M. Corbetta, S. (2004); Escuela y Pobreza: Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires. P 67. Buenos Aires: UNESCO.

⁹⁵ Feijoó (2002) en Escuela y Pobreza: Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires. P 67. Buenos Aires: UNESCO.

⁹⁶ Feijoó; Corbetta S (2004). Escuela y pobreza: desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires, p.67. IPE UNESCO-

otros roles, que exceden al de enseñar. Uno de los más nombrados es el de la contención de los niños. Esto significa, en sus palabras, centrar la atención en sus problemas emocionales, familiares, físicos y materiales, antes de cualquier actividad curricular.

“La escuela espera un chico que ya no llega, con una familia que ya no existe; y la familia espera un pacto escuela-familia que todo lo puede. Pero la escuela sola no puede satisfacer esas demandas. La encrucijada se plantea como producto de una escuela que se quedó en el tiempo y una familia que actualizó y profundizó sobre esa institución sus necesidades, en base a las insatisfacciones presentes.”⁹⁷ Asimismo, ante este contexto, las docentes expresan la dificultad de encontrarse con las familias de sus alumnos, ya que desde lo más básico como un número de teléfono equivocado, o que no corresponde, hasta la ausencia de las mismas a convocatorias escolares como actos formales o firma de boletines, la comunicación suele verse afectada.

“A diferencia de la puerta de la escuela, los actos escolares parecerían definir otro espacio significativo de interacción. En el ritual del acto escolar, la institución se presenta a sí misma “producida” para poder ser evaluada por el ojo de la comunidad. Los actos promueven la exhibición mutua, ya que la escuela se prepara para ellos y le pide a los padres que hagan lo mismo con sus hijos.”⁹⁸

Las docentes vuelven a denunciar la ausencia de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos, y manifiestan que en la mayoría de los casos, como se mencionó anteriormente, sólo cuenta lo que hacen dentro de la escuela, en las cuatro horas que permanecen en la institución, ya que no hay un seguimiento de sus aprendizajes en el hogar.

Son familias que por diversos motivos no acompañan el trabajo realizado en la institución como lo menciona Hebe “Hacen lo que pueden, que es casi nada”.

Se advierte entonces que la escuela continúa esperando un ideal de familia “tipo” como interlocutor, y percibe como frustrante el escaso feedback ofrecido por las familias ante sus propuestas.

Entonces, resulta imprescindible que la escuela sepa reconocer el tipo de familia que conforman su comunidad. “Ya que la capacidad de la escuela

⁹⁷ Ibid. p 263-264.

⁹⁸ Ibid. p 114.

para atender las necesidades de las familias -continúa la autora- debería estar condicionada al reconocimiento de las mismas. Esta cuestión determina qué tipo de chicos recibe y los problemas que, consecuentemente, debe enfrentar.”⁹⁹

Acorde a este planteo se cree que la escuela actual debería ajustar sus demandas a la comunidad educativa que le es propia, buscando otros medios que le permitan seguir manteniendo el vínculo escuela-hogar, pero de un modo posible y no utópico.

“El pacto escuela-familia no está previamente definido, sino que es una relación que se construye día a día, marcada por las particularidades de cada familia y de cada estrato social. Y cada sector de familias y de escuelas configura una forma de constituir esa capacidad. Sin embargo, pese a esta falta de diseño previo, existe un conjunto de demandas de la escuela que conforman el pliego de pedidos que se le hace a las familias. (...) La necesidad de acompañar el aprendizaje de los hijos, de proveer los recursos necesarios para la tarea del docente, de responder a las demandas y citaciones del establecimiento, en fin, de establecer un diálogo permanente en torno al desarrollo de los aprendizajes y comportamientos escolares.”¹⁰⁰

Este trabajo identifica que el desafío de la escuela actualmente es conectarse con el presente de la comunidad que la nutre y soltar las añoranzas de un pasado mejor. Centrar su mirada en el niño y la niña que habita hoy el espacio escolar. Evaluar con coherencia sus necesidades y las posibilidades reales de su entorno, para de ese modo trazar un plan de acción real y viable, que permita alejar de alumnos y docentes el sentido de frustración por no alcanzar aquello que se supone se espera de un modelo de escuela que ya no existe. Sin que esto implique una visión condescendiente o una actitud apática con respecto a los logros de los y las estudiantes, sino que lleve a centrarse en las trayectorias reales de cada uno y desde allí construir mejores diseños de aprendizaje.

⁹⁹ Feijoó; Corbetta (2004). Escuela y pobreza: desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires, p.98. IIPE UNESCO

¹⁰⁰ Ibid. p.102.

CONCLUSIÓN

Finalizando el recorrido del presente trabajo, puede sintetizarse entonces que a partir de las percepciones y construcciones de sentido, los docentes que trabajan en zonas desfavorables forjan su identidad por oposición a sus colegas de escuelas céntricas de la ciudad. En una situación de constante comparación, diferencian las tareas que unos y otros deben realizar a diario. La comparación se extiende también a los estudiantes, quienes son vistos en primer lugar como sujetos carentes, tomando esta característica como prioridad en la relación entre ambos. Asimismo, las familias de los estudiantes son percibidas como ajenas al proceso de aprendizaje que viven sus hijos en su trayectoria escolar.

A través del entramado entre testimonios y autores del campo de la educación, este trabajo buscó reconocer, en primer lugar, la labor realizada por las y los colegas docentes que día a día con errores y aciertos ponen lo mejor de sí para seguir construyendo una educación pública democrática y de calidad. A través de cada relato, se pudo sentir el compromiso y amor que cada uno de ellos entrega a la profesión, y cómo a pesar de las dificultades que les impone el camino elegido, resisten, y persisten en la tarea, sin abandonar.

En segundo lugar, y no menos importante, estas páginas intentaron construirse como un llamado a la toma de conciencia sobre la necesidad de redefinir el rol docente, y pensar en cuáles son las tareas necesarias hoy en una escuela de contexto desfavorable. Una interpelación a la urgencia de desapegarse de la figura del maestro de la modernidad, con aspiraciones civilizatorias, centrado en el aprendizaje de los contenidos y alejado de las necesidades de cada contexto en particular. Una argumentación que exprese al docente la necesidad de dejar de ver ciertas tareas como ajenas a su rol y lograr incluirlas de modo natural en el desarrollo de su profesión como educador hoy en día.

La exposición de este trabajo coincidirá con Freire al plantear que “viviendo -no importa si con deslices o incoherencias, pero sí dispuestos a superarlos- la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la competencia, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética, la justicia, la tensión entre la paciencia y la impaciencia, la parsimonia verbal, como contribuyo a crear la escuela alegre, a forjar la escuela feliz. La escuela que es

aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama."¹⁰¹

Tendremos que dejar de mirar el pasado con nostalgia y aventurarnos al presente con nuevas estrategias, creatividad y reinventar nuestra identidad como profesionales de la educación. No con resignación, ante las dificultades, sino con una actitud de protagonismo y lucha ante las adversidades. Aventurarse a trabajar en la diversidad, abriendo el espacio para que cada estudiante desarrolle su aprendizaje en un contexto de libertad. Asumiendo su rol activo en el proceso y siendo consciente de que está escribiendo su historia y siendo parte de la historia de todos. Según lo expuesto en el presente trabajo y siguiendo el pensamiento de Freire, entendemos que "Las relaciones entre educadores y educandos son complejas, fundamentales, difíciles, son relaciones sobre las que debemos pensar constantemente. Y bueno sería, además, que intentásemos crear el hábito de evaluarlas o de evaluarnos en ellas también como educadores y educadoras."¹⁰²

Ante este planteo se encuentra necesario construir la figura de un docente creativo, que negando la pasividad de un rol centrado en la transmisión de contenidos, se arriesgue a ensayar nuevos caminos, y desarrollar nuevas estrategias que permitan que cualquier estudiante, del contexto que fuere, pueda desarrollarse plenamente para alcanzar los objetivos esperados para todos y cada uno de ellos. Pero también este trabajo deja ver la necesidad de la revisión de todas las concepciones acerca de la educación en contextos desfavorables, escuchar las voces de los protagonistas: directivos, docentes, estudiantes, familias y analizar sus reclamos para diseñar la escuela que realmente necesitan. Duschatzky hace referencia a una escuela inundada, que sería aquella cubierta de extrañezas que entran en colisión con su propia naturaleza y disuelven su ser. "Un objeto inundado pierde la posibilidad de existencia. Si la escuela se encontrara inundada, si las presencias disruptivas fueran parte de la inundación, la respuesta no sería otra que el armado de diques a fin de mantener controlados esos componentes que amenazan la existencia pedagógica. Por el contrario, una escuela hecha de flujos es un territorio compuesto de formas inestables y dispersas, de

¹⁰¹ Freire P. (2005); Cartas a quien pretende enseñar, pp.83,84. Siglo Veintiuno Editores.

¹⁰² Ibid.p.104.

modulaciones imposibles de moldear. No obstante, una cosa es vivir en suelo alterado, y otra, pensar que se trata de una condición real de existencia que decidimos asumir.”¹⁰³ Una cuestión importante a resolver es cómo vemos entonces todas las “nuevas” necesidades de la escuela. Son la excepción a la regla ya establecida, o son la nueva regla, la nueva realidad de nuestras instituciones educativas, la nueva realidad de nuestros pibes y pibas que habitan el espacio escolar. Cabe la posibilidad de en lugar de dejarnos inundar, crear canales donde hacer fluir el agua, generar alternativas de trabajo con ellos y sus familias, llegar a entender que la escuela no es la misma de hace cincuenta años y tampoco tiene por qué serlo. “Una escuela hecha de fluidos nos abre la posibilidad de ensayar múltiples formas de agenciamiento, mientras que una escuela inundada limita toda capacidad inventiva de composición social, pues implica aferrarse a la nostalgia de lo pedido, lo que es lo mismo, a la obsesión por su restitución.”¹⁰⁴

Animémonos a crear una nueva escuela, esa que todos necesitamos: docentes, estudiantes, familias... sabiendo que no es solo un espacio para aprender, sino un lugar para ser felices.

¹⁰³ Duschatzky (2015); Maestros errantes p.71. Buenos Aires: Paidós.

¹⁰⁴ Ibid. p.72.

BIBLIOGRAFÍA

Aponte Gutirrierez, N (2008); *Estructura de los modelos mentales que se manifiestan en la construcción de la identidad en los jóvenes adolescentes del Instituto Técnico Comfamiliar*. Manizales. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.

Arfuch, L (2002); *Problemáticas de la identidad, en Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.

Argyris, Chris (1982); *Reasoning, Learning and action: individual and organizational*. San Francisco: Jossey-Bass

Augé ,M. (2008) en Tenti Fanfani, E. (2009); *Notas sobre la construcción social del trabajo docente: Particularidades del oficio de enseñar. En Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid, OEI/Fundación Santillana.

Blanco, R. (2009); *La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas*. Madrid. OEI. Fundación Santillana.

Buenfil Burgos, R. (1991); *Análisis de discurso y educación*. México. DOC/DIE :300:26.

CEPAL/Unesco (2005) p.25 en Tenti Fanfani, E.; *La Escuela y la Cuestión Social. Ensayos de Sociología de la Educación. Cap.2: Escolarización con pobreza. Sobre la educación de los padres*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

D'alessandre V, Mattioli M. (2015) *SITEAL Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa (2022); *Informe Nacional de Indicadores Educativos. Situación y evolución del derecho a la educación en Argentina/1a ed.p.2*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Dubet, F.(2005); *¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?*. Bogotá. Revista colombiana de Sociología. N° 25. P.64

Duschatzky, S (2015); *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires. Paidós.

Enríquez P (2011); "El espacio urbano como lugar de marginalidad social y educativa" p. 63. *San Luis: Revista Agronautas. N°1: 48-78*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

Feijoó, Corbetta (2004); *Escuela y pobreza: desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*. IIPE UNESCO.

Flick, U (2004); *Entrevistas semiestructuradas, en Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Morata.

Freire, P. (2015); *Cartas a quien pretende enseñar. -2° ed. 9° ed.* - Buenos Aires. Siglo veintiuno Editores.

Gentili (2014); *Desencanto y utopía*. Caracas. CLACSO.

Giménez, G (2010); *Cultura, identidad y proceso de individualización*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Hammersley y Atkinson (1994); *Los relatos nativos: escuchar y preguntar. Capítulo 5*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Larrosa, J (2009); *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires. Homo Sapiens Editores.

López De Martín, Silvia Roxana (2011); *Terapias breves: la propuesta de Michael White y David Epston. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

Marcus, J (2011); *Apuntes sobre el concepto de identidad*. Buenos Aires. Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico. Vol. 5 (1).

Martini, S (1994); *La comunicación es interacción. Cuando comunicar es hacer: interaccionismo simbólico, Erving Goffman y apuestas en juego*. Buenos Aires.

Martinis, P (2005); *Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria*. Montevideo: Revista Andamios, año 1, N° 1.

Martinis, P. (2006); *Educación, pobreza e igualdad: del niño carente al sujeto de la educación*. Buenos Aires. Del estante editorial.

Maxwell J (1996); *Un modelo para el diseño de investigación cualitativo*. California. Sage Publications

Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (2013); *Estatuto del docente de la provincia de Buenos Aires: reglamentaciones y disposiciones complementarias. 2a ed.* La Plata: Federación de Educadores Bonaerenses.

Mondino, G (2014); *Modelos conceptuales y mentales. Elementos para repensar la enseñanza y el aprendizaje*. Libertador San Martín, Argentina: Universidad Adventista del Plata. Enfoques, vol.XXVI, núm.

Narodowski, M (1999); *Después de clase*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

Ortega y Gasset, J (1976); *Ideas y Creencias*. Madrid: Espasa-Calpe.

Portalatin Vargas, B. (2020); *Sobre el juego en Winnicott. Clínica e Investigación Relacional*, 14 (1): 163-184. Londres. www.ceir.info

Rancièrre J (2003); *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona Editorial Laertes.

Reynaga D (2004); *Ser maestras en la pobreza. La filantropía en la escuela*. XI Jornadas de Investigación. Buenos Aires. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires..

Ricci, G (2006); *Humanizar la educación*. Ponencia. San Salvador.

Sáinz Bermejo, F. (2017); *Winnicott y la perspectiva relacional en el psicoanálisis*. Barcelona: Herder

Siede I (2017); *Entre Familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. Buenos Aires: Paidós

Tenti Fanfani, E. (2011); *La Escuela y la Cuestión Social: Ensayos de Sociología de la Educación. Escolarización con pobreza. Sobre la educación de los padres*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.

Tenti Fanfani, E. (2009); *Notas sobre la construcción social del trabajo docente: Particularidades del oficio de enseñar. En Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid, OEI/Fundación Santillana.

Terigi F (2009); *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Tiramonti G (2004); *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial

White, M y Epston, D. (1993); *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Buenos Aires. Paidós

Yin (1994) en Maxwell J (1996); *Un modelo para el diseño de investigación cualitativo*. California.