

ítulo:

Re-construcciones de posicionamientos docentes en una escuela media técnica en contextos sociales complejos

Nombres y apellido: Mariela Alejandra Marcuzzi

Integrante del Proyecto de Investigación Marco denominado “Reinvenciones de lo escolar en la escuela pública. Instituciones, sujetos y experiencias en tiempo de demandas de igualdad”.

Ciffyh, U.N.C.

Correo electrónico: marielalemarcuzzi@gmail.com

Estudiante de la maestría de Investigación Educativa con orientación Socioantropológica.

C.E.A. U.N.C

Eje 14: Saberes, prácticas y procesos educativos

Introducción

El presente trabajo da cuenta de avances de investigación en el marco de la maestría de Investigación Educativa con mención Socioantropológica del Centro de Estudios Avanzados de la U.N.C. y se integra a los trabajos del Proyecto de Investigación Marco denominado “Reinvenciones de lo escolar en la escuela pública. Instituciones, sujetos y experiencias en tiempo de demandas de igualdad”; el mismo

“apunta a indagar las complejidades y tensiones en la redefinición y creación de espacios y prácticas novedosas, las transformaciones en la organización y los modos de hacer, el lugar

de los sujetos, las experiencias formativas que transitan y las relaciones con las familias, a través de estudios en casos de escuelas públicas...” (Proyecto de Investigación)

En el marco de esas inscripciones institucionales la presente ponencia intenta dar cuenta de los procesos de escolarización en una institución educativa, de la provincia de Córdoba, atendiendo particularmente a las miradas de los docentes sobre los adolescentes y jóvenes. El objetivo es analizar los diferentes posicionamientos docentes a partir de la reconstrucción de las miradas que los mismos tienen sobre los estudiantes e indagar acerca de cómo significan las complejas y diversas experiencias, tanto en sus vivencias como docentes, como la de los sujetos que, en condiciones de la obligatoriedad educativa, asisten a dicha institución.

Lo que a continuación precede corresponde a procesos de una indagación en curso, cuyo trabajo de campo tuvo etapas de disrupción durante la pandemia por las disposiciones de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y el distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO) que generaron formas de trabajo inéditas en la escuela y que, debido a todas las situaciones que esto conllevó, fue imposible dar continuidad a un trabajo “en terreno” por todas las particularidades suscitadas a nivel macro y en los establecimientos educativos en concreto.

Desarrollo

A partir de la Ley Nacional de Educación (2006) y la ley provincial que se sanciona en el año 2010 el nivel medio de educación se vuelve obligatorio, esta determinación de la política educativa busca “asegurar” el goce del derecho a la educación a sectores que antes no habían podido acceder a la misma. Si bien distintas acciones han pretendido universalizar las posibilidades de acceso y permanencia en el sistema educativo las realidades han sido diversas y no siempre la escuela ha integrado educativamente a los sujetos provenientes de sectores populares. En este sentido es necesario comprender que cada escuela es en sí misma una realidad compleja que da cuenta de “*una trama en permanente construcción, que articula historias locales -personales y colectivas- entre las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada, en forma particular...*” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p 1). Considerando los diversos entramados en los que se construyen las instituciones educativas Lucía Garay (2015, p 84) sostiene que *existen creencias no interpeladas ni analizadas que se han constituido en serios escollos para avanzar en esa transformación pedagógica e institucional para que la inclusión educativa sea una realidad;*

esto puede ser reconocido en algunas ideas que explican que las dificultades en el proceso de escolarización están basadas en las condiciones de pobreza de las familias, la falta de apoyo de las mismas o por razones propias de las adolescencias de estos sectores que cuando no obstaculizan dificultan su integración a la institución educativa.

Las diversas miradas que los agentes escolares, fundamentalmente quienes llevan adelante la gestión de las instituciones educativas y los procesos de enseñanza, tienen hacia los adolescentes y jóvenes van configurándose en posicionamientos que confieren diversas posibilidades; estos *“posicionamientos aparecen como entramados de significados y prácticas con efectos, es decir configuradores de acciones que operan como respuestas a situaciones y problemas”* (Ávila Silvia, 2017). En este sentido y a partir del trabajo analítico del material empírico, recolectado en años de investigación, Silvia Ávila propone tres categorías en las que los colectivos institucionales pueden ir posicionándose, cabe aclarar que dichos posicionamientos no los considera ni unívocos ni homogéneos, pero demarcan ciertas maneras desde las cuales se configuran algunos procesos y resultados en la formación de los alumnos. Las categorías en que establece estos posibles posicionamientos están centradas en la “contención”, la “conflictividad” y la “posibilidad”.

El posicionamiento que se centra en la “contención” da cuenta de supuestos cuya visión del alumno está relacionada con la carencia, lo que le falta, y la escuela es la institución que ofrece un sostén subjetivo en el que prima la afectividad, esto puede obstaculizar la identificación de los problemas que el alumno tiene en el aprendizaje y generar propuestas pedagógicas pobres que terminan desgastando tanto el vínculo como los posibles aprendizajes.

