

GT N° 24 - ANTROPOLOGÍA, POLÍTICAS Y EDUCADORAS/ES. PRÁCTICAS,
CONVERGENCIAS Y DESAFÍOS EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO.

**MIRADAS DE LA ESCUELA SECUNDARIA DESDE LA PRIMARIA:
PRÁCTICAS DOCENTES EN SÉPTIMO GRADO**

Maribel Bugallo

Programa de Antropología y Educación. FFyL, UBA
maribellius@hotmail.com

Laura E. López

Programa de Antropología y Educación. FFyL, UBA
lauralopez_85@yahoo.com.a

Natalia Lozano

Programa de Antropología y Educación. FFyL, UBA
natalia.l.lzn@gmail.com

Resumen:

En el marco de una investigación colectiva, desde el año 2015 hasta la actualidad, realizamos un trabajo de campo, a partir de un enfoque histórico etnográfico, en escuelas primarias y secundarias ubicadas en la zona sur de la CABA, área urbana profundamente atravesada por la desigualdad social. Nos vamos a centrar en las prácticas de diferentes sujetos con los que trabajamos en una escuela primaria y nos detendremos especialmente en la configuración de lo que es ser maestro de séptimo grado de la escuela, entendiendo que, en las prácticas que supone, se condensan también sentidos en torno al pasaje de la primaria a la secundaria para estos chicos, la obligatoriedad de la secundaria, formas de garantizarla y las dificultades que implica. Entendemos que las ideas movilizadas en estas prácticas no implican supuestos aislados en torno al ser docente, sino que se relacionan con procesos históricos sociales y políticos más amplios.

Palabras Clave:

Prácticas Docentes / Obligatoriedad Secundaria / Contextos de Desigualdad

INTRODUCCIÓN: LA CONSTRUCCIÓN DEL CAMPO DE INDAGACIÓN

Este escrito es un análisis de nuestros avances en el trabajo de campo en una escuela primaria del sur de la Ciudad de Buenos Aires, en el marco del proyecto de investigación “Prácticas cotidianas y políticas socioeducativas: nuevas configuraciones y “usos” de la diversidad en contextos de desigualdad” (FFyL-ICA-CIDAC-PAE), dirigido por María Rosa Neufeld, y de extensión universitaria “Experiencias escolares, prácticas cotidianas y trayectorias educativas de niños y jóvenes en el Sur de la CABA. Aportes al Centro de Documentación “Mariposas Mirabal” del CIDAC” (FFyL-SEU), dirigido por Maximiliano Rúa.

Durante el 2015, desde el proyecto de extensión se llevó adelante la gestión de un programa un programa socioeducativo del Ministerio de Educación Nacional (un Centro de Actividades Infantiles - CAI), que implicaba “Fortalecer las trayectorias escolares en espacios y tiempos alternativos que complementen a los del turno escolar”¹ (Juanolo F. y López L., 2016). Fue en este marco que nos acercamos por primera vez a la Escuela Sur².

Si bien el acercamiento a la escuela originalmente estuvo medidado por ciertos chicos que transitaban por el CAI, encontramos rápidamente algunos indicios relevantes en relación a preocupaciones históricas del equipo³, y poco a poco fuimos construyendo un vínculo que excedió dicho programa. Explicitando nuestro trabajo previo como equipo de investigación y extensión, propusimos a la conducción de la escuela realizar durante ese primer año un trabajo de campo etnográfico exploratorio, para poder construir conjuntamente intereses y objetivos.

A su vez, como equipo teníamos un conocimiento previo de la zona por nuestro propio trabajo en proyectos de extensión e investigación en relación a problemáticas educativas en el sur de la Ciudad de Buenos Aires (Neufeld, M.R., et al., 2015). Esto nos generaba mayor interés en pensar con esta escuela, ya que al mismo tiempo, se encontraba en una zona periférica respecto a aquellas con las que se había trabajado hasta el momento.

Entonces, durante el segundo tramo de 2015, hicimos visitas semanales a la escuela por aproximadamente 6 meses, realizamos entrevistas a los directivos, tuvimos charlas informales con

¹ Centros de Actividades Infantiles: Cuaderno de de Notas 1. DNPSE, ME:
<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/66165/Cuaderno%20de%20Notas%20I%20-CAI-.pdf?sequence=1>.

² Hemos dado a la escuela un nombre ficticio en orden de preservar el anonimato de la institución y los sujetos.

³ Algunos puntos de interés del equipo se refieren a los vínculos históricos entre escuelas y familias (Cerletti, 2014), los procesos de aprendizaje y enseñanza en contextos de desigualdad social (Neufeld y Thisted, 1999), la diversidad de formas y espacios en los que se dan los procesos educativos (Santillán, L., 2012), la construcción colectiva con los sujetos locales (Juanolo, F., et al., 2016), trayectorias y proyectos de vida de niños, niña y jóvenes (Hirsch, 2016), etc.

los docentes y auxiliares, estuvimos presentes en actos escolares, el ingreso y la salida de los chicos, recreos, talleres extracurriculares, festivales de fin de semana, etc.

En este camino, y en congruencia con lo que otros compañeros relevaban en escuelas primarias y secundarias de la zona, la proyección y permanencia de los chicos en la escuela media aparecía como un tema recurrente y surgía de nuestros registros de campo ya sea explicitado por los directivos, ya sea en forma de indicios (Rockwell, E., 1987), como muestra este fragmento de registro de campo:

Pudimos ver desde la ventana el pizarrón de 7mo grado. No había nadie dentro del aula, pero se leía “Pensando en el secundario” como título, y debajo lo que supongo iba a ser un listado de preguntas, de las que solamente aparecía una: “1) ¿Qué creés que efectivamente te dará la secundaria?” (Notas de campo. 04/09/2015)

Claramente, como dejamos entrever líneas más arriba, esta temática no estaba por fuera de nuestros intereses como equipo de investigación y extensión, ni por fuera de una construcción social más amplia alrededor del “pasaje” de primaria a secundaria. Consideramos que la extensión de la obligatoriedad, tanto de la Educación Secundaria (Ley N° 898/2002 en CABA y Ley 26.206 del año 2006 a nivel nacional) como del último año de la Educación Inicial (Ley 27.045/2014), produce, transforma y deja huellas en las políticas educativas y las prácticas cotidianas desplegadas por los sujetos de sectores populares (especialmente, claro está, en las tendientes a garantizar dichos niveles de escolarización obligatoria).

Durante el 2016 y 2017 entonces, el trabajo de campo en la Escuela Sur fue mucho más específico y se desarrolló de forma más articulada con el trabajo de campo en otras escuelas de la zona: si bien mantuvimos los espacios de observación y participación hasta el momento construidos, sumamos instancias de observación de clases en 7° grado, realizamos reuniones temáticas con los directivos y otros referentes entre las distintas escuelas primarias y secundarias con las que veníamos trabajando, y diseñamos colectivamente una serie de talleres con los chicos y chicas de 7° de la primaria y 1° de la secundaria, incluyendo un taller colectivo con todos ellos.

El escrito que aquí presentamos está elaborado a partir de aquel trabajo de campo realizado desde el 2015 en la escuela, utilizando a su vez, como insumo, el proceso de realización de los talleres y el trabajo en el aula con docentes y alumnos.

En este trabajo en particular, nos vamos a enfocar en las prácticas de los docentes en relación a este periodo del “pasaje”. Entendemos que las prácticas asociadas a lo que es “ser docente” de primaria no son universales ni están aisladas, sino que se reconfiguran en la práctica concreta, en este caso,

de ser docente de séptimo grado de chicos de sectores populares en el sur de la Ciudad de Buenos Aires. Nos interesa analizar cómo es que todo lo condensado en la preocupación por el “pasaje” entra en relación y resignifica estas prácticas de los docentes con los que hemos trabajado.

“ESTA ES UNA ESCUELA RARA”: NIÑOS EN CONTEXTOS DE DESIGUALDAD Y “COMPROMISO” DOCENTE

La Escuela Sur tiene más de 100 años, ofrece jornada simple y aunque no tiene comedor en sus instalaciones, todos los días los alumnos reciben una vianda fría al mediodía, compuesta por sándwiches y fruta. A pesar de esta larga historia en el barrio, la escuela aún no tiene edificio propio, por lo cual funciona en una vieja casona reformada para el uso específico escolar, alquilada por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Si bien es una escuela pequeña de siete secciones por turno y grados de no más de 25 alumnos, los directivos plantean un sobre-poblamiento en relación al tamaño de las aulas.

La escuela tiene una cooperadora muy activa que, a través de diversas actividades para la recaudación de fondos, financia parte de los viajes escolares y las mejoras edilicias⁴.

Está emplazada en una zona de galpones, logísticas, hoteles y pensiones familiares, y viejas casas de propiedad horizontal convertidas en inquilinatos informales como “casas tomadas”, en donde suelen vivir familias enteras en una sola habitación y condiciones edilicias muy precarias. Es una zona rodeada de grandes avenidas y tránsito pesado, con pocos comercios. Sin embargo, la gran mayoría de los chicos provienen de una “villa” cercana, cuyo extremo noreste queda a unas 15 cuadras de la escuela y a la que los docentes suelen llamar “el barrio”⁵.

En trabajos anteriores hemos caracterizado la zona, y nos hemos detenido en los procesos de desigualdad por los cuales está atravesada (Neufeld, M.R., et al., 2015; Montesinos y Pallma, 2007). Si bien esto es fundamental para poder comprender las prácticas y perspectivas de los sujetos y las dinámicas socio-históricas por las que están atravesados, no realizaremos aquí una descripción profunda de estas relaciones (que entendemos como estructurales), sino que nos acercaremos a esos procesos de desigualdad a través de la mirada de los propios docentes y directivos de la escuela. Consideramos que existe en estas miradas un nudo de sentidos, que a su vez dan una impronta

⁴ Por ejemplo, todas las aulas tienen aire acondicionado, equipos comprados e instalados (según nos informó una maestra) por la cooperadora. Los alumnos de 7º grado nos comentaron, a su vez, que algunos de esos equipos no funcionan y recurren a ventiladores amurados.

