
Representaciones e imaginarios sociales sobre educación y trabajo en sectores carenciados. Un estudio de caso*

Susana Beatriz Gareca, María Celia Ilvento y María Sonia Wisnivesky
Facultad de Humanidades

Introducción

El pensamiento es eficaz en la construcción de la realidad (Berger y Luckman, 1968). El pensamiento, tanto en el sentido de “esquemas cognitivos” como de “imaginarios deseantes”, produce efectos en la vida de sujetos y grupos sociales, en tanto posibilita formas de organización y acción, genera patrones y secuencias de interacción e incide en la plasmación y transformación de realidades estructurales objetivas. Cuando hablamos de representaciones e imaginarios sociales nos referimos al pensamiento “social”: es decir, aquellos constructos en los que confluyen lo individual y lo colectivo. En esta confluencia dinámica, coyunturalmente contradictoria o convergente que llamamos intersubjetividad, se decide la vida de las instituciones.

En la medida en que emerge el plano intersubjetivo, la institución produce su cultura, sus normas, su historia. Atraviesa crisis, avanza, se estanca, eventualmente desaparece. La vida del humano está inscrita en instituciones desde su nacimiento hasta su muerte ya que los procesos de socialización y de subjetivación requieren de ámbitos institucionales para efectivizarse. Y estos vibran como cajas de resonancia con las cuestiones sociopolíticas características de cada momento histórico.

* Fragmentos de este trabajo han sido presentados como comunicaciones a las “Primeras Jornadas Universitarias de Investigaciones Educativas del NOA”, Universidad Nacional de Salta, 1997 y a las “V Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales”, Universidad Nacional de Jujuy, 1997.

Por otro lado, en esta década, la problemática de las relaciones entre Educación y Trabajo en contextos de pobreza ha atravesado los contextos educativos produciendo una copiosa bibliografía con nuevos planteos, desde las posiciones críticas que adjudican a la escuela un rol despiadadamente reproductivista hasta posturas que reconocen sus potencialidades liberadoras y transformadoras.

Representaciones e imaginarios sociales sobre educación y trabajo, en el contexto de una institución creada para atender a niños de sectores carenciados: ése es el tema específico que tratamos en este trabajo.

En una institución de nuestro medio

Como un grupo de investigación constituido en el ámbito del CIUNSa¹ nos hemos sentido motivados a estudiar en nuestro medio las representaciones e imaginarios sociales con relación a esa compleja cuestión. Con un diseño interpretativo y sociocrítico nos hicimos algunas preguntas al respecto, como por ejemplo: en lo laboral, ¿Cómo imaginan su futuro los niños muy pobres? ¿Cómo se lo representan sus maestros? En este sentido, en lo educacional ¿qué tipo de influencia ejerce la institución que los alberga? O sea, ¿qué tipos de representaciones e imaginarios subyacen a las opciones subjetivas de los niños carenciados cuando ya piensan en el futuro?

Hemos acotado el abordaje a una institución particular, muy significativa por sus objetivos fundacionales, por su contexto de surgimiento y por los hitos de su historia. Se trata de un establecimiento asistencial educativo que, a lo largo de cuarenta y cinco años, ha dado un sentido muy particular a la práctica docente de un amplio plantel de maestros y ha orientado las opciones de varios miles de alumnos. Fundada en 1952, fue un fruto característico de las políticas del Estado de Bienestar.

Todos los establecimientos se sostienen en sus inicios en una producción imaginario-simbólica que orienta fines y objetivos. Estos procesos representacionales tienen como ingrediente esencial las vicisitudes sociopolíticas generales de la época, pero particularizadas en cada contexto local con relación a los valores y tradiciones de cada subcultura. En este proceso cada nueva “organización” va trazando su perfil propio como mediadora entre fenómenos macro y micro sociales y cada actor social aprende a ver-se y narrar-se desde sus experiencias en la misma. (Garay, L. 1996, Larrosa, 1995).

Lo social se tamiza en lo institucional y en lo subjetivo, modelando las lecturas e interpretaciones que se hacen de las normativas, de la oferta educativa y de los patrones de interacción. (Fernández, A.M. 1996).

En este trabajo informamos sobre la fase inicial de la investigación: como primer objetivo, realizamos una reconstrucción de las representaciones e imaginarios sociales que sostuvieron su fundación y las prácticas de sus primeros docentes.

Para ello, en un primer momento tomamos como fuente los discursos producidos por antiguos integrantes del establecimiento, ya jubilados, a quienes entrevistamos en busca de sus memorias, sus anécdotas, sus recuerdos y fabulaciones, sus autorreferencias, etc. Todos ellos, salvo una Jefa de mucamas, se jubilaron en la década del 80. Dichas personas pasaron más de 30 años de sus vidas en ese lugar, haciendo carrera en sus dependencias y ocupando cargos de responsabilidad en la organización; algunos llegaron a posiciones de alto nivel jerárquico. Con respecto a los aspectos objetivos de los datos, consultamos documentos de archivo.

En un momento posterior, fueron los miembros actuales, presentes y activos, los que nos hablaron de sus vidas, de sus prácticas y de los objetivos que se plantean en su acción.

Ambos momentos son complementarios, ya que queríamos comprender qué había persistido y qué había cambiado desde su fundación hasta la actualidad, en las representaciones e imaginarios que los actores sociales de esta institución habían formado sobre la misma.

En el análisis de los discursos -Glasser y Strauss, (1967), Sirvent, M.T. (1998), Ferreres, V. y Jiménez, B. (1998)- deslindamos categorías temáticas que permiten identificar núcleos de significado en las representaciones e imaginarios sociales predominantes en dicha institución en ese entonces y en la actualidad. En este trabajo presentamos sólo las que se reiteran en todas las entrevistas realizadas y las ilustramos con fragmentos del testimonio literal de los actores. Entre estas categorías o indicadores seleccionamos los referidos a:

- Contrato fundacional de la institución. Metas, fines. Destinatarios de las acciones: niños, padres, docentes.
- Hitos en su historia. La decadencia.
- Una particularidad curricular: los talleres. Función, fines, modalidades de organización.
- El presente institucional.

Análisis del contenido

“Contrato fundacional” de la institución. Metas y fines. Los destinatarios de estas acciones.

De los discursos emerge una concepción muy particular y muy reiterada de la **razón de ser** de esta institución, de su contrato fundacional, su inspiración y sus metas. Algunas citas al respecto:

“La cuestión era la siguiente. Había que darle al niño la satisfacción que quizás en su casa no tenía... No todo había sido color de rosa en las casas de las criaturas éstas”...

“Era como una casa... cómo le puedo decir... como una casa de lujo”...

“Era un afán de superación por esa misma estada en un espacio en que, a lo mejor, ellos no habían estado nunca”...

“Eso era prepararlos bien porque después ellos han alcanzado a comprender la diferencia que había entre una villa y un... barrio, un barrio residencial supóngase... entonces, cada uno NO quería seguir estando en la villa porque decían: No, porque nosotros vamos a perfeccionarnos, porque nosotros vamos a estudiar, porque nosotros vamos a tener algo”...

