

# **TRABAJO DOCENTE EN CONTEXTOS DE POBREZA URBANA**

## **Una aproximación comparativa de las últimas décadas**

**Elena Libia ACHILLI**

CIUNR-Consejo de Investigaciones UNR- CEACU- Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos; FHyA-UNR; eachilli@tower.com.ar

**María Victoria PAVESIO**

CEACU – Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos; FHyA-UNR; vickypavesio@hotmail.com

**Myrian Raquel VERA**

CEACU – Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos; FHyA-UNR; mraquelvera@hotmail.com

### **RESÚMEN**

Esta ponencia deriva de un proyecto mayor en el que se recupera una línea de investigación socio-antropológica centrada en el análisis de procesos socioeducativos, familiares y barriales en contexto de pobreza urbana que se viene desarrollando desde la década de los ochenta del siglo veinte en la ciudad de Rosario (Santa Fe; Argentina) por algunos integrantes del equipo general. En esta oportunidad, focalizaremos en una primera exploración comparativa del *trabajo docente* a partir de replicar una experiencia de *co-investigación* de la década de los 90 a través de los denominados Taller de Educadores (Vera, 1988; Achilli, 1986). En tal sentido, se repitieron los mismos objetivos y planificación que orientaron el proceso del Taller. A su vez, también, se retomaron los mismos criterios metodológicos para convocar a la/os maestra/os a través de un mapeo de escuelas insertas en distintos contextos de pobreza estructural de la ciudad. Presentaremos, en primer lugar, algunas consideraciones teóricas metodológicas en las que se sustenta el proceso de investigación en general para detenernos en los fundamentos del Taller de Educadores implementado. En segundo lugar, identificaremos de modo comparativo algunos núcleos problemáticos que hacen al trabajo docente en contextos de pobreza estructural de las últimas décadas.

**PALABRAS CLAVE:** Trabajo Docente \* pobreza estructural \* Taller de Educadores

### **PRESENTACIÓN**

En la presente ponencia realizaremos una aproximación acerca del *trabajo docente* en contextos de pobreza urbana a partir del material producido en los denominados *Talleres de Educadores* (Vera, 1988; Achilli, 1986) que hemos implementado durante el año 2016. Los mismos se llevaron a cabo a partir de un convenio entre el Centro de

Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos –CeaCu-; Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario y la Asociación del Magisterio de Santa Fe, Delegación Rosario –AMSAFE-. Estos Talleres de Educadores replicaron una experiencia que desarrollamos en 1993<sup>1</sup> por lo que se guiaron con los mismos objetivos y la planificación de entonces. Tanto a principio de los 90 como en estos años partimos del supuesto que el trabajo docente en las escuelas insertas en ámbitos de pobreza, condensan un conjunto de condiciones que le imprimen características y tensiones particulares. Es decir, las situaciones socioeconómicas, las presiones de las reformas educativas –ayer y hoy, centradas en la “calidad” y en las retóricas que deslegitiman a la escuela pública- hasta la presencia contemporánea de diversas modalidades de violencias, complejizan el trabajo docente en tales contextos de tal modo que, merece ser analizado y re-pensado.

De ahí que, el Taller de Educadores se configura como un espacio colectivo de análisis de las propias prácticas docentes contextualizadas. Se trata de un ámbito en el que se combinan estrategias de investigación con una modalidad de formación de docentes en actividad centrada en la objetivación del contexto cotidiano y en la construcción de prácticas alternativas. Por ello, hablamos 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 la experiencia que desarrollamos durante el año 2016 -que aún no hemos finalizado en su totalidad- participaron veintisiete maestras y maestros convocados a partir de un mapeo de escuelas primarias públicas insertas en contextos de pobreza estructural de la ciudad de Rosario. Tal criterio también se utilizó en el trabajo que realizamos en 1993.

Por lo tanto, aquí nos interesa analizar comparativamente ambas experiencias con el propósito de identificar ciertos núcleos problemáticos que nos permitan vislumbrar continuidades y/o transformaciones en los procesos socioeducativos y, particularmente, en el trabajo docente que se despliega en tales contextos.