⁵ Encontramos esta evasión a la palabra “villa” muy contrastante con lo que ocurre en las otras escuelas en la que hacemos trabajo de campo. Las mismas, vale destacar, se encuentran mucho más cercanas a la villa que la Escuela Sur.

particular a la forma de entender las relaciones entre escuela primaria y secundaria, y por ende imprimen particularidades en las prácticas docentes alrededor de las mismas:

“Yo que hace muchos años trabajo en esta zona, muchos años: diría que casi toda mi carrera, como 35 años, la verdad que siento como una frustración, o sea: si nosotros vemos estadísticas acabadas en esta zona los pibes que se quedan en el camino en el secundario, también sé que el secundario, hablando mal y pronto, que disculpe el secundario es una porquería a mí me da la impresión que el secundario dentro de todos los niveles el que menos ha hecho para cambiar toda esa cosa, no sé, de la edad media discursiva clase teórica, expositiva y conductista”. (Entrevista al director. 08/07/2015).

En este tiempo de trabajo, nos ha resultado llamativo encontrar cierta congruencia respecto a la caracterización de los alumnos, sus familias, y “la comunidad” de la escuela. La mayoría de los docentes señala las dificultades generales de la población de la zona⁶: se menciona al “barrio” como una “zona jodida”, asociado a situaciones de adicción, encarcelamiento o asesinato de familiares de los chicos, a altos niveles de violencia (ya sea en las casas o en las calles), etc. En varias oportunidades los docentes dan cuenta de situaciones de vida muy complejas para niños y niñas de tan corta edad, y asocian eso a un “endurecimiento” de su parte, a una tolerancia fuerte al padecimiento físico y emocional:

“Hay veces que el agua [de la pileta] está realmente muy fría, que a los profesores les cuesta estar adentro, pero que los chicos no se quejan, se meten y nadan” (Profesor de educación física. Registro 13/08/2015)

“Si a mí me hubiera pasado lo que le pasa a algunos chicos de acá yo la verdad que no sé dónde estaría, honestamente y estos chicos tienen como un anticuerpo” (Entrevista al director. 08/07/2015).

“Tuvimos tres horas y pico a J. quebrado en nuestra oficina, en otro momento nuestros hijos estarían más o menos desmayados del dolor, a él lo llevaron en una patita al Hospital y no le podían sacar la zapatilla de cómo estaba de hinchado y negro, o sea el umbral de ellos de dolor, de aguantar, de estar con la muerte ya sea con un dolor físico de ellos o un dolor...yo la veo ahora a R. cómo llegó acá después de haber enterrado a su hermano y no lo entiendo, o sea: tienen otro, como una coraza, me encanta trabajar con ellos elijo siempre...yo” (Entrevista a secretaria. 08/07/2015).

En varias ocasiones se refirieron a que muchos chicos “se manejan muy solos”, que se cuidan entre ellos, entre hermanos o los más grandes a los más pequeños:

Me contó que cuando hoy hicieron el simulacro, también lo hizo el jardín que funciona en el mismo edificio, y que las chicas más grandes al ver que las maestras no podían solas con tantos nenes, los fueron a buscar, y llevaban del brazo dos cada una. (Vicedirectora. Registro 20/04/2015)

⁶ Hemos identificado una suerte de “círculo” escolar por el cual los docentes circulan (trabajando en distintos turnos en cada escuela, realizando traslados de cargos, suplencias, itinerancias, residencias, etc.), resaltando en el mismo las tres escuelas primarias en las que el equipo viene trabajando.

Si bien aparecen caracterizaciones negativas al referirse a familias concretas, y especialmente a las madres (“abandono”, “falta de interés”, “labidez”, etc.), en términos generales, plantean que es “una comunidad muy buena” y que, en comparación con otras escuelas de la zona, los chicos no son “tan heavys” (en relación a su conducta en el aula), conjugando miradas heterogéneas alrededor de la población, no solo entre docentes, sino el mismo docentes dependiendo del momento⁷.

Esta perspectiva general sobre los chicos y sus familias aparecen anudadas a actitudes de “preocupación”, “ayuda”, “acompañamiento”, etc. Los docentes repiten al director, proclamando que siempre intentan que “los chicos se lleven la mejor tajada”, y tienden a promover el acercamiento de las familias a la escuela.

