

**Ser docente en escuelas públicas en contextos de crisis educativa y de
exclusión social**
Efectos subjetivos en las prácticas

Beatriz Pedranzani¹

Yanina Tulian²

Recibido: 11/10/2017

Aceptado: 2/11/2017

Resumen

El trabajo da cuenta de un proceso de investigación llevado a cabo en una institución educativa de la provincia de San Luis, inserta en una zona urbana-marginada. En el presente trabajo se aborda la problemática del “ser docente” en contextos de crisis educativa y de exclusión social, tomando en consideración los procesos de escolarización y los efectos subjetivos, vinculadas a los contextos donde estos procesos se desarrollan.

Las decisiones tomadas en lo metodológico desde el proyecto de investigación PROICO 4-1514 CYT UNSL Escuela, Currículum y Subjetividad: Los imaginarios, las prácticas, los vínculos en la producción de subjetividad, nos llevó a la construcción de un dispositivo de indagación que incluyó el trabajo en tres niveles contextuales: El socio urbano, para referirnos al barrio donde la escuela se inserta; el institucional con su legado histórico, sus prácticas, su vinculación con la familia y la comunidad; y el áulico desde sus propuestas pedagógicas. En este trabajo sólo se hará referencia a los dos primeros, dado que el contexto del aula y sus propuestas pedagógicas están en proceso de indagación.

El trabajo se desarrolla en cuatro apartados, uno a modo de presentación, otro plantea la situación de crisis de la institución escuela, luego se analizan tramas en los procesos de escolarización y los efectos subjetivos en el “Ser Docente”, para finalizar con algunas reflexiones.

Palabras Claves: Ser docente, escuela, efectos subjetivos, practicas.

¹ Profesora Asociada, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Email: bepedran@unsl.edu.ar

² Alumna de la Especialización en Educación Superior, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Email: ymtulian@gmail.com

Being a teacher in public schools in contexts of educational crisis and social exclusion.

Subjective effects on practices

Abstract

This paper gives account of an investigation process carried out in an educational institution inserted in an urban-marginalized zone in San Luis Province. In the present paper the issue of "being a teacher" is addressed in contexts of educational crisis and social exclusion, taking into account the processes of schooling and the subjective effects, linked to the contexts where these processes are developed.

The decisions made in the methodology aspects from the research project PROICO 4-1514 CYT UNSL School, Curriculum and Subjectivity: The imaginaries, the practices, the links in production of subjectivity, led us to the construction of a device of inquiry that included work in three contextual levels: The socio-urban, to refer about the neighborhood where the school is inserted; the institutional with its historical legacy, its practices, its link with the family and the community; and the classroom context from its pedagogical proposals. In this paper we will only refer to the first two, given that the classroom context and the pedagogical proposals are in an investigation stage.

The work is developed in four sections, one sets out a presentation, another raises the crisis situation of the school as an institution, then nexus are analyzed in the processes of schooling and the subjective effects in "being a teacher", and to conclude, some closing reflections.

Keywords: Being a teacher, school, subjective effects, practices.

I-Presentación del trabajo

Este trabajo da cuenta de un proceso de investigación llevado a cabo en una institución educativa de la provincia de San Luis, inserta en una zona urbana-marginada. En el presente trabajo se aborda la problemática del “ser docente” en contextos de crisis educativa y de exclusión social, tomando en consideración los procesos de escolarización en sus configuraciones cotidianas, vinculadas a los contextos donde estos procesos se desarrollan. Es en la vida cotidiana de la escuela donde se encuentran docentes, estudiantes y familias, con sus experiencias de vida y sus particularidades culturales, compartiendo un tiempo y un espacio que lo significan de diversas maneras. Los cambios ocurridos en la sociedad revelan nuevas problemáticas, que afectan a los sujetos y a muchos los colocan en situación de exclusión y vulnerabilidad social.

Las decisiones tomadas en lo metodológico desde el Proyecto de Investigación “Escuela, Currículum y Subjetividad: Los imaginarios, las prácticas, los vínculos en la producción de subjetividad”, PROICO 4-1514 CyT, Universidad Nacional de San Luis, nos llevó a la construcción de un dispositivo de indagación que incluyó el trabajo en tres niveles contextuales: El socio urbano, para referirnos al barrio donde la escuela se inserta; el institucional con su legado histórico, sus prácticas, su vinculación con la familia y la comunidad; y el áulico desde sus propuestas pedagógicas. En este trabajo sólo se hará referencia a los dos primeros, dado que el contexto del aula y sus propuestas pedagógicas están en proceso de indagación.

El trabajo se desarrolla en cuatro apartados, uno a modo de presentación, otro plantea la situación de crisis de la escuela, luego se analizan tramas en los procesos de escolarización y los efectos subjetivos en el “Ser Docente”, para finalizar con algunas reflexiones

II-La escuela primaria en crisis

Frente a los cambios estructurales que se han producido en las últimas décadas a nivel mundial (globalización, celeridad en los cambios, pluralidad cultural, libre mercado, producción de nuevas subjetividades, entre otros) que han permeado las fronteras de los países, poco a poco se han ido instalando nuevas problemáticas que han puesto en cuestión, la relación entre estado-sociedad-educación.