(Docente jubilada)

En una lectura interpretativa del supuesto subyacente, **“educar o preparar bien”** tiene el sentido de proporcionar en la experiencia cotidiana un modelo de identificación que de valor y opte por los hábitos, gustos, ideas de lo que podría ser una clase media alta. Esto se lograba viviendo en un espacio caracterizado como “casa de lujo”. Hay una teoría implícita sobre los aprendizajes sociales: el “estilo de vida” -la manera “correcta” de hablar, de utilizar los cubiertos en la mesa, o, en general, el “buen gusto”- se adquiere por internalización temprana de modelos.

Vemos más adelante que el destinatario de esta empresa es **“el niño pobre”**, en principio, que aparece como una categoría abstracta. Hay un contraste entre el modelo de niño que se quiere alcanzar como producto o efecto de un trabajo de modelado y contención educativos y los niños concretos y cotidianos, tal como acuden al establecimiento, portadores y emergentes de una cultura conflictiva. Estos son los descendientes o herederos de formas de vida desvalorizadas, de familias de las que se desconfía. Se pretende introducir en ellos pautas de identificación² con hábitos, usos y costumbres típicos de subculturas con mayores ventajas. Parece existir la esperanza de que con estas identificaciones pudieran, a la larga, modificar su condición de pobres estructurales. O al menos, que sentaran aspiraciones y decisiones en el ámbito psicológico, que les permitieran más adelante emerger de la pobreza a través del esfuerzo individual. Desde este imaginario el rol docente tenía un carácter salvífico y providencial.

Aquéllos docentes, si bien no manifiestan una comprensión crítica de esta diferencia entre un “ser” y un “deber ser”, reivindican para estos niños el dere-

cho a la buena salud, la alimentación, la ropa nueva y de calidad, las competencias sociales, los paseos y los juegos. En sus orígenes, esta institución logra hacerles experimentar distintos aspectos de una mejor calidad de vida.

“En el internado, a la hora del almuerzo, era maravilloso... ellos tenían sus mesas individuales, mesas de cuatro... cada mesa tenía su florero... ellos podían alternar, conversar, pasarse sus mentirillas o sus verdades... se les enseñaba a manejar los cubiertos, a conversar entre las comidas”...

“Luego, en cada mesa se sentaba el director, la directora o la secretaria, o la regente, de acuerdo a lo que fuere... eran varios comedores, en donde estaban los más chicos... a los más grandes se los separaba un poco, cada uno en su esfera”...

“Todos los días había que despertarlos, si eran chiquitos había que bañarlos a cada uno, los juguetones”...

“Ahí tenían por ejemplo, ropa de invierno, ropa de verano, para el invierno tenían su sobretodito, sus medias, sus lindos zapatitos, que salían todos muy bien arregladitos”... “Salían todos porque los llevábamos a pasear, a dar la vuelta a la manzana, al centro a ver vidrieras. Los llevábamos a la Casa de Güemes, o los llevábamos a San Lorenzo, llevábamos nuestra comida para que pasaran un día de camping”...

“En la época en que nosotros estábamos tenían folklore, cine los sábados y los domingos y luego, paseos... Era una vida tipo Onassis, para ellos una vida fantástica”.

(Docente jubilada)

“En las vacaciones todo se pintaba, las cortinas se lavaban, todo tenía que estar listo, impecable, para cuando regresara el niño”.

(Ex mucama)

“Cuando se detectaban anomalías, inmediatamente intervenía el médico... y se los curaba,... claro, se los curaba. Tenían cinco médicos”.

(Ex directivo)

En los imaginarios de aquellos actores sociales, la ayuda y la asistencia de la institución, también debía alcanzar a **los padres**, a quienes se juzga de modo ambivalente. Por un lado se les atribuyen rasgos, como alcoholismo, ignorancia, promiscuidad, ausencia del hogar. Por otro lado, se los justifica por su desaliento ante la miseria. Se considera posible salir de esa condición con gran esfuerzo, en una lucha individual. Se intenta orientarlos, educarlos y reprenderlos, para que logren sacar provecho de la oportunidad que la institución brinda al hacerse cargo del mantenimiento y la educación de sus hijos.

“Los fines de semana, ellos... no todos,... volvían a sus casas. Se deses- peraban por estar con su papá o su mamá... aunque para ellos, ese fin de semana la vida era completamente distinta... una de las cosas que había que hacer era fomentar en el niño la idea de “familia”.

... “En sus casas había alcohólicos, había una serie de cosas que... se ven siempre en los hogares muy carenciados”...

(Ex directora)

“Siempre han tenido un tutor o algún... que los han retirado los fines de semana... nunca ha funcionado como un orfanato... no, los niños iban y volvían a sus casas los fines de semana, de manera de no cortar la relación entre las familias y el niño. No tenerlos permanentemente ha sido uno de los objetivos”...

... “Los chicos, las criaturas chicas, tenían sus problemas de micciones nocturnas, que muchas veces, quizás, a lo mejor, era una mala cos- tumbre... o quizás el hecho de dormir solos... o quizás el estar en un ambiente que no... que no estaban acostumbrados... hasta que se dor- mían, por supuesto”...

(Ex docente)

... “Hemos tenido chicos con problemas de disciplina más al comien- zo que después... porque los chicos al comienzo... bueno... pero des- pués, digamos, después de haber caminado dos o tres años en el ho- gar, el interno, el interno de séptimo grado, ya no tenía problemas,... pero sí, ha habido chicos con problemas de conducta... y se llamaba a los padres, venían del Departamento de Psicología y también nues- tras Asistentes Sociales”...

(Ex preceptora)

En los fragmentos precedentes se manifiesta cierto reconocimiento de que existen **“problemas afectivos”** entre los niños internados. Estos se interpretan como síntomas de soledad, miedo, nostalgia del hogar, extrañamiento del lugar, etc. Se admite así, implícitamente, que el sistema institucional ejerce una cuota de violencia simbólica en su proceso de disciplinamiento y aculturación, pero se la justifica, ya que en sus efectos, a la larga, se la supone beneficiosa. Esto se evidencia en otros párrafos en los que se hace referencia a las identificaciones logradas por muchos ex alumnos, en términos de profesiones u oficios elegidos, vida familiar organizada, lugar social alcanzado, grado de educación en el siste- ma formal, etc. Por ejemplo:

... “Ellos han sabido aprovechar... hay una chica que ha llegado a ser integrante de la Junta de Clasificación, hace años, en el Consejo. Así que ella era más que yo y eso es una satisfacción muy grande”...

... “Como le digo, ha sido una cosa muy linda porque los chicos ésos han logrado salir... la parte de servicio social se encargaba de buscar

becas en distintas partes, entonces, unos han sido becados para la Escuela Normal, para el Colegio Santa Rosa, para la Escuela Lemos en Buenos Aires... a esa escuela ha ido un montón... me acuerdo”...

