



Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"
Repositorio Institucional

Las representaciones sociales acerca de la escuela en contextos de vulnerabilidad socioeducativa. El caso del C.E.N.P.A Gral. San Martín de la ciudad de Villa María

Año
2012

Autor
Surghi, Mauro Alejandro

Director
Barco, Susana L.

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

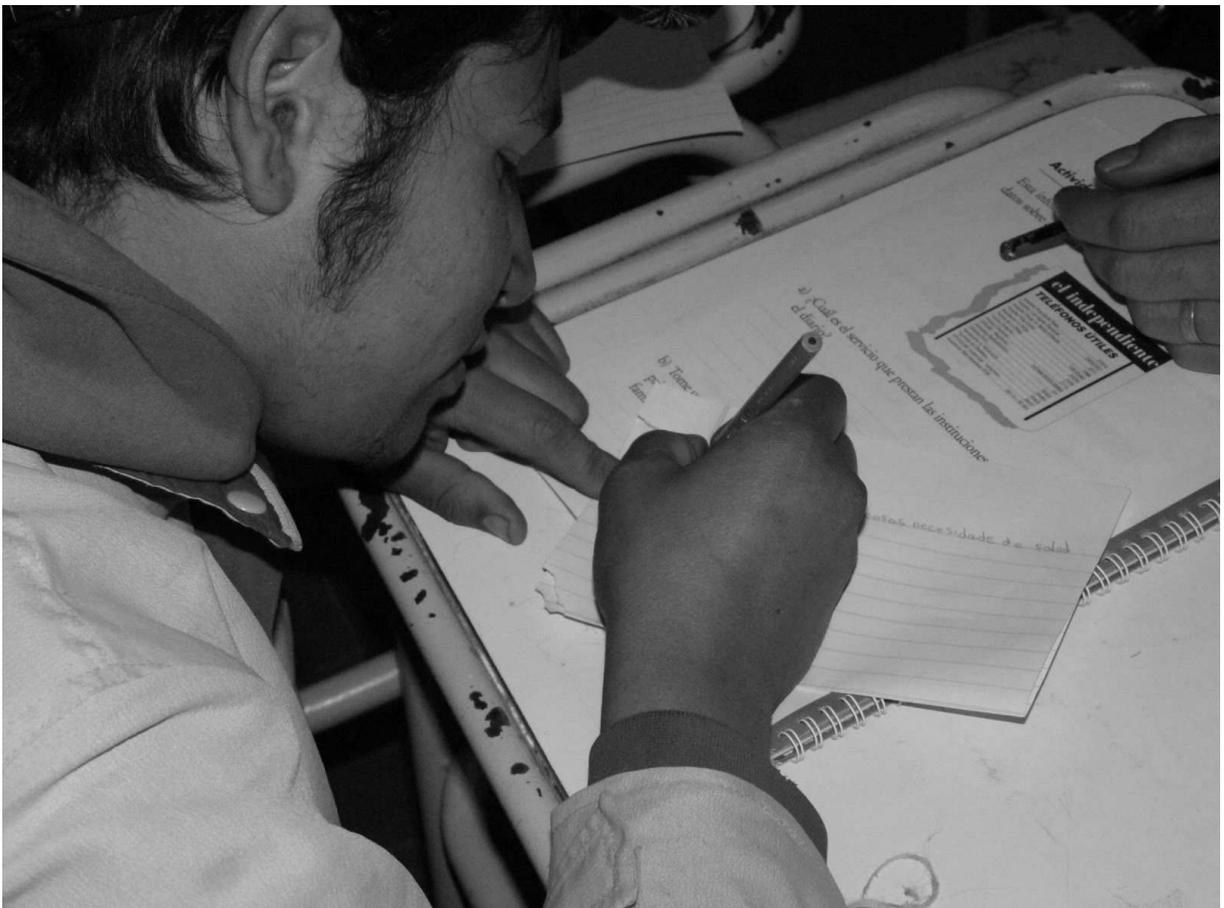
CITA SUGERIDA

Surghi, M. A. (2012) *Las representaciones sociales acerca de la escuela en contextos de vulnerabilidad socioeducativa. El caso del C.E.N.P.A Gral. San Martín de la ciudad de Villa María*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

“Las representaciones sociales acerca de la escuela en contextos de vulnerabilidad socioeducativa. El caso del C.E.N.P.A Gral. San Martín de la ciudad de Villa María”



“Las representaciones sociales acerca de la escuela en contextos de vulnerabilidad socioeducativa. El caso del C.E.N.P.A Gral. San Martín de la ciudad de Villa María”

UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA

Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales

Licenciatura en Sociología

Trabajo Final de Grado

***“Las representaciones sociales acerca de la escuela
en contextos de vulnerabilidad socioeducativa. El
caso del C.E.N.P.A Gral. San Martín de la ciudad de
Villa María”***

Tesista: Mauro Alejandro Surghi

Directora de tesis: Lic. Susana L. Barco

Año: 2012

INDICE DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

CENPA: Centro de Enseñanza de Nivel Primario para Adultos.

CENMA: Centro de Enseñanza de Nivel Medio para Adultos.

EC: Estudio de Caso.

NBI: Necesidades Básicas Insatisfechas.

INDICE

PALABRAS PRELIMINARES	8
PRESENTACIÓN GENERAL	9
INTRODUCCIÓN	10
 1. CAPÍTULO I:	
1.1 Aproximación al problema	15
1.1.1 Preguntas de investigación	16
1.1.2 Objetivos de la investigación	16
1.1.3 Objetivo General	16
1.1.4 Objetivos Específicos	16
1.2 Encuadre teórico-conceptual	17
1.3 Encuadre metodológico	21
1.3.1 La estrategia para el análisis de datos	23
1.3.2 Algunos aspectos de la recolección de datos	24
 2. CAPÍTULO II:	
2.1 Acerca del C.E.N.P.A Gral. San Martín	26
2.1.1 Algunas características de la población estudiantil	28
 3. CAPÍTULO III: Análisis de entrevistas a estudiantes	
3.1 Estudiantes pertenecientes al primer ciclo	31
3.1.1 Análisis de entrevista número 1	31
3.1.2 Análisis de entrevista número 2	39
3.1.3 Análisis de entrevista número 3	48
3.1.4 Análisis de entrevista número 4: grupal	52
3.2 Estudiantes pertenecientes al segundo ciclo	59
3.2.1 Análisis de entrevista número 1	59
3.2.2 Análisis de entrevista número 2	62
 4. CAPÍTULO IV: Análisis de entrevistas a docentes	

4.1.1 Análisis de entrevista número 1	72
4.1.2 Análisis de entrevista número 2	87

5. CAPÍTULO V:

5.1 Conclusiones Finales	103
--------------------------	-----

ANEXOS

1. Anexo fotográfico	111
2. Anexo cartográfico: barrios estudiantiles	116
3. Anexo de entrevistas	124

BIBLIOGRAFÍA	176
---------------------	-----

PALABRAS PRELIMINARES

El trabajo que a continuación se presenta surge como consecuencia de haber participado en un Proyecto de Voluntariado Universitario que se desarrolló durante el transcurso del año 2010 y 2011. Dicho Proyecto fue puesto en práctica en el C.E.N.M.A y C.E.N.P.A que funcionan en el instituto educativo General San Martín de la ciudad de Villa María. De allí, pero en forma separada de su propuesta e implementación, nació de manera personal la idea de emprender el desarrollo de mi trabajo de Tesis.

A lo expresado, creo necesario agregar que la participación voluntaria al interior de la citada institución, la construcción de vínculos afectivos con los estudiantes y los docentes, la consecuente asistencia diaria al colegio y la predisposición e involucramiento de todos aquellos que hacen a la existencia y funcionamiento de dicha institución educativa, hicieron posible la elaboración de este Trabajo Final de Grado.

Por otro lado, el hecho de haber podido abordar -durante el transcurso de mi carrera y desde diferentes perspectivas y problemáticas- la temática educativa, me fue generando un interés singular en relación con ella. En este sentido, la participación en el Proyecto Universitario y la posterior elaboración de este Trabajo Final de Grado significaron para mí una experiencia enriquecedora desde una perspectiva que involucra no sólo lo profesional sino también lo personal. De aquí la importancia de la extensión universitaria, como instancia desde donde la teoría se articula con la práctica y donde la distancia existente entre la universidad y la sociedad civil logra achicarse para mutuo beneficio.

Para finalizar, hago llegar un profundo agradecimiento a la directora de este trabajo, la Profesora Susana L. Barco. En primer lugar, porque producto de sus exigencias, supo colocarme en el camino de la ética y la responsabilidad profesional. Y en segundo lugar, porque además del acompañamiento, la paciencia y su sobrada experiencia y formación en la temática tratada, junto a su familia me otorgó alojamiento y cariño patagónico que desde entonces añoro.

Agradezco también a la Universidad Nacional de Villa María por haberme formado no sólo en el plano educativo-intelectual sino también por permitirme emprender una instancia de maduración y crecimiento personal durante el tiempo que por sus aulas y pasillos transité.

Extiendo mi agradecimiento a los docentes y al personal directivo del instituto educativo Gral. San Martín, en especial a quienes son parte integrante del C.E.N.P.A, por haber confiado en mí.

A todo el colectivo estudiantil de dicha institución educativa.

A mi padre y a mi madre por la paciencia y por haber creído que todo esto era posible.

A mis dos sobrinos, Nazareno y Luisana; dos razones más por las que continúo demorándome en este mundo.

Al resto de mis familiares que tengo presentes a mi lado y a los que la vida quiso que ya no estén. A todos ellos, muchas gracias.

PRESENTACIÓN GENERAL

El propósito de este apartado consiste en establecer una suerte de recorrido de lo que significó arrojarme a la tarea de elaboración del Trabajo Final de Grado.

A tales fines y como dije con anterioridad, la génesis de dicho trabajo se encuentra enmarcada en el Proyecto de Voluntariado Universitario. A partir de entonces, la idea inicial con la que me acerqué a la elaboración de los primeros bocetos de lo que pretendía realizar en el Anteproyecto de Trabajo Final de Grado y a posteriori, en el escrito final sufriría cambios significativos con el correr del tiempo.

En este sentido, los primeros planteamientos que paulatinamente me iban surgiendo a medida que comenzaba a interiorizarme de las realidades socio-culturales, educativas y familiares que presentan los estudiantes del C.E.N.P.A Gral. San Martín giraban en torno a una gran incógnita: ¿por qué aquellos sujetos que a lo largo de sus vidas habían sido permanentemente expulsados del sistema educativo hoy siguen apostando a la escuela?; ¿qué los moviliza o motiva a continuar con sus estudios primarios siendo ya, en algunos casos, personas mayores de edad?; ¿qué rol cumple la escuela en la vida de estos sujetos socialmente olvidados y culturalmente desheredados?; ¿el rol de ésta se circunscribe al de ser una mera reproductora del orden social vigente? Estos fueron algunos de los primeros planteos con los que, como dije con anterioridad, me acerqué a la elaboración del Anteproyecto.

A medida que el tiempo fue transcurriendo, el abordaje teórico que se pretendió realizar desde el momento en que opté por vez primera a recurrir a la teoría, fue el de contrastar la perspectiva del sociólogo francés Pierre Bourdieu con la del educador brasileiro Paulo Freire. Sin embargo, y al tiempo que comenzaba a interiorizarme en las lecturas de ambos autores, se me fueron planteando una serie de dificultades no sólo de tipo epistemológicas sino también de índole personal. Entre ellas -y quizás las de mayor importancia- fueron las que se suscitaron en torno de la pregunta de si contaría con la formación, el tiempo y la experiencia necesaria no sólo en lo referido a las habilidades investigativas que la tarea me demandaría, sino también en cuanto a la posibilidad de recopilar la bibliografía y acceder a los diferentes trayectos profesionales de los autores y a las formaciones y momentos de maduración teórica de éstos. Dichos cuestionamientos significaron el cambio de rumbo de la investigación y un replanteo que si bien no fue radical, sí implicó el tener que modificar el problema y los objetivos iniciales.

A partir de entonces, y de los encuentros personales con la directora de este trabajo, de las extensas horas de lectura por ella recomendadas y de los posteriores “encuentros virtuales” que entre ambos se produjeron hasta el momento de culminar la tesis, surgió la idea de trabajar con “*representaciones sociales*”. El marco teórico con el que se decidió trabajar para tales fines fueron los aportes de Serge Moscovici y Denise Jodelet¹.

¹ Jodelet, Denise. “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En: Moscovici, Serge. *Psicología social Tomos I y II. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Paidós, 1985-1986.

INTRODUCCIÓN



Si se acuerda que la enseñanza realmente democrática es aquella que se propone como fin incondicional permitir *al mayor número posible de individuos el adquirir en el menor tiempo posible, lo más completa y perfectamente posible, el mayor número posible de las aptitudes que conforman la cultura educacional en un momento dado*, se ve que es claramente lo opuesto a la enseñanza tradicional orientada hacia la selección de una elite de personas bien nacidas que la enseñanza tecnocrática ha hecho girar hacia la producción en serie de especialistas. Pero no alcanza con plantearse como fin la democratización real de la enseñanza. (...) una pedagogía realmente racional, es decir, fundada en una sociología de las desigualdades culturales, contribuiría sin duda a reducir las desigualdades ante la educación y la cultura, pero sólo podría llevarse realmente a la práctica si se encuentran dadas todas las condiciones de una democratización real en el reclutamiento de maestros y alumnos, comenzando por la instauración de una pedagogía racional.

Pierre Bourdieu

En el marco del proceso de modernización característico del siglo XVIII, a lo largo del cual se establecieron las bases para la aparición de los sistemas educativos modernos, la escuela fue erigiéndose como la institución responsable de emprender el proceso de construcción y fortalecimiento de las diferentes naciones.

Siguiendo esta línea político-ideológica, desde su génesis la escuela fue concebida en nuestro país como el espacio desde donde se pretendió impulsar un modelo de desarrollo, crecimiento y homogeneización sociocultural. En este marco y parafraseando a Silvia Duschatzky, desde los comienzos de nuestro sistema educativo, la sociedad en su totalidad apostó a que la escuela lograra construir un “proyecto nacional” a partir del cual se pudiera obtener un Estado con libertad, progreso y crecimiento económico².

La noción de homogeneización sociocultural comenzó a fortalecerse a partir del proyecto de la generación del '80. En este marco sociohistórico, “...la educación apareció como la clave para la solución de todos los problemas.³” Desde allí, se instauró la idea de que por medio del libre acceso al colegio y a través de una educación igualitaria, todos los sujetos pertenecientes a cualquier situación socioeconómica tendrían las mismas posibilidades en lo que a crecimiento personal, laboral y social concierne. En consecuencia, dicho proceso de formación y especialización de la ciudadanía repercutiría inexorablemente en el camino hacia un progreso indefinido, una idea cara al positivismo reinante.

La escuela era así depositaria de una serie de particularidades que respondían al orden de la política, la economía y la cultura. El proceso de modernización económica y renovación sociocultural que se perseguía, sólo podría emprenderse a través de la instancia educativa. Los proyectos que abogaban por las posibilidades de transformación y cambio social y que actuaron a la manera de columna vertebral de los sistemas educativos modernos, estuvieron inspirados en las lecturas, interpretaciones y conclusiones provenientes de la Ilustración.

Entrado ya el siglo XX y finalizada la Segunda Guerra Mundial (1945), el contexto sociohistórico de entonces allanaría el camino para que el eje de la discusión económica y política girara alrededor del denominado *desarrollismo*⁴. En dicho contexto, apareció una nueva e innovadora corriente teórica llamada *teoría del capital humano* desde donde se argumentó la existencia de una simbiosis fraterna entre educación y economía. Desde ella, “...se planteó que la educación era un insumo esencial para

² Duschatzky, Silvia. “La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares”, p. 15. Paidós, 1999.

³ Tedesco, Juan Carlos. “Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)”, p. 25. Centro Editor de América Latina, 1982.

⁴ En Argentina, el punto cúlmine del desarrollismo se evidenció durante la presidencia del Dr. Arturo Frondizi (1958/1962). El desarrollismo hizo un fuerte hincapié en lo que se conoce como el *deterioro de los términos del intercambio*, desde donde concibió la existencia de un *centro* desarrollado y una *periferia* subdesarrollada. Desde allí, y partiendo del hecho de que Argentina poseía una economía que se sustentaba sobre una producción primaria (trigo, maíz, harina, entre otros), la relación comercial con los centros industrializados del mundo era desigual. De esta manera, Argentina vendía a los países desarrollados sus productos básicos, para con posterioridad adquirir de ellos los productos industrializados que eran elaborados con las materias primas por ella vendidas. El desarrollismo cuestionó duramente esta política económica, alegando que la misma condenaba al país a un estado permanente de subdesarrollo y atraso.

el crecimiento económico de los países y la movilidad social ascendente de sus poblaciones⁵ Se sostenía que un país cuya población pudiera acceder a una educación permanente estaba destinado a un potencial crecimiento económico. "...la existencia de un *Welfare State* que incrementaba progresivamente el gasto público social; la posibilidad de avanzar (...) hacia el pleno empleo; la necesidad de ajustar la oferta educativa a una demanda de cualificaciones relativamente estable..."⁶ son algunos de los hechos que posibilitaron su existencia y difusión.

Pero dicho optimismo no permanecería durante mucho tiempo. Las viejas concepciones que hasta aquí hemos venido desarrollando acerca de una escuela integradora, igualitarista y responsable de la expansión económica comenzarían a desmoronarse de la mano del desguace del estado benefactor. "La crisis fiscal sometió al Estado de Bienestar a un profundo cuestionamiento; los estados populistas del Tercer Mundo se desintegraron; la posibilidad del pleno empleo dejó lugar a la realidad del desempleo estructural..."⁷ Estos acontecimientos desnudaron la complejidad del sistema educativo, desnaturalizándose así la pretendida armonía formulada en torno a la tríada educación-sociedad-economía. En consecuencia, la panacea construida alrededor de la educación como instrumento al servicio del crecimiento y el progreso social comenzó a manifestar su debilidad a lo largo del nombrado siglo.

Atendiendo a lo dicho, Daniel Filmus y Ana Miranda afirman lo siguiente:

El importante énfasis en el rol económico otorgado a la educación latinoamericana a partir de la Segunda Guerra tuvo un efecto 'boomerang' cuando, a partir de mediados de los '70 comenzó a quebrarse la correlación positiva entre educación y desarrollo. Mientras que la primera continuó con importante ritmo de expansión, las economías comenzaron a estancarse.⁸

En nuestro país, las transformaciones políticas, económicas y culturales generadas por la última dictadura militar sentaron las bases para los sucesos que se profundizarían con posterioridad en el marco del neoliberalismo característico de la década del '90 del mismo siglo. El sistema educativo argentino y todo su andamiaje burocrático no permaneció al margen de tales transformaciones.

Según Mancebo, el proceso que implicó la inserción de la Argentina en la nueva etapa de la economía mundial puede sintetizarse en tres períodos. El primero, que abarca desde 1976 a 1983 y que corresponde a la última dictadura, con su correlato en la "desarticulación deliberada del modelo característico del estado de bienestar"⁹

El segundo período corresponde a los años transcurridos entre 1983 y 1989, caracterizado por algunos historiadores como la *década perdida*. Esta caracterización se debe al fuerte endeudamiento

⁵ Filmus, Daniel. "La educación latinoamericana: entre la transformación y el ajuste". En: Filmus, Daniel *et al.*, *Políticas, instituciones y actores en educación*, p. 55. Ediciones Novedades Educativas, 2000.

⁶ Gentili, Pablo. "¿La maldición divina?. Las complejas relaciones entre los hombres de negocios y las políticas educativas". En: Gentili, Pablo *et al.*, *Políticas, instituciones y actores en educación*, p. 181. Ediciones Novedades Educativas, 2000.

⁷ *Ibid.*, p. 182.

⁸ Filmus, Daniel y Miranda, Ana. "América Latina y Argentina en los '90: más educación, menos trabajo = más desigualdad". En: Filmus, Daniel *et al.*, *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*, p. 113. Eudeba, 1999.

⁹ Mancebo, Marta. "La sociedad argentina de los '90: crisis de socialización". En: Filmus, Daniel *et al.*, *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*, p. 185. Eudeba, 1999.

externo que debió afrontar nuestro país junto a otros países latinoamericanos. Un proceso de endeudamiento que estuvo originado en el marco del terrorismo de Estado y que, en educación, se caracterizó por un dogmatismo oscurantista, seguido de la articulación de dispositivos represivos al interior de las escuelas. Nunca como entonces se verificó lo que enuncia el título de uno de los libros de Michel Foucault: "Vigilar y castigar"¹⁰. Disciplinamiento de cuerpos, espacios y tiempos en los que quedaron atrapados por igual los docentes, los alumnos y la escuela toda.

Y el tercer y último período identificado por Mancebo es aquel que contempla los diez años existentes entre 1989 y 1999. Es en este período donde se fortalece el modelo neoliberal de la mano de "las políticas de reforma del Estado y la consolidación definitiva del nuevo régimen de acumulación" que "terminan de quebrar la matriz estado-céntrica y las relaciones sociales de ella derivadas"¹¹

Como corolario y como pudimos apreciar a lo largo de la síntesis de los tres períodos históricos mencionados por Mancebo, la educación fue ingresando, paulatinamente, en un proceso de mercantilización, crisis y devaluación. El sistema de enseñanza formal fue asimilando cada vez más la lógica de un mercado altamente competitivo que, reteniendo y expulsando a los estudiantes de su estructura interna, develó la falsa utopía construida en torno a la igualdad de oportunidades. Estos procesos se acentuaron y evidenciaron con mayor crudeza durante el predominio del Neoliberalismo, donde el mercado se sobrepuso al Estado quedando, éste último, abocado al mero control de la propiedad privada y al resguardo del capital privado más concentrado. Al respecto, Adriana Puiggrós agrega lo siguiente:

Mejorar la educación mediante la sustitución del Estado por el mercado es un engaño en sociedades donde la mayoría de los sujetos sociales carecen de representación y de poder y deben someterse a las reglas de los dueños del mercado.¹²

Situándonos en la actualidad, pensar hoy a la escuela y su función social nos obliga a despojarnos de una serie de concepciones y lecturas que como pudimos apreciar, fueron propias de nuestro pasado siglo XX. Si hasta ayer se concebía a la escuela como aquella institución que no solamente cumplía una función de socialización sino que, además, era concebida como un espacio desde donde se podía pensar el desarrollo y el crecimiento de un país hoy, tales concepciones, han quedado desfasadas. Los procesos de crecimiento, industrialización, diferenciación y avances tecnológicos que son, en cierto sentido, la consecuencia de un mundo globalizado, han dado como resultado la existencia de sociedades altamente complejas.

Dichos procesos lograron, además, poner en jaque a toda una estructura educativa que cimentó e hizo posible la educación de generaciones enteras. Si pensamos en las transformaciones que a lo largo de nuestra historia se han venido generando, no sólo en el aspecto político y económico, sino también en lo que respecta al aspecto cultural, podremos entender lo antes expresado.

¹⁰ Foucault, Michel. "Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión". Bs. As. Siglo Veintiuno Editores Argentina, 2005.

¹¹ Mancebo, Marta. *Op. Cit.*, p. 186.

¹² Puiggrós, Adriana. "La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo", p. 141. Galerna srl, 1997.

Desde mediados del siglo XX, distintos autores han hecho hincapié en el carácter reproductor de la escuela desde una interpretación estructuralista. En la actualidad existen diferentes planteos teóricos que, retomando y complejizando las elaboraciones de tales autores, buscan apartarse del corsé interpretativo del puro estructuralismo, para situarse en el plano de la cultura y la intersubjetividad. La aparición de nociones como las de "fragmentación social", "brecha" o "distancia" sociocultural entre estudiantes y docentes que comparten un espacio común, son algunos de los ejemplos que sustentan lo anteriormente dicho.

Desde tales perspectivas, lo social y sus significaciones -donde la escuela adquiere una relevancia insoslayable como lugar donde se contribuye a la construcción de un sentido del mundo- es asimilado y naturalizado por los sujetos a través de la interiorización de una cierta realidad. De esta manera, la escuela ha pasado a congregarse una heterogeneidad sociocultural que marca un momento de ruptura con los propósitos que desde sus inicios la caracterizaron como aquel espacio cerrado y homogéneo. La diferencia es ahora aquello que la distingue y constituye. Junto a estos cambios se da también una modificación de las representaciones sociales acerca de la escuela de la que son portadores tanto los docentes como los estudiantes.

1. CAPÍTULO I

1.1 APROXIMACIÓN AL PROBLEMA

Producto de los cambios y transformaciones que la sociedad argentina ha venido experimentando desde mediados del siglo XX -un hecho al que nos referimos recientemente- la escuela fue también uno de los reductos institucionales donde tales transformaciones dejaron las huellas indelebles de múltiples y complejos aspectos.

De esta manera, la escuela debió adaptarse a las nuevas circunstancias socioculturales para las cuales no había sido pensada, viéndose obligada a crear espacios de convivencia y participación. Fue entonces cuando tuvo que hacer frente a los sectores sociales más vulnerables de la estructura social argentina.

Para estos sectores, el sistema educativo fue creando nuevos ámbitos y alternativas inclusivas de carácter innovador con el fin de incorporar a quienes por diversas razones habían quedado fuera de la lógica educativa convencional. Nacían así las escuelas nocturnas para adultos.

Desde el más raso sentido común, dichas escuelas siempre han sido observadas como espacios devaluados que acogen a los fracasados y expulsados del sistema. Desde esta lectura, tales escuelas son vistas como lugares de contención de grupos sociales desclasados, condenados al olvido y la frustración personal, más que como instituciones socializadoras que están dotadas de una lógica singular.

La interpretación que un importante sector de la sociedad realiza en vinculación a ellas revela la construcción simbólica que existe a su alrededor. Esto se potencia si consideramos a aquellas escuelas nocturnas cuyo estudiantado proviene de sectores marginales y/o populares y donde la vulnerabilidad socioeducativa aparece como su aspecto sobresaliente.

La referida construcción simbólica que desde el sentido común se elabora alrededor de los aspectos socioculturales de la población estudiantil, se instala a la manera de estigma social que marca de antemano las fronteras entre los “ganadores” y los “perdedores” de nuestro sistema educativo. Tales procesos de diferenciación social establecen el modo a través del cual lo social se construye, estableciéndose, además, las representaciones jerarquizantes que de la “escuela”, como institución educativa, se realizan.

Ahora bien, los docentes que en este tipo de instituciones ejercen su tarea, ¿contribuyen a la construcción de ese sentido común o logran establecer puntos de inflexión y ruptura producto de sus instancias de formación profesional?; ¿qué representaciones elaboran acerca de las instituciones que albergan a los sectores más carenciados social y culturalmente hablando?; ¿qué importancia adquiere la formación en la constitución de tales representaciones? Y en cuanto a los estudiantes: ¿qué tipo de representaciones poseen en vinculación a la escuela?; ¿cómo perciben los espacios de socialización y formación institucionalizados?; ¿qué valor adquiere la figura del docente para estos estudiantes?

Posicionándonos al interior del C.E.N.P.A Gral. San Martín, donde conviven docentes y estudiantes con sus respectivas representaciones sociales acerca de la escuela y circunscribiéndonos

a nuestra unidad de análisis, el problema que se nos plantea consiste en determinar **cuáles son las convergencias/divergencias que presentan las representaciones de docentes y estudiantes acerca de la escuela.**

A partir de lo expresado, el problema adquiere significatividad investigativa debido a que en el proceso de enseñanza/aprendizaje las relaciones que se dan entre docentes y estudiantes no están despojadas de las representaciones que cada uno de ellos elabora acerca del "otro". En consecuencia, creemos sustancial colocar la lupa sobre estas últimas con el objetivo de determinar su grado de influencia en el proceso mencionado y contribuir así a mejorar su desarrollo.

1.1.1 Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las representaciones sociales acerca de la escuela que tienen los docentes?
- ¿Cuáles son las representaciones sociales acerca de la escuela que tienen los estudiantes?
- ¿Cómo se diferencian las representaciones de los estudiantes del primer ciclo de las del segundo ciclo?
- ¿Difieren entre sí las representaciones de docentes y estudiantes?

1.1.2 Objetivos de la investigación

1.1.3 Objetivo General

- Comparar las representaciones sociales que poseen en torno a la escuela los estudiantes y las docentes que pertenecen al 1^o y 2^o ciclo del C.E.N.P.A Gral. San Martín de la ciudad de Villa María.

1.1.4 Objetivos Específicos

- Determinar cuáles son las representaciones sociales que tienen los docentes respecto de la escuela.
- Determinar cuáles son las representaciones sociales que poseen acerca de la escuela y su función los estudiantes que la integran.
- Establecer las diferentes trayectorias educativas de los estudiantes que concurren al C.E.N.P.A
- Determinar las diferencias entre las representaciones que tiene el estudiantado que recientemente ha ingresado con el que se encuentra avanzado en sus estudios.
- Determinar diferencias entre las representaciones de docentes y estudiantes con relación a la escuela.

1.2 ENCUADRE TEÓRICO-CONCEPTUAL

Reparando en el hecho de que esta investigación se enmarca en investigaciones de tipo cualitativas, creemos importante comenzar diciendo que la elaboración del siguiente marco teórico implicó un permanente proceso de ida y vuelta entre la teoría y la realidad abordada. Esto significa que no se partió de la existencia de un cúmulo de teorías previas para, con posterioridad, confrontarlas con la realidad empírica. Sino que a medida que nos adentrábamos en las particularidades y situaciones que hacen a la construcción de nuestro objeto de estudio fuimos apelando a la existencia de los constructos teóricos necesarios para poder interpretarlos.

Émile Durkheim fue el primero en desarrollar una teoría sobre las representaciones sociales. Desde su perspectiva de análisis, los sujetos actúan constreñidos por una *conciencia colectiva* socialmente elaborada que, a pesar de que cada uno de ellos ha contribuido a su conformación, ésta termina imponiéndoseles fijándoles de antemano los comportamientos y actitudes.

Para Durkheim las representaciones sociales están dotadas de un carácter de exterioridad al que los sujetos, en su particularidad, jamás podrán modificar. A partir de aquí el autor va a explicar los comportamientos de éstos desde una interpretación donde lo social se presenta como dado, como algo que está establecido de antemano y que es ajeno a la influencia de la subjetividad y la individualidad de los sujetos. Sus representaciones, en última instancia, son el resultado del carácter *a priori* que posee lo social. Es al interior de esta lógica interpretativa desde donde Durkheim comprende el *hecho social*.

Un hecho social no es pura y simplemente un hecho que se desenvuelve en una sociedad. Dentro de este conjunto muy amplio, Durkheim aísla un subconjunto que comprende las maneras de actuar, de pensar y de sentir que presentan esta notable propiedad de existir fuera de las conciencias individuales. Estos tipos de conducta o de pensamiento no solamente son externos al individuo, sino que están dotados de un poder imperativo y coercitivo¹³.

Apreciamos el modo en que Durkheim minimiza la acción social del sujeto, constriñendo el aspecto volitivo de éste a lo que está social e históricamente establecido. Esta es la razón por la que va a agregar que “la causa determinante de un hecho social debe buscarse entre los hechos sociales precedentes y no entre los estados de conciencia individuales.¹⁴”

Y en relación a lo expresado, en su tesis doctoral Araya Umaña¹⁵ sostiene lo siguiente:

Las representaciones colectivas, según Durkheim se imponen a las personas con una fuerza constrictiva, ya que parecen poseer ante sus ojos, la misma objetividad que las cosas naturales. Por lo tanto, los hechos sociales -por ejemplo, la religión- se consideran independientes y externos a las personas, quienes, en esta concepción, son un reflejo pasivo de la sociedad¹⁶.

Serge Moscovici y Denise Jodelet retoman la temática de las representaciones sociales

¹³ Steiner, Philippe. “*La sociología de Durkheim*”, p. 37. Nueva Visión, 2003.

¹⁴ Durkheim, Émile. “*Les Régles de la méthode sociologique*”, PUF, París. [*Las reglas del método sociológico*, Tres Cantos, Ediciones Akal, 1985] (Citado en Steiner, Philippe. “*La sociología de Durkheim*”, p. 43. Nueva Visión, 2003)

¹⁵ Araya Umaña, Sandra. *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica, FLACSO, 2002.

¹⁶ *Ibid.*, p. 21.

complejizando el abordaje realizado por Durkheim. Ambos autores, a diferencia de este último, colocan la mirada sobre la acción del sujeto y la forma a través de la cual éste logra no sólo elaborar las representaciones sino también modificarlas. En consecuencia, y considerando el desarrollo teórico de Moscovici y Jodelet, podemos comenzar diciendo que a través de las representaciones sociales los sujetos elaboran diferentes marcos de referencia desde donde interpretan y actúan en un mundo de la vida que se les presenta como natural e incuestionable. Y afirma Jodelet:

*Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento prácticos orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.*¹⁷

En el desarrollo de la vida cotidiana, los sujetos acceden a la realidad que los circunda a través de dos procesos que comparten en la intersubjetividad. Ellos son la *comunicación* y la construcción de *sentido común*. Ambos constituyen una dialéctica desde donde se elaboran las estructuras cognitivas necesarias para la vida en sociedad.

El conocimiento del sentido común es conocimiento social porque está *socialmente elaborado*. Incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que tienen una función no solo en ciertas orientaciones de la conducta de las personas en su vida cotidiana, sino también en las formas de organización y comunicación que poseen tanto en sus relaciones interindividuales como entre los grupos sociales en que se desarrollan¹⁸.

Para Araya Umaña, las representaciones sociales “se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva...”¹⁹ Podemos apreciar aquí el camino inverso que la autora realiza -el que va desde las representaciones hacia la conciencia colectiva- en oposición al realizado por Durkheim. Y agrega: “...la sociedad no es algo que se le impone desde fuera al individuo (...) La sociedad, los individuos y las representaciones son construcciones sociales.”²⁰

De lo expresado, podemos sintetizar diciendo que en el nombrado proceso intersubjetivo los sujetos sociales además de reproducir ciertas representaciones comunes -de las que está hecho el sentido común-, las reconstruyen y modifican.

Los aportes de la fenomenología social nos han permitido ahondar y comprender más acabadamente la problemática de las representaciones sociales y los modos en que los sujetos contribuyen a la construcción de la sociedad en la que viven. Y en este sentido, Berger y Luckmann hacen hincapié en los dos procesos de socialización por ellos elaborados: la socialización primaria y secundaria.

El sujeto transita por el mundo social junto a otros sujetos que viven experiencias sociales similares. Esto le permite entablar grados de entendimiento y participación social conjunta, que al tiempo que hacen posible el desarrollo de relaciones intersubjetivas, establecen grados de coherencia

¹⁷ Jodelet, Denise. *Op. Cit.*, p. 474.

¹⁸ Araya Umaña, Sandra. *Op. Cit.*, p. 11.

¹⁹ *Ibíd.*, p. 11.

²⁰ *Ibíd.*, p. 21.

y previsibilidad con respecto al mundo que lo rodea. En la relación dialéctica que se da entre sujeto y sociedad el primero va elaborando ciertas representaciones del mundo que configuran su relación con sus semejantes. De esta manera, la sociedad y su lógica es naturalizada por el sujeto, quien al mismo tiempo la aprehende y construye.

Para Berger y Luckmann la razón de ser de este proceso está dada por lo que ellos denominan *internalización*. Y al respecto sostienen que esto significa

...la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí. (...) Más exactamente, la internalización, en este sentido general, constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social²¹.

Para estos autores, la socialización secundaria viene a complementar el proceso iniciado en el marco de la socialización primaria a través de las instancias de institucionalización características de la complejización de las sociedades contemporáneas, con su correlato, la división del trabajo social. Por medio de las dos instancias de socialización el sujeto se convierte entonces en un ser sociable y preparado para vivir en sociedad. La escuela es una de las instituciones que operan en la socialización secundaria.

Sin embargo, los momentos de socialización a los que aludimos no finalizan allí. Éstos se mantienen y extienden a lo largo de toda la vida del sujeto en un proceso de reactualización constante, al igual que sucede con sus representaciones.

Pierre Bourdieu, por su parte, arguye que los sujetos elaboran diferentes esquemas de percepción, apreciación y acción que están estrechamente vinculados con la existencia de un determinado campo social donde desarrollan sus prácticas. De esta manera, Bourdieu establece nudos de relaciones objetivas entre dichos esquemas, el campo social y los *habitus* de quienes participan en su interior. El ajuste entre estos tres componentes teóricos posibilita la reproducción de ciertas prácticas sociales y la naturalización del orden social existente.

Y en este sentido Bourdieu nos dice que “en términos analíticos, un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes...”²²

A partir del sustento teórico de Bourdieu, podemos comprender que las representaciones sociales que los sujetos elaboran en relación al mundo social que los rodea y a los otros con quienes lo cohabitan, no responden a un proceso *ex nihilo*. Sino que son la consecuencia de una historia vivida en un campo particular con el cual éstos se identifican. En este autor, el aspecto objetivo se articula con el subjetivo otorgando sentido a las representaciones y prácticas de los sujetos.

Considerando los diferentes aportes de las teorías, podemos sostener que tanto estudiantes como docentes depositan en la escuela una valoración que es el resultado de una construcción donde lo social y lo subjetivo se cruzan en forma permanente. De esta manera, las representaciones acerca

²¹ Berger, Peter y Luckmann, Thomas. “*La construcción social de la realidad*”, pp. 162-163. Amorrortu, 2005.

²² Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc J.D. “*Respuestas por una antropología reflexiva*”, p. 64. Grijalbo, 1995.

de la escuela y su significatividad son elaboradas por sujetos que poseen una trayectoria educativa y una historia personal singular, pero que, en mayor o menor medida comparten una representación acerca de la escuela y su función.

Si las representaciones -como se ha visto- guían la acción y presiden el sentido práctico, los docentes y estudiantes de la escuela podrán concordar en sus acciones en tanto sus representaciones sean homólogas. De lo contrario, pueden presentarse fricciones y en el caso del estudiantado se pueden generar “decepciones” (*“la escuela no me prepara para lo que yo esperaba”*) que pueden incidir en el abandono de la misma. Siendo la deserción un problema preocupante para el sistema educativo, interesa generar conocimiento en torno a ella para arbitrar medidas que lleven a evitarla.

Como las representaciones son procesos y no imágenes estáticas, el contacto de los estudiantes con los docentes y el conocimiento de ambos actores de las representaciones del otro lleva a modificaciones recíprocas en las mismas. Las representaciones estudiantiles al comienzo del recorrido escolar diferirán de las finales, siendo de interés ver su modificación.

Es importante aclarar que la complejidad de los problemas que nos proponemos indagar requieren combinar el estudio de tendencias de orden más global con la riqueza del estudio en profundidad, en casos concretos y en contextos sociales heterogéneos. Por eso esta investigación se propone un abordaje que conserve la complejidad de los procesos sociales, cuestionando las visiones normativas, frecuentes en el ámbito educativo.

El modo de investigación interpretativo permite localizar los significados que los actores dan a los procesos y acontecimientos y las conexiones entre esos significados y el análisis de las condiciones (sociales, económicas, culturales e institucionales) en que se produce el fenómeno estudiado. Nos interesa especialmente acercarnos a la relación de los individuos con el sentido de sus experiencias y la relación de los individuos con los otros en la trama particular de la escuela.

1.3 ENCUADRE METODOLÓGICO

Considerando el hecho de que el siguiente Trabajo Final de Grado se inserta al interior de un *estudio de caso* y siendo conscientes de la complejidad de nuestro objeto de estudio (las representaciones sociales que poseen los docentes y estudiantes del C.E.N.P.A Gral. San Martín) se optó por un abordaje de tipo cualitativo.

En esta investigación se pretende acceder al plexo de sentido que los sujetos sociales tienen acerca de la escuela reparando en el hecho de que estos últimos elaboran dicho plexo a partir de las experiencias vivenciadas e internalizadas en un marco sociocultural al que pertenecen y desde el cual construyen e interpretan la realidad social.

Siguiendo a Sandoval Casimila, si lo que define la metodología es la manera en que enfocamos los problemas²³, ubicamos al enfoque cualitativo en un plano desde donde poder rescatar los aspectos subjetivos e intersubjetivos de los distintos actores sociales que intervienen en esta investigación como prioridades de análisis para la comprensión de la realidad. De allí la importancia de la utilización del estudio de caso como alternativa flexible y coherente con el enfoque metodológico elegido.

Si los procesos de investigación cualitativa buscan romper con la linealidad y rigidez que caracteriza a las investigaciones de corte positivistas, el desarrollo de esta investigación se llevará a cabo en forma espiralada, en un proceso donde los descubrimientos emergentes trazan la ruta metodológica que se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación. Este es el motivo por el cual la búsqueda de la *comprensión* implica pensar en una dialéctica metodológica de interacción sujeto-objeto al interior de los fenómenos histórico-sociales estudiados.

En el desarrollo de esta investigación y de acuerdo al enfoque desarrollado, se asume la relación dialéctica entre los hallazgos realizados en el campo y la trama teórica con la que ellos serán interpretados. Esta última aparece aquí no guiando el devenir de la investigación, sino estableciendo grados de comprensión sobre la complejidad de lo que se pretende observar.

Pero pese a la plasticidad que las investigaciones cualitativas y los estudios de caso nos otorgan, no hay que olvidar que "...todo estudio de caso *definido* y *seleccionado* no deja de ser una invención, un hábitat no natural creado en última instancia por el observador.²⁴" De allí la necesidad de una vigilancia epistémica permanente que nos permita actuar con la mayor rigurosidad y objetividad científica posible.

Y atendiendo a lo expresado, el instrumento que se utilizó para la recolección de datos (tanto para los docentes como para los estudiantes) fue la entrevista de tipo semi estructurada. Ella se implementó para los casos en donde nuestros informantes claves fueron entrevistados en forma

²³ Sandoval Casimila, Carlos. *"Investigación cualitativa"*. ICFES. (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) Colombia, 1999.

²⁴ GRUPO L.A.C.E. HUM 109. (Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo) *"Introducción al estudio de caso en educación"*, p. 5. Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Cádiz, 1999.

individual como así también en forma grupal.

En cuanto a las entrevistas a las docentes, se buscó hacer hincapié en el origen de las prácticas educativas y en la manera en que dichas docentes observan a los estudiantes en su paso por la escuela. A partir de allí y del análisis de ambas instancias de entrevistas (individual y grupal) se realizó una articulación interpretativa -entre lo expresado y las prácticas- desde donde se pudo acceder a sus representaciones sociales.

En el caso de los estudiantes y con el mismo propósito que utilizamos para con los docentes - esto es, el de determinar sus representaciones- hicimos hincapié en sus historias de vida y sus trayectorias socioeducativas. Para ello, y de las dos instancias de entrevistas a las que aludimos con anterioridad, buscamos dar coherencia y sentido a las representaciones que éstos logran configurar en relación a la escuela, siempre desde una perspectiva social, histórica y cultural.

La perspectiva a la que aludimos al final del párrafo anterior adquirió importancia metodológica debido a que, y refiriéndonos a la *construcción* del caso, “los temas no son simples ni claros, sino que tienen una intrincada relación con contextos políticos, sociales, históricos y sobre todo personales.”²⁵ Es por ello que al momento de emprender el estudio de las acciones y representaciones sociales de los sujetos se vuelve necesaria la intervención de tales aspectos.

Continuando con el desarrollo metodológico, nos resta decir que somos conscientes de que la participación del investigador al interior de la institución y los procesos intersubjetivos que entre éste, los estudiantes y los docentes se construyen dentro del aula, adquirieron un valor relevante para el trabajo de investigación. En consecuencia, nuestra activa participación al interior del aula fue utilizada como estrategia alternativa de recolección de datos. El cuaderno de investigación y la acción participante actuaron también como dos momentos de fundamental importancia a los fines y propósitos de este trabajo.

Y en este mismo sentido, y marcando las diferencias con los investigadores positivistas, Ruth Sautu sostiene que “los investigadores cualitativos, en cambio, postulan que la realidad es subjetiva e intersubjetiva, y ellos mismos, en tanto actores sociales intervinientes, contribuyen a producir y reproducir el contexto de interacción que desean investigar.”²⁶ Podemos entonces comprender que desde el abordaje cualitativo el científico social es parte integrante de la sociedad que pretende analizar y comprender. Él también contribuye, desde una interpretación epistemológica, a la construcción de la realidad que comparte.

Como corolario, podemos decir que pretender acudir a la neutralidad valorativa de las ciencias sociales implica pues adoptar no sólo una perspectiva positivista, sino también posicionarse en un lugar desde donde el científico social se erige como un “sujeto iluminado”, como aquel que puede dar respuestas a los problemas sociales del momento. Y cuando hablamos de sujetos sociales cuyas acciones están dotadas de un sentido al que hay que interpretar, el conocimiento que desde las ciencias sociales podemos generar será siempre relativo. Y en esta línea de análisis, Sandoval

²⁵ *Ibíd.*, p. 14.

²⁶ Sautu, Ruth. “La construcción del marco teórico en la investigación social” En: Sautu, Ruth *et al.*, *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*, pp. 46-47. CLACSO, Colección Campus Virtual. Buenos Aires, 2005.

Casimila afirma que:

Por lo dicho, problemas como los de descubrir el sentido, la lógica y la dinámica de las acciones humanas concretas se convierte en una constante desde las diversas búsquedas calificadas de cualitativas. (...) La tarea entonces, de comprender esa realidad parte de aceptar la multidimensionalidad de lo humano así como el carácter aproximativo y provisional de dicho conocimiento.²⁷

La necesidad de establecer recaudos -ya sea que se tratara de un docente o un estudiante- y de utilizar diferentes estrategias metodológicas en lo que a la implementación de la entrevista concierne, fueron la consecuencia no sólo de la complejidad de nuestro objeto de estudio. Respondió también a la dificultad que implica acceder a las representaciones sociales de cada uno de los actores que integran esta investigación, y como agrega Sandoval, de la multidimensionalidad que es inherente a todo sujeto social.

Una vez finalizadas ambas instancias de entrevistas, el paso siguiente consistió en emprender un análisis de tipo hermenéutico-interpretativo desde donde se pudo determinar cuáles son las coincidencias/disidencias que en relación a las representaciones sociales presentan los sujetos seleccionados.

1.3.1 La estrategia para el análisis de datos

La estrategia que utilizamos para emprender el análisis de los datos consistió en la utilización de la *triangulación*. Convencionalmente, suele asumirse que ésta es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos y métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular. Stake, refiriéndose a la tarea del científico social, sostiene que tras la persecución "...de precisión y de explicaciones alternativas, necesitamos disciplina, necesitamos estrategias que no dependan de la simple intuición y de las buenas intenciones de 'hacerlo bien'. En la investigación cualitativa, esas estrategias se denominan triangulación²⁸".

Debido a que las investigaciones que utilizan un método cualitativo desarrollan teoría inductivamente a partir de los datos, el problema que se presenta al interior de tales investigaciones gira en torno a cómo llegar a establecer la *validez*. De modo que en las investigaciones de corte cualitativo la preocupación por la validez no se centra en la fase de recolección de datos, sino en el análisis e interpretación de los mismos. De aquí la importancia de la triangulación como método eficaz para establecer la validez.

En esta investigación, los tipos de triangulación que se utilizaron al momento de la interpretación de los datos fueron dos:

1) Triangulación teórica: se parte del supuesto teórico que sostiene que ésta consiste en combinar diferentes perspectivas teóricas. Los datos recogidos a lo largo del trabajo de campo fueron interpretados desde varios aportes teórico-conceptuales.

²⁷ Sandoval Casimila, Carlos. "*Investigación cualitativa*". ICFES. (Instituto colombiano para el fomento de la educación superior) Colombia, 1999.

²⁸ Stake, Robert E. "*Investigación con estudio de casos*", p. 94. Ediciones Morata S.L., 2007.

2) Triangulación de datos: en el caso de los estudiantes²⁹, este método nos permitió contrastar los datos que se recogieron por medio de la observación participante al interior del aula y a través de las instancias de entrevistas.

En el caso de las docentes, las instancias de entrevista grupal e individual nos permitieron cruzar las palabras de ambas al momento de la interpretación.

1.3.2 Algunos aspectos de la recolección de datos

Uno de los problemas centrales con los que nos encontramos al atender el problema de investigación consistió en la dificultad para poder acceder a las distintas representaciones sociales que tanto estudiantes como docentes poseen en relación a la escuela. A partir de aquí, se hizo fundamental la construcción de estrategias metodológicas desde donde poder aprehenderlas científicamente. Esta es la razón por la que fue indispensable la búsqueda de alternativas que nos permitieran acceder a tales representaciones a través de múltiples vías de acceso.

Esta dificultad se presentó, fundamentalmente, cuando tuvimos que entrevistar a los estudiantes. La necesidad de crear, previo a las instancias de entrevistas, vínculos personales con el propósito de que éstos logaran sentirse seguros en relación a lo que implicaba ser parte de ellas fue un aspecto fundamental del proceso de recolección de datos.

En este sentido, frente a la ausencia de tales vínculos, muchos estudiantes preferían no ser entrevistados. Aún después de haber entablado relaciones personales y haber compartido junto a ellos -y todos los días- clases enteras durante un año, el convencerlos para que se prestaran a la entrevista fue un proceso complejo. Significó el tener que demostrarles, durante reiteradas oportunidades, lo que significaba ser entrevistados y lo que se pretendía realizar con tales entrevistas. Aún así, las dificultades no desaparecieron.

Por otro lado, no sólo intervinieron aspectos relacionados con el temor que les provocaba el momento de la entrevista (de los estudiantes seleccionados, era ésta la primera vez que alguien los entrevistaba) La desconfianza hacia quienes no integran sus grupos de amigos y con quienes no comparten ciertos aspectos socioculturales que hacen a la construcción de su identidad social, también adquiere relevancia explicativa.

Hay que agregar, al mismo tiempo, que las dificultades que tienen muchos de ellos con la lecto-escritura, la desvalorización social a la que están sometidos y la ausencia de autoestima son fenómenos que también se expresan en lo que hace a la sociabilidad e intersubjetividad. Las respuestas acotadas de algunos de ellos frente a las preguntas de entrevista se comprenden a partir de lo expresado.

Lo dicho en el párrafo anterior es la razón por la cual se tuvo que optar por la entrevista de tipo semi estructurada. Debido a que en oportunidades no se lograba que el estudiante se explayara acerca de lo que se le había preguntado, nos obligó a establecer una guía de control y repregunta

²⁹ Por otro lado, y atendiendo a uno de los objetivos de la investigación, aquel que busca determinar las diferencias existentes entre las representaciones de los estudiantes del primer ciclo con los del segundo ciclo, la triangulación de datos desempeñó un rol fundamental frente al posterior proceso de interpretación.

permanente desde donde se pudo establecer un cierto grado de profundidad y manejo de la entrevista.

Continuando con los estudiantes, huelga aclarar que producto de la actividad interna del colegio, y como consecuencia del escaso tiempo disponible para poder desarrollar las entrevistas (debido a que para ello había que sacarlos de la clase, alterando no sólo el normal funcionamiento de ésta, sino también haciéndole perder al estudiante seleccionado el desarrollo de la misma) se decidió, como estrategia metodológica, que los menores de edad fueran entrevistados grupalmente³⁰ al interior de la escuela, en tanto que a los mayores de edad se los entrevistó por fuera de ella.

En relación a las docentes, las estrategias metodológicas que se utilizaron estuvieron centradas, en primer lugar, en lo que respecta a los acuerdos necesarios (algunos investigadores los denominan *negociación*) que nos permitieran desarrollar el trabajo al interior de las aulas. “En la negociación hay que explicar claramente lo siguiente: 1) que el Estudio de Caso (E.C.) se realiza en el marco de una investigación: investigación que ha de ser claramente explicada a los posibles implicados. 2) Que se realizará un informe del E.C. que estará a disposición de los sujetos implicados. 3) Que en un E.C. se emplean distintas estrategias de recogida de información (como las entrevistas, la observación y otras)...³¹”

En este marco, se les brindó completa información acerca de los propósitos, los objetivos de la investigación y las actividades que al interior del colegio se realizarían. Una vez hecho esto, se nos otorgó todo lo demandado (datos, información, fotografías, espacio y entrevistas) para poder afrontar el trabajo de campo.

En cuanto a las entrevistas a dichas docentes, y debido al trabajo cotidiano que éstas realizan dentro del colegio, las entrevistas individuales que nos brindaron se realizaron en el domicilio particular de cada una de ellas. En tanto que la entrevista grupal fue posible hacerla al interior de la institución educativa.

