

Trabajo docente en contextos de pobreza urbana. Algunos núcleos teóricos empíricos

PAVESIO, María Victoria/ Conicet- CeaCu- vickypavesio@hotmail.com

VERA, Myriam Raquel/ CeaCu- mraquelvera@hotmail.com

ACHILLI, Elena Libia/ Investigadora del CIUNR- CeaCu- eachilli@tower.com.ar

Grupo de Trabajo: 22 Procesos educativos, escolares y de enseñanza: Experiencias y prácticas cotidianas en contextos de desigualdad y transformación social

» *Palabras clave: Trabajo docente; Pobreza urbana; Taller de Educadores*

» **Resumen**

La presente ponencia deriva de un proyecto mayor centrado en el análisis de las experiencias formativas intergeneracionales en diferentes ámbitos y contextos urbanos y rurales. Uno de esos ámbitos, refiere a procesos de co-investigación en Taller de Educadores (Vera, 1988; Batallán, 1983; Achilli, 1986) que estamos desplegando con maestras y maestros en actividad en escuelas primarias públicas de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina). En tal sentido, aquí focalizaremos en determinados núcleos teóricos empíricos que hemos identificado provisoriamente acerca del trabajo docente en contextos de pobreza estructural a partir de una modalidad de investigación que replica, en clave comparativa, la misma experiencia desarrollada a principios de la década de 1990.

» **Presentación**

Este trabajo retoma una línea de investigación socioantropológica que pretende conocer la cotidianeidad social como campo en que se entran distintas dimensiones en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales (Achilli, 2005; Rockwell, 2009). Desde tal enfoque, analizamos la particularidad del trabajo docente en contextos de pobreza estructural a partir del proceso de co-investigación desplegado en el 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 Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos - CeaCu, Facultad de Humanidades y Artes, UNR- y la Asociación del Magisterio de Santa Fe,

Delegación Rosario -AMSAFE-. Tal experiencia replica, en clave comparativa, la desarrollada durante 1993. Tanto en los 90 como en la actualidad, partimos del supuesto que el trabajo docente en escuelas primarias en estos contextos urbanos condensa un conjunto de condiciones que le imprimen características y tensiones particulares (Achilli, 1986). A su vez, entendemos que actualmente el mismo se complejiza a partir de las situaciones socioeconómicas, las reformas educativas, hasta la presencia de diversas modalidades de violencias en las dinámicas barriales y escolares (Achilli, Pavesio, Vera, 2017).

En esta oportunidad, daremos cuenta de determinados procesos que configuran el trabajo docente en contextos de pobreza urbana a partir del material producido en el Taller de Educadores. Para ello, primeramente, ampliaremos el enfoque teórico metodológico desde el cual hemos implementado tal modalidad de co-investigación. En segundo lugar, nos aproximaremos a las transformaciones del trabajo docente en las últimas décadas. Asimismo, daremos cuenta de determinados núcleos tensionales y conflictividades que supone específicamente el trabajo de enseñar. Por último, identificamos provisoriamente determinadas construcciones magisteriales acerca de las niñas y niños con los cuales cotidianamente despliegan la tarea educativa.

➤ ***Taller de Educadores y Etnografía. Un enfoque para conocer el trabajo docente***

El enfoque teórico metodológico desde el cual nos posicionamos para conocer y caracterizar los procesos escolares, focalizando en el trabajo docente, 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, decimos 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 centrado en esa tríada relacional configurada por el quehacer docente- los conocimientos y los aprendices alrededor de los procesos de “enseñar” y “aprender”.

En esta ponencia daremos a conocer algunos núcleos que articulan el quehacer docente a partir de la documentación empírica que han desplegado maestras y maestros en el contexto de lo

que denominamos Taller de Educadores. Por lo tanto, es necesario explicitar la perspectiva que fundamenta su implementación y que orienta el proceso de investigación en su conjunto.

