

“Hay que dimensionar el contexto de desigualdad en el que trabajamos”. Relaciones pedagógicas y experiencia escolar en un barrio periférico de la ciudad de La Plata.

María Laura Crego.

Cita:

María Laura Crego (2017). *“Hay que dimensionar el contexto de desigualdad en el que trabajamos”. Relaciones pedagógicas y experiencia escolar en un barrio periférico de la ciudad de La Plata. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/360>

“Hay que dimensionar el contexto de desigualdad en el que trabajamos”. Relaciones pedagógicas y experiencia escolar en un barrio periférico de la ciudad de La Plata.

María Laura Crego

Eje temático 6: Sociología de la educación y enseñanza de la sociología.

Nombre de la mesa: El problema de la desigualdad como eje en la enseñanza y en la investigación de/en la Sociología de la Educación

Institución de pertenencia: CIMeCS- IdIHCS (UNLP/CONICET)

Correo: mlauracrego@gmail.com

Resumen

Este trabajo se inserta en el proyecto de tesis doctoral en curso la cual a partir de una etnografía escolar en un barrio periférico de la ciudad de La Plata, busca comprender cómo se entrelazan procesos de desigualdad y educación a partir del estudio de la construcción de las experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza.

Si entendemos la educación como una esfera signada por múltiples dimensiones de la desigualdad, la comprensión de la experiencia permite tender puentes entre las trayectorias biográficas y los procesos sociales más generales como la polarización, la fragmentación y la desigualdad en tanto expresiones sociales de diversos procesos de acumulación de desventajas (Kessler, 2014; Saraví, 2009). Siguiendo a Reygadas (2004), un modo de adentrarse a la complejidad propia de la multidimensionalidad de la desigualdad es observar articuladamente sus dimensiones individual, relacional y estructural. Dimensiones compartidas con la noción de experiencia cuyo análisis parte de la subjetividad pero entendida en una red de relaciones y marco estructural (Williams; 2000).

En este trabajo proponemos centrarnos en la dimensión relacional de la experiencia a partir del análisis de los modos en que la relación pedagógica se construye y sus repercusiones en la experiencia escolar de los jóvenes.

Palabras clave: vínculo pedagógico- escuela secundaria- docentes- jóvenes-pobreza.

Presentación

El presente trabajo forma parte de la tesis doctoral en proceso cuyo objetivo es comprender cómo se entrelazan procesos de desigualdad y educación a partir del estudio de la construcción de experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza. Para alcanzar estos objetivos se optó por la realización de una etnografía escolar en un barrio periférico de la ciudad de La Plata.

Conocidos son los diagnósticos respecto de la fragmentación y desigualdad educativa argentina (Braslavsky, 1985; Kessler, 2002; Duschatzky, 1999; Redondo, 2004; Tiramonti, 2008, por nombrar sólo algunos). De hecho, la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206) se hace eco de los mismos *“Los procesos de desigualdad social estuvieron y están en la base de las desiguales oportunidades con que contaron y cuentan*

*miles de adolescentes y jóvenes*¹ (6:2009), de este modo la ley es fundamento de la intención de traccionar a favor de la igualdad. Sin embargo, hace más de diez años que la escuela secundaria es un derecho y una obligación establecida por ley y las cifras no hacen más que corroborar que no alcanza con la igualdad de acceso a la educación.

Para 2014 la tasa de escolarización secundaria era del 86,63%, sin embargo al desgregar este dato según el clima educativo del hogar se observa que esta cifra desciende al 65,3% entre los jóvenes que habitan en hogares con clima educativo bajo, mientras que para el caso medio es del 86,7% y en los hogares con clima educativo alto se excede del promedio hasta llegar al 89,3% de tasa de escolarización secundaria. Los alrededor de 24 puntos de distancia entre los niveles alto y bajo se mantienen relativamente constantes cuando se mira este dato a lo largo del tiempo lo que da cuenta de una fuerte persistencia de la desigualdad en lo que a la educación respecta.

Tabla 1. Tasa neta de escolarización secundaria para Argentina según clima educativo

	1993	1998	2003	2008	2013
Bajo	28,33	53,81	65,7	56,25	61,6
Medio	52,95	76,91	85,16	79,29	83,19
Alto	72,86	91,97	94,86	89,04	92,36

Fuente: IIPE-UNESCO/OEI en base a Argentina EPH del INDEC

De modo que la inclusión fue despareja según el sector social al tiempo que fue de la mano con expulsión y exclusión a medida que se avanza en el ciclo escolar. La distancia entre quienes ingresan a la secundaria (93% de los jóvenes en edad escolar) y quienes efectivamente egresan (64%)² siendo para el caso de los jóvenes que habitan en hogares con clima educativo bajo mucho menos la probabilidad de concluir los estudios secundarios (49% efectivamente egresa del 64% que ingresa a la escuela entre los jóvenes de hogares con clima educativo bajo) y de hacerlo en el tiempo estipulado. Como señalan Ziegler y Nobile (2014), se ha logrado que los jóvenes ingresen a la escuela pero no que permanezcan ni que egresen con conocimientos significativos que les permitan fortalecer sus proyectos de vida. Este dato es central a la hora de pensar la escuela y su universalización: la inclusión en el acceso no debe invisibilizar que las trayectorias escolares son muy desiguales. Justamente es la persistencia de estas desigualdades hacen que siga siempre vigente la pregunta por la experiencia escolar en clave de la desigualdad. ¿Qué pasa cuando se universaliza el acceso a la escuela secundaria pero se accede a experiencias escolares desiguales? ¿Cómo operan las desigualdades que marcan las trayectorias de vida de los jóvenes en la escuela? ¿Qué forma toma y qué lugar ocupa el vínculo pedagógico en la construcción de la experiencia escolar y su potencialidad de movimientos materiales y simbólicos en la trayectoria de los jóvenes?. Específicamente en este último interrogante proponemos detenernos en este trabajo ¿Cómo son los docentes de las escuelas a atienden a aquellos “nuevos

¹ Hacemos referencia a la resolución CFE N° 84/09 que acompaña la Ley Nacional de Educación.