Concluida la tesis se procederá a una devolución a estudiantes y docentes vertida en términos sencillos.

³⁰ La entrevista grupal a los estudiantes menores de edad nos permitió, por otro lado, evadir las dificultades a las que aludimos en el cuerpo del texto, las referidas a la desconfianza, el temor, la timidez y el desconocimiento de lo que significa la instancia de entrevista. “Las entrevistas grupales pueden ser muy útiles cuando se trata de recoger información del alumnado. Esto es debido a que en grupo no se sienten aislados, ni objetos de evaluación por un adulto. En el grupo consiguen el apoyo suficiente para contrastar, debatir y replicar sus opiniones con las opiniones de sus compañeros. En general, la entrevista en grupo ha de emplearse con informantes que individualmente puedan abrigar sentimientos de desamparo o temor...” (GRUPO L.A.C.E. HUM 109. *Op. Cit.*, p. 23)

³¹ *Ibíd.*, pp. 11-12.

2. CAPÍTULO II

2.1 ACERCA DEL C.E.N.P.A GRAL. SAN MARTÍN

Los distintos C.E.N.P.A con los que Villa María cuenta son seis. A continuación pasaremos a detallarlos: el C.E.N.P.A que funciona en la “Escuela Granja Los Amigos”; el C.E.N.P.A “Doctor Ricardo Rojas”, que funciona en la escuela Nicolás Avellaneda; el que lo hace en la escuela primaria Domingo Faustino Sarmiento; el C.E.N.P.A perteneciente al Servicio Penitenciario número 5 (Cárcel de Encausados); el que se encuentra ubicado en la escuela Justo José de Urquiza y finalmente, el C.E.N.P.A que desarrolla sus actividades en la escuela primaria Gral. San Martín y que lleva su nombre. A los fines de esta investigación tomaremos como *unidad de análisis* al primero y segundo ciclo³² de este último C.E.N.P.A.

En lo respectivo a la génesis del C.E.N.P.A Gral. San Martín, el mismo comienza a gestarse a partir del mes de Agosto del año 2000 en el barrio Los Olmos de la ciudad de Villa María, funcionando en el salón de Cáritas como centro educativo que dependía de la Universidad Popular. Allí se realizaban tareas de apoyo escolar para aquellos que no habían culminado sus estudios primarios, desarrollándose, paralelamente, algunas tareas de beneficencia y caridad. Hasta ese momento la conformación definitiva del C.E.N.P.A permanecía en cierne.

Con el gobierno del intendente Eduardo L. Acastello pasa a depender y a ser reconocido por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, estableciéndose así como centro educativo de nivel primario con carácter oficial. Desde ese momento adquiriría entidad institucional, abriendo sus puertas a sus primeros estudiantes -mayormente vecinos del barrio- que pronto ocuparían sus bancos con el sueño de culminar los estudios primarios.

A partir del año 2005 el ahora concretado C.E.N.P.A se traslada al colegio Bernardino Rivadavia, ubicado sobre la calle Ramos Mejías esquina Viamonte del barrio San Justo de la ciudad. Desde esa nueva ubicación, las docentes³³ a cargo empiezan a gestionar la apertura del C.E.N.M.A³⁴, hecho que se concreta ese mismo año, comenzando a funcionar también en las instalaciones de dicho colegio.

³² La modalidad pedagógica que caracteriza al funcionamiento del C.E.N.P.A Gral. San Martín se estructura a partir de la existencia de dos ciclos a lo largo de los cuales se aúna todo el conocimiento que hace a la culminación de los estudios primarios para adultos. Estos ciclos, a su vez, se subdividen en cinco etapas. Las tres primeras son constitutivas del primer ciclo, en donde se hace hincapié en el proceso de alfabetización. Y finalmente la cuarta y quinta etapas restantes, que conciernen al segundo ciclo, en donde se estudian el resto de los conocimientos. El contenido de cada uno de los ciclos se desarrolla a lo largo de un año para cada uno de ellos, por lo que en principio la culminación de la escuela primaria demanda dos años de asistencia al colegio. En la práctica esto no necesariamente sucede, debido a que el tiempo de culminación de los estudios primarios está sujeto al progreso demostrado por cada uno de los estudiantes.

³³ Las docentes responsables del funcionamiento y con las que en la actualidad cuenta el C.E.N.P.A Gral. San Martín son dos. Entre ellas se distribuyen las diferentes asignaturas a través de las cuales los estudiantes se forman durante el tiempo de estudio. Una de las docentes se suma al emprendimiento educativo a partir del año 2005, cuando el mismo ya se encontraba formalmente institucionalizado. En tanto que la otra es quien estuvo al frente del nombrado emprendimiento desde sus comienzos, en el barrio Los Olmos, cuando corría el año 2000.

³⁴ La dirección y funcionamiento del C.E.N.M.A se realiza en forma independiente de la dirección y funcionamiento del C.E.N.P.A.

En el año 2009 tales C.E.N.P.A y C.E.N.M.A se trasladan al barrio Bernardino Rivadavia, anexándose, de esta manera, al nivel primario del colegio Gral. San Martín que en la actualidad se encuentra ubicado sobre calle Carlos Pellegrini, entre Bolívar y Malvinas Argentinas. Desde entonces el nivel primario de adultos adoptaría su nombre, en tanto que el nivel secundario pasaría a denominarse como C.E.N.M.A Manuel Anselmo Ocampo, anexo Rosario Vera Peñaloza³⁵.

En cuanto al aspecto edilicio³⁶ de la escuela Gral. San Martín podemos decir que es una construcción nueva, con coloridas y confortables aulas que rodean, formando un semicírculo, a un amplio patio con piso de cemento y techo de chapas. Éste, sostenido por unas columnas de hierro sobre las que se aferran dos grandes parlantes, sólo cubre la mitad de aquel, como si quisiera darle espacio también al cielo que, de esta manera, es testigo de lo que allí dentro sucede.

El angosto pasillo que se dibuja debajo del techo de chapas conecta las aulas de la institución, entre ellas las dos del C.E.N.P.A con las dos del C.E.N.M.A, ambas enfrentadas y separadas por el patio. Las vidriadas ventanas del C.E.N.M.A dan a este último permitiendo observar el interior de sus aulas, en tanto que el C.E.N.P.A sólo tiene dos puertas altas y ciegas de madera color gris que también miran al patio. Las aulas del C.E.N.P.A cuentan con dos ventanas plegables que dan hacia la calle dejando apreciar una frondosa palmera que sobrepasa al techo de la escuela, como si estuviera custodiando la puerta de ingreso exterior.

Por su parte, la escuela consta de una pequeña biblioteca (compartida por todos los niveles); un aula chica que oficia de sala de usos múltiples donde se realizan actos, ensayos y otros eventos y una más amplia ocupada con largos bancos que recuerdan a los de iglesia, con mesas del mismo largo. En esta última se encuentra un televisor conectado a un reproductor de DVD que posibilita la proyección de diferentes películas y vídeos. Al mismo tiempo, ella permite juntar al nivel primario y secundario y suele ser utilizada para la realización de charlas, conferencias de algún invitado especial, fiestas, entre otras funciones. Detrás de ella y con acceso desde el patio están los baños.

Y finalmente, la institución tiene una sala donde funciona la dirección, ubicada a un lado de una entrada empapelada con personajes de nuestra historia y afiches hechos por los estudiantes que une el espacio interior con el de la calle. Al ingresar por ella, un pequeño busto junto a un amplio cuadro del Gral. San Martín parecen remarcar su nombre, el mismo que forman las grandes letras de hierro que surcan la pared del frente de la institución.

Lindante con la escuela, hay un pequeño kiosco asiduamente visitado por los estudiantes, donde pueden comprar pebetes, gaseosas, cigarrillos, caramelos y demás, siendo cada recreo una buena excusa para hacerlo. En este sentido, la proximidad del kiosco suele alterar el normal desenvolvimiento de las clases, debido a que los estudiantes se ausentan de ella para ir a comprar su merienda. El kiosco adquiere así un rol sustancial frente a la instancia pedagógica.

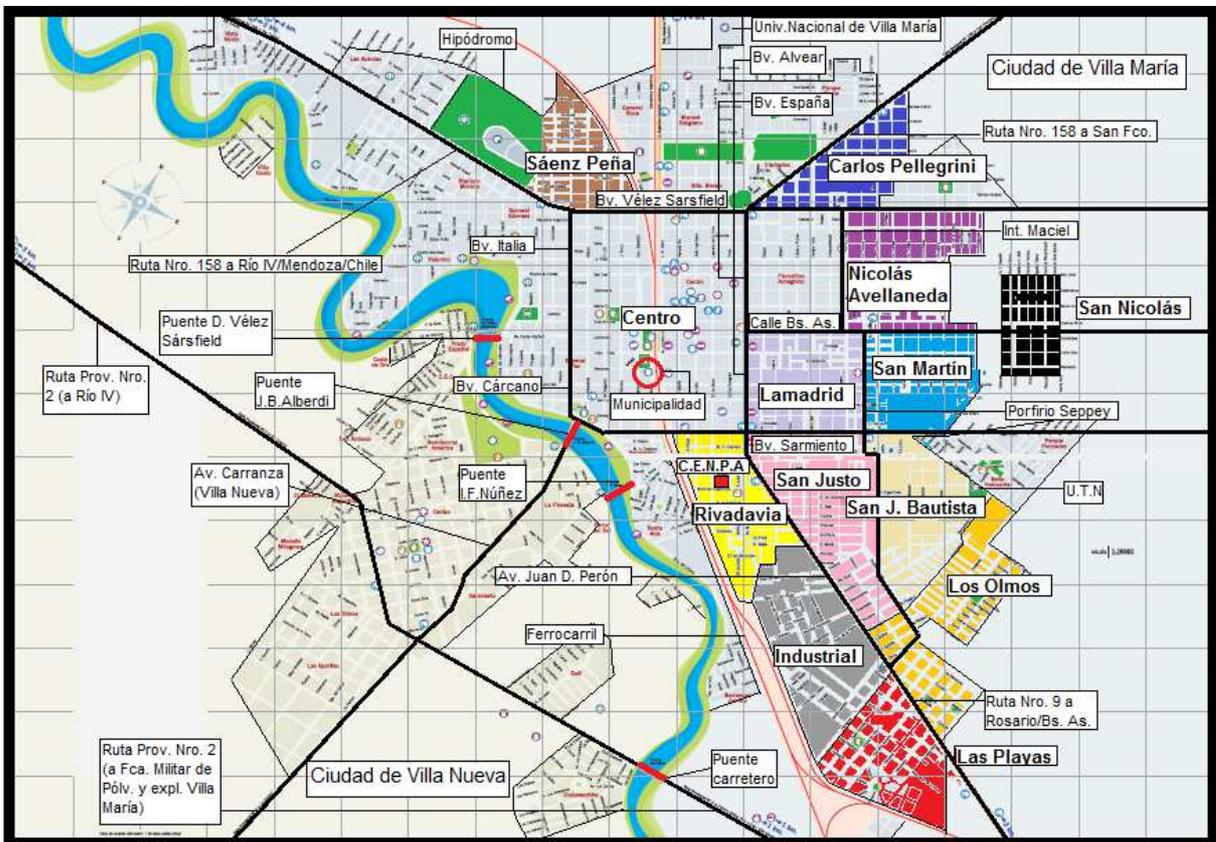
³⁵ Por razones que en su momento respondían a cuestiones de índole burocrático-administrativas y ante la imposibilidad de establecerse como un centro de enseñanza independiente, el C.E.N.M.A debe pasar a depender del Instituto Rosario Vera Peñaloza, ubicado en el barrio Los Olmos y en cuyo interior también funcionaba un secundario para adultos. En la actualidad el C.E.N.M.A Gral. San Martín desarrolla sus funciones independientemente del nombrado colegio, pero su denominación como anexo Rosario Vera Peñaloza permanece hasta el presente.

³⁶ Ver anexo fotográfico al final.

2.1.1 Algunas características de la población estudiantil

Haciendo hincapié en la población estudiantil del C.E.N.P.A con el cual pretendemos emprender el trabajo de investigación, es menester destacar que al momento de emprender el trabajo de campo, su matrícula³⁷ consta de 45 estudiantes.

Los barrios de donde éstos provienen son: Industrial, Roque Sáenz Peña, San Justo, San Martín, Carlos Pellegrini, Los Olmos, Rivadavia, San Nicolás, Nicolás Avellaneda, San Juan Bautista, Lamadrid y Las Playas. A continuación presentamos un mapa de la ciudad donde los barrios a los que los estudiantes pertenecen han sido coloreados con el objetivo de poder apreciar con mayor claridad lo expresado. En la sección *Anexo cartográfico* podremos encontrar cada uno de estos barrios con algunas referencias institucionales, tales como los centros vecinales, los distintos municerca³⁸, las cedes policiales, entre otras.



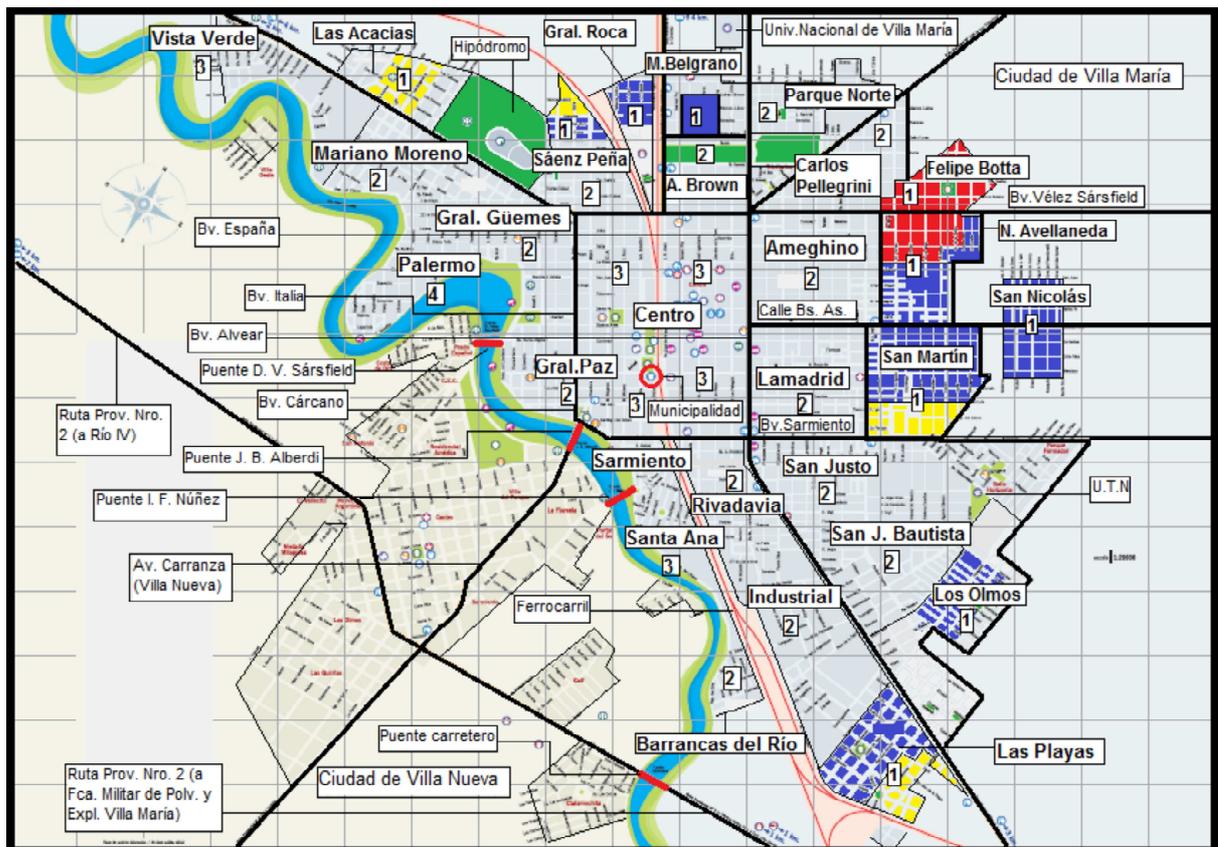
Mapa 1 Fuente: elaboración propia.

³⁷ La matrícula del C.E.N.P.A seleccionado (donde se incluye a los estudiantes de ambos ciclos) está sujeta a cambios permanentes, donde a lo largo de los diferentes meses de estudio la cantidad de alumnos puede ir acrecentándose o, contrariamente a ello, puede ir disminuyendo en vinculación a ciertos aspectos que serán detallados seguidamente en el cuerpo del texto. A partir del mes de noviembre, aproximadamente, de cada año, la asistencia al colegio y el número de alumnos disminuye de manera considerable.

³⁸ Los denominados municerca son el resultado de las políticas de descentralización institucional llevadas a cabo por la Municipalidad de Villa María. Cada municerca cuenta con los mismos servicios que otorga la sede central de la Municipalidad, al tiempo que brindan espacios de capacitación, cursos, actividades culturales entre otras atenciones y servicios al ciudadano.

El **Mapa 1** nos permite observar que los estudiantes provienen, en su gran mayoría, de la región Este de la ciudad, fundamentalmente de las zonas periféricas y más alejadas de la zona del centro. El sector coloreado con amarillo pertenece al barrio Rivadavia, barrio donde en la actualidad se encuentra asentado el C.E.N.P.A Gral. San Martín. A partir de allí, es fácil dimensionar las distancias y el esfuerzo que los estudiantes deben realizar para poder concurrir al colegio.

En el **Mapa 2** que adjuntamos a continuación podemos apreciar los aspectos referidos a algunas de las condiciones socioeconómicas que la ciudad de Villa María presenta, lo que nos permite ampliar el panorama interpretativo acerca de las características socioculturales de los estudiantes.



Mapa 2 Fuente: elaboración propia. Los datos socioeconómicos fueron proporcionados por el "Archivo histórico" perteneciente a la Municipalidad de la ciudad de Villa María.

Referencias por color:

- * Más del 40 % vive con NBI.
- * Entre el 30 y el 40 % vive con NBI.
- * Menos del 30 % vive con NBI.

Referencia numérica:

- 1- Barrios con estructura de pobreza 11,5 %
- 2- Barrios de trabajadores y empleados de clase media 63,3 %
- 3- Clase media y media alta 24,3 %
- 4- Zona residencial, población de altos recursos materiales 1,4 %

A través de la interpretación del **Mapa 2** vemos que en la zona Noreste de la ciudad se encuentran los mayores índices de pobreza y precariedad socioeconómica, primando los sectores de trabajadores asalariados. No es un hecho fortuito entonces que aquellos sujetos que en su momento no pudieron terminar sus estudios primarios provengan de los barrios allí ubicados. Las situaciones de pobreza y exclusión social desempeñan un rol determinante para comprender los motivos de la falta de escolaridad.

Una de las características que podemos observar en un sector de la población educativa mencionada es su grado de “inestabilidad” y/o “movilidad” en lo que respecta a la asistencia al colegio. Ello se debe, fundamentalmente, a que son personas que poseen obligaciones laborales y familiares, lo cual les imposibilita acudir con regularidad.

En otras situaciones, la distancia que les implica el hecho de asistir al colegio y las condiciones de anegamiento, por razones climáticas, de las calles de algunos de los barrios a los que los estudiantes pertenecen, actúan también como impedimento para la diaria concurrencia.

En consecuencia, y atendiendo a los factores mencionados, la presencia de estudiantes en las clases oscila, aproximadamente, entre las quince y veinticinco personas por noche. En estos números se incluyen a los estudiantes de ambos ciclos.

En lo concerniente a las edades de los estudiantes en cuestión las mismas van desde los 13 a los 72 años de edad predominando, mayormente, una franja etaria que no supera los 30 años.

En muchos de ellos, el analfabetismo y el semianalfabetismo son características que adquieren una importancia determinante como variables socioculturales.

Al mismo tiempo, es importante destacar también los conflictos que algunos de los adolescentes poseen con la institución policial y la justicia (estudiantes judicializados; otros han permanecido detenidos en reformatorios en la ciudad de Córdoba producto de actividades delictivas) y el desgarramiento y la alteración del contexto familiar (núcleos familiares con madres solteras; familias donde el padre biológico está ausente y la madre posee parejas temporarias; hermanos casados y con hijos que ahora conviven con su familia bajo el mismo techo) son otros de los factores comúnmente observables.

Finalmente, adquiere relevancia la presencia de estudiantes provenientes de otras culturas, tales como la gitana y la boliviana e incluso de otras provincias de nuestro país, como es el caso del Chaco, Buenos Aires y Salta. Esto último evidencia los complejos factores de índole multiculturales que conviven en el interior de las aulas.

3. CAPÍTULO III: Análisis de entrevistas a estudiantes³⁹

3.1 Estudiantes pertenecientes al primer ciclo

3.1.1 Análisis de entrevista número 1

Elsa. 62 años de edad. Es madre de tres hijos adultos que ya no viven con ella. La entrevistada va a utilizar como perspectiva personal, afectiva y social el momento a partir del cual se separa de su esposo -el mismo con quien compartió toda una vida dedicada al trabajo en el campo- para, y en forma recurrente, volver sobre este tema una y otra vez a lo largo de toda la entrevista. La separación del marido se ha producido hace tres años. Dicha separación ha logrado ocupar por completo su presente y su futuro, convirtiéndola en una mujer profundamente angustiada.

Al comenzar a contarnos su vida desde la perspectiva del trabajo que desde muy pequeña comenzó realizando en el campo de sus padres Elsa nos dice lo siguiente:

“...le ayudaba a mi mamá, del otro lado de la teta de la vaca, ayudándole a hacer el tambo, por eso la vida que yo pasé...¡no, no hay otra persona...!”

Frente a la pregunta de cuántos años trabajó en el campo, Elsa sostiene:

“Toda mi vida, toda mi vida...antes de casarme toda la vida hice el tambo, el tambo de mi viejo, en vez de ir ocupada nosotros, porque éramos humildes, en vez de ir ocupada así de estar separada, preferíamos hacer un tambo más grande pero estar juntos, estábamos acostumbradas así...así que bueno...por eso mi vida ha sido muy dura, muy dura, y es como que viste...eso...únicamente yo no me lo olvido...”

En otro momento de la entrevista, Elsa agrega lo siguiente:

“...trabajé...como ama de casa y campesina. Hice el tambo, cuidé los animales de la calle, este...llevaba la leche, subía arriba de una máquina de trillar maní, la manejaba, después...fui bolsera, fui...en los acoplados...viste cuando se cargaban...la soja viste que te la descargan sobre el acoplado, y bueno, y cargaba los camiones, tenía el chimango, y gracias a eso hice todo lo que tengo para poder vivir ahora. Y bueno...nunca pensé que iba a llegar a este extremo, de tener que sufrir a esta altura de mi vida...” (Se refiere a la reciente separación de quien fue hasta hace tres años atrás su esposo).

“Así que mirá, ¡las angustias que yo pasé y sabiendo todo lo que yo he trabajado!, porque después me quedé sola con mi suegra en el campo (...) porque yo cargaba hasta los tachos de cincuenta litros, arriba del acoplado sola, agarraba, ataba el acoplado y me iba a llevar la leche”.

“...¡porque era un dolor tan grande!, todo el que él me había estado dando, (se refiere al marido) ¡me maltrataba, me hacía limpiar los chiqueros de chancho, me olvidé de decirte, con la pala y la carretilla...no la podía sacar ni del chiquero, un fango así, (la entrevistada hace un gesto con sus manos representando la cantidad de fango a la que se refiere) como

³⁹ Los nombres propios que se mencionan en las diferentes entrevistas presentadas a lo largo del trabajo -tanto las de estudiantes como las de docentes- han sido cambiados con el objetivo de preservar la identidad de las personas que allí aparecen.

setenta y pico de chancos encerrados así en la caca, y había que levantarla con la pala y después baldearlo!, ¿vos te creés que él a mí me ayudaba?, ¡no...!”

Para Elsa, el trabajo y su ex marido aparecen dando sentido y articulando toda su vida. Las duras condiciones de trabajo que debió afrontar desde la adolescencia hasta hace escasos años atrás fueron construyendo una realidad donde dicho trabajo era concebido desde una matriz machista y campesina (cuando alude a su esposo y al trabajo que ella realizaba en el campo dice “...¿vos te creés que él a mí me ayudaba?, ¡no...!”)

A partir de aquí, Elsa fue elaborando toda una concepción social de la vida donde ella aparece como una mujer obrera, dedicada a las tareas del campo y sometida a las decisiones de quien fue su marido. Desde esta perspectiva, la entrevistada fue naturalizando y al mismo tiempo construyendo su realidad, una realidad que para ella se circunscribía al perímetro del campo que junto a su esposo compartía. Más allá de dicho perímetro el mundo, para Elsa, parecía no existir y si eventualmente lo hacía, carecía mayormente de importancia.

Berger y Luckmann en su desarrollo teórico acerca del proceso de socialización primaria sostienen que “...la sociedad existe como realidad tanto objetiva como subjetiva, cualquier comprensión teórica adecuada de ella debe abarcar ambos aspectos⁴⁰” Y en relación al sujeto individual que es parte constitutiva de dicha sociedad agregan que es éste quien “...externaliza simultáneamente su propio ser y el mundo social y lo internaliza como realidad objetiva. En otras palabras, estar en la sociedad es participar en su dialéctica.⁴¹”

Desde el planteo teórico de ambos autores, comprendemos que la entrevistada internalizó las condiciones objetivas que le “tocaron” vivir en el campo, primero junto a su familia y posteriormente, junto a quien fue su esposo. A partir de allí, pudo externalizar un sujeto social que se consolidó en la imagen de aquella mujer campesina que durante años estuvo dedicada exclusivamente al cuidado de los chancos, las vacas y su esposo, como dijimos desde un principio. Esa ausencia de tensión entre la realidad objetiva y la realidad subjetiva de la entrevistada es la que facilitó el hecho de que ella pudiera desenvolverse en ese ámbito de trabajo y permanente esfuerzo corporal. Todo a su alrededor se le presentaba como aquello que “Dios quiso que fuera”, como un mandato natural.

A continuación y frente a la pregunta de por qué eligió el colegio San Martín responde:

“Yo...elegí al San Martín porque la Romi empezó a dar clases ahí, este...y entonces ella me activó para que...fuera, dice ya que...no sabía, para que hiciera algo...sacarme del dolor que yo tenía, entonces empecé ahí”.

Cuando se le pregunta para qué considera que le sirve la escuela, y si la escuela le ayuda a despejarse un poco, afirma:

“Si, si...si. Por eso hay veces...como ser los días...a ver...los martes, estoy...yo le digo a la señorita, mirá al no venir casi toda la semana no tendría que venir...pero vengo porque me hace bien, bien, y la quiero a ella...”

⁴⁰ Berger, Peter y Luckmann, Thomas. *Op. Cit.*, p. 162.

⁴¹ *Ibid.*, p. 162.

“...¿sabés qué es lo que pasa Negro?, que...yo más de las veces voy angustiada...”

Y más adelante Elsa agrega:

“No...las que yo pasé...sólo yo sé. ¡Entonces es mucho el dolor que tengo adentro!, y a la vez no le agarro odio porque ha sido el único hombre que he tenido en mi vida y es el padre de mis hijos...(...) entonces voy a natación, trato de caminar, todas esas cosas, y entonces voy al colegio...y entonces ahora quiero reiniciarme, ir a hacer un trabajo de a poco, porque me va hacer bien a mí, yo voy a tener la mente ocupada en otra cosa, y a la vez me va a ayudar a mí también porque voy a tener otra chirola más, no es cierto, y bueno...(...) se terminó la... (aquí la entrevistada da su nombre, se refiere a su propia persona automenospreciándose) y se terminaron los chanchos, las vacas...”

El aporte teórico realizado por Pierre Bourdieu acerca de lo que denomina *miseria de posición*⁴², nos permite adentrarnos en el mundo de la vida de Elsa al tiempo que viene a recordarnos la importancia que adquieren, al momento del análisis de su historia de vida, las circunstancias allí experimentadas. Esa miseria de posición a la que nos referimos (su vida y trabajo forzado en el campo) está atravesada por la lógica inherente al orden social y la forma en que dicho orden se reproduce en los micromundos de aquellos que lo sufren.

Los sufrimientos que Elsa manifiesta durante la entrevista nos hablan de un pasado que se instaura como el punto desde donde dicha entrevistada busca reconstituir su vida en el marco de sus nuevas actividades sociales. Entre ellas, la escuela se posiciona ocupando un lugar central y quizás el más importante. Por ende, los sufrimientos sociales por ella manifestados expresan la necesidad de hacer coexistir un *microcosmos* social (lo vivido durante su pasado marital) y un *macrocosmos* social donde dichas vivencias parecen diluirse en la generalidad de un orden social superior.

Haciendo hincapié en las palabras de la estudiante, se percibe el modo en que frente a la necesidad de dejar de ser aquella campesina dedicada al cuidado de los chanchos, las vacas y las tareas campestres, y con el anhelo de reorganizar su vida, Elsa encuentra en la escuela mucho más que las herramientas pedagógicas necesarias para vivir en sociedad. De esta manera, “utiliza” a la escuela como lugar que le permite despojarse de aquella campesina poco ilustrada que desde pequeña fue, para desarrollar nuevas prácticas sociales.

Y en este sentido, es importante decir que en dichas prácticas se conjugan diferentes momentos de la vida de la entrevistada. El presente y el pasado se entremezclan para dar solidez a unas prácticas que aunque no necesariamente conscientes, son la consecuencia de lo vivido durante su niñez, adolescencia y madurez. Con respecto a esto Bourdieu nos recuerda que “...las prácticas pueden tener principios que no son causas mecánicas pero tampoco fines conscientes...”⁴³ De este modo, el tiempo desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las prácticas sociales de la entrevistada en la actualidad.

Cuando Elsa recuerda lo vivido en el campo junto a su esposo y cuando en la actualidad pretende reorganizarse para afrontar una nueva vida pone en juego toda una estructura temporal

⁴² Bourdieu, Pierre. “El espacio de los puntos de vista”. En: Bourdieu Pierre *et al.*, *La miseria del mundo*, p. 10. Fondo de Cultura Económica, 1999.

⁴³ Bourdieu, Pierre. “*El sentido práctico*”, p. 88. Taurus Humanidades, 1991.

desde donde reorganiza su presente. Sin embargo y a pesar de que -y como dijimos al inicio del párrafo- Elsa busca dejar atrás esos viejos tiempos de trabajo y sufrimiento, sus prácticas denotan un retorno permanente al pasado. Ese retorno puede que no sea realizado en forma consciente pero es desde lo vivido a lo largo de su vida desde donde sus prácticas sociales, hoy, logran articularse: “...y entonces ahora quiero reiniciarme, ir a hacer un trabajo de a poco, porque me va hacer bien a mí, yo voy a tener la mente ocupada en otra cosa...”

Cuando la entrevistada retoma sus estudios siendo ya una mujer adulta, las nuevas prácticas sociales que en torno a la escuela comienza a desarrollar están preñadas de circunstancias que han sido vivenciadas durante su niñez y adolescencia. Si el hecho de abandonar sus estudios primarios significó abocarse por completo al trabajo junto a sus padres, la culminación de los estudios aparece en la actualidad dando sentido a un presente que logra construir desde un pasado del que desea alejarse pero al que sin embargo retorna una y otra vez.

Por otro lado, y a través de la persecución del capital cultural⁴⁴ que la escuela otorga, Elsa deja entrever, a través de su relato, un marcado deseo de obtener ascenso y reconocimiento social desde donde poder reposicionarse en su nueva realidad. Lo denota cuando habla de encontrar un trabajo que le dé “...otra *chirola* más...” Pero en dicho proceso, queda en evidencia también la situación de exclusión y rezago escolar que desde muy pequeña tuvo que afrontar.

En consecuencia, podemos comprender la manera en que los excluidos del sistema educativo (como es el caso de Elsa) o aquellos que se encuentran en situación de precariedad sociocultural, tienen que luchar para poder acceder al capital cultural (la entrevistada pudo hacerlo recién a los 62 años de edad, luego de haber abandonado la escuela en tercer grado). Para estos estudiantes, la adquisición de dicho capital se logra, en el mejor de los casos, con denuedo y esfuerzo, en tanto que para aquellos que pertenecen a los sectores más acomodados de la estructura social este proceso se vive como natural.

Y al respecto Bourdieu y Passeron sostienen que “para unos el aprendizaje de la cultura de la elite es una conquista, pagada a alto precio; para otros, una herencia que encierra a la vez la facilidad y las tentaciones de la facilidad.⁴⁵” En el caso de Elsa, la conquista de la cultura de elite es un proceso que se le presenta como arduo y difícil pero que sin embargo ha decidido afrontar. Y en dicho proceso Elsa ha podido descubrir el precio que debió pagar (con su trabajo como campesina y con los años de su propia vida) en un mercado donde la relación entre las condiciones objetivas y las condiciones subjetivas han fijado dicho precio.

Cuando nos habla de su trayectoria educativa frente a la pregunta de si nunca fue al colegio, dice:

⁴⁴ El capital cultural corresponde “...al conjunto de las calificaciones intelectuales, sean producidas por el sistema escolar o transmitidas por la familia. Este capital puede existir con tres formas: en el estado incorporado, como disposición duradera del cuerpo (por ejemplo, la facilidad de expresión en público); en el estado objetivo, como bien cultural (la posesión de cuadros, obras, etc.), y en el estado institucionalizado, es decir, socialmente sancionado por instituciones (como los títulos académicos).” (Bonnewitz, Patrice. “*La sociología de Pierre Bourdieu*”, p. 47. Nueva Visión, 2003)

⁴⁵ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. “*Los herederos. Los estudiantes y la cultura*”, p. 41. Siglo Veintiuno Editores, 2009.

“No, fui hasta tercer grado, por eso es que yo me defiende un poco para leer, escribir viste, lo único que me falta...la falta de ortografía, que no sé cuándo es “s” o “c”, “b” larga o “v” corta, ya me estoy dando cuenta ahora...”

“Y...porque nosotros éramos muy pobres y...yo ya iba a hacer el tambo con mi viejo, sí. Yo andaba a caballo, me subían ellos a caballo...”

Ante la pregunta de si alguna vez volvió a retomar sus estudios responde lo siguiente:

“No los retomé nunca más porque yo tenía cuatro hermanas, somos cinco hermanas mujeres, y yo era la más grande, entonces yo las llevaba, cuando llegó un momento donde dos iban a la tarde y dos iban a la mañana, así que ¡sacá la cuenta cuántos viajes yo me hacía al pueblo, en sulky, a buscar a mis hermanas!, venía de vuelta, tenía que encerrar los terneros, antes se acostumbraba así, encerrar...a veces las vacas, otras veces no las encerrábamos, pero si no las encerrábamos, a la noche...una oscuridad...la yegua iba...porque sabía dónde ir...conocía el camino, y bueno, yo arriba...que me subían mis viejos...”

El trabajo en el campo de sus padres; el tener que cuidar de sus hermanas; la obligación de llevarlas ella misma al colegio para dejar de lado su propia educación son circunstancias que han adquirido mayor relevancia en detrimento de su asistencia a la escuela y formación y, en definitiva, de la finalización de sus propios estudios.

En cuanto a lo que Bourdieu y Passeron denominan herencia cultural y en torno a la culminación de los estudios primarios y secundarios, podemos ver el modo en que la desigualdad y la precariedad educativa se reproducen al interior del propio seno familiar. Y en relación a dicha herencia cultural estos autores afirman lo siguiente:

El peso de la herencia cultural es tal que se la puede poseer de manera exclusiva sin llegar a necesitar de la exclusión, pues todo pasa como si sólo se excluyera a los que se excluyen. Las relaciones que los sujetos mantienen con su condición y con los determinismos sociales que la definen forman parte de la definición completa de su condición y de los condicionamientos que les imponen⁴⁶.

En este sentido, y con respecto a la pregunta de si sus padres culminaron el colegio, Elsa agrega:

“Y él se defendía muy bien... (refiriéndose a su padre) sí, ellos hicieron la primaria, y...mi vieja sí, también... demasiado...se defendía...”

Durante el desarrollo de la entrevista en ningún momento la estudiante se cuestiona el haber abandonado la escuela primaria durante su infancia. Ni tampoco expresa reproches hacia sus propios padres quienes aparecen como los responsables de que ella haya abandonado la escuela. El abandonar el colegio para dedicarse al trabajo en el campo se le presenta como una suerte de “mandato familiar” al cual debió prácticamente obedecer. Es allí donde el peso de la herencia cultural se manifiesta por completo con toda su lógica de reproducción de un orden existente, el mismo que ha venido existiendo al interior de su seno familiar.

Desde otra perspectiva de análisis Bourdieu complejiza el abordaje de la herencia cultural

⁴⁶ *Ibíd.*, p. 44.

sosteniendo que en las sociedades contemporáneas, y a diferencia de las sociedades antiguas, la figura paterna desempeña un papel preponderante en dicho proceso. La *contradicción* observada por Bourdieu en relación a las formas de la herencia cultural se sustenta desde un planteo donde el abordaje psicológico se complementa con el abordaje sociológico. Y en relación a ello Bourdieu dice lo siguiente:

...para continuar a quienes en nuestras sociedades encarna el linaje, vale decir, el padre, y lo que constituye sin duda la esencia de la herencia paterna (...) a menudo hay que distinguirse de él, superarlo y, en un sentido, negarlo; empresa que no carece de problemas, tanto para el padre, que quiere y no quiere esa superación letal, como para el hijo (o la hija), que se ve colocado frente a una misión desgarradora, que puede vivirse como una suerte de transgresión.⁴⁷

Volviendo al caso de Elsa, la decisión de que ella dejara el colegio nace de sus propios padres. Sin embargo, y como también manifestamos, durante el transcurso de la entrevista Elsa nunca expresa malestar en torno a dicha decisión. A partir del planteo teórico de Bourdieu, podemos inferir que en su momento Elsa decidió no superar ni negar a su propio padre, (ni a su madre) hecho que contribuyó a fortalecer los deseos inconscientes de aquel. Nuestra estudiante entrevistada prefirió no transgredir el deseo oculto de la figura del padre reproduciendo, de este modo y sin mayores conflictos, la lógica objetiva de su propio seno familiar.

Siguiendo con el planteo de Bourdieu, si "...la familia es generadora de tensiones y contradicciones genéricas..."⁴⁸ producto de las discordancias existentes entre "...las disposiciones del heredero y el destino encerrado en su herencia..."⁴⁹, Elsa prefirió minimizar la aparición del conflicto abrigando el deseo inconsciente de la figura de su propio padre. Desde este planteo teórico, es dable afirmar que el destino que permanecía encerrado en su herencia (el deseo inconsciente del padre o *conatus*, como lo llama Bourdieu) se reprodujo con éxito al concordar con sus disposiciones socialmente adquiridas (las mismas que se fueron gestando en su campo familiar): "...cuanto más fracasas (haciendo con ello la voluntad inconsciente del padre, que no puede querer totalmente su propia renegación, en sentido activo), más éxito tienes."⁵⁰ El éxito del que habla Bourdieu se inscribe en el plano inconsciente del padre, en tanto que para la vida de Elsa ese proceso implicó un fracaso.

Con el propósito de complejizar el abordaje en torno a la herencia cultural desde diferentes perspectivas teóricas y ahondando, con tal fin, en la lectura fenomenológica de Berger y Luckmann, podemos agregar "...que la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo..."⁵¹ En ese proceso de socialización primaria, la familia adquiere un peso relevante como la primer instancia desde donde el sujeto internaliza la lógica de su sociedad. "El niño no internaliza el mundo de sus otros significantes como uno de los tantos mundos posibles: lo internaliza como *el* mundo, el único que existe y que se puede concebir..."⁵² Esos "otros significantes" son, volviendo a la vida de Elsa, los miembros de su propia familia. Desde ellos Elsa ha internalizado su no asistencia a la

⁴⁷ Bourdieu, Pierre. "Las contradicciones de la herencia". En: Bourdieu, Pierre *et al.*, *La miseria del mundo.*, p. 443. Fondo de Cultura Económica, 1999.

⁴⁸ *Ibíd.*, p. 443.

⁴⁹ *Ibíd.*, p. 443.

⁵⁰ *Ibíd.*, p. 445.

⁵¹ Berger, Peter y Luckmann, Thomas. *Op. Cit.*, p. 164.

⁵² *Ibíd.*, p. 169.

escuela como algo “familiar”, evidente, como algo que es parte constitutiva de la lógica social a la que pertenece.

Como corolario, podemos comprender que desde su propio grupo familiar, el hecho de que Elsa acudiese al colegio no era vislumbrado como una oportunidad que le permitiría obtener un bienestar social, personal y un enriquecimiento cultural.

Para su familia el enviar a su hija a la escuela sólo tenía el propósito de lograr que adquiriese las herramientas básicas para la vida en sociedad (el aprender a leer y a escribir; lo demás no lo necesitaría, dado que las tareas que realizaría durante su adolescencia y las que desempeñaría después, estando ya casada, le demandarían, solamente, su fuerza de trabajo). Esta adquisición satisfacía las expectativas que su propia familia poseía en torno a su educación, sin perseguir, por ello, la finalización y prolongación de sus respectivos estudios.

Cuando a la entrevistada se le pregunta qué representa la escuela para ella, responde lo siguiente:

“Para mí es una gran sabiduría, porque...te pone mucho...te...cómo te puedo decir, mucha educación, educación en el hablar con las personas, yo...me parece que demasiado educada soy porque no soy...ninguna persona mala ni falsa, ni nada por el estilo, ni soy capaz de hacerle nada a nadie, entonces...pero...me sirve, me sirve mucho, viste...me sirve, sí...”

“Si...sí. ¿Sabés qué es lo que no me gusta?, te voy a ser sincera, es leer, por eso es que...si yo me pusiera, si leyera mucho un libro, sería suficiente, sería suficiente...”

En los párrafos citados, Elsa demuestra el valor que le otorga a la cultura letrada, la misma cultura a la que ella, durante su niñez y adolescencia, no pudo acceder. Hay allí un reconocimiento de parte de ella del valor que posee la escuela y la educación.

Por otro lado, el hecho de asistir a la escuela se presenta como lo que podríamos denominar *estrategia de distracción*. La entrevistada acude a la escuela poniendo en juego dicha estrategia, la misma que le permite alejarse de la vida campesina que le tocó vivir. Si durante su niñez, adolescencia y madurez la vida de campo fue la que organizó todas sus prácticas sociales, hoy, alejada ya de dicha vida, encuentra en la escuela un espacio que le permite no sólo reorganizar su vida, sino también reorganizar dichas prácticas.

Abordando lo dicho por la estudiante desde la teoría bourdiana, podemos analizar el modo en que el *habitus*⁵³ que Elsa ha construido a lo largo de toda su vida ha debido readaptarse a las nuevas circunstancias sociales, personales y afectivas que dicha entrevistada enfrenta en la actualidad. Si durante su adolescencia y madurez construyó un *habitus* de mujer campesina, poco ilustrada y entregada por entero al trabajo de campo, hoy, en el marco de su nueva vida, Elsa debe “moverse” en un espacio que la obliga a readaptar dicho *habitus*. Este nuevo espacio aparece representado por la escuela.

⁵³ “Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones...” (Bourdieu, Pierre. “*El sentido práctico*”. *Op. Cit.*, p. 92)

La contradicción entre ese *habitus* de mujer campesina y el que debe reconstituir en la actualidad y en el contexto escolar, se pone en evidencia a partir de las representaciones sociales que la estudiante entrevistada posee en relación a la escuela. La escuela aparece en su vida como algo ajeno, no familiarizado ni en su pasado ni en su presente y es allí donde Elsa debe hacer un gran esfuerzo para poder adaptarse a ella.

Si se observa regularmente una correlación muy estrecha entre las *probabilidades objetivas* científicamente construidas (...) y las *esperanzas subjetivas* (...), no es porque los agentes ajusten conscientemente sus aspiraciones a una evaluación exacta de sus probabilidades de éxito (...) En realidad, dado que las disposiciones duraderamente inculcadas por las posibilidades e imposibilidades, libertades y necesidades, facilidades y prohibiciones que están inscritas en las condiciones objetivas (...) engendran disposiciones objetivamente compatibles con esas condiciones y, en cierto modo, preadaptadas a sus exigencias, las prácticas más improbables se encuentran excluidas...⁵⁴

En la actualidad, la experiencia de la escuela aparece en la vida de la estudiante recién a los 62 años de edad, luego de haber acudido a ella, durante su niñez, hasta tercer grado. Desde este punto de vista, las esperanzas subjetivas que Elsa posee en torno a la escuela y su culminación se corresponden con las probabilidades objetivas científicamente comprobables. En otras palabras, el *habitus* que Elsa ha construido desde pequeña es la consecuencia de haber trabajado durante toda su vida en el campo. Hoy, en el marco de su nueva vida, debe readaptar ese *habitus* campesino al espacio escolar.

De manera que las aspiraciones que la estudiante posee son el resultado de las disposiciones que ella ha adquirido desde su niñez. Desde este posicionamiento, las representaciones que Elsa abraza en relación a la escuela se expresan como la causa de las condiciones objetivas que debió afrontar desde muy joven, cuando tuvo que abandonar la primaria para dedicarse al trabajo. El no haber acudido a la escuela durante tantos años es un hecho que le dificulta representársela desde un lugar que no sea el que expresa su *habitus* de mujer campesina, la misma que desde muy joven abandonó sus estudios para dedicarse a las tareas del campo y a su marido.

Desde la teoría de las representaciones sociales, el “anclaje⁵⁵” de las vivencias aparece dando sentido a las situaciones vividas. Al respecto Denise Jodelet sostiene lo siguiente:

...el proceso de anclaje, situado en una relación dialéctica con la objetivización, articula las tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales⁵⁶.

En este sentido, la estudiante entrevistada debe realizar un esfuerzo para, a partir de su nueva experiencia escolar, integrar no sólo la novedad del estudio, sino también para poder interpretar la realidad de lo que significa ir a la escuela con 62 años. Es desde este lugar desde donde Elsa debe reorientar sus nuevas prácticas sociales, prácticas que aparecen estrechamente vinculadas con la

⁵⁴ *Ibíd.*, p. 94.

⁵⁵ En el marco de la teoría de las representaciones sociales elaborada por Jodelet, la noción de “anclaje” busca determinar la manera en que las representaciones que los sujetos sociales elaboran en torno a una situación o a un objeto determinado se “enraizan” como fenómenos desde donde dichos sujetos consiguen dar sentido a sus prácticas sociales. Este enraizamiento les permite, al mismo tiempo, establecer y dar coherencia a sus relaciones sociales.

⁵⁶ Jodelet, Denise. *Op. Cit.*, p. 486.

escuela y su entorno, como hemos podido apreciar.

Para finalizar, podemos concluir diciendo que la estudiante se representa a la escuela no sólo como posibilidad de enriquecimiento e instancia desde donde fortalecer su acervo cultural, o como la oportunidad para culminar sus estudios primarios, sino, y como hemos venido diciendo hasta aquí, como momento de distracción, socialización y olvido. La escuela no se le representa a Elsa en términos potenciales, desde donde va a poder continuar con otros estudios una vez que termine con la primaria. La escuela aparece en su vida como algo pasajero y fortuito dado que nunca se propuso retomar sus estudios con anterioridad a los sucesos que le tocó vivir y que hasta aquí hemos venido desarrollando.

3.1.2 Análisis de entrevista número 2

Pedro. 19 años de edad. Posee dificultades importantes en relación a la lecto-escritura.

“Yo nací en Salta.”

“Yo...trabajaba (En Salta) en un campo, en una finca. Primero trabajaba en una verdulería de un tío mío, y después empecé...fui al campo y empecé a trabajar en el campo, en el campo hacía un montón de cosas yo.”

“Yo tenía 11 años cuando empecé a trabajar. 11 años y no paré hasta ahora. Tengo 20 años, imagínate.”

“Me vine porque...generalmente me vine porque necesitaba...digamos...conocer a otras personas...eh...estudiar, que no tenía posibilidad de estudiar, digamos...no me daban bola porque, mi viejo...mi padrastro y mi vieja...digamos...no podía estudiar porque no tenía documentos y nadie me quería reconocer legalmente, nadie se quería hacer cargo digamos, no podía entrar a la escuela porque yo no tenía documento, nadie...digamos, nadie se hizo cargo hasta que mi padrastro me hizo poner su apellido. Y después de ahí, bueno...este...empecé a trabajar hasta que...cumplí 16 años y apareció mi tía y me fue a buscar. Primero aparece mi viejo, después aparece mi tía y dice ‘bueno vamos’, dice, ‘yo te voy a llevar con tus hermanos, no quiero que vivas más acá.’”

“Claro. A los 16 años, ya va hacer 4 o 5 años que estoy por acá, ¿o no?, voy a cumplir 20, y sí, cuatro años. Tuve como dos años en Buenos Aires.”

A lo largo de la entrevista y a través del relato de su corta vida, Pedro deja entrever un marcado conflicto que posee con su familia, la que vive en Salta y parte de la que vive en Buenos Aires. Los conflictos con la nueva pareja de su madre, su padrastro (como él mismo lo llama), la inatención que siente de parte de su madre y los deseos de crecer y progresar, a través del trabajo y el estudio, son tres aspectos que saldrán a la luz y que serán el hilo conductor para comprender no sólo su vida, sino también para comprender las representaciones que construye en torno a la escuela y la educación.

“...yo no tenía a mi papá que me apoyara. Tenía a mi madre nomás y mi madre como...viste...algunas veces...tu...digamos, el marido no le deja aceptar al hijo...digamos...yo no soy el hijo de él y nunca va aceptar que yo sea el hijo de ellos, mi vieja sí pero él no, y empecé a coso...empecé a pelear...hasta que un día yo dije me voy a ir a la bosta, me voy a ir de acá, le dije a mi vieja, mi vieja no me creía, y hasta que me vine.”

La familia es un eje conflictivo que vertebra toda la vida de Pedro, y la escuela y su trabajo le

han brindado, además de solidez emocional e independencia económica, la posibilidad de encontrar un camino que le permitió reordenar su vida. En ese proceso de reordenamiento, el estudiante reconstruye también las representaciones que desde pequeño pudo elaborar en vinculación a la escuela. Pasado y presente entran en juego en forma permanente, desde donde Pedro reconstruye sus representaciones sociales junto a quienes comparten con él no sólo el espacio de la escuela, sino también, un cierto acervo cultural que los iguala.

Y como afirma Jodelet "...la representación siempre conlleva algo social: las categorías que la estructuran y expresan, categorías tomadas de un fondo común de cultura..."⁵⁷ De esta manera, los sujetos conviven en sociedad compartiendo, en mayor o menor medida, las mismas representaciones sociales desde donde construyen y comparten un mundo de la vida afín. En consecuencia, el conocimiento que los sujetos poseen en torno a dicho mundo compartido es siempre un conocimiento de tipo social.

Y con respecto a las diversas formas en que lo social se hace allí presente Jodelet agrega:

Lo social interviene ahí de varias maneras: a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas.⁵⁸

En concreto, las particularidades que posee la familia de Pedro y las características socioculturales que lo identifican aparecen como homólogas en relación a las que poseen sus otros compañeros de aula. De esta manera, esa homología de carácter social que entre ellos encontramos es la que hace posible la afinidad y la construcción de vínculos intersubjetivos al interior de la escuela.

Cuando se le pregunta, en relación a su salida de Salta, si aceptó venirse con su tía, responde:

"Sí, decidí venirme. Es hermana de mi mamá. Ahora tengo un hermanito allá, hace mucho que no veo a mi hermanito, cuatro años hace, por ahí me buscan, me llaman para que vaya viste, pero no..."

En relación a la familia que el estudiante posee en Salta, veremos que es una familia numerosa y dispersa, y que entre todos los hermanos, incluidos los que posee en Villa María, conforman un total de trece.

"Y en Salta tendré haber...(el entrevistado se pone a hacer cuentas en voz baja, calculando cuántos hermanos posee en Salta). En total somos como...siete en total. Porque son...cuatro mujeres, y cuatro varones. Claro, somos ocho en total. Somos cuatro varones allá, de allá somos cuatro varones, hay cuatro varones y cuatro mujeres también. Digamos conmigo son cuatro allá. Somos ocho en total con mi mamá allá en Salta y acá son cinco. Porque la parte de mi mamá se juntó...tiene su pareja, tiene otro hijo y acá mi tía tiene..."

Al continuar contando el recorrido que realizó al salir de Salta, Pedro nos dice:

"Sí, vine acá. De acá me mandaron...mi hermano que vivía en Buenos Aires..."