(Ex directora)

Otra categoría temática recurrente es el **docente** mismo. En sus auto-referencias hablan de sus condiciones de trabajo, la rigurosidad del horario, la responsabilidad de las acciones a cumplir, etc. como un régimen que se considera formativo. También ellos se someten a un programa cotidiano que organizaba el tiempo y el espacio, instaurando un “orden” no sólo en los enseres, utensilios y ropas, sino, fundamentalmente, en las conductas y en los pensamientos. Un “orden” que se ejerce como autocontrol y control de los demás, que proporciona modelos de comportamiento a alumnos y docentes y genera representaciones sobre la sociedad y la institución. Así como procuran lograr un “niño modelo” a partir del niño concreto, asistido y reformado en las prácticas cotidianas, así también esperan lograr un “docente modelo” que ejerciera su práctica con convicción y rigurosidad. Ser maestro en esta institución conduce a una transformación de la propia experiencia de sí (Larrosa, 1995).

...“el trato que recibía el docente era rigurosísimo. Nosotros estábamos ahí y era como hacer el servicio militar todos los días. Teníamos un horario riguroso, entrada a las 7.00, salida a las 14.00. Yo, por ejemplo, comencé mi carrera como preceptora, vale decir que llegaba a las siete de la mañana, despertaba a los niños, si eran chiquitos había que bañarlos a cada uno... todos los días se los bañaba”...

...“Nosotros teníamos guardias los sábados y los domingos para poder cuidar a los chicos que quedaban” ...“por más que fuéramos maestras nosotros no gozábamos de los tres meses de vacaciones que tenían todos los demás, nosotros teníamos vacaciones de acuerdo al tiempo trabajado... vale decir, éramos como los administrativos, la función docente era para los alumnos, no para nosotros... O sea, los tres meses de vacaciones eran solamente para el alumno, no para nosotros”...

...“Nosotras éramos pocas preceptoras en esa época y cada una tenía 50 o 60 chicos en los dormitorios así que eran un montón de tal suerte que teníamos que ser severas y cariñosas a la vez... y más que cariñosas éramos severas porque teníamos chicas de 16 años y quien es madre sabe lo que significa esa edad”...

...“Fíjese que teníamos la obligación de que cuando estaban en los baños a los chicos grandes no se les permitía entrar de a dos y teníamos que abrir las puertas y mirarlos para ver y detectar cualquier anomalía... pero, muchas veces, por ahí no lo hacíamos... pero entonces, a la par que uno hacía todas esas cosas también se nos formaba el carácter, uno se hacía más... este... profesional, dejaba de lado un poco el sentimentalismo y lo veía por ese lado”...

“Para ingresar a esta institución a las personas había que tomarles un examen en cuanto a organización y a reglamentación... la regla-

mentación del alumno, de los ingresos, de los egresos, de la organización en general”...

... “Para Navidad era una cosa graciosa decirlo así, de tan dulce, pero la cuestión es que nosotros pasábamos ahí la fiesta de Navidad... y cada empleado que tenía su hijo le llevaba su juguete para su hijo, fíjese”...

(Ex directora)

“A los chicos los atendíamos todo el tiempo, trabajábamos las siete horas, vale decir, entrábamos a las 7 de la mañana, recibíamos a los chicos, los atendíamos nosotros, en los baños, en los dormitorios, en los comedores, a las dos de la tarde los entregábamos al turno de la tarde que hacía la misma tarea, eso con los de jardín de infantes... los niños de la escuela primaria iban a las escuelas que quedaban en los alrededores, los llevaban en los ómnibus hasta la escuela... y en el Hogar esos niños eran atendidos por las preceptoras que les enseñaban a estudiar, a hacer sus trabajos”...

... “Se les enseñaba todo, sí, cuando se levantaban de comer, cada maestra, cada preceptora tenía su bolsito, digamos, con los cepillos de dientes de cada uno y las cajitas con los nombres de ellos, la pasta de dientes, jabón, todas esas cosas,... después las toallas, cada niño tenía su toallita,... después los toallones de baño que se repartían cuando era la hora del baño”...

... “Al principio el baño era más frecuente, después al aumentarse tanto los niños, eran dos baños por semana, pero no obstante eso, se los hacía hacer la higiene todas las noches antes de acostarse”...

(Ex docente)

Este intenso contacto cotidiano entre niños y docentes daba lugar a que se formaran lazos afectivos con carga transferencial³ de tipo materno-filial. En las entrevistas aparecen referencias como las siguientes:

... “Nosotros los queríamos mucho, sí... a las preceptoras, en general, les decían mamá”...

“Tal es así que siempre tengo yo un chico que me visita.. él ha sido director... ya se ha jubilado... él me encantaba porque era un chiquito preciosito y yo le ponía las mejores ropas... él ha aprendido y ha aplicado mucho lo que ha aprendido en la institución”...

(Ex directora)

“Uno se encariñaba mucho, muchísimo, una barbaridad... eso es lo que más duele, lo que más cuesta dejar... realmente, aunque no la conozcan, ellos enseguida se aferran a una”...

... “Muchos chicos también veían en uno a la mamá, a la tía, a la abuela, en algunas circunstancias”...

(Maestra jubilada)

Hitos en su historia: la decadencia.

Después de unos años de existencia muy valorizados, la institución cambió de dependencia y a juicio de los entrevistados, este hecho marcó el comienzo de su **decadencia**: se le fueron negando condiciones de trabajo y suministros materiales. Hay permanente mención a una pérdida de status.

Los sucesivos cambios de organismos de pertenencia fueron señalando hitos objetivos de esta pérdida que es significada como “pérdida de filiación”. El declive se va acentuando con los cambios políticos en el macro contexto (Marshall y Cortés, 1991). Hacia la década del 80, el traspaso a la Provincia encuentra a los actores institucionales identificados a los desposeídos, a los carenciados a los que siempre habían dedicado sus esfuerzos. El edificio y sus accesorios estaban en un estado de precariedad lamentable. Por comparación, el pasado se idealiza aún más.

Sin embargo, se sostienen en un imaginario colectivo: “preservar lo que queda”; las mismas lavadoras, las mismas cortinas, cubrecamas, camisones, delantales, reparados, cosidos por enésima vez como si en algún punto, en las cosas, pudiera detenerse el avance de la decadencia.

Las gestiones directivas implican mucha inversión de tiempo y esfuerzos en demandas, tratativas, contactos con entes gubernamentales con relación a suministros, reparaciones, etc.

Los antiguos docentes nos hablan de esto:

“Sí, si, la escuela ha estado muy bien atendida mientras ha estado en la Nación. Cuando ha pasado a la provincia ha sido un bajón bastante grande”...

“La Cooperadora Asistencial nos ha donado cosas, ropa de invierno, medias, calzados, todas esas cosas, pero no con... digamos, con la asiduidad que teníamos cuando estábamos en la Nación”.

(Ex docente)

... “Desde que hemos pasado a la Provincia se ha venido todo abajo”...

... “No sé si la Cooperadora seguirá funcionando o no, pero... aparte... todo está tan en ruinas, porque todo está tan caído”...

... “En una época hemos tenido un lugar modelo”.