---

<sup>1</sup> Taller de Educadores: *El trabajo docente en contextos de pobreza urbana (Hacia una re-significación de la práctica pedagógica)*; Escuela de Antropología; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario y AMSAFE (Asociación del Magisterio de Santa Fe, Delegación Rosario); 1993. Los Objetivos generales que orientaron la experiencia fueron los siguientes: i) Realizar una caracterización de la práctica docente desarrollada 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 (aquellos que lo alejan de la especificidad pedagógica e intelectual de su trabajo); iii) Elaborar lineamientos de propuestas pedagógicas pertinentes a las características socioculturales y/o étnicas del niño/a que le aseguren una formación relevante y de “calidad” para un desempeño autónomo en la sociedad

El enfoque teórico metodológico desde el cual nos posicionamos y desde el cual pretendemos acercarnos para conocer y caracterizar los procesos escolares y, como parte de ello, el trabajo docente, parte de una perspectiva relacional que pretende 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. Como plantea Rockwell (2013) es importante reconocer que se trata de un *trabajo* que posee propiedades particulares en tanto remite a una compleja trama de interacciones. Podríamos agregar que si bien está

“...definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente. Consideramos a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimientos-alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender”. Esas actividades que superan la práctica pedagógica va desde las que podemos caracterizar como de orden burocráticas (planillas, planificaciones, preparación de la documentación de lo/as niño/as, entre otras) hasta las que la institución encomienda como forma de recaudar fondos para el mejoramiento de las condiciones deficitarias en que se encuentran muchas escuelas (venta de rifas, cobro de cuotas de la cooperadora, etc., pasando por las reuniones de personal con directivos, asesoramiento y reuniones de padres, preparación de actos conmemorativos, control de los recreos, realización de censos que el Estado solicita, etc. (Achilli, 1986:7)

A su vez, consideramos que ese conjunto de actividades y relaciones que cotidianamente el maestro despliega “fuera” del aula perturban la práctica pedagógica concreta, en su especificidad de trabajo intelectual. Ahora bien, así como afirmamos que el trabajo docente se haya profundamente afectada por actividades y relaciones que alejan/enajenan al maestro/a de la especificidad de su quehacer (el trabajo en torno al conocimiento), entendemos que son ello/as quienes configuran un sector social que, por su permanencia de inserción laboral, pueden protagonizar una posibilidad de cambio. Es

a partir de allí que privilegiamos el análisis del trabajo docente, no solo 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 proceso 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).

### **TALLER DE EDUCADORES Y ETNOGRAFÍA. Un enfoque para conocer el trabajo docente**

Como hemos planteado, la documentación empírica en la que se basa este texto, deriva del trabajo que han desplegado maestras y maestros en el contexto de lo que denominamos Taller de Educadores. Por lo tanto, es necesario explicitar el enfoque teórico metodológico en el que se fundamenta su implementación y que orienta el proceso de investigación en su conjunto.

Como dijimos anteriormente, la necesidad de constituir un espacio destinado al análisis y reflexividad acerca del trabajo docente en estos particulares contextos socioculturales, parte del supuesto que aquí la práctica docente adquiere características propias dadas la tensión que se produce entre la tarea específicamente pedagógica y las situaciones de pobreza. Las problemáticas presentes en las escuelas ubicadas en tales ámbitos socioculturales condensan un conjunto de situaciones que interfieren la posibilidad de que el maestro/a desarrolle un trabajo centrado en el quehacer pedagógico. Situaciones complejas que a la vez que transforman el espacio y el tiempo escolar en ámbitos asistenciales, neutralizan/ desdibujan la tarea educativa, enajenando al maestro/a de la especificidad de su trabajo con el conocimiento (Achilli, 1996).

En tal sentido, los Talleres de Educadores se constituyen en una propuesta de formación que apunta a modificar las relaciones pedagógicas, lo cual supone la posibilidad de transformación de las prácticas docentes que se han ido construyendo y que se despliegan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para poder construir nuevos esquemas que permitan una práctica distinta.

“Cambiar la práctica pedagógica implica, entonces, que los docentes vivan procesos de aprendizaje que les permitan transformar las formas internalizadas de pensar y actuar, y para ello, es necesario que se pregunten cómo se han ido

construyendo y porqué se han construido de esa manera” (Assael y Guzmán; 1995:6).

De este modo, intentamos abordar los procesos socioeducativos y comprender las experiencias escolares a partir del análisis de lo que sucede *cotidianamente* en las escuelas (Rockwell, 1995). 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. Es un esfuerzo por afirmar y construir herramientas conceptuales que permitan desplegar espacios interactivos en el que, la participación de los sujetos se “encuentren” con sus prácticas e “intereses”, las reconozcan, argumenten y las demanden colectivamente. Para ello, 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 con los sujetos en tanto posibilita la configuración de un *campo interactivo de investigación* en el que se despliega la lógica sociocultural de los sujetos. Un trabajo alrededor del conocimiento de lo que hacen y, a la vez, de un sentido común cargado de una multiplicidad de huellas que los sujetos des-conocen (cristalizaciones en su conciencia práctica). Otro núcleo del enfoque etnográfico, que nos interesa visibilizar en esta ocasión se vincula con el proceso de *co-construcción cotidiana* que se pone de manifiesto en el espacio colectivo del Taller de Educadores. En otras palabras, la construcción grupal de una trama de conocimientos de distintos órdenes que maestras y maestros hacen circular en torno a su trabajo y las condiciones en que se produce. Un conjunto de información heterogénea y no estandarizada que permite analizar y explicar diferentes procesos vividos en la medida que los sujetos que la producen se hallan implicados en situaciones semejantes.

### **TRABAJO DOCENTE Y POBREZA URBANA. De continuidades y Transformaciones en las últimas décadas**

Partiendo de los procesos derivados de los Talleres de Educadores, creemos que es posible realizar una aproximación comparativa –con los cuidados y riesgos que puede implicar- a determinados núcleos problemáticos que maestras y maestros construyeron en la experiencia de 1993 y durante la experiencia 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, diferencias a partir de contrastar prácticas y experiencias cotidianas del trabajo docente.

El proceso de transformación educativa, desarrollado durante la década de los noventa dio lugar a infinidad de situaciones extremas que se inscriben en un contexto general de transformación del Estado (económica, política, social, cultural). Un proceso de reforma que implicó descentralizaciones, desregulaciones, ajustes estructurales y privatizaciones con la impronta de la propia lógica neoliberal, generando fragmentación sociocultural y también a nivel de las configuraciones cotidianas. Tales procesos que implicaron fracturas o atomizaciones en las relaciones sociales y tendieron a la ruptura de los lazos colectivos obturando la solidaridad. Dentro de esa lógica del *contexto neoliberal* Achilli (2000) 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)

Las *segmentaciones/fragmentaciones* socioculturales que se reproducen en los distintos ámbitos de la ciudad de Rosario son comprendidas en ese conjunto de transformaciones dentro del contexto neoliberal. Es decir, la continuidad en el contexto urbano de aquellas transformaciones estructurales.

Este trabajo profundizó las transformaciones que se configuran en la ciudad a partir de 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. Estas poblaciones complejizan la vida urbana y difícilmente logran insertarse en las nuevas estructuras productivas y/o de servicios. (Achilli, 2010). Estos procesos de desestructuración social atraviesan las escuelas públicas de argentina. “*Una ciudad fragmentada y desigual que penetra la cotidianeidad escolar desplegando diversos procesos...*” (Achilli, 1996; 1997)

## **UNA APROXIMACIÓN A ALGUNOS NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS**

### **De las transformaciones barriales a las transformaciones del trabajo docente**

Las transformaciones históricas y socioeconómicas tanto de los espacios barriales como de los grupos familiares ponen de manifiesto un núcleo que remite a las huellas que calan la dinámica del trabajo docente.

Ma: “Era una escuela de un barrio obrero, humilde, pero se ha sumergido en la extrema pobreza. Asisten muchos chicos venidos del norte.” (T1. 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 d vida de la gente de los barrios d la zona.” (T1. 1993)

Ma: “(...) el chico está muy abandonado porque el padre por la necesidad de conseguir sustento diario y la madre también, sigues estando solos, a cargo de otros chiquitos o sino andan en la calle” (T1. 1993)

G: “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” (G. T. 21/10/16. T1)

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.

Argentina, atravesada hoy por el narcotráfico ya no como país de tránsito sino también como lugar de elaboración y consumo marca un ciclo de violencias y de nuevos circuitos de producción ilegal. Y la ciudad de Rosario tiene nota destacada, acusada de

ser puerto de paso, desembarco, venta y distribución. El narcotráfico forma parte de una etapa más avanzada en la profundización de la fragmentación sociocultural a la que hacíamos referencia. Atraviesa todas las instituciones y forma parte de la cotidianidad escolar a través de las experiencias narradas por niños, niñas, jóvenes y adolescentes. Narraciones que delatan dolor y muerte, que detienen el desarrollo de una clase áulica y devasta a los docentes, sumiéndolos en soledades e impotencias. Por otro lado, los docentes sostienen que, por situaciones de violencia en el barrio, donde las bandas se disputan territorios o por cuestiones laborales, familias enteras deben trasladarse constantemente contribuyendo de esta manera a la interrupción de las trayectorias escolares de los hijos.