"Sí. Estuve una semana acá nomás y me fui a Buenos Aires. "

⁵⁷ Jodelet, Denise. *Op. Cit.*, p. 478.

⁵⁸ *Ibíd.*, p. 473.

“Eh...estuve dos años allá. “

“Y en Buenos Aires trabajé con mi tío, en una tropa de taxi. “

Frente a la pregunta de si en Buenos Aires fue a la escuela responde:

“No. No estudie nada.”

A través de lo dicho a lo largo de la entrevista, podemos comprender que el estudiante siempre poseyó deseos de progresar en su vida, deseos de ir a la escuela, de crecer, de salirse de ese círculo conflictivo representado por su propio ámbito familiar. Cuando se le pregunta si en Salta fue a la escuela, afirma:

“Si. Yo quería estudiar pero no conocía a casi nadie. Siempre quería estudiar cuando estaba en el Norte, pero no podía porque paraba de trabajar y no me daban los tiempos digamos, nadie me apoyaba, eso es lo que pasó...”

Y más adelante agrega:

“Fui allá en el Norte, cuando viví en el campo pero...fui casi...fui como...cuatro meses nomás, después no fui más. “

En otro momento de la entrevista Pedro deja entrever, nuevamente, el rol que jugó su familia (la que está en Buenos Aires) en su proceso de crecimiento e independencia y con la cual tuvo que enfrentarse para poder continuar con sus estudios primarios. Y dice:

“...cuando vivía en Buenos Aires, mis tíos sabían que no sabía leer, sabían todos, les había dicho, yo no sé leer, y bueno mi tío me dice...mi otro tío no me quería dejar ir a la escuela porque...porque iba a salir tarde de la escuela, que no había nadie quien trabaje, y le digo yo te puedo pagar le digo, me voy un día antes y después te pago la otra hora le digo, te lo pago mañana, vengo más temprano, no...que coso..., no querían viste. Bueno, un día me re enculé y gracias por todo, le digo, me voy. Yo si me sigo quedando acá voy a saber un poco de mecánica y no voy a saber leer...”

“...yo busqué en todos lados viste, en Buenos Aires no podía encontrar (se refiere a que no podía encontrar un colegio primario para adultos) y...vine acá y...me habían dicho no, ahí se puede...la primaria para adultos y ahí yo fui, me anoté yo sólo, y empecé.”

Ante la pregunta de si retomó los estudios nuevamente recién en Villa María, responde:

“Sí, cuando vine acá a Villa María. Me acuerdo un par de cosas...así los número...siempre...digamos...yo siempre me acordé los números, me acuerdo así algunas letras, me acuerdo...con números...nadie me dice nada, yo con la mente nomás, digamos...yo tenía diez años y ya conocía los años yo. Yo a los diez años...once años ya conocía bien la plata. Nadie me decía nada viste, conocía toda la plata yo.”

Por otro lado y como dijimos, el trabajo siempre ha estado presente en la vida de Pedro desde temprana edad. En relación al trabajo que posee actualmente nos cuenta que:

“Yo trabajo de lunes a sábado.”

“En un lavadero de autos.”

“Y...entro a las ocho, salgo a las doce, y entro a las dos y salgo a las siete. Y ahora voy a entrar a las dos y media y voy a salir a las siete y media, a partir de mañana.”

Frente a la pregunta de si los horarios del trabajo le dificultan la asistencia al colegio y si en su trabajo lo dejan salir un tiempo antes para poder asistir a aquel responde:

(En relación a las dificultades horarias) “Sí, algunas veces sí, porque salgo re tarde y entran a las siete y yo voy a las ocho, ocho y media voy a veces.”

(En relación a si le dan permiso en su trabajo para poder ir al colegio) “No, no, no. Tengo que cumplir el horario.”

A través de lo dicho, el estudiante deja en claro que a pesar de que su trabajo le causa inconvenientes al momento de asistir al colegio a horario, y pese a que la tarea que realiza le provoca fatiga, sigue acudiendo a la escuela diariamente. Ello manifiesta un deseo de crecimiento y progreso por sobre las dificultades que debe afrontar. Y en esa búsqueda de progreso y crecimiento personal la escuela desempeña un rol preponderante. Es desde la escuela desde donde Pedro logra construir y proyectar una visión de futuro y superación.

Cuando se le consulta acerca de si le gusta el trabajo que realiza en la actualidad, agrega lo siguiente:

“Más o menos...sí, pero quiero cambiar, quiero...digamos...quiero otra cosa. No voy a vivir toda mi vida lavando autos, quiero progresar digamos. Quiero tener mi...otras cosas.”

“Me gustaría tener un taller de autos, o tener como una empresa de taller que trabaje...supongamos...pongo el taller y tener una gente que trabaje, eso.”

“Tener un taller de autos. Un taller de autos. De autos, para autos digamos...pintar autos...todo eso.”

El trabajo que el estudiante entrevistado posee en la actualidad, el cual está relacionado con los vehículos, logra configurar sus deseos de progreso a futuro en relación directa con su presente laboral. En otras palabras, la construcción de un horizonte de futuro se apoya en el trabajo que actualmente realiza.

Retomando la noción de representación social de Moscovici y desarrollada por Jodelet, podemos decir que Pedro elabora un conocimiento práctico del mundo desde el espacio que ocupa en la escuela y en el trabajo. De esta manera, los deseos que manifiesta en relación a lo que le gustaría emprender en un futuro encuentran su raíz en las circunstancias vividas en la actualidad, en este caso, en el marco del lavadero de autos donde habitualmente trabaja.

Y desde esta perspectiva y en vinculación a la construcción de un conocimiento práctico, Jodelet nos ayuda a comprender lo dicho al afirmar que “al dar sentido, dentro de un incesante movimiento social, a acontecimientos y actos que terminan por sernos habituales, este conocimiento forja las evidencias de nuestra realidad consensual, participa en la *construcción social de nuestra*

realidad.⁵⁹ En otras palabras, el estudiante logra construir su realidad desde los momentos que se tornan habituales en su vida. Y entre ellos, tanto la escuela como el trabajo adquieren una especial relevancia.

En lo concerniente al modo en que las desigualdades educativas se heredan desde el seno familiar, observamos que sus propios padres tampoco han podido culminar sus respectivos estudios. Y en vinculación a ello Pedro afirma lo siguiente:

“No. Mi viejo creo que hizo...sexto grado creo que hizo. Mi vieja hizo...cuarto grado, creo que hizo.”

En este sentido, es destacable la manera en que el estudiante busca romper con la lógica educativa heredada de sus propios padres, aún en condiciones de desigualdad y exclusión sociocultural. Pedro manifiesta conocer la trayectoria educativa recorrida por sus padres y es desde allí, desde el conocimiento de las condiciones objetivas que ha heredado de su familia desde donde actúa.

En esta línea de pensamiento Tenti Fanfani sostiene que “...las condiciones objetivas de existencia hacen al hombre y constituyen su experiencia, su modo de ver al mundo de relacionarse con él.⁶⁰” En el caso de nuestro entrevistado, éste logra construir una perspectiva de mundo o una visión del mundo desde dichas condiciones objetivas de existencia. Como hemos podido apreciar más arriba, y desde el planteo teórico de Berger y Luckmann, el sujeto internaliza el mundo de sus otros significantes como el único mundo posible. “Por esta razón, el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la consciencia con mucho más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias.⁶¹”

Sin embargo, ese mundo internalizado en la socialización primaria no se constituye como un mundo cristalizado de una vez y para siempre. El carácter alternativo, modificable y transformable de toda sociedad es el que impide dichos procesos de cristalización social. “Esto implica que la simetría que existe entre la realidad objetiva y la subjetiva nunca constituye un estado de cosas estático y definitivo: siempre tiene que producirse y reproducirse *in actu*.⁶²”

Volviendo a las particularidades propias de la vida de Pedro, si sus padres no pudieron culminar sus estudios primarios, es él quien aparece como buscando torcer ese “destino” objetivo por su familia heredado. Pero este comportamiento puede que no sea, necesariamente, un comportamiento que se desarrolla desde el plano de la consciencia. Todo sujeto social actúa e interacciona con los demás desde la internalización de ciertas prácticas sociales que son la consecuencia de la naturalización de las condiciones objetivas que le han tocado vivir.

Y en relación a la pregunta de qué enseñanza le deja la escuela, agrega:

“Que...que...coso, que hay que ir para adelante, todo...que nunca hay que bajar los brazos, porque...porque...que yo veo que...aprendés más rápido digamos, hay otro ambiente...no es

⁵⁹ Jodelet, Denise. *Op. Cit.*, p. 473.

⁶⁰ Tenti Fanfani, Emilio. “*Sociología de la educación*”, p. 139. Universidad Nacional de Quilmes, 2009.

⁶¹ Berger, Peter y Luckmann, Thomas. *Op. Cit.*, p. 169.

⁶² *Ibíd.*, p. 168.

como...(...) porque...la escuela digamos...te enseña, eso es lo que pienso yo de la escuela.”

Cuando le preguntamos qué significa la escuela para él, afirma:

“A la escuela la veo como...la veo más como una cosa nueva para mí, porque yo nunca fui a una escuela, siempre...digamos...mi sueño es ir a la escuela...salir...conversar con la gente...salir de la escuela a horario así, viste, ¡realmente sentirte que vas a la escuela!, yo veía algunos locos que iban a la escuela y yo decía ¡cuándo será el día que yo voy a ir a la escuela!, pero no podía ir, nadie se hacía cargo de mí hasta que vine acá y empecé a progresar. Yo desde que veo...empecé a progresar. Porque antes yo cuando vine no sabía nada yo, no sabía viajar lejos de Salta, fui a Buenos Aires...imaginate...”

“...estoy contento con la escuela, era mi sueño ir a la escuela. Siempre quise ir a la escuela a conversar con algún compañero, viste...joder...así. Yo no tengo amigos así...yo acá...tengo un sólo amigo que...yo me vine y después se vino él.”

Retomando el abordaje teórico es interesante plantear que si bien, como afirman Berger y Luckmann, “en la socialización primaria, pues, se construye el primer mundo del individuo⁶³”, sin embargo, en la socialización secundaria pueden sucederse acontecimientos de tal envergadura que logren alterar las implicancias provenientes de la mentada socialización primaria. Los autores mencionados definen a la socialización secundaria como “...la internalización de ‘submundos’ institucionales o basados sobre instituciones⁶⁴”

Y en este contexto interpretativo la escuela se presenta desempeñando un rol fundamental en tales sucesos. En el caso de Pedro, su proceso de socialización primaria significó la internalización de una situación objetiva donde el comenzar a trabajar a partir de los once años, el permanecer en estado de analfabetismo y el no poder acudir a la escuela fueron los aspectos más determinantes de dicha internalización. Cuando el estudiante, en el marco de una nueva situación familiar, vuelve a retomar sus estudios primarios, es la escuela quien se le presenta como la responsable de acrecentar el proceso de socialización secundaria. La escuela viene a reconstruir un estado de cosas, el mismo estado que Pedro había internalizado a través de la socialización primaria.

Continuando con el abordaje fenomenológico de Berger y Luckmann y centrándonos en la noción de *alternación*⁶⁵ por ellos utilizada, la escuela se inscribe en la vida del estudiante como la responsable de las *transformaciones* que a partir de las experiencias en ella vivenciadas comienza a enfrentar. Y en este sentido dichos autores sostienen que “la alternación requiere procesos de re-socialización, que se asemejan a la socialización primaria, porque radicalmente tienen que volver a atribuir acentos de realidad...”⁶⁶ El ámbito escolar viene a provocar dicho proceso de re-socialización del que hablan los autores citados. En este sentido, la escuela logra transformar todos los aspectos que hacen al pasado y al presente de Pedro quien, por otro lado, comienza a contemplar al mundo

⁶³ *Ibíd.*, p. 170.

⁶⁴ *Ibíd.*, p. 172.

⁶⁵ Para Berger y Luckmann, dado que la realidad subjetiva nunca puede ser socializada por completo tampoco se la puede transformar totalmente a través de procesos sociales. Sin embargo, para estos autores hay ciertas transformaciones que, comparadas con otras menores que han sido vividas por el sujeto, se presentan como transformaciones totales en la vida de aquel. A este fenómeno ambos autores lo denominan “alternación”. (*Ibíd.*, p. 194)

⁶⁶ *Ibíd.*, p. 195.

que lo circunda desde una nueva perspectiva.

En dicha perspectiva la escuela y toda su lógica de sociabilidad interna adquieren un rango de centralidad. “La realidad antigua, así como las colectividades y otros significantes que previamente la mediatizaron para el individuo, debe volver a re-interpretarse *dentro* del aparato legitimador de la nueva realidad.⁶⁷” Ese aparato legitimador en la actualidad está representado por la escuela. “Lo que se necesita, por lo tanto, es una reinterpretación radical del significado de esos hechos o personas de la propia biografía pasada.⁶⁸”

De lo dicho con anterioridad, podemos sintetizar diciendo que la escuela representa una posibilidad desde donde Pedro logra reordenar su vida, su futuro y su pasado, posibilidad que excede los límites inherentes a la lógica institucional de la propia escuela. La escuela aparece así conteniendo y dando forma a una vida atravesada por desamparos familiares y adversidades socioculturales. Y en este marco situacional el estudiante reinterpreta toda su biografía pasada desde un nuevo plexo interpretativo donde los aspectos objetivos y las circunstancias subjetivas se retroalimentan en el marco de su nueva escolaridad.

Y a continuación Pedro agrega lo siguiente:

“Aparte mi sueño siempre fue...mi sueño es...leerme toda...es irme a la biblioteca para leerme todo, todo, todo, no me importa si yo me recibo de algo, pero es ese mi sueño. Leer hasta no parar digamos, leer y conocer más...libros, conocer muchos libros, siempre soñé con eso.”

Es interesante resaltar lo que sostiene aquí el estudiante entrevistado cuando dice “...no me importa si yo me recibo de algo...”. Podemos ver de que manera los deseos, los propósitos y los objetivos que posee dicho estudiante van más allá del propósito que posee la propia institución educativa, esto es, el de lograr y perseguir que sus estudiantes se reciban o egresen. Al no poseer del todo las herramientas de lecto escritura, Pedro circunscribe su horizonte de futuro sólo a la lectura.

El tránsito por la escuela crea una brecha de posibilidad, pero ésta no radica específicamente en la calidad de las propuestas pedagógicas sino en la producción de una experiencia que al tiempo que sutura fisuras de la vida cotidiana y nombra un conjunto de expectativas sociales no satisface toda la gama de intereses y deseos juveniles⁶⁹.

En esa instancia, donde tanto docentes como estudiantes entran en un proceso de interacción permanente, se encuentran los posicionamientos, las visiones y las expectativas de ambos. Dado que al interior de la institución el estudiante obtiene la posibilidad de desarrollarse, expresarse y manifestar libremente sus insatisfacciones en torno a la escuela, estos hechos, muchas veces, provocan situaciones conflictivas en torno a los límites propios de la institución. Al respecto Tenti Fanfani nos dice que “la institución es una especie de límite, y al mismo tiempo una posibilidad para la acción. Es en ese marco donde los agentes tienen una capacidad variable de ejercer una práctica relativamente

⁶⁷ *Ibíd.*, p. 198.

⁶⁸ *Ibíd.*, p. 199.

⁶⁹ Duschatzky, Silvia. “La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares”. *Op. Cit.*, p. 93.

autónoma.⁷⁰”

Y en este sentido, es interesante el abordaje que realiza Duschatzky:

La escuela entonces se asoma como una “frontera”, que lejos de nombrar a un sitio o lugar nos habla de un horizonte de posibilidades. La escuela representa al “otro lado” de la vida de los jóvenes del barrio. Participar de la experiencia escolar implica un quiebre en la racionalidad cotidiana. A pesar de la impronta disciplinadora de la cultura escolar y de la tendencia codificadora de los conocimientos que circulan en ella, la inserción institucional coloca al interlocutor -alumno- en un terreno discursivo que por lo menos revela que lo real puede ser nombrado de otro modo⁷¹.

Y en relación a sus deseos, el estudiante entrevistado agrega:

“Yo quiero aprender a leer, eso quiero yo. No quiero digamos...hacer eso...proyectos...yo quiero leer, eso quiero yo. Yo fui a la escuela para aprender a leer, eso...aprender a leer o por lo menos ser algo digamos...”

Aunque resulte paradójico, en esta imposibilidad de completamiento está su núcleo de posibilidad, porque es justamente el paso por la escuela lo que mantiene vivo el malestar que empuja a seguir buscando nuevas posibilidades⁷².

Cuando le preguntamos acerca de si no extraña los familiares que dejó en Salta y si la madre no lo ha vuelto a buscar, responde lo siguiente:

“Si, me extraña mi vieja, hace tres años que no la veo a mi vieja, y...quiere que yo vaya pero no...no sé...¡tantas cosas que pasaron!, por ahí no quiero ni volver yo...¡tantas cosas que me acuerdo!...cuando andaba por ahí...”

“Por ahí quiero ir, voy a ir, pero no sé, voy a ver...Estoy más tranquilo ahora, antes andaba en otras cosas.”

Del relato de Pedro, podemos entrever la situación conflictiva de la que hasta aquí hemos venido hablando y que existe en torno a su círculo familiar más directo. El no querer volver a visitar a su madre es un claro ejemplo de aquello que quiso y tuvo que dejar atrás para poder emprender esta nueva etapa de su vida. Podemos ver, además, la necesidad de afecto y contención familiar que el entrevistado manifiesta durante toda la entrevista. Esa necesidad de afecto y la ausencia de un padre y una madre que lo protejan es un sentimiento que lo ocupa y lo aqueja. Y dice:

“Me acuerdo que no andaba nadie conmigo, no me mandaban a la escuela...muchos palos...”

“...pensaba en mí, qué iba hacer...¿qué hago acá...?, y le digo a mi vieja chau...me voy a ir, porque ya me cansé de estar acá. ‘¿Por qué?’, me dice. Porque ya me cansé, burreo todos los días, siempre...toda mi vida voy a burrear, le digo yo...y me vine.”

“Siempre tuve...digamos...desde que nací siempre tuve golpes, un...tuve suerte digamos, cómo te puedo decir, nunca...mi sueño realmente digamos...siempre me gustaría...como sea que...me gustaría criarme con mi papá y mi mamá, como se crían todos viste, pero nunca...nunca llegó...mi idea es esa digamos. Decir, venir a tu casa y hola vieja, hola viejo no, no, no, no se me dio, no tuve esa oportunidad yo, yo me crié sólo (...), no tenía mamá ni

⁷⁰ Tenti Fanfani, Emilio. “Sociología de la educación”. Op. Cit., p. 119.

⁷¹ Duschatzky, Silvia. “La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares”. Op. Cit., p. 128.

⁷² *Ibíd.*, p. 93.

papá, nada. (...) tenía muchos problemas yo, pensaba muchas cosas, decía ¿qué voy hacer?, ¿qué voy hacer de mi vida?, y lo más gracioso es que yo me iba de mi casa y mi padrastro me buscaba, que...que fuera a coso viste...porque algunas veces le cuidaba los chicos de ellos yo, y le digo ¡yo no puedo estar cuidando los chicos, tengo que ir a la escuela yo!, (...) ¿y yo cuándo voy a ir a la escuela?, y mi vieja no me decía nada, bueno, esta bien, y me fui a la bosta. Empecé a trabajar yo sólo. Mi vieja...nunca me compraron nada, mi mamá, mi papá...nunca me compraron nada, siempre me compré yo. Con mi plata yo siempre me compré, me vestí yo sólo, a los 11 años me empecé a vestir yo. Yo tengo tantos primos que me dicen 'que suerte que tenés vos', me dicen. No digas que tengo suerte. Me dicen 'vos te comprás lo que vos querés', me dicen, yo trabajo, les digo, yo no puedo decir...vos también, vos estás con tu mamá y tu papá loco, yo no tuve mamá y papá le digo, por ahí vos le contestás mal a tu mamá, estás loco vos, le digo, '¿por qué?', me dice, vos tenés suerte que tenés tu mamá y tu papá, yo no tengo la suerte tuya, si tenés la suerte de ir a la escuela, no la dejés loco, le digo, (...) ¿sabés por qué no fui a la escuela?, porque nadie me apoya, le digo. (...) y después le digo...bueno, acordate de mí, le digo, vos acordate, cuando seas más grande vas a andar burreando como yo, yo ando burreando loco, no tengo estudio, no tengo nada, pero yo siempre con el pecho para adelante."

De la lectura de sus palabras, podemos inferir que Pedro manifiesta marcados sentimientos de exclusión social, sentimientos que son no sólo el reflejo de las condiciones objetivas que debió afrontar sino también la consecuencia de haber sido desatendido por su grupo familiar (la madre, el padre, su padrastro y sus tíos). El hecho de no haberlo mandado a la escuela; el no permitirle continuar con sus estudios primarios; la pelea con su padrastro y el tener que hacerse cargo de los hijos de éste son acontecimientos que aparecen como los responsables de dichos sentimientos.

En este marco situacional, el entrevistado encuentra en la escuela un lugar que le permite sentirse nuevamente incluido, un lugar desde donde vuelve a sentirse parte de la sociedad. La escuela le brinda el amparo que no pudo encontrar al interior de su familia la que, al mismo tiempo, y a diferencia de la de sus primos, no manifiesta los parámetros de "normalidad" socialmente establecidos.

En consecuencia, la escuela se le representa no como algo acotado, en términos de ingreso-egreso, donde la formalidad del estudio, asociado a los deberes y obligaciones de las diferentes materias son su signo identitario, sino como algo abierto, donde el conocimiento lo construye junto a sus amigos, donde el leer se le presenta como la posibilidad de crecer, de ser libre, en definitiva, de ser ese niño feliz que, como bien lo dice al final de la entrevista, siempre ha pretendido ser.

Para finalizar y producto de haber analizado todo lo dicho por el estudiante a lo largo de la entrevista, hemos visto como los conflictos que posee con su grupo familiar, el papel que desempeña la escuela y lo que significa el trabajo en su vida han modificado su perspectiva de futuro. Vimos también la necesidad que tuvo de alejarse de su familia y, como dijimos, el peso que posee el trabajo en su pasado y en su presente.

Desde allí, la representación que posee de la escuela está impregnada de una valoración positiva, en el sentido que es desde el mismo espacio educativo desde donde Pedro logra concebir su vida a futuro y desde donde logra alejarse de los malos recuerdos provenientes de su pasado familiar. La escuela viene a cicatrizar entonces las heridas que arrastra desde su grupo familiar, al tiempo que es ella la que le permite reordenar su trayectoria de vida, o como gusta decir Silvia Duschatzky "...la

escuela viene a quebrar el fatalismo de la vida cotidiana.⁷³

3.1.3 Análisis de entrevista número 3

Adolfo. 38 años. Tiene 4 hijos menores de edad. La asistencia al colegio del entrevistado es muy incierta, y cuando acude lo hace por un tiempo que no excede a una hora. Por otro lado, si bien dicho entrevistado aceptó la instancia de entrevista, sus respuestas son contundentes y breves, sin explayarse ni entrar en mayores detalles. Es necesario agregar que el entrevistado presenta serias dificultades en el proceso de lecto-escritura. De la entrevista en cuestión extrajimos los aspectos más significativos.

Creemos necesario aclarar que aunque la entrevista completa está incluida en anexos, optamos por transcribir algunos tramos ya que el estilo cortante del estudiante hace necesario relacionar la pregunta con la respuesta.

Ante las siguientes preguntas el entrevistado responde:

¿A qué edad empezaste a trabajar?

“A los ocho años”

¿Tu mamá y tu papá terminaron el colegio?

“Eh...primaria.”

¿Fuiste alguna vez al colegio?; ¿hasta qué grado fuiste?

“Eh...hasta tercero.”

¿Por qué dejaste el colegio?

“Eh...tema del trabajo.”

¿No volviste a retomar nunca más los estudios, salvo en esta oportunidad?

“No. Hace tres años atrás.”

¿Por qué decidiste retomar nuevamente tus estudios primarios?

“Porque...me obligaron”, -dice sonriendo-. (El entrevistado ha contado dentro del aula que fue “obligado” por su esposa y sus hijos a empezar con sus estudios primarios. Como él mismo ha expresado en alguna oportunidad, fue llevado “engañado” por su mujer al colegio, diciéndosele que uno de sus hijos iba a empezar a hacer la primaria allí. Al llegar al colegio se encontró con la sorpresa de que tanto sus hijos, su esposa como así también las maestras de la institución estaban “complotados” en la mentira. Desde ese momento fue

⁷³ Duschatzky, Silvia. *“La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares”*. Op. Cit., p. 129.

“inducido” por su familia a anotarse en el C.E.N.P.A Gral. San Martín como estudiante oficial).

Cuando termines la primaria, ¿vas a hacer el secundario?

“Y...pienso que sí.”

¿Vas con gusto al colegio al margen de que te hayan obligado a empezarlo?

“Sí, sí.”

¿Para qué vas a la escuela?

“Para aprender...”

¿Qué representa para vos la escuela?

“Y qué se yo. Es algo...aprender, qué se yo, conocer gente...y hacer...de amistades.”

¿Creés que es valioso lo que aprendés en la escuela?

“No sí, obvio.”

¿Qué es lo que considerás valioso?

“Estudiar.”

¿Qué enseñanza de vida te deja la escuela?

“Enseñanza y...o sea...la que tengo...lo mío es...aprender a leer. Nada más...”

¿Qué conocimientos te dio la escuela que antes no poseías?

“Leer.”

Al momento de emprender el análisis de la entrevista podemos destacar, una vez más, la centralidad que posee el trabajo en la vida de Adolfo. Si consideramos el hecho de que cuando tenía tan sólo 8 años de edad tuvo que abandonar la escuela primaria para dedicarse al trabajo, comprenderemos las urgencias económicas que por aquel entonces atravesaba su grupo familiar.

Como consecuencia de estas mismas condiciones objetivas y de lo dicho por el estudiante, podemos inferir que las desigualdades al acceso a la educación formal son un fenómeno que se ha reproducido al interior de su propio seno familiar. Lo que en la práctica se traduce como padres que no han logrado terminar sus estudios primarios e hijos que repiten la misma lógica y trayectoria educativa. Se destaca, así mismo, que estas circunstancias afectan a la totalidad de estudiantes entrevistados.

Cuando Adolfo abandona el colegio a los ocho años de edad ingresa en una espiral desde donde comienza a vivir el fracaso y la exclusión escolar. De esta manera, y aunque ha intentado retomar sus estudios primarios en otra oportunidad, su suerte como estudiante aparece quebrada desde el primer momento en que se aleja de la escuela. No obstante, el sistema educativo que en su

niñez lo expulsó es el mismo que en la actualidad lo ha vuelto a reincorporar.

A lo largo de la historia y producto de las crisis que comenzaron a aparecer en la relación existente entre sociedad y escuela nuestro sistema educativo ha diversificado su oferta brindando a quienes quedaron rezagados de sus filas, distintas instancias de formación alternativas. Las escuelas nocturnas para adultos, como es el caso del C.E.N.P.A Gral. San Martín, se inscriben en dicha lógica. Pero más allá del carácter democratizador que en apariencia identifica al sistema “se encuentra allí uno de los mecanismos que, sumados a la lógica de la transmisión del capital cultural, hacen que las instituciones escolares más elevadas (...) sigan siendo tan exclusivas como en el pasado.”⁷⁴

El acceso a un capital cultural jerarquizado y a destiempo (hechos que caracterizan a nuestro entrevistado) contribuye, en oposición a lo que desde el sentido común se sostiene, a fortalecer la situación de fracaso educativo en la que Adolfo se encuentra. De esta manera, el estudiante entrevistado se perpetúa en un recorrido educativo que nunca termina de transitar. Y en este sentido Bourdieu nos recuerda que:

La escuela excluye (...) y conserva en su seno a quienes excluye, contentándose con relegarlos a las ramas más o menos desvalorizadas. De ello se deduce que esos excluidos del interior están condenados a moverse, sin duda en función de las fluctuaciones y oscilaciones de sus sanciones, entre la ilusión entusiasta a la adhesión que propone y la resignación a sus veredictos, entre el sometimiento ansioso y la rebelión impotente.⁷⁵

Desde esta perspectiva, el tránsito de Adolfo por la escuela viene a reafirmar dos aspectos: en primer lugar su situación de excluido de los espacios convencionales y socialmente valorizados de la educación formal, y en segundo lugar, su condición de semianalfabeto, condición que, por otro lado, se erige como un muro que delimita y restringe sus ámbitos de sociabilidad cotidianos.

Por otro lado, es importante destacar también la brecha que existe desde el momento en que dejó el colegio, cuando tenía 8 años, hasta el momento en que lo retomó, recién a los 35, para volver a abandonarlo y retomarlo nuevamente a los 38. En otras palabras, existe una distancia de 27 años en la vida de Adolfo, que comprende el momento en que abandonó el colegio, durante su infancia, hasta el momento en que lo retomó por vez primera. El haber permanecido alejado durante tanto tiempo de la escuela explica también las dificultades que encuentra a la hora de emprender el proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva bourdiana, la ausencia de un *habitus* construido en torno a la escuela, al estudio y a la disciplina que es propia de toda institución educativa es un factor que adquiere importancia al momento de analizar la trayectoria educativa de nuestro entrevistado. Y en ese sentido Bourdieu nos dice que “...cuando el *habitus* entra en relación con un mundo social del cual es producto, se encuentra como pez en el agua y el mundo le parece autoevidente”⁷⁶.

Siguiendo el razonamiento de Bourdieu, para Adolfo el mundo de la escuela es un mundo prácticamente nuevo y para nada autoevidente. En consecuencia, debe adaptarse a ese nuevo mundo

⁷⁴ Bourdieu, Pierre y Champagne, Patrick. “Los excluidos del interior”. En: Bourdieu, Pierre *et al.*, *La miseria del mundo*, p. 366. Fondo de Cultura Económica, 1999.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 366.

⁷⁶ Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc J.D. “Respuestas por una antropología reflexiva”. *Op. Cit.*, p. 88.

que lo interpela y al cual él, como estudiante, también interpela. “La escuela se asoma aquí como el espacio de la paradoja, interpela en lugar de la ‘falta’ y como tal ‘invita’ a asumir el distanciamiento de roles que constituye a los jóvenes como sujetos sociales⁷⁷”. En otras palabras, la escuela se presenta en la vida del estudiante poniéndole al frente suyo aquello que a lo largo de su vida no pudo adquirir: el conocimiento institucionalizado. Al mismo tiempo lo incomoda, trayendo a su presente las consecuencias de la pobreza y la exclusión social, aspectos estos que han sido característicos de toda su infancia. Y es desde allí desde donde el estudiante entrevistado elabora los roles sociales que lo constituyen como tal y que pone en acción al interior del aula.

Otro aspecto relevante que podemos extraer de la entrevista a Adolfo es el hecho de que si bien ha sido obligado por su familia a asistir al colegio, más adelante responde que lo hace con gusto. Sin embargo, cuando se le consulta si piensa seguir sus estudios secundarios una vez que culmine los primarios, responde dubitativamente y sin mayores certezas. Hasta podríamos aseverar que la respuesta afirmativa que otorga el estudiante frente a dicha pregunta está condicionada por la misma situación de entrevista.

Siguiendo en esta línea interpretativa, Adolfo realiza un uso de la escuela y de su espacio desde donde emprende el proceso de socialización y recreación intersubjetiva, un uso donde la formalidad de la educación tradicional no logra encontrar mayormente cabida. Al respecto, Duschatzky sostiene lo siguiente:

Este uso del espacio a veces responde a valores explícitos y compartidos por docentes y alumnos, otras veces en cambio asume el modo de una producción “no legalizada”, silenciosa. De un modo u otro, lo cierto es que hablar de “usos” supone admitir la existencia de prácticas y significaciones que escapan a las funciones previstas y prescriptas por las instituciones⁷⁸.

Ello se observa también cuando a Adolfo se le pregunta qué representa la escuela para él, a lo que responde “...conocer gente... y hacer... de amistades”. Pese a ello, más adelante agrega que sí considera valioso el hecho de estudiar. Podemos comprender que si bien el estudiante considera como hechos importantes al estudio y la formación institucional, no son ellos los que él está persiguiendo formalmente hablando. De esta manera, el estudiar es algo que él no pudo hacer a su tiempo y que ahora se conforma con aprender a leer y a escribir.

Es allí donde la lógica institucional de la escuela no encuentra mayormente cabida en la vida del entrevistado: “...lo mío es aprender a leer. Nada más...” El estudiante no afirma, en forma categórica, el querer terminar sus estudios primarios para después continuar con otros estudios. Ni siquiera afirma el pretender adquirir mayores conocimientos acerca del resto de las materias que se dictan durante el transcurso de la escuela primaria, como por ejemplo matemáticas o historia, entre otras. Sólo pretende leer.

De esta manera, y volviendo a las alternativas que el sistema educativo ofrece a este tipo de estudiantes es interesante rescatar a Bourdieu cuando sostiene que “la institución se ve habitada de

⁷⁷ Duschatzky, Silvia. “La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares”. *Op. Cit.*, p. 127.

⁷⁸ *Ibíd.*, p. 85.

manera duradera por excluidos en potencia, que importan a ella las contradicciones y los conflictos asociados a una escolaridad *sin otro fin que sí misma*.⁷⁹ La adquisición de las herramientas de lecto escritura se muestra como el único objetivo que el estudiante posee al interior de la escuela. Fenómeno éste que deja entrever también un marcado sentimiento de resignación social que, paralelamente, lo lleva a naturalizar su propia situación de vida.

3.1.4 Análisis de entrevista número 4: Grupal

Integrantes: Sebastián: alumno **1^{er} ciclo**. 17 años

Esteban: alumno **1^{er} ciclo**. 16 años

Marcos: alumno **1^{er} ciclo**. 16 años

Patricio: alumno **2^{do} ciclo**. 15 años

Analizando lo dicho por los estudiantes entrevistados en forma grupal, podemos apreciar que el trabajo, nuevamente, aparece ocupando un lugar primordial en sus vidas. Todos los entrevistados, incluyendo a Patricio que pertenece al segundo ciclo, lo hacen. Y han empezado a trabajar desde muy temprana edad, como hemos podido observar en forma regular a lo largo de todas las entrevistas anteriores.

De esta manera, el trabajo precario, en negro, y siendo ellos menores de edad adquiere, desde sus perspectivas, tanta importancia como el hecho de poder asistir a la escuela.

Y ante la pregunta de si todos son nacidos en la ciudad, responden:

“No. Yo soy porteño loco” -responde Sebastián-. Patricio afirma ser de Villa María. Esteban es nacido en Villa María, en tanto que Marcos afirma haber nacido en Buenos Aires.

Cuando se les pregunta por qué vinieron a Villa María agregan:

“Yo por trabajo” -responde Sebastián-, en tanto que Marcos afirma *“no tengo ni idea”* - ignorando los motivos por los cuales vino a Villa María. *“Vinimos a Villa María por mi viejo”* - sostiene Sebastián - *“el marido de mi vieja”*.

¿Y en Buenos Aires qué hacías Sebastián?

“Trabajaba en un cotillón yo allá. El marido de mi vieja no trabajaba allá.”

Cuando se les pregunta quiénes de sus familiares trabajan responden:

“El marido de mi vieja, mi hermano y yo”, - sostiene Sebastián - y más adelante agrega: *“Trabajo de albañil”*.

¿Vos Patricio?

“Yo y mi tío.” (Patricio vive con su tío) y más adelante dice: *“Si, trabajo de jardinería.”*

⁷⁹ Bourdieu, Pierre y Champagne, Patrick. “Los excluidos del interior”. En: Bourdieu, Pierre *et al.*, *La miseria del mundo*, p. 364. Fondo de cultura Económica, 1999. (Las cursivas me pertenecen)

¿Vos Esteban?

“Yo sólo, porque mi mamá está sin trabajo.”

Y ante la pregunta de dónde trabaja responde:

“Yo trabajo en el Mercado de Abasto.” En otro pasaje de la entrevista agrega: *“De lunes a sábado. En la verdulería en la mañana, hasta las doce, y después en el mercado, de la una de la tarde hasta las cinco.”* Esteban alimenta a dos de sus familiares: *“En mi casa viven yo, mi mamá y mi sobrinito.”*

En el caso de Esteban, podemos ver como continúa concurriendo y apostando a la escuela a pesar de tener que trabajar durante diez horas al día y a pesar de tener que realizar trabajos pesados, como el que realiza en el Mercado de Abasto.

¿O sea que vos sostenés, económicamente hablando, tu casa?

“Sí” - afirma Esteban - . *“¡Mantiene la olla!”* - grita sonriente Sebastián - .

¿Vos Marcos?

“Mi padrastro y mi hermano.”

Cuando se les pregunta si siempre han trabajado en el mismo lugar responden:

“No”, -responde Esteban-. *“yo sí”*, -dice Patricio, y después agrega- *“va...no, generalmente no. Yo estuve de albañil y también estuve pintando”*, -afirma-. *“Yo estuve de pintor, de ciclista, de mecánico, desarmando autos, motos...”*, -responde Sebastián-. *“Yo iba al Mercado todos los días hasta que quedé”*, -responde Esteban-.

¿Y vos Marcos?

“Bicis, motos, y después cosas electrónicas, como teléfonos...” (El resto de los presentes se ríen por lo afirmado por Marcos).

A través de las respuestas de los estudiantes podemos rescatar el carácter de aleatoriedad, precariedad e informalidad de los trabajos que han realizado y que continúan realizando. A pesar de ello, el trabajo les permite romper con la monotonía del estar en el barrio sin hacer nada. Les permite también escapar de la lógica consumista que proviene de los medios de comunicación, en especial de la televisión. En consecuencia, son la escuela y el trabajo quienes les posibilitan salirse de las rutinas de sus vidas cotidianas ampliándoles, de esta manera, los límites de lo posible.

Desde la perspectiva fenomenológica de Berger y Luckmann “...la realidad de la vida cotidiana se mantiene porque se concreta en rutinas, lo que constituye la esencia de la institucionalización.”⁸⁰

⁸⁰ Berger, Peter y Luckmann, Thomas. *Op. Cit.*, p. 185. Estos autores sostienen que “toda actividad humana está sujeta a la habituación.” (*Ibid.*, p. 72) En este sentido, cuando las actividades de los sujetos se rutinizan generan un marco interpretativo socialmente compartido. Este hecho desemboca en un proceso que ambos autores han dado en llamar *institucionalización* de las prácticas sociales. Por otro lado, la existencia de dichos marcos interpretativos les permite generar una economía de los esfuerzos, debido a que la existencia de tales marcos establece un orden de coherencia y previsibilidad social.

Ya sea al interior de la escuela como en sus lugares de trabajo los estudiantes logran institucionalizar espacios alternativos de socialización y cotidianeidad logrando, en dicho proceso, ampliar las instancias de rutinización de sus respectivas vidas cotidianas.

Cuando se les pregunta a qué edad empezaron a trabajar responden:

“Yo a los siete años”, -responde Sebastián-. “A los once”, -dice Patricio-. “A los siete u ocho años”, -afirma Esteban, en tanto que Marcos dice haber empezado a trabajar a los doce-.

Por medio de las respuestas brindadas, podemos corroborar la corta edad en que estos estudiantes se han incorporado al mercado de trabajo. Esto demuestra que han debido abandonar sus estudios primarios para dedicarse exclusivamente al trabajo ampliando, de esta manera, las fuentes de ingreso familiares.

Cuando se les pregunta, por otro lado, si se sienten a gusto con el trabajo que están realizando en la actualidad:

Todos responden que sí, salvo Esteban que sostiene: “yo no...estoy cansado”, agregando a la respuesta una carcajada.

Ante la respuesta de Esteban podemos comprender la importancia que éste le otorga a la escuela y el valor que en ella deposita dado el cansancio con el que a diario acude, y a pesar de ello, a culminar sus estudios primarios. En otras palabras, la construcción simbólica que Esteban realiza alrededor de la escuela se pone al descubierto cuando abriga la esperanza de que asistiendo a ella podrá encontrar otro trabajo que no lo fatigue tanto, como los que realiza en la actualidad.

Siguiendo con la perspectiva fenomenológica, es la escuela, fundamentalmente, la que interpela la *estructura de plausibilidad*⁸¹ desde donde los estudiantes logran dar sentido al mundo que los rodea. “La estructura de plausibilidad constituye también la base social para la suspensión particular de dudas, sin la cual la definición de realidad en cuestión no puede mantenerse en la conciencia.⁸²”

En el caso particular de Esteban, la escuela le permite abrir un horizonte de posibilidades, y al poner en cuestión su estructura de plausibilidad le permite también construir incógnitas, sueños y deseos. Desde este nuevo lugar Esteban puede imaginar la existencia de una realidad alternativa, una realidad donde la esperanza y el trabajo adquieren preponderancia por sobre todas las cosas.

Con el propósito de determinar sus trayectorias educativas, se les pregunta si alguna vez habían ido al colegio, a lo que responden:

“Sí”, -dicen todos-. “Acá en el San Justo, en la escuela...Rivadavia”, -dice Sebastián-.

⁸¹ Desde el constructo teórico de Berger y Luckmann, toda realidad subjetiva se mantiene a partir de la existencia de una *estructura de plausibilidad* específica. Esto se traduce en la necesidad de que exista una base social específica y de ciertos procesos sociales necesarios para el mantenimiento de dicha estructura. (*Ibid.*, p. 192) Desde esta perspectiva, a partir de la construcción de la realidad subjetiva el sujeto social puede interactuar junto a sus pares con quienes comparte una determinada estructura de plausibilidad. De esta manera, el mundo social se torna natural y autoevidente.

⁸² *Ibid.*, p. 193.

¿Y vos Patricio?

“En la escuela IPEM 322, en Villa Nueva.”

¿Vos Esteban?

“En Las Playas, después vine a la escuela Rosarina y después vine acá.”

¿Y vos Marcos?

“Yo iba en Buenos Aires, y acá en el San Nicolás.”

Todos afirman haber repetido de año. Las razones van desde la cantidad de faltas, por *“saltar las rejas del colegio”*, -dice Marcos-, hasta *“porque tenía que rendir tres materias y no fui, no me presenté”*, -dice Patricio-.

En relación a si les gusta concurrir al colegio San Martín afirman lo siguiente:

“El de ahora sí”, -dice Patricio, y agrega- *“mejor que los otros sí”*

¿Y los otros colegios cómo eran?

“Y...nos pasábamos todo el tiempo hablando y nunca hacíamos nada, sino que...cuando llegábamos a la mitad de año, teníamos dos o tres hojas no más escritas”, -sostiene Patricio-

A continuación, cuando se les pregunta por qué eligieron el San Martín dicen:

“Yo porque conocía a las maestras”, -dice Sebastián-. *“Yo porque me anoté en el Nicolás Avellaneda pero no me gustó ese colegio porque era para todos discapacitados, entonces me trajeron acá y me anoté”*, -dice Patricio-. *“Yo porque me gustaba la escuela”*, -dice Esteban, en tanto que Marcos dice- *“porque tenía ganas...”*, -palabras éstas que provocan sonrisas en el resto de los compañeros-.

Es importante resaltar lo dicho por Patricio, el estudiante perteneciente al segundo ciclo. Vemos como, por ser parte ya del segundo ciclo y por poseer una formación mucho más afianzada que el resto de sus tres compañeros pertenecientes al primero, las respuestas de éste apuntan al grado de exigencia que él pretende del colegio.

En segundo lugar y en vinculación a la segunda pregunta podemos ver como Patricio establece grados de distinción con respecto al colegio al que acudía con anterioridad. Es importante destacar también la manera en que este estudiante se posiciona frente a la escuela interpeándola, exigiéndole conocimientos, responsabilidad y formación. Si bien este es un fenómeno que sólo podemos encontrarlo en Patricio, no por ello deja de ser un dato importante que nos permite ampliar y complejizar nuestro campo de análisis.

Frente a la pregunta de si les gusta ir al colegio todos responden:

“Sí”.

¿Por qué vienen a la escuela?

“Para venir a estudiar”, -dice Sebastián-. *“Porque queremos aprender, conocer nuevos*

compañeros”, -dice Patricio-, “*para estudiar y tener amigos, para terminar el colegio y conseguir un mejor trabajo*”, -dice Marcos-.

En la escuela los estudiantes pueden encontrarse y en ese encuentro “cara a cara” comparten un presente vívido⁸³ donde ponen en juego aquello que los unifica e iguala. El compartir experiencias por medio de la intersubjetividad y el provenir de barrios donde los aspectos socioculturales se asemejan, los aúna como grupo donde la amistad es el factor más visible.

La escuela es vivida por los jóvenes como el espacio fundador de una nueva socialidad marcada por la posibilidad de simbolizar las diferencias y despojarlas de un tono amenazador. Lo interesante en esta nueva socialidad no está en la naturaleza de la escuela, sino en el “uso” que de ella hacen sus actores⁸⁴.

¿Qué representa la escuela para ustedes?

“Estudio, compañeros de la vida”, -dice Patricio, para agregar a continuación- *“sin estudio no hay trabajo y porque tenés que estudiar para conseguir un buen trabajo”*.

“Si. Para conseguir trabajo, poder entrar en una obra” -dice Marcos-. *“Para conseguir un trabajo mejor”*, -afirma Patricio-, *“un trabajo en blanco”*, -agrega Esteban-.

Cuando se les pregunta qué diferencias existen, dentro del grupo de amigos que poseen en sus barrios, entre aquellos que van al colegio y los que no lo hacen responden:

“¡Los vecinos son todos choros allá!”, -sostiene Sebastián, agregando una sonrisa-. *“Todos mis amigos van todos al colegio”*, -agrega Sebastián-, *“sí, yo también”*, -dice Patricio-.

“Los que roban, que...venden las cosas así nomás...por ejemplo eso...-señalando al grabador-, diez pesos te lo venden, los otros prefirieron robar en lugar de venir al colegio, te haces respetar un poco más”, -dice Marcos-.

A partir de las respuestas brindadas, vemos como la escuela les otorga grados de distinción social en relación al grupo de amigos que son parte del barrio al que pertenecen y que no acuden a ella. Los estudiantes se apropian del capital simbólico que encuentran en la escuela para regenerar, desde allí, sus nuevas prácticas sociales.

El acudir a la escuela les permite modificar las huellas que traen del barrio, aquellas que llevan consigo a la escuela. Es al interior del barrio desde donde comienzan a configurar su identidad, una identidad barrial que aparece atravesada por el grupo de amigos y por el grupo de pertenencia. “El lugar no es un simple territorio sino aquello que construye reconocimiento, historia e identidades compartidas, ocupar un lugar es dejar marcas y ser marcados por él⁸⁵”.

En tal sentido, es desde el interior de la escuela desde donde logran reconstituir, en un permanente ida y vuelta entre el barrio y aquella, un reconocimiento social que hace pie en lo barrial y en lo escolar. Desde este aspecto, la escuela aparece re-marcando las marcas que traen del barrio, las mismas que al interior de dicha escuela los identifica y visibiliza con identidad propia.

⁸³ *Ibíd.*, p. 44.

⁸⁴ Duschatzky, Silvia. “La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares”. *Op. Cit.*, p. 85.

⁸⁵ *Ibíd.*, p. 29.

El grupo de pares cumple un rol altamente significativo entre los jóvenes ya que funciona como soporte socio-afectivo. Pero las notas de esta socialidad-entendida como las maneras que caracterizan el estar con los otros-difieren según se trate de las bandas (...) o de los grupos de jóvenes que se nuclean en otros escenarios, como por ejemplo la escuela⁸⁶.

Continuando con el análisis de la importancia que adquieren los espacios en los que los sujetos sociales actúan, es enriquecedor el planteo que realiza Pierre Bourdieu en torno a ellos:

Los agentes sociales que se constituyen como tales en y por la relación con un *espacio social* (...) están situados en un lugar del espacio social que puede caracterizarse por su posición relativa con respecto a los otros lugares (encima, debajo, entre, etcétera) y por la distancia que los separa de ellos. (...) el espacio social se define por la exclusión mutua (o la distinción) de las posiciones que lo constituyen, es decir, como estructura de yuxtaposición de posiciones sociales.⁸⁷

De lo dicho por Bourdieu y recordando el hecho de que los estudiantes entrevistados provienen de los sectores periféricos y más estigmatizados de la ciudad de Villa María (hablamos del barrio Las Playas, Industrial, Los Olmos, San Martín, San Nicolás y Nicolás Avellaneda, entre otros) es interesante analizar el modo en que los estudiantes denotan la contradicción existente entre la situación sociocultural que traen consigo del barrio y la que encuentran en el ámbito de la escuela.

En ese pasaje territorial (del barrio a la escuela y de la escuela al barrio) se actualizan y re-actualizan las posiciones relativas existentes entre los dos espacios sociales aquí analizados: el del barrio y el de la escuela. El provenir de los barrios mencionados los coloca en una posición de desventaja sociocultural. De este modo, los estudiantes entrevistados son conscientes de la estigmatización social que deben afrontar por ser originarios de aquellos barrios. Pero dicha consciencia no es sólo el resultado de la intuición que poseen acerca de las percepciones que de ellos tienen aquellos que no son parte de sus mismas realidades socioculturales y barriales; lo que habitualmente se traduce en discriminación. Se manifiesta también a través del permanente pedido de documentos de parte de la policía y de los arrestos injustificados que sufren asiduamente al salir de la escuela⁸⁸.

De manera que en ese pasaje de un barrio estigmatizado a otro que no lo es (el de la escuela) percibimos la posición relativa en donde la jerarquización y la exclusión social se viven y se sienten de la forma más cruel. De esta manera, la *distancia* que existe entre los barrios de orígenes y el barrio en donde está ubicada la escuela no sólo significa una distancia en términos de cuadras, sino también, y como nos recuerda Bourdieu en la cita, implica revivir la consciencia de la *exclusión* y la *distinción* que es propia de todo espacio social. Es allí en donde se yuxtaponen dos posiciones sociales disímiles que son el reflejo de dos realidades sociales yuxtapuestas: la que viven los estudiantes en sus barrios y la que es propia del espacio al que la escuela pertenece.

Como corolario, el proceso de exclusión al que estos estudiantes están sometidos se expresa de dos maneras: la exclusión que han vivido en el marco del sistema educativo -y que algunos

⁸⁶ *Ibíd.*, p. 41.

⁸⁷ Bourdieu, Pierre. "Efectos de lugar". En Bourdieu, Pierre *et al.*, *La miseria del mundo*. pp. 119-120. Fondo de Cultura Económica, 1999.

⁸⁸ Debido al hostigamiento que muchos de los estudiantes adolescentes manifiestan sufrir de parte del personal policial que patrulla las calles de Villa María, la escuela les entrega una suerte de constancia de que son estudiantes de ella y que a esa hora se encuentran en la calle debido a que recién salen de clases.

continúan reproduciendo al interior de las instituciones educativas devaluadas- y la exclusión que experimentan por ser partes constitutivas de los espacios sociales que ocupan.

Por otro lado, y en lo concerniente a la manera en que los estudiantes entrevistados se representan a la escuela, vuelve a manifestarse la importancia que éstos le otorgan al trabajo y la relevancia que dicho trabajo posee en sus vidas. Es notorio el modo en que el trabajo se presenta en la vida de los estudiantes atravesando todas sus expectativas, salvo en Patricio, cuyo caso veremos más abajo. Las representaciones sociales que poseen en torno a la escuela consisten en abrigar la esperanza de que ella les brindará la posibilidad de poder encontrar un “buen trabajo”, un trabajo en “blanco”, estable. La escuela es apreciada como el lugar donde la libertad se entrecruza con los reglamentos propios de aquella. En ese entrecruzamiento, los estudiantes ponen en juego distintas estrategias para permanecer en su interior, pero también para vulnerar sus propios límites.

Frente a la pregunta que pretende determinar lo que proyectan a futuro y lo que tienen pensado hacer una vez que culminen sus estudios primarios responden:

“Terminar la escuela y buscar un trabajo fijo”, -dice Patricio-. “Terminar la secundaria. Yo tenía pensado terminar la secundaria y arrancar a estudiar electricidad o mecánica, alguna otra cosa, quería ver si me puedo anotar ahí en la universidad en la UTN, a ver si puedo elegir algún curso para estudiar. Yo tenía pensado estudiar Contador Público -continúa diciendo Patricio-, de irme a estudiar a Córdoba o alguna parte donde se estudie.” (El resto de los compañeros se ríen, como descreyendo de lo que Patricio dice)

¿Vos Marcos?

“Albañil.”

