



Las prácticas docentes: el acompañamiento de trayectorias complejas.

Licenciatura en Educación

Cátedra: La Práctica Docente como Objeto de Investigación.

Docentes: Carolina Cravero, Mariel Bufarini, Irene Macera, Cecilia Dionisio.

Estudiante: María de los Milagros Wasinger

Año: 2025

INTRODUCCIÓN:

El presente trabajo se desarrolla en el marco de asignatura la Práctica Docente como Objeto de Investigación a fin de reflexionar sobre las tareas que realizamos los/as docentes para acompañar trayectorias complejas de los/as alumnos/as. Este tema nos preocupa y muchos/as profesores/as decimos no contar con suficientes herramientas y conocimientos en relación al mismo.

El escrito se propone analizar de forma reflexiva las representaciones y las actividades de los/as trabajadores/as de la educación en relación al acompañamiento de trayectorias complejas de estudiantes. Las prácticas están situadas en una escuela secundaria rafaélina, cuyo nombre reservo, llamándola escuela 350.

Para realizar este recorrido, considero mi propia experiencia como docente dentro de la institución, las prácticas de colegas, los dichos de docentes y directivos en las salas de profesores/as y en las plenarios, y relaciono estos materiales con citas de algunos/as autores/as que nos hablan de las prácticas docentes y las instituciones educativas.

En este punto es conveniente definir qué son las prácticas docentes. Elena Achilli (1986) propone esta definición:

Entendemos la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente. (Achilli,1986, p. 6).

Es decir, la práctica docente implica el trabajo que los/as profesores/as realizamos diariamente, en condiciones concretas, y que involucra no solo la enseñanza de contenidos propios de cada disciplina, sino también otras tareas.

En esta línea, Gloria Edelstein y Adela Coria (1995) señalan que "...la práctica docente no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja.

Complejidad que deviene, en este caso, del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto” (Edelstein y Coria, 1995, p.17). Dicho de otro modo, las prácticas docentes son complejas porque se desarrollan en lugares, en contextos determinados que influyen en las mismas, y con condiciones objetivas y subjetivas que guían las tomas de decisiones de los/as docentes. También estas autoras indican que el trabajo docente no implica sólo las actividades que se llevan a cabo dentro de las aulas: “(...) limitar el trabajo docente a la enseñanza en el aula oculta una cantidad de actividades adicionales, también constitutivas de esta tarea...” (Edelstein y Coria, 1995, p.19)

Las autoras anteriores parten de las ideas de Pierre Bourdieu (2022) y su definición de habitus:

sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu, 2022, p. 3).

Las prácticas son resultado de principios prácticos y modos de percepción no explícitos ni conscientes, nacidos de experiencias pasadas que, con mayor fuerza que todas las reglas formales y normas explícitas, garantizan la conformidad de las prácticas y su persistencia a través del paso del tiempo.

...las prácticas no se pueden deducir de las condiciones presentes que pueden parecer haberlas suscitado ni de las condiciones pasadas que han producido el habitus, principio duradero de su producción. Sólo es posible explicarlas, pues, si se relacionan las condiciones sociales en las que se ha

constituido el habitus que las ha engendrado, y las condiciones sociales en las cuales se manifiestan. (Bourdieu, 2022, p 6)

En otras palabras, al explicar las prácticas, no podemos desconocer la relación de situaciones contextuales pasadas que engendraron los habitus y el contexto presente.

Liliana Sinisi (2020) señala que los estudios sobre las políticas educativas y lo que sucede en las escuelas deben permitir “desentrañar la red o la trama de relaciones que hacen a esta institución un mundo singular y más intrincado del que permiten ver las perspectivas ubicadas desde arriba”. (Sinisi, 2020, p. 42). Las prácticas educativas presentan complicación por las múltiples cuestiones que influyen en su nacimiento e implementación.