El posicionamiento centrado en la “conflictividad” daría cuenta de formas de relación conflictivas entre docentes y alumnos, de confrontaciones en las que prima una visión de los alumnos como destructivos, problemáticos y desafiantes de la autoridad; siendo el enfrentamiento el centro de la escena la propuesta pedagógica se empobrece y es vivida, sostiene, en una suerte de sentimientos encontrados que podrían ir desde la soberbia hasta la propia descalificación.

Por último el posicionamiento centrado en la “posibilidad” en el que se reconocen las dificultades de los alumnos pero los sigue considerando como sujetos con capacidad de aprender, estas expectativas positivas sobre los adolescentes y jóvenes generan la posibilidad de emprender, generar y articular diversos caminos para que el aprendizaje sea posible, habría una visión más realista y reflexiva de los procesos que permiten el intento de construcciones diversas y significativas como propuestas pedagógicas; en este sentido *“el posicionamiento*

adulto “puede ver” al joven en su dimensión subjetiva y social, para desprender acciones y gestos, producir intervenciones puntuales que – en la multiplicidad de sucesos que integran la jornada escolar- ofrecen una apertura hacia lo posible” (Ávila, S., 2022).

La perspectiva de la investigación propuesta se enmarca en un enfoque cualitativo que intenta recuperar las miradas docentes como productos de construcciones complejas y dinámicas en la que se implican distintos “niveles y órdenes de mediaciones de los procesos sociales” (Achilli, 2005, p. 39). Las estrategias metodológicas propuestas corresponden a entrevistas, que intentan una reconstrucción de los procesos y las perspectivas desde las cuales los agentes significan sus posicionamientos y prácticas.

A partir del trabajo de análisis que se está llevando adelante se propone una presentación en ejes organizados en base a preguntas de las cuales se irán construyendo algunas notas distintivas que posibiliten reconstruir el camino que se está llevando

¿Quiénes son los sujetos que se encuentran en la posición de alumnos en la institución educativa?

Los alumnos y la institución educativa se encuentran en el margen de una localidad, el barrio en el que está enclavada la escuela es el más alejado del centro y el que dispone de la menor posibilidad de interconexión, al mismo tiempo es en el que se presenta el mayor índice de pobreza; las formas de sustento económico de las familias corresponden en su mayoría a trabajos no registrados y algunos que lo están pero con salarios bajos, conjuntamente con el sostenimiento a través de planes sociales. Esta “marginalidad” es tanto geográfica como simbólica ya que, conforme lo expresan algunos docentes, deben trabajar una especie de “estigma” que tienen los alumnos sobre la pertenencia al barrio y las miradas y expectativas que tienen sobre ellos desde otros agentes sociales de la localidad. Esta forma de percibir a los alumnos y el contexto más próximo – el barrio- se pone en evidencia en lo que expresa la entrevistada

“...yo creo que también para la gente que no conoce la escuela y tienen ese estigma también, cuando vienen muchos se quedan sorprendidos, es decir no es lo que pensábamos o los chicos son capaces de hacer cosas que nosotros no lo tenemos en cuenta...”

Estas formas de significar tienen consecuencias en las maneras en las que los adolescentes y jóvenes perciben las relaciones con los otros y en la autoimagen que van construyendo como sujetos sociales.

¿Qué miradas docentes, de alguna manera, reproducen estas formas de percibir?

Las percepciones antes mencionadas, de alguna manera se reproducen en las miradas de los docentes sobre los alumnos, en este sentido pueden mencionarse ideas como las siguientes

...“la conformación de la familia es un desastre y no están bien alimentados, no reciben lo básico de ropa, de alimento, el cuidado personal aseo, creo que esos son los casos que te hablaba, uno hacía una semana que no se bañaba”..

...“tampoco sabemos qué es lo que les pasa porque como vienen el lunes a la escuela y todo sucedió un fin de semana y ni enterado lo que pasó en el barrio y cuando vienen se quieren matar y no se sabe por qué...”

Y frente a estas situaciones otros docentes plantean

“Tienen realidades muy complicadas y bueno, hay que tratar de contenerlos mucho en ese sentido o sea de escucharlos de saber qué les pasa, de saber por qué uno un día está dando vueltas por el curso sin prestar atención o sea no es solo problemas de conducta sino que eso viene derivado de algo...”

