

Trabajo docente en clave comparativa. De continuidades y transformaciones en las últimas décadas

PAVESIO, María Victoria /CONICET- CeaCu; FHyA; UNR - vickypavesio@hotmail.com

Eje: Formación y Trabajo Docente. Tipo de trabajo: ponencia

^a Palabras claves: Trabajo Docente, Pobreza urbana, transformaciones sociales

› Resumen

En la presente ponencia daré cuenta de ciertos procesos que configuran el trabajo docente que se despliega en contextos de pobreza y transformación urbana de la ciudad de Rosario. Tal estudio se enmarca en el proyecto de investigación doctoral iniciado este año bajo el nombre: “*Trabajo docente y construcciones intergeneracionales. Análisis de experiencias docentes en contextos de pobreza urbana (Rosario; Argentina)*”¹. Dicha propuesta, recupera y continúa una línea de investigación socioeducativa centrada en el análisis de las relaciones entre escuelas y familias en contextos de pobreza urbana que se viene desarrollando desde la década de los ochenta en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina), bajo la dirección de Elena Achilli. En tal sentido, este escrito se desprende del trabajo que desde 2016 venimos realizando a partir de una modalidad de co-investigación socioeducativa como es la del Taller de Educadores (Vera, 1988; Batallán, 1983; Achilli, 1986) que replica, en clave comparativa, una experiencia desarrollada durante el año 1993.

El enfoque teórico metodológico que orienta esta investigación parte de una perspectiva socioantropológica que busca conocer la cotidianeidad social como campo en que se entranan distintas dimensiones en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales (Achilli, 2005; Rockwell, 2009). Desde tal perspectiva, considero que el trabajo que realizan los/as docentes se encuentra atravesado y se articula con múltiples prácticas, sentidos, relaciones institucionales e históricas (Achilli, 1996). En esta oportunidad, analizaré comparativamente las experiencias en Taller de Educadores llevadas a cabo en el año 1993 y 2016, con el propósito de identificar ciertos núcleos problemáticos que permitan vislumbrar continuidades y transformaciones en los procesos socioeducativos.

¹ Este proyecto se inscribe en el marco del PID SECYT-UNR 1Hum 514 Res.C.S. N°1476/2016: “Políticas públicas y cotidianeidad social: Análisis de experiencias formativas intergeneracionales en contextos urbanos y rurales”; Dirección E. Achilli.

› **Presentación**

Las transformaciones históricas y socioeconómicas que se han venido produciendo en las últimas décadas permean la vida social y familiar, así como también los ámbitos escolares. Tramas desiguales de la ciudad, procesos de segmentación educativa, situaciones conflictivas y urgentes instalan nuevas tensiones dentro de las instituciones educativas y en el quehacer docente cotidiano. Es por ello que considero relevante analizar los procesos escolares que se despliegan en los contextos de pobreza urbana de Rosario (Argentina).

El proyecto doctoral que estoy llevando a cabo es continuidad de una línea de investigación desarrollada por el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu), centrada en el estudio de los procesos socioeducativos y en el análisis de las relaciones entre escuelas y familias en contextos de pobreza urbana. Me propongo dar cuenta de determinados procesos que configuran el trabajo docente en las escuelas insertas en tales ámbitos a partir de un proceso de co-investigación desplegado en Taller de Educadores (Vera, 1988; Batallán, 1983; Achilli, 1986) durante el año 2016. El mismo, se llevó a cabo en el marco de un convenio entre el CeaCu y AMSAFE²- Rosario, replicando, en clave comparativa, la experiencia desarrollada durante el año 1993 bajo la dirección de la Dra. Elena Achilli. En este escrito, en primer lugar, explicitaré el enfoque teórico metodológico que orienta el proceso de investigación. Luego, contemplando las complejidades contextuales de los diferentes momentos históricos, identificaré transformaciones y continuidades en los cotidianos escolares en las últimas décadas. Por último, realizaré algunas aproximaciones comparativas en torno al trabajo que realizan los/las docentes en tales contextos de pobreza urbana.

› **Taller de Educadores y trabajo docente. Fundamentos teórico-metodológicos de una modalidad de co-investigación**

El enfoque teórico metodológico desde el cual me posiciono para conocer y caracterizar los procesos escolares parte de una perspectiva relacional que busca articular cuestiones de orden particular con otras escalas generales que remiten a distintas problemáticas del contexto socio-histórico (Achilli, 1996). De ahí que, el trabajo docente se constituye a partir de la combinación de una multiplicidad de prácticas y relaciones institucionales y estructurales históricas, como también por las significaciones y sentidos que esos condicionantes adquieren socialmente y en la conciencia del maestro/a (Achilli, 1996). Una compleja trama que traspasa la especificidad del trabajo pedagógico (Rockwell, 2013) centrada en esa tríada relacional configurada por el quehacer

² Asociación del Magisterio de Santa Fe

docente, los conocimientos y los aprendices alrededor de los procesos de “enseñar” y “aprender” (Achilli, 1996). Cotidianamente los/las maestros/as llevan a cabo una serie de actividades y tareas por fuera del espacio del aula (documentación, reuniones, asesoramiento, actos, censos, etc.) que lo/la alejan de la especificidad de su quehacer (el trabajo con los conocimientos). No obstante, son ellos/as quienes configuran un sector social que, por su permanencia de inserción laboral, pueden protagonizar la posibilidad de transformar prácticas y relaciones escolares. Y en este sentido, es que oriento el análisis del trabajo docente, no sólo desde las recurrencias, los estereotipos, sino también:

(...) desde el movimiento, desde la historia que construyen los sujetos particulares al experimentar, reproducir, conservar, desarrollar, retroceder o transformar la realidad escolar. Queremos dar cuenta no solo de procesos de producción y reproducción de las normatividades adaptativas, sino también registrar lo conflictivo, lo transformador, los gérmenes que pueden anticipar formas alternativas de prácticas educacionales (Achilli, 1986:12).

La experiencia del *Taller de Educadores* implementada en 2016, sustentada en los fundamentos y los diseños elaborados por Achilli, Ageno y Ossanna (1987), replica aquella desarrollada en 1993³. La modalidad que como equipo llevamos a cabo tiene sus raíces en los trabajos iniciados por Rodrigo Vera a finales de los años 70 y continuados por Graciela Batallán. Siguiendo esta línea, el *Taller de Educadores* se configura como un espacio en el que se combinan estrategias de investigación con una modalidad de formación de docentes en actividad centrada en la objetivación de sus propias prácticas contextualizadas y en la construcción de alternativas. De ahí que, se la caracteriza como un proceso de co-investigación orientada a conocer y transformar determinada problemática socioeducativa al interior de un espacio de producción y aprendizaje grupal-colectivo (Achilli, 2017; 1986). En estos espacios se pondera el lugar de los sujetos en tanto se despliegan procesos interactivos en los que se encuentran con sus prácticas e intereses, las reconocen, argumentan y demandan colectivamente. Para la realización de este proceso de co-investigación nos ha resultado potenciador tomar los fundamentos de un enfoque etnográfico. Entre ellos, la perspectiva intensiva y en profundidad que supone la larga permanencia. Una perspectiva que posibilita un trabajo alrededor del conocimiento de lo que hacen y, a la vez, de un sentido común cargado de huellas que los sujetos des-conocen, en tanto cristalizaciones en su conciencia práctica. Otro núcleo del enfoque etnográfico que me interesa visibilizar se vincula

³ Taller de Educadores: *El trabajo docente en contextos de pobreza urbana (Hacia una re-significación de la práctica pedagógica)*; Escuela de Antropología; FHyA; UNR y AMSAFE- 1993. Los Objetivos generales que orientaron ambas experiencias fueron los siguientes: i) Realizar una caracterización del trabajo docente desarrollado en contextos de pobreza urbana; ii) Identificar los núcleos problemáticos más significativos de su quehacer cotidiano al interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje; iii) Elaborar lineamientos de propuestas pedagógicas que aseguren una formación relevante y de “calidad”. El Taller de Educadores 2016 fue llevado a cabo junto a Raquel Vera y Elena Achilli, en el cual participaron 27 maestros/as en actividad convocados a partir de un mapeo de escuelas primarias públicas insertas en contextos de pobreza de la ciudad de Rosario (Argentina).

con el proceso de co-construcción cotidiana que se pone de manifiesto en el espacio colectivo del Taller de Educadores. Tales procesos implican, como dice Achilli, un

(...) entramado de prácticas, relaciones y significaciones de distintos órdenes que se ponen en juego. Por ello, más allá de la generación de información registrada mediante observación y entrevistas de la propia cotidianeidad de los sujetos, en el mismo campo de interacción grupal se produce un tipo de información sobre la cotidianeidad al modo de “datos convergentes” (Geertz; 1994). Es decir, una información heterogénea y no estandarizada que, no obstante, permite analizar y explicar diferentes procesos en la medida que los sujetos que la producen se hallan implicados unos con otros. Se trata, como dice el autor, de una “red mutuamente reforzada de comprensiones sociales”. Metodológicamente, ello nos permite incorporar al análisis las propias categorías y significados que los sujetos producen sobre la cotidianeidad en la que están involucrados. La incorporación del lenguaje de los sujetos, posibilita que algunas de sus propias categorías (...) puedan transformarse en claves para entender procesos socioculturales/políticos de un modo integral (Achilli, 2017:14).

› ***“La escuela antes marcaba una diferencia. Ahora la calle nos comió la escuela”. Transformaciones y continuidades en los cotidianos escolares***

Las políticas educativas de las últimas décadas han puesto en juego orientaciones y concepciones disímiles acerca de la educación para los conjuntos sociales subalternos. En los últimos años, se han generalizado ciertas visiones acerca de la conflictividad cotidiana que se genera en las escuelas en los contextos de pobreza urbana. Circulan narrativas vinculadas a la construcción de identidades de los sujetos escolares tanto a nivel de los espacios escolares como familiares: “los niños no respetan como antes”, “no están interesados en los conocimientos”, “no tienen límites”, “los padres no se ocupan”, “los maestros no enseñan nada”. Generalizaciones que, entiendo, requieren de análisis particularizados, contextualizados y de reflexiones colectivas.

Las políticas neoliberales que comenzaron a implementarse en diversos puntos de América Latina en la década de los 70, tomaron fuerza en Argentina en los 90 (Neufeld, Petrelli, Sinisi, Thisted, 2013). Este proceso de reforma significó situaciones de profundas transformaciones que van desde el lugar central del Estado como garante de derechos a un progresivo corrimiento en sus funciones y obligaciones, descentralización, ajustes estructurales, privatizaciones, desempleo, caída del salario real, la baja del poder adquisitivo, generando fragmentación sociocultural y, también, a nivel de las configuraciones cotidianas. Dentro de esa lógica del contexto neoliberal, Achilli señala tres grandes conjuntos de transformaciones estructurales:

En primer lugar, las transformaciones de las relaciones socioeconómicas vinculadas a los cambios en las políticas y/o modelos económicos capitalistas “globalizados” de libre mercado. Cambios que han configurado un conjunto de situaciones ligadas a la profundización de la denominada “pobreza estructural”. (...) En segundo lugar, las transformaciones en las relaciones Estado-sociedad civil vinculadas con el debilitamiento del papel estatal, la desvalorización de lo público y una exaltación de la privatización en todos los sentidos. (...) En tercer lugar, las transformaciones de los procesos de legitimación ideológica configuradas de modo simultáneo –y/o previo- a la implementación de las distintas medidas que implican el conjunto de las transformaciones ya

mencionadas. (...) concepción antiestatista y apologética de la capacidad del individuo para desenvolverse pragmáticamente en el libre mercado y la competencia. (Achilli, 1996:115)

En tal sentido, la ciudad de Rosario también estará comprendida en esta trama de transformaciones derivando en una profundización de las desigualdades. De ello, me interesa destacar dos procesos vinculados a las transformaciones productivas generadas en la década de los noventa. Por un lado, las transformaciones en las relaciones socioeconómicas asociadas a los cambios del mundo del trabajo y, por otro, los movimientos poblacionales entre espacios “expulsores” de población y espacios receptores de la misma. De este modo, Rosario se constituye en ciudad receptora de poblaciones migrantes, entre ellas grupos étnicos qom, provenientes de varias regiones del norte argentino. En general, estos movimientos estuvieron vinculados al desarrollo y crecimiento desigual de las provincias, y a las políticas de ajuste y de transformaciones del aparato productivo. Situaciones que complejizan la vida urbana, penetran la cotidianeidad escolar y dejan huellas en el trabajo docente. Tales transformaciones en las relaciones socioeconómicas se profundizaron durante los años 2001 y 2002, incrementando los índices de pobreza y desigualdad. A escala de la ciudad, dicha transformación se expresa en la configuración de enclaves de concentración de pobreza urbana (Programa joven de Inclusión Socioeducativa, 2014). Dentro una misma ciudad se conforman diversos espacios que remiten a heterogéneas ciudades: las ciudades de quienes pueden utilizar los bienes y servicios, y aquellas que no tienen acceso a ello (Achilli, 2000).

Para el período que va desde 2003 al 2015 se concretaron diversas políticas que significaron un reposicionamiento del Estado, ya sea por la ampliación de coberturas sociales para la niñez como la Asignación por Hijo, el aumento del presupuesto nacional para el campo educativo, la concepción de la educación como un derecho, el campo de los derechos humanos, entre otros (Neufeld, Petrelli, Sinisi, Thisted, 2013). Sin embargo, es posible identificar continuidades de la desigualdad social en las tramas urbanas y, a su vez, una profundización de situaciones de violencias vinculadas con el narcotráfico. Carlos del Frade (2014) analiza la particularidad de Rosario. Allí plantea que la recuperación económica que se dio en la región a partir del año 2005 generó un cambio de perfil: ciudad de servicios, el famoso boom inmobiliario, exportaciones sojeras y recuperación industrial vinculada a lo agrícola. “Rosario, lugar estratégico desde lo geográfico, pasó a ser uno de los principales lugares por donde circulaba la mayor cantidad de dinero (...) y la mayor cantidad de dinero incluye la mayor cantidad de dinero ilegal” (Del Frade, 2014:7). Si bien la problemática vinculada al narcotráfico no es nueva, se ha acentuado en los últimos años. Las economías delictivas y el negocio de la droga producen fragmentaciones de los territorios, tanto a nivel espacial (generando prácticas de evitación de determinados espacios sociourbanos como desplazamientos hacia otros) como a nivel de las temporalidades cotidianas, condicionando los momentos en los que se puede circular por los mismos, generando nuevas conflictividades en los cotidianos urbanos (Programa joven de Inclusión Socioeducativa, 2014).

A partir de este breve trasfondo contextual y los procesos derivados del Taller de Educadores, realizaré una aproximación comparativa de ambas experiencias (1993 y 2016), con los cuidados que supone las complejidades contextuales de los diferentes momentos históricos. Con ello pretendo identificar transformaciones y continuidades a partir de contrastar prácticas y relaciones que hacen al trabajo docente en sus diferentes contextos.

De la experiencia investigativa se desprende, a modo de anticipación hipotética, que el trabajo docente en contextos de pobreza estructural adquiere características propias dada la tensión que se produce entre la tarea específicamente pedagógica y las condiciones laborales en las cuales desarrollan su trabajo. Las problemáticas presentes en las escuelas ubicadas en tales contextos socioculturales condensan un conjunto de situaciones que complejizan las prácticas y sentidos que los docentes construyen acerca de su trabajo. Al ser la escuela "caja de resonancia de lo que ocurre en el barrio" (según dice una maestra, T. de E.; 21/10/2016), las transformaciones históricas y socioeconómicas, tanto en los espacios barriales como de los grupos familiares, la emergencia de economías delictivas y de distintas modalidades de violencia, calan en la dinámica actual del trabajo docente. Aulas superpobladas o sobrepasadas, situaciones conflictivas y "urgentes" (según las propias palabras magisteriales), instalan nuevas tensiones dentro de las instituciones educativas y en el quehacer docente cotidiano. Ello tensa ciertas tramas de sentidos que tienden a desdibujar la especificidad del trabajo en torno al conocimiento (Achilli, Pavesio, Vera, 2017) y reactualizan núcleos que hacen a la configuración histórica de una cultura magisterial (Rockwell, 1996). Entre ellos, el *sentido vocacional* -ligado a la importancia emocional y al papel de la mujer-; el *sentido misional* -maestros/as responsables de convertir, redimir, civilizar a los niños/as (Alliaud, 1993 en Achilli, 2010); y el *sentido práctico* -concepción que prioriza el hacer de la enseñanza sobre los contenidos a enseñar. Núcleos que adquieren particularidades según los distintos momentos y contextos que, sin embargo, también contradicen otros núcleos que remiten al trabajo intelectual en torno a los conocimientos.

De las transformaciones barriales a las transformaciones del trabajo docente

En la descripción de los contextos cotidianos a los que hacen referencia los docentes participantes del Taller se trazan ciertas continuidades respecto de aquella lógica que planteamos para los contextos neoliberales y que señalan una fragmentación sociocultural.

Ma: "Estoy en una escuela que fue de un barrio obrero, ahora se ha transformado como todo, en una escuela no sólo de extrema pobreza, sino de miseria..." (TE.1 - 1993)

Ma: "Era una escuela de un barrio obrero, humilde, pero se ha sumergido en la extrema pobreza. Asisten muchos chicos venidos del norte." (TE1. 1993)

Mo: “Estoy hablando de unos quince años. Vos ibas a la casa de los alumnos y encontrabas un bracero con un hueso adentro y una papa. Yo seguí trabajando en algunas zonas, digamos marginales (...) a mí me asusta el grado de retroceso en la situación de vida de la gente de los barrios de la zona.” (TE.1; 20/08/ 1993)

Ma: “(...) el chico está muy abandonado porque el padre por la necesidad de conseguir sustento diario y la madre también, sigue estando solo, a cargo de otros chiquitos o sino andan en la calle” (T.E.1.20/08/1993)

En el Taller de 1993 se destaca el proceso de empobrecimiento de los barrios dado el aumento de la desocupación provocada por el proceso de desindustrialización que vivió la ciudad. En la experiencia que realizamos en el 2016 los/as maestros/as visualizan otras marcas históricas.

Ma. “De barrios de trabajadores, a barrios de desocupados a barrios infectados de narcotráfico eso es lo que fue degradando (26/10/16 TE. 1)

Mo: “Hoy hay una desestructuración social más grande. El fenómeno de la droga, de la violencia, eso en los barrios aún en la más profunda pobreza, en otros momentos históricos no pasaba. Las condiciones de trabajo nuestras, las condiciones de aprendizaje de nuestros chicos son más hostiles hoy” (21/10/16. TE1)

Mo: “... el barrio está como dice la compañera, es cierto, se han agudizado los problemas sociales han entrado a lugares bastante más escabrosos de lo que era años atrás cuando empecé a trabajar...” (21/10/16. TE1)

Los relatos de maestros y maestras se articulan con algunas transformaciones de época. La presencia del narcotráfico en la última década transforma la vida barrial y el trabajo docente, profundiza la fragmentación sociocultural y atraviesa todas las instituciones, permeando también la cotidianidad escolar. Experiencias narradas por niños, niñas, jóvenes y adolescentes que aluden a conflictos vinculados al consumo y venta de drogas hasta situaciones de muertes irrumpen en el aula.

“En los últimos años, y estrechamente vinculado a la expansión de los negocios del narcotráfico, los procesos de fragmentación socioespacial se han profundizado, así como también se han acentuado distintas formas de violencias” (Programa joven de Inclusión Socioeducativa, 2014:88).

En ambas experiencias, los/as maestros/as registran continuidades y transformaciones de las condiciones de vida urbana que avanzan sobre las familias y las escuelas generando circuitos diferenciados de escolarización. Como plantea Sinisi (2004):

En el espacio urbano encontramos marcas de la diferenciación/desigualdad social, conformando tramas socio-territoriales que relacionan pobreza, migración y estigmatización. (...) Asociado a estos fenómenos se destaca fuertemente la movilidad de la población infantil, conformando definidos “itinerarios” que recorren los niños para poder concurrir a ciertas escuelas y evitar otras; desplazamientos dentro y entre distritos escolares que producen cambios en la matrícula histórica que hacía a la identidad de la “escuela del barrio. (Pallma y Sinisi, 2004:128)

Estos circuitos escolares suelen repercutir a nivel de la estabilidad laboral de los docentes. Los imaginarios acerca de la diferenciación de las escuelas provocan desplazamientos en la selección de las mismas. En la actualidad, los/as docentes refieren que, con motivo de diversos conflictos de disputa de territorios, violencia o por cuestiones laborales, familias enteras se trasladan a otros puntos de la ciudad, contribuyendo de esta manera a la interrupción de las trayectorias escolares

de sus hijos. Tanto en el Taller de los 90 como el actual, la disminución de la matrícula en determinados cursos provoca su cierre y/o escuelas diferenciadas. Así lo expresan los maestros/as:

Ma: “En nuestra escuela se dio el caso que (...) en vez de crearse cargos, se cerró uno (...) y nuestros grados se poblaron mucho más...” (T. 2- 1993)

Ma: “Hay coincidencias y diferencias: escuelas superpobladas y otras que no tienen matrícula: eso marca una desigualdad en las realidades y las condiciones laborales” (21/10/16. T1)

El trabajo docente en contextos de pobreza estructural. Una aproximación comparativa

Como mencioné anteriormente, en la cotidianeidad del trabajo que realizan los docentes está presente la tensión entre la tarea específicamente pedagógica y las condiciones materiales en las cuales despliegan su labor. Entre las continuidades y transformaciones en los cotidianos escolares, se encuentran aquellas vinculadas a los tiempos y espacios. En la experiencia de los noventa los docentes planteaban una tensión entre lo asistencial y lo pedagógico en relación a la irrupción del “comedor” en el ámbito escolar.

Ma: “El comedor invadió el tiempo de la escuela. (T. 2-27/08,1993)

Ma: “Porque vos fijate, de 8 a 8.30 tenés que llevarlos a tomar la leche (...) después, a las 11, empieza el primer turno de comedor, entonces vos te das cuenta que se limita la actividad docente en sí misma” (T 1-20/08/1993)

Mo: “En nuestra escuela lo que era el gabinete de Física y Química ahora es el comedor, lo que era la Vicedirección es la cocina, el gabinete psicopedagógico ahora es el depósito” (T1-20/08 1993)

Ma: “la leche o la merienda termina siendo a veces lo más importante, no? Y que pasa con eso? Cómo podemos solucionarlo? terminamos siendo más que todo asistentes sociales” (T. 2-20/081993)

En el taller 2016, así como también continúan presentes las interrupciones que supone la “invasión” de la comida en el ámbito escolar, los maestros y maestras relatan otras situaciones que irrumpen cotidianamente en sus clases vinculadas con la droga y el narcomenudeo.

Ma: “seño tengo hambre”, “seño a qué hora nos vamos al comedor”, y después el de la tarde, el de la merienda (...)” (11/11/2016. T3)

Ma: "El objetivo es que aprendan, pero es complicado. No duermen trabajan en un búnker (...)" (28/10/2016. T2)

Ma: “para qué vamos a estudiar si es más fácil ganarte la plata siendo soldadito” (28/10/2016. T2).

Ma: “apenas llegan y te saludan te dicen, seño vos sabes que al lado de mi casa estuvieron tirando tiros, ¿vos sabes? Ni saludaste y ya te están contando” (28/10/2016. T2).