CAPÍTULO 1:

a) Ámbito de las prácticas: tiempo, espacio y sujetos:

Las prácticas que se analizan en este escrito se desarrollan en una escuela secundaria orientada de gestión pública que se encuentra ubicada en la ciudad de Rafaela. Reservo su nombre llamándola 350.

Es una escuela mediana en cuanto a su matrícula. Cuenta con 22 secciones (5 de primer año, 5 de segundo año, 4 de tercero, 4 de cuarto y 4 de quinto). Tiene 468 estudiantes y trabajan en ella 76 agentes. El equipo directivo y algunos/as docentes muestran preocupación por mantener la matrícula; por lo tanto, ponen mucho esfuerzo para la promoción de la misma en la Expo Secundaria.

Esta escuela cuenta con dos edificios separados por una calle.

El barrio donde está ubicada es uno de los más antiguos de la ciudad. Se encuentra en el sector este de la misma. En sus orígenes, un poco alejado del casco urbano originario, se fue conformando como un espacio particular, con características de barrio obrero. Pero tras el crecimiento de la ciudad, este barrio quedó cerca del centro, y actualmente muchos de sus habitantes tienen un buen nivel adquisitivo. Hoy este barrio cuenta con muchos comercios de distintos rubros, pequeñas empresas, un club donde se practican diversos deportes, escuelas, una universidad, centros de salud, y tiene todos los servicios (agua de red, calles asfaltadas y muy iluminadas, cloacas, gas natural). El sector este de la ciudad está compuesto por barrios como éste y

también por barrios con condiciones muy opuestas que hacen que los/as ciudadanos/as vean muchas veces pauperizadas sus condiciones de vida. En la actualidad, la mayor cantidad de los/as estudiantes que asisten a esta escuela provienen de estos barrios periféricos, y no del barrio en el que se encuentra la misma.

Esta escuela surgió como fruto de demandas del barrio en el que está ubicada. En unas asambleas realizadas durante el Segundo Congreso Pedagógico en el año 1986, un grupo de vecinos/as expresó la necesidad de una escuela secundaria en el barrio. En 1988, el Gobernador de la Provincia de Santa Fe, a través del decreto N°636, estableció su creación. Al principio, la cooperadora alquiló una casa para su funcionamiento, y la Comisión Vecinal del barrio construyó un aula en el patio de la misma. Durante el segundo año de su existencia, el presidente de la Comisión Vecinal de ese momento, ofreció el terreno en el que hoy se encuentra el establecimiento. Ahí estaba construido hasta la altura del techo, un salón y dos baños destinados al Salón Comunitario. El edificio terminó de construirse con un préstamo de la Comisión Vecinal y la Municipalidad de la ciudad. El nombre de la escuela corresponde al nombre de un destacado vecino del barrio. La hija de este vecino realizó muchas veces donaciones a la escuela. Hoy en día, como señalaba anteriormente, la mayoría de los/as estudiantes no son de ese barrio, sino que provienen de otros barrios del sector este de la ciudad. La escuela busca vincularse con el barrio en el que se encuentra: se compran los insumos en sus comercios, y la directora publica en las redes sociales de la escuela las distintas actividades que en ella tienen lugar. Además, cada año, durante algún día del mes de octubre, se realiza una jornada con juegos educativos en la que cada curso presenta proyectos y actividades creativas o de producción que realizaron; y se invita a los/as alumnos/as de la escuela primaria del barrio a recorrer esta muestra y jugar para que conozcan la institución.

Esta escuela se postula como una segunda familia. Se reitera esta idea en su revista institucional "Bodas de Plata". Además, los directivos conocen a los/as estudiantes por sus nombres, y los/as preceptores/as y algunos/as docentes intentan detectar dificultades de aprendizaje, problemas sociales y problemas familiares que sufren los/as alumnos/as. Se brinda un seguimiento personalizado de las trayectorias de los/as estudiantes, se realizan diversas actividades, que explico en el siguiente apartado, para acompañarlos/as.

Algunos/as docentes expresan disconformidad con el comportamiento de algunos/as estudiantes y el hecho de que se les de muchas oportunidades. Pero la mayoría de los/as profesores muestra gusto por trabajar en esta escuela.

b) Situaciones: tareas de los/as agentes para el acompañamiento de trayectorias complejas de estudiantes.

Rossana Reguillo Cruz (2007) señala que los procesos de exclusión crecientes en el contexto de un neoliberalismo global condenan a la pobreza a un gran número de jóvenes. Hoy, muchos/as adolescentes deben trabajar a la vez que estudian. Muchos de los/as jóvenes que tienen dificultades para estudiar provienen de hogares donde los/as padres/madres cuentan con un capital escolar insuficiente y sufren problemas socioeconómicos, así se reproducen desigualdades. Además, hay un desinterés de los/as jóvenes por la política, lo que hace que no encuentren ámbitos institucionales de expresión; y esa falta de representación de sus voces implica, para los/as más desfavorecidos/as, una ausencia de mecanismos institucionales que favorezcan su incorporación social. Hay una relación profunda entre esta situación estructural y un creciente protagonismo de jóvenes en situaciones de violencia que provocan respuestas sociales e institucionales inmediatistas y autoritarias; muchos/as adolescentes adhieren a grupos violentos que tienen reglas simples y objetivos claros, y ofrecen una opción de futuro. Además, hay una lógica instalada que tiende a responsabilizar a los/as sujetos individuales de la precariedad de sus propias vidas. El horizonte de muchos/as jóvenes es el desempleo o el trabajo informal, precario, y temporal. Esta es la realidad de varios/as alumnos/as de la escuela 350. En Latinoamérica, es baja la cantidad de dinero destinada a la educación. En este contexto, entre algunos grupos hay un descrédito de las escuelas como garantes de la incorporación social exitosa. Las mismas son menos capaces de interesar a los/as jóvenes y muestran agotamiento. La escuela “no existe al margen de los contextos precarizados” (Reguillo Cruz, 2007, p. 223).

Pierre Bourdieu (1990) habla de un racismo de la inteligencia. Señala que las clases dominantes justifican las jerarquías mediante la inteligencia a la que consideran una cualidad innata y hereditaria, y la idea de mérito, convirtiendo

problemas sociales en problemas individuales. Los sistemas educativos muchas veces contribuyen a reproducir esas desigualdades: se “tiende a transformar las diferencias de clase en diferencias de *inteligencia*, de *don*, es decir, en diferencias de naturaleza” (Bourdieu, 1990, p. 2). Las escuelas pueden y deben cambiar esta situación, y eso intenta hacer la escuela 350.

Como plantea Lucía Garay (2000), las instituciones educativas cumplen diversas funciones para la sociedad y los/as individuos: “allí se satisfacen otras necesidades amén de la educativa: económicas, laborales, de acreditación, asistenciales, de contención psíquica, de poder, de prestigio.” (Garay, 2000, p. 66).

Desde sus orígenes, la escuela 350 se pensó como un lugar que ofrezca contención y afecto a estudiantes del sector este de la ciudad (jóvenes con problemas económicos y sociales), además de un buen nivel de conocimientos académicos, con proyección para una salida laboral, una escuela que sea como una familia.

Mónica, que comenzó trabajando en esta institución como docente de Lengua y Literatura en 1989 y, al quedar vacante el cargo de Directora Organizadora por el traslado de la profesora Estella, asumió la dirección, puso su interés en imprimir a la escuela esa impronta que se esperaba para los/as jóvenes de ese sector de la ciudad.

Desde el comienzo se conocía a los/as estudiantes por sus nombres y se detectaban dificultades de aprendizaje, problemas familiares, conflictos, cuestiones de salud. Se brindaba un seguimiento personalizado de cada chico/a ya que los grupos eran pequeños.

Actualmente, la escuela mantiene ese enfoque, esos objetivos, y realiza diferentes tareas para acompañar las trayectorias diversas de los/as estudiantes. A partir de la falta de la figura de los/as tutores/as de 3° a 5° año, el equipo directivo resolvió asignar a cada curso un padrino o una madrina. Los/as mismos son docentes que dictan horas cátedra en ese curso y a los/as que se les encomienda una serie de tareas que deben realizar dentro de su carga horaria. Ellos/as, con ayuda de los/as preceptores/as, conversan con los grupos sobre el respeto a la diversidad, la tolerancia, las reglas de convivencia, cuestiones disciplinares. Además, están atentos/as a las patologías, situaciones económicas y cuestiones familiares de los/as estudiantes. Entre sus quehaceres, elaboran informes sobre las características de los grupos para luego compartir con la totalidad de los/as docentes del curso.

En las preceptorías hay cuadernos de aula, uno por cada curso, donde los/as profesores podemos anotar problemas de comportamiento de los/as estudiantes. Cuando un chico/a tiene varias anotaciones de distintos/as docentes se les colocan amonestaciones.

Si algún/a alumno/a no desayuna se le ofrece un té con masitas en un lugar no visible de la escuela; lo mismo ocurre para el turno tarde si alguien no almuerza. Las asistentes escolares se encargan de preparar el refrigerio que es suministrado por dirección. Ellas también se ocupan de distribuir ropa y calzados a quienes identifican que lo necesitan o a quienes plantean su necesidad. Para ello se creó un ropero solidario y algunos/as docentes donan ropa y zapatillas.

Que los/as estudiantes no abandonen es una preocupación que demuestra la directora actual. Durante las plenarias, presenta relevamientos sobre la cantidad de espacios aprobados que tienen los/as alumnos/as al cerrar los períodos de calificación. En estos últimos años, se evaluó con trabajos prácticos domiciliarios que luego debían defender oralmente, a los/as estudiantes que quedaron debiendo materias desde la pandemia del Covid-19. Había muchas instancias durante cada ciclo lectivo para la presentación y defensa de esos trabajos, lo que significaba una sobrecarga del trabajo docente. Por esto, algunos/as profesores/as no concordaban con esta forma de evaluar a los/as estudiantes. La directora afirma que dio resultados positivos, porque aunque aún quedan algunos/as alumnos/as que tienen materias pendientes, la mayoría pudo aprobar la mayor parte de los espacios curriculares.

En una plenaria que se realizó a principios de año, la directora dijo “los profes de esta escuela configuran un paradigma muy diferente en educación. Agradecemos a todos los profes con los que nos hemos comunicado para anular actas y poder darles a los estudiantes otra oportunidad. Después vino provincia y nos pidió esto.” Durante los exámenes de febrero en los que se evaluó mediante la forma tradicional anterior a la pandemia, se anularon actas y se volvió a evaluar a estudiantes que estaban a punto de repetir con pocas materias y estaban atravesando situaciones personales difíciles.

En una plenaria posterior, una docente que comenzó a trabajar hacía poco tiempo en la institución comentó que no sabe qué hacer en un curso cuando se burlan de cómo lee un/a estudiante, no sabe si cortar la lectura a cada rato o qué es lo que

realmente debería hacer. La directora le respondió: “acá lo humano está por sobre lo académico, nada se pasa por alto, no podemos permitir que un alumno venga a pasarla mal, si hay que cortar veinte veces una clase para hablar de eso se corta, lo humano acá es prioridad”.

Como plantea Francois Dubet (2010) en “Crisis de la transmisión y declive de la institución”, se ha producido una caída del santuario, del carácter sagrado que la escuela como institución tenía, y los problemas sociales irrumpen en ella. “Los problemas sociales no pueden quedar fuera de la escuela y la invaden.” (Dubet, 2010, pág 21). En el caso de la escuela 350, las trayectorias de algunos/as estudiantes están atravesadas por problemas como violencia o dificultades económicas.

En esta línea, Lucía Garay (2000) señala que “cada vez más funciones se incorporan a la escuela: alimentación, asistencia sanitaria, orientación a padres.” (Garay, 2000, p. 9). La escuela debe responder a demandas de la sociedad, de la economía, de las familias y atender los problemas sociales.

También, Dubet señala que hoy el/la niño/a o adolescente “es considerado como poseedor de una personalidad, un juicio y una singularidad que la escuela debe reconocer y cuyo desarrollo debe garantizar”. (Dubet, 2010, pág 21). Se espera que el/la alumno/a tenga un papel activo en su procesos de aprendizaje, que se exprese, y que los contenidos escolares ofrezcan sentido a su existencia. Las nuevas pedagogías cuestionan el aprendizaje automático y la memorización. El/la alumno/a es un sujeto con derechos.

La escuela 350 intenta atender los problemas sociales que ingresan a las instituciones educativas, considerando el derecho de los/as jóvenes a la educación, mediante esas distintas herramientas que mencionaba anteriormente: los padrinos y las madrinas que escuchan a los/as estudiantes y están atentos a las situaciones difíciles que atraviesan, los cuadernos de aula en los que registramos problemas de comportamiento y los informes sobre problemas disciplinares, el refrigerio suministrado a quienes asisten sin comer, el ropero solidario, los relevamientos sobre espacios aprobados y no aprobados con el fin de que los/as docentes reflexionemos sobre nuestras estrategias pedagógicas, las diversas instancias de recuperación de asignaturas, el diálogo con los/as estudiantes.

Además, Dubet indica que los/as educadores/as ya no somos sacerdotes que debemos velar por el marco simbólico de la institución, sino trabajadores que debemos construir ese marco simbólico de nuestra actividad. El trabajo docente implica una mayor exigencia y sobrecarga porque las acciones ya no reposan en un sistema de creencias implícitas y compartidas, y las demandas sociales crecen. Ya no se logra la autoridad docente porque representamos algo sagrado a lo que se deba obediencia. El/la docente “ha de construir su autoridad atendiendo a su propia personalidad” (Dubet, 2010, pág 22). Los/as trabajadores de la educación debemos motivar a los/as alumnos/as. Debemos rendir cuentas a nosotros/as mismos/as y a otros/as: los/as usuarios/as o clientes, los/as estudiantes y sus familias, la sociedad. Quienes trabajamos en la escuela no podemos desconocer los problemas que atraviesan los/as estudiantes, y tenemos que asumir el desafío de enseñar los contenidos de nuestras asignaturas realizando a la vez tareas asistenciales o de contención.

Liliana Sinisi (2020) plantea que los sujetos “aceptan, rechazan, redefinen o transforman las prescripciones” (Sinisi, 2020, p. 42), “las escuelas no aplican de forma inmediata y lineal las políticas definidas centralmente” (Sinisi, 2020, p 43). Explica que los procesos de implementación de las políticas están surcados por múltiples dimensiones vinculadas a tradiciones o historias institucionales, huellas de intervenciones anteriores, características y representaciones acerca de los sujetos a las que se dirigen, trayectorias profesionales, expectativas y demandas de la sociedad. En la escuela 350, se anularon actas de exámenes y se volvió a evaluar a los/as estudiantes antes de que se pida esto desde “arriba”, para darles más oportunidades de recuperar contenidos y materias, y pasar al siguiente año, de acuerdo con características de los/as estudiantes y la historia y las expectativas de esta escuela.

CAPÍTULO 2:

Miradas de los/as docentes:

En la institución 350, la idea de la escuela como una gran familia entra en tensión con comentarios de algunos/as docentes. Algunos/as profesores/as expresan que

los/as padres/madres delegan permanentemente toda la responsabilidad por las actitudes de sus hijos/as en la escuela. Recientemente, en sala de profesores, una docente comentó “tendríamos que viajar para escuchar en Córdoba a la Chiqui González porque es la única que dice que los padres son los primeros que tienen que educar a sus hijos, los docentes estamos para enseñar”. Una docente de Geografía con 17 años de antigüedad en la escuela dijo: “chicas, tenemos que ponernos de acuerdo y anotar todas las indisciplinas en el cuaderno de aula, sólo así vamos a poder pedir amonestaciones. Las familias tienen que ocuparse cuando queden suspendidos, es la única forma.”

Muchas de las conversaciones entre docentes refieren a las necesidades de los/as estudiantes y las conductas inadecuadas que algunos/as de ellos/as presentan en la escuela, los problemas de comportamiento, como: uso reiterado del celular en el aula, salidas del aula sin permiso, falta de compromiso con las actividades propuestas, falta de interés por los contenidos, peleas, malas contestaciones ante llamados de atención. Otros comentarios se caracterizan también por lamentarse sobre las trayectorias de algunos/as de los/as estudiantes a los/as que se les dan “muchísimas” oportunidades, “la oportunidad de la oportunidad”.

Como plantea Elena Achilli (1986), los/las docentes realizamos tareas que van más allá de la práctica pedagógica. Algunas son tareas burocráticas, como las planillas y planificaciones, que nos alejan del trabajo con el conocimiento de cada área. Muchas veces se desdibuja la relación de los/las docentes con los/as alumnos/as y el saber en función de aspectos formales, como “la acentuada preocupación por el desarrollo de *hábitos* que generalmente son de tipo disciplinario, o la repetición de trabajos que los alumnos no presentan con las características de prolijidad, subrayado, caligrafía” (Achilli, 1986, p. 7).

Un aspecto de la práctica docente que presenta Achilli es una “limitada formación profesional que el maestro tiene tanto en lo teórico como en lo metodológico” (Achilli, 1986, p. 9). Tal vez por esto, los/as docentes muchas veces sentimos que no tenemos herramientas suficientes para afrontar los desafíos que tiene la escuela hoy, no sabemos cómo trabajar con esos/as estudiantes que presentan problemas de comportamiento o desinterés.

Esta autora también señala que otro de los aspectos que caracteriza la práctica docente y a los/as profesores/as como trabajadores/as es una conflictiva significación social y particular de la práctica. El trabajo docente está socialmente desvalorizado, pero no es de la misma manera para todos los sectores sociales. Entre los sectores con menos recursos económicos este trabajo es más relevante. Allí, los/las docentes somos algo útil, porque podemos brindar a los/as jóvenes herramientas para salir de sus condiciones sociales desfavorables mediante los conocimientos y el afecto. Entre los sectores "medios" los/las docentes somos muy cuestionados y exigidos intelectualmente, controlados por los/as padres/madres en cuanto a los contenidos que enseñamos y las formas de transmitirlos. "Contradictoria construcción de su identidad, el maestro es tensionado entre la eficiencia y el afecto: entre la desvalorización de su propio saber y la sobrevalorización de su función." (Achilli, 1986, p. 10 y 11).

Como señalaba anteriormente, muchas veces los/as docentes sentimos que no estamos preparados/as para atender a las necesidades de los/as estudiantes. Esto puede tener relación con lo que plantean Gloria Edelstein y Adela Coria (1995). Ellas señalan que en la formación docente las materias de formación pedagógica están distanciadas de los abordajes específicos de las asignaturas propias de un determinado campo y de las prácticas de la enseñanza. Así, se desaprovechan aportes de otros campos (socio-históricos, antropológicos, lingüísticos, de la psicología, de la lógica y la epistemología).

También explican que las prácticas de enseñanza dentro de las carreras de formación docente están regidas por acuerdos donde prima lo burocrático y no hay instancias reales de encuentro entre las instituciones y los/as sujetos que permitan el crecimiento mutuo por la socialización de los saberes analizados y elaborados. Además se centran en el aula, desconociendo que en ella se articulan determinaciones de orden extradidáctico que se inscriben en la dinámica institucional.

La práctica docente es una práctica sometida a tensiones y contradicciones. Las mismas son fruto de pautas internalizadas que muchas veces hacen que se produzcan representaciones ilusorias que oscurecen el reconocimiento de este quehacer.

Entre otras, el olvidar el atravesamiento de condiciones externas al trabajo en el aula, amparados en la ilusión de autonomía; la idea de atención a las características particulares de los alumnos o del grupo cuando en muchos casos se está sujeto a representaciones prejuiciosas, marcadas por definiciones desde el perfil de alumno ideal; la ilusión de trabajar desde un planteo de informalidad cuando en realidad se trata de una práctica connotada por el peso de la evaluación, donde los docentes, muchas veces al margen de su conciencia, y ante la inmediatez de los acontecimientos, establecen vínculos que reflejan el ejercicio del poder. (Edelstein y Coria, 1995, p. 18)

Lucía Garay (2000) explica que muchas veces se ubica las causas del fracaso escolar, las dificultades de aprendizaje, la indisciplina, la apatía en carencias o características de los sujetos que las padecen, y que, para la escuela, las mismas “se constituyen en coartadas que la absuelven de la incriminación” (Garay, 2000, p.67).

Los profesores/as debemos atender los problemas del contexto que atraviesan nuestras prácticas, sin miradas prejuiciosas sobre los/as estudiantes. Creo que los/as docentes necesitamos espacios de formación contextualizados, momentos de encuentro dentro de las propias instituciones educativas en las que nos desempeñamos, para pensar en conjunto estrategias que nos permitan trabajar con los/as estudiantes con diversas trayectorias.

A pesar de esos comentarios negativos que venía exponiendo, muchos/as docentes manifestamos gusto por trabajar en la escuela 350. Algunos/as dicen que más allá de los problemas de comportamiento de algunos/as chicos/as y la falta de estudio, se trabaja muy bien en comparación con otras escuelas. También muchos/as docentes se comprometen con las ventas de tortas o pizzas que realiza la cooperadora para recaudar fondos. Hace poco tiempo se creó un equipo de proclimatización, con profesores/as que se unieron voluntariamente y realizaron ventas con el fin de recaudar dinero para comprar y colocar aires acondicionados en todas las aulas y demás espacios de la escuela; para este verano ya contamos con aire acondicionado en todos los salones gracias a esos esfuerzos. Además, muchos/as docentes intentan realizar proyectos innovadores y ponen mucho empeño para

presentar algo en el evento que se realiza todos los años en octubre con el objetivo de difundir actividades que realiza la escuela.

Lidia Fernández (1998) plantea que las escuelas nacen como respuesta a demandas de la sociedad: “del contexto provienen las demandas y los materiales para la actividad institucional y a él se vuelcan sus productos” (Fernández, 1998, p. 81) . Lucía Garay (2000) señala que algunas veces “en la fundación de una escuela intervienen activamente las demandas y las luchas de las comunidades locales” (Garay, 2000, p.19).

Como señalaba en el punto 1 A, la escuela 350 surgió como fruto de demandas del barrio en el que se encuentra. En unas asambleas realizadas durante el Segundo Congreso Pedagógico en el año 1986, un grupo de vecinos expresó la necesidad de la creación de esta escuela secundaria, ya que no había ninguna en esa zona de la ciudad. Ellos veían el acceso a la educación secundaria como una forma de progreso.

Lidia Fernandez sostiene que las escuelas son portadoras de un mandato social, se espera que cumplan determinados fines y objetivos, se depositan en ellas determinadas expectativas. Las expectativas de esta escuela, desde sus orígenes, son ofrecer contención afectiva, buen nivel educativo, y preparación para el mundo laboral. Sus objetivos son ofrecer contención, constitución de buenos vínculos, compromiso con la comunidad, desarrollo de sentido de pertenencia y educación de calidad. Esos fines vinculados al afecto y a la idea de la escuela como una familia constituyen su mandato social desde sus orígenes y se mantienen en la actualidad.

Lucía Garay (2000) plantea que hay diferencias en la capacidad de convocatoria y la participación de los/as distintos/as actores/as según si la creación de una escuela es producto de la iniciativa de padres/madres y docentes, del accionar de políticos o establecida por el gobierno en un plan de expansión del sistema educativo. Señala que “cuando en la fundación de una escuela intervienen activamente las demandas y las luchas de las comunidades locales, éstas desarrollan una fortaleza y un compromiso con sus principios fundantes” (Garay, 2000, p.19). La escuela 350, nació como fruto de las demandas del barrio en el que se encuentra y con el objetivo de ser una segunda familia y brindar contención a los/as estudiantes. Quizás por eso hoy mantiene esos objetivos.

CONCLUSIÓN:

El trabajo docente implica, no solo las actividades que se realizan dentro del aula, sino también, otras tareas que van más allá de la práctica pedagógica. Las prácticas docentes se desarrollan en condiciones institucionales, históricas y sociales determinadas que tienen un impacto en las mismas.

En el contexto de un neoliberalismo global crecen los procesos de exclusión y muchos/as jóvenes son condenados a la pobreza y la violencia. Se instaló una lógica que tiende a responsabilizar a los/as sujetos individuales de la precariedad de sus vidas.

Estos problemas del contexto impactan en las escuelas. Las mismas cumplen diversas funciones y satisfacen distintas demandas de la sociedad. Ellas realizan muchas tareas, que van más allá de lo pedagógico, para garantizar el acceso de los jóvenes a la educación, el cumplimiento de este derecho.

El trabajo del docente implica una mayor exigencia y sobrecarga porque las demandas sociales crecen. Además los/as educadores ya no logramos autoridad porque representamos algo sagrado a lo que se debe obediencia. Debemos motivar a los/as alumnos/as y atender a las demandas del contexto.

Los/as docentes tenemos una limitada formación en cuanto a cuestiones teóricas y metodológicas. Tal vez por eso, muchas veces nos sentimos solos o perdidos, sin saber cómo actuar, cómo motivar a los/as estudiantes.

El trabajo docente está desvalorizado socialmente, pero para algunas personas continúa siendo relevante. Algunos sectores consideran que los/as docentes podemos brindar a los/as jóvenes herramientas para salir de sus condiciones sociales desfavorables mediante los conocimientos y el afecto. Entre otros sectores los/as docentes somos muy cuestionados y exigidos intelectualmente. Los/as docentes estamos tensionados entre la desvalorización de nuestros saberes y la sobrevalorización de nuestras funciones.

Las escuelas surgen como respuestas a demandas de la sociedad, y cumplen determinados fines. Muchas veces los mismos se asocian con brindar contención además de conocimientos académicos.

BIBLIOGRAFÍA:

- Achilli, E. (1986) La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. UNR.
- Bourdieu, P. (1990) El racismo de la inteligencia. En Pierre Bourdieu, Sociología y Cultura, 201-204. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2022) Estructuras, habitus y prácticas. En El sentido práctico. Siglo XXI.
- Dubet, F. (2010) Crisis de la transmisión y declive de la institución. Universidad Victor Segalen.
- Edelstein, G. Coria, A. (1995) Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Cap. I. Kapeluz.
- Fernandez, L. (1998) El análisis de lo institucional en la escuela. Paidós.
- Garay, L. (2000). Algunos conceptos para analizar instituciones educativas. Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades UNC.
- Reguillo-Cruz, R. (2007). Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración. Capítulo 1. Siglo veintiuno editores.
- Sinisi, L. (2020) El aporte de la investigación antropológica en educación y su incidencia en la evaluación de políticas educativas y programas 'innovadores'. En Neufeld, Ma R. (comp.) Políticas sociales y educativas entre dos épocas Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado. Filo:UBA. Cap. II.