Todos hablan en nuestros registros de una elección por “esas” escuelas (en las que “está todo por hacer”, son “tolerantes”, “abiertas”), pero la Escuela Sur siempre es descripta como “rara”, particular. En este marco, pudimos registrar ciertas prácticas que exceden el trabajo docente formalmente delimitado y que parecen llenar de sentido esas caracterización de la escuela: desde excursiones y viajes, actividades para financiar dichas salidas (como kermeses, festivales, rifas, kiosco y matinées), hasta otras que no se fundamentan en recaudar fondos como actividades literarias con los padres de los alumnos, talleres de Educación sexual (para los padres), talleres “mezclados” de niños⁸, y muchas otras.

En este punto, lo que nos interesa señalar es que tanto el trabajar en esta escuela, como participar de muchas de estas actividades, más allá de ser propuestas por la conducción, aparece como una elección vinculados al trabajo con chicos de sectores populares. Esta elección es enunciada y encarnada, como se dijo, tanto en la decisión de trabajar ahí, como en participar de ciertas actividades no obligatorias, como la asistencia de los maestros a los festivales que se realizan los sábados a la mañana con motivo de las efemérides patrias (en vez del tradicional acto escolar).

“Estamos los dos locos” dijo que a [el director] “lo amas o lo odias” porque ellos “se preocupan por los chicos”, se refirió a las actividades que hacen “hay algunos que nos critican porque dicen que venimos todos los sábados, y dos festivales por año hicimos nomás!”, la secretaria preguntó si daban compensatorio por esos sábados, porque ella trabajaba en una escuela que hacían así, [la vice] le dijo

⁷ Excede a los fines de esta ponencia un análisis demasiado profundo sobre estos aspectos. Hemos encontrado, sin embargo, que los docentes muestran mayor descontento con la participación de las familias ante situaciones relativas directamente a lo pedagógico o administrativo (ausencia en reuniones de padres, falta de firmas en determinadas documentaciones, etc.) que otras asociadas a la recaudación de fondos para viajes, a festivales, actos escolares los fines de semana, etc.

⁸ Durante un mes al año, un día a la semana, cada maestro planifica un taller sobre algún contenido no curricular (titeres, yoga, filosofía para niños, fotografía, etc.), a los cuales asisten de forma rotativa entre 3 y 5 niños de cada grado, trastocando momentáneamente no solo los contenidos tradicionales de la escuela, sino la organización de grupo por edad.

que no, que iba el que quería pero que si no ibas no había problema. (Vicedirectora. Registro 01/10/15)

Sin embargo, es interesante pensar que, a su vez, la realización de estas actividades depende de un mínimo de participación por parte de los adultos, tanto docentes como padres.

Nos sorprendemos y repreguntamos “¿¿¿van a amasar los fideos?!?”, “Sí sí, el viernes a la noche ya vienen algunas madres a amasar... la vez anterior también y el sábado del festival el director ya estaba acá a las 6 de la mañana abriendo la escuela para preparar todo... al mediodía estaba el loco listo”. Dice “esta escuela tiene una particularidad, hacemos muchas de estas cosas, acá trabajamos todo el día... hacemos así festivales... para atraer a las familias también, porque por ahí si hacemos el acto patrio en la semana, no pueden venir porque trabajan, en cambio el sábado pueden...” “¿y vienen?” preguntamos. “Sí sí, vienen bastante...”. (Charla con vicedirectora y secretaria. Registro 05/07/17)

En estas actividades no solo se ve la intención de “atraer” a las familias (en tanto una mirada específica de cómo debieran vincularse las familias con la escuela), sino también la forma en que la escuela se adapta en función de las necesidades de esas familias (que en la semana no podrían asistir por sus trabajos).

Ahora bien, no queremos implicar con todo lo dicho una homogeneidad absoluta en relación a las prácticas concretas de los docentes. Existe una coherencia institucional muy fuerte, centrada sobre todo en la figura del director

Dijo que muchos maestros no quieren trabajar ahí; que ella es de la zona y siempre trabajó en el distrito, en casi todas las escuelas del mismo, y que le gusta trabajar en esta, porque le gusta la conducción, la parte directiva, porque siente que “estamos en el mismo camino, por los chicos, acá son valorizados”. Hablo de una nena de 6to, a la que le habían matado a un hermano, que en la escuela se la “contuvo”. (Maestra suplente. Registro 01/10/2015)

Pero incluso en este piso de acuerdo general, existen disidencias en cuanto a cómo vehiculizar estas ideas de compromiso para con “la comunidad” en prácticas concretas, como puede verse en este fragmento de registro, en una conversación informal con una maestra del segundo ciclo:

De hecho, mañana no hago paro; a mí me dicen acá algunas que arruino todo, pero yo creo que hay que ser solidarios con los padres que algunos cobran por hora y no tienen dónde dejar a los pibes. Los chicos me cuestionan también por qué no hago paro, si la plata me alcanza...y no, no me alcanza, pero por eso mismo el descuento me afecta, yo estoy de acuerdo con que nos tienen que aumentar, porque ganamos muy poco, pero no pensar solo en mi bolsillo. (...) Yo trato de ponerme en el lugar de esas mamás, pienso en cuando yo llevaba a mis hijos a la escuela, estaba cerrado, tenía que volver, dejarlo solo, y volver acá a trabajar; y encima algunos que los tienen que dejar solos, o con un vecino, en la villa, con todos los peligros que hay, algunas mamás no quieren y me traen a los hermanitos y el dire ya me dijo que no me haga cargo de más alumnos, pero yo le dije que asumo el riesgo; por eso yo mañana vengo. (Maestra de 6° y 7°. Registro 23/08/17).