(Ex directora)

“Los presupuestos no alcanzan... no se olvide que antes era distinto... y un presupuesto que depende de la Nación es totalmente distinto”...

“El antes era una cosa y el después es otra... Comenzó con el pase a... cuando fue el asunto de la libertadora, como se llamaba... entonces, ahí comenzó a declinar un poco porque ya pasamos a ay! hemos pasado por tantos lugares que... el Ministerio de Acción Social, no sé cuanto se llamaba, y luego pasamos al Consejo Nacional de Educación... hmm... que ahí vino la presidenta, no sé cómo era el asunto, y a muchas preceptoras que no tenían título las asignó como maestras de grado... mire, no me acuerdo para nada en que fecha ha sido, no me acuerdo”.

(Ex docente)

Una particularidad curricular: los “talleres”.

Función, fines, modalidades de organización.

Los **talleres** constituyen una particularidad pedagógica de esta institución. Concebidos inicialmente como espacios de recreación y cultivo de aptitudes estéticas fueron cambiando paulatinamente hasta llegar a planteos actuales opuestos a sus metas iniciales. Pero, aquéllos primeros docentes, ¿qué significaciones les asignan?

Los talleres son mencionados, pero no como intereses prioritarios. No se los toma muy en cuenta; hay confusión con respecto a sus objetivos y a veces se los confunde con los talleres de mantenimiento del establecimiento o con las materias especiales. En algunas representaciones tienen características meramente recreativas o son formadores de un “buen gusto” dentro de la temática de aculturación ya considerada. Otras veces son representados como una verdadera formación en vistas a una posibilidad laboral ciertamente precoz. Los docentes, al respecto, nos dicen:

“¿Talleres? Esos hemos tenido siempre, nosotros... eran los talleres de mantenimiento del Hogar escuela... los chicos podían ir... el que quería asistía a la cocina, supóngase, o iba a la carpintería... pero no se los dejaba ir mucho porque eran máquinas pesadas, que las atenían forzosamente el carpintero, o el mecánico que arregla los ómnibus o lo que fuere... pero no los chicos porque más daban trabajo que otra cosa”...

(Maestra jubilada)

“Los talleres para los chicos... deben ser recientes, nosotros no estábamos... no había de esos talleres... no se olvide que cuando pasan a distintas... cómo le puedo decir, por ejemplo, el consejo de educación, cada uno tiene su forma de implementar la educación y entonces han puesto esas... no, en la época en que nosotros estábamos no... no había, lo único que tenían era folklore, cine los sábados y los domingos, paseos...”

(Ex directora)

“Los talleres han existido siempre... había profesoras de manualidades, han tenido profesoras de labores, de música, de educación física... y después, todavía estábamos en la nación, se nombraron ya profesores de carpintería, de mecánica, profesores de agronomía, no es cierto?... y las cosas que hacían los chicos se venían o... se las llevaban a sus casas... aprendieron a bordar y cuando no había muchos recursos... bueno, nosotros les llevábamos las telas y los hilos para que ellos hicieran algunas cosas...”

(Ex vicedirectora)

Los ex docentes, desde las aulas o desde la dirección, delinearon una institución con un mito de origen muy valorizado, con un mandato fundacional que exigía y lograba adhesiones incondicionales, con identificaciones masivas y con un alto grado de proyección idealizadora entre los sujetos que la componían.

En este momento cabe preguntarse:

¿Qué imaginarios sostienen los maestros en la actualidad?

El presente institucional. Sus actores.

Continuamos nuestra indagación con los actores actuales de la institución. Entrevistamos a maestros de aula y de talleres, a directivos y a personal técnico, protagonistas presentes de una cotidianeidad que, una vez más en una historia de más de cuatro décadas, se define por condiciones de cambio implantadas desde una política educativa, que exige un cambio desde la institución. Al presente, esto implica la participación en forma activa o pasiva en la implementación de la nueva Ley, la adecuación a las refacciones que por fin se están realizando en el edificio, (con desplazamientos temporarios a lugares inusitados para dictar clase y el regreso a las aulas remozadas), los recursos recibidos desde el Plan Social, los cursos de capacitación en el ámbito de la Red Federal, los reajustes en la planta funcional, la disminución de horas y de cargos docentes, etc. Las directivas, desde lo estructural, penetran por medio de una continua inducción de premisas, persuasiones, instrucciones y evaluaciones que a través de “comunicaciones formales” alcanzan a los sujetos. También desde lo informal, desde los medios o desde el comentario cotidiano, penetra una mezcla aleatoria de datos contradictorios e inciertos, que dan lugar a distintos posicionamientos subjetivos, tanto asociados a la esperanza de una utopía auténticamente transformadora, como ensombrecidos por la amenaza latente de inseguridad en el cargo.

En tan complejas circunstancias macro sociales, los docentes, ¿qué nos dicen?

El tema emergente, a la manera de una catarsis,⁴ fue la visión que ellos tienen sobre sus propias condiciones de trabajo. El **cargo docente** es presentado como un “puesto de trabajo” que genera tensión en varios aspectos, como ser:

Vivencia del tiempo:

Se expresa una dimensión experiencial de sobre-exigencia, hasta el punto que puede hablarse de una vivencia de “expropiación” o “enajenación” del tiempo. Esto aparece representado como una desproporción entre el “tiempo” como entidad cronológica asociada a una determinada duración y la mirada de tareas imprescindibles, acuciantes e ininterrumpidas que cada uno, en su cargo, debe atender y resolver sin demoras. En sus discursos nos dicen:

... “Nos encantaría disponer del tiempo, pero... hay muchísimas actas... hay muchísimos casos de chicos... recién vino otra señora... todas son situaciones de chicos que... son problemas que hay que resolver”...

(Vicedirectora)

“...hoy entré a las seis y media de la mañana, a las 7 estuve en el dormitorio, me fui a... había faltado el maestro, fui a tender las camas de los chicos, las sacudí porque las tendimos a las camas... los chicos son muy pequeños... no no pueden, y yo tenía que ayudarla a la otra maestra porque ella sola no puede hacer tanto...” “... y... sí... a las camas las hace el maestro”. (Hay 528, a razón de 33 camas en 16 dormitorios).

“...después... no había agua en los baños, había muy poquito, como para un grupito... los llevamos hacia otro baño para que se laven... después los trajimos, los peinamos, los arreglamos y hemos contado cuántos eran”...

“...y además, hemos contado las camas con sus respectivas toallitas, pijamas, todo bien arregladito, hemos controlado que quede bien el dormitorio y de allí salimos y fuimos al comedor, cada chiquito se fue a la mesa de su grado, yo luego me vine para acá... eeh... atendí a un padre que necesitaba un permiso para sacar a sus chicos, luego fui a hablar con la directora sobre el listado de útiles que se necesitan para comprarles a los niños, porque nos dan dinero, no es cierto?, estamos en el Plan Social y tenemos dinero para comprar los útiles y... bueno, de allí a la bandera, y aquí estamos... y ahora al mismo tiempo que... estaba atendiendo la primera hora, estaba atendiendo un grado porque, justamente, del maestro que faltó”...