² Fuente: SITEAL con base en ECH del INDEC, 2011.

jóvenes” para los que la escuela no fue pensada? ¿Qué representaciones sobre sus estudiantes y su tarea construyen? ¿Cómo se establece el vínculo pedagógico? ¿Cómo operan esas relaciones en la experiencia?

Buscando un marco: presentación del caso y marco conceptual

La insistencia en pensar la educación como una esfera signada por la desigualdad responde al lugar central que esta ha tenido históricamente en nuestro país como el camino privilegiado hacia la igualdad. Esto se refleja en su carácter de problema público entendido como aquel cuya importancia cuenta con consenso social, al tiempo que convoca el trabajo de especialistas sobre el tema para la construcción de indicadores y categorías convincentes al respecto de modo que se estabiliza el problema en la arena pública y se apela por respuestas del Estado. La universalización de la educación secundaria se ubica en esta línea. La escuela como derecho y obligación universal, supone una igualdad formal a tono con teorías según las cuales la formación es el camino para la inserción laboral de modo que la oportunidad de ir a la escuela es signo de igualdad de oportunidades aunque no tenga correlato en los hechos. De allí que consideremos necesario articular lecturas macro y micro en tanto el acceso a la educación no supone linealmente acceso a experiencias escolares iguales. Justamente, entendemos que la comprensión de la experiencia permite tender puentes entre las trayectorias biográficas y los procesos sociales más generales como la polarización, la fragmentación y la desigualdad que son expresiones sociales de los diversos procesos de acumulación de desventajas (Kessler, 2014; Saraví, 2009).

Siguiendo a Reygadas (2004) encontramos al menos tres lecturas a combinar para una cabal comprensión de la desigualdad: individualista, relacional y estructural. Estas tres teorías, recomienda el autor, deben articularse en tanto hacen a distintas dimensiones de la desigualdad que no son independientes, sino que por el contrario se combinan y conjugan generando procesos de acumulación de ventajas y desventajas en distintos ámbitos. Acumulación que aparece como expresión biográfica de procesos sociales más generales como son la fragmentación y la desigualdad (Saraví; 2009). En este sentido, es que Kessler (2014) señala que la opción por estudiar la desigualdad se corresponde con una necesidad de comprender los procesos y no los grupos o las personas, pero que una lectura plural de la desigualdad debe articularse con reflexiones en torno a la pobreza, la exclusión y la fragmentación que permitan volver de los procesos a los sujetos.

Estas tres dimensiones de la desigualdad coinciden con aquellas que entendemos hacen a la experiencia, en nuestro caso, escolar. Siguiendo a Segura (2010) definimos experiencia como aquellos modos de ver, hacer, sentir y significar el modo en que en sus vidas cotidianas -en nuestro caso particularmente en la escuela- los actores -ubicados social y espacialmente- vinculan lo articulado y lo vivido. De este modo, podemos observar que hablar de experiencia supone partir de la subjetividad pero no como mera individualidad sino a sabiendas de que allí se traduce algo de lo general en tanto la experiencia está socialmente construida (Williams; 2000). De este modo, la categoría nos permitirá ver, en primer lugar, prácticas y sentidos captando lo común y lo singular, lo que se reproduce y lo que emerge; en segundo lugar, lo individual y lo social, la biografía y los procesos generales en los que se enmarca y hacen a la experiencia; es decir, nos permitirá tender puentes entre agencia y estructura.

La pregunta por la experiencia escolar responde al potencial que esta categoría reviste para la indagación del conjunto amplio y heterogéneo de lo vivido allí donde no hay lógicas únicas y lineales que expliquen la acción (Dubet; 2008) Ahora bien, cabe señalar algunas cuestiones a tener en cuenta. Para comprender la experiencia es preciso no perder de vista que el sujeto no está completamente socializado, es decir, no bastan las categorías primantes en el sistema social para definir al actor, de ahí que sea más rico hablar de experiencia que de rol y status (Dubet; 2008) en tanto estas nociones clásicas ya no son iluminadoras del mundo social porque la acción de los sujetos se sale de sus casillas. Ahora bien, en la distancia entre una y otra, la categoría experiencia debe ponerse en juego libre de toda carga normativa. Con esto nos referimos al *“establecimiento, generalmente a priori o por medio de la comparación, de un deber ser de la experiencia que, en la medida en que no se verifica, cuestiona la posibilidad misma de la experiencia o la pondera en términos de su mayor riqueza o pobreza. Esto deriva en cerrar de antemano la indagación en tanto se mide con la vara de esa experiencia normativa”* (Segura; 2010: 18). En el caso de estudio que nos convoca, el distanciamiento de este tipo de lecturas supone alejarse de aquellas que expresan nostalgia por los ‘tiempos dorados’ del establecimiento, cuando a la escuela secundaria ‘no iban todos’ (Fretes Frey, 2012: 132), las cuales llevan a un diagnóstico de la experiencia según el cual el problema son los nuevos jóvenes que entran a la escuela. En suma, en lugar de establecer una vara de medida para comparar, propondremos una serie de dimensiones que desde esta definición hacen –y dan cuenta de- la experiencia escolar para comprender cómo operan interrelacionadamente. De este modo la noción de experiencia subraya la agencia de los individuos en la construcción de su propia acción.

Ahora bien, la experiencia se configura en una triple dimensión. En primer lugar, la individual, subjetiva, es propiamente la experiencia biográfica. Pero ésta no se da en soledad sino que toma forma en relación con otros con quienes se comparte la experiencia, esta dimensión relacional de la experiencia es central en las formas que la misma toma así como en las posibilidades de movimiento subjetivo que puede significar. Finalmente, la experiencia no se da en el vacío, es ineludible reponer la dimensión estructural de la experiencia que hace a las oportunidades, condiciones y recursos con que los sujetos cuentan y desarrollan su experiencia.