“A mí me gustaría con mi papá, encontrar trabajo en la harina, en el depósito, en el molino”, -dice Esteban-.

Aquí vemos como Patricio, como alumno del segundo ciclo, y con una formación más afianzada que la que posee el resto de sus compañeros, cuando se le pregunta qué es lo que proyecta a futuro, responde: continuar estudiando en la Universidad Tecnológica Nacional, realizar algún curso de electricidad o mecánica, incluso responde que tiene pensado estudiar Contador Público. La proyección que posee Patricio en relación a su futuro abreva en la representación que posee en torno a la escuela. Es consciente que culminando sus estudios primarios y secundarios podrá continuar estudiando en un futuro cercano.

Desde la óptica de Bourdieu y tomando el término *inversión*⁸⁹ podemos comprender que las disposiciones que Patricio ha ido construyendo a lo largo de su trayectoria escolar, como reflejo de un cierto *habitus*, son las que más se ajustan a las demandas y exigencias del campo educativo. Patricio demuestra conocer el significado del juego (la escuela y la importancia de culminarla) y desde allí

⁸⁹ “La entiendo como la propensión a actuar que nace de la relación entre un campo y un sistema de disposiciones ajustadas a dicho campo, un significado del juego y de sus apuestas, que implican, al mismo tiempo, una inclinación y una aptitud para participar en el juego, estando ambas social e históricamente constituidas.” (Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc J.D. *“Respuestas por una antropología reflexiva”*. Op. Cit., p. 81)

apuesta a continuar estudiando en un futuro cercano.

El estudio aparece en las representaciones sociales de Patricio como la alternativa más importante que le permitirá, quizás, escapar de su actual situación sociocultural. Este es un fenómeno que se observa en algunos estudiantes pertenecientes al segundo ciclo. La idea de culminar sus estudios primarios para, y con posterioridad, continuar *invirtiendo* en algún estudio terciario y/o universitario abona lo dicho.

3.2 Estudiantes pertenecientes al segundo ciclo

3.2.1 Análisis de entrevista número 1

Rosa. 66 años. Madre de dos hijos mayores que ya no viven con ella. Rosa es una de las escoltas del C.E.N.P.A Gral. San Martín. Durante el período correspondiente al primero de los dos ciclos que completan los estudios primarios de dicho C.E.N.P.A Rosa fue elegida como “mejor compañera”.

Siendo oriunda de Arroyo Cabral vino a Villa María por cuestiones laborales cuando era todavía una adolescente. Y cuando se le pregunta si recuerda aquel momento responde:

“¡Uhh!, no sé, era muy chica. Habré tenido...trece años, catorce, quince años. Mirá si hace años que estoy acá.”

“...yo me vine porque trabajaba en una casa, con una gente en el campo y...ellos se vinieron a Villa María y yo me vine con ellos. Después vino mi mamá, como a los...tres o cuatro años vino mi mamá...de esa época hasta hoy...estamos, pero hace muchos años.”

“Y trabajaba de...en casa de familia.”

Cuando a Rosa le preguntamos si recuerda a qué edad comenzó a trabajar agrega:

“Y jovencita. Creo que yo iba...por eso a uno antes lo hacían dejar la primaria para ir a trabajar. No sé, pero habré tenido catorce o quince años y yo ya estaba trabajando en el campo.”

En lo concerniente a su alejamiento de la escuela sostiene:

“...fui hasta tercer grado en Arroyo Cabral.”

“Y porque...viste...los padres decían ‘bueno, mejor que vaya a trabajar porque ahí se gana plata y en la escuela no’ (sonríe) y sí, era la ignorancia de cada uno, que pensaban más...que ganáramos...no es como ahora que los chicos trabajan, tienen quince años y se cobran su plata. Antes vos tenías que darle la plata a los padres. Y ellos si querían te daban y si no querían no te daban. No era como ahora.” (La entrevistada se muestra emocionada)

Una vez asentada en Villa María y con respecto al trabajo que realizó en dicha ciudad Rosa nos dice:

“...Trabajaba mucho...mucho tiempo afuera, mañana y tarde, así que no tenía tiempo. En cambio como ya me jubilé, ya entonces empecé...empecé a ir a la escuela. Iba a particular a una señora acá, fuimos...¿unos meses fui caro? (le consulta a su hija), y después digo...voy a ir a la escuela, a mí nomás se me vino la idea, de la escuela.”

En relación al trabajo que Rosa desarrolló en el campo, es importante destacar las instancias de socialización primarias por las que la estudiante entrevistada ha transitado desde la niñez. Dicho proceso implicó el nacer y crecer al interior de una familia que desde muy pequeña la alejó del ámbito educativo con el propósito de que comenzara a trabajar. El trabajo en el campo se produjo, aproximadamente, hasta los catorce o quince años, como ella misma afirma. Sin embargo, en dicho proceso de socialización primaria Rosa nunca naturalizó por completo la decisión de su familia, aquella que atinge al hecho de que debía abandonar la escuela para dedicarse a trabajar:

“...quería terminar, porque...a mí me gustaba la escuela, nomás que como me sacaron no pude terminar. Quería...terminar los grados, aprender un poco más...escribir, y...poder aprender algo más de lo que sabía, de lo poco que sabía.” (Aquí la entrevistada se muestra emocionada nuevamente)

“...yo me siento bien porque estoy con todos los compañeros pasamos...pasamos un momento bien, a lo mejor uno tiene algún problema pero...ahí se te olvidan los problemas, pasas los momentos, aparte de aprender pasas momentos bien.”

“Sí, es valioso. Hay cosas que yo no las sabía. Como matemáticas...hay cosas que yo estoy aprendiendo ahora y nunca las había hecho...en la otra escuela. Ya no se usa más lo que hacíamos en la otra escuela, la matemática por lo menos, y la leyenda tampoco...nosotros no trabajamos con leyenda, trabajábamos más con...estudiar de los libros, historia, los mapas, los mapas antes uno los hacía, no los compraba, y todos los dibujitos los sacábamos del papel de calcar.”

“Y te enseña a como hablar...muchas cosas te enseña la escuela. Hay otras palabras que...y después te da a entender...si a vos se te presenta uno y te dice...yo ya...vos te das cuenta que...no es lo que dice, te miente, o sea, vos ya...agarrás de otra forma las cosas, nadie te puede engañar porque ya estás más preparado.”

En relación a las nuevas experiencias que la estudiante vive en el marco de su escolaridad es interesante retomar los análisis de Berger y Luckmann cuando agregan que:

Los procesos formales de socialización secundaria se determinan por su problema fundamental: siempre presupone un proceso previo de socialización primaria; o sea, que debe tratar con un yo formado con anterioridad y con un mundo ya internalizado. No puede construir la realidad subjetiva *ex nihilo*. Esto presenta un problema, porque la realidad ya internalizada tiende a persistir.⁹⁰

Desde el abordaje teórico de Berger y Luckmann, observamos que en el proceso de internalización primaria vivido durante su niñez Rosa fue consciente que el dejar el colegio no era lo natural. Del análisis de la entrevista, podemos inferir que ello ha persistido hasta nuestros días, aún durante los momentos que involucran a los procesos característicos de la socialización secundaria, donde la escuela, en la actualidad, juega un rol preponderante.

En consecuencia, la escuela se erige como aquella instancia desde donde Rosa fortalece y

⁹⁰ Berger, Peter y Luckmann, Thomas. *Op. Cit.*, p. 175.

reconstruye dicha socialización primaria. Lo que en ella ha *tendido a persistir* a lo largo de su vida - como dicen Berger y Luckmann- es ese “gusto” por la escuela que desde muy pequeña tuvo y que claramente manifiesta en una de las citas anteriores. En tal sentido, y con respecto a lo dicho por estos autores, apreciamos como las instancias de socialización primarias -las mismas que Rosa tuvo que afrontar y desde donde internalizó una realidad que nunca naturalizó por completo- han configurado su “yo” y su realidad subjetiva a lo largo de su historia de vida.

Como correlato, los aspectos internalizados durante el proceso de socialización primaria se hacen presentes hoy en su nuevo paso por la escuela haciendo posible que la construcción de esa realidad subjetiva al interior de aquella no sea el resultado de un proceso *ex nihilo*. El hecho de que Rosa sea hoy una de las escoltas del C.E.N.P.A Gral. San Martín refleja la no naturalización de ese mundo de la vida que internalizó a lo largo de su infancia. Esta es una característica que, a los fines de la investigación, debe ser resaltada debido a que Rosa es una estudiante perteneciente al segundo ciclo, hecho que muestra, además, las representaciones sociales que abriga en torno a la escuela a diferencia de las que abrigan los estudiantes del primer ciclo.

Es posible establecer la existencia de una temporalidad que da coherencia a la vida de la entrevistada, donde pasado y presente se complementan permanentemente:

La estructura temporal de la vida cotidiana no solo impone secuencias preestablecidas en la agenda de un día cualquiera, sino que también se impone sobre mi biografía en conjunto. Dentro de las coordenadas establecidas por esta estructura temporal, yo aprehendo tanto la agenda diaria como la biografía total (...). Solo dentro de esta estructura temporal conserva para mí la vida cotidiana su acento de realidad⁹¹.

Desde el planteo fenomenológico apreciamos el modo en que la cotidianeidad implica un proceso temporal donde lo vivido en nuestro pasado y lo que vivimos en la actualidad dan como resultado el hecho de que podamos construir un mundo de la vida donde lo cotidiano adquiere sentido.

En el caso de Rosa, su mundo de la vida actual adquiere coherencia y sentido si contemplamos su pasado desde la niñez (cuando abandona el colegio para ir a trabajar al campo) hasta su presente, donde al retomar sus estudios primarios logra reconstruir la lógica temporal que atraviesa a todo sujeto social. Es tan grande el impulso que ha permanecido en ciernes desde aquel momento durante su niñez en que, a pesar del gusto que ella manifiesta por el colegio, sus padres deciden retirarla de él, que cuando retoma sus estudios, siendo ya una mujer adulta, se convierte en escolta y en mejor compañera.

Cuando le consultamos acerca del compañerismo existente al interior del aula Rosa responde:

“Si, a mí me gusta ser compañera. No me gusta cuando hay...cuando hay así...el año pasado fuimos todos compañeros, todos...uno para todos y todos para uno. Si vos querías esto...si vos necesitabas un lápiz...tomá el lápiz, yo te lo presto, si vos querés esto...si comprábamos una masita...así tuviéramos que repartirla en cuatro pedacitos, todos comíamos lo mismo, si tomábamos una gaseosa, todos tomábamos un poquito cada uno. Todas esas cosas...compartíamos más el año pasado, este año compartimos menos.

⁹¹ *Ibíd.*, p. 44.

Porque son más jóvenes los chicos, tienen...son más jóvenes, ellos...no sé si van con interés de aprender pero ellos...los jóvenes tienen otra forma de pensar que los grandes, porque ellos viste...es viva la pepa, no ves que anoche estábamos escuchando la canción esa de León Gieco de la escuela, hermosa (...) y los chicos dicen por qué no traen Damas Gratis, y de Damas Gratis a León Gieco hay mucha diferencia. Entonces...viste como es la juventud, el año pasado había gente más grande (...) nosotros cuando empezamos, empezamos muchos grandes, cuando empezaron los chicos, los bolivianos, todos esos, después...iba la señora que hacía comida para afuera, para la gente...esa señora siempre empezó y en la mitad dejó siempre. Una mujer grande también...(...) entonces...éramos todos grandes, los más chicos (...), toda gente grande era, los más jovencitos era... (...). Éramos todos muy unidos, y en el primer ciclo también, éramos muy unidos. Ahora no sé qué pasa, hay muchas chicas jóvenes ahora, los chicos se ponen más...se ponen a hacerse los novios, y el otro le tiene celos al otro y así.”

“...me gustaría que...que toda la escuela, todo el grado cambiara de forma, que fueran más compañeros todos juntos. Eso es lo único que me gustaría. Me gustaría que todos fuéramos iguales, que no haya esa discordia, después si quieren tener novia, que vayan a tenerla afuera, todo tranquilo, que si se toma mate, se toma todos juntos, como al principio, al principio era lindo, al principio cuando empezó este año. ¡Todos contentos!...”

De lo dicho por la estudiante, es destacable la visión que posee en torno a los compañeros más jóvenes que estudian con ella. La diferencia de edad existente entre los adultos y los adolescentes determina los espacios de sociabilidad al interior del colegio, al tiempo que marca las rupturas generacionales que entre ellos se producen. Cuando la entrevistada añora lo vivido años pasados, donde todos eran compañeros porque todos eran adultos, fortalece lo dicho.

Como corolario, en el proceso de representación que los estudiantes construyen acerca de la escuela, la edad se presenta como una de las características insoslayables al momento de analizar y comprender dichas representaciones sociales.

3.2.2 Análisis de entrevista número 2

Mariela. 32 años. Madre de tres hijos menores de edad.

Mariela es oriunda del Chaco y cuando se le pregunta por qué vino a Villa María responde:

“Uno porque me escapé...como es...vamos a decir...bueno, cuando mi familia se enteró de que estaba embarazada directamente...me corrieron. Y eso que tenía 17 años, no le caí de sorpresa como mi hermana a los 11, así que vivía sola en el monte y bueno...y cada vez que...cuando ya la nena nació apareció el papá y...eh...vamos a decir, la agarraba y se la llevaba de prepo nomás. Así que...hasta que un día bueno, tenía dos meses, vamos a decir...ella prácticamente nació...yo coseché hasta el 11 de mayo, ella nació el 12 de mayo, y bueno, a los dos meses me la quitaron. Dos meses tenía cuando nació, va... cuando me la quitaron. Y de ahí volví...vamos a decir, fui a Resistencia, a la capital, trabajé, volví, la recuperé (...) me la entregaron, el juez...”

Del relato de Mariela sobresale el hecho de que el trabajo aparece ocupando un lugar central en su vida, al igual que en los demás entrevistados. Mariela cuenta que en el Chaco trabajaba en el monte y que lo hizo hasta el día anterior a tener al primero de sus tres hijos. Se manifiesta, una vez más, el carácter precario de los trabajos y las condiciones de insalubridad de éstos, algo que es moneda corriente entre todos los estudiantes entrevistados.

Cuando le preguntamos acerca de la edad en la que comenzó a trabajar responde lo siguiente:

“En primer grado prácticamente. Éramos chiquitos, cuando ya papá nos levantaba y...no nos hacía trabajar pesado, pero sí en la ladrillería, levantar adobe, cargar la leña, limpiar en la casa era lo natural.”

“...mi papá nos mandaba a pedir por ahí en las calles, y él quedaba tranquilo en la casa, y toda esa vida...siempre dije, no quiero que mis hijos pasen lo que pasé con mis padres...”

“...le llevaba la mercadería a mi mamá, alimentaba a mis...mis hermanitos, así que...yo era la que tenía que cuidar...vamos a decir...me dieron el cargo de ser papá y mamá a la vez.”

Ya en Villa María, y en relación a los trabajos que desempeñó, Mariela nos dice:

“En el basural, todo lo que es reciclado, este...lavar platos, porque lavé platos acá en el Junior (se refiere a un club villamariense), limpieza toda la vida, cuidaba ancianos, porque cuidé una señora también hasta que se murió, y bueno, estuve trabajando de auxiliar ahí donde enseñan payaso, era auxiliar en la guardería, que ahí aprendí cosas que las señoritas iban enseñando ellas, fue todo un año. Y después estuve acá en la guardería, primero en el jardín, después en la guardería, y bueno, y así...casa de familia así, nunca dejé de trabajar.”

Y refiriéndose a los trabajos que realiza en la actualidad agrega:

“De niñera y...los sábados de limpieza, en casa de familia.”

“Si. Si, de niñera toda la vida, porque de los 14 años estuve en comedor, siempre ayudando para...para los chicos.”

El trabajo aparece en la vida de Mariela desde muy temprana edad. Y una vez más podemos ver como el dejar de asistir a la escuela para dedicarse a trabajar nace desde el propio seno familiar. El trabajar para colaborar con su familia, relegando, de esta manera, sus estudios primarios, se le ha representado, desde muy niña, como un hecho “natural”, como ella misma lo llama.

Apreciamos como los aspectos de lo social (el tener que trabajar desde pequeña; el no poder ir a la escuela; la pobreza y la exclusión) se han inscripto en ella como aquello que dio sentido a toda su vida. Desde este lugar, y considerando la teoría de Pierre Bourdieu, la entrevistada ha construido *esquemas clasificatorios*⁹² desde donde ha naturalizado su situación de vida, al tiempo que ha creído que el vivir de esa manera era lo *normal*.

Y en vinculación al universo de lo social y sus especificidades, Bourdieu sostiene que:

Lo peculiar de este universo es que las estructuras que lo conforman llevan, por decirlo así, una doble vida. Existen dos veces: la primera, en la “objetividad del primer orden” (...) la segunda, en la “objetividad del segundo orden”, bajo la forma de sistemas de *clasificación*, de esquemas mentales y corporales que fungen como matriz *simbólica* de las actividades prácticas, conductas, pensamientos, sentimientos y juicios de los agentes sociales⁹³.

Los *sistemas de clasificación* y los *esquemas mentales* y corporales que Mariela construyó desde pequeña son los que le permitieron actuar en ese “mundo de la vida” hostil, plagado de

⁹² Parafraseando a Bourdieu, los esquemas clasificatorios a través de los cuales nos movemos en el mundo y por medio de los cuales contribuimos a la construcción de dicho mundo tienden a naturalizar la forma a través de la cual elaboramos una visión del mundo. De esta manera, los esquemas clasificatorios son propicios a la deshistorización del origen y la génesis desde donde hemos elaborado tales esquemas. (Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc J.D. “Respuestas por una antropología reflexiva”. *Op. Cit.*, p. 22)

⁹³ *Ibíd.*, p. 18.

desamparos pero al mismo tiempo y desde su perspectiva, incuestionable. Como consecuencia de ello, todo a su alrededor parecía adquirir el carácter de natural cuando en realidad “el orden social no forma parte de la ‘naturaleza de las cosas’ y no puede derivar de las ‘leyes de la naturaleza’. Existe *solamente* como producto de la actividad humana.⁹⁴”

Pasando a la relevancia que para la entrevistada tiene la figura de su padre vemos la importancia que éste ha ocupado en la vida de aquella, incluso hasta la actualidad. Esto es así desde el momento en que el padre la obliga, a ella y a sus hermanos, a dejar el colegio para ir a trabajar, como pudimos apreciar en el contexto de la entrevista. Y desde este mismo punto de vista, si bien Mariela naturalizó las condiciones objetivas de existencia que le tocaron vivir, sin embargo podemos inferir que su no asistencia al colegio fue un hecho que quedó latente a lo largo de los años, hecho que se vincula estrechamente con la figura de su padre.

Y resulta interesante retomar aquí el abordaje realizado por Pierre Bourdieu en relación a lo que denomina las *contradicciones de la herencia* y cuyo tratamiento teórico fue iniciado al comienzo de este trabajo.⁹⁵ Allí, Bourdieu nos presenta una interpretación singular en torno a la herencia y la manera en que ella se produce y reproduce al interior del seno familiar, agregando:

El padre es el lugar y el instrumento de un “proyecto” (o, mejor, de un *conatus*) que, al estar inscripto en sus disposiciones heredadas, se transmite inconscientemente, en su manera de ser (...) Heredar es relevar esas disposiciones inmanentes, perpetuar ese *conatus*, aceptar convertirse en un dócil instrumento de ese proyecto de reproducción⁹⁶.

En el caso de Mariela, podemos inferir que el proyecto inconsciente del padre (el *conatus*) no se cumplió, al menos por completo. Lo que se traduce en que Mariela no aceptó convertirse en el dócil instrumento de reproducción inconscientemente elaborado por su padre. En otras palabras el *éxito* que Mariela experimenta al retomar sus estudios primarios implica su *fracaso* (desde la perspectiva inconsciente del padre), debido a que de esta manera Mariela mató los deseos inconscientes de aquel.

Sin embargo, y desde la concepción que hace intervenir a los “*proyectos*” conscientes del padre (en oposición al *conatus*), el retomar la escuela primaria es vivido como un *fracaso*. Es aquí donde se produce el *desgarramiento* o la *transgresión*, términos a los que Bourdieu alude para explicar el momento en que el hijo se separa de su padre. “Cuanto más cumples la voluntad paterna de verte tener éxito más fracasas, más matas a tu padre, más te separas de él...”⁹⁷ Y en esta misma lógica, más adelante veremos el papel que desempeñará su pareja, quien aparece emulando la figura del padre.

Y a continuación la entrevistada agrega:

“...y yo una promesa se la había hecho a mi padre porque como era la mayor, él me dijo que

⁹⁴ Berger, Peter y Luckmann, Thomas. *Op. Cit.*, p. 71.

⁹⁵ Cf. “Análisis de entrevista número 1” de la sección “Estudiantes pertenecientes al primer ciclo”, páginas 35 y 36.

⁹⁶ Bourdieu, Pierre, “Las contradicciones de la herencia”. En: Bourdieu, Pierre *et al.*, *La miseria del mundo*, pp. 443-444. Fondo de Cultura Económica, 1999.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 445.

no podía estudiar, tenía que trabajar para mis hermanitos. Entonces directamente yo le dije que cuando fuera grande voy a estudiar.”

De lo dicho por Mariela, queda expuesta la manera en que ella debió “matar” a su padre y alejarse de él para poder retomar sus estudios primarios. Algo similar deberá hacer con quien fue su pareja y el padre de sus hijos al momento de reingresar a la escuela.

Y a diferencia de Elsa -la estudiante perteneciente al primer ciclo- en el caso de Mariela el destino que permanecía encerrado es su herencia (como lo denomina Bourdieu) no se reprodujo con idéntico éxito. Esto es así dado que el destino no concordó con las disposiciones que Mariela pudo ir elaborando a lo largo de las diferentes instancias sociales que le tocaron vivir.

Y estando en el Chaco todavía, conoce a quien sería el padre de dos de sus tres hijos:

“...y bueno, y ahí conocí a este muchacho que fue el papá de mis hijos, fue a llevar ropa para los inundados, y bueno, él no me prometió nada, solamente me prometió que...acá iba a conseguir trabajo... (...) Y a este muchacho, ya le dije, cuando...si algún día los chicos crecieran pudiera estudiar, él me decía que sí, todo que sí.”

“Bueno, y acá...acá yo había conseguido casa, trabajo, todo me dieron, y no quiso que me fuera, (se refiere a su pareja) y bueno...de una...al estar compartiendo delante del...sería...para la familia, nosotros éramos pareja, porque no teníamos dónde...yo no tenía dónde vivir, entonces...cómo es...y bueno, en el transcurso de esa mentira pasó lo que pasó, me quedé embarazada, y ya no me dejó ir. Perdí la casita, todo, el trabajo, todo lo que me iban a dar. Así que bueno, hasta que un día él me echó y bueno, andaba por la calle, anduve por la calle, me llevaron al Portal de Belén, y...después volví porque era menor de edad, entonces me dijo el juez ‘o te quedás con este hombre o te vas de vuelta allá al Chaco’, y yo allá al Chaco no quería ir por esa razón, y...bueno, y ahí anduve...11 veces me cambié, me fui hasta Tío Pujio...”

A lo largo del párrafo citado podemos apreciar la relevancia que adquiere la figura de quien fue su pareja, la cual desempeñó en su vida un rol tan importante como el que desempeñó la figura del padre, lo que establece una cierta homología con el caso de Elsa.

Cuando le preguntamos acerca del momento en que decidió retornar a la escuela, Mariela deja entrever el peso que tuvo el padre de sus hijos durante ese proceso. Y dice:

“...intenté...cuando el Tiago tenía...ya venía yo acá, tenía...meses tenía, habrá tenido dos o tres meses, empecé acá, estaba Fabiana, yo la conozco como Fabiana, no me acuerdo el apellido, empecé en el Arturo M. Bas, pero como...con bebé no se puede estudiar porque o lloran o...distráe a los que están estudiando, así que sí o sí tuve que dejar. Y más él...me hacía quilombo también acá el papá, entonces yo le dije que cuando el Tiago tuviera aunque sea 6 años yo iba a estudiar. Me dijo que no, siempre me tenía con que no servía, que directamente...lamentablemente no valía nada, entonces toda la vida me creí eso hasta que...engordé, tenía 145 kilos, tres ataques del zurdo, y bueno, empecé a trabajar, y bueno, lo nuestro ya no iba hacía rato (...) ...hasta que un día dije basta, porque por los chicos yo estaba, siempre...aparentando una familia que no era, y ahí yo me tiré al alcohol, y me separé. Porque pensé que...como él decía que una no valía nada, al no tener estudio, una cree que qué se yo, que...que no sirve, y bueno, entonces empecé a trabajar en el basural, de ahí empecé a trabajar en el Club Junior, de lavar platos, toda la vida laburé...”

“...y...no quería que fuera a la escuela (se refiere a su pareja), y cuando encuentro...como decía ahí para anotarse, fui y pregunté nomás, y me dijo bueno, ‘si vos venís vengo con vos’ me dice, porque dice, ‘esto está especial para poner los cuernos’ dice, ‘a los novios, a los maridos...que para eso estudian’, y el papá de mi hijo me decía eso, ‘no’, dice, ‘porque eso

va hacer que vos conozcas a alguien' dice 'y me pongas los cuernos, (...) quien me mantiene todas las cosas acá sos vos' dice, yo era la compañera nomás, no era otra cosa..."

De la lectura de las palabras de Mariela, podemos comprender que la figura de quien fue su pareja y el padre de sus hijos apareció en su vida desempeñando el mismo papel que desempeñó su padre durante su niñez con fuertes connotaciones machistas. Así como el padre le impidió que asistiera al colegio, con el propósito de que trabajara y cuidara de sus hermanos menores, la pareja que conocería algunos años después impediría que acudiera a culminar sus estudios primarios por temor a que lo engañaran. En definitiva, las dos figuras masculinas más importantes que podemos encontrar en su vida han entorpecido y trastocado, de alguna manera, su propio rumbo personal.

En segundo lugar, y ahondando en la relación conflictiva que Mariela poseía con el padre de sus hijos, es interesante analizar, desde la perspectiva bourdiana, el rol que desempeñaba su pareja frente a los deseos de aquella de continuar con sus estudios primarios: *"...siempre me tenía con que no servía, que directamente... lamentablemente no valía nada, entonces toda la vida me creí eso..."*

La violencia simbólica de la que nos habla Bourdieu radica en *"...aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste.⁹⁸"* La pareja de la estudiante entrevistada ejercía, con la anuencia de ésta, un grado de violencia simbólica desde donde lograba construir, a través de su propio discurso, una realidad que estaba hecha a su medida. Y en este sentido Bourdieu nos dice que:

El poder simbólico, es decir, el poder de constituir lo dado enunciándolo, de actuar sobre el mundo al actuar sobre la representación de éste (...) se verifica dentro y mediante una relación definida que da origen a la creencia en la legitimidad de las palabras y de las personas que las pronuncian, y sólo opera en la medida en que quienes lo experimenten reconozcan a quienes lo ejercen.⁹⁹

Por medio de este acto de violencia simbólica, la pareja de Mariela continuaba dominándola e impidiéndole, de esta manera, que pudiera acudir al colegio con el único propósito de culminar sus estudios primarios. A través de la violencia simbólica la pareja de la estudiante pretendía que sólo se dedicara a mantenerlo a él y al cuidado de *"todas las cosas"*, como ella misma dice en el párrafo citado.

En tanto que Mariela desconocía el acto de violencia simbólica que provenía de su propia pareja, contribuía a *"...reconocer una violencia que se ejerce precisamente en la medida en que se le desconozca como violencia..."¹⁰⁰* De esta manera, Mariela reproducía un mundo del que ella era su víctima y que, por legitimar -a través del acto de obediencia- las palabras de quien fuera su pareja, permanecía a su merced.

Cuando se le consulta si alguna vez fue al colegio responde:

"El primer grado lo tengo completo. Ya el segundo ni siquiera lo empecé."

"...de chiquitita fui al jardín y a primer grado. Cuando voy para entrar a segundo, ahí viene mi

⁹⁸ Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc J.D. *"Respuestas por una antropología reflexiva"*. Op. Cit., p. 120.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 106.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 120.

papá, se reconcilian y vuelven a estar juntos.” (Sus padres se habían separado)

“Excepto cuando mi hijo tenía 25 días, un mes, que intenté estar una semana, una semana, nada más, es todo lo que...porque...ya...el papá de los chicos no me dejaba.”

Siguiendo con su asistencia al colegio, cuando a Mariela le preguntamos cómo fue su retorno a él agrega:

“Porque me enteré, porque justamente una tarde fui a comprar, pasé con el colectivo y miré, y...igual se me hacía un poquito medio lejos porque digo yo bueno...pero no importa, este...veo, fui, me acerqué...”

“...así que...bueno, y pregunté, estaba Cristina (Cristina es la directora del nivel medio - C.E.N.M.A- del colegio Gral. San Martín) esa tarde, justo no estaban las señoritas y me dice (Cristina) ‘¿por qué querés seguir?’, no le digo, porque quiero cumplir una promesa, le dije, y la promesa que yo le había hecho a mi padre, así que ni bien recibí el año pasado la libreta, vine y se lo entregué a mi mamá, digo, mami le digo, gracias por la vida...”

“...si llego a recibir este diploma, y llego a tener la posibilidad, mi papá me mandó a llamar así que...quiere verme, dice que...porque dice a la hija que tanto le hizo daño dice...él quiere...es como que se quiere despedir, según él, dice que...quiere pedirme perdón y bueno, y de paso yo...es como que le pido a la vida también eh...al menos la oportunidad de decir bueno, mirá papá, perdoname pero mirá acá está la promesa que te hice, cuando chica, sí, está bien, lo hice enojada porque yo no quería trabajar, yo quería estudiar, así que bueno, es lo único...por eso hago que mis hijos estudien.”

Se aprecia el modo en que la escuela viene a sanar, otra vez, las viejas heridas que la estudiante arrastra desde la infancia, aquellas que permanecen a flor de piel aún en su presente y a las que deja entrever a lo largo de toda la entrevista. De cuando su padre la obligó a abandonar el colegio para que saliera a trabajar junto a sus hermanos. De cuando se tuvo que hacer cargo de ellos y alimentarlos. De cuando tuvo que salir a pedir casa por casa mientras su padre no hacía nada. El asistir a la escuela para retomar sus estudios primarios viene a reordenar todo su pasado, al tiempo que reordena también su futuro.

Por otro lado, la asistencia a la escuela le ha permitido modificar los esquemas clasificatorios desde donde había naturalizado su situación de vida. A partir de aquí, podemos comprender también la maleabilidad que es constitutiva de dichos esquemas. Esto demuestra que el sujeto no es el mero reflejo de la objetividad o la estructura. En tal sentido, existen procesos que actúan al nivel de la subjetividad en una relación dialéctica con la objetividad existente:

“...algún día me gustaría ser aunque sea maestra así tenga...40 o 50 años, pero me gustaría ser o jardinera o guardería, y...cómo es...toda la vida me gustaron los chicos, así que...”

“Yo empecé la escuela porque dije bueno...voy a empezar la escuela para saber un poquito matemática, que es un poquito en lo que más floja estoy, lo otro me encanta, todo lo que sea historia me gusta, pero...digo yo, voy a empezar para poder vender lavandina y detergente para que nadie me chamuye en el sentido de la plata, que nadie me estafe o...y decía vivo de mi trabajito y pongo eso, decía yo así, cuando empecé la escuela, pero ahora no, ahora no tengo esa mentalidad (...) directamente sé que hay un concurso o un curso, no sé cómo se llama, ahí le dan la posibilidad en la...la municipalidad...”

Las representaciones sociales que en la actualidad tiene Mariela acerca de la escuela le

permiten establecer importantes puntos de inflexión en relación a lo que ha sido no sólo su pasado familiar e incluso amoroso (con el padre de sus dos hijos) sino también con respecto a lo que ella denomina como “cambio de mentalidad”.

La mentalidad que Mariela poseía cuando recién ingresó al colegio, allá por el primer ciclo, es muy diferente a la mentalidad que posee en la actualidad. Si al momento del ingreso al colegio Mariela sólo pretendía estudiar para poder vender lavandina y productos de limpieza, evitando, además, ser “chamuyada” por la gente, como ella misma dice, hoy esa mentalidad ya no existe y es lo que con claridad manifiesta en el último párrafo.

En tal sentido, y en relación a las representaciones sociales y su constitución, sucede algo muy similar a lo que sucede en torno a los esquemas clasificatorios de Pierre Bourdieu. Las representaciones sociales no son estructuras cristalizadas desde donde el sujeto evalúa y actúa en el mundo al cual pertenece. Contrariamente a ello, son el resultado de un constante proceso a través del cual el sujeto se interrelaciona con lo social por medio de las prácticas y las relaciones sociales que desarrolla junto a sus pares.

Esto implica que siempre haya una parte de actividad de construcción y de reconstrucción en el acto de representación. (...) el sujeto considerado no es un organismo, sede de procesos psicobiológicos, sino un sujeto social, ya que su actividad es tanto simbólica como cognitiva¹⁰¹.

Y en este mismo sentido, Mariela nos dice:

“...aparte tengo Itatí (servicio de salud), tengo...esos beneficios que jamás los tuve antes cuando estaba con la pareja, vamos a decir, esos beneficios los tengo ahora, así que...para mis hijos. (...) para los chicos, si les llega a pasar algo, es otra mentalidad, cambia...otra cosa, yo no le encuentro palabras, porque la verdad que...”

“...yo misma me doy cuenta, por ejemplo un...un poema o alguna cosa redactada por mí hace varios...hace tiempo, al volver a leerlo ahora, puedo corregir...por ejemplo, lo de antes...y sí, tengo varios errores y puedo...en vez de volver a copiar la misma palabra, puedo volver...ponerle otra, otra parecida pero...ponerla sí, es mucho. Beneficios de esos, beneficios por ejemplo bueno, ahí en el PAMI, este...con los viejitos ir a conocer lugares en las sierras, no...realmente es otra, es otra vida, aunque me bajoneo, sí, muchas veces me bajoneo, directamente...pero bueno, no puedo caer porque si caigo yo, están mis hijos, así que...y bueno, amistades...amistades no tengo así que...conocidos sí, conocidos tengo bueno, una sola señora que la trato de alejar porque...es peligrosa en el sentido...también no tiene escuela y yo misma ahora me doy cuenta ¡qué distinto, qué distinto!...nada más que esa señora es...este...no tiene escuela pero es criada a...no sé si a lo bajo...o...es otro...al estilo...como dice uno...vulgar, villero vio, mal hablado y mal pensado, vaya a saber, y se cree que todo lo lleva por delante, así que...lo único...pero sí, hola que tal, cómo está y...bueno...”

Es interesante ver la manera en que Mariela, a partir de la experiencia y las herramientas que la escuela le ha otorgado, comienza a diferenciarse -por incremento de su capital simbólico y cultural- de aquellos vecinos suyos que no han tenido la posibilidad de acudir a ella. La escuela la distingue, la vuelve diferente, no sólo para ella misma sino también para los demás. Es notable el modo en que la escuela ha logrado transformar las percepciones que Mariela poseía en relación no sólo a su situación

¹⁰¹ Jodelet, Denise. *Op. Cit.*, p. 477.

sociocultural sino también a su propia persona. Y en este sentido, Tenti Fanfani sostiene lo siguiente:

El análisis reflexivo, que nos enseña que somos nosotros quienes damos a la situación una parte de la fuerza que ella posee, permite trabajar para modificar nuestra percepción de la situación y, por ende, nuestra reacción. Ella nos hace capaces de dominar, hasta un cierto punto, algunas de estas determinaciones que se ejercen a través de la relación de complicidad inmediata entre posición y disposiciones, que sólo es eficiente en la medida en que permanece oculta a los propios agentes sociales¹⁰².

Siguiendo en la misma lógica, y retomando el tema de la herencia cultural, cuando a Mariela le preguntamos si sus padres pudieron culminar sus estudios responde:

“Mi papá terminó hasta...terminó la primaria y después se escapó a la calle.”

“...yo veía a mi mamá, es más, tengo el diploma (...) ahí mi mamá se recibía acá en el Vera...” (la entrevistada muestra fotografías de la madre recibiendo el diploma correspondiente a sus estudios primarios. El instituto Rosario Vera Peñalosa es un colegio que se encuentra ubicado a pocas cuadras de la casa de la entrevistada)

La estudiante sostiene que su padre pudo culminar sus estudios primarios, al tiempo que su madre también lo hizo, pero cuando era ya una mujer adulta y radicada en Villa María. Vemos como en el caso de Mariela, a pesar de todas las vicisitudes que ha debido afrontar a lo largo de su vida, ha podido retomar sus estudios primarios. Pese a que su vida está atravesada por la pobreza, la precariedad y la necesidad de afecto, vemos también que más allá de dichas circunstancias ha logrado reencauzar su vida y se propone, una vez culminados sus estudios, continuar con una carrera de nivel terciario.

En vinculación con lo expresado, es importante agregar que a pesar del rol preponderante que desarrollan las condiciones objetivas en la vida de Mariela, dichas condiciones no determinan por completo su futuro. Ella demuestra, pese a las condiciones objetivas en las que le ha toca vivir, que puede cambiar y moverse dentro de los marcos por ellas impuestos. En este sentido, a pesar de que Mariela ha heredado de su familia las condiciones culturales más adversas, ha podido modificar el rumbo de un destino que se le aparecía como ineluctable. Desde este razonamiento Bourdieu y Passeron sostienen:

...hay que cuidarse de creer que el patrimonio cultural favorece automática e igualmente a todos los que lo reciben. (...) La amenaza de la dilapidación está encerrada en el hecho mismo de heredar, sobre todo cuando se trata de cultura, es decir de una adquisición donde la manera de adquirirla es constitutiva de lo que se adquiere. Cuando se invierte en el placer superficial de los juegos de buena sociedad, esta herencia no rinde en la misma magnitud y en los diferentes niveles de estudio el beneficio educativo que les asegura a los sujetos provenientes de clase baja su inclinación forzada a moverse hacia los lugares más seguros. (...) Sería fácil mostrar que de la misma manera que los sujetos de las clases desfavorecidas tienen las mejores posibilidades de dejarse quebrar por la fuerza del destino social, pueden también, como excepción, encontrar en el exceso de su desventaja el estímulo para superarla...¹⁰³

Y en esta misma línea Frigerio, Poggi y Giannoni agregan que “el sujeto/actor atribuye a sus

¹⁰² Tenti Fanfani, Emilio. *“La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación”*, p. 119. Siglo Veintiuno Editores, 2007.

¹⁰³ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. *“Los herederos. Los estudiantes y la cultura”*. Op. Cit., pp. 42-43.

prácticas no sólo la posibilidad de reflejar el mundo, sino fundamentalmente la de transformarlo, aún cuando esta transformación pueda ser mínima y parcial.¹⁰⁴

Continuando con la perspectiva de análisis trazada por Bourdieu, y repositándonos en los dichos de Mariela, es interesante observar que debido al hecho que se concreta en el abandono de la escuela desde muy pequeña para dedicarse al trabajo que su padre la obligaba a realizar, la escuela no pudo formar en ella el *habitus* necesario para su adaptación, el mismo que construye toda institución educativa en torno al conocimiento y la formación. El paso fugaz por la escuela es el que sustenta y da sentido a la ausencia de dicho *habitus*.

Sin embargo, a lo largo de la entrevista la estudiante afirma:

“...tuve una patrona muy buena, así que...tenía...yo creo que la mitad de la casa...la mitad de la cuadra era la casa entera, tenía lo que le buscara tenía (...) y esa señora me daba de todo, esa señora fue muy buena, tenía la pieza y ahí tenía...de punta a punta tenía todo libro (...) fue el único momento feliz que recuerdo porque después me...era la calle, andar pidiendo, así que...este...y bueno y como ahí me gustaba empezaba eso, y ella misma, la escuchaba leer y siempre me decía, ‘aunque no vayas a la escuela pero... agarrá un libro, un diario...lo que sea, y siempre...si es posible...escribí...’ (...) Siempre me gustaron los libros de historia, así que...por eso si, y el patrón ya sabía, cuando ella...o lo mismo cuando me quería eh...me decía el patrón, ‘bueno hija, hoy no voy a estar dice, ahí tenés la biblioteca...’”

De lo dicho por Mariela y atendiendo a las representaciones sociales que posee en torno a la escuela, podemos inferir que si bien la escuela no estuvo presente para la constitución del *habitus*, sin embargo la estudiante tuvo una experiencia y un acercamiento a la cultura letrada por fuera del ámbito educativo formal. El contacto con los libros de quienes fueron sus empleadores y la práctica de la escritura en el marco de dicha situación, constituyeron un cierto proceso de entrenamiento y predisposición para la elaboración de un cierto *habitus* educativo.

En definitiva, tales procesos han influido en la vida de la estudiante para que con posterioridad y luego de haber vivido todo lo que hasta aquí hemos podido apreciar, pudiera regresar a la escuela y pudiera también representársela del modo en que lo hace. Las proyecciones a futuro de las que ya hablamos y que Mariela realiza para cuando culmine con sus estudios primarios y secundarios (estudiar magisterio o iniciarse en los estudios necesarios para ser maestra jardinera) adquieren coherencia si consideramos lo expresado.

Cuando se le pregunta, finalmente, si cree que hay compañerismo al interior del aula responde:

“El año pasado era más compañerismo, o será porque eran más grandes, no sé, pero...y acá empezamos bien el año, pero después se fueron apartando...”

En este punto, la postura de la Mariela se asemeja a la de Rosa, otra de las estudiantes entrevistadas del segundo ciclo. Vemos como, si bien Rosa duplica la edad de Mariela, ésta última, desde sus 32 años comienza a diferenciarse de los adolescentes que comparten el aula junto a ella, colocándose en el lugar de Rosa, al menos en ese sentido.

Concluyendo, la escuela reestructura la vida de Mariela, lo que se corrobora con las

¹⁰⁴ Frigerio, Graciela. *Et al.*, “Políticas, instituciones y actores en educación”, p. 12. Novedades Educativas, 2000.

representaciones sociales que de ella tiene, reflejan la apropiación de ese lugar como espacio desde el que se reconcilia con su pasado.

En definitiva, es desde la escuela, desde donde Mariela se reacomoda y vuelve a soñar con aquello que le gustaría seguir una vez que culmine sus estudios no sólo primarios sino también secundarios. La escuela le permite volver a soñar, sabiendo que su destino, también y a pesar de las dificultades, será producto de su esfuerzo.

4. CAPÍTULO IV: Análisis de entrevistas a docentes

A continuación presentamos el análisis de las entrevistas realizadas a las docentes responsables del C.E.N.P.A Gral. San Martín de la ciudad de Villa María. Las docentes fueron entrevistadas en forma individual y posteriormente en forma grupal. Con el propósito de simplificar la presentación del análisis de las entrevistas se las ha separado en dos secciones: análisis de entrevista número 1 y análisis de entrevista número 2.

Referencias:

Entrevista Grupal: (E.G.)

Entrevista Individual: (E.I.)

4.1.1 Análisis de entrevista número 1

Nuestras representaciones sociales -en este caso acerca de la escuela- inciden en el modo de percibir las instituciones particulares en las que trabajamos, por lo que es necesario rastrearlas para advertir hasta qué punto determinan la percepción de la realidad particular.

Introduciéndonos en el análisis de los decires de las docentes entrevistadas y con respecto a la pregunta de cómo creen que es percibida la escuela por sus estudiantes, dichas docentes nos contestan lo siguiente:

“Yo creo que lo ven como una manera de contención, un lugar donde ellos...y de socialización, vos fijate que ellos en la escuela...y es cierto...vos fijate, la escuela empieza a las siete de la tarde y a las seis y media, seis y cuarto ya están ahí...” (E.I.)

“O sea, a mí me parece que ellos se sienten contenidos. Y los que se quedan es porque se sienten más contenidos todavía. Para mí sí, es así.” (E.I.)

Las docentes realizan una interpretación acerca de la percepción que ellas consideran que sus estudiantes poseen en relación a la escuela, desde donde sostienen que ésta aparece en la vida de aquellos como espacio o lugar de contención. Desde la perspectiva docente, la contención implica que los estudiantes sólo van al colegio para permanecer allí dentro. Mientras que, y como pudimos establecer a través de las entrevistas realizadas a dichos estudiantes, si bien es cierto que la escuela los contiene, también entran en juego otras representaciones sociales que éstos construyen respecto de la escuela. Y en relación a esta última, los estudiantes elaboran representaciones donde ella es percibida desde múltiples perspectivas que se entrecruzan permanentemente, las que van desde la afectiva, la psicológica, la social, la económica y la cultural. De esta manera podemos sostener que todos estos aspectos logran conformar un sentir y un uso del espacio escolar que escapa a las percepciones simplistas que las docentes tienen de sus estudiantes.

Cuando se les consulta acerca de si creen que los estudiantes del primario van en busca de

algo más que el simple título escolar responden:

“No sé si van a buscar exactamente eso. O sea, yo creo que son...lo de la escuela de adultos son contados con los dedos de la mano los que van con un objetivo. Por ejemplo, Patricio tenía un objetivo, porque él cuando se fue a inscribir él nos dijo a nosotras, mi objetivo es este, y bueno, nosotras...por eso bregábamos por hacerlo entrar en la escuela del trabajo, pero por ejemplo vos le preguntás a Sebastián ¿qué es lo que querés hacer, por qué venís a la escuela?, ‘y...porque quiero aprender’. Resulta que a la hora de aprender no hace nada, vos fijate, es muy poco lo que hace.” (E.I.)

Como se puede apreciar, circunscriben lo que entienden por “objetivo” únicamente en términos institucionales. Los estudiantes Sebastián y Patricio, el primero perteneciente al primer ciclo y el segundo de ellos al segundo ciclo, fueron entrevistados e interpretados en la sección estudiantes. Este último ha demostrado tener claro cuáles son sus objetivos: terminar sus estudios primarios y secundarios para con posterioridad seguir estudiando. Tomando como ejemplo los propósitos de Patricio las docentes comparan al resto de los estudiantes sin realizar diferenciaciones ni salvedades de ningún tipo, como la que deberían realizar en vinculación a Patricio quien, a diferencia de Sebastián, es parte del segundo ciclo.

Mientras tanto, pudimos ver que los objetivos que poseen los distintos estudiantes no sólo están vinculados estrechamente con la idea de continuar estudiando a futuro. Otros poseen objetivos que adquieren coherencia una vez que comprendemos y analizamos sus historias de vida. De esta manera, las docentes dejan entrever la laxitud que poseen en relación al conocimiento de las representaciones sociales propias de sus estudiantes y el modo en que no pueden despojarse de estereotipos proveniente de su *ethos* pedagógico.

Esto se refleja también cuando hablan de Marcos, un estudiante del primer ciclo a quien también pudimos entrevistar. Y al respecto agregan:

“Marcos por ejemplo, él nunca te...nunca manifestó (...) la escuela está llegando, no es cierto, es decir...a lo mejor no en todos produce lo mismo, pero para algunos tiene un valor importante, es decir, es como que ven que el futuro de ellos depende de este momento, no es cierto, esta instancia.” (E.I.)

“...y al que yo veo que la escuela le da eh...o sea...es como que la escuela le da esto que tiene amigos, que se siente contenido y a la vez él está aprendiendo algo pero sin darse cuenta, ese es Marcos, que él está aprendiendo...y vos te das cuenta que él este...todo lo que tenga que ver con las manos, a él le encanta, y creo que la escuela...sin querer, está aprendiendo cosas que él no...no tenía ni pensado en su mente, no se...no se le ocurrió jamás que le podía pasar. Yo creo que a lo mejor ahora se da cuenta del valor de la escuela.” (E.I.)

Las docentes, al no poseer un conocimiento profundo en relación a las representaciones sociales que sus estudiantes poseen en torno a la escuela, traen como ejemplo a Marcos de quien dicen que éste no tiene muy en claro lo que significa la escuela, agregando que sólo para algunos la escuela “tiene un valor importante”. Sin embargo Marcos nos cuenta, a lo largo de la entrevista, que va a la escuela “para estudiar y tener amigos, para terminar el colegio y conseguir un mejor trabajo” o cuando al preguntársele sobre si considera importante el asistir a la escuela nos responde que: “Sí. Para conseguir trabajo, poder entrar en una obra” y en otro tramo de la entrevista cuando le

consultamos en relación a si encuentra diferencias con el grupo de amigos que no asiste a la escuela agrega: *“los que roban, que...venden las cosas así nomás...por ejemplo eso... -señalando al grabador-, diez pesos te lo venden, los otros prefirieron robar en lugar de venir al colegio, te hacés respetar un poco más”*.

Analizando las palabras de las docentes entrevistadas, podemos inferir que el desconocimiento que poseen en relación a los intereses de sus estudiantes como así también de las representaciones sociales que éstos proyectan en torno a la escuela son la consecuencia de la existencia de una distancia objetiva entre dichas docentes y tales estudiantes. Y este aspecto puede observarse también cuando una de las docentes nos dice lo siguiente:

“...vos te das cuenta que por ahí si se pueden aprovechar, se aprovechan, de eso, no hay dudas, ellos vos...nunca van a tener ni para rifas, vos viste que no colaboran en nada, a ellos nunca les falta la coca...(..) yo digo que están así educados, ellos están acostumbrados al facilismo, eh...viene más fácil por otro lado, eh...me lo das, (...) como que vos tenés la obligación, es lo que yo siempre digo, vos tenés la obligación de darles a ellos, y yo...me rompo el traste, y me lo sigo y sigo, y sigo luchando y seguimos luchando, ¿por qué tengo que...?, ¿si yo vengo a hacer otra cosa acá!, que es lo que a veces no puedo hacer.” (E.I.)

La docente establece diferenciaciones entre ella y sus estudiantes, dejando entrever ciertos prejuicios¹⁰⁵ de clase. Apela a los aspectos de índole cultural para decir que sus estudiantes (quienes aparecen como la otredad, ocupando un lugar que ella no ocupa) están acostumbrados al “facilismo”. En tanto que ella como docente, al poseer otra cultura, otra “educación”, está acostumbrada al trabajo y al esfuerzo.

Y en otro tramo de la entrevista, la misma docente agrega lo siguiente:

“Aparte de los Planes, ahora no se ve eso, pero en un...en un año teníamos muchos con Planes, llegamos a tener...yo llegué a tener veinticinco con Planes, entonces ahí los tenés agarrados, y por ahí una me decía (se refiere a otra docente) ‘yo para tener alumnos así no tengo’, pero vos...de los veinticinco esos, dieciocho se perdieron, se quedaron sin el Plan, a muchos de los Planes que estaban en la escuela, los mandaban a hacer actividades, no, ya no...no, no, no bastaba con ir a la escuela, y los seguí teniendo, un buen enganche, después está en vos, y bien, pero hay otro nivel de gente, yo tuve otro nivel de gente, de otra gente que quiere progresar, hay gente que te va y te dice, ‘yo quiero terminar la primaria para...’ eh... ‘me dijeron que me van a encontrar un trabajo o tengo que seguir con el secundario’, algunas te dicen ‘yo quiero estudiar para ser maestra’.” (E.I.)

Es interesante observar la manera en que la entrevistada afirma, sin ningún tipo de tapujos, la

¹⁰⁵ De la participación activa al interior del aula, pudimos determinar algunos de los prejuicios que muchas veces las docentes poseen hacia sus estudiantes. En una oportunidad, una estudiante adolescente que pertenece a la comunidad gitana expresó en clase que una vez que culminara sus diferentes estudios pretendía continuar estudiando la carrera de abogacía. Durante su breve alocución la docente la escuchó con atención y asombro. Finalizado el dictado de la materia, y al acercarnos a conversar con ella acerca de lo que la estudiante había expresado, la docente en cuestión manifestó lo siguiente: *“...es lindo lo que dijo Lucrecia, pero pobre, si después no llegan”*. La docente daba por sentado que la estudiante -por ser gitana quizás- no “llegaría” jamás no sólo a ser abogada, sino que dejaba entrever que ni siquiera alcanzaría a culminar sus estudios, ya sean los del nivel primario o secundario.