Al mismo tiempo, esta escuela ha sostenido durante los tres años, reuniones de personal con suspensión de clases no predeterminadas por el Ministerio o la supervisión, en las que abordan problemáticas específicas de la institución: las formas de evaluación, la relación entre la escuela y las familias, etc.

Así, podemos encontrar posiciones diversas alrededor de qué actividades priorizar en cada momento, qué contenidos enseñar, cómo hacerlo, A qué necesidades dar mayor importancia, etc.:

“Yo siento que los chicos no salen bien y nos cuesta mucho afinar la puntería. Posiblemente sea que nos enganchamos en un montón de cosas ¿No? quizás sea este el punto central, como decía mi viejo: “el que mucho abarca, poco aprieta”. Como ser, hoy estamos entregando las zapatillas estas, nos alegramos por conseguir a los pibes, por conseguir un mango para no sé qué, esto de pensar el viaje de irnos a Embalse... Todo eso quizás nos va sacando, porque yo por ahí digo: mirá si nosotros estuviéramos más tiempo y tuviéramos más tiempo para visitar más los grados, a lo mejor los maestros se sintieran un poco más incómodos, más observaciones de clases, más reuniones, como que sentirían una presión mucho más fuerte. Hay una presión, eh, yo siento que los maestros sienten una presión pero... [...] me da la impresión de que yo no le encuentro la vuelta, o sea: no me doy cuenta de cómo mejorar la calidad educativa para los chicos, no me doy cuenta”. (Entrevista al director. 08/07/2015).

Habla de la escuela, y dice que “acá se mueven mucho, capaz demasiado, cine, salidas, ¿cuándo dan clases?” (Maestra suplente. Registro 01/10/2015)

En todos los casos aquí aludidos, podemos ver cómo las formas en las que se piensan a *estas* familias, *estos* padres de *estos* chicos y sus necesidades, están movilizadas en las explicaciones al referirse a muchas de las prácticas que se realizan en la escuela.

Volvemos entonces a aquel nudo de sentidos al que nos referimos al final del primer apartado. Entendemos que la división de temas, como “pasaje a secundaria”, las miradas docentes sobre “la comunidad”, la tensión entre “lo pedagógico y lo social”, o las “elecciones” y compromisos para con “estas escuelas”, solo tiene sentido desde una perspectiva analítica. Estas dimensiones aparecen imbricadas en el decir y hacer cotidiano de los docentes y directivos, muchas veces incluso de forma naturalizadas y hasta contradictoria, como hemos tratado de dar cuenta. Promover un “pensamiento crítico” o profundizar contenidos, tener en cuenta las necesidades de los chicos y las familias, suspender o no clases, etc., también pueden ser entendidos como dilemas clave del cotidiano a la hora de pensar la proyección de los chicos en el secundario:

“Cuando digo que no salen bien preparados, estoy apuntando a un objetivo central que es lograr niños críticos de la realidad en la que están insertos, pero lo que dice acá la colega de que los chicos de séptimo no saben ni leer ni escribir me parece que debe ser una excepcionalidad (se escucha de fondo a la directora diciendo “si, si, son muy pocos”) [y sigue diciendo] los chicos salen alfabetizados. En relación al abordaje de conflictos (...) [trabajamos] con un documento (...) que se

nutre a través de asambleas de grado, asambleas de la escuela (...) nosotros no podemos hablar de deserción en la primaria. (...) Así como digo que nuestros chicos no salen con ese espíritu crítico que mencionaba anteriormente, puedo decir que no hay problemas de deserción ni tampoco de convivencia, se trabaja mucho desde lo cooperativo, la ayuda mutua, de la diversidad. No vengo a hacer ninguna defensa [habla] desde una parcelita... [piensa que tienen que] encontrarse un poco con los secundarios, hacer medios caminos, juntarse porque los chicos sufren.” (Director. Registro 20/05/16)

Esa “realidad en la que están insertos” y las múltiples representaciones que de ella se hacen los diversos docentes es aquello que es movilizado y entra en relación articulando prácticas concretas que hacen al quehacer de los maestros. Se configura así, la preocupación central que fuimos reconociendo en el trascurso de nuestro trabajo de campo como equipo, y que tiene que ver con que garantizar las trayectorias escolares de los chicos de sectores populares entra en relación con la noción de que esto es más difícil en la escuela secundaria: *“pasar de la primaria a la secundaria (ingresar) y permanecer en el secundario, resulta una tarea ardua, sobre todo para los denominados sectores populares”*⁹.

PRÁCTICAS DOCENTES EN TORNO AL “PASAJE” A LA SECUNDARIA

Así es que llegamos una reflexión de las prácticas de las maestras de séptimo grado con las que hemos trabajado, enmarcado en el análisis más general de las prácticas de los docentes de esta escuela realizado hasta ahora.

Hemos dado cuenta líneas más arriba de una mirada bastante hegemónica en la escuela alrededor de cómo entienden al secundario. Claramente estos discursos se ven más asociados al director, pero suelen encontrarse replicados por docentes en diversas instancias. Por un lado existe una preocupación en torno al efectivo ingreso de los chicos en la educación media: mencionan las dificultades que encuentran las familias a la hora de inscribirlos, la mirada de estas respecto a la obligatoriedad. Por otro suele aparecer una suerte de reproche a las instituciones secundarias respecto a la forma en que trabajan con “esa comunidad”.

La secretaria dijo que primaria y secundaria “son dos mundos completamente diferentes”, contaban como ejemplo, ella y la vice, que “hay dos temas clave en secundaria como sintaxis...(y no llegué a anotar cuál era el otro) que acá no los damos más” (...). El director se refiere al tema “primaria secundaria” diciendo que en la secundaria tienen que buscar que los chicos sean “retenidos”. “En la primaria, acá, no hay deserción” cuenta que en otra escuela habían hecho un estudio “made in casa”, y habían registrado que en la secundaria había “una caída del 50%” (de la matrícula?). Dice que él reconoce que de la primaria salen mal preparados, en el sentido de no ser “críticos con su realidad”. Se refiere a esta idea del “paternalismo de la primaria”. Insiste en la

⁹ Extraído del proyecto de investigación “Prácticas cotidianas y políticas socioeducativas: nuevas configuraciones y “usos” de la diversidad en contextos de desigualdad” (FFyL-ICA-CIDAC-PAE)

necesidad de articular los contenidos de castellano y matemática, la metodología, dice que “nosotros hemos hecho aggiornamiento, la secundaria sigue en la edad media (...) mucho saber disciplinar pero no de transmisión del conocimiento (...) qué damos de matemática y de prácticas del lenguaje”. Vuelve sobre la idea de que de la primaria igual salen mal preparados “bastante mediocres”. Pero que la secundaria tiene “horas de apoyo, tutorías, más personal...tienen otros recursos que nosotros no tenemos (...) qué hacen con todo eso?”. (Charla con directivos. Registro 10/06/2016)

De los registros surge una idea de “acompañamiento” asociada a la escuela primaria, de comprensión de las situaciones particulares de los chicos, de conocimiento de sus vidas, sus cotidianos, de ellos como personas, etc. Esto, a su vez, estaría relacionado con el éxito de las trayectorias de los chicos en primaria, y a su vez, su ausencia, con las dificultades de “retención” en secundaria.

Nos preguntamos entonces, ¿qué prácticas concretas podemos encontrar en la Escuela Sur alrededor de ese “acompañamiento” en 7º grado? ¿de qué forma se abordan estas temáticas con los chicos? En una primera instancia podemos encontrar toda una serie de acciones “esperables”: visitas a escuelas secundarias, espacios de “orientación vocacional” o incluso la habilitación a los talleres que dábamos nosotras.

Asociado a estas prácticas “visibles” podemos mencionar la inscripción online a secundaria¹⁰. Desde que comenzamos a realizar trabajo de campo, nos hablaron de que durante el período de la inscripción, sobre todo vicedirectora y secretaria eran quienes realizaban el trámite que desde el gobierno era planteado como una tarea de las familias. Estaba implícita la falta de recursos materiales y culturales por parte de las familias para realizar este trámite:

“Otra cosa que sienten que la escuela los puede ayudar, ellos van al secundario y el secundario les dice: “inscripción online, arréglate como puedas” entonces, en el momento de la inscripción en el secundario se me hacen colas porque nos vienen entre los tres y los inscribimos”. (Entrevista a secretaria. 08/07/2015).

Sin intentar confirmar o no las actitudes de las diversas escuelas secundarias ante la inscripción de los estudiantes, no interesa remarcar que la mirada de la Escuela Sur sobre la secundaria, y las formas en que conciben a las familias de los estudiantes y su quehacer docente implica prácticas concretas que exceden su labor formal:

Comentó que en una de esas reuniones con otras escuelas una maestra de otra escuela decía que a ella no le correspondía hacer la inscripción por nadie. [La vice] dice “vos por ahí me decís que no es mi

¹⁰ Desde hace algunos años se implementó en Ciudad de Buenos Aires la inscripción a los diversos niveles educativos a través de una plataforma en internet. Esto implica una autogestión de las familias de la inscripción, pero por medio de medios no siempre accesibles para todos.

función de vicedirectora pero ayudar a una mamá de esta escuela, para mí sí es mi función y por eso a mí me encanta este tipo de escuela". (Secretaria. Registro 12/11/15).

Más allá de estas prácticas visibles y claramente explicitadas por los sujetos a la hora de hablar sobre el secundario, de a poco fuimos logrando identificar una serie de prácticas docentes, algunas más institucionalizadas que otras:

A la maestra le sonó el teléfono, atendió pero no escuchaba. Los chicos le hacían chistes. La seño salió a la puerta del aula para atender el teléfono. [un alumno] sacó su celular, se colocó pegado a la maestra y la imitaba de forma graciosa. Parecía ser un chiste con la maestra también, ya que no se ocultaba de ella, y a ella no pareció molestarle o sorprenderle la escena. El chico abrió la puerta y le preguntaba cosas a la maestra sobre la llamada. Algunos compañeros le decían que había llamado su abuela. La maestra entró y el chico le preguntó si era había llamado su abuela (de él); la maestra dijo que sí pero que se cortaba. Me llamó mucho la atención la naturalidad de la escena del llamado: ¿cómo sabía la maestra que la que llamaba era la abuela del chico? ¿Tendría su número agendado? ¿Sería común que las familias (o por lo menos esta abuela) llamen a las maestras (o por lo menos a esta maestra) a sus celulares? ¿Tendrían vínculos más allá de la escuela? Ni los chicos ni la maestra parecieron sorprendidos por la situación, y la mayoría seguía al mismo tiempo trabajando en su collage. (Registro del taller 1. 23/09/16)

Ya hemos mencionado la importancia con la que aparece el vínculo con las familias en esta escuela, pero esta especie de orientación institucional, se traduce en prácticas que exceden los canales institucionales, que involucran medio de comunicación altamente personalizados entre los docentes y las familias. La naturalidad con la que era vivida la escena (y la posterior referencia repetitiva a los “grupos de whatsapp” con padres) hablan de una forma cotidiana de vinculación.

En otro episodio de este año, la maestra de séptimo hablaba sobre la composición de los grupos de 6° y 7° grado:

“Me cuenta también que hay dos chicos en sexto “que van a pasar a 7° ahora dentro de poco, se espera, porque sino terminarían en 7° con 16 años y no los aceptarían en la secundaria.... En la de adultos nomás sí”. Me cuenta que se trata de un chico y de una chica, que la situación es complicada, porque la idea original era que pasaran a 7° después de las vacaciones de invierno, pero que no saben qué hacer porque el chico tuvo un accidente y va a faltar dos meses a la escuela y que la chica falta mucho y “la madre no figura” (Maestra de 7°. Registro 23/08/17).

Aquí podríamos retomar dos aspectos para pensar prácticas y representaciones docentes alrededor del “pasaje” a secundaria. Por un lado, nuevamente el lugar de las familias es clave: las acciones pedagógicas alrededor de una alumna están condicionadas por los vínculos familiares para con la escuela y esta preocupación constante de la Escuela Sur por “atraer” a los padres a estar y participar. A su vez, entendemos que este posible pase “irregular” de 6° a 7° muestra nuevamente

las decisiones que los docentes deben afrontar en relación a priorizar “contenidos” (si asumimos que una repitencia se da por alguna dificultad en este sentido) o, en este caso, “trayectorias escolares”, en función de brindarle a los alumnos las mejores condiciones posibles (según los sujetos) para realizar sus estudios secundarios.

PARA SEGUIR PENSANDO

Finalmente, quisiéramos hacer referencia a ciertos comentarios surgidos en un encuentro entre directivos de primarias y secundarias de la zona:

“Nosotros que estamos en el barrio y en el barrio muchas veces tenemos compañeros que abrazan a los pibes y otros que no los abrazan”. Cree necesario estas articulaciones para conocer a los pibes, las potencialidades, las dificultades, los contextos. “Están los maestros que, como decía S. o E. [directivos de otras escuelas primarias], están 5 u 8 horas en el caso de jornada completa (como en el caso de la 10), que es muchísimo más tiempo potencial que el que tiene un profe de secundaria con un pibe, ese tiempo no está y es muy necesario”. (...)

“La contradicción es, no, me lo traes 8 u 8.15, o no entrás o le decís tráelo a las 10. YO LOS QUIERO ADENTRO”. (Registro 20/05/2016)

Hemos encontrado entonces, un nudo de sentidos alrededor de la caracterización de la población, el quehacer docente y la problemática del “pasaje” a secundaria. En ese marco, cabe preguntarnos hasta qué punto esas prácticas a las que hacen referencia los docentes son características de la escuela primaria en general y en qué medida responden a la forma de “ser docente” en “estas” escuelas. Si bien la obligatoriedad de la escuela secundaria probablemente se presenta como un problema social en términos amplios para todas las escuelas y la sociedad en general, consideramos que es importante poder analizar las formas específicas en que esta obligatoriedad se tensiona al hablar de sectores populares.

En ese marco, consideramos que en la Escuela Sur el vínculo familia-escuela aparece largamente tematizado y abordado por los diversos sujetos, y a su vez configura cierto conjunto de prácticas que hacen al ser docente de primaria y de 7º grado.

Tal vez sea posible, para continuar este análisis en el futuro, movilizándolo una serie de estudios que avanzaron no sólo en la relación entre escuelas y familias (Santillán y Cerletti, 2011), sino también en las formas de gobierno y gestión compartida de la niñez “con derechos vulnerados” (Barna, 2014; Santillán 2016). Estos estudios retoman perspectivas foucaultianas acerca de las formas de autogobierno de las poblaciones y plantean la formación de “tópicos moralmente cargados” que implican la promoción de ciertas prácticas entre los adultos que asumen responsabilidades en las crianzas de los niños. Si bien no todos estos estudios necesariamente trabajan acerca de escuelas y

docentes, sino sobre el análisis de políticas públicas de la niñez, creemos que, en conjunto, nos sirven para preguntarnos sobre estas prácticas moralmente valoradas tanto de las familias como, y fundamentalmente de acuerdo a los objetivos de este trabajo, de los propios docentes. Al mismo tiempo, otros trabajos del equipo como el de Gómez (2017) nos ayudan a pensar las responsabilidades compartidas en la crianza, educación y escolarización de jóvenes de sectores populares en contextos de encierro, por un conjunto de sujetos adultos que configuran sus prácticas en relación a muchos los "nudos" de sentido desarrollados.

Tal vez, esta serie de lecturas sean un camino para preguntarnos acerca las formas en que se construye la noción de *compromiso* que muchos docentes movilizan a la hora de pensar sus elecciones sobre trabajar en esa escuela y los modos de hacerlo.

BIBLIOGRAFÍA:

Barna, A. (2014) “Relaciones entre dispositivos administrativos y arreglos familiares en la gestión de la infancia “con derechos vulnerados”. Una aproximación etnográfica”. *Revista de Estudios Sociales* No. 50 Bogotá, septiembre - diciembre de 2014 • Pp. 57-70

Cerletti, L. (2014). *Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Cerletti, L. y Santillan, L. (2011) "Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación". *Boletín de Antropología y Educación* pp. 7-16. Año 2 - N° 03. Diciembre, 2011 ISSN 1853-6549.

Gómez, Eugenia (2017). *El lugar de “lo educativo” en un Centro de Régimen Cerrado, en el marco de las políticas públicas y transformaciones legales del pasado reciente y de la actualidad*. Ponencia presentada en las XIV Jornadas Rosarinas de Antropología Socio-cultural. Rosario, Argentina.

Hirsch, M. (2016). *Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: Una etnografía en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria* (Tesis doctoral). UBA, FFyL. Buenos Aires, Argentina.

Juanolo, F., Keojzl, J., Monti, L., Paoletta, H., Rodríguez Bustamante, L., Rúa, M. y Yabor, J. (2016). Las negociaciones del “Club”: Construyendo prácticas “compartidas en dos instituciones del Sur de la Ciudad de Buenos Aires. *Redes de Extensión N°2*, pp. 27-34. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/2871/2493>

Juanolo F. y López L. (2016) “El Campito”. Dimensiones cotidianas de una política socio-educativa.” *Ponencia presentada en VIII Jornadas de Investigación en Antropología Social “Santiago Wallace”*. Buenos Aires, Argentina

Levinson B. y Holland D. (1996) “La producción cultural de la persona educada: una introducción”. En: *The cultural production of the educated person*, State University of New York Press, 1996. Traducción: Laura Cerletti

Montesinos, M.P. y Pallma, S. (2007). Contextos urbanos e instituciones escolares. Los “usos” del espacio y la construcción de la diferencia. En M.R. Neufeld y A. Thisted. (Comp.), *‘De eso no se habla...’ Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Edudeba.

Neufeld, M.R., Hirsch, M., Ruggiero, L., López, L., Juanolo, F., Rúa, M., García, J., Paoletta, H., Gómez, M.E., Casella, A. y Yabor, J. (2015). *Escuelas en la encrucijada: transformaciones urbanas en el sur de la Ciudad de Buenos Aires*. Ponencia presentada en las 11° Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural. Rosario, Argentina.

Neufeld, M.R. y Thisted, A. (Comp.). (1999). *'De eso no se habla...'* Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires, Argentina: Edudeba.

Rockwell, E. (1987) "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)". En: Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (coord.) Informe final del Proyecto "La práctica docente y sus contextos institucional y social", México.

Santillán, L. (2012). *¿Quiénes educan a los chicos? Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Santillán, L. (2016) "Las iniciativas en primera infancia bajo análisis: actores, racionalidades y sentidos en torno a la crianza y el cuidado infantil". *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, vol. 2.