En este marco de preocupaciones y conceptos es que se ubica el presente trabajo donde proponemos poner el foco en la dimensión relacional de la experiencia. Particularmente se abordará el vínculo pedagógico como elemento central de la experiencia escolar. Si entendemos que la experiencia escolar conjuga elementos que trascienden por mucho lo académico, las relaciones se vuelven determinantes, especialmente en los sectores sociales donde el sentido de la escuela es cada día vuelto a poner en cuestión ante la posibilidad legítima y real de dejar la escuela.

En línea con los planteos de Nóbile (2011) para las escuelas de reingreso, encontramos en el caso de estudio que los vínculos entre docentes y estudiantes son centrales en la cotidianeidad escolar –lógicamente- como en las trayectorias de los jóvenes y en su continuidad escolar. En contextos donde los sentidos de la escuela se encuentran tensionados por la posibilidad real de abandonar los estudios, el vínculo pedagógico juega un papel central en la construcción de sentidos en torno a la experiencia escolar y los proyectos futuros.

“La 45 nos amontona”: el docente ideal de la escuela en contextos de pobreza

La etnografía de la que este escrito forma parte tiene lugar en una escuela secundaria emplazada en un barrio periférico de la ciudad de La Plata ubicado en la delegación Altos de San Lorenzo. Partiendo de la diferenciación y relación entre el espacio social y el espacio físico (Bourdieu, 1999) encontramos que la ciudad de La Plata se organiza con un criterio típico de centro-periferia (Segura; 2006). Altos de San Lorenzo se ubica en la periferia empeorando las condiciones de vida así como el acceso a bienes y servicios públicos a medida que uno se aleja de “circunvalación” que es la avenida que, a modo de cinturón, establece los límites del casco urbano de la ciudad de La Plata. En lo que aquí respecta, cuenta con dos escuelas secundarias de las cuales la elegida para la realización del trabajo de campo es la que se encuentra en la zona más precaria del barrio y alejada del centro urbano de la ciudad³. El claro correlato entre segregación urbana y segregación escolar enciende un alerta respecto de las oportunidades reales del acceso y promoción de la escuela así como las posibilidades de elección. Si bien el barrio definido municipalmente es muy grande y heterogéneo, en la práctica los estudiantes y vecinos lo representan como varios barrios. La escuela 45 es la única escuela secundaria que se encuentra en el límite con la zona más precaria. Detrás de la escuela la fisonomía del barrio cambia: casas y casillas precarias, hacinamiento, calles de tierra, pasillos internos, carencia de servicios básicos. La población de la escuela son jóvenes principalmente de esta zona, caracterizada por vivir en condiciones de pobreza estructural, aunque no únicamente.

La escuela cuenta con un edificio propio que se inauguró en julio del año 2015. Aún así, a pesar de este corto tiempo, ya cuenta con marcas de deterioro provocadas principalmente por las inundaciones sufridas producto de la falta de cálculo de pendientes de la cuadra a la hora de realizar las obras. A pesar de esto, acarreado estas violencias simbólicas que parecen confirmar las teorías de las “escuelas pobres para pobres”, el edificio es muy bello y colorido gracias a la intervención de la comunidad educativa en ocasión de una serie de jornadas de paros activos realizados a principios del corriente año. Con actividades como estas, una matrícula reducida –que desciende a medida que se asciende en la trayectoria escolar esperada hacia el egreso- y un equipo directivo y docente comprometidos hacen al sentido de pertenencia a la institución. La escuela tiene 6 años (de 1ero a 6to) en los turnos mañana y tarde, a la noche tiene solo el ciclo superior, es decir, 4to, 5to y 6to año. Los cursos de primer año son muy numerosos (con un máximo de 38 chicos el año pasado) pero esa matrícula va cayendo, hasta un mínimo, el año pasado, de 7 chicos en 6to año en el turno mañana. Esto a pesar de que la escuela tiene una fuerte política de contener/retener a los chicos e irlos a buscar cada vez que se alejan de la escuela. En suma, los estudiantes son los jóvenes del barrio en los que se emplaza la escuela y viven en diferentes condiciones de pobreza.

En la línea de los planteos de Poliak (2009) entendemos que la fragmentación educativa que hace de marco a la escuela en cuestión y sus características, tiene su correlato no solo en la matrícula que recibe sino también en los docentes que la conforman. Arroyo (2010) agrega que pareciera que el sentido de la tarea de los docentes en distintas instituciones va siendo modificado de acuerdo con las poblaciones con las que trabaja: contener en algunas, transmitir conocimiento en otras, garantizar el derecho a la educación, la

³ Dato extraído de <http://mapaescolar.dyndns.org/mapaescolar/>

inclusión social, la selección de cuadros políticos en otras. Tal es así que es posible describir el “docente ideal” (Poliak; 2009) para distintas escuelas.

Una primera cuestión salta a la vista y es que el docente ideal va de la mano con cierta intensidad que da ritmo a la escuela: “*acá nunca te aburrís, siempre pasa algo que te tiene a trote*” relata en distintas ocasiones y usando distintas expresiones un miembro del equipo directivo. De hecho, entre un grupo de docentes prima la idea de que estas escuelas no son para cualquiera, y así parecen confirmarlo la angustia e impotencia de quienes no se acercan a los estándares del “profesor ideal”. En una charla con el equipo directivo y el gabinete psicopedagógico ellas manifestaban su preocupación:

“Hay un grupo de docentes que es muy duro de llegar y es con el que más queremos trabajar porque viste nos preocupan un poco sus prácticas. Tenemos docentes que no terminan de dimensionar el contexto de desigualdad en el que están trabajando. Nosotras tratamos de hablar, de mostrar que no es que no les interese nada a los chicos sino que hay que ver a los pibes, entendes, verlos en serio digo, tener consideraciones. Por ejemplo, les dan pilas de tarea y si no la hacen mandan unos por todos lados, pero no dimensionan que quizás estos chicos no tienen mesa en el comedor, ni un lugar tranquilo porque viven todos en ese único ambiente, no están las condiciones ideales para la tarea” (Miembro del equipo directivo, 1 de julio 2015)

El docente ideal es aquel que puede dimensionar la historia de los chicos, que pone en tensión el mandato del mismo docente con las mismas prácticas, intercambiable entre escuelas propio del formato tradicional de la escuela, para pensar en las particularidades que estos estudiantes imponen al acto educativo. Esta conciencia redundaría, según el ideal, en fuerza y ganas de trabajar: “*tenemos un equipo de profes con garra y muchas ganas de laburar*” me afirma un profesor en una charla de pasillo donde me invitaban a formar parte de un proyecto para participar en el programa Jóvenes y Memoria. Es así que el compromiso con los chicos y con la escuela son un rasgo distintivo.