“Yo tengo el problema que yo no me puedo partir en dos... uno está en un turno, otro está en otro turno, cuando faltan yo no puedo, entonces a mí se me dificulta...”

“después tengo todos los días un grado, ya, lo tengo que cuidar todos los días porque a ese grado se le quitó la extensión de jornada a la maestra... entonces, yo, todos los días... de pronto, yo les digo, hay una cosa que me está alarmando... me está... se me está recargando tanto... se me está recargando... a mí me ha tocado estar con tres grados y tener que cuidarlos...”

(Vicedirectora)

Dispersión, por excesiva variedad en las tareas a cumplir:

En los discursos de los docentes vemos que la vivencia del tiempo enajenado aparece directamente conectada a la variedad de cuestiones a atender: éstas son muy diversas y se presentan de manera urgente e impredecible, como ser: distintas demandas provenientes de los padres; tareas relativas al cuidado de los niños, preservándolos de riesgos físicos que pueden correr; atención a su higiene corporal, a la prolijidad y al cuidado de sus ropas, a la limpieza y orden de sus dormitorios, camas, elementos de aseo personal, acompañamiento y orientación en horarios de comedor, etc.

Se trata de un “mosaico” de actividades, que se narran con apuro, “sin aliento”, como se viven, y en las que se conjugan problemas imprevistos con tareas supletorias de compañeros ausentes, tareas sobreañadidas al rol docente con otras vinculadas a la organización de las actividades escolares específicas, etc. En todo este abigarrado conjunto de incidentes, episodios, propósitos y necesidades, lo “didáctico”, encuentra con dificultad su tiempo y su espacio. Para el docente es difícil definir o delimitar su desempeño dentro de los aspectos reconocibles de su modelo profesional. Así, la complicación no deja lugar a la gratificación y lo urgente predomina sobre lo importante.

... “Nosotras, en realidad... lo hacemos todo, todo lo que se presente para hacer, todo lo hacemos”.

“sí, complicado, pero... yo, en medio... a pesar de lo que Uds. pueden ver que... claro... estamos, estamos... bien organizadas y los atendemos bien... es todo cuestión de organización... porque nuestra función principal pienso que es... organizar y delegar el trabajo a quien corresponde, para que todo el mundo esté bien... pero”...

“Y el problema se complica más con el tema de los espacios con la construcción, de pronto... no tenemos espacios para los chicos”...

(Vicedirectora)

El interés por los **aspectos específicamente docentes**⁵ aparece referido a la organización y distribución horaria de las materias y a las formas de partici-

pación de los maestros, al entusiasmo y dedicación de sus acciones, y sobre todo, a sus habilidades artesanales para las actividades presentadas en un espacio público: lo que se muestra, lo que está expuesto a la evaluación de otro.

“En la parte pedagógica hay algunas diferencias con las otras escuelas... acá se enseña matemáticas y ciencias sociales en el turno de la mañana y a la tarde enseñamos lengua y ciencias de la naturaleza... debe ser lo más conveniente... después están todas las materias especiales... del turno de la tarde, son 11 materias especiales a la tarde y 6 a la mañana, carpintería, metalistería... en fin... y a la mañana también están incluidas las catequesis, educación física, música, y actividades prácticas”...

“Sí, el establecimiento tiene una larga historia... pero... mm... el tener una larga historia no significa que... no se hayan ido innovando cosas, no?... algunas han ido cambiando... yo opino que hubo cambios, fundamentalmente, con respecto a la enseñanza, no?... por ejemplo, se ha tratado de innovar, de estar al ritmo de... por ejemplo, de todo lo que se da... este... las docentes particularmente, les agrada muchísimo... este... actualizarse, no?”...

“Sí, tanto es así que... todo febrero estuvieron haciendo cursos intensivos de la red federal, de tecnología, más aún todavía, lo aplicaron, lo llevaron a la práctica... eeh... digamos que... eeh, construyeron así, unos... unos... recipientes para la basura... todos los niños trabajaron denodadamente en eso, aquí no más, trajeron el material, los docentes con los chicos... no es cierto?”...

“Aplicaron lo que aprendieron en tecnología porque... tenían que presentar los trabajos... hermosos estaban los trabajos... inclusive tomaron fotos de cómo estaban los chicos trabajando y con todas esas cosas... pero hermoso”...

...“Las maestras, en las aulas, tienen muchísimo entusiasmo... las chicas están dispuestas a actualizarse, a leer... a... preparan unas carteleras preciosas... preparan muchas cosas... las chicas son muy activas... son artistas, saben de todo... una sabe escribir hermoso, la otra sabe pintar... la otra sabe... en su actitud, son meticulosas, ensayan bien los actos, que no falte un solo detalle, son dedicadas... tienen habilidad para dirigir a los chicos, y serenidad en los imprevistos”...

(Una vicedirectora)

Después que se prestó atención a las cuestiones asistenciales y organizacionales que caracterizan “lo urgente” -en estrecha relación con lo público-, el proceso enseñanza-aprendizaje encuentra su lugar en el deseo y en el tiempo de estos docentes: ellos hacen referencias a seguimientos estadísticos de los aprendizajes en relación al número de niños que conforman los grupos áulicos, a la detección de dificultades de aprendizaje, tanto a nivel grupal como individual y reflexionan sobre las modalidades de evaluación. Son explícitos en su interés por un modelo profesional eficaz.

“Los cursos de capacitación en Historia me ayudaron tanto... que ahora voy a clases de Historia Americana y también... Argentina... sí, como alumna extraordinaria porque... claro, era tarde para inscribirme, pero... el año que viene... la carrera, sí voy a estudiar la carrera, si puedo... sí”...

(Maestra de grado)

“Mirá, acá tenemos un estudio que hicimos, lo tenemos por décadas, desde el 56 hasta el 86, y ahora estamos preparando hasta el 96... hemos tomado decenios... en cuanto al rendimiento escolar, % de promovidos y no promovidos... se ve bien en el cuadrito, como se va abriendo la promocionalidad”...

(Otra vicedirectora)

“Bueno, la dificultad recurrente tiene que ver con la comprensión y la producción de textos... a mí me despierta la curiosidad, porque los chicos empiezan a tener dificultades a nivel de tercer grado, ...en cuarto, es cuando empieza una bajada... Hay un gran aprovechamiento de primero a tercero y... después empiezan las dificultades... y esto también sucede según las estadísticas que nos han pasado, en todo el país... las que he visto en El Tribuno, a nivel provincial, también coincide”...

“Yo infiero que hay algo que se nos escapa a nosotros... hay algo que está pasando... necesitaríamos una investigación bien, bien pedagógica”...

“Vos ves las producciones de textos que logran los chicos en primero, segundo y tercero... porque guardamos en archivo todo nosotros... y las trasponés al segundo ciclo y decís... pero aquí qué pasa... y este corte también aparece en las estadísticas de la nación y de la provincia... hay que investigar... esto nos cuestionamos todos nosotros... nos interesa”...

“Te cuento también que nosotros, el año que viene, sí, eso ya está listo, comenzamos un taller de computación. Vamos a tener la instalación de 30 computadoras!... y eso, por medio del Plan Social y todo el proyecto de innovación”.

“Trabajar con esta estadística nos lleva bastante tiempo, pero es necesario... vos así tenés una visión generalizada, a través de tantos años, y así podés decir, esto no funcionaba y entonces se modificó... eso es lo importante, ir viendo lo que va ocurriendo, ...en este momento estoy plantado acá, acá está dando buenos resultados... o, sino, vamos a cambiar a ver qué resultados da, si positivos, seguimos, si negativos no, volvamos acá y veamos otro camino... es importante elaborar todo esto...”.

(Vicedirectora)

El destinatario tanto de lo asistencial como de lo pedagógico es “el niño”, que está siempre presente en los discursos de los docentes, como antaño, aun-

que ciertas representaciones se han modificado. Los directivos y maestros están, en algunos casos emocionalmente implicados, en otros, son casi escépticos. Consideran que esta institución cumple una función primordial para una población que, de otro modo, no tendrían continencia ni seguridad, ya que la “**familia carenciada**”, con el paso de las décadas, parece haberse sumergido en una indigencia más dramática. Los niños, por lo tanto, están más desamparados y esta institución puede, al menos, resguardarlos del riesgo, recuperarlos en caso de desnutrición, preservarlos de la mendicidad.

Sus discursos nos dicen:

“Acá se le da todo al niño... esa es una diferencia con otras escuelas públicas... el niño recibe toda clase de atención... peluquería... cuidado de enfermería... todo... el almuerzo... el niño que tiene problemas de desnutrición recibe una sobrealimentación, a las 10 más o menos, o a las 10,30 de la mañana... todo, todo... se les da todo, se les da la ropa... no sé, todo se le da al chico... y... las maestras son muy buenas, llegan a quererlo mucho al chico”...

“Esto, más que nada es... así como un hogar, así como la familia, no?... el aula debe mantenerse impecable, porque en realidad, para ellos es como la casa, la meta debe ser mantener la limpieza... el niño tiene que aprender que no debe ensuciar... es decir, educamos así como educamos a nuestros hijos... eh?”...

“Hay que crearles buenas costumbres y que el niño aprenda a valorar, que aprenda a hacer correctamente su cama, mantener su pupitre limpio, la silla, el aula, bueno, todo lo que tiene que ver con la disciplina, porque son chiquitos que vienen con faltas tan grandes!”...

“Los niños provienen de familias que tienen muchas... muchas situaciones muy... muy particulares. Este es un centro donde se reúnen todas las personas que tienen problemas de esta naturaleza... la mamá en el hospital, o son niños abandonados”...

(Vicedirectora)

“...así que el chico ama este lugar... muchos chicos en séptimo grado llegan a preguntar, señorita, no me podría quedar este año?... por qué no me hace repetir?... ellos tratan de no...”

(Maestra de grado)

Los docentes asocian la extrema carencia económica de la familia a una carencia cultural, social e, incluso, afectiva. La atribución de promiscuidad -con diversas connotaciones- es una consecuencia inmediata.

Respecto a la educación formal consideran que **los padres** no alcanzaron un nivel básico de escolarización que les permita apoyar mejor a sus hijos: la mayoría no terminó la escuela primaria y algunos son analfabetos.

Con el término “**familia**” se connota un conjunto de personas que conviven con los roles tradicionales disgregados, con un padre, una madre, una abuela o un hermano/a mayor que suplen a los ausentes o desconocidos y, en muchos casos, con otras personas parientes o vecinos que asumen la tutoría de los niños.

Con respecto al trabajo y a la voluntad de progreso, a nivel de opinión o de sentido común, tienden a atribuirles un no deseo de mejorar, un desinterés por el trabajo sostenido.

“Sí, hay muchos niños que sí tienen mamá... pero, lo que pasa es que... hay muchas que... sabe lo que pasa?... no tienen noción de lo que significa, por ejemplo, las altas normas morales que deben existir en el seno de una familia, el respeto... uno entiende, por ejemplo, que una familia tiene que estar constituida... y que es para siempre, no es cierto?”...

(Una vicedirectora)

“...Los problemas los abruman por la situación económica y sumado a eso, la situación afectiva... la parte afectiva, acá, de los niños, es muy importante para nosotros,... los problemas que ellos muestran acá es a raíz del problema afectivo que ellos tienen en la casa”...

“Los padres... una indiferencia total... el 90% de los padres creo que son indiferentes”...

“Hay madres que los abandonan, están descuidados totalmente, hay niños que cuando salen un fin de semana ni tienen que comer... el único medio de subsistencia para ellos es la escuela, porque las madres los abandonan o son prostitutas... o madres que quizás están con otra pareja y dejan solos a los niños”...

(Maestra de grado)

“Yo siempre trato de incentivar a los chicos... este... tienen sus mamás que trabajan en casas de familia... la mayoría... unos que otros son vendedores ambulantes... bueno, yo quiero que ellos sean mejor!!!”.

“Esto es como una cadena, ve?, que viene de años y años, generación tras generación, de tal manera que parece que este fuera el modo de vivir de ellos... es costumbre, falta de... en fin... de cultura que tienen”...

“A los padres yo siempre les digo... esta institución está para ayudar a los padres, es para los niños, pero está para ayudar a los padres para que progresen, para que se establezcan, para que se ubiquen laboralmente...”

(Maestra de grado)

“Hay madres que han sacado los chicos de 7º grado y vuelven... y siguen durmiendo en las tres camas de cuando ingresaron... el otro día

vino una mamá... y sabes cómo la agarré...? esa señora... siete años interno el chico... ¡siete años interno!, para salir de la escuela y encontrarse con el mismo rancho, con la misma cama amontonada, con”...

“Y cómo algunas pueden... y hacen estudiar a los chicos?... Qué hacen los que pueden?... trabajan!”...

“Muchos de ellos no se resignan a la miseria ...muchos de ellos han tenido una vida mejor, incluso con padres, y por desobediencia... eso aprovecho yo para enseñarle a los chicos”...

“Muchas han sido alumnas de aquí, de aquella época y quieren venir a comer... y vienen a buscar el saco azul... entonces yo siempre les digo: lo de aquella época ya ha desaparecido”...

(Personal técnico)

Estos niños son considerados como los emergentes de una particular cultura de la pobreza estructural. Sus posibilidades futuras dependen, en buena medida, de sus condiciones económico-culturales. Las representaciones al respecto son ambivalentes y permiten variados posicionamientos subjetivos: están los más y los menos interesados; los que se asombran, y se sobre-implican emocionalmente ante los “efectos dramáticos” de la cotidianidad social que resuenan en la institución; los que creen que la carencia económica de las familias es un condicionante casi irreversible; los que apuestan, pese a todo, al denodado esfuerzo individual de los alumnos, según sus niveles de capacidad; y también los que consideran necesario implementar recursos técnico-pedagógicos más eficaces, que operen de paliativos, como sería el caso de los **talleres** que funcionan en el establecimiento.⁷ Estos posicionamientos no son rígidos y en buena medida se superponen y fluctúan según las circunstancias.