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. T1)

Ma: "De barrios de trabajadores, a barrios de desocupados a barrios infectados de narcotráfico" eso es lo que degradando (26/10/16 T. 1)

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...". "En general los más chiquitos están oliendo pegamento" (T.1 - 1993)

Ma: "No es lo mismo estar en estas escuelas que estar en otras... no es lo mismo. Entonces tenemos que buscar soluciones... idear soluciones distintas, pero no corriendo solamente... a ver, a mí me molesta esto, me hace ruido esto, el correr ante la urgencia, si es verdad, no tenemos más recursos... tenemos que tapar agujeros, pero no nos quedemos en eso. No nos quedemos en eso, porque si no me parece que le estamos errando." (21/10/16. T1)

Ma: "...nosotros ahora tenemos otro problema, que tenemos chicos, que eso no lo veíamos, nosotros que lo hablamos entre compañeros, chicos tristes, tris-tes, es lo más desesperante que te puede pasar que a vos tu alumno te digan "qué quieren, ¿que me mate yo también?" chicos de 8, 9, 11, 12 años" (21/10/16. T1)

La práctica docente, afirman los talleristas, consiste en un saber hacer comprometido, enfocada 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, afirman que la práctica pedagógica se ve desdibujada, desprestigiada y precarizada. Aparece la "culpa" por no poder abocarse a lo estrictamente pedagógico en función de atender las urgencias y la



“soledad” no sólo en los pedagógico respecto de qué dar y cómo sino ante situaciones que involucran a sus alumnos/as y la policía.

Frente a la culpa y a la soledad 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.*” (G.T 26/10/16 T1).

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)

Las aulas superpobladas o sobrepasadas por situaciones conflictivas y urgencias para las cuáles la escuela no está diseñada, coinciden es esto los docentes, instalan nuevas tensiones dentro de las instituciones educativas y en la práctica docente cotidiana. Maestras/os se sienten impelidos por la necesidad de reinventarse como profesionales de la educación y forzados a dar una respuesta a las realidades que dañan la vida de los estudiantes y desmoronan a sus familias. 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.” (Taller 1993, Achilli, 1996: 93)

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)

En esa trama subyace la tarea, para algunos, casi convertida en deuda, de enseñar. Subyace la pregunta sobre cómo trabajar los conocimientos y los contenidos curriculares en relación a la realidad social particular de los chicos y chicas que asisten a escuelas en contextos urbanos de pobreza. La concepción pedagógica de su tarea se tensa con la concepción social de la misma la cual sobrepasa las paredes del aula e introduce al maestro en la búsqueda de soluciones parciales y lo detiene en imaginar, planear, crear los modos de abordaje de lo urgente. Al mismo tiempo reconoce la importancia de cumplir con la transmisión de los conocimientos que como institución

escolar enmarcada dentro de un sistema educativo -que no contempla particularidades- debe brindar.

Ma: "...a los chicos hay que darles todas las herramientas necesarias para que salga 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)

Los docentes se debaten entre varias funciones de acuerdo a lo preestablecido social e históricamente y según a las nuevas necesidades que demandan las realidades sociales y económicas, los riesgos y las emergencias.

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)

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: "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: "La práctica docente consiste o implica un saber hacer, comprometido, enfocado a la justicia social, que exige al límite nuestra capacidad organizativa, acercando los contenidos al contexto, con el objetivo de una verdadera inclusión. En esta realidad urgente, que demanda mayor compromiso del estado y de sus

agentes, efectores de salud, escuelas especiales, clubes, para crear lazos con estas instituciones” (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)

Mo: “la práctica docente, desde donde la vemos nosotros, en contexto de pobreza, evidentemente que es compleja. La complejidad de esa práctica hoy hace que cuando tenemos voluntad, una palabra sería voluntad, y compromiso y conciencia de que somos trabajadores y trabajadoras, cuando tenemos esa conciencia, tenemos la voluntad y el compromiso y salimos de la práctica individual, voluntariosa y empezamos a entenderla en términos más colectivos, empieza a modificar la praxis en el docente, y cuando hablamos de praxis, hablamos tanto de la práctica como de la teoría, empezamos a hacer modificaciones teóricas de la práctica colectiva..” (21/10/16. T1)

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... Pensarme qué estrategias voy a dar o qué estrategia voy a adquirir para no ser solamente, no correr solamente ante la urgencia” (21/10/16. T1)

Algunos docentes se ven casi en la obligación de preguntarse cada día respecto de su encuentro con los alumnos “¿*Qué aprendieron hoy?*” Y en no permitirse decir “*hoy me fui sin enseñar*”. Se proponen “*Que pasen la barrera de 7mo. grado*”. Otros, en cambio, optan por objetivos más extensos, de solidaridad social, de lucha junto a la comunidad, afirman que prefieren buenas personas antes que matemáticos porque “frente a los chicos tristes lo curricular pasa a un segundo lugar”.