Ma: "Los chicos en contextos de pobreza antes iban sin zapatillas, descalzos, hoy no les falta zapatillas pero quizás dentro de seis meses estén muertos". (28/10/2016. T2)

Ma: “Los chicos vienen distintos (...) El problema principal que tenemos es la pobreza y el narcotráfico a veces uno se queda sin ningún argumento porque vos tenés en cada grado un chico que le mataron el hermano o que el hermano mató a otro, que se suicidan los chicos, tenemos chicos tristes”. (28/10/2016. T2)

Los cotidianos escolares se encuentran atravesados por este conjunto de situaciones que los/las docentes describen. Condiciones edilicias precarias, los horarios del desayuno, el almuerzo o merienda, los relatos de los/las niños/as a comienzo de semana de los hechos de conflicto y violencia, constituyen situaciones con las cuales los/as docentes se encuentran regularmente. Enseñar en tales contextos deviene para muchos/as docentes en un desafío que, en ocasiones, deriva en sentimientos de frustración e impotencia. Esto se expresó en ambas experiencias de Taller:

Ma: “¿Somos Quijotes? ¿Quijotes que soportan todo o Quijotes que quieren transformar la realidad desde la escuela, con tiza o casi sin tiza en las manos? (T1-20/08 /1993)

Ma: “O nos creemos omnipotentes o queremos ser omnipotentes, entonces perdemos el equilibrio y cuando tenemos segundo grado queremos solucionarles la vida, las cosas y la pobreza. Y eso es imposible y ahí es donde nos desequilibramos, donde nos sentimos mal, donde volvemos a casa frustrados y nos sentimos que no hice nada’” (T1- 20/08/1993)

Ma: “hasta dónde podemos, hasta dónde puede la escuela, hasta dónde podemos nosotros. Cuándo vamos a decir “esto no podemos” (28/10/16. T2)

Ma: “me siento sola, pero hace mucho que los compañeros míos también le pasan estas cosas, (...) escuche que siempre teníamos el as... y no, a mí me ha pasado y no tenía el as (...) o que tenés que naturalizar la muerte de un alumno, cuando era la primera vez que me había pasado, me quebré, me largue a llorar, y me decían, bueno, anda a formar, ya esta... ”. (28/10/16. T2)

Mo: “hay que sacarse de la cabeza el chip de que los docentes podemos hacer todo. Lo primero. No nos podemos hacer responsables de todas las cosas que pasan. Somos una parte del engranaje de este gran estado, de esta gran sociedad que funciona”. (21/10/16 T.1)

El trabajo docente se debate entre estas realidades emergentes que envuelven la vida de niños y niñas que concurren a las escuelas; entre las planificaciones pedagógicas, las solicitudes burocráticas y administrativas oficiales y las demandas de las familias, de otras instituciones del barrio y la sociedad en general. Todos estos requerimientos configuran y condicionan el cotidiano escolar. Los contenidos curriculares a transmitir se alejan de las posibilidades y necesidades inmediatas de los alumnos y, en ocasiones, terminan perdiendo su significación. Enseñar sobre higiene y cuidado del agua cuando en el barrio falta el agua potable puede transformarse para algunos docentes en la enseñanza del reclamo de un derecho que les es negado. Lo mismo si se habla del trabajo, la salud, la basura, el medioambiente o la nutrición.

› **A modo de cierre**

En el desarrollo de esta ponencia, y en el marco del proyecto doctoral iniciado este año, me ha interesado presentar algunos avances en clave comparativa acerca de las transformaciones urbanas y los cotidianos escolares. A partir de las experiencias del Taller de Educadores realizadas en 1993 y 2016, he tratado de identificar ciertos núcleos problemáticos que permitan vislumbrar continuidades y transformaciones en los procesos socioeducativos y en el quehacer que realizan los/las maestros/as. El trabajo docente, dicen los talleristas, consiste en un saber hacer comprometido, enfocado en la justicia social que exige capacidad organizativa, acercando los contenidos al contexto. *“Producir justicia curricular para que junto con ellos y las familias logremos justicia social”* (21/10/2016.T1). Asimismo, señalan que la práctica pedagógica se ve desprestigiada y precarizada al tiempo que se desdibuja la función pedagógica en pos de atender las urgencias.