La mirada sobre el adolescente pareciera estar centrada en lo que le falta y lo que no puede, en este sentido el posicionamiento implicado de “contención” estaría en esa suerte de sostén subjetivo intentando intervenir frente a esto de distintas formas entre la que se encontrarían, algunas, ligadas a “una suerte de pobreza pedagógica”(Ávila, 2017). Esta suerte de prejuicio que considera que los alumnos “carentes” requieren una contención afectiva y que de esta manera se contribuye a su inclusión tanto educativa como social podría conllevar a una serie de propuestas que dejen en segundo plano o simplifiquen el trabajo en torno a la transmisión de conocimientos, que la escuela propone como apuesta a otras aperturas socio-culturales, aún más en estos sectores sociales

“...tenemos niños que, como este año, que tienen muchas falencias, muchas, algunos que son muy callados, ... ellos vienen con tan poco contenido, digamos entonces cómo insertar un tema nuevo es muy complicado”

Si la escuela se constituye en uno de los pocos espacios en los que las políticas estatales puedan dar lugar a la construcción de otros horizontes, en las trayectorias personales y sociales de los alumnos, el hecho de que se construyan propuestas generadas en pobres expectativas sobre sus posibilidades podrían terminar por imposibilitar la salida de estos círculos de pobreza, precisamente porque no se dispone de otros “aprendizajes” que den lugar a nuevas aperturas. Las categorías escolares y los prejuicios podrían en los docentes dificultar cuando no impedir la visión sobre “*muestras de iniciativas y cambios en sus comportamientos, como valorar el saber y el éxito escolar*” (Garay, 2015).

¿Qué miradas docentes dan lugar a otras realidades posibles?

Algunas experiencias en la institución educativa dan cuenta de acciones docentes que generan propuestas pedagógicas que buscan distintas formas de enlazar a los alumnos con el trabajo en torno al conocimiento, apuestas que no sólo los implican de otros modos en la escuela sino también que les abren nuevos horizontes, nuevos espacios como manifestación de una “confianza en sus posibilidades”

“..Y bueno con la cooperativa escolar empezamos a motivarlos a los chicos a incentivarlos y a mostrarles que trabajando puedes conseguir cosas y puedes hacerte conocer y bueno... tuvimos muchas cosas lindas ...bueno acá la orientación es en alimentación y tenemos una sala de producción ... y bueno la cooperativa se dedica a eso, producir alimentos, más que nada pastelería y esas cosas, panificados digamos, y bueno digamos no las vendemos ahora continuamente sino que fuimos teniendo distintas oportunidades y en esos eventos así pudimos ir con la cooperativa...”

“... en un trabajo que hicieron los alumnos de acá con la profesora de plástica y ganaron el primer premio, evaluado y otorgado por la municipalidad”

“... el año pasado cuando participaron en estas obras de teatro que eran para todas las escuelas... también ganaron el primer premio...”

Estas expresiones se podrían ubicar en la categoría de “posicionamientos que recuperan la posibilidad” (Ávila s.f.), es decir que más allá de las dificultades se conciben a los sujetos como capaces de aprender lo que daría lugar a propuestas pedagógicas más significativas para los alumnos. En este sentido hay “una apuesta a ofrecer saberes posibles más allá de las

fronteras sociales sedimentadas en las vidas cotidianas de los alumnos” (Ávila, 2022). El horizonte de expectativas positivo en relación a lo que los alumnos “pueden”, más allá de todas las dificultades sociales, personales e institucionales, tienen como ideas subyacentes la acogida al otro como sujeto, en este sentido puede haber diferentes niveles de reflexión sobre el trabajo y las prácticas pedagógicas que se despliegan pero siempre hay un lugar en el que el lazo está presente, es desde allí desde donde la apertura a re-pensarse configura nuevas posibilidades, habilita otros caminos no sin dificultades pero con la confianza necesaria en que otras trayectorias son posibles.

Conclusiones

Las diversas situaciones de vulnerabilidad enunciadas en el contexto barrial son reconocidas por los docentes, quienes parecieran dotar de sentidos contradictorios las formas de pensar(se) y hacer que se ponen en juego en la institución educativa. En el interior de la institución concreta van configurándose posicionamientos colectivos de los docentes, se van dando lugar así a la construcción de diversos sentidos acerca de los jóvenes, el contexto y la enseñanza. El proceso realizado hasta la fecha intenta dar cuenta de algunas experiencias y de formas de comprender las mismas, sabiendo que es solo un recorte que puede develar algunos procesos pero que no agotan la complejidad de los mismos, que la pregunta acerca de las miradas docentes sobre los adolescentes y jóvenes sigue presente en la trama del interjuego que implica el encuentro entre el docente y el alumno en torno a la enseñanza y el aprendizaje y que de alguna manera ambos procesos están implicados y se ponen en juego en ambos sujetos.

Bibliografía:

- Achilli Elena (2005). Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Editor.
- Ávila Olga Silvia (2017) Escuela secundaria, procesos institucionales y posicionamientos colectivos en tiempos de transformaciones. Ponencia. X Jornadas de Investigación en

Educación: A 10 años de la Ley de Educación Nacional (LEN) Educación: derecho social y responsabilidad estatal. Córdoba: Ciffyh, UNC.

-(2022) Escuela secundaria, posicionamientos adultos y registros de alteridad en contextos conflictivos. Cuadernos de Educación Año XIX N° 20-Junio 2022
- Garay Lucía. 2015. Así ¿quién quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina. Ed. Comunicarte.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. (ponencia) Seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil.