

La cotidianeidad de la tarea docente en una escuela con Jornada Extendida.

María Soledad Fernandez.

Cita:

María Soledad Fernandez (2013). *La cotidianeidad de la tarea docente en una escuela con Jornada Extendida. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-038/579>

20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI 1 a 6 de Julio de 2013

Mesa N° 59 “El trabajo docente en tiempos de cambio. Aproximaciones teórico – metodológicas y experiencias de investigación”

Título de la ponencia: ***La cotidianeidad de la tarea docente en una escuela con Jornada Extendida.***

Autora: María Soledad Fernández. Universidad Nacional de Río Negro, Sede Andina – IFDC Bariloche

Introducción

La presente comunicación tiene como objetivo describir y analizar desde un enfoque etnográfico las tareas docentes en una escuela primaria con jornada extendida en la ciudad de S.C. de Bariloche (provincia de Río Negro) atravesada por contextos de pobreza y marginalidad social. Este trabajo se desprende de la tesis de Maestría¹ que realizo desde el año 2011 titulada “La relación escuela y familia en instituciones primarias de barrios periféricos que implementaron la jornada extendida”.

La descripción etnográfica de las tareas docentes las llevo a cabo utilizando como dispositivo de análisis el concepto de “trabajo de extraenseñanza” acuñado por Citlali Aguilar (1995). Este trabajo de extraenseñanza se constituye en un conjunto de acciones históricamente producidas que sostienen el trabajo en la escuela pero que no son reconocidas en general por los mismos docentes como parte de su tarea. En el marco de mi investigación de Tesis de Maestría, estas estrategias de extraenseñanza son analizadas en clave relacional con la participación de las familias y la comunidad en el sostenimiento del proyecto de la escuela.

El trabajo de campo: la escuela con jornada extendida

La escuela 34 se fundó en el año 1994, en pleno proceso de desmantelamiento del aparato estatal tanto a nivel provincial como nacional. Este escenario se caracterizó por el

¹ Mi tesis de Maestría, llevada adelante en la Universidad Nacional de Quilmes se titula “La relación escuela y familia en instituciones de jornada extendida inserta en barrios periféricos” dirigida por la Dra. Ana Ramos (UNRN)

drástico proceso de descentralización de la educación desde la Nación hacia las provincias². Esta transferencia trajo como consecuencia una gran fragmentación del sistema educativo argentino con la consecuente desigualdad educativa (Feldfeber - Ivanier, 2003, Lafiosca, 2009, Tenti Fanfani, 2007).

Esta institución atiende a poblaciones de niños y niñas con altos niveles de repitencia, desgranamiento y abandono escolar. Es una escuela que se encuentra en la intersección de dos barrios de la periferia de la ciudad de San Carlos de Bariloche en la provincia de Río Negro. Son asentamientos que se construyeron luego de largas luchas entre los sectores populares con el Estado por el acceso a la tierra a principios de la década del 90. Este proceso resultó en el traslado de familias despojadas de zonas consideradas “de riesgo” a dicho predio (Núñez y Fuentes, 2007). En este marco, la escuela se fue construyendo a medida que se construía el barrio. En tal sentido, la escuela se construye a partir de un contrato fundacional propio que la acompaña durante toda su trayectoria histórico – social y política como institución educativa (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992). Esta escuela, construye ese perímetro abriendo sus puertas cotidianamente a lo que sucede “extramuros” (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992, p. 21) considerando al trabajo con los conflictos sociales como parte de la tarea docente.

En sus inicios, el trabajo en esta institución significaba para estos docentes incluir a la escuela en la escena comunitaria brindando contención y ayuda a las familias recién instalas en los barrios que rodeaban la zona. En tal sentido, los docentes que participaron de esos años en la escuela comentan que, durante las nevadas la escuela funcionaba de refugio para las familias que no tenían sus viviendas en condiciones para afrontar el invierno, o hacían ollas populares para la gente del barrio y, además, para los niños de la escuela habían implementado lo que ellos llamaban “el club escolar” (Diario de campo, 26 de marzo y 10 de abril de 2012). Este club lo dictaban los mismos docentes y lo conformaban los alumnos y padres que quisieran participar. Asistían después de clases de lunes a sábado con diferentes propuestas de trabajo: lectura de cuentos, apoyo escolar, cine, manualidades y murga. Durante la década del 90 en dónde la educación iba en picada, esta institución construía nuevas formas de trabajar con los alumnos y con la comunidad. Estas nuevas formas siguieron profundizándose a lo largo de los años.