En este contexto en muchos países se hace evidente la crisis del estado, la que se manifiesta en la pérdida de legitimidad, y por tanto como instancia de representación, credibilidad, y con capacidad para intervenir en lo social.

Hoy podemos decir, que nos enfrentamos

a la angustia impuesta de un mundo en el cual los referentes tradicionales han perdido su eficacia.se puede entrever las verdaderas causas en la pérdida de referente tales como el Estado, las instituciones o las caras visibles de la credibilidad: políticos, jueces, mediadores religiosos o profesionales. Todos adolecen de una inconsistencia pertinaz para

el hombre medio, incrédulo incluso de su propia perspectiva como ciudadano” (Calíbrese, 2005 p.12).

Esto también se manifiesta en la pérdida de autoridad de la familia, la escuela y el docente.

Coincidimos con Carballeda (2004) en que vivimos en una sociedad que se torna cada vez más desigual, como consecuencia de “una “cadena de acontecimientos” que poseen como común denominador el aumento consecuente de la inequidad en relación con el acceso de bienes elementales, de los que depende la supervivencia cotidiana dentro de un marco de gran heterogeneidad social.”(p: 73)

A su vez, se observa una importante fragmentación y ruptura de lazos sociales, es decir que se vivencian procesos de fragmentación sociocultural, y fractura en las relaciones sociales. Elichiri (2013) expresa que estos procesos “por las mismas condiciones de época tienden a rupturas de lazos colectivos, dificultando la generación de relaciones solidarias en distintas escalas contextuales” (p: 40). Esta ruptura atraviesa en principio a la sociedad en general, y también a los que forman parte del sistema educativo, colocando la educación en situación de crisis.

En el mismo sentido, Aguirre de la Hoz (2002), respecto a la ruptura del contrato social, toma el planteo De Sousa Santos (1999) para decir que es inviable pensar la orientación al bien común en una sociedad que “se parcela hasta extremos que es difícil encontrar el bien común, en medio de un mosaico de vectores económicos, sociales, políticos y culturales heterogéneos, de intereses diversos y contrapuestos que supone una carga simbólica, un exceso de sentidos.....”(p. 207). Esta es la situación de la Argentina que transitamos por estos años, donde los profundos cambios políticos, económicos, sociales y culturales, acaecidos en los últimos veinte años, han llevado, entre otras cosas, a poner en cuestión las instituciones, entre ellas las educativas.

Es posible aquí, tomando el planteo de De Souza Santos (1999) hacer un análisis de la crisis que atraviesa la educación Argentina, considerando: *la crisis de la hegemonía, la crisis de legitimidad y la crisis institucional.*

- La **crisis de la hegemonía**, pone en tela de juicio las funciones tradicionales de la institución. Esto ha podido observarse en las escuelas primarias públicas, educación que se inicia masivamente a comienzo del siglo XIX, conjuntamente a la conformación del Estado Nacional, con el propósito de avanzar en la construcción de la identidad nacional y la cohesión social, mediante la enseñanza universal de los principios democráticos, transmitiendo los valores, las normas de convivencia y las pautas culturales que las sociedades capitalistas de los siglos XIX y XX requerían para perpetuarse y reproducirse. La educación en la modernidad apoyada en una estructura vertical de poder, constituida en baluarte del conocimiento y principal agencia de cultura, dio preeminencia a la cultura escolar por sobre las culturas familiares, regionales, sociales que pre existían a la escuela. En la actualidad y como consecuencia de importantes cambios socioculturales y políticas educativas adversas a lo largo de varios años, las escuelas públicas Argentinas fueron perdiendo su hegemonía como referentes en el contexto Latinoamericano, como baluartes del conocimiento y el reconocimiento social del que gozaban.

La **crisis de legitimidad** se visualiza por la falta de claridad respecto a los fines que se pretenden alcanzar. En la modernidad la educación primaria se legitimaba mediante el discurso racionalista de que la educación iba a redimir y salvar a la población de la ignorancia, permitiendo construir sociedades modernas. Al decir de Marengo (1991) bajo la premisa de Educación Igual para todos, se difundieron ideas referidas a la igualdad social en cuanto a “las oportunidades, distribución y acceso a los saberes y conocimientos socialmente válidos en ese momento histórico. Pero al mismo tiempo el sistema que se desarrolló fue altamente discriminatorio y pretendió homogeneizar a las expresiones de la cultura popular” (p. 79). Así el modelo pedagógico tradicional suprimió al sujeto social, constituyendo un nuevo sujeto, el sujeto pedagógico, producido a través de una clara definición de la finalidad educativa. (Pedranzani, Martín, 2012). De este modo se configuró una cultura escolar fuerte e impermeable a través del tiempo que imposibilitó nuevos cambios. Según Ezioni, (1965) “El fin de una organización es el estado de cosas deseado que la organización pretende realizar” (p: 21), es decir que la razón de ser de la organización moderna estaría establecida a través de los fines que guían su actividad. La fuente de legitimidad estaría dada por la claridad de los fines que se persiguen y los patrones que permiten evaluar la efectividad de la organización para alcanzar sus propósitos.

Actualmente la crisis de legitimidad en la escuela está dada por la falta de claridad respecto a los fines que se aspiran alcanzar. Hay una distorsión respecto a la función para la cual la escuela fue creada, se visualiza una sustitución respecto a la finalidad legítima. Hoy parece no haber claridad respecto al proyecto pedagógico, se desvanece la centralidad puesta en el conocimiento que se enseña, para dar lugar a una serie de actividades asistenciales que se realizan dada la multiplicidad de problemáticas sociales que atraviesan las escuelas. Graciano, (2014) siguiendo a Puiggros, A. 1995, plantea que la sustitución del conocimiento por la información transforma a la escuela en un “espacio mediático” formadora de usuarios pasivos, incapacitados para elegir o cuestionar lo que consumen. Considera que la informática, y otros artefactos no sólo no solucionan los viejos problemas educativos sino que los profundizan y provocan el vaciamiento de significación social de los contenidos educativos. La autora al mismo tiempo refiere al debilitamiento de códigos y normas que se suman a la crisis de legitimidad y de representación, en el sistema educativo.

La crisis de legitimidad y en orden a lo que “enseña” la escuela se visualiza también en los resultados obtenidos en los últimos años en las pruebas internacionales y nacionales (Pruebas Pisas y Pruebas Aprender), resultados que desde ciertos sectores ponen en cuestión su legitimidad respecto a la certificación que se otorga. Consideramos que si bien estas pruebas son objetables en diversos sentidos, especialmente por desconocer la complejidad y la diversidad de contextos educativos, resultando descontextualizadas y porque los datos estadísticos, no reflejan la realidad educativa, entre otros cuestionamientos, constituyen un elemento más que habilita el análisis al tratar de describir la crisis educativa en la Argentina. Los resultados de las pruebas expresan la dificultad para alcanzar los “esperados” propósitos educativos a nivel nacional, a partir de los cuales se señalan como principales responsables a los docentes, instalando en ellos sentimientos encontrados. En orden a lo planteado y en diálogo con directivos y docentes de escuelas públicas, hemos podido

confirmar la insatisfacción y preocupación por el bajo nivel de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, sintiéndose vulnerados en su hacer.

La **crisis institucional** en las escuelas se visualiza por presiones externas, entre ellas la globalización que ha afectado de manera inevitable los más diversos contextos.

La globalización introduce nuevos parámetros de exclusión y segmentación entre productores y consumidores de conocimiento, pero a su vez divide a estos últimos entre usuarios que puedan acceder o no al manejo experto de la información, entre escuelas que puedan equiparse o no para permitirlo. La discusión en torno a la incorporación de la tecnología a la escuela como parte de los cambios en la cultura y a su vez como soporte didáctico, es lícita y necesaria, pero sólo abordada desde una perspectiva crítica puede aportar al mejoramiento de las prácticas educativas. (Graciano 2014 p.5).

A mismo tiempo a nivel nacional se visualiza un deterioro progresivo de las políticas educativas, y la ausencia de un claro proyecto pedagógico que oriente las acciones a seguir. El traspaso de las escuelas públicas a las provincias en la década del 90, se señala como una de las principales causas de su deterioro, junto con políticas que promovieron la privatización de la educación. Junto a ello llegó el otorgamiento de una supuesta "autonomía institucional", que responsabilizaba en muchos aspectos a las escuelas, accionar que entra en contradicción con un formato autoritario de control, al menos impuesto en la provincia de San Luis en las instituciones educativas. Frente a esta dualidad se va actuando reactivamente en medio de presiones, incorporando acriticamente distintos discursos y lógicas sociales mostrando su dependencia/independencia y dando respuestas inmediatas sin perspectivas a mediano o largo plazo.

Por otra parte, si bien en los últimos años pudo visualizarse un aumento del presupuesto en educación y la presencia del estado sosteniendo distintos programas para el mejoramiento de la educación con el propósito de garantizar la igualdad educativa, esto no ha sido suficiente para revertir la situación de crisis. El reclamo de los docentes por un mejor salario y por el reconocimiento de la tarea que cumplen a diario, continúa siendo una deuda difícil de saldar. Podríamos decir entonces, siguiendo a Pérez Gómez (2004) que frente a la complejidad que presenta hoy la vida cotidiana en las escuelas, la cultura docente (tradicionalmente constituida por un conjunto de normas, creencias, valores, hábitos que determinaba lo que un grupo social considera válido en su campo profesional, junto con modos de pensar y de actuar), se encuentra en una encrucijada, viviendo una tensión inevitable, frente a las nuevas exigencias de un contexto social cambiante e incierto. Contexto caracterizado por una parte por la complejidad tecnológica, la pluralidad cultural y la dependencia a los movimientos del libre mercado y por otro lado, anclada en rutinas, convenciones y costumbres estáticas y monolíticas de un sistema escolar inflexible, opaco y burocrático.

Todos estos planteos dan cuenta de una institución precarizada que conspiran con la posibilidad de pensar en una institución educativa con capacidad para re pensarse y dar lugar a lo nuevo por venir frente a nuevas necesidades. Esta situación de crisis institucional se agrava en

instituciones cuya población es situada en la marginalidad, y a partir de allí se visualizan construcciones desde lo simbólico sobre los sujetos más desposeídos. Al respecto Carballeda (2004) refiere a “circunstancias que trae nuevas formas de estigmatización y construcción de “etiquetas sociales” a grupos y a comunidades” (p. 74).