Respecto de este punto, Arroyo y Poliak (2011) encuentran que la experiencia profesional docente fragmentada hace que ya no funcionen los viejos mecanismos identificatorios donde lo central de la profesión estaba dado por su indiscutible utilidad social. Tal es así que los docentes tejen distintos sentidos y mecanismos identificatorios a su tarea. En las escuelas de los sectores más desfavorecidos la vieja utilidad social se edita y pasa a *ser parte de la reparación social de los sectores desfavorecidos*. Allí la utilidad social vuelve en forma de lo que las autoras nombran como *misión trascendental* con eje en la vocación y el compromiso. Este compromiso, tal como en el docente ideal de la escuela de estudio, es vivido como una condición necesaria para trabajar en estas escuelas y se traduce en un proceso de selección de profesores.

Tal es así que no llama la atención que no sean pocos los docentes del plantel que, como veremos a continuación, se ajustan a este ideal. Y esto porque en la escuela opera un mecanismo de selección implícito donde “van quedando” los profesores que comparten este compromiso por partida doble: por la escuela pública y por estos chicos. Hay algo en la experiencia compartida de trabajar en esta escuela que es muy valorado por los docentes aunque difícil de poner en palabras:

“Cuando entramos al quincho donde iba a ser la cena y me vieron entrar a mí Mónica intervino “Acá viene la que nos investiga, qué bueno, poné a grabar todo que acá vas a ver cómo quedamos los profes después de trabajar en Altos... “las secuelas de la 45” me dice mientras me abraza y nos reímos. Sigue “y cuidado porque vos ya sos parte del plantel, vas a ver cómo quedas (...)” Horas más tarde, hablando de que la escuela todavía no tenía gas y comentado episodios de esa mañana con un profesor recién llegado a la escuela “y sí...pasa de todo acá. Pero es una escuela linda, muy linda”, Felicitas interrumpe y dice “tan linda que los profes que caemos acá no nos queremos ir, yo no entiendo qué hago ahí pero no me voy ni loca... digamos que si caes en la 45 por algo es. Dios nos cría y la 45 nos amontona, estamos todos locos o algo tenemos medio particular digamos” Ana agrega “sí, que son las horas que quedan al fondo del tarro en los actos⁴” Todos nos reímos y el profe nuevo aporta su propio chiste del día que tomó las horas” (Notas de campo 10 de junio 2016)

Este relato resulta sintetizador de varias cuestiones. En primer lugar, la referencia a la grupalidad que denota el sentido de pertenencia de los docentes con la escuela. Cabe señalar que, dado que esta escena ocurre en una cena uno podría objetar que se trata de los docentes más involucrados y con más lazos en la escuela. Efectivamente así es, pero resulta llamativo que en la cena había presentes alrededor de 23 docentes, es decir, un porcentaje muy significativo de lo que conforman la escuela. A su vez, el correlato de esto es que aquellos que ingresan a la escuela y parecen no adaptarse, no “amontonarse” en estos términos no suelen permanecer mucho tiempo en la escuela. Son casos que pasan por suplencias cortas o que, habiendo titularizado, licencian. Cuando quedan horas vacantes entre los docentes se lo hacen saber para invitar a conocidos “del palo” a que vayan al acto público. Hay así un sistema de selección implícito que está dado en parte por las condiciones de trabajo y la cotidianeidad de la escuela que hacen que muchos docentes no la elijan, pero también por los propios docentes que fomentan y buscan determinado perfil. En mi caso, el pasar a ser “parte del plantel” se debió a la permanencia de muchas horas en la escuela, a conocer las historias de los chicos e involucrarme en la resolución de situaciones concretas. El trasfondo se encuentra en distintas conversaciones sobre la situación de la educación y sobre los chicos que tejieron una red de confianza con estos docentes.

***“Hacemos lo que podemos”:* El docente real.**

Más allá –o más acá– del tipo ideal del docente que esta escuela se propone, las prácticas y discursos toman formas diversas en la cotidianeidad escolar porque es en las aulas y pasillos donde las potencialidades y limitaciones de recursos se ven desafiadas por los jóvenes, sus historias, inquietudes y problemáticas en general, en la escuela en particular. Es allí, justamente, donde la garra para trabajar y el compromiso que definen al ideal se encuentran con el cansancio y hacen que los discursos y sentires docentes oscilen entre la impotencia y el optimismo. Es en la cotidianeidad de las aulas donde “*hacemos lo que podemos*”, tal como desliza un docente sin carga de desánimo, pero sí con tono de quien enuncia una realidad indiscutible.

⁴ Hace referencia a los actos públicos de toma de posesión de cargos para las escuelas de la Provincia de Buenos Aires donde las horas en escuelas periféricas suelen quedar libres, disponibles para los docentes que recién inician su carrera o con menor puntaje.

Atentos a los docentes reales, en este apartado los presentaremos en una serie de grupos. Los mismos no pretenden ser excluyentes ni exhaustivos, al tiempo que, como todo intento de orden de la realidad, supone una cuota de arbitrariedad. Sin embargo, el esfuerzo de hacerlo busca aportar a la reflexión sobre el vínculo pedagógico, los supuestos sobre la educación, la escuela y los jóvenes por parte de docentes y estudiantes para avanzar en la comprensión de la dimensión relacional de la experiencia escolar.