El Taller de Educadores se configura como un espacio colectivo de análisis 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, 1986). En tal sentido, decimos que orientamos el trabajo a escala de las expectativas e intereses de los sujetos inmersos en las contradicciones y los conflictos de las problemáticas de su propia cotidianeidad, sin desconocer otras escalas del contexto histórico general. Se intenta afinar y construir herramientas conceptuales que permitan construir un campo interactivo en el cual los sujetos se encuentren con sus prácticas e intereses, las reconozcan, argumenten y demanden colectivamente. De tal modo, nos ha resultado ampliamente potenciador tomar los fundamentos de un enfoque etnográfico en los procesos de investigación. Entre ellos, destacamos 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 nos interesa visibilizar se vincula 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 (2017), 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 –lo que en la tradición de la investigación socioantropológica se ha denominado “categorías émicas”- puedan transformarse en claves para entender procesos socioculturales/políticos de un modo integral (Achilli, 2017:14).

En otras palabras, la construcción grupal de una trama de conocimientos de diversos órdenes que maestras y maestros hacen circular en torno a su trabajo y las condiciones en que se produce.

› ***Trabajo docente y pobreza urbana. De continuidades y transformaciones en las últimas décadas***

El proceso educativo desarrollado durante la década de los noventa dio lugar a diversas situaciones que se inscriben en un contexto general de transformaciones estructurales. Desde los modelos económicos ligados al libre mercado que profundizaron la pobreza estructural, el debilitamiento del papel estatal, la desvalorización de lo público y una exaltación de la privatización, hasta el despliegue simultáneo de una legitimación ideológica del programa neoliberal que fue dejando huellas en el sentido común (Achilli, 1996). Un contexto de época que provocó fragmentaciones de distintos órdenes y escalas que calaron los cotidianos barriales y escolares. Para el contexto de la ciudad de Rosario, podemos mencionar dos procesos concluyentes derivados de las transformaciones productivas que se generaron en la década de los noventa. Ellos son: las transformaciones en las relaciones socioeconómicas asociadas a los cambios del mundo del trabajo, y los movimientos poblacionales entre espacios “expulsores” de población y espacios receptores de la misma. Así, 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. Durante la primera década del siglo XXI se produjo una reconfiguración del papel del Estado que, en parte, se puso de manifiesto en la concreción de diferentes políticas, programas, planes y aumentos presupuestarios. No obstante, es posible identificar continuidades de la desigualdad social en las tramas urbanas y, a su vez, una profundización de situaciones de violencia vinculadas al ingreso del narcotráfico. Estas múltiples situaciones complejizan la vida urbana y dejan huellas a nivel de los cotidianos escolares, particularmente, a nivel del trabajo docente.

A partir de este breve trasfondo contextual y los procesos derivados del Taller de Educadores, entendemos que es posible realizar una aproximación comparativa –con los cuidados y riesgos que puede implicar- a determinados núcleos teóricos empíricos derivados de la construcción realizada por maestras y maestros en la experiencia de 1993 y durante la que replicamos en el año 2016. De hecho, habrá que tener en cuenta las complejidades contextuales de los diferentes momentos históricos como un camino que nos permita visualizar transformaciones, continuidades y diferencias a partir de contrastar prácticas y relaciones que hacen al trabajo docente cotidiano. De nuestra experiencia investigativa desprendemos, 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 que se despliegan en esos

ámbitos. 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 (Achilli, 2010) 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.

En la descripción de los ámbitos 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: "Era una escuela de un barrio obrero, humilde, pero se ha sumergido en la extrema pobreza. Asisten muchos chicos venidos del norte." (T1-20/08 /1993)

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..." (T1-20/08 /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 mi me asusta el grado de retroceso en la situación de vida de la gente de los barrios de la zona." (T1-20/08 /1993)

En el Taller de 1993 se destaca el proceso de empobrecimiento de los barrios dado el aumento de la desocupación provocado por el proceso de desindustrialización. 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)

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. (...). Los trabajos de campo en escuelas del cordón suroeste de la ciudad, que se realizaron entre 1999 y 2001, permitieron estudiar los vínculos complejos y cambiantes que las instituciones educativas mantienen con el entorno urbano en el que están ubicadas y, por tanto, con la población que en él habita. En estos distritos se concentra la mayor proporción de familias con necesidades básicas insatisfechas (NBI), población infantil con mayores índices de repitencia, sobreedad y abandono escolar; pero a la vez, en muchas zonas de los barrios que componen estos distritos, la pobreza y la diversidad cultural se cruzan con la producción de circuitos de diferenciación educativa. 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. Tanto en el Taller de los 90 como en 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...” (T2-27/08 /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 de enseñar. Conflictividades y desafíos**

¿Qué supone para los/as maestros/as enseñar en contextos de pobreza urbana? ¿Qué

significados adquiere que lo urgente reemplace lo importante? ¿Se produce un desplazamiento y/o neutralización de la función específicamente educativa en pos de atender aspectos de tipo emocional o afectivo? ¿Asistir o enseñar? En este apartado, nos interesa dar cuenta de las conflictividades y desafíos que suponen los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos de pobreza urbana.