En un recorte del diario de campo, la directora de la escuela sostiene:

² Legitimado en la ley de Transferencias de los servicios educativos sancionada en el gobierno de Carlos Menem durante el año 1991.

“M: y acá llega todo. Ayer dos alumnas se pelearon en la calle por problemas entre las familias y eso volvió acá, tuvimos que trabajarlo. Ayer también vino una mamá llorando que se sentó acá dónde estás vos (señala mi silla) y nos dijo que el domingo en el día del niño no tenía nada de comida para darles a los chicos, NO JUGUETES, COMIDA, viste? Le dimos la bandeja de fideos que había sobrado, para que lleve algo. Es de un desborde social esto que no se puede creer. Nosotras acá con la JE estamos bien, la llevamos bien, el desborde que tenemos es social... y pasar 8 hs. con la jornada pedagógica significa también 8 hs de recibir este desborde, no?” (Diario de campo, agosto de 2011)

Como se ve en el recorte, estas acciones se profundizan cada vez más con la llegada de la jornada extendida. En este sentido, desde el año 2009 la institución forma parte del grupo de instituciones provinciales que están dentro del programa de Jornada Extendida en la provincia de Río Negro. Esta inclusión al programa no es arbitraria ni casual sino que tiene sus raíces sobre el mismo criterio que rodeó a su fundación como escuela primaria; contener el desborde social.

En este contexto, las escuelas con jornada extendida tienen como característica central brindar un turno pedagógico de ocho horas de lunes a viernes en vez del tradicional bloque de cuatro horas y quince minutos. En estas ocho horas, el programa de jornada extendida propone que un bloque de cuatro horas se destine al trabajo pedagógico curricular³ a cargo de maestros de grado y el otro bloque de cuatro horas se organice en talleres vinculados a temáticas que la institución considere relevante y que se enmarquen en el Proyecto Educativo Institucional o PEI⁴. Estos talleres están a cargo de adultos con experiencia en la temática del taller pero no necesariamente con título docente. Desde la normativa, el programa de escuelas con jornada extendida plantea la obligatoriedad en la asistencia de los niños, pero sin ningún tipo de boletín o control de resultados al final de cada período de clases como sí tiene el bloque pedagógico.

Durante mi trabajo de campo tuve varias entrevistas con el equipo directivo. Estos encuentros fueron muy provechosos porque Daniela y Mariana (directora y vicedirectora) me contaron como fue el proceso de implementación de la jornada extendida pero desde su lugar como equipo directivo. El siguiente fragmento de registro intenta dar cuenta de esta compleja relación que atraviesa la jornada extendida cotidianamente.

“Daniela: Cuando comenzó esto, que nos eligieron, nosotros no queríamos saber nada pero fuimos elegidos.

³ El bloque pedagógico mantiene las cuatro áreas de trabajo con las que funciona la escuela primaria argentina: Ciencias Sociales y Naturales, Matemáticas y Lengua, junto con las materias especiales, música, plástica y educación física.

⁴ Profundizan este tema los aportes de Frigerio y Poggi (1996).

Yo: Cuál fue el criterio de selección?

Daniela: Eran escuelas con alto nivel de deserción, chicos que no asistían. Cuando empezamos yo participé de reuniones de directores en distintos puntos de la provincia. Al principio queríamos armar algo más colectivo, pero viste que esta sociedad no está preparada para eso, y cuando fue el momento cada director cuidaba su escuelita y cada uno hizo su proyecto. En ese contexto, se hicieron cosas muy a las apuradas, cosas que nosotros no transamos como que le presten un local en el barrio para poner el comedor o conseguir tablas y caballetes para que los chicos coman.

A nosotros nos parecía que si fuimos elegidos, con financiamiento, teníamos que tener un edificio acorde a las demandas de esta nueva modalidad. Es una lucha constante. Al principio no estábamos seguros de seguir adelante, pero empezamos.

Estos son alumnos que viven en casitas así de chiquitas (hace gesto con los dedos de lo pequeño de las viviendas) con 4, 5 o 6 familias todas juntas y los chicos se crían afuera, en el cerro, en la canchita de fútbol y ahora eso no lo hacen más porque vienen a la escuela, un espacio normatizado. Chicos que estaban en otro espacio, más libres.

Mariana: Nuestra propuesta es formar alumnos críticos, que piensen qué les pasa, que salgan que busquen, que tengan curiosidad"

Esta sensación de Daniela y Mariana sobre los porqués de la implementación se vincula estrechamente con esta idea de política focalizada en el campo educativo heredada de las reformas educativas de la década del 90. En este sentido, Alejandra Birgin, Inés Dussel y Guillermina Tiramonti (1998) plantean que las políticas focalizadas en los 90 no se proponen desde sus bases cuestionar o cambiar las condiciones institucionales y estructurales sino que operan como un refuerzo que permita mejorar los indicadores de retención escolar aumentando de esta manera la capacidad de contención social que brinda la escuela en contextos de pobreza.

En este marco, realicé mi trabajo de campo en el período 2011 – 2012 en una escuela primaria de gestión pública con jornada extendida de la periferia de la ciudad de S.C. de Bariloche.

Durante la permanencia en el campo, he observado en esta institución un sinfín de actividades que los docentes llevan a cabo cotidianamente. Estas acciones muchas veces son negadas o invisibilizadas por los propios actores, y en ocasiones también son vividas con mucha presión por el peso que conlleva realizarlas cuando tienen que además llevar a cabo las tareas pedagógicas propias de su rol. Estas tareas no solo son llevadas a cabo por los docentes, sino también por los "talleristas". Como mencionara anteriormente, aunque los

talleristas cumplen con tareas docentes, algunos no poseen el título de docente sino que son personal idóneo debido a su experiencia, formal o no formal, en el campo de la enseñanza de los contenidos que les correspondan. Los talleristas se desempeñan en el marco de talleres que funcionan a contra turno del módulo pedagógico, y están estrechamente vinculados con el aprendizaje de diferentes lenguajes artísticos al contar con taller de orquesta, de confección de juegos, de teatro dramático, de actividades plásticas, de reciclado, de artesanía y de idioma inglés.

La escuela a la que haremos referencia en este trabajo, sostiene con la tarea de los maestros y talleristas diversas formas de trabajo de extraenseñanza en torno a la organización y gestión del proyecto de jornada extendida. Es una escuela que mediante un trabajo cotidiano que combina la tarea específica de enseñanza de contenidos curriculares con aquella relacionada con tareas de extraenseñanza (Aguilar, 1995) que sostienen la propuesta escolar de jornada extendida tanto en el apoyo a las familias de los niños como a los niños dentro de la escuela también.

El trabajo de extraenseñanza, consideraciones teóricas.

Como se mencionara anteriormente, el objetivo de este trabajo consiste en describir y analizar desde una mirada etnográfica cómo prácticas localizadas llevadas adelante por los docentes de una escuela con jornada extendida inserta en un barrio de la periferia de la ciudad puede ser analizada como tareas de extraenseñanza y sostener así el trabajo pedagógico que implica la escolarización de los niños.

En este marco, la organización y puesta en marcha de las múltiples acciones que se llevan a cabo diariamente en la escuela pueden ser analizadas a los fines analíticos como tareas de “enseñanza” y de “extraenseñanza” (Aguilar, 1995). Por extraenseñanza entiendo a un conjunto de actividades que complementan la tarea de enseñar a los niños y que se hacen más evidentes cuando existe una relación distante o conflictiva con el Estado. Son acciones que los maestros llevan a cabo desde la institución para suplir en general carencias que ven en sus alumnos a las que el Estado no da respuesta.

En tal sentido, Aguilar (1995) considera que las **“tareas de extraenseñanza”** son aquellas *“inherentes al ser maestro”* y están conformadas por *“un conjunto de múltiples actividades que constituyen el sostén y el funcionamiento de la escuela (...) y que generalmente no se reconocen como trabajo, ya sea, porque se encuentran*

dispersas, o porque son negadas, mientras que a la labor docente se la identifica sólo como enseñanza” (Aguilar, 1995 p. 121, 122).

Son, asimismo, producciones históricas y culturales que colaboran no sólo en legitimar el lugar de la escuela en la comunidad sino que también ponen en evidencia la tensión entre la institución escolar y el Estado.