- Presencias intensas

“Me senté entonces con ellas para ayudarlas a pasar calificaciones. En eso se escucha a una profesora gritar. Silvia se para rápido y se asoma a la galería. Se abre la puerta del aula y se escucha que la profesora le grita a Miguel porque habría prendido algo fuego en el aula. Las voces se van acercando hasta que la profesora ve a Silvia y le dice que Miguel tenía un encendedor y había prendido fuego un papel. Miguel lo único que repetía era “pero si no fue para tanto”. Silvia le dijo a la profesora que lo dejara con ella. Cuando la profesora se fue Miguel mirando al piso ante los ojos enojados de Silvia dijo que “es una exagerada, fue un papelito, una boludez” Silvia sin dar más espacio le dijo “Miguel, vos sabes que yo te re banco, desde que llegaste a la escuela vos sabes que cualquier cosa me avisas y te banco, pero te estas pasando. El otro día con la pelea que casi me das una trompada a mí que quería separarte del otro, ahora vas prender fuego y yo esta noche tengo una fiesta, sabes lo que hace que no salgo y vos vas a quemar todo y me quedo sin fiesta” cierra más jocosa. Miguel, sin levantar la vista sonrío y le dice “Perdón Silvia” y la pregunta por la fiesta“
(Diario de campo 17/06/2016)

La escena ilustra el tipo de presencia y de vínculo del grupo de profesores que más se identifican con el ideal docente para escuelas emplazadas en contextos de pobreza, puntualmente para esta escuela. Son un grupo importante del plantel ya que, como mencionábamos, la propia dinámica escolar hace que otros tipos de docentes roten con frecuencia. Si bien hay distintos niveles de intensidad interesa este relato porque permite ver en acción la máxima según la cual ser docente es “poner el cuerpo”, “estar” como adultos y jóvenes dicen.

La intensidad de estos docentes deviene de saber los nombres y las historias de los chicos y, en caso de que alguna situación surja y ellos no conozcan al chico actúan con la seguridad de quién sí los conoce por el simple hecho de estar en “su escuela”. Convocan a los estudiantes al vínculo desde ese lugar. Como puede verse en el relato, hay algo del código personal, del vínculo desde el afecto, el estar para el otro que es puesto como garantía de respuesta. El docente se humaniza poniendo en juego propias historias, preocupaciones y códigos y logra que los chicos “bajen”⁵. En este caso es la fiesta, el contar que hace mucho que no sale, en otros es el docente pidiendo perdón, agradeciendo las respuestas positivas de los chicos en ciertas situaciones, el contar situaciones vividas en la propia juventud y experiencia escolar. Esta herramienta muchas veces aparece rompiendo con secuencias de retos como los que se ven en la escena. Apelar a la personalización del vínculo corta con esa situación en que el joven iba creciendo en intensidad discutiendo con la docente.

⁵ Expresión utilizada por los docentes para hacer referencia a cuando los chicos se tranquilizan luego de situaciones conflictivas o de mucho movimiento/intensidad de su parte.

Estos profesores parecen no indignarse sino que ante los chicos plantean sus enojos como *desilusiones*, como “no puedo creer que con todo lo que pasa me vengas con esto”. Hay en este registro, nuevamente algo del vínculo puesto en el centro de la intervención. El enojo no está cargado de mandatos morales externos, sino de códigos intersubjetivos que quieren privilegiarse en la escuela donde la reciprocidad es un eje central tal como se refleja principalmente en la apelación “¿alguna vez te fallé?” “¿alguna vez te falté el respeto?” como introducción a pedir lo mismo por parte de los estudiantes: “si yo te respeto y te gusta porque no bajas un cambio y miras cómo me estas tratando” (Profesor, 1er año. Nota de campo 2015)

El “bancar”, estar para el otro es la puerta de entrada al vínculo. No es casual que estos docentes cuenten con una gran carga horaria en la escuela lo que facilita que conozcan a los chicos y que éstos los referencien. Son, tampoco casualmente, un grupo con gran compromiso político en actividades gremiales y promueven y participan en discusiones respecto de los paros, la educación y los chicos.

Asociado a esto cabe señalar que estos docentes, no sin contradicciones, ponen a los chicos en el centro de su discurso y, en distinta medida, de sus prácticas. Reconocen las condiciones de vida de los jóvenes y leen sus reacciones en esa clave. Desde ese lugar defienden a los chicos incluso frente a miradas externas como cuenta un profesor respecto de una salida educativa

“los chicos una maravilla, sabían todo, se portaron de 10, lástima la gente de ahí, los de seguridad. Parece que leyeron que íbamos de Altos de San Lorenzo y ya cambiaron el chip viste? Los empezaron a perseguir por todos lados, como sospechando. Un chico pidió ir al baño y el guardia le contestó muy mal, hizo que yo tenga que acompañarlo dando a entender que iba a romper algo...Me dio un asco, asique ahora estoy escribiendo una carta quejándome por violencia simbólica porque yo me pelie con el guardia y le dije que no lo trate así que no tenía derecho, que se calmara y obvio que a mí no me lo dijeron pero vos sabes como los miraban. Yo dejé que se dejaran puesta la gorra, más vale...” (Nota de campo, FECHA)

Por lo general son referentes para los chicos que acuden a ellos para lo que haga falta: preguntar por horas libres, por la comida, para contar los problemas. Siempre hay un espacio de diálogo que los chicos reconocen y valoran “mi familia es la escuela...yo vengo acá y se que cualquier cosa está Silvia que me mira y ya sabe qué me pasa, o Edu ...te ayudan...también me cagan a pedos (risas)” (mujer, 14 años) y que incluso reclaman como un modo de trabajar, de estar en la escuela de parte de los docentes “yo quisiera que todos sean como Edu o como Mauro, que nos hacen trabajar pero están con nosotros y nos tratan bien, no como la vieja de matemática que se va del aula y nos deja solos y después vuelve y nos caga a pedos porque no trabajamos, yo a veces le contesto que ella tampoco trabaja porque se va a fumar o a tomar mate en hora de clase entonces yo qué tengo que trabajar” (Varón, 16 años).

Si nos guiamos por las clasificaciones del compromiso que realizan Arroyo y Poliak (2011) estos docentes combinan el compromiso militante, redentor y caritativo primando uno sobre otros en distintos momentos pero estando todos presentes. El compromiso con y por la escuela pública se hace patente en lo explícito que hacen el hecho de que la educación y la apuesta por estos chicos son actos políticos. Esto va de la mano con

la consideración de que la escuela es la única institución que ha quedado en pie para las poblaciones más vulnerables al tiempo que es la que puede, vía la acción de los docentes, generar un cambio en las trayectorias de vida para que no terminen “muertos” como refieren cada vez que un chico deja la escuela. Sin embargo no guardan grandes esperanzas respecto de dónde llegaran estos jóvenes en el futuro. Entienden que “ninguno va a llegar a médico pero que al menos tengan herramientas para que no los pisoteen” (docente, nota de campo julio 2015). Pareciera que la escuela tiene algo para ofrecerles en el presente y de allí que la guía del vínculo que establecen estos docentes sea el interés por reponer carencias, principalmente afectivas.

- Presencias distantes, distancia reguladas.

“¿Qué hace acá esa?” Me pregunta Milagros, de 3ero. Le digo que vino a dar unas clases de repaso extra porque se acercan las mesas de examen de invierno “Ahora se hace la buena, ¿qué onda?” Sentencia. Le pregunto porqué dice eso y me cuenta que esa profesora suele irse del aula en plena clase y los deja solos porque “se va a fumar un cigarro o a tomar mate y cuando vuelve nos caga a pedos...si ella no trabaja nosotros tampoco, digo yo...y mirá que nos hace laburar eh”. Sin embargo, Fernanda en la sala de profesores siempre sabe qué le pasa a los chicos y se muestra predispuesta a lo que haga falta: ir a contraturno, llevar material de su casa, comprar útiles que en la escuela no hay. Ella se reconoce antipática y exigente pero la he visto quedarse en recreos explicando a un alumno en particular algo que no entendió. Hay como una distancia pero que sin embargo no significa desentendimiento” (Diario de campo 13/07/2016)

En este relato se desatacan dos cuestiones. En primer lugar la demanda. En segundo lugar el “poner el cuerpo” que en este grupo de docentes toma matices diferentes al anterior.

La docente a la que se referencia en la cita es parte de un pequeño grupo de docentes que se encuentra en una posición que incluso al observador resulta ambivalente. Son docentes que dentro del aula se muestran serios y, en algunos cursos más que en otros, lejanos a los chicos. Sin embargo, ante cualquier inconveniente se preocupan por los estudiantes, se interesan por sus historias y son capaces de ir a contraturno a recuperar, ayudar, colaborar con lo que sea. Reconocen a los chicos y comparten con el primer grupo cierta sensación de que la escuela es de los pocos lugares que quedan en pie para esta población. Sin embargo entre estos profesores aparece con mayor frecuencia la idea de que estos chicos *no van a llegar muy lejos*. Estas representaciones acerca de los estudiantes a veces van acompañadas de concepciones que no se condicen con otras actitudes de estos docentes. Expresiones como que a estos chicos “no les da”, “¿y qué quieres si con lo que es ese chico...qué esperas?”. Si en el primer grupo los chicos eran pensados y motivados desde la potencia que se veía en ellos, en estos docentes hay una cuota mayor de resignación respecto de las posibilidades del hacer. Por los motivos que fueran, hay una relegación de la transmisión según pudo verse en las observaciones de clase donde se repetían las actividades y prácticas signadas por la repetición: cuestionarios cuyas preguntas seguían el orden del texto y demandaban una respuesta textual que, además, en la consigna incluía el número de página y subtítulo del texto de donde extraer la respuesta.

En contraposición al primer grupo, los estudiantes los ubican como profesores que los hacen trabajar. De hecho, dan mayor centralidad a la nota y están pendientes de las planillas y trabajo de los chicos. Esta

cara exigente es la que más muestran a los estudiantes. De este modo, el vínculo es de mayor distancia y, desde la percepción de los chicos, de mayor conflicto en tanto los jóvenes reprochan ciertas actitudes de los docentes que experimentan como *falta de respeto* o que *no es justo*. Un caso es el que refleja el relato respecto de quién puede salir del aula, quién puede fumar en la escuela, etc. “*¿Por qué ella sí y nosotros no? Porque yo siento el olor y me dan ganas también entonces todos o ninguno si yo ya no soy un guachín*” (varón, 17 años) Otra situación hace referencia al trato: “*la de matemática les dijo que no estaban enfermas que no pueden faltar, que solo están embarazadas...y hacía un frío bárbaro...para mí es una falta de respeto. Es verdad, no están enfermas pero cómo le va a decir eso y medio riéndose como diciendo si te embarazaste jodete...*” (mujer 16 años). Lo distante, incluso impactante que estas cuestiones resultan dentro del aula contrastan con lo dicho respecto del poner el cuerpo, del estar que estos profesores practican a su manera.

En cambio, por fuera del aula tienen un gran sentido de pertenencia con la escuela y están siempre disponibles. Además, están informados sobre las problemáticas y cosas a resolver, así como de lo que le pasa a los chicos. El “poner el cuerpo”, tangible y central en el primer grupo, aquí aparece de un modo más satelital: estos docentes no irían a meterse al medio de una pelea –como sí lo hacen los del primer grupo– pero se encargarían de que el resto de los estudiantes entren a los cursos, llamarían a la ambulancia en caso de ser necesario, se quedarían después de hora armando las actas correspondientes. Todas tareas también necesarias y partes de la resolución de la situación. Cabe la hipótesis de que esta actitud esté más relacionada con la pertenencia a la escuela y al grupo de pares que por un valor particular atribuido por los profesores al vínculo con los chicos como era en el primer caso.

De cualquier modo, en lo que hace al vínculo puede observarse que esta presencia regulada donde los docentes deciden –pareciera que metódicamente– hasta donde involucrarse. Esta presencia supone una distancia con la que los jóvenes no se sienten del todo a gusto y traducen en demandas. Nótese además que en estos casos los estudiantes saben pero se olvidan de los nombres de estos profesores o los llaman por la materia que tienen a cargo.