“Bueno, desde julio ya les empiezo a hablar: chicos, vayan interiorizándose de las escuelas técnicas, de los colegios comerciales, de las orientaciones manuales... entonces siempre estaba “empuando” en eso, desde el mes de julio... Pero llegamos a noviembre y solamente habían cinco chicos, de los veintisiete, que estaban inscriptos en escuelas técnicas... en la escuela Einstein rindieron dos y solamente uno ingresó”...

“Esta escuela influye muchísimo en eso... encauzando a los chicos... por ejemplo, hemos quedado de acuerdo con todas las maestras de los grados altos de encauzarlos permanentemente, para que ellos traten de elegir algo... aparte aquí hay talleres... y bueno... por ahí se sienten un poco atraídos por alguna actividad”...

(Docente de grado)

“Ellos es como que no tienen objetivos fijos, no tienen... motivación... es como que no”...

“Hay padres que llevan a la desidia también a los niños, porque no tienen motivación desde la casa, y aunque nosotros por ahí les gestionemos el ingreso a una escuela, a la larga van a abandonar... a la larga abandonan estos chicos”...

(Maestra de grado)

“Yo noto que cuando la mamá tiene una mediana preparación, ellos son los que yo noto que tienen una perspectiva más allá de la escuela primaria”...

“A veces un padrastro no le va a exigir al hijastro que siga estudiando... más bien preferirá que trabaje”...

(Maestra de grado)

Muy relacionado a este tema de las **posibilidades futuras de inserción laboral** aparece el de los niños que trabajan. Esta es una cuestión conflictiva, que se admite y se niega a la vez; se justifican formas atenuadas del trabajo infantil si no implican explotación manifiesta o no interfieren con el aprendizaje escolar; generalmente se lo significa como “ayuda a los padres” en la propia casa o en un medio laboral determinado. El tema de la mendicidad callejera de los alumnos moviliza afectivamente al docente, lo enfrenta a los padres y se asume como defensor del niño. Pero, también, lo confronta consigo mismo y sus limitados o nulos recursos para solucionarla o mitigarla.

Es notable que hay maestros que llegan a sentir una forma de “culpabilidad” cuando sus alumnos ejercitan trabajos callejeros, son mendigos, buscadores en basurales o, incluso, si posteriormente alguno llega a cometer algún delito. Estas personas mantienen representaciones idealizadas del alcance de la influencia que los maestros “pueden” y “deben” ejercer sobre sus alumnos. Volvemos a encontrar las situaciones transferenciales e identificatorias y la puesta en juego del “ideal del yo” de la profesión docente a las que nos habíamos referido cuando reconstruíamos las representaciones de docentes jubilados en décadas pasadas. En esta institución en particular, este modo utópico y exigente de “verse”,⁶ es otro elemento que juega como aliciente o como tensionante -según las circunstancias- en la formulación de un “juzgar-se” como maestro:

“Hay algunos niños que venden diarios... otros lustran zapatos los fines de semana... y otros mend... no, yo creo que en mi grupo no se dio... quizás son los más chicos... hasta el cuarto grado... me parece que sí mendigan”...

“...los de los grados superiores, eeh, ellos tienen que estudiar y trabajar simultáneamente... porque ya claro, de pronto necesitan para pagar el colectivo... generalmente los que empiezan en construcción este... empiezan a trabajar, claro, no se... al finalizar la jornada para colaborar con los padres”...

“Generalmente colaboran, así... con sus familias, no? así, en los carritos, eso sé que hacen... algunos nos cuentan que han ido a cortar los ligustrines los fines de semana... otro estaba empleado en una lavandería”...

“Pero los chicos están todo el día acá, no pueden trabajar... únicamente el fin de semana van a ayudar un poco, será un rato... no pueden”.

“La mendicidad... y, ellos tienen tendencia siempre, ¿no?, así a pedir... muchas veces los chicos no llegaban a hora, no? y a la tarde salían y... tocaban timbres y pedían cosas”...

...“después,... qué más? dar vueltas los tachos de basura... los más chiquitos... no? hay que tener un cuidado especial, ya a cada rato, rápidamente está controlado... es un trabajo más del docente, ¿no? hablar mucho con los chiquitos”.

“Sí, había uno, el año pasado que no había forma de sacarlo del tacho de la basura...”

...“es difícil el trabajo formativo... el diálogo, el consejo... constantemente... porque el chico tiene por ahí costumbres muy feas, no? como el caso de la mendicidad... y claro... esa es una necesidad para ellos, no?... hay cada cuadro familiar, casos... terribles... terribles”...

...“ése chico que ahora está preso... ese niño fue de acá... era re inteligente... re aplicado, sabía escribir hermoso... y ahora, dónde está?... en la cárcel... y yo digo dónde, dónde estuvo la falla...? me sentía culpable... yo me decía en algún lugar falló ese eslabón de la cadena de formación... en algún lugar... dónde?!”...

(Maestra de grado)

En síntesis, las representaciones predominantes en la actualidad magnifican a la vez que cuestionan el alcance y la eficacia del ser maestro. Esto genera malestar subjetivo porque se lo considera sobrecargado hasta lo inabarcable, en lucha desigual contra una pobreza estructural a la que no logran derrotar sólo con sus armas pedagógicas, didácticas o, incluso, afectivo-maternales.

El “lugar” docente, como puesto salarial, como trabajo de enseñar y como rol con muchas otras atribuciones orientadoras y afectivas, está en un primer plano de atención entre los actores institucionales. Es narrado como un lugar paradójico, contradictorio que conjuga ideales persistentes con acuciantes confrontaciones con los propios límites. Es un lugar tremendamente crítico en relación a la “experiencia de sí”,⁵ (Larrosa, J. 1995) ya que la transformación que se quiere promover en los niños se hace depender de la influencia y la relación afectiva que se instale con el docente.

Es un lugar que, al parecer, pone la salud en riesgo, porque el índice de faltas a causa de licencias por enfermedad se menciona como muy alto; se pone en juego el propio cuerpo y también el psiquismo, con sus cargas pulsionales y su funcionamiento cognitivo; se está muy cerca del otro carenciado, en una si-

tuación que promueve la identificación masiva; esta cercanía con la pobreza estructural resulta ser muy movilizadora porque el colectivo laboral docente mismo ha sido incorporado a la franja social de “los nuevos pobres”. (Thisted, S. 1992. Garay, L. 1996. Fernández, L. 1996, Díaz Barriga, 1995, y otros)

Por otra parte, con respecto a temáticas tan acuciantes como son la mendicidad, el trabajo infantil, la disgregación de las familias, la continuidad o fracaso en los estudios secundarios, estos actores institucionales opinan desde un sentido común: estiman, creen, suponen, pero no saben. Las referencias a la realidad son ambiguas y aproximadas. No hay datos construidos a partir de seguimientos cuidadosos. No tienen tiempo para sistematizar y posiblemente, su formación no los ha instrumentado para transformar “la suposición” en “dato”. Por falta de seguimientos y registros sistematizados, se potencian representaciones e imaginarios poco facilitadores para el trabajo del docente.