Lo planteado nos presenta algunos indicios que nos permiten reafirmar que la escuela sigue según Pedranzani, Martín (2012) “enfrentando de manera azarosa los nuevos desafíos propios de las transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas, dicha situación ubica a la escuela y al currículum frente a nuevas subjetividades y responsabilidades”. (p. 5), Así, las instituciones, cuando van perdiendo el sentido de su tarea desde un proyecto compartido y la posibilidad de avanzar en significaciones colectivas, realizan un esfuerzo adaptativo, intentando elaborar respuestas que les permitan sostener su institucionalidad, el reconocimiento y la confianza en un contexto de escasa consideración social a la labor que realizan, y de pérdida de la legitimidad tradicional de su tarea, “enseñar”.

III- Tramas y efectos subjetivos en el “Ser Docente”

Ser docente en el contexto de crisis de la educación, y más precisamente en escuelas que se encuentran en zonas socialmente vulnerables, pone al desnudo los compromisos, desafíos que asumen con ellos mismos y con los otros. Desde el trabajo de investigación y frente a la difícil situación en la que se llevan a cabo prácticas educativas, optamos por conocer en profundidad los procesos de escolarización, el devenir de la vida cotidiana en la escuela, y las prácticas que se llevan a cabo, vinculadas a los contextos donde estos procesos se desarrollan. Así seleccionamos una escuela pública urbano marginal, por entender que se trata de una institución donde la cotidianeidad de la actividad pedagógica se ve atravesada por una diversidad de problemáticas socioeconómicas y culturales, que sin lugar a dudas la afectan. Partimos del supuesto de que “ser docentes” en estas instituciones los enfrentaba a una multiplicidad de complejas realidades. Desde allí consideramos la necesidad de proponer dispositivos de intervención, especialmente diseñados para generar espacios donde pudieran expresar lo que “pasa”, con “lo que les pasa” en esa situación educativa. Situación que en ocasiones se ha naturalizado, pero en otras, puede aparecer como novedad ante lo vivido, que pone a pensar, que requiere una nueva significación, y permite abrir la pregunta por el sentido de las cosas. Se trata de poder desnaturalizar ciertas prácticas, para abrirse a preguntas sobre lo vivido, y lo no pensado, o lo no previsto. La idea es mirar lo vivido no solo para confirmar lo que ya se sabe, sino para interpelar e ir en busca de su novedad, la idea es problematizar y deconstruir para develar.

Analizar las prácticas docentes en estos contextos, nos llevó a salirnos de esquemas prefijados que tipifican su tarea, para incursionar en herramientas teóricas que han vuelto a preguntarse y a pensar sobre el “Ser Docente”, y que recuperan aspectos subjetivos de su ser y hacer. Desde la perspectiva de las configuraciones vinculares se redefinen los modos de comprensión del fenómeno humano, al situarlo en el entramado de las tres dimensiones de la red: sujeto–vínculo–cultura. Es en la trama de esa red, donde en nuestra época se manifiestan otras

determinaciones subjetivas. Reconocemos que es en la práctica pedagógica donde el vínculo con el “otro”, con la alteridad, es constitutivo de su hacer. Desde allí entendimos que Ser docente en un determinado contexto socio cultural, los afecta, los interpela en el compromiso consigo mismo, en el “ser lo que uno es” y al mismo tiempo los interpela en el compromiso con los otros. Es en el “entre” donde los sujetos transforman y producen la realidad intersubjetiva que constituye sus propias subjetividades. El compromiso consigo mismo según Larrosa (2009) tiene que ver con lo que nos pasa, con lo que nos implica subjetivamente. Ser docente es vivir la docencia como experiencia, y es casualmente el vivirla como tal, lo que abre la oportunidad a un pensar-se, a otras formas de relación consigo mismo, como fuente en sí de saber y de ser, es lo que abre la oportunidad a otras formas de saber y a otras formas de relación con el saber.

Ser docente desde esta perspectiva, implica poner en valor los propios saberes, es decir, saberes que van más allá de un conocimiento técnico y disciplinar, aquí se pone en juego un saber ligado a la vida y a la propia experiencia. A partir de este planteo se torna necesario reconocer que los docentes se enfrentan constantemente a relaciones complejas por lo que es importante que puedan re-valorar sus saberes docentes. Según Contreras (2013) los saberes docentes se sostienen en el quehacer educativo, nacen de lo vivido y de lo pensado como propio y es imprescindible que se abra la posibilidad de realizar un recorrido sobre los sentidos, disposiciones y vivencias que direccionan el hacer personal. Al decir del autor, los saberes se sostienen en primera persona, ya que facilitan pensar en lo que nos pasa, dilucidar sentidos o sinsentidos de lo que hacemos, y los condicionantes en lo que, eso que hacemos, se encuentra atrapado; un saber que nos ayuda a preguntarnos por la presencia del otro, de los otros, la alteridad y lo que traen consigo como experiencia y saber, como experiencia y deseo de ser. Este posicionamiento teórico orientó parte del análisis.