Otro caso que ejemplifica el prejuicio de las docentes se dio con otra estudiante, también adolescente y pariente cercana de la anterior. En este caso, la adolescente a la que aludimos, durante el transcurso de una clase determinada se tomó, reiteradamente, su vientre, acompañando dicho comportamiento con un gesto que dejaba interpretarse como de dolor. Al retirarse los estudiantes de la escuela, una de las docentes sostuvo estar convencida, después de lo visto, que la estudiante en cuestión se había realizado un aborto.

idea de que existen “niveles” de gentes, de los cuales sólo algunos estudiantes desean progresar (los de mejor nivel) y otros no. Desde ese parámetro discriminador y prejuicioso, la docente desarrolla e implementa -inconscientemente- una política pedagógica diferencial acorde a las construcciones y jerarquizaciones por ella elaboradas. De esta manera, sus acciones y prácticas pedagógicas no hacen más que profundizar los aspectos socioestructurales de los estudiantes, circunscribiéndolos a supuestos deseos e intenciones.

Podemos sintetizar diciendo que las condiciones socioculturales de las docentes difieren notablemente de las condiciones socioculturales de los estudiantes. Este hecho, al no ser contemplado¹⁰⁶ por aquellas, amplía la distancia intersubjetiva que entre ambos existe, al tiempo que determina los procesos de enseñanza/aprendizaje que al interior del aula se generan.

Pero la distancia a la que nos referimos no está hecha solamente de diferencias de orden sociocultural. También intervienen allí los aspectos institucionales desde donde las docentes aparecen poniendo en práctica toda una estructura de poder simbólico que delimita las diferencias simbólicas existentes entre ellas y los estudiantes. Esta es la razón por la que Tenti Fanfani nos recuerda que:

...si queremos entender la lógica de la práctica pedagógica que se manifiesta en ese complejo micromundo de interrelaciones sociales que es el aula escolar no basta con tomar en cuenta las características o propiedades materiales de los actores (su edad, sexo, nivel de escolaridad, condiciones de existencia, etc.), (...) sino que también es preciso tomar en cuenta sus cualidades simbólicas, las cuales funcionan como cualidades distintivas (...) según las percepciones de los alumnos.¹⁰⁷

De esta manera, el proceso de relaciones intersubjetivas que existe entre las docentes y los estudiantes al interior del aula aparece delimitado no sólo por los particularismos de orden cultural sino también por la existencia del poder simbólico¹⁰⁸. Las docentes representan la autoridad, la rectitud, la rigurosidad y la violencia simbólica (aunque se esfuercen, con la mejor intención, en brindarles a sus estudiantes un trato cariñoso¹⁰⁹) de un sistema educativo del cual ellos han sido sutilmente despedidos en su infancia. Esa violencia simbólica que no sólo viven y experimentan al

¹⁰⁶ Cuando las docentes manifiestan la no contemplación de los particularismos socioculturales de los estudiantes puede que no sea, necesariamente, un hecho adrede o consciente. La naturalización de la violencia cultural provoca que tales hechos se sucedan como dados, como establecidos desde siempre. Y para traer un ejemplo sobre lo que estamos diciendo, en el marco de una caminata que el C.E.N.P.A organizaba al día siguiente de lo que aquí contamos, una de las docentes, dirigiéndose a un pequeño grupo de estudiantes mujeres de origen gitano que visten sus atuendos característicos les dijo: “chicas, mañana tenemos la caminata y vamos a caminar hasta la costanera, así que tráiganse puestas zapatillas.”

¹⁰⁷ Tenti Fanfani, Emilio. “Sociología de la educación”. *Op. Cit.*, p. 126.

¹⁰⁸ “El profesor encuentra en las particularidades del espacio que le proporciona la institución tradicional (el estrado, el púlpito y su situación en el centro de convergencia de las miradas) las condiciones materiales y simbólicas que le permiten mantener a los estudiantes a distancia y en respeto y que le coaccionarían a hacerlo incluso si él se negara.” (Bourdieu, Pierre y Passeron Jean-Claude. “La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”, p. 159. Laia S.A., 1998) Dichas condiciones materiales y simbólicas son disimuladas a través de la utilización de la *comunicación pedagógica* entre el docente y los estudiantes. (Ver nota al pie número 119) De este modo, la institución educativa logra construir membresía legitimando, a través del reconocimiento social, la arbitrariedad que la constituye.

¹⁰⁹ “Las ‘maneras suaves’ pueden ser el único modo eficaz de ejercer el poder de violencia simbólica en un estado determinado de las relaciones de fuerza y de las disposiciones más o menos tolerantes respecto a la manifestación explícita y brutal de la arbitrariedad. (...) colmar a los alumnos de afecto (...) empleando diminutivos o calificativos cariñosos, estimulando insistentemente a la comprensión afectiva, etc., es dotarse de un instrumento de represión, la negación del afecto, más sutil pero no menos arbitrario (...) que los castigos corporales o la reprimenda pública.” (*Ibíd.*, pp. 57-58)

interior de la escuela sino también en los contextos sociales en donde se les hace saber que no pertenecen a ellos, los predispone a expresar profundos sentimientos de rechazo y ostracismo social hacia todo aquello que simbolice la autoridad, el orden y la legalidad violentamente establecida.

A continuación y cuando les preguntamos si los estudiantes del C.E.N.P.A acuden a la escuela con interés agregan:

“La verdad es que en este momento yo no los veo con gran interés. O sea, me parece que...no sé si es el tipo de vida que estamos llevando...si es el tipo de vida que llevan ellos, no es cierto, en forma personal...” (E.I.)

En los decires de las docentes podemos apreciar, nuevamente, la manera en que no establecen diferenciaciones en relación a sus estudiantes, ni tampoco discriminan entre aquellos que pertenecen al primer ciclo y aquellos que pertenecen al segundo. Ni siquiera lo hacen en relación a las edades de los estudiantes, con la importancia que esto tiene al momento de analizar sus prácticas y representaciones. Las particularidades personales, sociales y afectivas de cada uno de ellos parecieran no poseer la relevancia que tienen a la hora de brindarnos sus respuestas. Y continúan diciendo:

“...el año que viene yo apunto que haya otros compromisos también, no solamente verlo así como lo estamos llevando nosotras, si quieren que realmente sea formal, que empiece a ser más formal, porque me parece que...al no haber tanto compromiso, eh...también la gente es como que...se relaja, ¿me entendés?...” (E.I.)

“... les da lo mismo si hago o no hago, si voy o no voy, les da lo mismo. Eh... para mí, yo creo que nosotros tenemos que trabajar como institución sobre todo eso...” (E.G.)

“...es como que es una chacota...” (E.G.)

“...es como que... exacto...” (E.G.)

“... y ya pasamos el tiempo, y vos les decís no, (se refiere a los alumnos) esto es así, y nos les gusta, y vos ves que hay gente que se va por eso...” (E.G.)

Las representaciones sociales que las docentes poseen en relación a la escuela y su función se contraponen con las de los estudiantes, en el sentido que en aquello que las docentes entienden como la necesidad de formalizar al C.E.N.P.A no hacen intervenir los particularismos, las subjetividades, las diferentes trayectorias educativas y las historias de vida desde donde los estudiantes construyen sus propias representaciones. En la interpretación que las docentes expresan acerca del modo en que ellas consideran que el C.E.N.P.A Gral. San Martín debe funcionar sólo hacen intervenir las características burocrático-institucionales que son inherentes a toda institución educativa. Para dichas docentes, la idea de *formalidad* consiste en asemejarse cada vez más a la lógica de las escuelas tradicionales, las mismas de cuyos espacios los estudiantes entrevistados han sido expulsados y/o relegados.

Por otro lado, dichas escuelas funcionan a través de una serie de pautas o convencionalismos que se han ido institucionalizando de manera rigurosa a lo largo de la historia (como el control de las faltas, la toma de evaluaciones, el control estricto del horario, entre otras características).

En el caso de las escuelas primarias para adultos, y como consecuencia de los particularismos

que caracterizan a los estudiantes que a ellas acuden, éstas suelen poseer una lógica de funcionamiento que busca *diferenciarse*¹¹⁰ de aquella que poseen las escuelas tradicionales. Es la escuela, precisamente, la que a lo largo de los años y como consecuencia de las distintas transformaciones que tanto ella como la sociedad han ido experimentando, la que debió adaptarse a las nuevas circunstancias socioculturales del colectivo estudiantil que transita por la escuela. Esto se evidencia, particularmente, en aquellas escuelas que reciben a los estudiantes que se encuentran en situación de pobreza y vulnerabilidad sociocultural¹¹¹.

María Cristina Davini afirma que en las instituciones responsables de llevar adelante la formación docente "...se suele indicar a los estudiantes que, al enseñar, deben partir del 'universo cultural' de los alumnos. Sin embargo, ellas mismas no acostumbran incorporar este tipo de concepción a la práctica pedagógica e institucional.¹¹²" Este rasgo de la formación docente se entrecruza con los aspectos subjetivos, psicológicos y sociales que el futuro docente posee y que luego deja entrever en su práctica profesional. Para esta autora "...los futuros docentes ya incorporaron desde la más temprana infancia modelos de actuación y representaciones acerca de la vida escolar.¹¹³" Esos modelos y representaciones ya incorporados acerca de lo que para ellos es la escuela jamás se "borran" u olvidan. Contrariamente a ello, permanecen en forma latente en la vida del estudiante de Magisterio para recobrar preeminencia con posterioridad al interior de las instituciones educativas.

Este fenómeno afecta no sólo a los docentes y su respectiva formación, sino que afecta también a la totalidad de la escuela en donde ellos trabajan. Ello se expresa en la dificultad que éstos manifiestan para abordar los procesos subjetivos de los estudiantes y para generar la enseñanza desde el ámbito cultural que cada uno de estos últimos lleva consigo a la escuela¹¹⁴.

Y más adelante las docentes entrevistadas agregan que:

"Mirá, a pesar de que una no les toma evaluaciones...no les toma...vos fijate, nosotras somos muy...pero sin embargo cuando yo he dicho voy a tomar una evaluación no va nadie, fijate, vos partí de ahí nomás, vos decís voy a tomar una evaluación, no va nadie, son tres o cuatro los que van. Los otros no van. O sea, es como que sienten que la escuela viste...les pone ese límite que a lo mejor ellos, en este momento, no están dispuestos a pasarlo." (E.I.)

"Yo creo que tendría que... o sea que... funcionar como una escuela. O sea... porque... es tanta la flexibilización que tienen, por ejemplo la primaria..." (E.G.)

Las representaciones sociales que tienen las docentes en relación al funcionamiento de la

¹¹⁰ Cuando hablamos de diferenciación no nos estamos refiriendo a los procesos de *jerarquización social* que en torno a la calidad educativa se observan y que, entre otros factores, son su consecuencia. Por el contrario, aludimos a las diferentes formas en que los aspectos y las herramientas pedagógicas se abordan y ponen en práctica respectivamente al interior de la escuela, en estrecha vinculación con la realidad sociocultural de los alumnos que a ella acuden.

¹¹¹ "Los colegios y escuelas de los grupos sociales excluidos ya no son moldes que 'dan forma' a los alumnos que las frecuentan, sino que tienden a ser como 'instituciones de plastilina' que adquieren la forma de aquello que contienen." (Tenti Fanfani, Emilio. *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Op. Cit., p. 85)

¹¹² Davini, María Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, p. 117. Paidós, 1995.

¹¹³ *Ibid.*, p. 117.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 127.

escuela están atravesadas por la autoridad y la institucionalidad que encarnan. De la lectura de sus dichos podemos percibir el modo en que éstas bregan por la necesidad de formalizar cada vez más el funcionamiento del primario, pero al mismo tiempo hacen una interpretación de lo que para algunos de los estudiantes significa la prueba escrita.

Las entrevistadas son conscientes, de alguna manera, que al límite lo pone la misma escuela con su propia lógica institucional. La prueba representa ese momento traumático y sus estudiantes le escapan porque sí están dispuestos a pasarlo, a diferencia de lo que las docentes creen, pero de una manera diferente a lo que ellas desean. Estos estudiantes, una vez tomada la evaluación, retornan al colegio al día siguiente para continuar su cursado. El comportamiento¹¹⁵ de éstos frente a la prueba les está informando a sus respectivas docentes la forma en que ellos se representan a la escuela y lo que de ella esperan. Por lo tanto el “escaparle” a la prueba es una forma de “pasarle por el costado” a la *formalidad* y la *rigurosidad* que las entrevistadas, en adelante, pretenden implementar.

Desde el planteo teórico de Henry Giroux, el comportamiento de los estudiantes frente a las instancias evaluativas puede ser interpretado como una forma de *resistencia* a la lógica de dominación característica de la escuela. En Giroux, la idea de resistencia alude a un planteo dialéctico en torno a la acción del sujeto desde donde se aborda “...a la dominación no como a un proceso estático ni siempre concluido. Concomitantemente, los oprimidos no son vistos simplemente como sujetos pasivos frente a la dominación.¹¹⁶” Existen márgenes de acción y libertad que, por mínimos que sean, son aprovechados por los oprimidos para buscar contrarrestar o evadir las fuerzas sociales a las que están sometidos.

En este sentido, los estudiantes manifiestan alternativas de comportamiento y acción al interior de los marcos institucionales y restrictivos de la escuela a partir de las cuales logran eludir y poner en cuestionamiento la estructura de poder sobre la que dicha escuela se erige¹¹⁷. Sin embargo, las docentes no pueden salirse de la interpretación que poseen porque son ellas quienes representan la autoridad pedagógica que les confiere el propio Estado. Una autoridad desde donde las docentes ponen en función la acción pedagógica necesaria para sus tareas al interior del aula. De esta manera, la violencia simbólica de la que Bourdieu y Passeron nos hablan y que es constitutiva a toda acción pedagógica se despliega con toda su eficacia:

Como violencia simbólica, la acción pedagógica sólo puede producir su efecto propio, o sea, propiamente pedagógico, cuando se dan las condiciones sociales de la imposición y de la inculcación, o sea, las relaciones de fuerza que no están implicadas en una definición formal de la

¹¹⁵ Con el objetivo de ejemplificar las maneras y comportamientos a través de los cuales los estudiantes manifiestan su disconformidad hacia la autoridad escolar, pudimos observar que en una de las clases en las que las docentes se dedicaban a acomodar el armario -mientras los estudiantes realizaban una tarea por ellas demandada- un grupo de éstos decidió optar por jugar a las cartas sobre el escritorio de aquellas. El comportamiento de los estudiantes puede ser interpretado como una forma de incumplimiento y desobediencia a la autoridad instituida. Al mismo tiempo, el hecho de que jugaran sobre el robusto y vidriado escritorio de las docentes -símbolo de su autoridad y poder- expresaba un claro mensaje a ellas dirigido, que entre tanto, continuaron acomodando los libros del armario.

¹¹⁶ Giroux, Henry. “*Teoría y resistencia en educación*”, p. 144. Siglo Veintiuno Editores, 1999.

¹¹⁷ El abordaje realizado por Henry Giroux en relación a la noción de *resistencia* será desarrollado más extensamente al final del “Análisis de entrevista número 2”.

comunicación.¹¹⁸

Más allá de que en la *definición formal de la comunicación*¹¹⁹ no se verbalice el “peso” de la violencia simbólica, cuando los estudiantes deciden no acudir a la escuela el día en que habrá una prueba escrita, están manifestando que, en cierto modo, son conscientes de la existencia de dicha violencia. Esas *relaciones de fuerzas* a las que Bourdieu y Passeron se refieren adquieren concreción cuando los estudiantes se rebelan contra el propósito de las docentes: el de “tomar la prueba”.

Del análisis realizado en el párrafo anterior y en la discusión acerca de la necesidad de emprender una revisión de la estructura burocrática de la escuela, de la práctica docente y su lógica de funcionamiento nos encontramos con una suerte de *contradicción aporética*. Y en este sentido, resulta enriquecedor el planteo realizado por los autores ya citados cuando nos hablan de la autoridad pedagógica y las circunstancias que hacen posible su existencia. Y dicen:

La idea lógicamente contradictoria de una acción pedagógica que se ejerciera sin autoridad pedagógica es sociológicamente imposible: una acción pedagógica que pretendiera desvelar en su misma práctica su verdad objetiva de violencia y destruir de esta forma el fundamento de la autoridad pedagógica del agente sería autodestructiva¹²⁰.

Y en la misma línea de análisis Tenti Fanfani sostiene que la autoridad del docente es “...entendida como legitimidad, como reconocimiento, ingrediente que si viene a faltar vuelve ineficaz cualquier práctica pedagógica¹²¹”. Y aunque pensar en una acción pedagógica sin una autoridad pedagógica sea sociológicamente imposible -como nos recuerdan los tres autores a los que aludimos- no obstante ello es necesario hacer hincapié críticamente en la propia práctica docente.

Si el docente, como dijimos con anterioridad, es el reflejo de una autoridad delegada por el Estado, al tiempo que es desde dicha autoridad desde donde éste obtiene su legitimidad, su práctica pedagógica debe ser puesta en cuestión de manera permanente. Ello se debe a que el docente vehiculiza (consciente o inconscientemente) no sólo los principios de la *arbitrariedad cultural*¹²², sino también las relaciones objetivas sobre las cuales se expresan y reproducen las relaciones de fuerzas sociales.

Desde este punto de vista, comprendemos las razones por las cuales se hacen necesarias las constantes instancias de formación y perfeccionamiento docente, con el propósito de minimizar los efectos adversos que coexisten en su práctica cotidiana: nos referimos a los de la desigualdad y la reproducción sociocultural. Sin embargo, estas instancias de formación y perfeccionamiento

¹¹⁸ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. “*La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*”. *Op. Cit.*, p. 47.

¹¹⁹ Las condiciones sociales que posibilitan la instauración de una *comunicación pedagógica* entre “iguales” (el docente y sus estudiantes) vienen a ocultar las relaciones de fuerza desde donde la autoridad pedagógica se pone en práctica. (*Ibid.*, p. 52) De esta manera, se oculta también la verdad objetiva de la que las prácticas docentes están constituidas.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 52.

¹²¹ Tenti Fanfani, Emilio. “*Sociología de la educación*”. *Op. Cit.*, p. 127.

¹²² En nuestras sociedades contemporáneas, la acción pedagógica legítima responde siempre a los principios de una *arbitrariedad cultural dominante*. Esto es así en la medida en que se *reconoce* (socialmente hablando) la verdad objetiva sobre la que dicho proceso se perpetúa. (Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. “*La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*”. *Op. Cit.*, p. 62) En otras palabras, la acción pedagógica despliega siempre una práctica pedagógica y un contenido pedagógico que responde a los intereses de los sectores dominantes y mejor posicionados de la estructura social.

representan también una *contradicción*, debido a que dichos procesos se llevan a cabo bajo las *determinaciones y conminaciones institucionalizadas y acreditadas por el Estado*, el mismo que garantiza y legitima la reproducción de la violencia simbólica al interior de la escuela, como veremos más adelante.

No obstante esto, es importante agregar que los esfuerzos por mejorar la práctica docente deberían emprenderse desde el momento inicial de la formación. Y esto es así debido a que a partir del ingreso al estudio de la carrera de Magisterio los estudiantes van elaborando, paulatinamente, un *habitus*¹²³ pedagógico que garantiza la reproducción en el tiempo de las acciones pedagógicas adquiridas. De esta manera, la acción pedagógica por la que transitan los futuros docentes a lo largo de su formación implica la inculcación duradera y permanente de un trabajo pedagógico que responde, en última instancia, a los principios de la arbitrariedad cultural.

En dicho proceso el Estado y todo su andamiaje político-ideológico desempeña un papel central como ente responsable de legitimar una determinada práctica y formación docente. Y los autores hasta aquí mencionados nos dicen que:

La acción pedagógica implica el *trabajo pedagógico* con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada¹²⁴.

Desde la concepción teórica de Bourdieu y Passeron, en el proceso de interiorización y constitución de ese *habitus* pedagógico interviene un *tempo* que implica la prolongación necesaria para la asimilación de tales procesos de interiorización. Esto se debe a que "...toda instancia pedagógica se caracteriza por una duración estructural más larga (...) porque tiende a reproducir (...) las condiciones en que se han producido los reproductores, o sea, las condiciones de su reproducción...¹²⁵" En este caso, las condiciones de la reproducción responden siempre a las condiciones dominantes y hegemónicas de la estructura social que a lo largo de la historia se han venido reproduciendo por las vías de la institucionalidad. De esta manera, ese *tempo* en la formación docente es el que garantiza la inculcación exitosa de una matriz reproductora que luego se pone en acción a través de la propia práctica docente¹²⁶.

Desde este planteo es que se vuelve imperiosa la formación crítica y sociológica de los docentes desde sus mismos inicios como estudiantes, ya que una vez que las características analizadas en el párrafo anterior han sido interiorizadas durante el devenir de un *tempo* preestablecido, posteriormente se torna mucho más complejo y arduo desandar un camino que ya ha sido transitado, internalizado y naturalizado por el docente ya formado.

¹²³ Este concepto clave fue desarrollado en el apartado correspondiente al análisis de las entrevistas de los estudiantes del primer ciclo. Cf. "Análisis de entrevista número 1", página número 37, en nota al pie número 53.

¹²⁴ Bourdieu, Pierre y Passeron Jean-Claude. *"La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza"*. Op. Cit., p. 72.

¹²⁵ *Ibíd.*, p. 72.

¹²⁶ En "Análisis de entrevista número 2" profundizaremos sobre la relación existente entre el sistema educativo y las prácticas pedagógicas de los docentes, siempre en el marco de los determinismos objetivos que dicho sistema impone.

Este es el motivo por el que Davini, refiriéndose a las maneras por medio de las cuales en la actualidad se forma a los docentes, alega que “las creencias adquiridas a lo largo de los años, con fuerza emocional y sin saber por qué, por la presión de las circunstancias o de las rutinas no críticas, llevan a una acomodación sumisa a las exigencias externas y a las *tradiciones*.¹²⁷” En consecuencia, a los docentes egresados les resta emprender una suerte de actividad pedagógica a *des-tempo*, un camino a contrapelo de sus años de estudio y formación práctica desde donde los conocimientos y las herramientas pedagógicas adquiridas puedan ser sometidas a un permanente cuestionamiento.

Paulo Freire, al referirse a la necesidad que los docentes ingresen en un constante proceso de perfeccionamiento nos recuerda que “la formación permanente consiste en la práctica de analizar la práctica.¹²⁸” Un retorno ininterrumpido a la práctica que debe realizarse en el momento mismo de desplegar y poner en acción dicha práctica pedagógica. Y retomando a Davini, la autora nos dice que la puesta en acción de una “...pedagogía centrada en el estudio de la práctica y en el ejercicio de la acción reflexiva puede ser un camino para que los docentes ejerzan un control racional de las situaciones del aula...¹²⁹”

Huelga decir que este proceso (el de interiorización y naturalización de prácticas pedagógicas jerarquizadas) se realiza no necesariamente en forma consciente. Puede que el futuro docente que permanece en formación afronte dicho proceso ignorando tales instancias de reproducción, las mismas que luego desplegará al interior de las instituciones educativas creyendo ser un docente neutral y preparado para tal fin. Esto último suele observarse actualmente en muchos docentes que ya llevan varios años ejerciendo su tarea al interior de las instituciones educativas.

Y concentrándonos en el caso de las docentes entrevistadas, es relevante analizar cuando en relación a sus años de docencia y en vinculación a los diferentes conocimientos que en el marco de su especialización han logrado obtener sostienen que:

“...también hablamos...(se refiere a las conversaciones que mantiene con la otra docente) porque el postítulo tiene un montón de cosas, que empezás a ver...” (La docente hace alusión a una formación que proviene del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba) (E.I.)

“...las docentes de la escuela nocturna pueden aspirar a la dirección de la escuela nocturna, nosotras no. Y además nosotras tenemos que esperar un concurso para poder aspirar, cuando nosotras tenemos más títulos que las que están en la escuela nocturna, más antigüedad, más experiencia en un montón de cosas...” (E.G.)

En concordancia con lo expresado, y centrándose en los modos en que ciertas prácticas y aptitudes docentes se naturalizan a lo largo de la historia, Bourdieu y Passeron nos recuerdan que:

¹²⁷ Davini, María Cristina. *Op. Cit.*, p. 127. (Las cursivas me pertenecen) Davini, refiriéndose a la noción de *tradicición* nos dice: “Entendemos por *tradiciones* en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*. (...) sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones.” (*Ibid.*, p. 20)

¹²⁸ Freire, Paulo. “Educación y participación comunitaria.” En: Castells, Manuel *et al.*, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, p. 91. Paidós, 1994.

¹²⁹ Davini, María Cristina. *Op. Cit.*, p. 129.

La ilusión de la autonomía absoluta del sistema de enseñanza es más fuerte que nunca en la funcionarización completa del cuerpo docente en la medida en que, con la retribución dada por el Estado o institución universitaria, el profesor ya no está retribuido por el cliente (...) ni incluso por referencia a los servicios prestados al cliente, y se encuentra, por tanto, en las condiciones más favorables para ignorar la verdad objetiva de su tarea¹³⁰.

De las palabras vertidas por las docentes, se aprecia el intento por hacer reconocer sus años de experiencia y el conocimiento que a lo largo de ellos han ido conquistando, en oposición a aquellas otras docentes que, desde sus perspectivas personales están, jerárquicamente hablando, situadas en un lugar más bajo que el por ellas ocupado. Al mismo tiempo, demuestran también el hecho de haber podido culminar un postítulo (como ellas lo llaman) en el marco de la adquisición de puntajes que el sistema educativo las obliga a adquirir si pretenden ascender al interior de su lógica jerarquizante.

Desde el planteo teórico de Bourdieu y Passeron, podemos apreciar el modo en que las docentes se persuaden de la asepsia objetiva con la cual afrontan la tarea de enseñar. Se muestran convencidas que los años de experiencia y las instancias de formación por las que han podido transitar las coloca en un lugar de privilegio en lo que respecta no sólo a los aspectos contradictorios que el sistema educativo presenta, sino también en relación a las consecuencias que de sus prácticas se desprenden.

Con el propósito de profundizar en el análisis concerniente a la figura del docente quien, y como pudimos observar, aparece mediando entre el sistema educativo y los estudiantes, es importante atender al planteo que al respecto realizan Cecilia Braslavsky y Alejandra Birgin. Gracias a un riguroso análisis las autoras citadas nos permiten comprender los modos a través de los cuales los docentes se forman en la actualidad y la importancia que esta formación adquiere al interior de las escuelas en el marco de sus prácticas cotidianas.

Estas autoras sostienen que los docentes son, según las características personales de quienes a ellos se refieren, "una segunda madre, o los culpables del fracaso escolar y de todos los problemas del sistema educativo."¹³¹ Lo que tanto Braslavsky como Birgin intentan decirnos a partir de la cita es que el juicio de los padres, como del resto de los familiares de los estudiantes, depende del resultado que el hijo, sobrino, primo o nieto haya logrado al interior de la escuela en un momento determinado de su vida.

Para las autoras, estas construcciones sociales acerca de la figura del docente, las que van del amor al odio sin caminos intermedios, encuentran su razón de ser al interior de una trama de sentido que es mucho más amplia y que excede los límites de la propia escuela. Si históricamente la figura del docente estuvo bajo el ala "protectora" del Estado, podemos sostener que hoy se encuentra "...desprotegido respecto de aquella paternalidad del Estado originario, enfrentado a profundas problemáticas sociales en las escuelas donde actúa y siendo permanentemente cuestionado."¹³²

Las instancias de deslegitimidad por las que el sistema educativo ha ido transitando a lo largo

¹³⁰ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. *"La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza"*. *Op. Cit.*, p. 107.

¹³¹ Braslavsky, Cecilia y Birgin, Alejandra. "Quiénes enseñan hoy en la argentina." En: Birgin, Alejandra *et al.*, *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*, p. 65. Tesis-Grupo Editorial Norma S.A., 1995.

¹³² Davini, María Cristina. *Op. Cit.*, p. 28.

de su historia han configurado un escenario de incredulidad y desprestigio hacia la propia figura del docente. Unido a ello, los bajos salarios percibidos y la sensación de desencanto social que muchas veces el docente abriga en torno al sistema educativo han generado un círculo vicioso donde la impotencia y la resignación profesional son las que reinan. Y en este sentido, las autoras a las que nos referimos sostienen lo siguiente: “se podría pensar que los docentes, como individuos que pertenecen a un grupo profesional, transitan por una crisis de triple vía: la frustración de sus expectativas de desarrollo personal, su pauperización y el desprestigio de la profesión que ejercen...”¹³³

Frente a esta situación profesional, Braslavsky y Birgin ahondan en las instancias de formación docente, las que aparecen como las fuentes de muchos de los fenómenos que se suceden en torno a las problemáticas de la escuela. Y a partir de sus investigaciones, sostienen que la gran cantidad¹³⁴ de instituciones de formación profesional que en la actualidad existen no impide la creación de aspectos comunes a todos los docentes. Más allá de la multiplicación de las instituciones de formación las autoras afirman que “...la variedad de planes no alcanza para inhibir el desarrollo de ciertas características homogéneas que forman un perfil de docente con escasas reservas para actuar como trabajador profesional.”¹³⁵

Es desde este punto de partida que las autoras encuentran una serie de deficiencias al interior de dichas instituciones responsables de afrontar la formación docente. Entre ellas, la manera en que se transmite el conocimiento, la ausencia de un conocimiento creado a partir de la reflexión intergrupal o el vacío en relación a las instancias de investigación -donde el futuro docente, ayudado por las fuentes o la consulta bibliográfica, pueda construir un conocimiento coherente con el contexto sociocultural- aparecen como los aspectos que quizás adquieran mayor trascendencia al interior de la problemática abordada.

María Cristina Davini sostiene que las huellas que el denominado “normalismo” ha dejado a lo largo de su historia han sobrevivido hasta nuestros días. Entre los aspectos que mayor relevancia adquieren, Davini menciona a “...una oferta de formación docente de carácter instrumental, ligada al ‘saber hacer’, al manejo de materiales y rutinas escolares, con débil formación teórica y disciplinaria...”¹³⁶ De esta manera, la autora nos permite comprender que a pesar de que el modelo de escuela normalista es un hecho del pasado, la fuerza política-ideológica que en su momento la gestaron aún convive con nosotros.

Y en este sentido, agrega que en la actualidad “...predomina una visión utilitarista de la

¹³³ Braslavsky, Cecilia y Birgin, Alejandra. “Quiénes enseñan hoy en la argentina.” En: Birgin, Alejandra *et al.*, *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*, p. 75. Tesis- Grupo Editorial Norma S.A., 1995.

¹³⁴ Es importante aclarar que previo a los procesos de multiplicación y diversificación de las instituciones de formación docente las primeras instituciones sobre las cuales dicha tarea recayó fueron las denominadas Escuelas Normales Nacionales. Los propósitos de la formación normalista eran formar educadores disciplinadores y civilizadores de sujetos incivilizados. “Hubo una fuerte impronta inicial en el peso otorgado al conocimiento; la escuela era entendida como ámbito de difusión y no de producción de conocimientos.” (*Ibid.*, p. 78) Desde la década del setenta, “la formación de maestros se ‘terciarizó’, es decir que pasó del nivel medio al nivel superior no universitario del sistema educativo.” (*Ibid.*, p. 78)

¹³⁵ *Ibid.*, p. 78.

¹³⁶ Davini, María Cristina. *Op. Cit.*, p. 26.

formación: un mínimo saber básico y de técnicas de aula, sin mayor cuestionamiento de sus enfoques, paradigmas e intereses.¹³⁷” Por lo que podemos afirmar que el traspaso al nivel terciario de la carrera de Magisterio no logró cumplir las expectativas de mejoramiento en lo que a la formación docente respecta.

Por otro lado, y continuando con el análisis del malestar que hoy se vive al interior de las escuelas, es posible defender que en la actualidad las instituciones educativas han quedado desfasadas en relación a las demandas que provienen de las sociedades en la cuales están insertas. Hoy la escuela no sólo debe cumplir la función de enseñar y formar sujetos socializados, sino que también aparece desempeñando funciones que exceden a su capacidad inicial. La instalación de comedores infantiles al interior de las escuelas, la entrega y control de becas gubernamentales focalizadas y ciertos requisitos burocrático-administrativos que provienen de ámbitos externos a la escuela (como los de la Asignación Universal por Hijos, por ejemplo) son los aspectos que sobresalen del discurso de muchas de nuestras docentes. De pronto muchas docentes se encuentran desempeñando tareas para las cuales no han sido formadas a lo largo de sus años de estudio ni tampoco se las ha capacitado para tales fines. Y en esta lógica interpretativa, una de nuestras docentes entrevistadas sostiene lo siguiente:

“...es tanta la flexibilización que tenemos, eh... en cuanto a no venir a clases, eh... en cuanto a que se retiran de clase, la hora de entrada, en la asistencia, una asistencia que es casi imperfecta te diría, este... es tanta flexibilidad que creo que... mas... mas... a esa flexibilidad agregale los planes, la asignación universal (se refiere a la Asignación Universal por Hijos), que la siguen cobrando aún no viniendo a la escuela, eh... es como que le quitan... le restan la importancia que realmente tiene la escuela.” (E.G.)

Y continuando con el análisis de las palabras de las docentes y recordando lo dicho por ellas algunos párrafos más arriba -cuando hablan de las instancias de formación por las cuales han podido transitar a lo largo de su profesión- hemos podido apreciar el modo en que las docentes se muestran mucho más capacitadas que algunas de sus compañeras que pertenecen a otras instituciones educativas. Y agregan lo siguiente:

“...Sin desmerecer, la que es directora ahora trabaja como una maestra de grado, (la entrevistada hace referencia a la directora de otro colegio) pero no como yo estoy trabajando ahora, (...) pero... está trabajando, no sé, como en la época de... María Castaña, ¡y es joven!, que al lado nuestro, nosotras somos viejas. Cómo puede ser que la escuela... más allá que tenían un directivo, que no te dejen... (la entrevistada hace referencia a la relación conflictiva que las docentes del colegio al que aluden mantenían con la antigua directora. Quien en la actualidad ejerce ese cargo es la docente a la cual las entrevistadas se dirigen a lo largo de ambas citas) pero que vos sepas que tenés que funcionar con algunas... que algunas cosas tienen que estar, o sea, no podés trabajar con una carpeta sola...” (E.G.)

“No sabe, por ejemplo, la actual directora, no sabe qué tiene que tener un paper, qué tiene que tener un registro curricular, qué tiene que tener este... una planificación, no sabe... vino a preguntarnos a nosotras cómo tiene que trabajar...” (E.G.)

Atendiendo a sus dichos, las instancias de formación y perfeccionamiento a las que ya aludimos

¹³⁷ *Ibíd.*, p. 26.

parecieran no ser suficientes para despojarlas de ese malestar que -en torno al sistema educativo y a la realidad que deben afrontar al interior de la escuela- expresan y al que dejan entrever en forma permanente a lo largo de toda la entrevista. En consecuencia, podemos inferir que los distintos cursos y capacitaciones a las que las docentes entrevistadas se someten no logran abarcar o contemplar las innumerables problemáticas socioculturales con las que a diario deben enfrentarse.

“A veces se nos va de la franja nuestra, dejamos de ser docentes para ser un poco...los otros días una mujer... ‘ustedes no son contenedoras’, no, le digo yo. De alguna manera se contiene, nosotros no somos contenedores, pero...nosotros...por ahí nos damos cuenta que estamos dejando un montón de cosas de lado para poder escucharlos, para poder charlar de lo que les pasa...” (E.I.)

“...a veces les das la mano y te agarran la cabeza, el codo, todo, la cabeza también, yo soy como ves nomás, ¿viste?, y el hecho de decir...vos te das cuenta que por ahí si se pueden aprovechar, se aprovechan, de eso, no hay dudas, ellos vos...nunca van a tener ni para rifas, vos viste que no colaboran en nada, a ellos nunca les falta la coca...(...) yo digo que están así educados, ellos están acostumbrados al facilismo, eh...viene más fácil por otro lado, eh...me lo das, (...) como que vos tenés la obligación, es lo que yo siempre digo, vos tenés la obligación de darles a ellos, y yo...me rompo el traste, y me lo sigo y sigo, y sigo luchando y seguimos luchando, ¿por qué tengo que...?, ¡si yo vengo a hacer otra cosa acá!, que es lo que a veces no puedo hacer.” (E.I.)

Y retomando el análisis realizado por Braslavsky y Birgin, es interesante observar el planteo que ambas realizan en vinculación al perfeccionamiento docente. Y desde esta perspectiva de análisis dicen:

Este inmenso esfuerzo formativo del magisterio no condice con la visión generalizada del deterioro de la calidad de la educación y, en algunos casos, de deficiencias de sus propias prácticas. La falta de correspondencia entre la cantidad de formación de los docentes y la baja calidad de la educación (...) refuerza la idea de que son extremadamente necesarias múltiples transformaciones, entre ellas, de las ofertas de capacitación así como de las condiciones laborales de los docentes¹³⁸.

Esta es una de las razones por las que ambas autoras llegan a la conclusión de que luego de haberse sometido a las distintas instancias de capacitación, “...pero no logrados efectivos impactos en la vida cotidiana, en la remuneración o en el reconocimiento social, gran cantidad de las maestras y maestros se dan a la fuga.¹³⁹ Para Braslavsky y Birgin ese proceso de fuga se manifiesta de tres maneras: en primer lugar, a través de la “...disminución de los aspirantes a ejercer la docencia en el primario. La segunda radica en tendencias importantes al abandono de la profesión y la tercera en porcentajes de ausentismo...¹⁴⁰”, que desde la perspectiva de las autoras, es el resultado de las distintas condiciones de insatisfacción a las que hemos aludido con anterioridad.

Si colocamos la mirada en nuestro pasado más reciente, y retomando la cuestión del normalismo, nos encontraremos con que “...el modelo de la Escuela Normal era el de una escuela de altos muros, un ‘templo del saber’ habitado por Señoritas Maestras que establecía una débil relación

¹³⁸ Braslavsky, Cecilia y Birgin, Alejandra. “Quiénes enseñan hoy en la argentina.” En: Birgin, Alejandra *et al.*, *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*, p. 89. Tesis-Grupo Editorial Norma S.A., 1995.

¹³⁹ *Ibid.*, p. 93.

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 93.

de intercambio con el afuera¹⁴¹” El prestigio que rodeaba a la figura del docente se sustentaba tras la persecución del progreso y el bienestar de las grandes mayorías. La creencia en la posibilidad de construir un mundo mejor encontraba en la figura y en la práctica del docente su razón de ser. Y “...a pesar de que nunca contaron con recompensas materiales acordes con su esfuerzo, los acompañó un reconocimiento social y simbólico del valor de su trabajo.¹⁴²”

En la actualidad, y considerando los análisis realizados por Braslavsky y Birgin, las instituciones de formación docente se asemejan cada vez más a las otrora Escuelas Normales, con la diferencia de que el juicio social hacia la persona del docente ha cambiado rotundamente. Como dijimos, la impronta normalista se ha perpetuado hasta el presente, un fenómeno que -y además de lo ya expresado- al mismo tiempo podemos observarlo también “...tanto en los estilos objetivados de formación inicial como en el desarrollo de los puestos de trabajo y en las imágenes sociales circulantes. Ellos definen la imagen del ‘buen maestro’...¹⁴³”

Las autoras concluyen sus análisis diciendo que tras la persecución de la mejora de la educación pública los esfuerzos a realizar deberían “...orientarse en dirección a situar claramente en el centro de las prácticas institucionales a la mediación con el saber elaborado y a la socialización infantil...¹⁴⁴” En dicho proceso, el contacto con la comunidad adquiere una importancia determinante para tales fines. “Sólo así, y complementando las transformaciones globales imprescindibles con profundas transformaciones en cada institución, será posible que maestras y maestros recuperen y reconstruyan con la comunidad el sentido de su tarea como labor profesional en el marco de un trabajo digno.¹⁴⁵”

Para finalizar, si lo que perseguimos consiste en lograr un verdadero proceso de democratización al interior de la escuela y si, como agrega Braslavsky, es la escuela la que debe formar sujetos competentes y activos que sean capaces de afrontar los problemas no sólo personales sino también los de la totalidad de la sociedad a la que pertenecen¹⁴⁶, urge atender los fenómenos recientemente abordados.

En consecuencia, será tarea de todos atreverse a replantear la estructura y la lógica de funcionamiento de nuestro sistema educativo. Un sistema educativo que frente a la complejización de nuestra sociedad y en el marco de un raudo avance tecnológico, aparece como obsoleto y aislado de los fenómenos socioculturales de las poblaciones a las que atiende, en especial de las más desfavorecidas y olvidadas.

¹⁴¹ *Ibíd.*, p. 84.

¹⁴² Davini, María Cristina. *Op. Cit.*, p. 25.

¹⁴³ *Ibíd.*, p. 26.

¹⁴⁴ Braslavsky, Cecilia y Birgin, Alejandra. “Quiénes enseñan hoy en la argentina.” En: Birgin, Alejandra *et al.*, *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*, p. 104. Tesis-Grupo Editorial Norma S.A., 1995.

¹⁴⁵ *Ibíd.*, p. 104.

¹⁴⁶ Braslavsky, Cecilia. “Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional.” En: Aguerrondo, Inés *et al.*, *Para qué sirve la escuela*, p. 36. Tesis-Grupo Editorial Norma, 1994.

4.1.2 Análisis de entrevista número 2

Ante la pregunta que busca determinar las razones por las cuales estos estudiantes siguen apostando a la escuela al margen de haber sido expulsados de ella, las docentes entrevistadas responden lo siguiente:

“...yo pienso que el único lugar que encuentran...o sea...que se encuentran, que uno los reconoce...como algo...¿viste?, en, en algo viste, algunos se destacan...qué sé yo, el Patricio dibujando, eh...cada uno en lo suyo, y entonces ese reconocimiento que ellos reciben a lo mejor no lo reciben de ningún lado, y el hecho...el hecho que ellos puedan expresarse, que puedan decir lo que les pasa, como vos viste...a lo mejor, ellos al escribir, hay muchos que les cuesta, pero de alguna manera o de otra es como que todos, después de un tiempo, eh...te cuentan, sin que vos le preguntes, te cuentan lo que les pasa, eh...yo supongo que es eso lo que los atrae de la escuela...” (E.I.)

“Eh...yo supongo que es eso, que se sienten eh...reconocidos de alguna manera, que se les da la importancia que...que tienen que tener cada uno, como, como...como ser único, supongo que es eso.” (E.I.)

De la lectura de las citas, podemos corroborar que las docentes demuestran ser conscientes del rol socializador que posee la escuela. Por otro lado, manifiestan conocer la importancia de los procesos intersubjetivos al interior de ésta y el modo en que desde la escuela los estudiantes obtienen un reconocimiento social que no sólo les permite reconstruir su identidad, sino que, además, les permite poner en palabras las dolencias sociales a las que desde pequeños han sido sometidos. Sin embargo, cuando se les pregunta cómo observan a sus estudiantes en la escuela responden:

“...es como que ellos no terminan de comprometerse, vienen por esto, me faltó decirte, por ejemplo, para la interacción social, o sea, socialmente, ellos se relacionan con amigos, otros...se enganchan con alguno, o sea, es una razón también...que pesa, eh...pero es como que no terminan de verlo a...a esto, al C.E.N.P.A, al primario digamos, como...para decir, doy un salto con esto, con esto...esto, esto lo hago, lo me...lo tengo que terminar porque voy a pasar al secundario, eso es lo que nos faltaría ver por qué, ellos no, no, no logran, no les pesa y no lo demuestran, porque vos viste que no estudian...” (E.I.)

“No estudian, eh...hay algo como que...yo veo que esta gente...como que estuviera bloqueada, vos trabajas un día un tema, así no lo estudies, te pasa...¡nos pasa a todos!, ¡vos escuchaste!, y a lo mejor eh...refrescas, una y otra vez lo repetís, y...pero ellos no...¡no retienen!...los conocimientos, le digo a (nombra a su compañera) estamos fallando...decimos...estamos haciendo, estamos...tenemos que pensar esto, de qué manera...hacer la bajada...” (E.I.)

“...es como que, que, le abris la cabeza, después ven todo... se les ilumina el mundo, eh... ¡el camino!” (E.I.)

Del análisis de los párrafos citados podemos afirmar, en primer lugar, que las docentes están convencidas que las representaciones que ellas poseen acerca de la escuela, como instancia que a los estudiantes les permitirá continuar con sus estudios secundarios, es la que también deberían poseer la totalidad de éstos. En tanto que, y como hemos podido dilucidar del análisis de las entrevistas a estudiantes, muchos de los que acuden al C.E.N.P.A Gral. San Martín lo hacen con el único propósito de culminar, únicamente, sus estudios primarios. El grado de exclusión social al que tales estudiantes están sometidos fundamenta que el sólo hecho de poder adquirir o perfeccionar las

herramientas de lecto escritura aparece, en muchos de ellos, como el cenit, como su mayor conquista personal.

Hemos podido analizar que no todos los estudiantes se representan a la escuela de la misma manera. Las representaciones, las particularidades, las vivencias, las edades y las historias de vida de los que acuden a la escuela difieren entre sí y difieren, en consecuencia, de las representaciones, particularidades, vivencias e historias de vida que poseen las docentes.

Cuando las docentes se refieren a la culminación de la escuela primaria como aquella instancia desde donde los estudiantes deberían desear “dar un salto” para ingresar al secundario, ese “salto” al que las docentes aluden es vivido por muchos de los estudiantes desde un punto de vista cualitativo. El crecimiento, la maduración y el reordenamiento de toda una vida (hechos éstos que en muchos de ellos aparecen sucediéndose al unísono) son aspectos que los estudiantes viven y experimentan al interior de la escuela y que muchas veces sólo se comprenden desde una perspectiva cualitativa e integral.

En segundo lugar, lo expresado por las docentes entrevistadas manifiesta la concepción *unidireccional*, estandarizada y tradicionalista que poseen acerca de la educación. Cuando expresan la necesidad de cuestionarse el modo en que “*hacen la bajada*” o cuando sostienen que después de que ellas les “*abren la cabeza*” a sus estudiantes a éstos “*se les ilumina el mundo, el camino*”, dejan entrever lo dicho.

Y es interesante recordar aquí el abordaje que realiza Paulo Freire en torno a lo que denomina *educación liberadora* cuando sostiene que “...la razón de ser de la educación liberadora radica en su impulso inicial conciliador. La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos...¹⁴⁷” De manera que Freire busca romper con la lógica antagónica que existe entre un sujeto que “sabe” (la docente que busca “abrirle la cabeza” a sus estudiantes para incorporarles el conocimiento acreditado) y un sujeto que “no sabe” y que por ende debe aprender y someterse a la autoridad del nombrado docente (el estudiante “bloqueado”).

Frente a dicha contradicción, Paulo Freire alega que desde la concepción liberadora de la educación tanto el educador como el educando “...se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual ‘los argumentos de la autoridad’ ya no rigen.¹⁴⁸” En consecuencia, la libertad que atraviesa al método de Paulo Freire aparece borrando y superando los límites que existen en la relación pedagógica tradicional.

Continuando con la perspectiva freireana, otro aspecto que merece ser destacado de las entrevistas a las docentes es el que podemos identificar cuando aluden a la dificultad que poseen los estudiantes para “*retener*” los conocimientos con el ya mencionado término “*bloqueo*”. De esta manera, las palabras de las docentes evidencian los modos en que las condiciones sociales, culturales y afectivas que han contribuido a constituir la personalidad de los estudiantes son menospreciadas al momento de emprender el proceso pedagógico, al tiempo que minimizan el efecto

¹⁴⁷ Freire, Paulo. “*Pedagogía del oprimido*”, p. 79. Siglo Veintiuno Editores Argentina, 2006.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 92.

del poder simbólico que como docentes poseen y al que ya nos hemos referido.

En consecuencia, podemos afirmar que al interior de muchas de nuestras escuelas siguen existiendo resabios de una vieja impronta autoritaria desde donde una importante cantidad de docentes se dirigen a sus estudiantes como aquellas que poseen el verdadero conocimiento. Esto es la consecuencia de un modelo de formación docente que a pesar de las modificaciones que las instituciones responsables de llevar adelante dicha tarea, para bien o para mal han experimentado, continúa estando vigente en la propia práctica del docente. Y en este sentido Tenti Fanfani nos dice lo siguiente:

Muchas veces, después de estas transformaciones estructurales (a veces muy profundas), los agentes depositarios de la "historia incorporada", es decir, hecha cuerpo (predisposición, inclinación, *habitus*) no se acomodan mecánicamente a las nuevas condiciones estructurales y por ello, pueden constituirse (consciente o inconscientemente) en reproductores de las estructuras del pasado¹⁴⁹.

Y en relación a esto, es importante agregar aquí que los *habitus* que en las docentes encontramos son la consecuencia de un proceso de estructuración social desde donde aquellos se han ido conformando a lo largo de la historia. En este sentido, las representaciones y las prácticas que las docentes poseen y que despliegan al interior de la escuela llevan consigo las viejas marcas de su pasado como estudiantes, marcas de las que, en muchos casos, ellas no son conscientes. "Detrás de lo que hace un maestro está lo que piensa y al mismo tiempo toda su experiencia vital previa¹⁵⁰".

En consecuencia, podemos decir que los pensamientos, las experiencias y las acciones de las distintas docentes conforman un depósito de significaciones sociales históricamente interrelacionadas desde donde éstas logran encontrar coherencia y dar sentido a su tarea cotidiana. "Los modelos incorporados en los sujetos a lo largo de la historia escolar, los comportamientos seguros por ya probados, se mantendrán a pesar de las intenciones de cambios.¹⁵¹" Aquellas prácticas que a lo largo de la historia social y personal de los sujetos (en este caso, de las docentes) se han cristalizado son las que más se resisten a los cambios.

Y como para corroborar que las dificultades que las docentes entrevistadas viven al interior del C.E.N.P.A Gral. San Martín es un aspecto común a una gran cantidad de ellas, es importante traer a colación lo que a continuación expresan las entrevistadas:

"...y no, y no... es algo que nos pase a nosotras, porque después te sentás con las otras maestras y te dicen lo mismo, exactamente lo mismo, te dan ganas de agarrarte la cabeza contra la pared, porque vos lo diste, ¡y alguno...de doce, cómo cinco no van a agarrar lo que diste!, y te dicen ¿pero...y usted lo dio?, y empiezan a buscar hoja por hoja, ¡vos has estado, vos lo ves!, yo no sé, sinceramente, ellos vienen y depositan a lo mejor la carpeta allá, cuando llegan a su casa, y la agarran para venir acá, en cambio en la secundaria no pasa eso, tenés actividades, estudiar..." (E.I.)

Por otro lado y cuando les preguntamos cuáles creen que son los aspectos negativos que poseen las instituciones para adultos, las docentes responden:

¹⁴⁹ Tenti Fanfani, Emilio. "Sociología de la educación". *Op. Cit.*, p. 140.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 138.

¹⁵¹ Davini, María Cristina. *Op. Cit.*, p. 72.

“...entonces es todo... te digo, uno porque le gusta lo que hace, porque uno trata de luchar para que las cosas salgan bien por los alumnos, porque... bueno, uno... uno quiere todo esto, uno le pone todo a esto, pero hay muchas cosas que por ahí te desganan, y te desgana esto de que los alumnos no vengan, ellos... vos tratás de darles lo mejor, porque acá nosotras tratamos de darles lo mejor a ellos, pero... y que no vengan, y que no podamos avanzar en nuestras clases, y que si avanzamos con uno, a la otra clase tenemos que retroceder con el que vino en ese momento, es decir, es muy difícil viste, por ahí viste, te quita un poco... pero creo que lo negativo de los centros educativos de adultos específicamente viene del sistema digamos, o sea, es un problema del sistema, del sistema educativo.” (E.G.)

“Y creo que no, no tiene que ver solamente con la institución, o sea, con el centro educativo, con esto que te digo, con la estructura, es decir, viene desde más allá de nosotros, del sistema en sí mismo. Inclusive, esto de no tener un edificio propio, por ejemplo, es cierto que lo tenés que compartir, que todo el tiempo tenés que estar pidiendo permiso... (...) es todo un tema que nos excede a nosotras como docentes a cargo...” (E.G.)

De los dichos de las entrevistadas, apreciamos el modo en que éstas buscan remarcar los esfuerzos que deben realizar como docentes de adultos al interior del C.E.N.P.A Gral. San Martín. Finalmente, al momento de explicar las falencias que desde sus perspectivas docentes poseen las instituciones para adultos culminan depositando toda la responsabilidad sobre el *sistema* educativo. Y esto se debe a que, en mayor o menor medida, son conscientes de las contradicciones que dicho sistema presenta.

Para poder comprender tales sucesos desde una perspectiva holística haremos un breve abordaje histórico-político en relación a los orígenes y desenvolvimiento de nuestro sistema educativo a lo largo de su historia.