Entonces, nos preguntamos ¿qué supone la relación entre lo urgente y lo importante? ¿Qué relación supone lo curricular y la función escolar como lugar de liberación?

### **Relación familias/ barrio/escuela**

Cuando los docentes plantean una relación familia/barrio/escuela en su mayoría sostienen un vínculo de solidaridad y compromiso que va más allá de lo estrictamente pedagógico, “*pedagogizando*” las problemáticas barriales y “resignificando lo social”

desde los contenidos curriculares. Se habla también de disminuir o evitar las tensiones que puedan surgir entre la escuela y la comunidad. En los distritos donde la droga, el narcomenudeo, la delincuencia y la violencia callejera no dan tregua, barrios emblemáticos por su estigmatización constante, la escuela se convierte en “caja de resonancia de lo que pasa en el barrio”. Su contratara, los grupos de comparsa que intentan brindar un espacio, escucha, contención y dialogo en un barrio que es definido como lugar “hostil”.

Ma: “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 al hermano o que el hermano mató a otro, que se suicidan chicos, tenemos chicos tristes...” (26/10/16 T. 1)

Mo: “No es casualidad que cuando nosotros vamos a las marchas, no un puto padre, no hay un puto padre, porque somos docentes... entonces, el docente no está con la gente, no está con la sociedad y no es casualidad.” (21/10/16. T1)

Ma: “hay una situación con las familias que es que los docentes no hacemos mucho para que las familias se acerquen y otros si... pero otros no. Y esas diferencias las tenemos dentro de las instituciones. Y hay que incluir a las familias.” (21/10/16. T1)

Ma: “muchos maestros, no todos, ven... se paran en una situación de superioridad respecto de las comunidades de sus alumnos (...) yo por lo menos acostumbro a tratar a los padres como pares, son pares, yo soy maestro, pero son personas igual que yo” (21/10/16. T1)

Ma: “uno también tiene que entender que a veces con el ejemplo de “si no se ocupan” ... se ocupan, se ocupan de la forma que pueden, con la herramienta que tienen, con lo que hay y a veces se ocupan mucho más que otros padres que tienen otras oportunidades. Entonces eso me parece que es fundamental, entender al otro, ponerse en el lugar del otro. Que la pobreza no se elige y que acá... porque ¿quién va a elegir ser pobre y vivir en esas condiciones?” (21/10/16. T1)

Ma: “crear lazos, lazos sociales, lazos con la comunidad y lazos con el alumno. Me parece que una forma de contener también es crear un lazo con el alumno, un lazo entre nosotros los compañeros para reclamar nuestros derechos. Me parece que no da lo mismo enseñar en cualquier otro contexto pero también eso es una forma de mostrarle cómo se construye al alumno. Si a nosotros nos ven, un equipo, digamos que, que trabajamos en equipo que creamos lazos, que nos comprometemos con la comunidad, también es una forma de yo enseñarle al alumno cómo se construye y también es un saber válido.” (28/10/2016. T2)

Dentro de este núcleo se introduce la continuidad y profundización de una crisis estructural que avanza sobre las familias y la escuela a partir de las transformaciones provocadas por la lógica neoliberal. Parte y resultado de esta lógica son los circuitos de la pobreza o circuitos diferenciados de escolarización que se replican en los espacios urbanos de las grandes ciudades del país.

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”. (Sinisi, 2004)

La reproducción de estos circuitos contribuye a la naturalización de diferenciaciones socioculturales, de posibilidades de acceso, a partir de las marcadas diferencias socioeconómicas y atentan contra la estabilidad laboral de los docentes.

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)

Ma: “En nuestra escuela se dio el caso que con este plan de ajuste y de recorte presupuestario de la Provincia, en vez de crearse cargos, se cerró uno (...) y nuestros grados se poblaron mucho más... (T. 2- 1993)

El trabajo colectivo y comunitario, intersectorial e interinstitucional se ve como posibilidad de cambio y superación ante la falta de respuestas de los organismos de

gobierno, a los reclamos que realizan tanto los vecinos del barrio como los trabajadores de las instituciones que se ven afectadas por las mismas, malas o nulas condiciones de infraestructura. Esta falta de servicios básicos que sufren las familias de un territorio y que se trasladan a los centros educativos, comunitarios, de salud (falta de luz, de cloacas y desagües, de agua, de gas, de asfalto y más) son obstáculos que, ha decir de los docentes, entorpecen el desarrollo de las prácticas escolares cotidianas.

“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”. “Docentes que no están con la gente, con la comunidad...” “Maestro colonizador”. “Maestros que se paran en una situación de superioridad respecto la comunidad...yo acostumbro a tratar a los padres como pares...” “Los docentes no podemos hacer todo...” “nos sentimos solas, están faltando asistentes sociales, psicopedagogas (...) La realidad nos acosa, constriñe...” (26/10/2016 T. 1)

El trabajo docente es visto por algunos de ellos como en diversos grados de compromiso de acuerdo a la mayor o menor participación en los reclamos, movilizaciones o actividades que se realicen junto a la comunidad barrial y la soledad en la tarea queda supeditada a la presencia de gabinetes interdisciplinarios que colaboren en el abordaje de situaciones complejas que atraviesan algunos/as alumnos/as y sus familias.

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)

### **El trabajo del/la maestro/a**

El proceso de enseñanza y aprendizaje se da entre estas tensiones y contradicciones puestas de manifiesto por los docentes. El trabajo docente que centralmente contribuye en este proceso se debate entre las urgencias cotidianas y las demandas y solicitudes pedagógico-administrativas oficiales, de las familias, del barrio y de la sociedad en general. El grado de poder que se les atribuye a los docentes es asumido por algunos como un poder superlativo lo cual inmediatamente deriva en un sentimiento de

impotencia y frustración permanente sobre su tarea específica. Asoman el agotamiento, la tristeza, el estrés, la soledad.

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, elegir el lugar, estoy convencida que elegí el lugar. No sé... esto de que mirarnos en espejo, escucharnos en espejo acá, y... hasta permitarnos ser vulnerables, escuche que siempre teníamos el as... y no, a mi me ha pasado y no tenía el as y me han tratado de utópica, no como dijo maxi de loca, pero si de utópica, vivís en la una nube de gases... 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... Estas cosas de que uno se mete en espejo de otro y dice, bueno, también esto, es vulnerable, por eso estoy acá también”. (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 esfuerzo constante por articular los contenidos curriculares al contexto territorial deviene en angustia cuando las situaciones de violencia, de privación o escasez no aparecen contempladas en esos diseños y no pueden ser utilizados a modo de ejemplo de lo dado en clase. El conocimiento transmitido se aleja de las posibilidades y necesidades inmediatas de los alumnos y por lo mismo esos conocimientos se ven desvalorizados ante la falta de un proyecto a largo plazo, pierden 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. El contexto se vuelve referencial en ese único sentido. Lo mismo si se habla del trabajo, la salud, la basura, el medioambiente o la nutrición.

“El Ministerio mira para otro lado. Saben lo que pasa con los chicos. Nosotros ponemos el cuerpo, las fotocopias, la contención, la asistencia y llegamos acá porque se me quemaron los papeles. Llegamos hasta acá porque hay generación de mamás desnutridas, adictas y los hijos son desnutridos...el famoso “fronterizo”. (Socialización T. 28/10/16)

Las tantas veces aludida *soledad*, aquella que viven los docentes al enfrentar su tarea en medios *hostiles* y de extrema vulnerabilidad se profundiza cuando desde lugares de mayor responsabilidad y jerarquía la realidad social es anulada como condición de educabilidad. O cuando desde la formación docente los conceptos vertidos señalan al docente como único responsable del proceso educativo, de sus logros y fracasos.

“Reuniones con supervisores que plantean “no me vengan con problemas sociales a la hora de educarse porque te podés educar en cualquier parte del mundo”. Ateneo organizado por el Ministerio sobre alfabetización en el nombre convocante de Emilia Ferreiro a partir de estudios con chicos discapacitados, le hablás y aprende... Te ponen en un lugar como responsable de que no se eduquen, ya que el ser humano es educable en cualquier circunstancia”. (Socialización T. 28/10/16)

La provincia de Santa Fe se encuentra elaborando una Ley de educación provincial para lo cuál ha organizado una serie de espacios de consulta, debate y de intercambio de experiencias en diversos ámbitos de la sociedad. Dejando para el final el trabajo con los docentes. Por lo que muchos de ellos muestran su preocupación ante la falta de espacios para la deliberación y la reflexión en torno a su diagramación para lo cuál no se sienten convocados. Existen cuatro proyectos de ley de los cuáles no se ha participado cuando “*eso va a marcar nuestro quehacer próximo*”.

“El movimiento docente tiene que tomar una responsabilidad propia (más allá del gremio). Hace falta debate. Hay debates que son urgentes. Tenemos que unificar algunos criterios generales (estos encuentros pueden ser una buena línea para empezar). Tomar grandes autores para repensar nuestra práctica. Sarmiento y/o Fuentelba ¿dónde nos posicionamos? Estamos muy cargados, para seguir el año que viene con esta experiencia”. (Socialización T. 28/10/16)

El contexto formativo como parte de los llamados circuitos de pobreza urbana se abre a un abanico de circunstancias y situaciones no previstas e impensadas que tienen lugar en la escuela y en el aula y que no han sido generadas allí pero que sí encuentran allí un espacio para ser dichas, muchas veces en forma de interrupción o desborde de una clase planificada.

- Se reparten fotocopias de una leyenda, pregunto ¿de qué se trata? ¿Quiénes son los personajes, si hay algún conflicto? ¿Quién quiere contar el conflicto? ¿Le podemos buscar una solución que no sea la que dice la leyenda? Un chico dice “*en mi cuadra mataron a uno*”, “*a mi me siguieron unos cuantos y me tiraron unos*



*tiros*”...Me parece que están aburridos, que no les interesa el tema y la leyenda. Quieren seguir contándome. Propongo dibujar el conflicto, explicar el dibujo y luego compartirlo entre todos. (Registro 1. 6to grado, T .28/10/16)

- Clase de Matemática, con números decimales, salió el tema de los trabajos. Cada chico cuenta que les gustaría ser cuando grandes. El toque del timbre deja inconclusas muchas clases. Luego siguen con otras materias. . (Registro 2. 6to grado, T. 28/10/16)

- Tenía que dar la letra F pero me importó un carajo, lo pedagógico pasaba por otro lado (frente a una nena golpeada). El Centro Crecer la vino a buscar a ella y se las llevaron junto a su madre y hermanos. Ahora viene el papá en distintos horarios a preguntarme. ¿Amenaza? ¿Intimidación? (Registro 3. 1er grado, T. 28/10/16)

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 pero muchas veces aparece la prohibición por parte de algún personal jerárquico, obturando tal vez los intentos por fortalecer las trayectorias escolares de los alumnos.

“Sobre una práctica de juntar tres 7mo en un solo salón, desde el 2010, con resultados positivos en todo sentido (pedagógicos, de conducta) tomábamos mate con los chicos. La directora prohibió. Como acto de rebeldía hicimos una Jornada de mateada. Un chico que pasaba desapercibido por timidez, cantó todos se emocionaron (cambio de rol de ese chico). Nosotros tenemos la mirada en nuestra práctica cotidiana y no miramos lo que sucede alrededor. Un maestro que hace doble turno también se lo comió el sistema, no puede ir a las marchas. El doble turno afecta la calidad educativa”. (28/10/2016. T2)

“Trabajo con los valores, con un texto, me propuse todo el año trabajar identidad, la construcción de la subjetividad. Me parece que eso los atrapó. Historias de vida de chicos del barrio. Trabajar lo pedagógico desde ahí. No planifico, no tengo carpeta y le fundamento a los directivos por qué: estoy trabajando con lo urgente y también lo necesario”. (28/10/2016. T2)

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)

## REFLEXIONES FINALES

La réplica de la experiencia del Taller de Educadores realizado en Rosario en el año 1993 en el contexto de una crisis socioeconómica cuyos efectos se hacían sentir en todo el país, nos permitió delimitar una serie de núcleos problemáticos actuales del trabajo docente hoy, frente a otras situaciones problemáticas y modalidades de violencia. Hemos descrito en el presente trabajo tres de esos núcleos que trazan una línea particular de continuidades y transformaciones dentro de los procesos socioeducativos.

Así, en el *De las transformaciones barriales a las transformaciones del trabajo docente en contextos de pobreza urbana* nuestro propósito fue caracterizar dicho trabajo en estos contextos, las transformaciones y las condiciones laborales y cómo ello se tensiona con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sobre la *Relación familias/ escuela /barrio* podemos decir que si bien las escuelas se convierten en espacios convocantes para reuniones de padres, celebraciones, recordatorios, efemérides, eventos a beneficio, en contextos de pobreza pueden convertirse también en eje articulador de reclamos para la comunidad en la búsqueda de propuestas que ayuden a la resolución de determinadas problemáticas sociales y barriales. En ocasiones no se trata de acciones planificadas desde lo pedagógico sino de acciones diversas e improvisadas que exceden las fronteras del establecimiento escolar.

La resignificación de la práctica pedagógica como especificidad del *Trabajo del maestro* despliega una serie de tensiones señaladas durante el taller. Tensiones que marcan la relación de maestras/os con el trabajo con los conocimientos: unos que se preguntan “¿Qué aprendieron hoy?”, “Darle a la realidad social un carácter pedagógico. Que no se permita decir “hoy me fui sin enseñar”, y otros que prefieren objetivos de solidaridad social, que prefieren buenas personas antes que matemáticos, “*frente a los chicos tristes lo curricular pasa a un segundo lugar*”. De nuevo nos preguntamos ¿Qué relación supone lo curricular y la función escolar como lugar de liberación? ¿Qué supone la relación entre lo *urgente* y lo *importante*? “*En un Taller como este no tenemos que resolver acerca de “técnicas pedagógicas” sino ver las políticas educativas*” ¿Se trata de relaciones dicotómicas o pueden ser pensadas desde una perspectiva más relacional?

En función de lo expuesto nos interesa generar y sostener un espacio colectivo de análisis de las propias prácticas, espacio devenido en espacio de investigación y formación docente para construir prácticas alternativas. De ahí que se hable de *co-investigación* que, según adelanta Achilli, estará orientada a la identificación y a la transformación de las problemáticas socioeducativas para el logro de una producción y un aprendizaje grupal/colectivo. (Achilli, 1986)

El trabajo previsto para este año contempla la continuidad del Taller a partir de la escritura y socialización de la experiencia vivida por los docentes en estas instancias de reflexión y análisis del propio trabajo. Será la síntesis abierta de un proceso en el cual, como integrantes de un trabajo grupal se vieron enriquecidos e impelidos a su profundización. La propuesta de constituirse como grupo en pos de una tarea brindó a los participantes la posibilidad de “hacer un alto” para dar lugar a...

Ms: “Reflexión permanente”, “Dinamismo”, “A mí me encantó, porque están compañeros que no conozco y vivimos las mismas realidades. Esta bueno eso.”, “Compromiso”, “Maravillosa desorientación...”, “El debate”, “... le pongo fichas al taller...”, “Trabajo en equipo”, Optimismo”, “Una unidad crítica”, “Miradas”, “Reconocimiento de posibilidades”, “Encuentro”, “Yo coincido con el buen comienzo. Y esperanzador, me parece que es muy difícil que no salgan cosas buenas de este taller.”, “Trabajo colectivo”, “No sentirme sola”, “Escucha, reflexión, pero también trabajo...”, Como creo en la construcción colectiva, me preocupa los que no están acá. Y que son diferentes a nosotros y que salieron permanentemente en cada una de nuestras intervenciones y la construcción colectiva la tengo que hacer con esos compañeros que tienen una ideología totalmente diferente que nosotros y con eso me quiero ir, que podemos pensar en este taller. Que repliquemos.”, “Repensarnos”, “...el hecho de repensarnos y... nada, pasión. Esto me despierta más pasión.”, “Trabajo colectivo y poder repensar las prácticas, poder desnaturalizarnos esta bueno.” (21/10/16. T1)

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Assael, J y Guzmán, I (1995): “Procesos grupales y aprendizaje en Talleres de Educadores: una propuesta para la formación de docentes”, recuperado de <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/apoyo/apoyo02.pdf>
- Achilli, E (1986), “La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro”, en Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.

- Achilli, E (1996), *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Ed Homo Sapiens. Rosario, Argentina.
- Achilli, E. y otros, (2000), *Escuela y ciudad. Exploraciones de la Vida Urbana*. CEACU. UNR Editora. Rosario, Argentina.
- Achilli, E. (2010) *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Editor. Rosario, Argentina.
- Rockwell, E (1995), *La Escuela Cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Rockwell, E (1995), *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales*. Consejo Mexicano de investigación educativa, A. México.
- Sinisi, Liliana y Pallma, Sara (2004), “Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica”, en *Cuadernos de Antropología Social* N° 19, pp. 121-138, 2004 © FFyL - UBA - ISSN: 0327-3776
- Vera, Rodrigo (1988), “Orientaciones básicas de los Talleres de educadores”, en *Cuadernos de Formación Docente*, Universidad Nacional de Rosario.