La permanencia del equipo de investigación en la institución y el diseño de un dispositivo especial de intervención permitió conocer parte de la vida cotidiana de la escuela con el propósito de alcanzar mejores comprensiones. Así fue posible revelar a partir de indicios, recurrencias en el decir y en el hacer, algunas tramas que van dando cuenta de los efectos subjetivos en los docentes. El conocimiento de la vida cotidiana al decir de Reguillo (1997) puede anclarnos en miradas puestas en obligaciones y rutinas que nos llevan a una reproducción estereotipada de pautas culturales dadas de antemano, o por el contrario, abrimos la posibilidad de re–apropiarnos de la experiencia, y avanzar en el análisis para descubrir alternativas y novedades. Así pudimos identificar una *Trama construida desde la vida escolar-familiar-social que definen las prácticas desde la contención*, y una *trama construida desde relaciones entre directivos-docentes-estudiantes que dan cuenta de la alienación y el padecimiento* subjetivo.

1- Trama construida desde la vida escolar-familiar-social que definen las practicas desde la contención

Se pudo identificar una trama de relaciones donde los sujetos quedan condicionados y atrapados por varios instituidos, entre ellos: el legado histórico de la institución; el peso del estigma

social que portan los sujetos, la institución y el barrio; y la necesidad de mediación en las prácticas de enseñanza.

El legado histórico: La reconstrucción de la historia institucional por parte de sus docentes puso de manifiesto que la impronta asistencial y el compromiso con lo social estuvieron presentes desde el momento fundacional de la escuela. Desde el discurso se reconoce la histórica función social de la escuela, al decir de sus protagonistas:

- v *“La idea de quienes estuvieron como primeros habitantes de esta escuela, fue hacer crecer todo lo que tiene que ver en lo educativo a la gente de acá, del alrededor, que era gente de campo, sin educación...”*

- v *“Lo importante es poder crear esa cultura de mejorar los hábitos ya sea de higiene, de alimentación y por supuesto del lugar donde ellos vivían, que tenía que ser un lugar más digno para vivir.....”*

Desde la función social asumida, la escuela trasciende sus prácticas educativas para llegar a generar efectos en las formas y en la calidad de vida de la comunidad local. Puede decirse que el sentido asistencialista con el que nace la institución sigue inalterado. Frente a la ruptura de los lazos fuertemente contruidos en la modernidad entre la escuela y la familia, aparece la necesidad de re construir nuevos vínculos, a partir de nuevas situaciones y preocupaciones. Fue evidente en el trabajo realizado, ver cómo esta relación ya no se construye en torno al proyecto pedagógico que transitan los niños y niñas que están escolarizados, sino más bien ancla en torno a disímiles problemas familiares, tales como la violencia, la droga, el alcoholismo, el abuso, las violaciones, la falta de trabajo, la precarización laboral y la salud, entre otros. Un ejemplo de ello es lo que aconteció cuando una niña llega a la escuela pedir ayuda:

- v *“Se había drogado en la calle, llegó mal, mal, mal... llegó pidiéndome ayuda. Me dice: quiero que me ayude, quiero que me ayude. Me agarraba la mano, yo no entendía primero qué le pasaba,...le digo: ¿qué pasó?, ¿qué hiciste hija? Ella decía: Me pasé, me pasé. Estaba tan mareada, me agarraba la mano, tenía la mano fría. Me agarraba las manos y me decía: no me deje ir, no me deje ir y no me deje ir. Entonces, yo entendí lo que le pasaba”.*

Esta es una de las tantas situaciones vinculadas a la salud, a la vida misma, a las complejas problemáticas familiares que llegan a la escuela. Así se va configurando una trama de relaciones entre docentes, padres y madres, niños/as, otras instituciones barriales, en torno a situaciones de la vida cotidiana en el barrio. La escuela pasa a ser un lugar de acogimiento, donde es posible llevar planteos de diversa índole y los docentes la caja de resonancia de tan diversas problemáticas, que en ocasiones los coloca en situaciones complejas, que interpelan su saber. Se va desplazando lo pedagógico para ir asumiendo un papel cada vez más vinculado a la asistencia social.

El estigma social que portan los sujetos, la institución y el barrio; es otro aspecto que va dando cuenta de una trama de relacionales en la vida escolar/familiar-social, dado que constituye una preocupación importante en la institución. El estigma afecta a todos los que se relacionan con el barrio, pero especialmente a los que viven allí, condicionando las posibilidades de inserción social tanto en ámbito educativo, como en lo laboral. El imaginario construido por los propios sujetos escolarizados, los docentes, los padres, y los habitantes del barrio, va conformando una trama de relaciones a partir de un sentimiento compartido, y es casualmente desde esa urdimbre desde donde se despliega el trabajo docente. Este es un tema presente en la institución. Se visualiza cuando expresan:

- v *“La idea es trabajar con los chicos el tema de la marginalidad. Porque nosotros como barrio y como integrantes del barrio, somos marginados socialmente.*