En el marco de este trabajo, este concepto se convirtió en un analizador de la práctica docente durante y después de la entrada al campo. El concepto de “extraenseñanza” me permitió llevar adelante el proceso de “documentar lo no documentado” (Rockwell, 2009) y poner en juego la reflexividad propia de la etnografía (Guber, 2001) en torno a que sucedía con tareas que a simple vistas parecían sueltas o carentes de una organización o sentido dentro de la institución.

Las prácticas cotidianas de los maestros en una escuela de jornada extendida

Las prácticas cotidianas de los maestros, desde la mirada de Agnes Heller (1977), pueden ser consideradas en tanto prácticas de apropiación (Heller, 1977). En el contexto escolar, la apropiación del oficio docente (Heller, 1977 en Mercado, 1991) es el producto histórico, cultural y político de una multiplicidad de relaciones. En este sentido, el oficio del “ser docente” está conformado por la práctica individual, vinculada con su propia historia y por la práctica colectiva, históricamente producida en la interacción con otros maestros, con los alumnos y con otros actores y sectores sociales que atraviesan esa tarea. Estas relaciones entre experiencias personales y colectivas le otorgan al docente ciertos saberes y formas de actuar en ese contexto que cuando son apropiados y puestos en práctica en la escuela producen formas de actuar, no sólo en el campo de la enseñanza de contenidos, sino también en lo referido a las relaciones sociales con otras personas que se juegan en ese espacio. Partiendo de esta idea de apropiación, en el contexto de la escuela N° 34, las tareas de extraenseñanza cobran relevancia cotidianamente en lo relativo a sostener la jornada extendida y, principalmente en relación a la escolarización de los niños.

Las relaciones de la escuela con la comunidad que la rodea están sostenidas por fuertes lazos también, con lo cual el trabajo en esa institución para los maestros y talleristas que ingresan cobra una significación particular, vinculando en forma cotidiana el trabajo comunitario con la labor escolar. Esa relación se sostiene muchas veces por el trabajo de extraenseñanza. En este sentido, una docente en una entrevista define a la escuela desde su

historia personal y también colectiva, como plantea Heller (1977), apropiándose de la función docente en ese contexto:

“Para mi esta escuela es lo más. Es una escuela muy pesada, con mucho peso. Yo digo, estudié, me recibí y opté por trabajar en estas escuelas porque sé que no es todo violencia y pobreza. Yo las banco, porque uno no puede huir de los problemas, en todos lados hay cosas y no puedes irte cada vez que pasa algo. Esta escuela la elegí yo”. (Entrevista a Ornella, docente suplente de 7° grado).

El sentido de apropiación (Heller, 1977) en relación al trabajo de extraenseñanza (Aguilar, 1995) que los maestros y talleristas realizan en esta escuela se vincula con una idea que va más allá de la realización de acciones dispersas diariamente: cobra el sentido de revalorizar el lugar de la escuela en la comunidad y también en el conjunto de la sociedad.

Estas tareas de extraenseñanza (Aguilar, 1995) inicialmente en mi trabajo de campo las consideré como tareas generales que los docentes llevan a cabo para “contener a los niños” durante las 8 horas de clase. Eran acciones sueltas tales como la compra mensual de la especia “clavo de olor” con dinero propio de los maestros para darles a los niños cuando llegan a la escuela con dolor de muelas, las visitas a las casas de los alumnos cuando estos se ausentan por períodos prolongados de tiempo, el armado de camas con colchonetas en la secretaría cuando los niños llegan a la escuela con fiebre, la lectura de documentos diversos que reciben en sus casas algunos familiares de los niños y por no comprenderlos o ser analfabetos recurren a los maestros para una respuesta, el préstamo de la línea de teléfono cuando algún vecino del barrio lo necesita con una urgencia y otras tantas acciones. En diversas conversaciones, los docentes sostuvieron que estas tareas “extras” se deben también a que los chicos pasan más tiempo en la escuela.

Daniela, la directora de la escuela N° 34 en este sentido comenta que *“somos como una gran familia, nos cuidamos todos. Vos pensá que acá los chicos pasan mucho tiempo, y 8 horas en la vida de un chico es mucho, le duele la panza, la muela, quiere reír, llorar, correr, tiene hambre. Y nosotros estamos ahí”* (Diario de campo, octubre de 2011).

La ampliación del tiempo escolar hace que estas acciones de extraenseñanza se multipliquen y sean vividas por los docentes (pero no siempre visibilizadas) como imprescindibles para sostener esa cantidad de horas de trabajo pedagógico e interacción con los niños.

Durante mi estadía en el campo observé también otras acciones de extraenseñanza que los docentes llevaban a cabo y que se relacionan con la organización y puesta en marcha de diferentes eventos o fiestas escolares, ya sea para mostrar los trabajos de los alumnos, para

conmemorar efemérides, para festejar eventos especiales como el cumpleaños de la escuela (Fernández, 2012) o para las fiestas de fin de año. Estas actividades cumplen una tarea concreta de enseñanza de contenidos específicos que los docentes llevan a cabo durante clases o talleres, pero que además demandan mucho tiempo y esfuerzo por parte de ellos ya que implica también la elaboración de los trajes para los niños, la organización de los grupos de madres colaboradoras para cada evento, el armado y desarmado del escenario y los atriles para la orquesta, la decoración de la escuela, la elaboración y envío personal de las invitaciones y muchas otras tareas. Son acciones que sostienen la relación entre escuela – familia y barrio sobre todo en períodos de crisis social o frente a situaciones concretas de violencia contra las personas que asisten a la escuela cotidianamente (Fernández, 2012).

Estas acciones, que fueron inicialmente observadas en mi trabajo de campo de manera desordenada cumplen para estos docentes una función específica, la de legitimar la relación y el compromiso de la escuela con la comunidad y revalorizar también el lugar mismo de esta en el escenario local.

Un ejemplo de trabajo extraenseñanza: entre el adentro y el afuera de la escuela

La necesidad de entrar al campo tensionando categorías teóricas, como la de trabajo extraenseñanza (Aguilar, 1995), con las situaciones que allí ocurrían (Guber, 2001) orientó mi mirada hacia una situación concreta que resultó ser muy significativa para los actores implicados. En este sentido, frente a diversos hechos de violencia vividos en el barrio, entre ellos la muerte de un joven, los docentes y talleristas organizaron un encuentro cultural en “el playón⁵”, un espacio considerado por los vecinos como el punto de encuentro de todo el barrio. Si bien la escuela está ubicada a unas tres cuadras de este lugar, los docentes decidieron llevar las producciones de los alumnos allí. Para una docente, esta acción significó *“llevar color al barrio y ver que no todo es violencia. Los chicos juegan y hacen cosas hermosas en la escuela”*. Esta tarea, implicó a los maestros y talleristas planificar una serie de acciones para preparar ese playón para tal fin. Para eso, días antes del evento, organizaron el mobiliario que había que llevar así como también ubicar a padres, madres y demás vecinos para que ayuden en el traslado. También implicó que una docente gestione fuera de su horario de trabajo el préstamo de un equipo de sonido para utilizarlo ese día, o la búsqueda de donaciones de

⁵ El playón es un espacio abierto en el medio del barrio con una arboleda alrededor y en el centro un espacio cubierto de cemento en el que hay pintados grafitis y diversos juegos, como la rayuela y el delineamiento de una cancha de basquetbol y de fútbol. En las esquinas de este playón están los aros de básquet y unos arcos de fútbol.

pintura para repintar los juegos del “playón” como la rayuela y la cancha de básquetbol y también la pintura de las garitas de colectivo que se encuentran en el camino entre la escuela y el playón. Las tareas de los maestros y talleristas en esta actividad implicaron grandes esfuerzos y trabajo compartido por largas jornadas de trabajo que implicaron tiempo dentro y fuera de la escuela.

Este encuentro cultural finalmente se realizó dentro de la escuela y no en el playón por malas condiciones climáticas. Lo llamativo de esta situación fue, que frente a la contingencia del clima, docentes y talleristas se reorganizaron convocando nuevamente a los padres para reordenar nuevamente todo para realizar el evento dentro de la escuela.

Una vez realizado el evento, una docente de 6° grado, disfrazada de mago, me comenta *“Vinieron todos al final, estoy agotada, pero contenta. Saqué todos los disfraces de mis hijos y los traje para que los usemos hoy, hacían falta. Encima también estuve juntando maquillaje por todos lados para maquillar a las chicas que bailan”*. (diario de campo, 25/10/12)

Las acciones que llevaron adelante tendieron a trabajar una problemática concreta de toda esa comunidad con la intencionalidad de revalorizar los lazos de solidaridad entre los diferentes actores del barrio, pero partiendo de la escuela como eje. Y ese partir de la escuela significó que los docentes y talleristas también se piensen desde estas otras funciones que tiene la tarea docente y que son de suma importancia para el trabajo de escolarización propiamente dicho.