Los/as maestros/as, en la cotidianeidad de su trabajo, articulan y entraman elementos de distintos órdenes: desde las emergentes realidades que envuelven la vida de niños, niñas y adolescentes que concurren a las escuelas; las planificaciones pedagógicas; las solicitudes burocráticas y administrativas oficiales y las demandas de las familias, de otras instituciones del barrio y de la sociedad en general. Todos estos requerimientos a los que el docente intenta responder, no sin consecuencias, configuran y condicionan el cotidiano escolar. Esas consecuencias se traducen en sentimientos de impotencia, frustración y soledad ante el incumplimiento de alguna de esas demandas. Tales cuestiones estuvieron presentes 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: “(...) los docentes están aislados entre sí...” (T2- 27/08/1993)

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, estos sentimientos (...). No sé... esto de que mirarnos en espejo, escucharnos en espejo acá, y... hasta permitirnos ser vulnerables, escuché que siempre teníamos el as... y no, a mí me ha pasado y no tenía el as (...) que tenés que naturalizar la muerte de un alumno, cuando era la primera vez que me había pasado, me quebré, me largué a llorar (...).” (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 (...).” (21/10/16 T1)

Ma: “(...) ponemos el cuerpo, las fotocopias, la contención, la asistencia y llegamos acá porque se me quemaron los papeles”. (28/10/16 T2)

En la experiencia de los noventa las demandas de los docentes hacían fuerte hincapié en las condiciones edilicias y el abandono del Estado respecto de la infraestructura escolar que volvía los espacios poco estimulantes para el aprendizaje. Una maestra en el Taller de 1993 plantea que trabaja

en una escuela “no sólo de extrema pobreza, sino de miseria” (T1- 20/08/1993).

Ma: “Por qué trabajamos nosotros de esta manera? Fundamentalmente porque el gobierno no da respuesta a las exigencias (...) Nosotros en Rosario tenemos una población villera de 250000 personas. Esa población villera se vuelca principalmente en las escuelas marginales de la provincia que no están subvencionadas en absoluto. El gobierno no manda un peso para esas escuelas ni a cañonazos” (T1- 20/08/1993)

En el Taller 2016, los docentes amplían la mirada e introducen el contexto barrial como potenciador o debilitador del proceso educativo. Enseñar sobre higiene y cuidado del agua cuando en el barrio falta el agua potable puede transformarse para algunos maestros/as en el reclamo compartido de un derecho que les es negado. El contexto se vuelve referencial pedagógico en ese sentido. Lo mismo si se habla del trabajo, la salud, la basura, el medioambiente o la nutrición. Es a lo que llaman "pedagogizar" el contexto social.

Ma: “Ante lo urgente con mi actitud le tengo que enseñar la alimentación; la condición del agua y a luchar, que salga y pida y yo lo tengo que acompañar”. (26/10/2016 T.1)

Ma: “Y la escuela esta una pinturita, o sea que hemos traspasado el rol docente para ser militantes sociales y somos docentes que estamos identificados con el barrio. Entonces, traspasamos eso, y por ahí, lo urgente muchas veces, el reclamo de lo urgente viene de la escuela... la calidad de la comida... cuando pedimos el agua, no pedimos el agua para la escuela, pedimos para todo el barrio... No había luz, se hizo el cableado para todo...” (21/10/16. T1)

Se desprende de tales registros, las significaciones y sentidos que adquiere enseñar en tales contextos atravesados por la desigualdad. La práctica docente, sostienen, 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). No obstante, destacan que la práctica pedagógica se encuentra desprestigiada y precarizada, a la vez que se desdibuja la función pedagógica en pos de atender las urgencias.