- v *“Entonces esta es una de las cosas que hemos tenido que trabajar mucho y decir: Bueno, yo puedo, porque yo soy un niño como de cualquier otro sector. Ha costado muchísimo, pero bueno hemos tenido avances (...) porque también los padres tienen esa idea,...donde también todo se resuelve con violencia, no está la palabra de por medio.*

- v *“Se trata de encaminar a los niños desde una formación integral, que se valoren primero ellos, que son personas importantes, que no va a condicionarlos el lugar donde están insertos, que no los encajonan o rotulen. Que tienen los mismos valores, deberes y derechos que los demás.*

- v *“Nosotros como barrio y como integrantes del barrio, somos marginados socialmente. Desde siempre ¿no? Por una cuestión de que acá siempre había delincuentes, ladrones,..... Entonces hemos quedado con ese rótulo de decir. Cualquier cosa que pase la sospecha cae en el barrio Entonces poder sacarles a los chicos ese miedo. Porque ellos (...) tienen muy internalizado que al ser de este barrio es como que nadie los quiere”.*

- v *“Y que todavía nos cuesta porque cuando ellos tengan... cuando terminen acá el ciclo básico y quieran buscar bancos en las otras escuelas, cuando dicen de dónde vienen es como que no hay lugar”.*

Si bien muchas de las acciones que se despliegan en la institución, se orientan a minimizar esta estigmatización, al mismo tiempo se presenta una doble tensión. La estigmatización que se produce desde afuera y la que se genera desde el interior de la propia institución, no pudiendo visualizarse. Esto se manifiesta al considerarlos “chicos problemas” que necesitan ser asistidos en los distintos problemas que presentan, para tratar de “salvarlos” o “encauzarlos” hacia otros horizontes. La trama de relaciones que se teje entre los sujetos a partir de los imaginarios

construidos, va dando lugar a distintas prácticas docentes, en su mayoría caracterizadas por la contención.

Las prácticas de enseñanza atrapadas, estas prácticas se caracterizan por estar capturadas y atravesadas por la situación socio histórica, cultural y económica del barrio que de alguna manera las condicionan y definen. Pudo observarse que las estrategias de enseñanza no solo conllevan cuestiones técnicas pedagógicas, sino que también se orientan a la atención social, a partir de la mediación personal, afectiva, y de contención. Estas se sustentan en la capacidad que da la propia experiencia docente de advertir distintas necesidades. Una docente sostiene:

- v *“le damos a los chicos la parte pedagógica, y por otro lado uno va inculcando valores, normas de conducta que van por otro lado”.*

- v *“desde mi lugar los mejores valores, que sean personas de bien que sepan defenderse en la vida, darle las herramientas necesarias. El valor como persona, que son importantes, viendo sus capacidades para que tengan las energías para salir adelante”.*

- v *“yo no puedo enseñarles a sumar por ejemplo. Si no están bien o no está contenido, o viene con hambre, no vamos a llegar a ningún puerto”.*

Se visualiza con claridad la primacía de la mediación personal de los docentes, cuando ponen a andar su propuesta de enseñanza, expresan que es probable que la planificación no logre completarse en su totalidad, pues los chicos necesitan en primera instancia ser escuchados y algunas veces alimentados para comenzar a desarrollar el tema del día. En las entrevistas realizadas a docentes, se hace referencia a las muchas oportunidades en que realizan colectas de ropa y zapatillas para los chicos sin recursos; sacan turnos para que los niños lleguen a diferentes especialistas del centro de salud más cercano, cuando la familia no se hace cargo de ello; o atienden otras situaciones límites. Es decir, que además de ocuparse de la enseñanza también se ocupan de satisfacer algunas necesidades básicas para que los chicos puedan estar en mejores condiciones habitando las aulas. Es evidente que las problemáticas socioculturales y económicas del contexto desde donde provienen los niños/as escolarizados, han afectado y afectan las prácticas docentes y las decisiones institucionales.

Los aspectos observados nos permiten ir dando cuenta, por una parte, que cuando se desdibujan las fronteras y se traspasan los muros de la escuela para tener mayor injerencia en lo social desde la contención, también se va produciendo un desdibujamiento de las prácticas pedagógicas. También fue posible develar cómo se van configurando tramas de relaciones, que diferencia grupos en la institución a partir de posicionamientos socio políticos compartidos entre algunos sujetos. Esto se hace visible en las distintas maneras que despliegan su mediación pedagógica para resolver situaciones viejas o nuevas. En ocasiones algunos lo resuelven desde la presencia, la cercanía, el afecto; otros desde la solidaridad, o acudiendo a nuevas formas de trabajar en el aula tomando distancia de prácticas instituidas, y otros desde el cumplimiento de la norma. Pudo observarse un alto grado de voluntarismo desde el cual tratan de resolver en ocasiones de manera azarosa complejos problemas de fragmentación social que atraviesan las aulas. Se va

tratando de dar respuesta desde el compromiso social que portan y desde el cual asumen su práctica, pero careciendo en muchos casos de herramientas para hacerlo. No pueden aquí desconocerse los efectos subjetivos que produce en los docentes el verse de cara a complejas situaciones a las que pone el cuerpo, su saber, su experiencias, pero con la vaga certeza de un hacer que lo interpela.

2- Trama construida desde relaciones entre directivos-docentes-estudiantes que dan cuenta de la alienación y el padecimiento subjetivo

El trabajo exploratorio realizado nos permitió alcanzar algunas comprensiones sobre la institución en la que estábamos insertos e identificar otras tramas. En contextos vulnerables se torna necesario saber que los docentes se enfrentan constantemente a situaciones problemáticas emergentes que van configurando complejas relaciones (entre directivos-docentes-estudiantes), por lo que es importante que al interior de este entramado cada sujeto pueda re-valorar sus saberes.

Relaciones burocratizadas. En el desafío de sostener la educación pública en contextos adversos aparecen prácticas aferradas al sostenimiento del orden y a garantizar el buen cumplimiento de las distintas funciones. Siguiendo a Alicia De Alba (1998) desde los aspectos estructurales formales la institución en estudios presenta un conjunto de disposiciones, que refieren a lo organizativo, que regulan y norman el accionar de los sujetos implicados. Aquí se pone de manifiesto cómo desde el acatamiento y/o cumplimiento se va tejiendo una trama de relaciones en las cuales se puede identificar prácticas ajustadas a las normas, que de alguna manera producen naturalizaciones y alienaciones en el hacer y otras que las interpelan y o resisten. En el primer caso aparece la ilusión de un buen funcionamiento institucional con grados importantes de aceptación. Sin considerar que se termina produciendo subjetividades alienadas a pautas de funcionamientos ya legitimadas, que limitan la aparición de lo nuevo en el encuentro con los otros. Las prácticas de gestión refieren a la necesidad de ir ganando autoridad y de ir logrando aparentes consensos para garantizar el ansiado funcionamiento armónico. Según Nieves Blanco, (2002) la autoridad es una cualidad de las relaciones y por tanto sólo puede haber autoridad si existen relaciones donde puedan materializarse. La autoridad no es de nadie, nadie es "la autoridad", sino que se pueden sostener relaciones que pueden ser de autoridad; pero sólo mientras haya alguien que te la reconozca. La indagación realizada permitió dar cuenta que desde la gestión institucional, hay un evidente esfuerzo por mantener la autoridad ganada, ya que en algún momento se puede perder. Con la intención de ir construyendo relaciones, se llevan a cabo prácticas desde las cuales se conceden supuestos espacios de autonomía y de decisión, pero ante la menor dificultad para asumirla por parte de los docentes, el directivo toma rápidamente el timón. Puede interpretarse que hay aquí un aparente movimiento de autoridad, una relación de autoridad móvil, pudiendo visualizarse lo que Blanco (2002) plantea respecto a la posibilidad de que por momentos, se otorga y se quita, se reconoce pero también se desvanece, para retornar de nuevo, si se advierte que algo no funciona, instaurando nuevamente relaciones de poder burocráticas.

Relaciones desnaturalizadas. Pudieron identificarse prácticas que refieren a la posibilidad de generar nuevas relaciones vinculares desde espacios institucionales gestados tanto por directivos, como por docentes. Estos espacios refieren a prácticas docentes y pedagógicas que aprovechando ciertos intersticios, rendijas, fisuras, y hasta fallas profundas, han posibilitado la emergencia de espacios distintos de interacción, tramas que habilitan la posibilidad de configurar nuevas relaciones vinculares. Esto fue posible visualizarlo en distintas prácticas:

-Docentes que intentando preservar un espacio de encuentro con los estudiantes, llevan a cabo prácticas no convencionales, donde la cercanía y la interacción posibilitan el encuentro con el otro. Una docente expresa:

“Aquí se trabaja de forma más desestructurada con los chicos, se trata de ver los universos culturales de los chicos, y uno puede ser más abierto, aplicamos nuestra subjetividad con ellos, y el compromiso con la institución que trabaja”.

“Eso me permite realizar otras tareas, más libertad, relacionarme de otra manera con los papas y con los chicos, más desestructuradas en función de lo que se realiza en el aula.”

-Docentes que organizan su práctica pedagógica de manera singular, desde las actividades que proponen, el uso del tiempo y el espacio (la meditación en el aula, los recreos en tiempos no convencionales). Así se va tejiendo una trama entre docentes y estudiantes, que va posibilitando el encuentro de los niños consigo mismos, con los otros compañeros y en pos de construir particulares relaciones con el conocimiento.

“Se trabaja de forma más desestructurada con los chicos, se trata de ver los universos culturales de los chicos, y uno puede ser más abierto, aplicamos nuestra subjetividad con ellos, y el compromiso con la institución que trabajo. Eso me permite realizar otras tareas, más libertad, relacionarme de otra manera con los papas y con los chicos, más desestructuradas en función de lo que se realiza en el aula.”

-Directivos que desde algunas decisiones se permiten salirse de formatos instituidos para posibilitar nuevas configuraciones relacionales entre pares. Este es el caso, cuando desde la gestión se decide crear un espacio con características particulares para que los estudiantes con sobre edad para el sistema avancen más rápidamente en sus estudios, pero compartiendo espacios y tiempos, con jóvenes de la misma edad aun cuando pertenezcan a otro nivel educativo.

El poder identificar estas prácticas, nos permite advertir que si bien el peso de lo instituido atraviesa la vida cotidiana de la escuela, siempre hay lugar para ir tensando prácticas que aprovechando los intersticios se permiten acoger lo nuevo, que en esa urdimbre es posible alojar lo inesperado.

IV- Reflexiones Finales

El trabajo narrado va dando cuenta de la difícil situación en que los docentes llevan a cabo su práctica, el ser y estar en situaciones educativas. Entonces “Ser docente” tiene mucho que ver con elaborar esa presencia, nuestros modos de ser y estar, de establecer relaciones, indagar en lo que tenemos como propio, no como resultado de lo acuñado sino de lo que está vivo y activo, como la particular manera de vivir las situaciones educativas, aquellas que nos permiten estar de verdad, para poder ver si es eso lo que requiere nuestra acción educativa. En este sentido y frente a situaciones tan disímiles y complejas que los docentes tienen que atender, nos preguntamos, ¿quién se ocupa de ellos?, ¿cuáles son los espacios institucionales para que puedan pensar y pensar-se, con lo que les pasa, en el marco de las relaciones que se van construyendo?, ¿qué subjetividades se van produciendo? Ha podido observarse la ausencia de espacios para que puedan pensar su práctica. Es decir pensar en lo que les pasa, lo que sienten, cómo se sienten y cómo hacen posible la acción pedagógica y que la caracteriza, ¿qué relación han podido establecer ellas mismas con el conocimiento?, ¿qué papel juegan en las instituciones?

Los docentes no están siendo sostenidos, sujetados, en pos de ir constituyendo ese “Ser docente” en contextos de incertidumbre, en donde ni la trama de relaciones sociales que construyen, ni las normas que los rigen, les permiten posicionarse de manera más certera en la práctica, de manera que puedan correrse de prácticas ancladas mayoritariamente en la contención, salir de la alienación y el padecimiento subjetivo en el que están sometidos. El contexto de trabajo está produciendo cambios tanto individuales como colectivos y así un sin número de situaciones van dando cuenta de la crisis de la escuela, de su andar azaroso y de la dificultad para sostenerlos y sujetarlos. Se encuentran solos, interpelados por un sin número de sucesos que no siempre tiene que ver con lo pedagógico. Abordar esta problemática implica sin lugar a dudas, el desarrollo de una serie de acciones y prácticas.

Frente a situaciones complejas, en ocasiones es necesario poder traspasar los muros de la escuela y habilitar que otros sujetos, no implicados puedan intervenir con herramientas que den lugar a la emergencia de sentimientos, de impotencias, malestares, crisis, conflictos. Trabajar lo subjetivo, es habilitar la posibilidad de pensar sobre “lo que pasa” y “les pasa”, dilucidar sentidos o sinsentidos de lo que hacen y los condicionantes de una práctica en situación que los atrapa. La idea es abrir espacios de reflexión que les permita pensar sé cómo se están produciendo subjetivamente, avanzar y habilitar-se en posibles nuevas significaciones, acerca de Ser Docentes, en contextos socialmente vulnerables.

V-Bibliografía

-Aguirre de la Hoz, J. (2002), “*Sobre reinventar la democracia, reinventar el estado de Boaventura de Souza Santo*”, Revista de Teoría y Filosofía del Derecho. Núm. 16, abril 2002, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2005. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcm3357>

-Calíbrese A. (2005) En Carballeda, A. (2004) *La intervención en lo social Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Paidós Tramas Sociales. Bs.As.

-Contreras, D.

-Elichiry, N. (2013) *Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias*. Bs. As. Ed. Manantial

-Elías, Norbert (1997) *La Civilización de los Padres*. Bogotá: Grupo Editorial Norma Universidad Nacional

-Etzioni, Amitai; (1965) *Organizaciones Modernas*, Editorial Uthea, 1965.

-Marengo, R (1991) *Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación. En Sociedad Civil y Estado en los orígenes del Sistema Educativo argentino*. Editorial Galerna.

-Graziano, N. (2014) *La crisis de la escuela: Una reflexión en torno al problema de su especificidad*. Publicado en Ediciones Herramientas <http://www.herramienta.com.ar>

-Pérez Gómez, A. (2004) *“La cultura escolar en la sociedad neoliberal”* Madrid Morata

-Reguillo, Cruz, R. (1997) *La clandestina centralidad de la vida Cotidiana*. Revista Causa y Azares.

-Rockwell, E (2006) *Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar:  resistencia, apropiación o subversión?* Conferencia inédita presentada en Bs. As, en el Simposio Interamericano de Etnografía en educación.

-Pedranzani, B. Martin, M. (2012) *Culturas Juveniles KAIROS*. Revista de Temas Sociales. ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org> Universidad Nacional de San Luís Año 16. N  29. P5

-Santos de Sousa B. (1999) *Reinventar la democracia Reinventar el Estado*. Sequitur Buenos Aires, Ciudad de México, Madrid

-Santos de Sousa B. (1994) *La universidad en el siglo XXI*. Afrontamento, Sao Paulo, Cortez Editora.

-Aprender se cumplió en el 90% del país <http://www.lanacion.com.ar/1948626-aprender-se-cumplio-en-el-90-del-pais> 20/10/2016