Estas tareas se ponen en juego en parte por la relación conflictiva de los docentes con el Estado. En este sentido, el desborde social que atraviesa al barrio donde se encuentra esta escuela hace que estas tareas se multipliquen para sostener el trabajo de los docentes con los niños durante las 8 hs diarias que dura la jornada extendida. El trabajo con la comunidad al que apuestan estos docentes está relacionado directamente con la falta de compromiso del Estado por resolver de manera más profunda las problemáticas sociales que atraviesan a esos niños.

La vicedirectora, en una charla informal en la escuela da su punto de vista al respecto;

“Mariela: la JE sabes por qué se hizo? (me pregunta) es una exclusión encubierta (se responde ella misma) los meten a los chicos 8 hs en la escuela pero no están realmente incluidos, están adentro, normatizados 8 hs. Hacen la JE pero cuando se tomó la decisión fue para acallar voces. Acá había pibes que comían en el basural con un 99% de desocupación y se hace la JE para controlar, fortalecer la estructura más allá de los números.” (Diario de campo, octubre de 2011)

Las tareas de extraenseñanza entran en conflicto con la función heredada por el Estado al tener que ocupar el lugar de contener el desborde social desde las propias representaciones de los docentes.

A modo de cierre

Las acciones de extraenseñanza están presentes en toda tarea docente, el trabajo que aquí presento intenta dar cuenta de cómo estas tareas que a simple vista parecen desorganizadas y asistemáticas están contextualizadas y son el producto de múltiples interacciones.

En esta escuela con la modalidad de jornada extendida estas acciones de extraenseñanza son el puente para sostener el trabajo de escolarización con el trabajo comunitario. Son acciones que se entretajan en la historia tanto del barrio como de la escuela mostrando que docentes/talleristas, niños, familias y vecinos de una comunidad entran en tensiones y negociaciones continuas pero también llevan adelante proyectos compartidos que se ponen en marcha muchas veces, por estos trabajos de extraenseñanza que los maestros ponen en juego.

Bibliografía utilizada

- Aguilar, C. (1995) "El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela" en Rockwell, E (Comp.) "La escuela cotidiana" México, FCE.
- Birgin, A., Dussel, I., Tiramonti, G. (1998) Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas. Programas y proyectos. En: Revista "Propuesta Educativa" Año 9 N° 18. Bs. As.: Novedades Educativas.
- Fernández, MS (2012) "La escuela está de fiesta. Las tareas de enseñanza y extraenseñanza que los docentes ponen en juego". IV Congreso Nacional de Educación: "Vínculos y afectos en los procesos de aprendizaje". Junio de 2012 - Firmat, Santa Fé – Argentina.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992) Las instituciones educativas cara y ceca". Bs.As. ed. Troquel.
- Guber, R. "La etnografía. Método, campo y reflexividad". Bogotá, Ed. Norma.
- Heller, A. (1977) "Sociología de la vida cotidiana". Barcelona, ed. Península.
- Mercado, R. (1991) "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros" en Revista "infancia y Aprendizaje N° 55, pp. 59 – 72

- Tenti Fanfani, E. (2007) "La escuela y la cuestión social" Bs. As.: SXXI

Laura es docente de grado, durante el trabajo de campo tuvimos la oportunidad de tener una entrevista por fuera del horario de la escuela, para ella, estas tareas de extraenseñanza son imprescindibles para trabajar con las familias ya que para ella, son muchas veces las familias de los niños los que obstaculizan el proceso de escolarización de sus hijos. En este sentido, comenta "hablé con una mamá hace unos días porque se notaba que el nene estaba trabajando, se ausentaba de todos los talleres. Es un nene que de por sí le cuesta el aprendizaje, y hablé con ella, porque no te dan a conocer que el nene está trabajando pero uno se da cuenta, le pedí que tenga cuidado. Tenía sus manos totalmente manchadas, y se había

lastimado separando el cobre de los cables y a mi el nene me dijo que se cayó, y que si lo ayudaba a limpiarse la herida. Yo me dí cuenta que esa herida no es de una caída cuando lo curé."