Ma: “La capacidad cognitiva que tenemos los docentes cuando estamos en la tarea diaria y que, a veces, no es que te consideres capaz, sino que frente a las dificultades y frente a todo lo que es rutina, uno mismo se traba” (T1- 20/08/1993)

Ma: “La práctica esta desdibujada por situaciones que hay que atender, todas las que hemos nombrado, problemas de salud, desnutrición, problemas que no podemos resolver y no nos corresponde resolver. De desnutrición... eh, bueno, el desprestigio, esto de sentirnos permanentemente culpables” (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)

Frente a tales situaciones se plantean, como estrategias necesarias, el análisis de las propias prácticas, "*repensarnos*" para volver a "*adquirir ese rol que tenemos, el rol pedagógico*" y el trabajo colectivo. "*Nuestro compromiso es siempre construir una educación liberadora para no reproducir como es el mandato de la escuela pública, mano de obra barata.*" (T.E 26/10/16 T1).

Mo: "Sería importante que nosotros empecemos a crear espacios de intercambio y reflexión en las mismas escuelas y con escuelas cercanas" (T1- 20/08/1993)

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)

Entre las continuidades y transformaciones en los cotidianos escolares, también nos interesa destacar aquellas vinculadas a los tiempos y espacios. Los horarios para el desarrollo de las clases son motivo de tensión cuando se destinan a actividades que no se consideran parte de la tarea específica de transmitir los contenidos curriculares o cuando se diluyen en las dinámicas de la organización escolar que resultan ineficientes a la hora de agilizar y optimizar recursos, tiempos y espacios.

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:

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 faltan 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. De ahí que, nos interesa comprender qué sentidos construyen los/as maestros/as frente a tales situaciones y qué significaciones adquiere ser docente en tales contextos urbanos de pobreza. ¿Qué sucede allí, donde los maestros/as que fueron formados para enseñar se encuentran con que lo prioritario es asistir? Siguiendo lo que plantea Redondo (2004), es necesario poner en discusión aquellas concepciones dicotómicas que reducen la problemática de educar a la asistencia o la enseñanza, "*ni una ni la otra se producen como prácticas aisladas, cerradas en sí mismas, excluyentes entre sí*" (Redondo, 2004:86). Restos de una y otra tarea se combinan de múltiples maneras. Puede suceder que docentes queden impregnados por sensaciones de impotencia y pensar que con poco que enseñe para estos niños es mucho. O puede ocurrir que se produzca una comprensión más amplia de los procesos sociales y económicos que producen tales situaciones y abrir un espacio de resistencia. Esta toma de conciencia de los problemas no alivia a la institución de tener que hacerse cargo de aquello que el modelo económico produce, pero ubica a la asistencialidad en otro lugar, "*el poder ocupar, recuperar o construir una imagen, su propia imagen como una institución educativa organizada alrededor del enseñar, hace que su campo de posibilidades de intervención se amplíe*" (Redondo, 2004:89).

Ma: "Uno está buscando la vuelta ¿no? Porque el objetivo es que aprendan, pero bueno, es complicado porque su cabeza está... porque no duermen ellos, aparte. Estando en el bunker no duermen, entonces vienen en el día dormidos, viven otra realidad, no sé qué tanto les puede interesar lo que nosotras les podamos mostrar" (21/10/16. T1)

Ma: "Frente a toda la problemática tenemos que poner en algún lugar los contenidos y la enseñanza de lo curricular que muchas veces pasa a un segundo plano, porque estamos atendiendo un montón de cuestiones que tal vez, no sé, pero necesitaríamos ayuda de otros lugares o tal vez tendrían que estar en manos de otros sectores, no todo en la escuela, porque es un lugar de contención más que de aprendizaje... curricular" (21/10/16. T1)

Ma: "...a los chicos hay que darles todas las herramientas necesarias para que salgan adelante. En los contextos de pobreza es donde más tenemos que reforzarlo. No sólo afecto, contención sino también conocimientos. No hay que aflojar, darles todas las herramientas necesarias para que tengan una salida, una visión de futuro diferente. Nuestra función debe ser más que nunca y en ese contexto la enseñanza de contenidos, bien potentes, porque en definitiva es lo único que podemos dar...sino terminamos agrandando la brecha. No nivelar para abajo, bajar el nivel académico. Darles herramientas que le sirva para la vida cotidiana." (21/10/16. T1)

Ma: "Estamos cansados de la palabra, de la maldita palabra para nosotros es "contener", nosotros no queremos contener a nadie, queremos que la escuela sea liberadora, creemos que esa es la función de la escuela, ser un lugar de liberación, un lugar de resistencia a lo que nos están ofreciendo el sistema, y el lugar nuestro, principalmente en el barrio nuestro es el tema... el problema principal que nosotros tenemos, es el tema de la pobreza y el narcotráfico" (21/10/16. T1)

No pocos docentes intentan romper con la estructura escolar para generar espacios más amables y confiados en beneficio de los niños y niñas y del proceso de aprendizaje. En este sentido, es importante abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el curriculum oficial constituye solo un nivel normativo. Lo que conforma dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, decisiones políticas, administrativas y burocráticas, las interpretaciones particulares que hacen maestros/as y alumnos. El conjunto de prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real (Rockwell, 1995).

› ***Trabajo docente y construcciones intergeneracionales***

Como dice Rockwell (2013), el trabajo docente difícilmente puede ser comparado con otros. En parte, su particularidad está centrada en ese entramado que implica el trabajo con los niños/as en el nivel de la escuela primaria. Tal es así, que Batallán (2007) habla de "docentes de infancia" para destacar las características de este trabajo. Por ello, en la configuración de este quehacer se entrecruza una dimensión intergeneracional que no podemos desconocer. En otras palabras, el trabajo pedagógico involucra tanto a maestros/as como a niños/as en una compleja trama de interacción, donde están presentes tanto las acciones de los/as docentes hacia los alumnos/as, como

también las actividades de los niñas y niños que se orientan al/la docente y hacia sus pares (Rockwell, 2013). Se trata de un proceso de trabajo realizado por todos los sujetos involucrados. De ahí que, uno de los núcleos trabajados en el proceso del Taller de Educadores se vinculó al modo en que las/os maestras/os caracterizan a las niñas y niños con los que, cotidianamente, despliegan sus prácticas y relaciones laborales. Partimos del supuesto que estas construcciones magisteriales acerca de esa infancia con la que interactúa inciden en el propio quehacer laboral. Por ello, nos interrogamos acerca de cómo construyen la/os maestra/os a las/os niñas/os con los que trabajan.

Hemos identificado, provisoriamente, dos modalidades que remiten a imágenes infantiles contradictorias y tensionales. Por un lado, aquellas construcciones magisteriales que aluden a la niñez en contextos de pobreza estructural como sujeto de aprendizaje; por el otro, aquellas referidas a esa niñez como sujeto de futuros inciertos o vidas fragilizadas. Veamos algunas descripciones de estas modalidades de visualización de la infancia que se entrecruza en el trabajo docente.

Por un lado, encontramos aquellas construcciones magisteriales que aluden a la niñez en contextos de pobreza estructural como sujeto de aprendizaje. En este sentido, se destacan ciertas características de ellos como “falta de atención”, “atención dispersa”, “no se logra que aprendan. Su vida es un desorden, no tienen cuadernos”, “los chicos dicen: ‘para qué vamos a estudiar. Si ganamos más como “soldaditos’, “falta de juguetes, recursos didácticos”, “escaso vocabulario” (TE. N° 3; 11/11/2016). Entendemos que en tales representaciones respecto a los alumnos en términos de “carencias” se entraman experiencias cotidianas actuales con figuras construidas en determinados momentos históricos (Walker, 2017). De ahí que se construyan a partir de ciertos parámetros sobre cómo deberían ser los estudiantes, sustentadas en conceptualizaciones históricas construidas a lo largo del siglo XX que no encuentran anclaje en la cotidianeidad escolar actual, atravesada por la heterogeneidad y fragmentación. La pretensión igualadora de la propuesta sarmientina elaboró parámetros acerca de lo deseable y lo correcto, instituyendo la igualdad como equivalente a homogeneidad. De esta manera, se buscó que todos se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, tuvieran los mismos héroes y aprendieran las mismas cosas (Dussel y Southwell, 2003). Sin embargo, las realidades cotidianas escolares ponen en jaque las representaciones sobre el estudiante ideal generando una tensión entre el horizonte de expectativas de los docentes respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje y las representaciones que construyen sobre los alumnos en sus experiencias cotidianas (Walker, 2017).

Ma: “Falta de atención, atención dispersa, algo así como no me importa, ansiedad esperando el recreo, el horario del recreo y del comedor, que tenemos el almuerzo, que eso es a la mañana, “seño tengo hambre”, “seño a qué hora nos vamos al comedor”, y después el de la tarde, el de la merienda. También

hay malos tratos entre ellos, violencia, falta de respeto, algunos muchos, no tienen básicamente los útiles escolares” (11/11/2016. T3)

Ma: “Problemas fonoaudiológicos y/o neurológicos sin atención médica, de atención, se distraen con facilidad, de retención, olvidan fácilmente, escaso vocabulario, las familias tiene grandes limitaciones para ofrecer ayudas con las tareas, problemas entre familias de los niños que luego son llevados al aula” (11/11/2016. T3)

Mo: “Hay una dificultad en la comprensión reflexiva de los distintos tipos de textos (...) Dificultades de relacionar distintos momentos históricos entre sí, contextualizarlos (...) dificultad a la hora de usar la creatividad propia de los pibes” (11/11/2016. T3)

Ma: “Cuando uno va a lo pedagógico, a lo académico, ellos muchas veces se niegan porque están en otra en su cabeza, su cabecita está en otra. Muchas veces tiene hambre o tiene muchos problemas (...) muchas mujeres que sufren violencia de género no solamente física, psicológica y económica también” (28/10/2016. T2).

Ma: “Yo quiero personas, no me interesa matemáticos, primero quiero buena gente” (28/10/2016. T2)

Ha sido el discurso de las reformas educativas de los años 90 el que, al pensar las relaciones entre educación y pobreza, calificó al sujeto de la educación como *niño carente*, concibiendo los maestros como técnicos a los que hay que capacitar para trabajar con *esos niños* (Martinis, 2006). Nombrar al sujeto de la educación en términos de niño/a carente anula indefectiblemente la posibilidad de la educación.

“El correlato del niño/a carente no es un maestro ni un educador, sino una figura que podría ser definida como contenedor-asistente social. Emergencia educativa: la de una escuela que renuncia a enseñar, a poner en juego un saber. Emergencia educativa: la escuela contiene y asiste. Emergencia educativa: ruptura no ya del lazo social, sino de la posibilidad de establecerlo” (Martinis, 2006:13)

Para Dussel y Southwell (2003), tales cuestiones nos interrogan acerca de los alcances y límites de la acción educativa en tensión con la problemática de la diversidad y la igualdad. En los contextos de pobreza urbana, en ocasiones, puede suceder que lo diverso se constituya en antesala para cuestionar la capacidad (y el derecho) de ser educado de los niños/as así como ponderar las diferencias como deficiencias o déficits. Sin embargo, resulta necesario tener en cuenta que el aprendizaje es resultado de procesos complejos de interacción entre diversos fenómenos que entran en juego. No considerarlos nos lleva a limitar el conocimiento de la problemática, obturando las posibilidades de soluciones e intervenciones que permitan superar los “déficits” señalados (Achilli, 1986). Es necesario incluir en el análisis las condiciones del contexto institucional y socioeconómico en el que se despliegan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por otro lado, acerca de las caracterizaciones que construyen los docentes participantes del Taller, identificamos imágenes referidas a esa niñez como sujeto de futuros inciertos o vidas

fragilizadas:

Ma: "Si haces un seguimiento de estos pibes y de un grado que empezó en primer grado, llegan dos" (28/10/2016. T2)

Ma: "Se desgranar, quinto grado se empiezan a desgranar" (28/10/2016. T2)

Ma: "Los alumnos muestran sus angustias y la tristeza. Sospechan que no existe otra forma de vivir, que en cualquier momento son boleta, como dicen ellos" (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)

Ma: "(...) no tiene sentido a la vida y que se quieren matar y que se quieren matar y que lloran y demás y bueno por ahí uno cumplir ese rol de escucha, de darle la palabra, de que se sientan escuchados." (28/10/2016. T2).

Ma: "Dejan de ser niños muy... rápido" (28/10/2016. T2).