“En nuestro país, el sistema educativo surgió como tal a finales del siglo XIX. Se formalizó en 1884, instituido por la Ley 1420¹⁵²” Dicha Ley de Educación Común, que estableció una educación obligatoria, estatal y laica, implicó la participación del Estado como un actor determinante en el proceso de democratización de la educación pública.

Bajo el precepto de establecer una educación igual para todos los habitantes se desplegaron las nociones de igualdad en lo concerniente al acceso y socialización de los conocimientos que en aquella época aparecían como socialmente válidos¹⁵³. Pese a esto, “...el sistema que se desarrolló fue altamente discriminatorio y pretendió homogeneizar a las expresiones de la cultura popular.¹⁵⁴”

El acceso a la educación de los sectores medios y medios bajos de nuestra estructura social entró pronto en contradicción con la existencia del régimen *oligárquico-conservador*¹⁵⁵ que por aquel entonces gobernaba en nuestro país. Finalmente, el proceso de participación restringida (un aspecto que se manifestaba no sólo en el campo de la política) sobre el que se sustentaba dicho régimen quedaría desarticulado a partir de la promulgación de la Ley Sáenz Peña de 1912. Desde entonces,

¹⁵² Aguerro, Inés. “Como será la escuela del siglo XXI.” En: Aguerro, Inés *et al.*, *Para qué sirve la escuela*, p. 150. Tesis-Grupo Editorial Norma, 1994.

¹⁵³ Puiggrós, Adriana. “Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación.” En: Puiggrós, Adriana *et al.*, *Historia de la educación argentina II*, p. 79. Galerna S.R.L., 1991.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 79.

¹⁵⁵ “En 1880, con el acceso del Gral. Roca a la Presidencia de la Nación, queda inaugurado el orden conservador que caracterizará a la época en la cual se constituye el sistema educativo argentino.” (*Ibid.*, p. 79)

las instancias de *democratización* del sistema educativo se diversificaron prontamente.

Guillermina Tiramonti, al referirse a nuestro sistema educativo, sostiene que “si hay un rasgo que lo caracteriza a lo largo de toda su historia es el proceso de continua incorporación de la población...¹⁵⁶” al interior de sus filas. La autora sintetiza el momento histórico a lo largo del cual se ha generado dicho proceso de incorporación a partir de tres períodos.

Al primero de ellos lo ubica entre 1880 y 1930, donde las corrientes inmigratorias, el carácter urbano de la población, la renta diferencial que la Argentina lograba conseguir producto de la comercialización con el mundo y las esperanzas que los inmigrantes depositaban en el sistema educativo -como forma de lograr un ascenso en la estructura social- fueron los aspectos más relevantes de dicho período.

Continuando con su análisis, Tiramonti ubica al segundo periodo entre los años que van desde 1950 a 1960, donde el proceso de sustitución de importaciones aparece dando sentido al fenómeno de expansión del sistema educativo. Y finalmente la década del ochenta que, más allá de haberse caracterizado por los ajustes fiscales y las crisis económicas por las que el país transitó, “presenta un importante aumento en la proporción de la población que asiste a la escuela¹⁵⁷.”

Con el propósito de profundizar en el análisis histórico acerca del devenir de nuestro sistema educativo, y reposicionándonos en la década del sesenta, es importante recordar, además de lo dicho, que a partir de esta década se instaura una nueva tradición eficientista en lo que respecta a la formación de los docentes y en relación a la función que la escuela debía poseer en el marco de nuestra sociedad. En este sentido, Davini nos recuerda que “esta tradición se acuñó al amparo de la ideología desarrollista, la cual postula la necesidad de llegar a la sociedad industrial ‘moderna’ superando el estadio de subdesarrollo propio de las sociedades ‘tradicionales’¹⁵⁸”

Desde dicha perspectiva, la figura del docente pasó a concebirse como la de un simple técnico que de la mano de métodos de enseñanza provenientes del conductismo debía contribuir a lo que se denominó el despegue económico. De esta manera, dicho conductismo, y “dentro de un ‘modelo de caja negra’, o de *input-output*, permitía establecer un enfoque de enseñanza centrado en la definición precisa de objetivos operativos y control de resultados.¹⁵⁹”

Sin embargo, y más allá de los esfuerzos y concepciones político-ideológicas que por entonces atravesaban a la escuela, el crecimiento de la matrícula y el libre acceso a los ámbitos escolares de los sectores medios y medios bajos no se reflejó, necesariamente, en los procesos que conciernen a la movilidad social y al bienestar general de la población.

Como corolario, podemos afirmar que a partir de la década del sesenta del siglo veinte, nuestro sistema educativo comenzaría a demostrar las falencias y las contradicciones internas que permitieron el desmoronamiento de las mencionadas construcciones políticas e ideológicas que en torno a la idea de igualdad de oportunidades y despegue económico se habían elaborado. A partir de dicha década,

¹⁵⁶ Tiramonti, Guillermina. “Quiénes van a la escuela hoy en la argentina.” En: Birgin, Alejandra *et al.*, *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*, p. 19. Tesis-Grupo Editorial Norma S.A., 1995.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 27.

¹⁵⁸ Davini, María Cristina. *Op. Cit.*, p. 36.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 37.

todo el sistema educativo argentino comenzaría, paulatinamente, a descentralizar sus servicios. Ello se debió al creciente retiro del Estado nacional de su rol de representante fundamental en lo que a prestación del servicio educativo respecta, en un contexto donde las demandas por acceder a dicho sistema eran cada vez más notorias¹⁶⁰.

Estos procesos de contradicción sistémica se profundizarían aún más a partir de mediados de los setenta del mismo siglo. Al respecto, y refiriéndose a dicha década, Daniel Filmus nos recuerda que ella "...significó el fin del predominio de las concepciones optimistas acerca de los aportes de los sistemas educativos al desarrollo económico-social de los países latinoamericanos y en particular de la Argentina.¹⁶¹" De esta manera, los fenómenos acontecidos en el marco de mediados de los setenta, con el retiro parcial del Estado -un hecho que comenzó a manifestarse paulatinamente desde la década anterior-, durante la década de los noventa tales fenómenos alcanzarían su máximo esplendor.

Otro rasgo particular de la década del setenta que además de haber sido un hecho inherente a las instituciones de formación normalistas se reprodujo y acentuó durante la década nombrada fue lo que María Cristina Davini denomina como "*endogamia*". A través de dicho concepto, la autora explica que ello significó la puesta en acción de un fenómeno desde donde las instituciones de formación docente se manejaron de acuerdo a lógicas y leyes institucionales internas, lo que produjo un aislamiento del contexto social al cual dichas instituciones pertenecían. "Los efectos de los gobiernos autoritarios llevaron a un proceso de supervivencia y aislamiento institucionales, en los que la endogamia funcionó como capa protectora generando puntos enquistados de difícil remoción.¹⁶²" Este fenómeno explica también muchas de las problemáticas que en la actualidad existen en torno a la docencia y su práctica, las cuales se han venido arrastrando a medida que los años han ido transcurriendo.

La década del ochenta significó la apertura y cuestionamiento de los métodos oscurantistas que durante la dictadura militar se habían implementado con el objetivo de disciplinar a la sociedad toda. Junto a la apertura democrática se consolidaría la necesidad de crear una escuela abierta, democrática y pluralista, rasgos éstos que se reflejaron tanto en el plano social como en el plano cultural. Sin embargo, el optimismo transformador de los años ochenta no duraría mucho tiempo.

Las políticas neoliberales que signaron a la década siguiente, con su lógica de desguace y retiro del Estado del ámbito público, impulsaron la desarticulación absoluta del sistema educativo argentino, depositando en las provincias la responsabilidad para afrontar los procesos concernientes a la educación en su generalidad. Al mismo tiempo, y como consecuencia de la reducción del presupuesto educativo, las escuelas quedaron libradas a su propia suerte. "Es así como las escuelas que atienden a los segmentos más bajos de la población escolar en cuanto a recursos económicos son las que

¹⁶⁰ Tiramonti, Guillermina y Braslavsky, Cecilia. "Quiénes ofrecen educación en la argentina de hoy." En: Birgin, Alejandra *et al.*, *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*, p. 51. Tesis-Grupo Editorial Norma S.A., 1995.

¹⁶¹ Filmus, Daniel. "El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas." En: Filmus, Daniel *et al.*, *Para qué sirve la escuela*, p. 67. Tesis-Grupo Editorial Norma, 1994.

¹⁶² Davini, María Cristina. *Op. Cit.*, p. 88.

carecen de más elementos.¹⁶³ Los sectores más vulnerables de la estructura social argentina fueron los que más padecieron las políticas llevadas a cabo durante aquella década.

Por otro lado, durante el transcurso de la década del noventa la impronta eficientista que caracterizó a la década del sesenta fue reinstalada en un nuevo contexto de modernización política, económica y cultural. No obstante ello, Davini nos recuerda que si bien la concepción eficientista a la que aludimos ya se había desarrollado durante los sesenta, la que fue reinstalada a lo largo de los años noventa "...opera dentro de políticas de globalización de la economía y las decisiones, así como de restricción del empleo.¹⁶⁴ El marco político y económico había cambiado de manera abrupta. Las instancias de democratización y pluralismo sociocultural que identificaron a la década del ochenta, diez años después tales instancias se desplazarían hacia una nueva concepción administrativo-economicista impuesta por los organismos de crédito internacionales (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, entre otras entidades)

En este nuevo marco sociohistórico, la formación docente se vio invadida por la concepción eficientista a la que aludimos y por un "...carácter instrumental, ligada al 'saber hacer', al manejo de materiales y rutinas escolares, con débil formación teórica y disciplinaria...¹⁶⁵ La aparición de lo que se ha dado en llamar el currículum escolar en el marco de la expansión tecnocrática-eficientista "...representó el paso más significativo en la búsqueda del control de la escuela y en la reducción del margen decisorio de los docentes.¹⁶⁶ Nuevamente podemos comprender el modo en que las características del ya abordado pensamiento normalizador volvían a reproducirse en el contexto de una nueva década.

Subido a la ola de una situación política y económica que transformó la estructura social argentina, el docente aparecía allí desarrollando el rol de experto frente a los nuevos marcos regulatorios. Y atendiendo a lo dicho, Susana Barco sostiene lo siguiente:

Las perspectivas tecnicistas, que parten de la consideración incorrecta de su propia asepsia, focalizan la mirada en el dominio y control de procedimientos didácticos centrados en los medios, que, sometidos a control de calidad científica, crean una legitimidad cuestionable, en tanto a que no todo lo que responde a criterios científicos implica bondad ética como dimensión humana¹⁶⁷.

De lo dicho por la autora citada entendemos cómo los aspectos referidos a la profesionalidad y formación tecnocrática del educador adquirirían mayor relevancia por sobre los aspectos que hacen a la conformación y la construcción del conocimiento docente por un lado y en lo referido a la posibilidad de generar nuevas alternativas ético-pedagógicas por otro. De esta manera, el conocimiento de los docentes y las relaciones que entre ellos se generaban se compartimentaban de acuerdo no sólo al área de la que provenían sino también en vinculación al grado de "dominio" que sobre tales

¹⁶³ Braslavsky, Cecilia y Birgin, Alejandra. "Quiénes enseñan hoy en la argentina." En: Birgin, Alejandra *et al.*, *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*, p. 103. Tesis-Grupo Editorial Norma S.A., 1995.

¹⁶⁴ Davini, María Cristina. *Op. Cit.*, p. 47.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 26.

¹⁶⁶ *Ibid.*, p. 70.

¹⁶⁷ Barco, Susana. "*Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores*", p. 27. Mimeo, 1994. (Citada en Davini, María Cristina. *Op. Cit.*, p. 114)

conocimientos poseían.

Tenti Fanfani contempla la cuestión eficientista de la educación en torno a la aparición del currículum escolar tomando como base teórica los aportes de Bernstein y utilizando dos conceptos que aparecen como centrales en este último autor: ellos son el de *clasificación* y *enmarcamiento*.

Desde aquí, este autor sostiene que dicho currículum posee una cierta estructura que responde a una selección de los conocimientos organizados y agrupados en distintas unidades¹⁶⁸. Desde los planteos de Berstein, Tenti Fanfani agrega -en relación al currículum- que la *clasificación* remite "...al grado de integración entre los contenidos que lo componen, es decir, al carácter más o menos marcado de los límites o fronteras entre las unidades constitutivas del currículum.¹⁶⁹" En tanto que el *enmarcamiento* "se refiere a la relación maestro-alumno donde el currículum se desarrolla. Ambos elementos tienen que ver con el 'poder' o el 'control' que los agentes tienen sobre el conocimiento escolar.¹⁷⁰"

De esta manera tanto la *clasificación* como el *enmarcamiento* pueden identificarse como "fuerte" o "débil", dependiendo siempre de las circunstancias políticas, económicas e ideológicas que atraviesan a una época determinada.

Desde los aportes de Tenti Fanfani podemos comprender que detrás de la concepción eficientista propia de la década del noventa y a la que aludimos más arriba, tanto la *clasificación* como el *enmarcamiento* significaron un profundo distanciamiento no sólo de los docentes con el contenido pedagógico de la escuela sino también de los docentes entre sí y de éstos hacia sus estudiantes. Las instancias de alejamiento intersubjetivo entre unos y otros se acentuaron aún más, convirtiéndose en relaciones distantes y profundamente jerarquizadas. El proceso de desarticulación institucional que el eficientismo provocó al interior de las escuelas -y de acuerdo a la clasificación de Tenti Fanfani- se caracterizó por su carácter de "fuerte". Como correlato, tanto docentes como estudiantes quedaron excluidos de la participación y la definición de los conocimientos curriculares al interior de sus respectivas escuelas.

Y concentrándose en el carácter "fuerte" del *enmarcamiento* y la *clasificación* del currículum escolar, este último autor agrega que:

...los elementos que componen el currículum (...) están bien diferenciados por límites estrictamente definidos (...) Esto implica una concepción extremadamente especializada y jerárquica del conocimiento (...) que termina por producir identidades altamente específicas. Cuando la clasificación es fuerte, estamos en presencia de un currículum tipo "colección", es decir, donde los contenidos aparecen simplemente agregados como en una recopilación.¹⁷¹

Todos estos procesos mencionados generaron lo que Davini denomina como "*desensibilización ideológica*", un aspecto que puede encontrarse "...en el sentimiento de los docentes de tener muy poca o ninguna responsabilidad sobre los resultados de su propio trabajo.¹⁷²" En otras palabras, los fenómenos a los que aludimos produjeron una profunda apatía en la subjetividad de éstos, lo que se

¹⁶⁸ Tenti Fanfani, Emilio. "*Sociología de la educación*". *Op. Cit.*, p. 86.

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 86.

¹⁷⁰ *Ibid.*, p. 86.

¹⁷¹ *Ibid.*, pp. 86-87.

¹⁷² Davini, María Cristina. *Op. Cit.*, p. 64.

trajo en un desinterés para construir un proyecto pedagógico transformador, alternativo y comprometido con los aspectos sociales, políticos, económicos y culturales característicos de la época.

Retomando el tema que alude a la democratización que caracterizó a nuestro sistema educativo a lo largo de su historia, desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu y Patrick Champagne podemos decir que “uno de los efectos más paradójicos de ese proceso (...) de *democratización* fue el descubrimiento progresivo, entre los más indigentes, de las funciones conservadoras de la escuela ‘liberadora’¹⁷³”.

El acceso a la escuela de los sectores más desfavorecidos de la estructura social y que hasta entonces habían permanecido excluidos de aquella puso sobre relieve su función de conservación del orden social reinante. Esto fue así debido a que aquellos que durante el transcurso de sus vidas no habían podido acceder al colegio -permaneciendo así alejados de los espacios de formación institucionalizados- ahora, y en el marco del proceso de democratización al que aludimos, accederían a instancias de escolaridad profundamente jerarquizadas.

Producto de dicha jerarquización en torno al acceso socialmente calificado de la educación, que fue la respuesta del libre ingreso de esos nuevos sectores a la escuela, “...se mantuvo en sus aspectos esenciales la estructura de la distribución diferencial de las ganancias escolares y las ganancias sociales correlativas, a costa de un desplazamiento global de las separaciones.¹⁷⁴” Estas separaciones a las que aluden los autores citados representan las distintas salidas vocacionales desde donde el estudiante “puede” decidir lo que desee estudiar una vez que finalice sus estudios.

No obstante ello, “...al diferirse y extenderse en el tiempo el proceso de eliminación, y quedar con ello parcialmente diluido en la duración...¹⁷⁵”, los nuevos métodos de exclusión social quedarían ocultos detrás de dicho proceso. La supuesta democratización del sistema educativo y la *libertad de elección* de parte de los estudiantes en relación a las nuevas ofertas vocacionales ofrecidas por la escuela son circunstancias que aparecen desvinculadas de los procesos socioculturales e incluso familiares a los que tales estudiantes pertenecen. Como si el hijo de un obrero fuese a poseer las mismas *aspiraciones* y *posibilidades* de reorientar su futuro de la misma manera en que lo hace el hijo de un reconocido abogado o juez. El capital cultural heredado por la familia y el ambiente sociofamiliar en el que el sujeto ha crecido -y al cual la escuela ha contribuido o no a incrementar- contribuye también a vivir como “natural” las diversas posibilidades que en la formación jerarquizada que la escuela ofrece se encuentran.

De esta manera, el sistema educativo y todo su andamiaje pedagógico puso en práctica estrategias de exclusión mucho más suaves e imperceptibles que las que hasta entonces existían. Los sectores más desfavorecidos de nuestra estructura social fueron siendo paulatinamente relegados a las filas de los excluidos de un sistema diferenciado y diferenciador.

Y volviendo a las nuevas características que presentan los sistemas educativos

¹⁷³ Bourdieu, Pierre y Champagne, Patrick. “Los excluidos del interior.” En: Bourdieu, Pierre *et al.*, *La miseria del mundo*, p. 364. Fondo de Cultura Económica, 1999. (Las cursivas me pertenecen)

¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 364.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 364.

contemporáneos, y en relación a la importancia que adquieren los docentes al interior de los mismos, Bourdieu y Passeron agregan que:

Así pues, es en la distancia entre las exigencias implícitas del sistema de enseñanza y la realidad de su público donde se ven tanto la función conservadora de la pedagogía tradicional como no-pedagogía, como los principios de una pedagogía explícita que puede ser objetivamente exigida por el sistema sin que por ello se imponga automáticamente en la práctica de los profesores ya que expresa la contradicción de este sistema y contradice sus principios fundamentales¹⁷⁶.

Retomando las palabras de las docentes entrevistadas y atendiendo a lo expresado por tales autores comprendemos el papel que la figura del docente viene a desarrollar en la lógica de funcionamiento del sistema educativo actual. El docente aparece allí desempeñando una tarea ambigua, dado que por un lado muchas veces es consciente del límite puesto por el mismo sistema (lo que Bourdieu y Passeron denominan *exigencias implícitas*) al tiempo que también suele ser consciente de la realidad y los particularismos que poseen sus estudiantes. Y en este sentido las docentes del C.E.N.P.A nos dicen lo siguiente:

“Si, no no es fácil, trabajar en adultos no es fácil. Es muy complicado, la gente tiene su historia, y unido a eso, no es cierto, la complejidad de la escuela no les agrada, entonces... yo creo que nosotras somos más que flexibles...” (E.G.)

“...tienen una...una vida cada uno, a vos te cuentan la vida, es realmente...vos decís, realmente, ha sido...se ha afectado de tal manera la vida los ha...yo no sé si la palabra es ¡bloqueado!, porque...es lo único que, que...vos decís ¡pucha!, ¿pero por qué no, no, no...aprenden?...” (E.I.)

“...tienen un mundo, una situación de vida...” (E.I.)

“... no sé cuál es el tema, pero... te hace sentir desganada, te hace sentir... por ahí decís pucha, ¡la pucha!... venís a trabajar y te encontrás con que tenés pocos alumnos y decís ¿pero en qué fallamos?, (...) entonces ¿con qué los estimulas, los incentivas...?” (E.G.)

“Yo creo que tendría...de alguna manera por ahí digo yo fallo porque...tendríamos que tener, qué se yo, de veinte alumnos, de veinte alumnos, tener mínimamente, este año que se recibieran seis, entonces algo está fallando, no es que todo, que todo es rosa, algo está fallando, estaremos fallando nosotras, eh...yo creo que tendría que haber más gente que se recibiera, que estuviera en condiciones y...decir pasa al secundario ¡porque para eso estamos!, porque si no es...realmente, un contenedor, una caja...ahí vamos metiendo... (...) o sea tampoco, bueno...no es que todo sea negativo, en ese aspecto.” (E.I.)

“...entonces es como que... bueno, tenemos muchas presiones, muchas cosas, pero bueno, uno trata de hacer lo que puede.” (E.G.)

Es a lo largo de ese callejón sin salida donde el docente debe poner en práctica una pedagogía que, al ser el resultado de la arbitrariedad cultural, no es más que la puesta en acción de la función conservadora de la pedagogía tradicional. Es aquí donde podemos apreciar la paradoja a la que el actual sistema educativo somete tanto al docente como al estudiante, la misma en donde ambos aparecen sumergidos en una trama burocrático-institucional condicionante.

En cuanto a los estudiantes, “la arbitrariedad cultural cuyo valor han tenido que reconocer para

¹⁷⁶ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. “La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”. *Op. Cit.*, p. 152.

adquirirla, está desprovista de valor en un mercado económico o simbólico dominado por la arbitrariedad cultural de las clases dominantes.¹⁷⁷ Los estudiantes se encuentran así atrapados al interior de una lógica sistémica perversa que sólo beneficia a los poseedores de un capital cultural diferenciado, al tiempo que privilegia a los que gozan de un capital económico. La posesión de ambos capitales equivale a poseer la carta ganadora en el juego de las desigualdades sociales a la que la escuela contribuye a reproducir.

En el caso de los docentes, y con el propósito de demostrar ese callejón sin salida desde donde deben emprender su tarea pedagógica -aquella que, por otro lado, vehiculiza la violencia simbólica delegada por el Estado- los autores a los que aludimos nos recuerdan que:

La delegación del derecho de violencia simbólica que fundamenta la autoridad pedagógica de una instancia pedagógica es siempre una *delegación limitada*; o sea, la delegación en una instancia pedagógica de la autoridad necesaria para inculcar legítimamente una arbitrariedad cultural, según el modo de imposición definido por esta arbitrariedad, tienen por contrapartida la *imposibilidad de que esta instancia defina libremente el modo de imposición, el contenido impuesto y el público al que se le impone...*¹⁷⁸

Y en este sentido, cuando las docentes nos hablan de la relación burocrática que poseen con el inspector zonal y el modo en que éste condiciona sus propias prácticas nos dicen lo siguiente:

"... más que la estructura, porque si nosotros vamos, presentamos al Señor inspector proyectos que no nos ha devuelto, entonces... o sea... nosotras hacemos lo que podemos, es más, no hay nadie que nos diga, 'mirá, esto que estás haciendo en vez de hacerlo así... está bien... o está bien, pero podrías hacerlo de esta otra manera', no nos hace devolución, no sé donde están las cosas, les da las cosas nuestras a otro, o sea, una falta de respeto." (E.G.)

"... quedó que venía... (se refiere al inspector) estamos en junio, quedó que venía el año pasado, ahora que venía en marzo, ahora... la semana pasada nos dijo que teníamos el viernes reunión..." (E.G.)

"...una falta de respeto, que desde arriba, si bien algunas cosas han cambiado..." (E.G.)

"... otras, es decir, siguen estando igual..." (E.G.)

De la lectura de las palabras de las docentes y atendiendo al planteo teórico de Bourdieu y Passeron podemos inferir que la figura del inspector zonal viene a representar, de alguna manera, al Estado. El inspector zonal pone en evidencia aquello que dichos autores han dado en llamar *delegación limitada*. A partir de aquí, la tarea que dichas docentes emprenden acusa ese proceso ambiguo y contradictorio donde si bien la figura del Estado le otorga al docente la legitimidad y la "libertad" para desplegar la acción pedagógica necesaria al interior de las instituciones educativas, por otro lado, las prácticas docentes aparecen coercionadas por el propio Estado.

Esto significa que aún en aquellos docentes que hasta cierto punto pueden llegar a ser conscientes de la lógica reproductiva del sistema educativo al cual ellos contribuyen, con su propia práctica, a reproducir, no pueden salirse de los marcos institucionalmente establecidos. El inspector

¹⁷⁷ *Ibíd.*, p. 69.

¹⁷⁸ *Ibíd.*, pp. 67-68. (Las cursivas me pertenecen)

aparece allí desplegando todo el aparato burocrático del Estado con el propósito de corroborar y legitimar las prácticas que las docentes entrevistadas desarrollan al interior del C.E.N.P.A Gral. San Martín.

Y en esta misma lógica de análisis, cuando las docentes son consultadas acerca de si consideran que las condiciones socioculturales de los estudiantes son responsables de su rezago escolar, nos dicen lo siguiente:

“Yo creo que sí. Tiene que ver, a veces, las condiciones ¿no?, de los chicos, pero también te voy a decir algo, creo que la escuela a veces...este...sin querer, va dejando gente afuera...” (E.I.)

“...y yo creo que bueno, que todos estos chicos fueron quedando este...un poco por la familia, por el desinterés, porque, o sea, no han tenido un acompañamiento, y otro poco también porque a veces, a veces los docentes...este...van dejando...hacen esa...cómo te podría explicar, ¿no sé si me entendés?, es decir, sin quererlo no, es decir, va...ese chico no llega, ¡no!...para qué me voy a preocupar si ese chico no llega, te digo porque lo escucho, lo escucho con mis compañeros...” (E.I.)

Analizando las palabras de las docentes es interesante observar, en primer lugar, el modo en que asumen el hecho de que a veces es la propia escuela quien expulsa a los estudiantes, condenándolos al fracaso y la exclusión. Y en segundo lugar, se comprende también la estrecha relación existente entre la lógica de un sistema que se erige sobre la base de la arbitrariedad cultural - y, por ende, de la violencia simbólica- y la práctica de muchos de los docentes que en el entramado de los marcos institucionales contribuyen (consciente o inconscientemente) a la reproducción de un orden social jerarquizado y jerarquizante.

En otras palabras y siguiendo a Bourdieu, se observa la *complicidad ontológica*¹⁷⁹ existente entre la lógica expulsiva del sistema educativo (objetividad) y el *habitus* pedagógico que el docente posee y que, en última instancia, es el resultado de aquel. Y en este sentido, los aportes de Bourdieu y Passeron no dejan de ser enriquecedores:

...los estudiantes de clase baja se consideran un simple producto de lo que son y el presentimiento de su destino oscuro no hace más que reforzar las posibilidades de fracaso, según la lógica de la profecía que contribuye a su propio cumplimiento. El esencialismo implícitamente encerrado en la *ideología carismática*¹⁸⁰ llega para multiplicar la acción de los determinismos sociales: a partir del hecho de que no se lo percibe ligado a una cierta situación social (...) el fracaso educativo es

¹⁷⁹ Con la idea de *complicidad ontológica* Bourdieu busca explicar la vinculación que se da entre un campo determinado y un *habitus* del cual es el resultado. “Dentro de la relación entre el *habitus* y el campo, la historia entra en relación consigo misma: se trata de una auténtica complicidad ontológica...” (Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc J.D. “*Respuestas por una antropología reflexiva*”. *Op. Cit.*, p. 88.) En el caso al que aludimos en el cuerpo del texto, la complicidad ontológica de la que nos habla Bourdieu y que se manifiesta entre el *habitus* pedagógico de la docente y el campo (en este caso, las escuelas en las que los estudiantes comienzan a realizar sus prácticas docentes *ad honorem*), es el resultado de un proceso de formación (el que concierne a la carrera de Magisterio) durante un tiempo que está preestablecido (por la autoridad del Estado) y a partir del cual la complicidad ontológica a la que nos referimos logra constituirse y naturalizarse.

¹⁸⁰ Cuando Bourdieu y Passeron hacen alusión a la idea de *ideología carismática* se refieren a la construcción que desde el sentido común se realiza en torno a las supuestas “aptitudes” que poseen las clases más acomodadas de la estructura social. De esta manera, se ignora el rol que desempeñan los privilegios culturales que dichas clases logran heredar, fundamentalmente, de su propio seno familiar. En consecuencia, se naturalizan los efectos de lo social interpretando el “triumfo” educativo desde un punto de vista desde donde se sobrevaloran las características de índole subjetivas.

naturalmente adjudicado a la falta de talento. En efecto, son los niños provenientes de las clases bajas las víctimas elegidas y constantes de estas definiciones esenciales en las cuales los docentes mal dispuestos (...) encierran a los individuos¹⁸¹.

Con el propósito de emprender una síntesis de lo hasta aquí dicho, retomaremos las posturas de Pierre Bourdieu y Patrick Champagne en vinculación a los desarrollados procesos de democratización por los que el sistema educativo transitó. A partir de lo expuesto hemos podido comprender que la intención de democratizar el acceso a una educación igualitaria y niveladora de oportunidades terminó siendo una alternativa para unos pocos (socialmente privilegiados) y una gran estafa para muchos (socialmente desheredados). Una estafa que incidió mayormente en los sectores más desfavorecidos y desventajados de la estructura social.

Por otro lado, el supuesto proceso de democratización permitió develar la lógica de un sistema que, al estar bajo la égida de los determinismos provenientes del Estado (como órgano responsable de favorecer la jerarquización de la estructura social) coacciona no sólo las posibilidades y el futuro de los estudiantes sino también la práctica del propio docente. En este contexto, el docente aparece siendo una víctima más del actual sistema educativo debido a que, más allá de que sea consciente o no de que sus prácticas contribuyen a reproducir -merced a la violencia simbólica- las jerarquizaciones sociales, dichas prácticas están sometidas a los condicionamientos del nombrado sistema.

De esta manera, y desde la perspectiva teórica de Bourdieu y Passeron, el sistema educativo actual pareciera no poseer mayores alternativas para aquellos sujetos sociales que históricamente han venido siendo víctimas no sólo de la desigualdad social (a la que la escuela contribuye a generar) sino también de los mecanismos de diferenciación y exclusión educativa a la que la voráGINE de dicho sistema los ha condenado.

Como hemos venido observando hasta aquí, más allá de las deficiencias y contradicciones que el sistema educativo presenta (analizadas, mayormente, desde la perspectiva de Bourdieu y Passeron) y más allá de las dificultades que los docentes y estudiantes expresan al interior de dicho sistema, siguen existiendo diversas alternativas de transformación que se inscriben al interior de la lógica sistémica-educativa tradicional. Los análisis elaborados en torno a los planteos de Cecilia Braslavsky y Alejandra Birgin, desde donde a partir del estudio de los diversos procesos que dificultan la democratización del sistema se brindan las alternativas para superarlos, son un ejemplo de ello. Estos planteos nos permiten encontrar alternativas o fisuras al interior del mismo sistema educativo que, y desde la concepción teórico-práctica de Henry Giroux, podemos denominar *instancias de resistencia*.

Cuando Giroux nos dice que el concepto de resistencia "...señala la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente media responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión¹⁸²" está queriéndonos decir que el sujeto social no es el mero reflejo de los procesos estructurales propios de toda sociedad. Sino, y contrariamente a ello, el sujeto aparece en su contexto sociocultural mediando y resistiendo entre las

¹⁸¹ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. "Los herederos. Los estudiantes y la cultura". *Op. Cit.*, pp. 108-109. (Las cursivas me pertenecen)

¹⁸² Giroux, Henry. *Op. Cit.*, p. 144.

instancias objetivas y las instancias subjetivas. Es a partir de la dialéctica entre ambas existente desde donde la acción social del sujeto adquiere coherencia sociológica.

Y al respecto, Tenti Fanfani nos ayuda a comprender lo expresado cuando alega que “la acción, en este caso, no está ni determinada mecánicamente por la estructura del campo (la posición que cada gente ocupa en ese espacio: director, supervisor, maestro) ni es el resultado de una decisión libre de un sujeto consciente¹⁸³” Partiendo de las acciones que los sujetos llevan a cabo como formas de resistencia a las estructuras que los oprimen es posible pensar, aunque sea por un instante, en la idea de libertad¹⁸⁴.

El sujeto y su posibilidad de acción social, aunque coercionada por los límites establecidos por la estructura, adquiere una preponderancia fundamental en el abordaje de Henry Giroux. Es a partir del desarrollo de una teoría pedagógica crítica y políticamente comprometida a través de la praxis desde donde el autor nos invita a pensar a *la educación como práctica de la libertad*¹⁸⁵. En otras palabras, Giroux viene a rescatar -al interior de la lógica contradictoria de la escuela- el aspecto volitivo del estudiante y el docente (entendidos ambos como sujetos de la acción) frente a la estrechez del sistema educativo.

Situándonos en la problemática que aquí nos atinge, es dable comenzar diciendo que dicho autor se opone a la idea de una escuela cuyo rol consista solamente en brindar instrucciones y consejos éticos a sus estudiantes. Las escuelas que poseen tales características se posicionan como instituciones que están al servicio de un orden social opresor y desigual.

Considerando lo dicho y a partir del concepto de resistencia Giroux nos recuerda que ella, necesariamente, debe brindar alternativas teórico-prácticas frente a las estructuras y a los procesos de dominación socioculturales. De manera que un comportamiento que se revela a una situación de opresión pero que, paralelamente a ello, no expresa alternativas críticas y emancipatorias a dicha situación no puede ser considerado como una acción de resistencia propiamente dicha.

De este modo, el autor al que nos referimos brega por la necesidad de politizar el concepto de cultura al tiempo que defiende la importancia que adquiere la lucha y la *rebeldía organizada* al interior del propio sistema educativo. Si los sujetos sociales que lo conforman, convocados por un deseo de lucha, indignación y rebeldía, se unen para construir un proyecto pedagógico radical, su acción social podrá verdaderamente oponerse a la hegemonía cultural y éste se constituirá como un proyecto de resistencia alternativo.

Y en esta línea de análisis, Paulo Freire realiza un abordaje similar al realizado por Giroux. Cuando Freire sostiene que “...en la praxis dialogal en la cual profesores y alumnos juntos, en el acto de analizar una realidad inhumana, la denuncian, anunciando al mismo tiempo su transformación...”¹⁸⁶ deja al descubierto la importancia que el educador posee en el proceso de construcción de una nueva

¹⁸³ Tenti Fanfani, Emilio. “Sociología de la educación”. *Op. Cit.*, p. 139.

¹⁸⁴ Giroux, Henry. *Op. Cit.*, p. 145.

¹⁸⁵ La frase alude al título de uno de los libros de Paulo Freire que en la década del 70', y en el marco de las generalizadas dictaduras militares por las que el continente latinoamericano transitó, puso en cuestión la forma de entender y emprender el proceso educativo, especialmente de los más desposeídos y oprimidos no sólo del continente latinoamericano sino del mundo entero.

¹⁸⁶ Freire, Paulo. “Acción cultural para la libertad”, pp. 43-44. Tierra Nueva S.R.L., 1975.

realidad. La figura del educador aparece en Freire y en Giroux desarrollando una praxis política concreta desde donde aquel puede poner en tensión y en cuestionamiento la idea de cultura. Una cultura que, en última instancia y como hemos venido diciendo en forma reiterada, responde a los intereses de los sectores dominantes de la estructura social.

Sin embargo, "...alcanzar la comprensión más crítica de la situación de opresión todavía no libera a los oprimidos.¹⁸⁷" Para ello, se hace necesaria que la práctica política se establezca como instancia de lucha permanente. Docentes y estudiantes actúan juntos en una praxis político-pedagógica a partir de la cual ponen en cuestionamiento las formas institucionales y culturales de dominación existentes a las que el sistema educativo los somete.

Retomando a Giroux, esta es la razón por la que apela a la necesidad de poner en circulación, al interior de la escuela, un discurso crítico desde donde pueda establecerse la relación dialéctica que existe entre los sujetos oprimidos y las condiciones objetivas que los mantienen bajo esa situación de opresión. La pedagogía crítica y la necesidad de desarrollar una concepción política de la educación son dos características que aparecen en Giroux y en Freire desarrollando un rol fundamental en el proceso de *concientización*¹⁸⁸ y liberación social.

Con respecto a la responsabilidad social que le cabe al docente en relación al vínculo pedagógico que junto a sus estudiantes debe construir, Davini sostiene que "se trata de conducirlos hacia su emancipación, como sujetos activos, críticos y de ayuda mutua, y no como meros trabajadores adaptados a las cadenas de órdenes.¹⁸⁹" Se aprecia el modo en que la autora apela a la existencia de un docente comprometido con la situación sociocultural de los estudiantes al tiempo que demanda un proceso de autocrítica permanente de parte de aquel. Esto supone "que el docente se constituya en un sujeto activo en la producción del conocimiento en el aula, no como un mero repasador de teorías pedagógicas o psicológicas que en general no fueron elaboradas dentro del aula ni para ellas.¹⁹⁰"

Ahondando en la necesidad de concebir a las escuelas como espacios sociales de resistencia, Giroux sostiene que "...las escuelas tienen que ser vistas como sitios sociales contradictorios marcados por la lucha y la adaptación..."¹⁹¹ Y desde el planteo de Giroux podemos comprender que si bien las escuelas están atravesadas por la lógica burocrático-institucional que limita las acciones de los sujetos sociales (sean éstos estudiantes o docentes) por otro lado también otorgan los espacios necesarios para el desarrollo de ciertas prácticas sociales emancipatorias.

¹⁸⁷ Freire, Paulo. *"Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido"*, p. 29. Siglo Veintiuno Editores, 2002.

¹⁸⁸ Cuando Freire habla de concientización hace intervenir la relación dialéctica existente entre las condiciones objetivas del contexto social y las condiciones subjetivas del sujeto que a él pertenece, fenómeno éste al que ya nos hemos referido a lo largo del texto. De esta manera, la conciencia del sujeto no es el puro reflejo de la primera ni tampoco es la consecuencia de la segunda. Es aquí donde reside la importancia de la educación como instancia desde donde a partir de la relación dialogal existente entre el educando y el educador ambos revelan la situación objetiva a la que en mayor o menor medida están sometidos. A partir de aquí "...la concientización no puede parar en la etapa de revelación de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica de la revelación de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad." (*Ibid.*, pp. 98-99)

¹⁸⁹ Davini, María Cristina. *Op. Cit.*, p. 58.

¹⁹⁰ *Ibid.*, p. 58.

¹⁹¹ Giroux, Henry. *Op. Cit.*, p. 152.

A partir de este punto, este autor apela a la importancia de emprender lo que él denomina una pedagogía radical. Dicha pedagogía es la que nos permitirá acceder a la naturaleza contradictoria de la escuela, una naturaleza que al tiempo que limita la acción social y pedagógica de los sujetos que la habitan permite también generar una nueva esfera pública. Para Giroux es el docente quien debe comprender los marcos culturales que los grupos subordinados presentan para desde allí poder revelar las limitaciones y las oportunidades desde donde acceder al pensamiento crítico¹⁹². “Esto daría lugar al desarrollo de un *discurso crítico* que permitiría la inserción de un interés colectivo en la reconstrucción de la sociedad más amplia.¹⁹³”

La esfera pública a la que Giroux apela viene a representar las instancias ideológicas y prácticas por medio de las cuales los sujetos lograrán conquistar, a través de la experiencia y la participación política, nuevos espacios de libertad y cambio social. De esta manera, tanto en Giroux como en Freire las nociones de transformación y praxis político-pedagógica exceden los límites pedagógicos e institucionales propios de las instituciones educativas. La construcción de una nueva esfera pública pone sobre relieve el modo en que ésta “...representa una categoría crítica que redefine alfabetización y ciudadanía como elementos centrales en la lucha por la emancipación *individual y social*.¹⁹⁴” Se observa aquí el modo en que dicha emancipación social adquiere un carácter extraescolar para reposicionarse al interior de un nuevo espacio sociocultural. Un espacio que aparece habitado por la incertidumbre y el desconocimiento, un hecho que revela la posibilidad de construir no sólo una nueva escolaridad sino también una nueva realidad.

Y en esta misma perspectiva de análisis, Davini plantea una concepción de educación desde donde nos dice que “...el trabajo pedagógico forma parte de un complejo proceso de evolución de los sujetos y de la construcción de la ciudadanía para la participación activa, crítica y solidaria en la esfera de la vida pública.¹⁹⁵” De esta manera, el planteo que tanto Giroux, Freire y Davini realizan en vinculación a la instancia de educación apela a la posibilidad de construcción de un nuevo horizonte social y cultural. Un horizonte donde de la mano de las instancias de democratización y participación social de los sujetos en conjunto harán posible la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Como corolario, ya no se trata de abordar a la educación como un momento de simple alfabetización o adquisición de un conocimiento pragmático, sino de contemplarla como instancia de poder, como alternativa de resistencia y transformación colectiva. Siendo conscientes entonces de la contradicción inherente a la escuela, donde la lucha y la adaptación aparecen dando sentido a dicha contradicción, podremos decidir si optamos por preservar una estructura pedagógica tradicionalmente conservadora o si nos atrevemos a construir una pedagogía política y culturalmente liberadora.

¹⁹² *Ibid.*, p. 149.

¹⁹³ *Ibid.*, p. 153. (Las cursivas me pertenecen)

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 153. (Las cursivas me pertenecen)

¹⁹⁵ Davini, María Cristina. *Op. Cit.*, p. 58.

5. CAPÍTULO V

5.1 CONCLUSIONES FINALES

Denise Jodelet nos ha permitido adentrarnos en el problema que dio origen a esta investigación recordándonos que la noción de representación social involucra diversos aspectos que actúan en diferentes niveles, donde lo social, lo colectivo, lo individual y lo psicológico se interrelacionan permanentemente.¹⁹⁶ Esta es la razón por la que va a sostener que los sujetos interpretan de manera diferenciada al mundo social al que pertenecen, lo que provoca que sus comportamientos difieran entre sí, en sintonía con sus representaciones, frente a aquellas situaciones que en principio aparecen como idénticas.¹⁹⁷

Partiendo de este supuesto, las diferencias que encontramos en relación a las representaciones sociales no se observan solamente a partir de la existencia de dos grupos bien definidos (docentes y estudiantes) sino que las divergencias representacionales que pudimos identificar se expresan también al interior del colectivo estudiantil, como veremos más adelante.

En relación a las dos docentes responsables del C.E.N.P.A Gral. San Martín, hemos podido determinar que las representaciones que poseen en lo concerniente a la escuela son prácticamente idénticas. Esto es la consecuencia de los anacrónicos procesos de formación inicial por los que éstas han transitado desde que eran estudiantes y porque, sumado a esto último, provienen de un mismo estrato sociocultural. Y en este sentido, Poggi y Tiramonti sostienen que:

...actualmente habría que insistir en analizar si desde los currículum y modelos de formación y capacitación docente existentes es posible pensar en una atención adecuada a los escolares de áreas empobrecidas, o si no se están reproduciendo condiciones de enseñanza y de aprendizaje que desde hace ya mucho tiempo muestran su inutilidad¹⁹⁸.

A pesar de que los problemas del sistema educativo argentino se han generalizado a todas las clases sociales, son los sectores más desfavorecidos -en este caso, los estudiantes del C.E.N.P.A- quienes terminan sufriendo las mayores consecuencias. Y al interior de dicho sistema el docente aparece tironeado entre la lógica coercitiva de éste y las ineficaces instancias de profesionalización a las que él se somete. La escuela pensada para operar en la niñez de los sujetos, generaliza las características de este período a la realidad de la adultez de quienes acceden tardíamente a ella. Los sujetos "homogeneizados" se invisibilizan en sus características propias y el docente opera en relación a ellos como si se tratara de un mismo tipo de sujeto, ofreciendo igual tipo de contenidos, procedimientos metódicos y evaluaciones.

Las representaciones de las docentes se encuadran al interior de una lógica de formación inicial que no logra articularse con las situaciones socioculturales de los estudiantes. A pesar de los

¹⁹⁶ Jodelet, Denise. *Op. Cit.*, p. 469.

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 470.

¹⁹⁸ Poggi, Margarita y Tiramonti, Guillermina. "(In) eficiencia e (In) eficacia del sistema educativo argentino" En: Birgin, Alejandra *et al.*, *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*, p. 140. Tesis-Grupo Editorial Norma S.A., 1995.

esfuerzos formativos que éstas llevan a cabo en el marco de su perfeccionamiento profesional, los tipos de capacitaciones que realizan no demuestran estar en sintonía con los contextos socioculturales a los que sus estudiantes pertenecen.

Como correlato, sus prácticas pedagógicas al interior del aula también desempeñan un rol relevante en la explicación acerca de sus representaciones. Como hemos desarrollado a lo largo del trabajo, vimos que más allá de los propósitos bienintencionados que buscan transformar estructuralmente al sistema educativo, los *tradicionalismos* pedagógicos siguen sobreviviendo y anidando en la propia práctica docente. En consecuencia, estos tradicionalismos contribuyen a dificultar el acercamiento de las docentes hacia sus estudiantes, lo que profundiza aún más las divergencias que ambos tienen en torno a las representaciones.

Resumiendo, podemos decir que las docentes son conscientes de que la escuela aparece representada en la vida de los estudiantes como lugar donde éstos pueden encontrarse, donde pueden compartir experiencias e historias de vida similares. Reconocen también que al interior de la escuela aquellos pueden sentirse reconocidos y valorados como sujetos, frente a la situación de exclusión social que afrontan.

Sin embargo, las deficiencias de su formación inicial, la internalización y reproducción de prácticas pedagógicas donde habitan las contradicciones de nuestro sistema educativo y las débiles instancias de perfeccionamiento profesional lleva a las docentes a ignorar los efectos y consecuencias de dichas prácticas. Sus representaciones sociales responden más a los tradicionalismos conservadores de la vieja pedagogía que a las nuevas circunstancias socioculturales con las que - desde hace ya mucho tiempo- las escuelas que albergan a los sectores marginados deben enfrentarse.

Sumado a lo anterior, los prejuicios de clase que las docentes manifiestan para con los estudiantes contribuyen a constituir un cúmulo de circunstancias adversas que terminan contaminando no sólo la práctica pedagógica sino también las propias relaciones humanas. Y en sintonía con lo expresado, Davini sostiene que "...el docente no es un sujeto neutro que aplica técnicas sino un sujeto cargado de supuestos, creencias, valores e ideas que determinan no sólo las formas de ejercer su rol sino también los resultados de la enseñanza.¹⁹⁹"

Centrando ahora nuestra atención en los casos de los estudiantes, nos encontramos con que sus representaciones no resultaron ser tan uniformes como las de las docentes. Si bien es cierto que las condiciones de pobreza, exclusión y precariedad sociocultural a las que muchos de ellos están sometidos aparecen otorgando un grado de coherencia y uniformidad a tales representaciones, al momento del análisis pudimos corroborar que en la construcción de éstas intervienen ciertos aspectos que logran establecer claras diferencias entre ellos.

Y en este sentido, Tenti Fanfani nos recuerda que:

Es probable que exista un conjunto diferenciado de predisposiciones y expectativas que median la experiencia escolar de los alumnos. El hecho de ir a la escuela es vivido de diversas maneras según

¹⁹⁹ Davini, María Cristina. *Op. Cit.*, p. 117.

las características socioculturales de los alumnos (edad, nivel socioeconómico, género, etnia, etc.)²⁰⁰

Con la finalidad de sistematizar los aspectos que son comunes a todos los estudiantes entrevistados elaboramos cuatro categorías explicativas:

1) La familia: con respecto a las instancias de escolaridad, hemos podido determinar la importancia que adquieren allí las familias de los estudiantes. Ello es así ya sea que consideremos las familias donde éstos se han criado desde niños, como así también la que algunos de ellos han podido constituir siendo ya personas adultas. En la totalidad de los casos la familia de origen (cuyos integrantes también provienen de contextos de exclusión social) ha acompañado la decisión de desertar e incluso ha provocado el abandono de la escuela primaria por parte del estudiante. Las urgencias económicas y la desvalorización de la educación son dos aspectos centrales que aparecen con cierta regularidad a lo largo de las entrevistas.

2) La ausencia de un *habitus* escolar: desde los aportes teóricos de Pierre Bourdieu, establecimos el modo en que la ausencia de un *habitus* escolar (producto del temprano abandono de la escuela primaria), les ha provocado dificultades de “adaptación” a la lógica de funcionamiento de la misma. Independientemente al hecho que se trate de un estudiante del primer ciclo o del segundo hay ciertos conflictos que aparecen asociados al ritmo y al funcionamiento escolar que podemos comprender desde dicha lectura.

Y con respecto al *habitus* Bourdieu sostiene que las prácticas sociales de los sujetos son el resultado de la incorporación de las experiencias vivenciadas a lo largo de la historia. Éstos actúan y comparten la vida junto a otros sujetos en un contexto social históricamente determinado. A partir de aquí, los esquemas de percepción, apreciación y acción que desde allí elaboran garantizan la perdurabilidad de las prácticas con mucha más certeza que cualquier norma jurídicamente explicitada.²⁰¹

De ello se deduce que las prácticas estudiantiles muchas veces no se condicen con las exigencias del campo escolar, en el sentido que no existe una afinidad entre dichas exigencias y la trayectoria educativa de los estudiantes. Los *habitus* generados a lo largo de la vida extraescolar tienden a prevalecer por sobre las normativas institucionalizadas de la escuela.

3) La exclusión sociocultural: el tercer aspecto que pudimos identificar gira en torno al grado de exclusión social al que los estudiantes están sometidos, una exclusión que se ha venido reproduciendo desde la más temprana infancia. Las condiciones de vulnerabilidad y precariedad socioeconómicas por las que los estudiantes entrevistados atraviesan contribuyen a la elaboración de un mundo de la vida singular que es minimizado, en mayor o menor medida, por las representaciones de las docentes.

En las instituciones educativas del tipo del C.E.N.P.A Gral. San Martín el malestar que provocan los convencionalismos de la práctica docente fortalece también la demanda de reformular no sólo

²⁰⁰ Tenti Fanfani, Emilio. “Sociología de la educación”. *Op. Cit.*, p. 132.

²⁰¹ Bourdieu, Pierre. “El sentido práctico”. *Op. Cit.*, pp. 94-95.

dichas prácticas, sino además de la necesidad de replantearse el funcionamiento y la estructura curricular de tales instituciones. Estas son algunas de las razones por las cuales las escuelas primarias para adultos no pueden manejarse con la misma lógica con la que se manejan las escuelas tradicionales.

Hoy las demandas y necesidades educativas de la población son diferentes y no pueden ser satisfechas mediante una simple expansión de la oferta educativa clásica. (...) Por otro lado, en un marco de valores democráticos donde es preciso resolver el problema de la igualdad de oportunidades en un ambiente cultural que valora la diversidad, las soluciones pedagógicas ya no son únicas y homogéneas, sino diversas y particularizadas²⁰².

Y retomando el caso del C.E.N.P.A seleccionado, podemos agregar que los rasgos culturales de los estudiantes no son contemplados por la estructura pedagógico-institucional de la propia escuela. Esto se potencia aún más si rescatamos que dichos rasgos se contraponen a los poseídos por las docentes. De las entrevistas a éstas últimas y de la participación activa al interior del aula pudimos apreciar los prejuicios de clase que muchas veces, y en forma naturalizada, tales docentes dejan entrever para con sus estudiantes.

Otro punto a destacar aquí es el que concierne a lo barrial, un fenómeno que aparece estructurando las representaciones de los estudiantes y desde donde sus subjetividades e identidades también ingresan al interior de una lógica sociológica explicativa. El barrio se erige como el espacio desde donde se construye sentido y membresía. Como el lugar desde donde se elabora, en definitiva, una identidad socio-barrial.

4) La precariedad laboral: las condiciones de trabajo precario, inestable y sin amparo legal se instituyen también como aspectos comunes a todos los estudiantes. El trabajo aparece en la vida de éstos ocupando un lugar central dado que todos han comenzado a trabajar desde que eran niños. Podemos sostener que el abandono de la escuela primaria se debe, entre otros factores, a la inserción al circuito del trabajo.

En cuanto a los aspectos que establecen diferencias en relación a las representaciones de los estudiantes entre sí -y atendiendo al último objetivo de la investigación- construimos dos categorías de análisis:

1) La edad: al momento de la interpretación de las representaciones sociales que poseen los estudiantes esta categoría adquiere preponderancia.

Con respecto a la escuela y en relación a la forma en que ella es percibida, los estudiantes adultos han marcado diferencias sustanciales en oposición a los estudiantes adolescentes.