Ma: “A mí me parece que sí, que tenemos la urgencia, pero que estos espacios y este repensarnos los docentes es justamente adquirir otra vez ese rol que tenemos, el rol de lo pedagógico y el rol de a lo mejor, resignificar lo social desde lo pedagógico. Pensar qué estrategias voy a dar o qué estrategia voy a adquirir para no correr solamente ante la urgencia” (21/10/16. T1)

Ma: “lo urgente reemplazó lo importante digamos en nuestras funciones. La escuela dejó el mandato social, histórico para lo que fue creada, por todos esto de lo urgente y el tema de lo ideal, de lo que nosotros queremos hacer, pretenderíamos hacer, es que la escuela fuera el primer paso para el tema de acceder a lo que sería una justicia social” (21/10/16. T1)

Fuerza, vocación, entrega, (1993) voluntad, compromiso, conciencia colectiva (2016) son conceptos reelaborados por los docentes a partir de sus propias experiencias y de los sentidos otorgados a su presencia y participación dentro de la trama socioeducativa.

Ma: “La práctica docente es un desafío constante que implica todo de nosotros: fuerza, vocación, entrega.” (T1- 20/08/1993)

Mo: “La práctica docente en estos contextos es compleja, con voluntad, compromiso y conciencia salimos de la práctica individual para entenderla más en términos colectivos.” (21/10/16. T1)

› **Bibliografía**

-Achilli, E; Pavesio, M.V, Vera, M. (2017), “Trabajo docente en contextos de pobreza urbana. Una aproximación comparativa de las últimas décadas”, en Jornadas Nacionales sobre Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Sede Concepción del Uruguay. 4 y 5 mayo.

- Achilli, E (2017) “Construcción de conocimientos antropológicos y co-investigación etnográfica. Problemas y desafíos”, en Cuadernos de Antropología Social, 45. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. ISSN 1850-275x. Pp 7-20.
- Achilli, E. (2010) Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales. Laborde Editor, Rosario.
- Achilli, E. (2005) Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Editor, Rosario.
- Achilli, E (1996), Práctica docente y diversidad sociocultural. Ed Homo Sapiens. Rosario.
- Achilli, E (1986), “La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro”, en Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, Ageno, Osanna (1987) “Investigación de la práctica docente en Taller de Educadores”, en Cuadernos de Formación Docente N°4. Universidad Nacional de Rosario.
- Alliaud, A. (1993). Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. C.E.A.L., Buenos Aires.
- Batallán, G. (1983): Talleres de Educadores. Capacitación mediante la investigación de la Práctica. FLACSO. Buenos Aires.
- Del Frade, C (2014), Ciudad blanca, crónica negra. Postales del narcotráfico en el Gran Rosario, Santa Fe, Córdoba y Buenos Aires. Capitalismo y etapa superior del imperialismo. Editorial Ultimo Recuso. Argentina.
- Imen, P (2008), “Políticas Educativas y modos de trabajo docente en Argentina: un recorrido por las imposiciones y resistencias entre la reproducción y la emancipación”, en Perspectiva, Vol. 26, N° 26, pp. 401-432. Florianópolis.
- Neufeld, M.R; Petrelli, L; Sinisi, L; Thisted, J A. (2013) “Nuevos usos de la diversidad en contextos barriales y escolares, en épocas de transformación social”, en XIII Simposio Interamericano de Investigación etnográfica de la Educación. Mayorías, minorías y migraciones en perspectiva comparada. Universidad de California en Los Ángeles, 18 a 20 de septiembre.
- Pallma, S; Sinisi L (2004) “Tras las huellas de la enografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica”, en Cuadernos de Antropología Social N°19, pp 121-138. FFyL . UBA.
- Programa Joven de Inclusión Socioeducativa (2014), Rosario, Santa Fe, Argentina. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.
- Rockwell, E. (2013), El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

-Rockwell, E. (2009), La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. 1 ed. Paidós. Buenos Aires.

-Suarez, D (2007) “Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela”, en e-Eccleston. Formación Docente. Año 3. N° 7. ISPEI “Sara C. de Eccleston”. DGES. Ministerio de Educación. GCBA

-Vera, R. (1988), “Orientaciones básicas de los Talleres de educadores”, en Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.