La formación en una antropología cultural regional, así como una instrumentación metodológica para construir “datos” críticos y autocríticos a partir de los supuestos y opiniones corrientes, son temas que aún no tienen un lugar importante en la capacitación vigente.

Terminamos nuestra breve reseña con una reflexión: El diálogo entre lo que persiste y lo que cambia, a favor o en contra de los sujetos y de la condición cultural de los hombres, persiste denodadamente en la cotidianeidad de esta institución. Así también los imaginarios grupales y subjetivos invisten las condiciones estructurales de múltiples maneras.

Gran parte de las entrevistas con docentes que nos cedieron sus voces, su tiempo, y parte de su subjetividad, se realizaron durante 1997. Al presente, el contexto ya ha cambiado en algunos aspectos y existen nuevas representaciones y nuevos imaginarios esperando ser escuchados.

Notas

¹ Proyecto de Investigación N° 578/95 del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Salta denominado “Educación y trabajo. Representaciones e imaginarios sociales en sectores populares. Estudio de caso”. Está en curso una investigación interpretativa y crítica, de corte etnográfico, en base a observación persistente de situaciones cotidianas, entrevistas, y análisis de documentos, acotada a una institución asistencial educativa de nuestra provincia. El abordaje metodológico puso énfasis en el procedimiento de entrevista, ya que se incluye a ex directoras y docentes (actualmente jubiladas), a directivas actuales, maestras de aula, maestros y maestras de taller y un grupo de alumnos durante su cursado de 6° y 7° grados; las narrativas producidas son trianguladas en la observación de las prácticas cotidianas. En 1996 se organizó un taller de reflexión e información para los maestros de taller.

El establecimiento mencionado acoge a niños procedentes de estratos pobres estructurales con necesidades básicas insatisfechas. En lo pedagógico abarca E.G.B. I y II, y desde 1999, también E.G.B. III a lo que se añade “talleres de oficios”; en lo asistencial, se caracteriza por jornada completa, sistema de internado y semi internado, comedor con programas de recuperación nutricional y asistencia médica y odontológica.

El equipo de investigación está formado por tres profesores de la Escuela de Ciencias de la Educación de las asignaturas Psicología Educacional, Orientación Educacional y Psicología Social con el apoyo circunstancial de alumnos universitarios, para determinadas tareas.

² **Situaciones identificatorias:** aquellas en las cuales se moviliza un proceso psíquico mediante el cual un sujeto asimila un rasgo de otro y se transforma total o parcialmente sobre el modelo de éste.

³ **Situaciones transferenciales** según la teoría psicoanalítica, son aquellas en las cuales los deseos inconscientes ambivalentes generados en experiencias anteriores de un sujeto, se depositan sobre ciertos objetos actuales, dentro de un determinado tipo de relación.

⁴ **Catarsis:** depuración de los sentimientos, de las sensaciones o del gusto. En Psicoanálisis, término asociado al de “descarga”: concepto económico utilizado por Freud dentro de los modelos fisicalistas que da del aparato psíquico, con el sentido de evacuación hacia el exterior de las energías aportadas por el psiquismo, ya sean éstas de origen externo o interno. (Laplanche y Pontalis, 1974).

⁵ Consideramos que los aspectos “específicamente docentes” de la tarea del maestro tienen que ver predominantemente con la función sustantiva del enseñar: la transposición didáctica. La tarea del maestro en los establecimientos educativo-asistenciales ha sido extendida y diversificada hasta lo inabarcable a riesgo de desfigurarse su especificidad.

⁶ Hacemos extensivas a las condiciones laborales la teoría desarrollada por Jorge Larrosa (1996), sobre la lógica general de los dispositivos que construyen y median la relación del sujeto consigo mismo. En este sentido, la práctica pedagógica -y las condiciones laborales en cualquier práctica- “implican la fabricación activa de individuos en tanto dotados de una cierta experiencia de sí”. En “Cultura, subjetivación y poder”, La Piqueta, 1996, pág. 261.

⁷ Al respecto del controvertido tema de los talleres en la institución de referencia, su actualización curricular y la capacitación de sus docentes ver: “La intervención pedagógica institucional para el cambio educativo en contextos de pobreza” trabajo de este equipo presentado en el “Congreso Nacional sobre Psicopedagogía y Aprendizaje”. Epec. Septiembre, 1998. Buenos Aires.

Bibliografía

Berger y Luckman

1968 *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

De Ibarrola, M.

1996 “La tecnología es la ciencia del trabajo productivo” en *Revista Zona Educativa*, Año 1, N° 7.

Díaz Barriga, A.

1995 *Tarea docente, una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*, México, Nueva Imagen.

Fernández, A. M.

1997 "Del imaginario social al imaginario grupal" en *Tiempo histórico y campo grupal*, Nueva Visión, Buenos Aires.

Fernández, Lidia

1995 "Análisis institucional y práctica educativa" en *Revista de Investigaciones Educativas*.

Ferreres, V. y B. Jiménez

1998 Curso: "Investigación cualitativa. Estudio de Caso", Post grado, Universidad "Rovira y Virgili" de Tarragona, España y Universidad Nacional de Salta.

Filmus, D.

1993 *El papel de la Educación frente a los Desafíos de las Transformaciones científicas y tecnológicas*, Informe final, Seminario Taller, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.

Garay, L.

1996 "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones" en *Pensando las instituciones, sobre teorías y practicas en educación*, Ida Butelman, Buenos Aires, Paidós.

Glaser, B. y A. Strauss

1967 "El Método de Comparación Constante de análisis cualitativo" en *El descubrimiento de la teoría; estrategias para la investigación cualitativa*, Mimeo.

Jodelet, D.

1988 "Las representaciones sociales" en *Moscovici: Psicología Social*, Tomo II, Buenos Aires, Paidós.

Konterliniky y C. Jacinto

1996 *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*, Buenos Aires, Losada.

Kornblit, A. L.

1995 "Representaciones sociales y valores de los jóvenes en relación al trabajo" en *Revista Estudios del trabajo*, N° 8, Buenos Aires, ASET.

Laplanche y Pontalis

1974 *Diccionario de Psicoanálisis*, Barcelona, Labor.

Larrosa, Jorge

1995 "Tecnologías del yo y educación" en *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, De la Piqueta.

Larrosa, J. y otros

1995 *Déjame que te cuente*, Barcelona, Laertes.

Marshall y Cortés

1991 "Estrategias económicas, intervención social del estado y regulación de la fuerza de trabajo (Argentina 1980-1990)" en *Revista Estudios del trabajo* N° 1, Buenos Aires, ASET.

Sirvent, M. T.

1998 *Seminarios sobre Investigación Educativa*, Maestría en Didáctica, UBA-UNSa.

Thisted, S.

1995 “Trabajar de maestro en escuelas urbano Marginales” en *Revista Propuesta Educativa* N° 13, Año 6, Buenos Aires, Flacso, Miño y Dávila.