Hemos podido apreciar que las representaciones que los adultos poseen en torno a la escuela responden más a los aspectos tradicionales de ella, en tanto que los adolescentes buscan poner en tensión dichos tradicionalismos (como lo es la prueba escrita, por ejemplo). Al mismo tiempo, estos últimos resignifican permanentemente las nociones de amistad y compañerismo, un suceso desde

²⁰² Tenti Fanfani, Emilio. "Sociología de la educación". *Op. Cit.*, p. 114.

donde conforman distintos grupos de amigos acorde a sus edades. En oposición a ello, los estudiantes adultos anhelan generar un sólo grupo unido y homogéneo donde la diferencia generacional no sea motivo de discordia y separación.

2) El ciclo escolar al que pertenecen: finalmente, el otro aspecto que aparece marcando diferencias en lo relativo a las representaciones sociales del sector estudiantil es la pertenencia al primer o segundo ciclo del primario.

Considerando, en primer lugar, a los estudiantes del primer ciclo, determinamos que las representaciones sociales que éstos construyen en torno a la escuela se caracterizan por el deseo de aprender a leer o, en su defecto, por el anhelo de mejorar el proceso de lecto escritura.

Al mismo tiempo, se observa también que los estudiantes del primer ciclo guardan la esperanza de que a través del paso por la escuela van a encontrar un trabajo diferente al que tienen en la actualidad. Las representaciones de éstos sólo se circunscriben, esencialmente, a esos dos ejes, sin poseer mayores anhelos o expectativas. El trabajo y la lectura se erigen entonces contorneando el horizonte más cercano y posible que pueden imaginar y hacia el cual se dirigen.

Posicionándonos ahora en los estudiantes del segundo ciclo, podemos decir que éstos poseen representaciones que se diferencian claramente de las que tienen los del primero. Los del segundo ciclo apelan a los deseos de continuar con sus estudios secundarios para, una vez finalizados, continuar estudiando una carrera terciaria e incluso universitaria. El haber podido adquirir un acervo de conocimiento socialmente competente los predispone a establecer diferenciaciones con sus pares de primero, al tiempo que los motiva a sentirse más seguros para afrontar otras instancias de formación y estudio. Se aprecia entonces que el horizonte al que aludimos en el caso de los estudiantes de primero, en los de segundo la complejidad de la que éste está constituido establece marcados signos de distinción.

Sin embargo, también pudimos establecer el hecho de que a veces ambas categorías se cruzan. Una de las estudiantes que es escolta del C.E.N.P.A y que pertenece, al mismo tiempo, al segundo ciclo afirmó no pretender continuar con sus estudios secundarios, como tampoco expresó deseos de continuar algún estudio de nivel terciario. De los estudiantes entrevistados pertenecientes al segundo ciclo, fue éste el único caso donde ambas categorías se cruzaron, rompiendo con la lógica que hemos venido sosteniendo.

En relación a este último caso, es importante agregar que de los dos estudiantes pertenecientes al segundo ciclo que proyectan continuar con sus estudios uno posee 32 años y el otro 15. En tanto que la estudiante que sostuvo su deseo de no continuar estudiando una vez que culmine la primaria tiene 66 años. Nuevamente podemos apreciar aquí el modo en que las categorías construidas se cruzan, complejizando así el análisis de las representaciones. En este caso, la categoría de análisis "edad" se cruza con la del "ciclo escolar al que pertenecen".

Por otro lado, y continuando con la línea interpretativa de los estudiantes del segundo ciclo, hemos corroborado también el modo en que a la escuela se le exige rigurosidad y nuevos conocimientos. Este es un hecho que pudo detectarse en un único estudiante de dicho ciclo, algo que no pudo hacerse con ninguno de los pertenecientes al primero de los ciclos.

De manera que las representaciones de los estudiantes divergen con las de las docentes dado que ambas aparecen mediadas por los aspectos inherentes a la profesión de estas últimas. Al interior de la escuela, los estudiantes no encuentran solamente una contención y un reconocimiento como sujetos (como creen las docentes), sino que ella les permite reposicionarse al interior de nuevos espacios socialmente jerarquizados que exceden los límites de la escuela. Les permite, además, imaginar la posibilidad de una realidad diferente, corriendo el velo de la monotonía y la cotidianidad de sus mundos de la vida.

La escuela, espacio de poder institucionalizado, se ve entonces interpelada por la acción de los estudiantes a partir de instancias de ruptura y subversión por ellos generadas. Esto pone en cuestión la estructura normativa y la práctica docente, dos de los aspectos que hacen posible su existencia. No obstante ello, en ese proceso de fricción y mutua adaptación entre estudiantes e institución/docentes tiende a prevalecer, producto de la historia instituida y la inercia de las prácticas, el rigor del castigo y el control.

Al no hacer hincapié en las categorías ya mencionadas y al optar por los mecanismos tradicionales, las docentes del C.E.N.P.A desconocen las representaciones que los estudiantes logran construir acerca de la escuela. Cada una de las categorías a las que nos referimos y que pudimos sistematizar con anterioridad adquiere una relevancia -insospechada por las docentes- en ese complejo mundo regido por jerarquías, desigualdades y contradicciones que es el espacio escolar.

De esta manera, las condiciones socioculturales y subjetivas de los estudiantes -lugar desde donde éstos construyen sus representaciones- son soslayadas en el desenvolvimiento de prácticas pedagógicas que se sostienen merced a la violencia simbólica que las atraviesa. Unas prácticas que, como vimos, están profundamente arraigadas no sólo en los espacios institucionalizados, sino también en las representaciones desde donde las docentes las ejercen.

De todo lo dicho, comprendemos entonces la importancia que adquiere el desarrollo de una nueva pedagogía que centre su interés en las prácticas docentes, siempre desde una perspectiva crítica. La puesta en cuestión de los distintos planes de estudio con los que las instituciones de formación docente se manejan permitiría articularlos con la redefinición de las prácticas a la que aludimos.

Estos acontecimientos, junto a las obligadas transformaciones del sistema educativo que nuestra sociedad actualmente demanda y junto a la necesidad de rever las instancias de perfeccionamiento profesional "...puede ser un camino para que los docentes ejerzan un control racional de las situaciones del aula y que, en consecuencia, puedan definirse claramente los fines y elegir los medios correspondientes."²⁰³

Para finalizar, el desafío político que debemos afrontar a futuro consiste en poder romper con lógica perversa de nuestro actual sistema educativo en pos de generar verdaderas instancias de transformación y democratización de la escuela pública, siempre de cara a la complejidad de nuestra sociedad de modo que toda transformación pedagógica pueda articularse con el mejoramiento, la

²⁰³ Davini, María Cristina. *Op. Cit.*, p. 129.

ampliación y el cuidado de nuestra actual democracia.

Y en este sentido creemos interesante concluir con las palabras de María Cristina Davini quien afirma que:

De ninguna manera se propone aquí el reforzamiento de las defensas corporativas, de modo que se luche para conservar lo que existe sin cambiar nada. Se trata, en cambio, de la propuesta de un profundo replanteo dirigido a la generación de proyectos comprometidos con el cambio y la democratización de la educación. Se trata, en fin, de salir del lugar de la queja y de la resistencia pasiva o privada, para convertirse en grupos-sujetos en lugar de grupos-sujetados.²⁰⁴

²⁰⁴ *Ibíd.*, p. 75.

ANEXOS

1. ANEXO FOTOGRÁFICO



Fotografía 1: Estudiantes del C.E.N.P.A en su comienzo en el barrio Los Olmos de la ciudad de Villa María, cuando ya se encontraba formalmente institucionalizado. Año 2000.



Fotografía 2: Vecinos y primeros estudiantes de la institución. Barrio los Olmos.



Fotografía 3: patio del colegio. En la fotografía podemos observar una de las dos aulas del C.E.N.P.A y una puerta abierta que comunica el patio con la pequeña entrada que separa el interior del colegio con el exterior.



Fotografía 4: escenario de cemento ubicado bajo el techo del patio del colegio sobre el que se suelen realizar algunos actos escolares. Detrás del cartel pueden observarse las aulas del C.E.N.M.A. Al frente se encuentran las del C.E.N.P.A, como pudimos ver en la fotografía anterior.



Fotografía 5: estudiantes del C.E.N.P.A realizando una tarea sobre afiches.



Fotografía 6: estudiante del C.E.N.P.A escribiendo una anécdota barrial para la revista del Voluntariado Universitario.



Fotografía 7: frente del colegio. En la fotografía podemos ver las cuatro ventanas que corresponden a las dos aulas del C.E.N.P.A.



Fotografía 8: frente del colegio tomado desde el ángulo derecho.

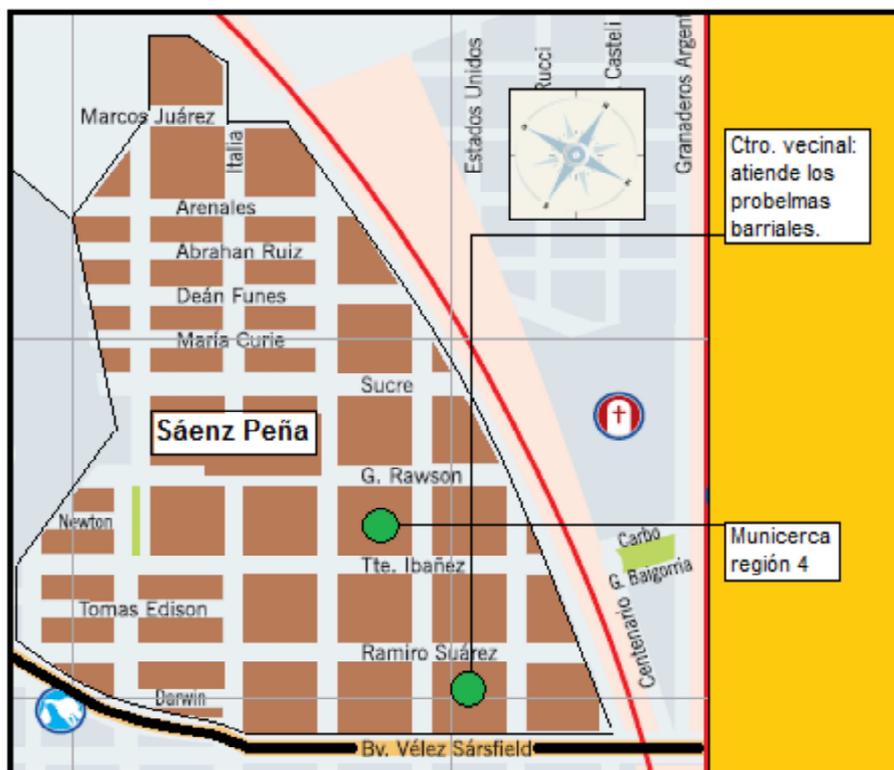


Fotografía 9: en la fotografía podemos apreciar la puerta de ingreso al colegio.

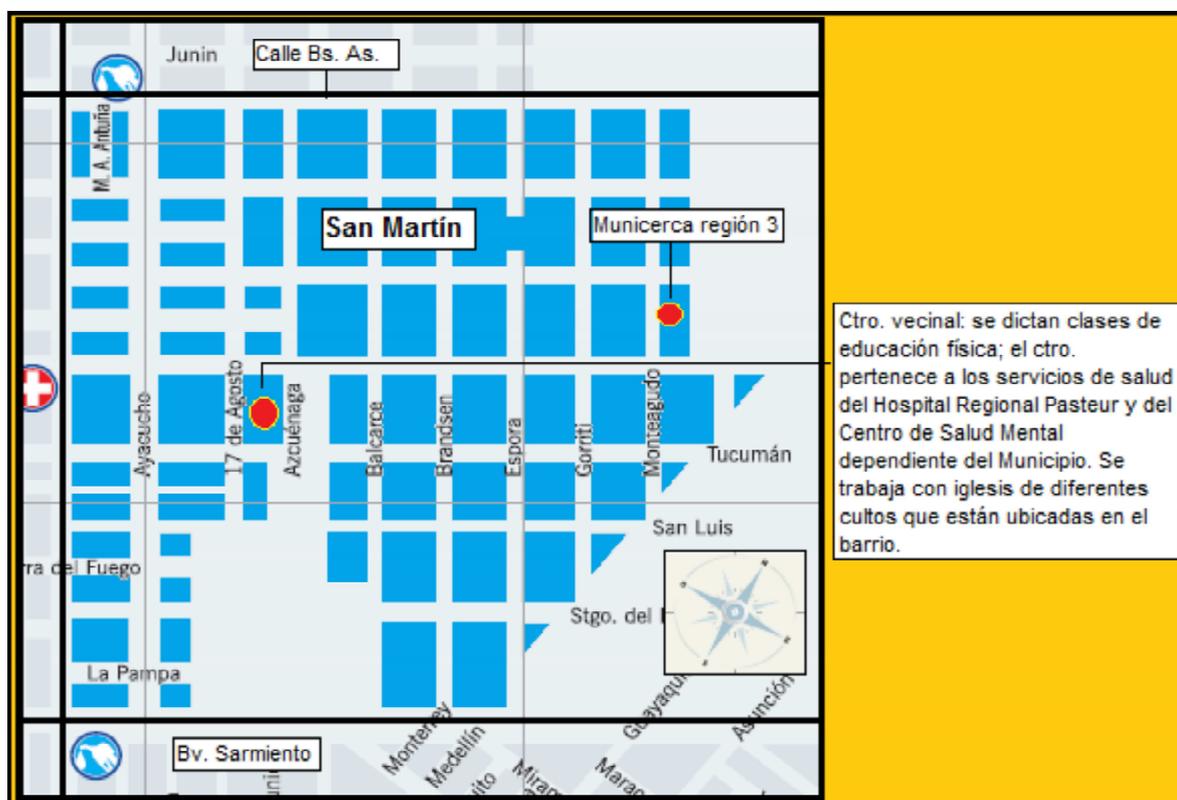


Fotografía 10: estudiantes del C.E.N.P.A realizando una actividad con afiches.

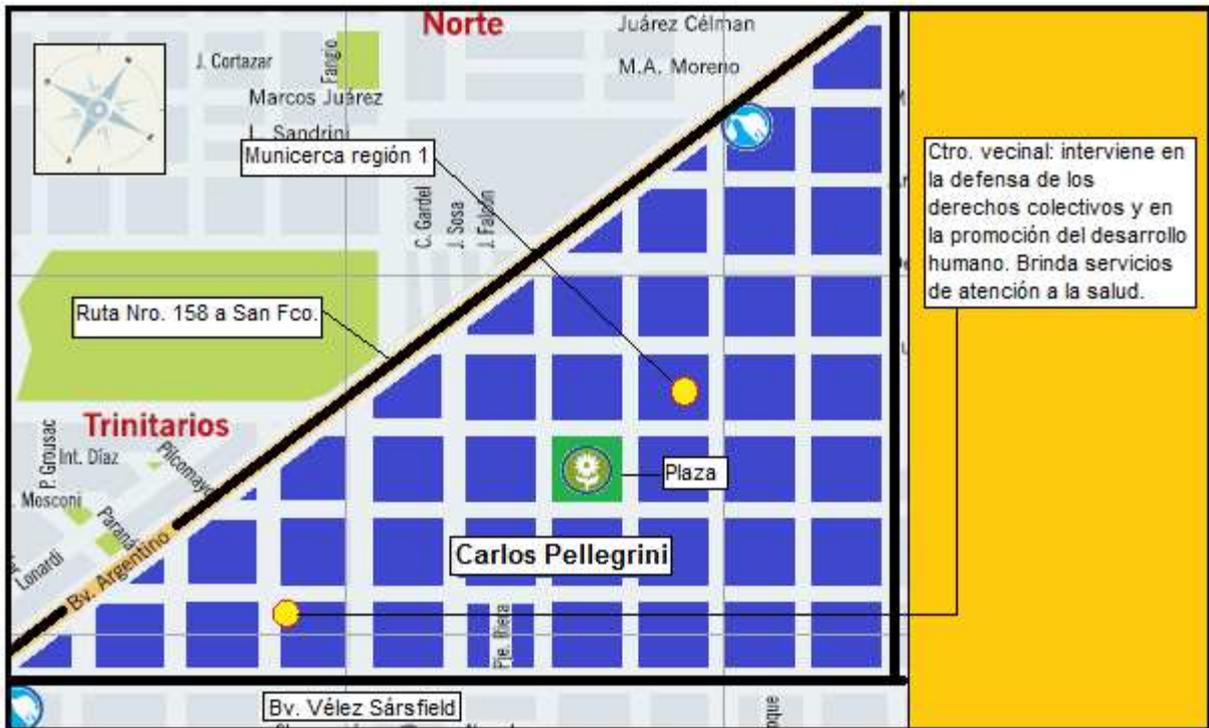
2. ANEXO CARTOGRÁFICO: BARRIOS ESTUDIANTILES



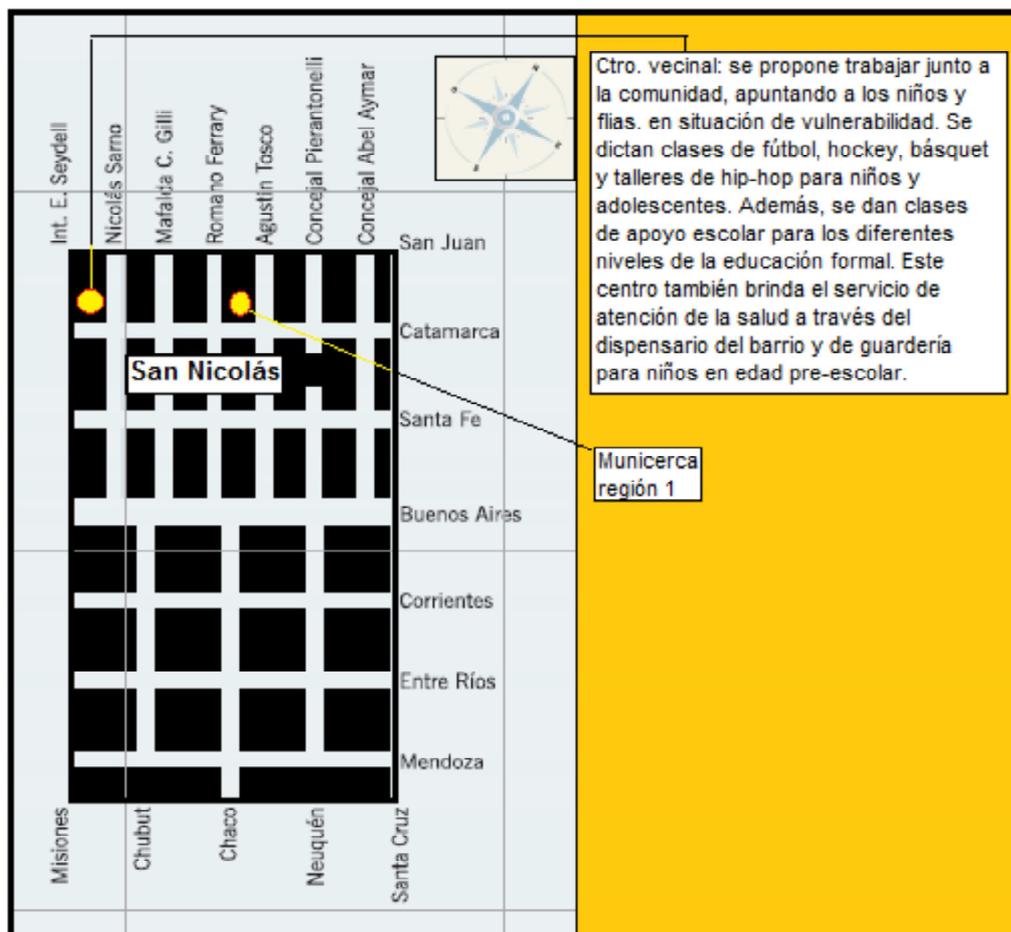
Mapa 3 Fuente: elaboración propia. Barrio Sáenz Peña.



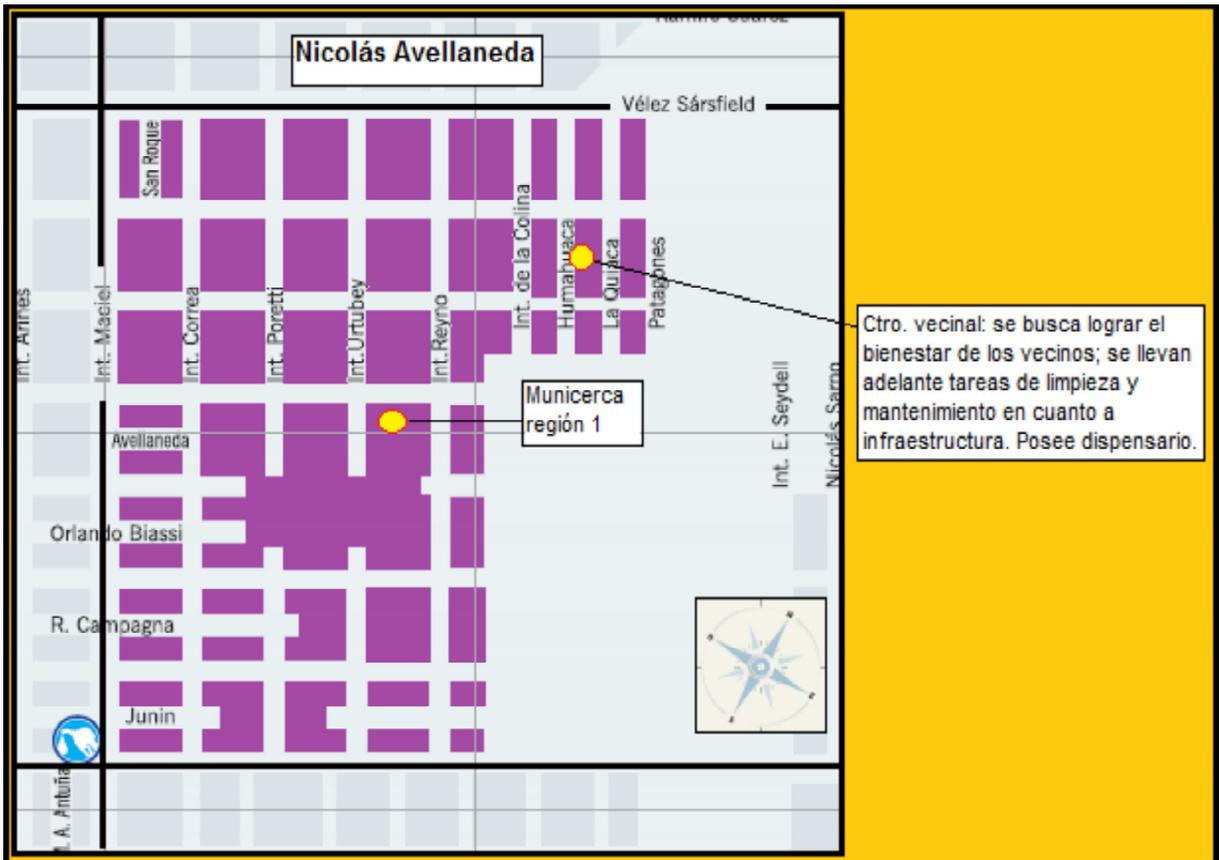
Mapa 4 Fuente: elaboración propia. Barrio San Martín.



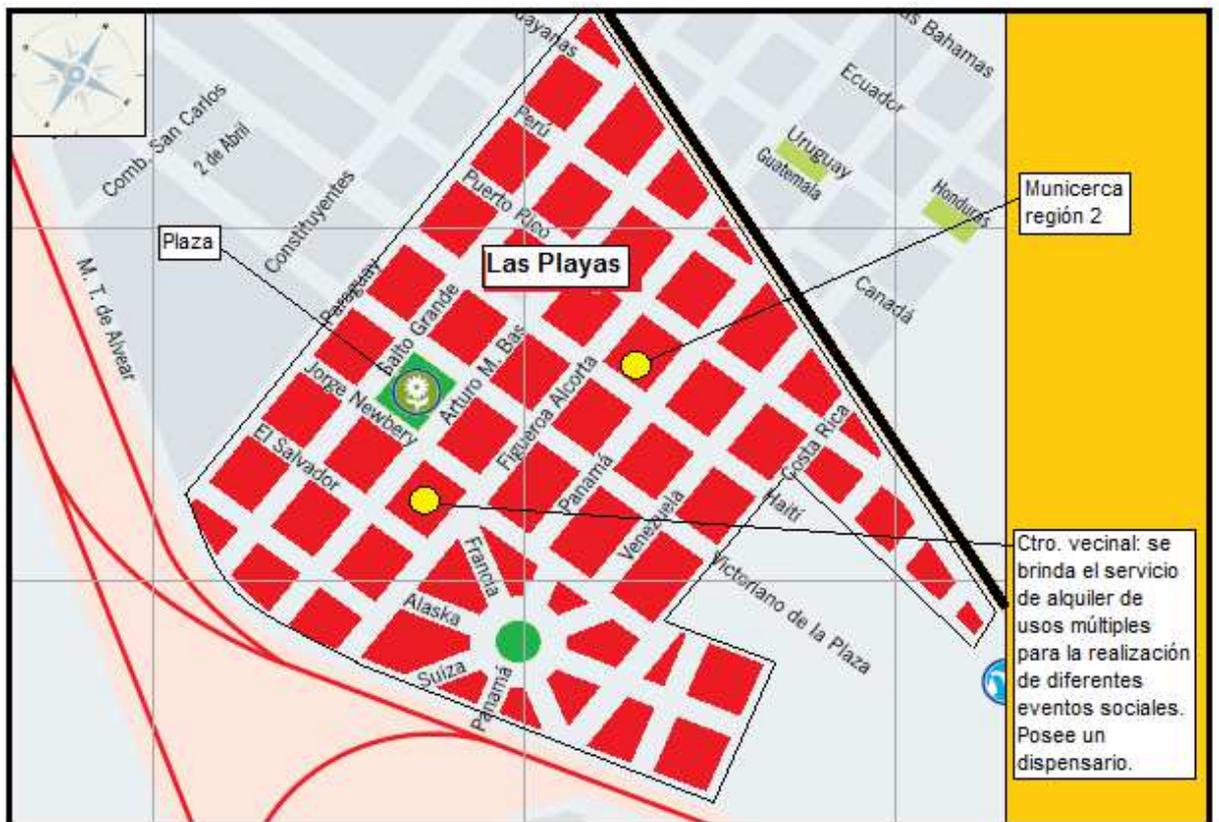
Mapa 5 Fuente: elaboración propia. Barrio Carlos Pellegrini.



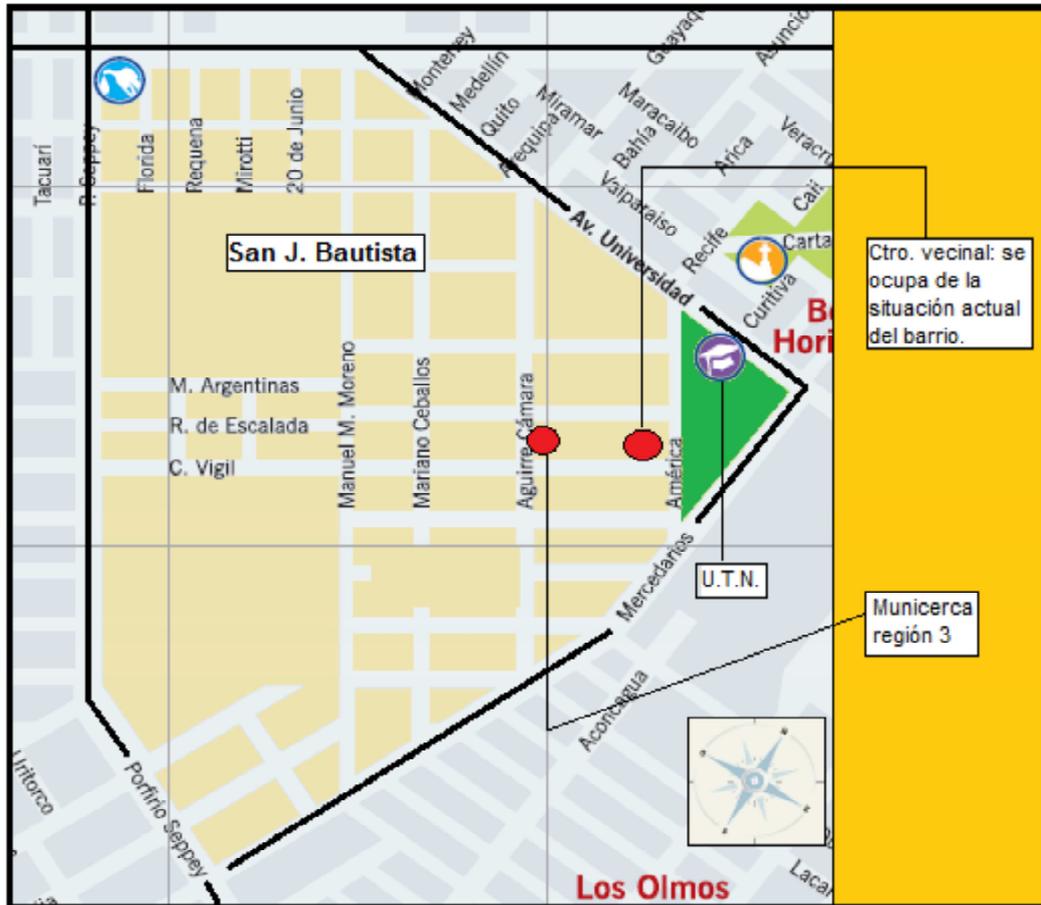
Mapa 6 Fuente: elaboración propia. Barrio San Nicolás.



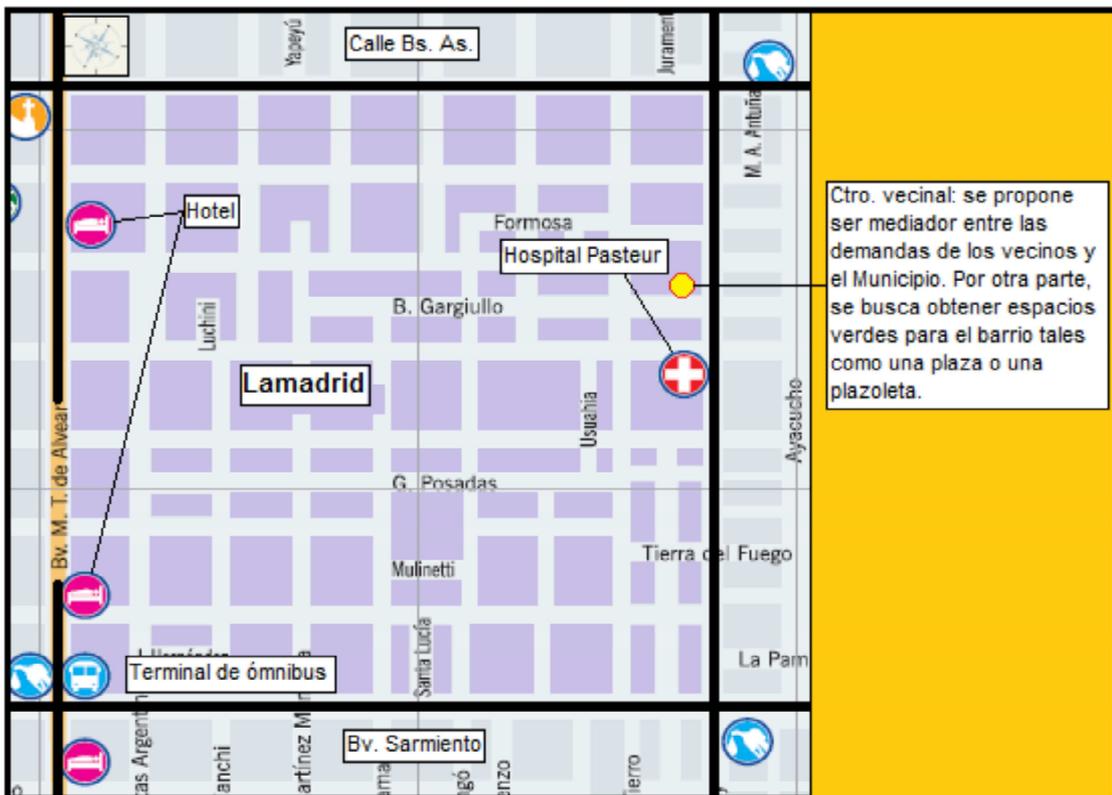
Mapa 7 Fuente: elaboración propia. Barrio Nicolás Avellaneda.



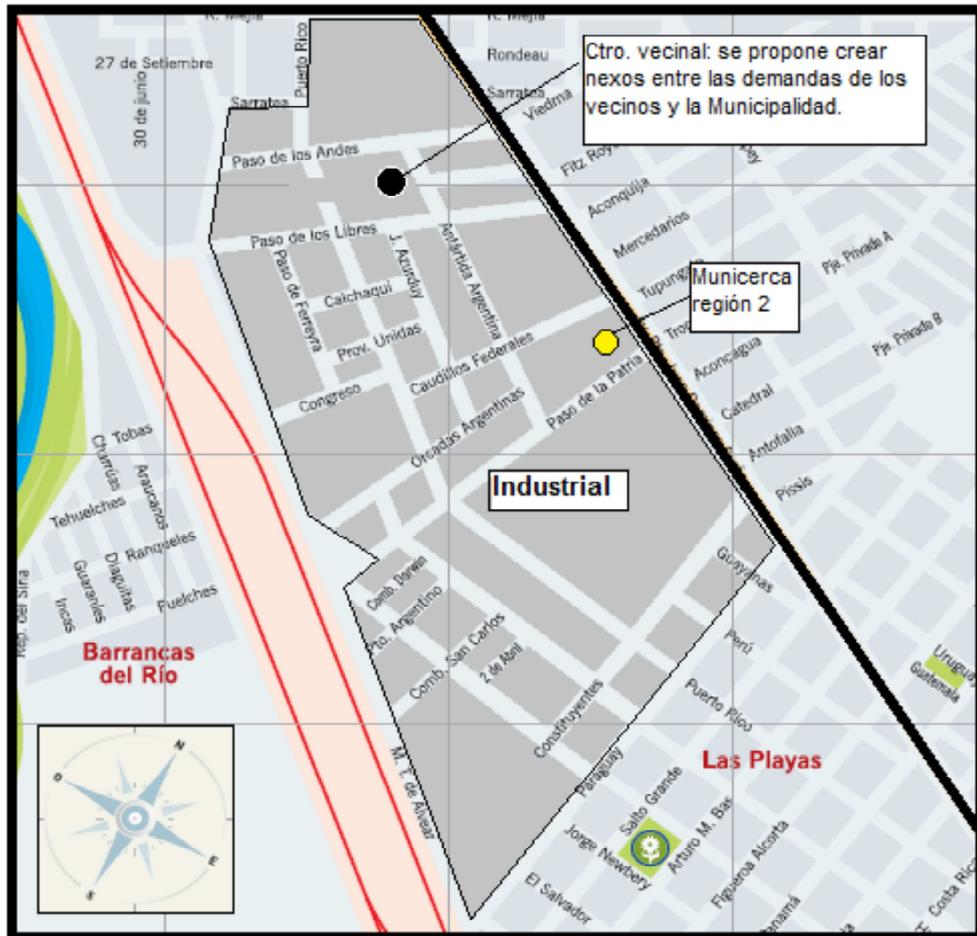
Mapa 8 Fuente: elaboración propia. Barrio Las Playas.



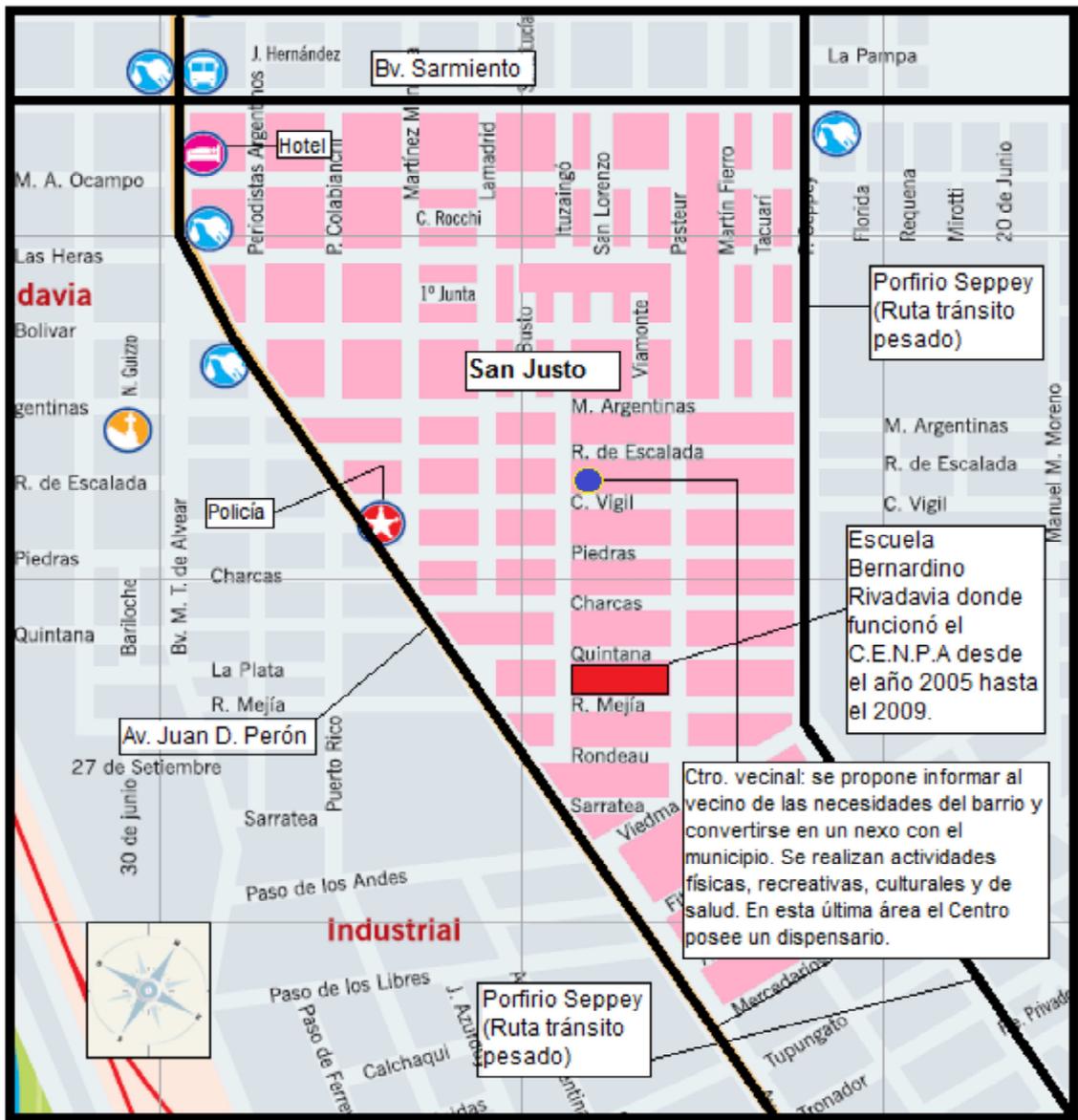
Mapa 9 Fuente: elaboración propia. Barrio San Juan Bautista.



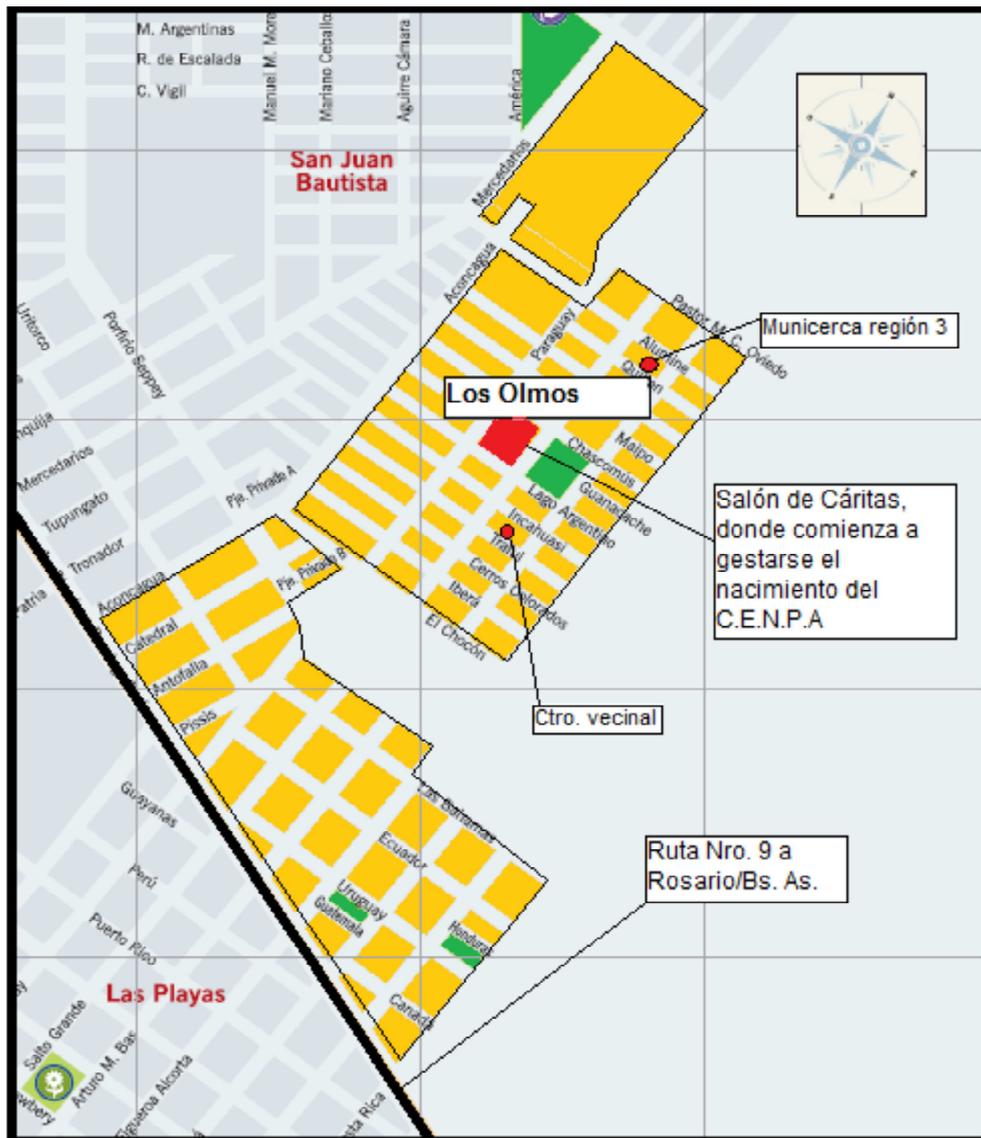
Mapa 10 Fuente: elaboración propia. Barrio Lamadrid.



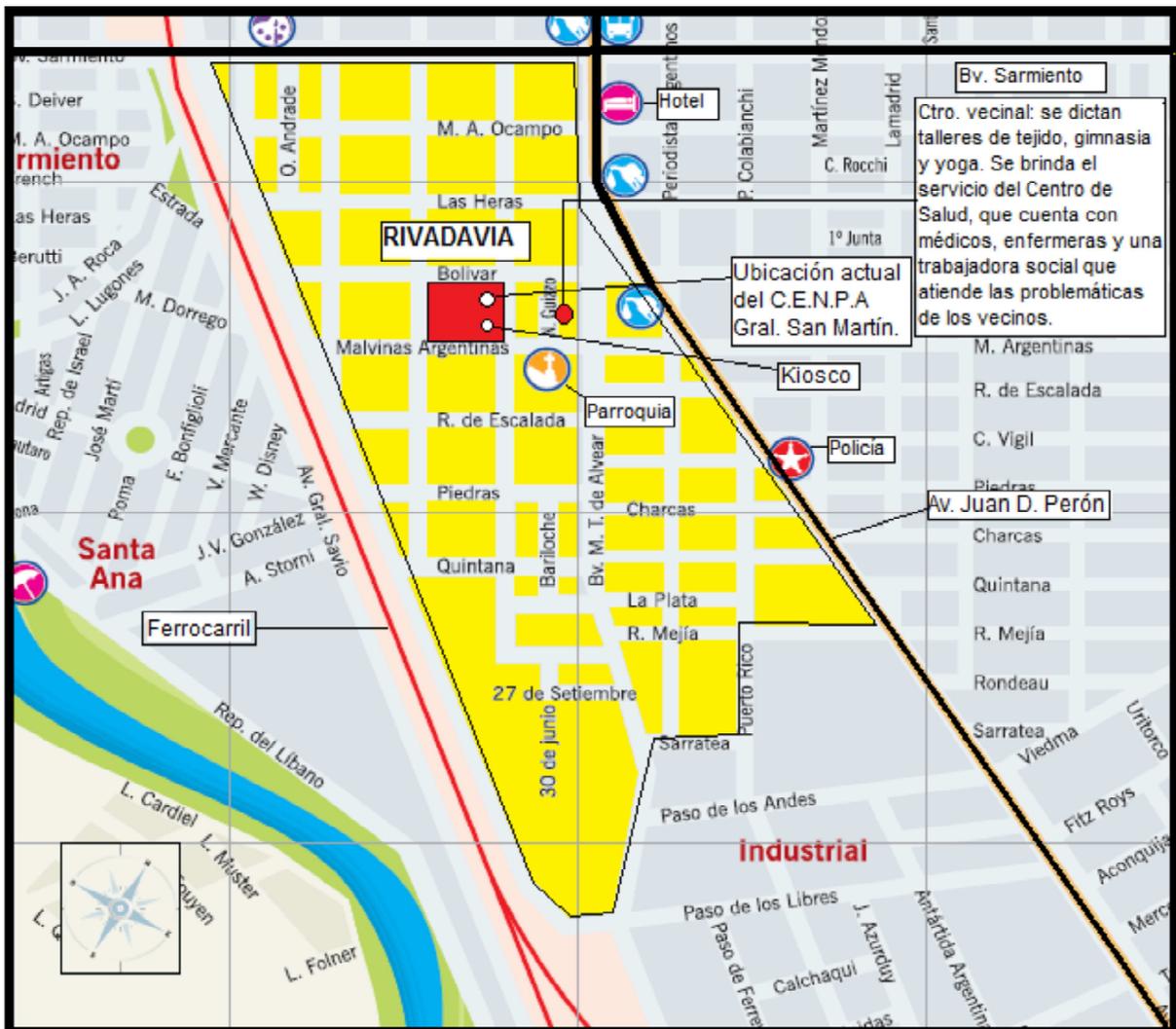
Mapa 11 Fuente: elaboración propia. Barrio Industrial.



Mapa 12 Fuente: elaboración propia. Barrio San Justo.



Mapa 13 Fuente: elaboración propia. Barrio Los Olmos.



Mapa 14 Fuente: elaboración propia. Barrio Rivadavia.

3. ANEXO DE ENTREVISTAS

Entrevistas a estudiantes del primer ciclo

Entrevista número 1

-¿Cuántos años tenés?

19 años.

-¿De qué barrio sos?

Del barrio San Justo.

-¿Sos nacido en Villa María?

No. Yo nací en Salta.

-¿Por qué te viniste a Villa María?

Me vine porque...generalmente me vine porque necesitaba...digamos...conocer a otras personas...eh...estudiar, que no tenía posibilidad de estudiar, digamos...no me daban bola porque, mi viejo...mi padrastro y mi vieja...digamos...no podía estudiar porque no tenía documentos y nadie me quería reconocer legalmente, nadie se quería hacer cargo digamos, no podía entrar a la escuela porque yo no tenía documento, nadie...digamos, nadie se hizo cargo hasta que mi padrastro me hizo poner su apellido. Y después de ahí, bueno...este...empecé a trabajar hasta que...cumplí 16 años y apareció mi tía y me fue a buscar. Primero aparece mi viejo, después aparece mi tía y dice "bueno vamos", dice, "yo te voy a llevar con tus hermanos, no quiero que vivas más acá". Bueno...yo a partir de los 17 o 18 años yo me iba a venir realmente, yo me quería ir a otro lado a trabajar, conocer otros lugares, una de mis tías me fue a buscar hasta que me vine para acá.

-Y tu tía, ¿vive acá, o vivía acá en Villa María?

Vive acá. Mi tía siempre vivió acá. Y digamos...hace mucho...desde el 98' que vive por acá. Digamos...y después me vine...

-¿Y se fue a Salta únicamente para buscarte a vos?

Sí. Fue a visitar a toda mi familia y todos mis hermanos dijeron que me traiga a mí, que me quería ver.

-¿Y en Salta qué hacías?

Yo...trabajaba en un campo, en una finca. Primero trabajaba en una verdulería de un tío mío, y después empecé...fui al campo y empecé a trabajar en el campo, en el campo hacía un montón de cosas yo.

-O sea que te viniste para Villa María a los 16 años.

Claro. A los 16 años, ya va hacer 4 o 5 años que estoy por acá, ¿o no?, voy a cumplir 20, y si, cuatro años. Tuve como dos años en Buenos Aires.

-¿Y en Buenos Aires que hiciste?

Y en Buenos Aires trabajé con mi tío, en una tropa de taxi.

-Entonces cómo fue, tu tía te fue a buscar a Salta...

Si, vine acá. De acá me mandaron...mi hermano que vivía en Buenos Aires...

-O sea que de acá te fuiste para Buenos Aires...

Si. Estuve una semana acá nomás y me fui a Buenos Aires.

-¿Y en Buenos Aires cuánto tiempo estuviste?

Eh...estuve dos años allá.

-¿Y en Buenos Aires nunca fuiste a la escuela?

No. No estudie nada.

-¿Te dedicaste a trabajar únicamente?

Si. Yo quería estudiar pero no conocía a casi nadie. Siempre quería estudiar cuando estaba en el Norte, pero no podía porque paraba de trabajar y no me daban los tiempos digamos, nadie me apoyaba, eso es lo que pasó...

-¿Y cómo está compuesta tu familia?

Yo vivo con mi...con mi...digamos...el marido de mi tía, supongamos...transformado en mi padrastro; mi vieja, mi hermano y mi hermana. Somos como cuatro, mi hermana vive adelante, nosotros vivimos atrás, en otra casa. Nosotros somos cinco.

-¿Quiénes de tu familia trabajan?

Mi hermano, mi padrastro, yo, mi hermana y mi vieja no. Mi vieja dejó de laburar hace poco...estaba...estaba enferma...

¿Tu papá y tu mamá trabajaron siempre en lo mismo?

Mi vieja trabajaba en una casa de familia antes, y después dejó y... mi padrastro trabaja en el mercado.

-¿Cuántos hermanos tenés en Villa María?

Cuatro hermanos y dos mujeres. Nosotros somos seis.

-¿Y en Salta cuántos hermanos tenés?

Y en Salta tendré haber...(el entrevistado se pone a hacer cuentas en voz baja, calculando cuántos hermanos posee en Salta). En total somos como...siete en total. Porque son...cuatro mujeres, y cuatro varones. Claro, somos ocho en total. Somos cuatro varones allá, de allá somos cuatro varones, hay cuatro varones y cuatro mujeres también. Digamos conmigo son cuatro allá. Somos ocho en total con mi mamá allá en Salta y acá son cinco. Porque la parte de mi mamá se juntó...tiene su pareja, tiene otro hijo y acá mi tía tiene...

-Es decir que en total son trece hermanos...

Claro. Yo soy el único que tiene todos esos hermanos. Soy yo el único de la familia que tengo tantos hermanos.

-¿Vos trabajás?

Si.

-¿Dónde trabajás?

En un lavadero de autos.

-¿Cuántos días a la semana trabajás?

Yo trabajo de lunes a sábado.

-¿Y qué horarios tenés en el trabajo?

Y...entro a las ocho, salgo a las doce, y entro a las dos y salgo a las siete. Y ahora voy a entrar a las dos y media y voy a salir a las siete y media, a partir de mañana.

-¿Siempre trabajaste ahí?

No. Desde que vine a Villa María laburé en el "Lavadero Centro" casi un año, y en éste también casi un año.

-¿Y allá en Salta trabajaste en el campo?

Si, y en la verdulería también. Si...en la verdulería estuve...si, estuve poco y después me fui al campo.

-¿Y cuántos años tenías cuando empezaste a trabajar?

Yo tenía 11 años cuando empecé a trabajar. 11 años y no paré hasta ahora. Tengo 20 años, imagínate.

-¿Te gusta el trabajo que hacés ahora?