En lo que respecta a las representaciones de estos docentes en relación a los estudiantes oscilan entre el reconocimiento de los jóvenes como víctimas y la asociación entre las condiciones de pobreza y las de los jóvenes que van desde “*Esta población no siente frío ¿no ves como andan? Y nosotros todos encapuchados*” hasta la repetida expresión “*no le da*”.

- Presencias ausentes, partes invisibles.

“Entramos con María Rosa al aula. Ella saluda, los chicos se ubican en sus lugares pero sin contestar saludo. Me siento atrás del todo, con Juliana que está haciendo cualquier otra cosa con un auricular puesto. La profesora en el pizarrón pone la fecha y dice, mientras anota, cuál va a ser el tema del día “escala cromática”. Ella habla en un tono y una quietud acorde a una situación que no era la real. Los chicos charlaban, unos en tono de murmullo, otros más abiertamente. Solo 2 alumnos sacaron la carpeta de plástica. La profesora avanza con una explicación como si estuviera en otra aula. En un momento pregunta porqué no sacaron las hojas de plástica y uno de los chicos le contesta

que no tienen. La profesora lo autoriza a ir a buscar hojas a preceptoría y sigue explicando. Del otro lado sigue el murmullo. Uno duerme, varios escuchan música. Viene Julián con las hojas, reparte. Él y otro más se ponen a hacer aviones con el papel. La profesora sigue. Todo ocurre como en dos escenas paralelas (...)

Cuando termina la clase me acerco a agradecerle haberme dejado estar. Me dice, con los ojos vidriados, que ella no sabe qué hacer. Que no tiene herramientas, “entonces yo avanzo, qué voy a hacer, el que sigue, sigue” (Diario de campo, 15/09/2015)

Este tercer grupo se caracteriza porque ambas partes de la relación pedagógica están presentes pero son invisibles la una a la otra. Los docentes se paran frente al curso y dan la clase como si no sucediera nada frente a ellos. Cumplen con lo planificado sin lugar a modificaciones o movimientos en función de lo que emerge en el aula. Los chicos, por su parte, se comportan como si no hubiera profesor en el frente. Los docentes no ven lo que pasa en el aula pero cumplen con su trabajo: “yo si tengo que avanzar avanzo y el que me sigue bien, es mi trabajo, yo no vengo a pavear”. Pero esto no es libre de angustia, muchas veces aparentar la invisibilidad de los jóvenes es sólo una estrategia de algunos docentes ante la impotencia o este no saber qué hacer. Ante la inacción de no saber qué hacer, hacen aquello *para lo que fueron preparados*: dar clases, siempre en el mismo tono, al frente, mirando un punto fijo y llamando la atención a algún estudiante muy de vez en cuando sin llamarlo nunca por su nombre. Son profesores de mayor edad entre quienes hay unos pocos que a la invisibilidad suman cierta cuota de autoritarismo logrando dar la clase sin intervención de los otros, alumnos, pero en orden porque se imponen.

Estos docentes no conocen a los chicos y suelen ser los que se muestran más cansados y angustiados. Entre ellos aparece fuertemente la difundida idea de “a mí no me formaron para esto” y tienen deseo de dejar la escuela, de hecho, a pesar de tener poca carga horaria suelen durar muy poco en la institución. Estos profesores no saben los nombres de sus alumnos y todo el tiempo manifiestan no entender para qué “estos chicos” vienen a la escuela. Los ven como casos perdidos y sienten cansancio y angustia por no saber qué hacer. Esto último es un rasgo repetido en todos los docentes de este tercer grupo.

Asociado a esto, evalúan que la escuela está en crisis y no ven salida posible. Los de mayor edad especulan con cuánto tiempo les falta para jubilarse con sensaciones como “no se cuánto más voy a aguantar, no puedo más” (Profesora, octubre 2015). Esta angustia da cuenta de que, en realidad, la invisibilidad de los estudiantes para la docente es sólo una apariencia. El seguir adelante es el modo de transitar la clase que estos docentes encuentran sin exponerse a lidiar con lo que en el aula sucede. No queremos con esto juzgar a estos docentes sino, muy por el contrario, visibilizar experiencias docentes heterogéneas donde las estrategias de estar en la escuela también son múltiples y suponen negociaciones con la lógica escolar pero también con la propia identidad profesional.

Los estudiantes, por su parte, recuerdan estas clases por cosas que pasaron en esa hora en el aula pero desvinculadas absolutamente con el acto de transmisión. Son anécdotas que cosas que hicieron ellos, algo que jugaron con algún compañero, a lo sumo “algo que contestaron a la vieja”. La invisibilidad es recíproca trayendo fuertes consecuencias en las dos partes de la relación. Todo lo que los jóvenes demandan

en el segundo grupo en el tercero parece olvidado. No hay vínculo alguno, de modo que no hay siquiera demanda que quepa porque no hay expectativa construida de una parte hacia la otra y visceversa. En estos casos el equipo directivo evalúa que depende en gran parte del profesor y se reciben sin sorpresa las renunciaciones o licencias largas de estos profesores.

Los docentes de todos los grupos comparten una fuerte sensación de cansancio. Mientras que el primer grupo lo acompaña de la sensación de impotencia, en palabras de un miembro del equipo psicopedagógico “*nunca llegamos a nada, nos la pasamos apagando incendios*”; el segundo grupo lo manifiesta en la resignación con que se acerca a los chicos “*hasta donde les de*” mientras que el último ya se ha dado por vencido. La posibilidad del acto educativo en sí mismo, es decir, de la transmisión, parece ir de la mano con la posibilidad de establecer un vínculo aunque más no sea distante y regulado. Es el vínculo el que funciona como garante de que en la escuela *puede pasar algo más*, de allí el énfasis que los docentes del primer grupo ponen en habilitar alternativas al formato que acompañen a los jóvenes al sostenimiento de la experiencia escolar.

Conclusión: pensar los desafíos de la docencia

La fragmentación educativa corrió por diferentes carriles. Si bien mayoritariamente los estudios han focalizado en la segregación educativa y su vínculo con la segregación urbana así como en la fragmentación de la oferta educativa, creemos que es preciso avanzar en profundidad a partir de la comprensión de las experiencias escolares de los jóvenes pero también de los docentes cuyas trayectorias también se encuentran atravesadas por las escuelas en las que se insertan. De este modo, atender la experiencia escolar exige pensar las relaciones concretas que sujetos concretos entablan en su contexto. Este análisis permitió plantear tres grandes modos -no necesariamente excluyentes ni exhaustivos- en que el vínculo pedagógico se teje en un barrio periférico de la ciudad de La Plata. Con eje en la intensidad del vínculo definida por los actores como el poner el cuerpo, encontramos que hay presencias intensas, reguladas e invisibles.

Es interesante rescatar que las presencias intensas se corresponden con el tipo de docente que la escuela en tanto proyecto institucional quiere tener en sus aulas. Con absoluta conciencia de la desigualdad educativa hacen de la escuela pública su militancia y de los alumnos de la escuela su causa máxima. Su profesión se tiñe de sus convicciones y actúan como profetas que todo lo hacen por los chicos y por la escuela. Es este reconocimiento del otro lo que los lleva a habilitar cierto tipo de vínculo que tiñe la experiencia escolar. La conciencia de la desigualdad y de la centralidad de la escuela en el día de los jóvenes hace que para estos profesores la escuela siempre sea un lugar donde vale la pena estar, que los chicos estén. El segundo grupo también se amolda al docente ideal de la escuela pero marca más distancia para con los chicos y son ellos los que así lo señalan al tiempo que formulan reclamos para los casos en que la distancia se traduce en disparidades, falta de coherencia de acción o de justicia. De cualquier modo, persiste también en estos docentes el empeño en hacer algo, la esperanza de, tal vez, marcar la diferencia. El último grupo en cambio ha abandonado el intento. Si en los dos anteriores es legítima y necesaria la pregunta por a

transmisión, en este caso directamente se ha abandonado esta misión fundante de la escuela y del vínculo pedagógico ya que no hay acto educativo posible cuando las partes no se ven.

En suma, indagar en la dimensión relacional de la experiencia escolar pone una luz de alarma en lo que al trabajo docente respecta. Esto no significa conformar un jurado que sume el dedo acusatorio a los juicios sociales que abundan contra los docentes sino, muy por el contrario, a detenernos a pensar los particulares desafíos de ese trabajo. Si la vacancia de este escrito es la pregunta por la transmisión y cómo el vínculo puede favorecerla o no, entonces es preciso poner el foco de la pregunta allí, en lo difícil de estar en la escuela con los jóvenes en general y los jóvenes pobres en particular en un contexto en que la escuela parece haber perdido sentido y, sin embargo, allí están los chicos: en la escuela. Hasta aquí, los modos de estar en la escuela de los adultos que configuran relaciones centrales para la experiencia escolar de los jóvenes en tanto cada uno de estos tipos de vínculo suponen una relación con los otros y con la escuela.

Para concluir, interesa volver a señalar la importancia del vínculo en la cotidianeidad escolar. Muchas veces es ese vínculo el que logra que los chicos vuelvan a la escuela o no dejen, a modo de compromiso personal con un docente/referente, pero, más aún, es allí, en los vínculos, donde los jóvenes encuentran que la escuela puede dar *algo más*, que el título y su utilidad social no libre de sospecha. Son los vínculos con docentes y con los compañeros los que dan a la escuela su movimiento permanente y que se vuelve central en la experiencia escolar con el potencial de traducirse en movimientos simbólicos y subjetivos que significan un cambio en la vida de los jóvenes aunque no se traduzcan en cambios materiales.

Bibliografía

- Arroyo, M y Poliak, N (2011) Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las escuelas de reingreso. En Tiramonti (dir) *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media*. HomoSapiens ediciones. Rosario; FLACSO Buenos Aires.
- Arroyo, M. (2010). Los sentidos de enseñar en la escuela media. Variaciones ante la inclusión escolar en un escenario de desigualdad. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5530/ev.5530.pdf
- Bourdieu, P. (1999) “Efectos de lugar” en La miseria del mundo. FCE, Buenos Aires.
- Dubet, F. (2008). El declive y las mutaciones de la institución. En Jociles y Franzé (comp) (2008) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Editorial Trotta. Madrid.
- Fretes Frey, A (2012) Las marcas de la segregación territorial en las escuelas secundarias básicas cercanas al Río Reconquista, en José León Suarez (Gran Buenos Aires). En Battitini, O y Mauger, G (comps) *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia*. Buenos Aires. Prometeo.
- Kessler, G (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires.
- Redondo, P (2004). *Escuela y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós. Buenos Aires.
- Nobile, M. (2011). “Condiciones para la generación de un vínculo pedagógico: redefiniciones de las relaciones docente-alumnos en escuelas secundarias”. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Poliak, N (2009) Fragmentación educativa en el campo docente: acerca de criterios de selección de profesores en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires . *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 19, junio, 2009, pp. 267-298 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires . Buenos Aires. Argentina.
- Reygadas, L (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. En *Política y cultura* Nro. 22. Otoño 2004. Pp 7-25- Universidad Autónoma Metropolitana. Distrito Federal México.
- Saraví, G. (2009). *Transiciones Vulnerables. Juventud, Desigualdad y Exclusión*. Publicaciones de la casa chata. México.
- Segura, R. (2006) Segregación residencial, fronteras urbanas y movilidad territorial. Un acercamiento etnográfico. En *Cuadernos del IDES 9*, Buenos Aires
- Segura, R (2010). *Representar. Habitar. Transitar. Una antropología de la experiencia urbana en la ciudad de La Plata*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) - Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES).
- Williams, R (2000). “Experiencia”, en *Palabras clave*. Nueva –Visión. Buenos Aires.