Las descripciones que los maestros/as hacen del contexto socioeconómico de los niños pueden derivar en algunas ocasiones a visiones estereotipadas o a cierta desvalorización de las posibilidades de aprendizaje (Montesinos, Schoo, Sinisi, 2012). Allí donde el medio social de donde provienen los niños/as pareciera constituir un obstáculo para que los maestros/as desplieguen su quehacer, el docente educa enfrentando este obstáculo (Martinis, 2006). Consideramos que tales construcciones que se hacen de la niñez escolarizada, configuran de manera relacional el trabajo docente, a la vez que se entraman con aquellas donde los/as maestros/as destacan aspectos "esperanzadores" de estos niños:

Ma: "Yo creo en mi alumno" (28/10/2016. T2)

Ma: "Son niños muy extrovertidos, curiosos inquietos, son capaces" (28/10/2016. T2)

Ma: "No faltan nunca ni siquiera los días muy lluviosos, por más que caigan piedras, todos, están todos ahí, la escuela para ellos es una contención y están contentos de permaneces 4 hs y media ahí, ellos siempre hablan, preguntan, cuentan historias, episodios" (28/10/2016. T2)

Mo: "A pesar de toda esa pesadumbre, son chicos felices (...) a pesar de la realidad que viven cada día, son pibes que dentro de todo, tienen aspectos esperanzadores (...) yo veo cosas hermosas (...) nos olvidamos de la belleza de la infancia" (11/11/2016 T3)

Mo: "Hay situaciones alegres, divertidas, disfrutables, y de las cuales se pueden partir para justamente sobrellevar las otras que son mas complejas, mas delicadas, mas duras" (11/11/2016 T3)

En tales construcciones magisteriales del sujeto que aprende se ponen en juego valores, sentidos comunes, por ello, consideramos de relevancia seguir profundizando en cada una de ellas de manera que podamos analizar y enriquecer el estudio de las relaciones intergeneracionales que involucran a los sujetos de la educación.

› **Palabras Finales**

En el desarrollo de esta ponencia nos ha interesado presentar algunos avances acerca de las transformaciones urbanas y de los cotidianos escolares a partir de las experiencias de Taller realizadas en 1993 y 2016. Hemos tratado de identificar ciertos núcleos teórico-empíricos, algunas claves de análisis interpretativo, en un intento por afinarlos conceptualmente y cargarlos de contenido empírico. Actualmente, nos encontramos abocados en la edición y publicación de un libro acerca del trabajo docente que han escrito los/las maestros/as que participaron del Taller de Educadores 2016. Los mismos maestros que han integrado el Taller se apropian del material generado colectivamente y lo resignifican. Un modo de comunicar y replicar la experiencia con otras/os maestras/os en actividad. Tal vez, un camino para concretar aquello que se ha esbozado en el Taller. Se dijo que el trabajo docente en los contextos de pobreza urbana resulta muy complejo. Que ello requiere salir de una práctica individual y “voluntariosa” para construir de modo colectivo. *“Los que tenemos las mismas problemáticas nos tenemos que organizar y construir un movimiento pedagógico popular”* (T.E.Nº 2; 28/10/2016).

En lo que atañe a los núcleos que conformaron la caracterización de la niñez que aprende, de la niñez con su vida fragilizada y de la niñez de futuro incierto, esperamos seguir profundizando en cada una de ellas como margen que permita analizar y enriquecer el estudio de las relaciones intergeneracionales que involucran a los sujetos de la educación.

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 (2007), Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria. Buenos Aires. Paidós.
- Batallán, G. (1983): Talleres de Educadores. Capacitación mediante la investigación de la Práctica. FLACSO. Buenos Aires.
- Dussel y Southwell (2003), "La escuela y la igualdad: renovar la apuesta", en Revista El monitor de la Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina.
- Martinis, P (2006) "Eduación, pobreza e igualdad: del "niño carente" al "sujeto de la educación", en Martinis, P y Redondo, P, Iguadad y educación escrituras (entre) dos orillas. Buenos Aires, del estante editorial.
- Montesinos, Schoo, Sinisi, 2012 (2012), "Acerca de la enseñanza y el curriculum. Un estudio a partir de las representaciones de docentes de la educación secundaria", en Serie La Educación en Debate/ N°9/ ISSN 2314-2863.
- 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.
- Redondo, P (2004), Escuela y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Buenos Aires Paidós.

-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.

-Rockwell, E (1995) “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”, en La Escuela Cotidiana, Fondo de Cultura Económica. México.

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

-Walker, V (2017) “El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones”, en Educación, Lenguaje y Sociedad. ISSN 2545-7667 Vol. XIV Nº14. Pp1-35.