Más o menos...si, pero quiero cambiar, quiero...digamos...quiero otra cosa. No voy a vivir toda mi vida lavando autos, quiero progresar digamos. Quiero tener mi...otras cosas.

-¿Qué te gustaría tener?

Me gustaría tener un taller de autos, o tener como una empresa de taller que trabaje...supongamos...pongo el taller y tener una gente que trabaje, eso.

-¿Y los horarios del trabajo te complican para ir al cole?

Si, algunas veces si, porque salgo re tarde y entran a las siete y yo voy a las ocho, ocho y media voy a veces.

-¿Tus papás terminaron el primario o el secundario?

No. Mi viejo creo que hizo...sexto grado creo que hizo. Mi vieja hizo...cuarto grado, creo que hizo.

-¿Y el resto de tu familia, de los que están acá en Villa María, terminaron el primario?

Si, algunos de mis tíos si. No sé bien la familia de mi viejo.

-¿Y tus hermanos?

Y mis hermanos si. Terminaron...todos terminaron. Si, terminaron, no...ah...a mis dos hermanos le falta el secundario. Ellos se quedaron porque se llevaron física nomás. Van a rendir y se pasan. Y mi hermano empezó a trabajar, no pudo, no pudo y no terminó. Después de todos mis hermanos...terminaron todos el secundario.

-¿Anteriormente, habías ido a la escuela?

Fui allá en el Norte, cuando viví en el campo pero...fui casi...fui como...cuatro meses nomás, después no fui más.

-Volviste a retomar los estudios cuando viniste para acá, para Villa María...

Si, cuando vine acá a Villa María. Me acuerdo un par de cosas...así los número...siempre...digamos...yo siempre me acordé los números, me acuerdo así algunas letras, me acuerdo...con números...nadie me dice nada, yo con la mente nomás, digamos...yo tenía diez años y ya conocía los años yo. Yo a los diez años...once años ya conocía bien la plata. Nadie me decía nada viste, conocía toda la plata yo. Y mis hermanos terminaron. Mi hermano que tengo...el mayor, ese es recibido de electricista, mi otro hermano terminó la secundaria pero no siguió y le gustó trabajar, como mis viejos se habían separado ya, y...empezó a trabajar. Trabajó en Ticino, ahora...ahora es camionero mi hermano, y trabaja de eso.

-¿Y te gusta el colegio?

Si.

-¿Por qué elegiste el San Martín?

No...porque...no...digamos...yo busqué en todos lados viste, en Buenos Aires no podía encontrar y...vine acá y...me habían dicho no, ahí se puede...la primaria para adultos y ahí yo fui, me anoté yo sólo, y empecé. Aparte mi sueño siempre fue...mi sueño es...leerme toda...es irme a la biblioteca para leerme todo, todo, todo, no me importa si yo me recibo de algo, pero es ese mi sueño. Leer hasta no parar digamos, leer y conocer más...libros, conocer muchos libros, siempre soñé con eso.

-¿Y el leer, te hace sentir bien?

Sí, sí. Me gusta. Yo quiero aprender a leer, eso quiero yo. No quiero digamos...hacer eso...proyectos...yo quiero leer, eso quiero yo. Yo fui a la escuela para aprender a leer, eso...aprender a leer o por lo menos ser algo digamos...

-¿A qué te gustaría dedicarte el día de mañana?

Tener un taller de autos. Un taller de autos. De autos, para autos digamos...pintar autos...todo eso.

-¿Vas a la escuela con mucho gusto entonces?

Si, me gusta, si.

-¿Qué significa la escuela para vos?

A la escuela la veo como...la veo más como una cosa nueva para mí, porque yo nunca fui a una escuela, siempre...digamos...mi sueño es ir a la escuela...salir...conversar con la gente...salir de la escuela a horario así, viste, ¡realmente sentirte que vas a la escuela!, yo veía algunos locos que iban a la escuela y yo decía ¡cuándo será el día que yo voy a ir a la escuela!, pero no podía ir, nadie se hacía cargo de mí hasta que vine acá y empecé a progresar. Yo desde que veo...empecé a progresar. Porque antes yo cuando vine no sabía nada yo, no sabía viajar lejos de Salta, fui a Buenos Aires...imaginate, todos...en mi pueblo...los amigos que tengo no conocen ellos por acá, y ellos estudiaron si, pero tenían sus padres, yo no tenía a mi papá que me apoyara. Tenía a mi madre nomás y mi madre como...viste...algunas veces...tu...digamos, el marido no le deja aceptar al hijo...digamos...yo no soy el hijo de él y nunca va aceptar que yo sea el hijo de ellos, mi vieja si pero él no, y empecé a coso...empecé a pelear...hasta que un día yo dije me voy a ir a la bosta, me voy a ir de acá, le dije a mi vieja, mi vieja no me creía, y hasta que me vine. Aparte iba a ahorrar una plata yo...tenía...había ahorrado como mil pesos para venirme, tenía plata viste, y yo no sabía...sabía que vivían acá en Córdoba pero...no sabía dónde quedaba Villa María, no conocía nada. Y salí de Salta (...)

-¿Y qué enseñanza te deja la escuela?

Que...que...coso, que hay que ir para adelante, todo...que nunca hay que bajar los brazos, porque...porque...que yo veo que...aprendés más rápido digamos, hay otro ambiente...no es como...(...) porque...la escuela digamos...te enseña, eso es lo que pienso yo de la escuela.

-¿Y te gusta compartir las experiencias con el resto de los chicos y con tus compañeros?

Sí, sí, sí.

-¿Y vos sentís que el hecho de ir al colegio te abre los ojos?

No...digamos...estoy contento con la escuela, era mi sueño ir a la escuela. Siempre quise ir a la

escuela a conversar con algún compañero, viste...joder...así. Yo no tengo amigos así...yo acá...tengo un sólo amigo que...yo me vine y después se vino él.

-¿Te gusta lo que aprendés en el colegio?

Sí.

-¿Creés que te es valioso todo lo que te enseñan en el colegio?

Sí, sí.

-¿Que cambió en vos la escuela?

Antes de ir a la escuela no pensaba yo que iba a hacer a la noche. Llegaba del lavadero a mi casa y me quedaba ahí. Después...no sabía que hacer, estaba re aburrido, y después decía bueno...voy a empezar la escuela le dije a mi vieja, bueno me dijo...(...) cuando vivía en Buenos Aires, mis tíos sabían que no sabía leer, sabían todos, les había dicho, yo no sé leer, y bueno mi tío me dice...mi otro tío no me quería dejar ir a la escuela porque...porque iba a salir tarde de la escuela, que no había nadie quien trabaje, y le digo yo te puedo pagar le digo, me voy un día antes y después te pago la otra hora le digo, te lo pago mañana, vengo más temprano, no...que coso..., no querían viste. Bueno, un día me re enulé y gracias por todo, le digo, me voy. Yo si me sigo quedando acá voy a saber un poco de mecánica y no voy a saber leer. (...)

-En tu trabajo actual, ¿te dejan salir antes para ir al colegio?

No, no, no. Tengo que cumplir el horario

-¿Son buenas las señoritas?

Si son buenas. Conmigo siempre fueron buenas.

-¿Te gusta como enseñan?

Sí, sí.

-¿Querés contarme algo más?

Siempre tuve...digamos...desde que nací siempre tuve golpes, un...tuve suerte digamos, cómo te puedo decir, nunca...mi sueño realmente digamos...siempre me gustaría...como sea que...me gustaría criarme con mi papá y mi mamá, como se crían todos viste, pero nunca...nunca llegó...mi idea es esa digamos. Decir, venir a tu casa y hola vieja, hola viejo no, no, no, no se me dio, no tuve esa oportunidad yo, yo me crié sólo (...), no tenía mamá ni papá, nada. (...) tenía muchos problemas yo, pensaba muchas cosas, decía ¿qué voy hacer?, ¿qué voy hacer de mi vida?, y lo más gracioso es que yo me iba de mi casa y mi padrastro me buscaba, que...que fuera a coso viste...porque algunas veces le cuidaba los chicos de ellos yo, y le digo ¡yo no puedo estar cuidando los chicos, tengo que ir a la escuela yo!, (...) ¿y yo cuándo voy a ir a la escuela?, y mi vieja no me decía nada, bueno, esta bien, y me fui a la bosta. Empecé a trabajar yo sólo. Mi vieja...nunca me compraron nada, mi mamá, mi papá...nunca me compraron nada, siempre me compré yo. Con mi plata yo siempre me compré, me vestí yo sólo, a los 11 años me empecé a vestir yo. Yo tengo tantos primos que me dicen "que suerte que tenés vos", me dicen. No digas que tengo suerte. Me dicen "vos te comprás lo que vos querés", me dicen, yo trabajo, les digo, yo no puedo decir...vos también, vos estás con tu mamá y tu papá loco, yo no tuve mamá y papá le digo, por ahí vos le contestás mal a tu mamá, estás loco vos, le digo, "¿por qué?", me dice, vos tenés suerte que tenés tu mamá y tu papá, yo no tengo la suerte tuya, si tenés la suerte de ir a la escuela, no la dejés loco, le digo, (...) ¿sabés por qué no fui a la escuela?,

porque nadie me apoya, le digo. (...) y después le digo...bueno, acordate de mí, le digo, vos acordate, cuando seas más grande vas a andar burreando como yo, yo ando burreando loco, no tengo estudio, no tengo nada, pero yo siempre con el pecho para adelante.

-¿Y tu mamá nunca más te buscó?

Si, me extraña mi vieja, hace tres años que no la veo a mi vieja, y...quiere que yo vaya pero no...no sé...¡tantas cosas que pasaron!, por ahí no quiero ni volver yo...¡tantas cosas que me acuerdo!...cuando andaba por ahí...

-¿Qué hacías, de qué te acordás?

Trabajaba. Me acuerdo que no andaba nadie conmigo, no me mandaban a la escuela...muchos palos...

-¿Te trae malos recuerdos volver a Salta?

¡Sí!. Por ahí quiero ir, voy a ir, pero no sé, voy a ver...Estoy más tranquilo ahora, antes andaba en otras cosas.

-¿Qué hacías, en qué andabas antes?

No digamos...no en cosas malas digamos, pensaba en mí, qué iba hacer...¿qué hago acá...?, y le digo a mi vieja chau...me voy a ir, porque ya me cansé de estar acá. ¿Por qué?, me dice. Porque ya me cansé, burreo todos los días, siempre...toda mi vida voy a burrear, le digo yo...y me vine.

-¿Y ahí decidiste venirte con tu tía?, ¿es tía de parte de quién?

Si, decidí venirme. Es hermana de mi mamá. Ahora tengo un hermanito allá, hace mucho que no veo a mi hermanito, cuatro años hace, por ahí me buscan, me llaman para que vaya viste, pero no...

Entrevista número 2

-¿Cuántos años tenés?

38.

-¿Naciste en Villa María?

Si.

-¿Tenés hijos?

Sí.

-¿Cuántos hijos tenés?

4.

-¿Tus hijos van al colegio?

Si.

-¿Te gusta el trabajo que hacés ahora?

Eh...si. (El entrevistado trabaja en el baño de hombres de la Terminal de Ómnibus de la ciudad de Villa María. En la actualidad, los trabajadores del mismo se encuentran organizados como una cooperativa de trabajo).

-¿A qué edad empezaste a trabajar?

A los ocho años.

-¿Tu papá y tu mamá terminaron el colegio?

Eh...primaria.

-¿Hasta qué grado fuiste a lo largo de tu vida?

Eh...hasta tercero.

-¿Por qué dejaste el colegio?

Eh...tema del trabajo.

-¿No los volviste a retomar nunca más los estudios, salvo en esta oportunidad?

No. Hace tres años atrás fui.

-¿Al San Martín?

No, a otro.

-¿A cuál?

Al de Las Playas.

-¿Por qué decidiste retomar nuevamente tus estudios primarios?

"Porque...me obligaron", -dice sonriendo-. (El entrevistado ha contado dentro del aula que fue "obligado" por su esposa y sus hijos a empezar con sus estudios primarios. Como él mismo ha contado en alguna oportunidad, fue llevado "engañado" por su mujer al colegio, diciéndosele que uno de sus hijos iba a empezar a hacer la primaria allí. Al llegar al colegio se encontró con la sorpresa de que tanto sus hijos, su esposa como así también las maestras de la institución estaban "complotados" en la mentira. Desde ese momento fue "obligado" por su familia a anotarse en el C.E.N.P.A Gral. San Martín como alumno oficial).

-¿Cuando termines la primaria, vas a hacer el secundario?

Y...pienso que sí.

-¿Vas con gusto al colegio al margen de que te hayan obligado a empezarlo?

Sí, sí.

-¿Para qué vas a la escuela?

Para aprender...

-¿Hay algo del colegio que no te guste?

No, no, no.

-¿Qué representa para vos la escuela?

Y qué se yo. Es algo...aprender, qué se yo, conocer gente...y hacer...de amistades.

-¿Te llevás bien con todos tus compañeros?

Sí, sí. Si eh...pero lo que pasa es que soy serio y...no hablo mucho y...si no me hablan, tampoco yo quiero hablar con ellos.

-¿Qué beneficios te dio el hecho de haber comenzado nuevamente el colegio?

No...o sea...son los tiempos míos también que tengo, viste. El tema del trabajo acá me corta todo.

-Pero al margen de eso, ¿que beneficios notas vos...?

Y...estoy aprendiendo.

-¿Creés que es valioso lo que aprendés en la escuela?

No sí, obvio.

-¿Qué es lo que considerás valioso?

Estudiar.

-¿Qué enseñanza de vida te deja la escuela?

Enseñanza y...o sea...la que tengo...lo mío es...aprender a leer. Nada más...

-¿Que conocimientos te dio la escuela que antes no poseías?

Leer.

-¿Te gustan las señoritas, cómo dan clases?

Sí, sí...sí.

Entrevista número 3

-¿Cuántos años tenés?

Soy de la clase del 49'. Tengo 62 años.

-¿Naciste en Villa María?

No. Nací en Río Tercero.

-¿Por qué viniste para Villa María?

Porque mi viejo trabajaba en la fábrica Atanol, y le hacían mal los líquidos, todas esas cosas, y nos vinimos a vivir a James Craik. Después de ahí de James Craik, este...siempre en el campo no es cierto...y después nos vinimos un poquito más cerca de James Craik, ya estábamos lejos de James Craik, y bueno, y...esa fue mi vida, después agarré y me casé, bueno...suerte porque he tenido mis hijos, después vino la mala suerte.

-¿Cuántos hijos tenés?

Tres. La Romi es la más grande. y...y el Ignacio, que sería el segundo, ese la tiene en Dalmacio Vélez, él no es farmacéutico pero tiene una farmacia. Y el otro, que era un tiro al aire, y ahora se casa, no este sábado de mañana, sino el otro que viene, se recibió de ingeniero aeronáutico. Ya está laburando, empezó con un laburito medio...no tan grande pero...y si, pero...se ve que ya lo...y le están tomando...y sabés qué es lo que pasa, que es una persona, no es porque sea mi hijo, y yo confiando te lo digo a vos, es una cosa así (la entrevista realiza un gesto con sus manos sobre la mesa, para darme a entender la rectitud y moralidad de su hijo), muy derecho, muy fiel, y...vos sabés que vienen hombres, personas de otra, de otra, de otros países, y lo mandan a él, mirá la confianza que le tienen para que vaya a cenar y conversar sobre el tema de...que ellos...porque ellos se inclinaron...ahí se pueden inclinar en muchas cosas, como ser...ahí...un compañero de él se inclinó más bien en lo electrónico, y él se inclinó al aire, porque dice que...el aire...para dar luz, todas esas cosas, que las energías se van a ir de a poco acabando, y...bueno, es como que para gastar menos energía, que dé las mismas revoluciones, así que...se recibió con un diez.

-¿Alguna vez trabajaste?

¡Puffff...!, no afuera de mi casa, en mi casa. (la entrevistada, frente a la pregunta, se toma la cabeza para contestarme). Pero trabajé...como ama de casa y campesina. Hice el tambo, cuidé los animales de la calle, este...llevaba la leche, subía arriba de una máquina de trillar maní, la manejaba, después...fui bolsera, fui...en los acoplados...viste cuando se cargaban...la soja viste que te la descargan sobre el acoplado, y bueno, y cargaba los camiones, tenía el chimango, y gracias a eso hice todo lo que tengo para poder vivir ahora. Y bueno...nunca pensé que iba a llegar a este extremo, de tener que sufrir a esta altura de mi vida, date una idea, viví 27...22 años con mis viejos, y 37 con mi marido (en esta parte de la entrevista la entrevistada comienza a emocionarse para continuar haciéndolo, de manera entrecortada, y en relación a lo que de su vida cuenta, a lo largo de toda la entrevista), porque a los 22 años me casé. Y bueno, vio una mina joven y...lo, lo hizo...dar vuelta la cabeza (se refiere a su marido, quien comenzó a salir con otra mujer), y iba a casa, me maltrataba, ¡bueno digo yo, estará nervioso, qué se yo y que se yo, y eso siguió...!, después íbamos...como ser de

vacaciones, siempre en las vacaciones cuando llegaba me...me hacía la misma...la misma cosa, el mismo problema, un día estábamos comiendo, faltaba terminar de comer el postre, no le llevaba el apunte, mirá que habíamos ido con mi hermano y mi cuñado que lo aprecia un montón, dice "yo me voy a la pieza", dice, se fue a la pieza, cuando fui para allá, según él estaba llorando y me decía que lloraba por la nena de la mujer esa, esa mujer ¿sabés cuántos años tenía?, 23 años, y él tenía 52, date una idea si él puede llorar, que habíamos llegado el día antes porque la extrañaba a la nena, eso era mentira, y en confianza, porque vos podés ser mi hijo, él dormía a la orillita de la cama, cosa que yo no lo tocara. Y así pasaban los días...el tiempo, el tiempo, el tiempo...cuando fuimos a una...a un...viaje, que hicimos un viaje, cuando nos volvimos de vuelta, resulta que estaba mi hijo, ese que se recibió, y a mí me dolía en el alma porque lo veíamos poco, él estaba en Córdoba, y cuando venía en las vacaciones de julio, él aprovechaba de irse, digo yo, él viene a visitarnos, a mí me dolía, pero a él no le decía nada, yo agarraba y lo seguía a él, pero yo a mi hijo sí se lo decía, digo yo, a mí me duele en el alma que vos..."vos andá tranquila", dice, "que demasiado", dice, "me estás bancando", y dice, "todo lo que me has dado", y bueno, pero yo me iba lastimada, me iba lastimada, así que...bueno, cuando vinimos de vuelta, mi hijo lo tuvo que venir a buscar acá a Villa María viste, y cuando llegamos a casa, resulta que él, ya en el colectivo, no lo sé por qué, ni hasta el día de hoy, él venía en el asiento de adelante y yo venía atrás, y con la nariz pegada en contra del vidrio, viajamos dos días casi, resulta que él se baja a comer, si yo tenía plata...comía, pero en mesa separada comíamos nosotros, conmigo...si quiera lo hubiera hecho por las otras personas, por las otras dos personas que habían ido con nosotros, pero ni así, entonces cuando llegamos acá bueno... agarró mi hijo lo llevó a casa y lo llamó aparte, al galpón, "mirá" dice, "yo he sido muy feliz con tu madre" le dice, "pero ahora" dice, "no quiero más que esté al lado mío".

-¿Y esto cuándo fue?

Y fue para Pascua...y hará tres años. Tres años...a cuatro, mirá la verdad que hasta la cuenta perdí. Entonces...agarré...es como que...¿yo sabés qué es lo que sentí?, que agarró este bollo de papel (la entrevistada agarra una servilleta de papel que hay sobre la mesa y la arroja hacia un costado para ejemplificar lo que está diciendo) y lo despojó así, porque ni siquiera me dije el por qué...¡pavota yo, de no agarrar y decirle adelante de mi hijo que por qué él hacía eso!. Entonces yo agarré y bueno...este...me dice "no llores", dice, "pero no desarmés la valija, llevate las cosas", dice, "que te llevo allá de los chicos", la Romi vivía con el hermano allá y trabajaba en otra farmacia acá, así que...como a los 8 días por ahí, él en vez de llamarlos a los hijos éstos, o llamarme a mí que sabía el celular, él no, llamaba al que estaba en Córdoba y dice ¿no sabés nada de allá?, se ve que el tipo era como que no se quería separar, y...y a la vez ¡estaba enloquecido con la otra mina!, imaginate, no quería perder nada, quería el pan y la torta. Bueno...resulta que habla, mi hija...la Romi, habla con el...con...el de allá de Córdoba, y le dice "sí", dice, "el papi", dice, "me dijo que el domingo o el lunes", dice, "va a ir para allá", dice, "para traerla a la mami". Me dicen los chicos, "vos no te vas". Porque él si te despojó así, en 8 días no se le puede pasar la...date una idea, bueno..., le digo yo, vos sabés que el papi, le digo yo, sábado y domingo sólo no se queda en..., ella era casada (la entrevistada se refiere a la mujer con la que su esposo había comenzado una nueva relación) vivía acá cerquita de nosotros, tenía dos nenas, era casada, era jovencita, el marido también era joven, y era conocido, así

que...agarró...la Romi tenía un cumpleaños de quince acá, bueno...le digo yo, mirá, no te cambiés, no te lavés, no hagas nada, vámonos ya, ya, ya, porque yo tengo el presentimiento que viene hoy tu padre a buscarme. "Bueno", me dice ella, preparó todo, cargamos todo, cuando llegamos al cruce, ¿viste adonde...adonde estaba la policía antes, que ahora voltearon la garita esa?, cuando llegamos al cruce ese, recibimos un mensajito de mi hijo que estaba en Dalmacio Vélez, que el padre estaba estacionando la chata, que me había ido a buscar. ¡Mirá!, no, bueno...entonces...se quedó ahí, lo retó un poco, le dijo que se tenía que...tomándose él también para no ofenderlo a él, dice "yo por ahí también tengo esos momentos medios raros" dice, "me voy a tener que hacer ver", dice, "no sé qué te pasará a vos, pero te conviene irte al médico". "Y bueno", dice, "ya lo voy a pensar". Pero él sabía muy bien qué es lo que le estaba pasando, ¡ni fue al médico!, bueno...así que...me dice...me dice el Ignacio dice, "vos lo que tenés que hacer", me dice, y la Romi dice, "el fin de semana que viene", dice, "te agarrás y te vas a Córdoba, a verlo al Facundo, te quedás con el Facundo", dice, "porque él va a volver de nuevo", ¡sí!, más vale que va a volver. Bueno, agarro y me voy, entonces el tipo...¿qué es lo que pensó?, que nosotros lo estábamos charlando, y yo...imaginate vos, una cosa tan reciente así, un dolor como el que me había dado y el que me había estado dando, ¡porque era un dolor tan grande!, todo el que él me había estado dando, ¡me maltrataba, me hacía limpiar los chiqueros de chancho, me olvidé de decirte, con la pala y la carretilla...no la podía sacar ni del chiquero, un fango así, como setenta y pico de chancos encerrados así en la caca, y había que levantarla con la pala y después baldearlo!, ¿vos te creés que él a mí me ayudaba?, ¡no...!

-Te tenía como una esclava entonces...

¡Y era una esclava...!, pasaban dos meses a veces que no iba ni al pueblo, bueno...entonces cuando llego allá me dice mi hijo, me partió el corazón, me dice "no tengo ni plata, ni para comer", dice mami, "pero vos ponete a pensar", le digo yo hijo, "que yo no te puedo dar, si ellos me están manteniendo", ellos estaban a los arañazos, digo yo, "me están mandando al médico, me está pagando un médico que me cobraba la consulta", 150 pesos, me daban los medicamentos y todo, me estaban manteniendo, "no puedo ir...a pedirles plata o comida para darte a vos, pedile a tu padre", le digo yo, "llamalo...", era día domingo a la tardecita, yo me venía, íbamos conversando, cuando pega la vuelta él, llega a la casa, al departamento, ahí nomás lo llamó, dice que se estaba como entrando el sol, y agarró y lo llamó. Le dijo dice, "mirá", dice, "papi, no tengo ni plata ni comida", dice, este... "no sé qué pensarás hacer pero...mandame...plata o comida o algo", porque claro, si él nunca quiso que trabajara para que terminara la carrera rápido, pero resulta que él no era el que ponía plata, el que ponía plata eran los chicos, porque él le había prestado un cheque a los chicos, para que compraran...primeramente, yo no me acuerdo, si era la farmacia esa que tiene la Romi, pero a la vez, ellos se la devolvían y dándole la plata al Facundo, que eran como 1500 pesos por mes, que le iban dando al Facundo. Bueno...este...le dice "¿no sabés nada de allá?", le dice él, dice, "mirá mami", dice, "yo no le mentí, agarré y le dije", dice, "mirá", dice, "recién se acaba de ir la mami, y a mí lo que me dijo que a vos no te va a llamar, no te va a llamar porque si ella no se fue por su voluntad, vos la echaste, vos la hiciste que se fuera", yo ya había hecho la denuncia...había hecho la denuncia viste allá en la policía de Dalmacio, que me decían que tenía la misma validez, y...en eso suena el teléfono allá, allá de los chicos, me dice...me dice el Ignacio, el otro hijo mío, me dice "para vos", dice, "es el

papí”, pero no me dejaba ni hablar, me dice...”no sé qué pensás”, claro...qué querés que piense le digo yo, que no me querés más, le digo yo, eso es lo que pienso, “bueno, dice, “mañana”, dice, “te voy a buscar”, y yo le dije que sí, le acepté, pero resulta que al otro día cuando cortó, me dicen los chicos, dicen “vos le aceptaste que sí pero te llegan unos medicamentos mañana ya tarde de la mañana y no te vas a ir del campo”, que no...no salía a ningún lado, “sin los medicamentos que te dio el médico, te vas a volver loca mami”, y sabían de la forma que renegaba y yo estaba toda chueca mirá de la columna, que gracias a... (aquí la entrevistada menciona al médico que la trató) ese hombre me curó de la columna, me puso todos los huesos adentro viste, y estaba meta llamar, y llamarme y por ahí le daba rabia, porque pensó que yo me había arrepentido porque los chicos me habían llenado la cabeza para que yo no volviera al campo, en vez era para decir que fuera recién a la tarde a buscarme porque...me iban a llegar los medicamentos medio tarde. “Bueno”, dice, “no sé si voy esta noche o voy mañana”, resulta que viene un viento sur esa tarde, ¡un frío hacía!, viste para Pascua siempre hace frío, y...resulta que el marido de la mina ésta, tenían auto todo, ni sabía yo que tenían bici porque jamás los veía ir, nosotros teníamos un hombre, habíamos puesto un hombre hacía poquitos días, dice que llegó, en boca de noche, y dice que se encerraron los dos adentro y se pusieron a conversar. Claro, ¡y era el marido de la mina, él se hacía el buenito con él para que no sospechara nada!, viste, se hacía el íntimo amigo de él, así que dice que cuando se iba, “¡gracias loco!, gracias por venirme a visitar”, y que patatin y patatum...así que después agarré (...) y a mí me partió el alma porque los chicos habían comprado unos lomitos, este...no habíamos tenido tiempo para hacer de comer, habíamos comprado unos lomitos y meta esperarlo y él dice que ya había cenado, dice, no quiso comer. Así que comimos, y llegó allá con toda la loca, con la cabeza gacha, ¿por qué me vine?, ¿por qué me vine?, le hubiera dicho yo, ¡con el estado que vos estás y con toda la loca, yo no me voy a ir a casa así!, le digo yo, ¡así tendría que haberle dicho!, en vez ¡yo la estúpida!, viste, esas criadas en el campo, la gringa boluda esa, agarré y me vine, me vine lo mismo. Cuando llegamos allá a casa, no...él...todo muy cordial, dice ¿querés que tomemos unos mates?, tomamos mates como hasta las 2 y media 3 de la mañana, conversamos...y bueno...las cosas siguieron unos días más o menos bien. Pero resulta que después lo llaman al Facundo, el que está en Córdoba, y ellos dicen que anónimamente, diciéndole que era cierto todo lo que yo sospechaba, que él se revolcaba con la mina ésta. Entonces no viene que al Ignacio se le escapa y me dice a mí, yo vengo a verlos a ellos, no sé por qué si vengo a buscar algún medicamento, algo, sé que bien, se le escapó, y me dijo. ¡Qué!, ¡para qué!, mirá, ¡una angustia tan grande!, ahí nomás agarré y lo llamé al marido de ella, por el celular, yo tenía el celular de él, resulta que al celular de él se lo había dado al padre, y él había comprado otro, entonces el padre, vivía acá en Villa María, y me dice...”decime”, dice, (...) “¿qué está pasando?”, se dio cuenta en la voz que yo estaba mal, no nada, nada, son cosas que tenemos que solucionarlas nosotros, “no, no, dice, este...somos amigos y quiero que me digás”. El tipo a lo mejor sabía algo; no, le digo yo, lo han llamado anónimamente, dicen, dicen que anónimamente, pero diciéndole que...el Tomás (esposo de la entrevistada) se está revolcando con la Romi le digo yo, -porque se llamaba Romina también-, le digo yo, así que date una idea cómo me siento yo, entonces lo quiero hablar con el Claudio, -con el marido-. Ahí nomás...al rato nomás me llama el marido diciéndome, dice, “que no lo tomara así”, dice, “si estoy siempre yo”, dice, “cuando el viene acá a la fábrica, no es así, (...) lo que

vos pensás”, resulta que nunca, desde el día que se juntó con ella, que quedó embarazada, nunca la dejó de gorrear, siempre anduvo con otras chicas, viste, siempre tuvo novia, entonces para él era una satisfacción que ella lo hiciera con otro así él tenía más...más tiempo, siempre la quería dejar, y ella siempre me sabía decir a mí, dice, “vos si sabés que el Claudio me gorrea”, dice, “¿me lo vas a decir?”, lo voy a pensar dos veces, vos ponete a pensar que yo voy a destruir una familia, como para no decirle, no, yo no te voy a decir, porque yo no le iba a contar seguro, y bueno...y...y...siguió, siguió haciéndose el malo conmigo...un día se vino a James Craik lleno de perfume de la...de la...chata, tenía un cosito perfumante viste, lleno de ese perfume, y yo me hacía la que olía para que él se diera cuenta que yo estaba sintiendo el olor, porque yo le tenía ¡muy mucho miedo a él, muy mucho miedo!, miedo, miedo, miedo, porque sabía de todo lo que él era capaz de hacer, y...y entonces al último no aguanté y le dije, le digo yo, ¿por qué te pusiste perfume de la chata - le digo yo - encima de la ropa?, me dice, “no”, dice, “porque fumé un cigarrillo”, dice, “adelante...arriba de...”, le digo yo, no le contesté nada, pero yo pensé, digo yo, si cigarrillo fuma siempre, continuamente, ¿por qué se va a ir a poner el perfume ese?, y se había ido a James Craik, entonces ahí...

Y a lo largo de toda esa vida, que hasta acá me has venido contando, no fuiste al colegio, porque te dedicaste al trabajo del campo?

Claro.

-¿Y nunca fuiste al colegio?

No, fui hasta tercer grado, por eso es que yo me defiende un poco para leer, escribir viste, lo único que me falta...la falta de ortografía, que no sé cuándo es “s” o “c”, “b” larga o “v” corta, ya me estoy dando cuenta ahora...

-¿Y por qué lo abandonaste ahí en tercer grado?

Y...porque nosotros éramos muy pobres y...yo ya iba a hacer el tambo con mi viejo, si. Yo andaba a caballo, me subían ellos a caballo...

-Y no volviste a retomar nunca más tus estudios salvo en esta oportunidad...

No los retomé nunca más porque yo tenía cuatro hermanas, somos cinco hermanas mujeres, y yo era la más grande, entonces yo las llevaba, cuando llegó un momento donde dos iban a la tarde y dos iban a la mañana, así que ¡sacá la cuenta cuántos viajes yo me hacía al pueblo, en sulky, a buscar a mis hermanas!, venía de vuelta, tenía que encerrar los terneros, antes se acostumbraba así, encerrar...a veces las vacas, otras veces no las encerrábamos, pero si no las encerrábamos, a la noche...una oscuridad...la yegua iba...porque sabía dónde ir...conocía el camino, y bueno, yo arriba...que me subían mis viejos, y después le ayudaba a mi mamá, del otro lado de la teta de la vaca, ayudándole a hacer el tambo, por eso la vida que yo pasé...¡no, no hay otra persona...!

-Y tu mamá y tu papá, ¿terminaron el colegio?

Y él se defendía muy bien...si, ellos hicieron la primaria, y...mi vieja si, también... demasiado...se defendía...

-¿Y por qué elegiste al San Martín para retomar tus estudios?

Yo...elegí al San Martín porque la Romi empezó a dar clases ahí, este...y entonces ella me activó para que...fuera, dice ya que...no sabía, para que hiciera algo...sacarme del dolor que yo tenía, entonces empecé ahí. Y ahora, como ser ahora, hay días que no puedo ir, como ser esta noche no puedo ir,

porque ella se va temprano a dar clases y yo me tengo que quedar con la empleada, no la puede dejar sola a la empleada, entonces yo cierro la farmacia, y...ella se va a dar clases tranquila.

-¿Y te gusta ir al colegio?

Si...sí. ¿Sabés qué es lo que no me gusta?, te voy a ser sincera, es leer, por eso es que...si yo me pusiera, si leyera mucho un libro, sería suficiente, sería suficiente...

-¿Y qué representa la escuela para vos?

Para mí es una gran sabiduría, porque...te pone mucho...te...cómo te puedo decir, mucha educación, educación en el hablar con las personas, yo...me parece que demasiado educada soy porque no soy...ninguna persona mala ni falsa, ni nada por el estilo, ni soy capaz de hacerle nada a nadie, entonces...pero...me sirve, me sirve mucho, viste...me sirve, si...

-¿Y qué cambios notás a partir del hecho de haber retomado tus estudios?

Yo...¿sabés en qué me doy cuenta?, en eso, en la falta de ortografía te digo, que es...es como que yo ya me doy cuenta, no sé si es un poco el cole y un poco que tengo el celular puesto en...abecedario, entonces yo al escribir, cuando yo escribo...si es "v" corta o "b" larga no te escribe, entonces yo ahí...presto atención y me doy cuenta...

-¿Y qué beneficios sociales te dio el hecho de ir al colegio?

Y si...amigos...¿sabés qué es lo que pasa negro?, que...yo más de las veces voy angustiada, ¿sabés hoy de qué es lo que me enteré?, que mi marido ha vendido una chata, una de las chatas que teníamos, y dice que la Romi lo vio, y me duele porque la Romi sufre una enfermedad que cuando pasa una angustia se viene abajo, si por eso mismo...(...) porque también él iba a estar un tiempo y se iba a venir, sino que dice que Villa María no le gustaba, mentira, tenía la mina allá, él no quería venir a Villa María, yo era un estorbo para él, él quería estar conmigo...pero...tenerla a la otra mina, y eso es imposible, es imposible, así que él qué sabe qué yo hago acá y qué sabe...eh...qué se yo qué hace él allá, yo sabía, porque yo tenía a mi hijo al lado mio, yo conocí a un sólo hombre en mi vida, pero bueno...las cosas se dieron así, tendré que...tratar de salir adelante...(la entrevistada al finalizar la frase no puede contener la emoción ni las lágrimas).

-O sea que la escuela te deja toda una enseñanza de vida digamos...

¡Sí!, sí, sí. Pero...ya como ser ya la Romi me necesita, ya...iba todos los días, porque no faltaba ningún día, el único día que faltaba era los jueves, que ella se iba a Dalmacio Vélez a dar clases y está el Ignacio allá, entonces yo tenía ganas de verlo a mi hijo, así que...

-Y una vez que termines el primario, ¿tenés pensado comenzar con el secundario?

No...por eso te digo, a eso iba. Vos sabés que no, porque si yo entro a trabajar, si yo entro a trabajar, ya medio día...a la tarde voy a elegir para entrar a trabajar, para...tener un pesito más (al momento de la entrevista, la entrevistada estaba buscando trabajo) porque las cosas se están poniendo fuleras, bastante pesado está, y bueno...me parece que no tengo vasta sabiduría, me parece a mí, para ir a un...a un secundario. Pero...yo está en que yo...yo...yo me disponga y digo...bueno, yo leo este libro y...y sé que...voy a progresar, porque leyendo mucho...yo quisiera que vieras la Romi la forma en que tiene libros y que...ella va leyendo, pero...ella tiene una cosa muy emocional encima de ella...¡jah!!...y que te iba a decir que vendió una chata, y dice que...esa es la angustia que yo tengo ahora, hoy me agarra y me dijo, (se refiere a su hija) no me lo había dicho para no hacerme...para no amargarme,

pero vino tan bien la conversación que me lo dijo, "sí", dice, "es un pelotudo", me dice, dice, "si ese día que vos me dijiste que tocó bocina una chata", porque yo estoy segura que la chata nuestra no era, dice, "él estaba", dice, "con una colorada", dice, "arriba del auto, teñida, de colorado, en un Gol cuatro puertas más viejo que el del Ignacio", dice, "y era él", dice, "me llamaba, y me saludaba...", era como que le hacía burla, y él no sabe cómo ha estado la hija hace pocos días...

-¿Y vos estás casada con él?

Si...entonces, vos sabés que cuando ni bien nos separamos, él era como una desesperación...era como que se volvía loco...no sé de qué manera, cómo contártelo...se ve que el tipo no quería separarse, y a la vez estaba enloquecido con la otra mina. Y...cómo era que te quería contar...y se ve que estaba enloquecido con la otra mina, y entonces él...en vez de venirse...se vino para acá...le dí cuatro oportunidades yo, porque él me llamó y me decía, dice...la última vez que vino, que fue para el día del padre, de ahora, de hace poquito, este...me dijo...,dice..."no es que yo te quiera", dice, "yo te amo", y así me conquistó, él me conoce la parte frágil mía, sabe que yo a él lo quiero, entonces viste...él sabe la parte que me tiene que tocar, y ahora me llama por teléfono, pero yo no lo atiendo.

-¿A qué edad te casaste?

Y me casé a los veinti...tres años me casé. En enero, tenía veintidós.

-¿Y el campo era de él?

Ah...te iba...pasábamos a eso. Resulta que él, cuando ni bien me casé, tenía los campos alquilados de todas las hermanas del padre, porque el padre...nosotros nos casamos en setiembre...el 30 y el padre murió el 7, en la camilla, le puso una inyección el doctor y se quedó muerto en la camilla. Yo justo ese día salía para ir a hacer las tarjetas, mirá vos no, cómo son las cosas, y llegaba este muchacho amigo de él...de que...de que había fallecido el padre de él. Entonces bueno...se prolongó hasta enero, entonces al ver que ellos, él siempre me lo contó a eso, no me lo mentía, me lo decía, que ellos de lunes a lunes estaban de farra, continuamente salían a los bailes, salían a todos lados, y el padre timbeaba, y la madre sola con un peón en la casa. Un viejito que...cuando yo después la compré a la Romi, falleció...en febrero había empezado a caminar, falleció ahí de viejo, pero viejo, viejo, viejo. Ya fue viejo porque...no sé, él tenía...taxis, en Buenos Aires...y había matado a una persona...entonces de allá se vino y...bueno...entonces, le digo yo, empezamos a hacer el tambo, como yo ya estaba acostumbrada, él odiaba el tambo, para poder pagar, porque todo...al morir el padre, todo nos caía encima, digo yo, así pagamos todos los alquileres, todo eso. Y bueno...y así empezamos, empezamos, empezamos, empezamos...te digo, porque tuvimos la suerte de comprarse tres chatas nuevas, una se la robaron en Córdoba, esa que venían...la Ford...viste, con esa banda al lado, de color...un color...eh...azul...no me acuerdo...un azul más bien tirando a celeste, pero...un azul medio raro, hay todavía de esas chatas, y con el motor brasilero, mirá...casi se vuelve loco, al frente del departamento del Facundo, así que bueno, nos tuvimos que venir en colectivo y en remis, a las casas, y ese año nos anduvo bien. Alquilábamos, teníamos poquitas...él tenía 16 hectáreas él y 16 hectáreas el hermano, entonces...todo lo otro lo alquilábamos, le alquilábamos a la tía...pero resulta que a la tía, ya antes de que falleciera el tío de él, nosotros ya le habíamos comprado porque fue un día...dice, "pucha", dice, "vos sabés", dice, (...) "los curas me están apurando", dice, "que quieren que les compre el campo", y dice, "no sé cómo hacer", dice, "para comprarles el campo", y bueno,

nosotros no sé cuántos novillos, si teníamos como 60 novillos, y hacíamos el tambo, (...) una jaula completa, completa de novillos, los llevamos a la feria (...) y le dimos los cheques a él, cuando nosotros fuimos a los poquitos días, le digo yo tío cuánto queda, le digo yo del campo, yo sabía que quedaba poquito, ponele que ahora sean cuarenta pesos, de ahora, dice ah, viene y me abraza y dice..."quedan unas chiroalitas", y él dejó pasar el tiempo, no terminó, no hizo la escritura, no firmaron nunca, nunca nada que nosotros le habíamos dado el cheque, no viene que a él le agarra un paro cardíaco en la cama y falleció, entonces ¿qué hizo la tía?, dice, "para sacar intereses sobre intereses", dice, "y todo el lío que hay", dice, "te vendo el campo de nuevo", así que nos vendió el campo de nuevo, un poco más barato de lo que valía, pero lo tuvimos que volver a pagar, así que pagamos dos veces el campo ese, y dos veces el campo del hermano, porque al hermano le empezó a dar soja, soja, soja, maíz, nosotros ya llevábamos todo, eran mil quinientas...quintales en aquel entonces de...de soja, y nosotros sabíamos que nos habíamos ya re pasado, y él estaba en Pampayasta...un tiempo estuvo el hermano de él, resulta que la señora lo gorrió con otro...la pescó, casi la mata a palos, se vinieron a vivir a Oliva, y bueno, este...casi le quitan todo, le quisieron embargar todo a él, y...y bueno y empezó como que entre ellos dos era el agua y el aceite, porque uno...era como...la madre apaña a los dos hijos, en vez el padre no fue al casamiento del otro hijo, de éste sí, (...) en vez del otro hijo no fue. Entonces guardaron ese rencor, y al tener ese rencor, él le fue dando, le fue dando, le fue dando hasta...pero nunca hizo firmar nada, ¿qué pasó?...un buen día, cuando a nosotros nos robaron la otra chata, compramos una Toyota, entonces cayeron los hijos encima, que casi lo matan de un ladrillazo en la cabeza a mi marido, dice, "¿por qué no terminás de arreglar con mi viejo en vez de comprar la chata?". Y él ya había hablado con el hermano, dice, "me compro la chata", dice, "y después voy a arreglar por el asunto...", viste, cuánto le debíamos, cuánto le habíamos dado, qué se yo, y el otro es como que se encaprichó, dejó todo de lado...lo que le habíamos dado, y le tuvimos que volver a pagar...(...) y le tuvo que dar la casa que teníamos en el pueblo. Así que mirá, ¡las angustias que yo pasé y sabiendo todo lo que yo he trabajado!, porque después me quedé sola con mi suegra en el campo, y él alquilaba un campo en Colazo, con un peón, que ellos andaban en tractor, nada que ver con lo que hacíamos nosotros, porque yo cargaba hasta los tachos de cincuenta litros, arriba del acoplado sola, agarraba, ataba el acoplado y me iba a llevar la leche.

-La escuela te sirve entonces para despejarte un poco la mente verdad...

Sí, sí...sí. Por eso hay veces...como ser los días...a ver...los martes, estoy...yo le digo a la señorita, mirá al no venir casi toda la semana no tendría que venir...pero vengo porque me hace bien, bien, y la quiero a ella...

-¿Son buenas las señoritas?

Sí, sí, sí. Yo les tengo mucho aprecio a las dos y...vos viste que yo la llamé a la Ángela, y la Ángela si me puede dar una mano me la da, y el día que me separé, que me quedé acá, ella siempre me aconsejó que me buscara un abogado, y que hiciera las divisiones...le digo yo, ¿sabés que pasa?, nosotros las divisiones...al tener 16 hectáreas él de campo, él habló con...con mi hijo de allá, y me preguntó mi hijo y le dice...¿querés las 9 hectáreas esas le dice o dividen todo, todo, todo, todo?, digo yo para qué quiero las máquinas que tiene en el galpón, porque se le había dado por los fierros, nunca me llevó el apunte, tendría cien hectáreas más de campo, que ahí las tiene, a las máquinas metidas

adentro del galpón, chimango, cinta, tolva, las tolvas las va a vender, las cintas las va a vender, pero lo que es las máquinas...la plata, la plata que le llevaron esas máquinas...le daba 10 pesos a la Romi para que pasara la semana en Córdoba y él el día lunes llegaba con la chata llena de fierros para hacer...para arreglar las máquinas. No...las que yo pasé...sólo yo sé. ¡Entonces es mucho el dolor que tengo adentro!, y a la vez no le agarro odio porque ha sido el único hombre que he tenido en mi vida y es el padre de mis hijos...(...) entonces voy a natación, trato de caminar, todas esas cosas, y entonces voy al colegio...y entonces ahora quiero reiniciarme, ir a hacer un trabajo de a poco, porque me va hacer bien a mí, yo voy a tener la mente ocupada en otra cosa, y a la vez me va a ayudar a mí también porque voy a tener otra chirola más, no es cierto, y bueno...(...) se terminó la... (aquí la entrevistada da su nombre, se refiere a su propia persona) y se terminaron los chanchos, las vacas...él siempre me decía que a él le encantaba la quinta...¿pero qué es lo que pasaba?...a la quinta la hacía yo. No había ni un yuyo. A mí no me faltaba de nada, remolacha, acelga, lechuga, pimiento, tomate, lo que a vos se te ocurriera.

-¿Cuántos años trabajaste en el campo?

Toda mi vida, toda mi vida...antes de casarme toda la vida hice el tambo, el tambo de mi viejo, en vez de ir ocupada nosotros, porque éramos humildes, en vez de ir ocupada así de estar separada, preferíamos hacer un tambo más grande pero estar juntos, estábamos acostumbradas así...así que bueno...por eso mi vida ha sido muy dura, muy dura, y es como que viste...eso...únicamente yo no me lo olvido, pero los otros sí, pero...o sea...la gente, los vecinos que tenemos no se olvidan. Cómo será que había un hombre, ahí vecino (...) cada vez que iba a casa me decía, dice, “¿vos todavía estás acá?, ¿vos todavía estás acá?”, y bueno y hay otro que dice que me defiende a muerte, ¡saben la persona que soy!, saben la persona que soy, en vez él...él...es como que se descontroló...no la tiene más a la mujer esa eh...esa mina lo tiró a la miércoles, se habrá enamorado de otro...o no le sirvió más...no le habrá dado de vasto la plata...lo que ella quería..., no sé qué es lo que habrá pasado...no sé. Pero él anda por ahí, sigue con esa vida, hoy tiene una, mañana tiene otra, viaja...así que ¡mirá!, la economía que estoy haciendo yo, va a tener hasta que tenga para vender cosas, porque dice que vendió la chata...qué va hacer...

Entrevistas a estudiantes del segundo ciclo

Entrevista número 1

-¿Cuántos años tenés?

32

-¿Naciste en Villa María?

No. Chaco.

-¿Por qué viniste a Villa María?

Uno porque me escapé...cómo es...vamos a decir...bueno, cuando mi familia se enteró de que estaba embarazada directamente...me corrieron. Y eso que tenía 17 años, no le caí de sorpresa como mi hermana a los 11, así que vivía sola en el monte y bueno...y cada vez que...cuando ya la nena nació apareció el papá y...eh...vamos a decir, la agarraba y se la llevaba de prepo nomás. Así que...hasta que un día bueno, tenía dos meses, vamos a decir...ella prácticamente nació...yo coseché hasta el 11 de mayo, ella nació el 12 de mayo, y bueno, a los dos meses me la quitaron. Dos meses tenía cuando nació, va... cuando me la quitaron. Y de ahí volví...vamos a decir, fui a Resistencia, a la capital, trabajé, volví, la recuperé, estaba enferma, creo que...la...los bebés sin la mamá no...no hay forma, así que...a los dos meses de vuelta, que tenía cuatro meses prácticamente, me la entregaron, el juez, y bueno, y ahí conocí a este muchacho que fue el papá de mis hijos, fue a llevar ropa para los inundados, y bueno, él no me prometió nada, solamente me prometió que...acá iba a conseguir trabajo y bueno, este...y yo una promesa se la había hecho a mi padre porque como era la mayor, él me dijo que no podía estudiar, tenía que trabajar para mis hermanitos. Entonces directamente yo le dije que cuando fuera grande voy a estudiar. Y a este muchacho, ya le dije, cuando...si algún día los chicos crecieran pudiera estudiar, él me decía que si, todo que si. Pero vinimos como si fuera así...amistad nomás, eh...como se dice, él me dijo "no te va a faltar la comida para tu nena y para vos". Así que...vamos a decir, por una caridad, como se dice. Bueno, y acá...acá yo había conseguido casa, trabajo, todo me dieron, y no quiso que me fuera, y bueno...de una...al estar compartiendo delante del...sería...para la familia, nosotros éramos pareja, porque no teníamos dónde...yo no tenía dónde vivir, entonces...cómo es...y bueno, en el transcurso de esa mentira pasó lo que pasó, me quedé embarazada, y ya no me dejó ir. Perdí la casita, todo, el trabajo, todo lo que me iban a dar. Así que bueno, hasta que un día él me echó y bueno, andaba por la calle, anduve por la calle, me llevaron al Portal de Belén, y...después volví porque era menor de edad, entonces me dijo el juez "o te quedás con este hombre o te vas de vuelta allá al Chaco", y yo allá al Chaco no quería ir por esa razón, y...bueno, y ahí anduve...11 veces me cambié, me fui hasta Tío Pujio, intenté...cuando el Tiago tenía...ya venía yo acá, tenía...meses tenía, habrá tenido dos o tres meses, empecé acá, estaba Fabiana, yo la conozco como Fabiana, no me acuerdo el apellido, empecé en el Arturo M. Bas, pero como...con bebé no se puede estudiar porque o lloran o...distrae a los que están estudiando, así que si o si tuve que dejar. Y más él...me hacía quilombo también acá el papá, entonces yo le dije que

cuando el Tiago tuviera aunque sea 6 años yo iba a estudiar. Me dijo que no, siempre me tenía con que no servía, que directamente...lamentablemente no valía nada, entonces toda la vida me creí eso hasta que...engordé, tenía 145 kilos, tres ataques del zurdo, y bueno, empecé a trabajar, y bueno, lo nuestro ya no iba hacía rato. Él dormía ahí, yo dormía allá con los chicos, (señala los cuartos de su casa) él me contaba...yo era la compañera de él, él me contaba lo que hacía con sus mujeres, así que...hasta que un día dije basta, porque por los chicos yo estaba, siempre...aparentando una familia que no era, y ahí yo me tiré al alcohol, y me separé. Porque pensé que...como él decía que una no valía nada, al no tener estudio, una cree que qué se yo, que...que no sirve, y bueno, entonces empecé a trabajar en el basural, de ahí empecé a trabajar en el Club Junior, de lavar platos, toda la vida laburé, así que...tenía 45 días cuando mi hijo fue acá a la guardería, así que nunca supe lo que es ser mamá, estar con ellos, estoy con ellos pero...ahora sí estoy disfrutando de ellos, y bueno y...cuando empecé el año pasado, no veía la hora, fui, pregunté por preguntar, y...cómo es...siempre yo veía a mi mamá, es más, tengo el diploma (la entrevistada muestra fotos de cuando su madre culminó los estudios primarios) de cuando a mi mamá le entregaron la...bueno, ese es el mío (entre las diferentes fotos, aparecen algunas de cuando ella fue elegida escolta) ya tener ese honor me dio más pilas todavía, porque para llegar a eso ya era por demás, porque yo decía...jamás yo me imaginé...mis hijos sí, mis hijos con la bandera, todo lo que quieras, pero no yo, ahí mi mamá se recibía acá en el Vera (la entrevistada muestra otra foto de la madre recibiendo su diploma. El Vera Peñaloza es un colegio que se encuentra ubicado a pocas cuadras de la casa de la entrevistada), ahí ya estoy un poco delgada, pero era una cosa... (sonríe) era bastante grandota, así que...y bueno, ya cuando empecé...después yo dejé porque tenía primer grado y no pude ir más a la escuela, no pude bueno, tenía que trabajar, en la verdulería o si no cuando estábamos en el fin de semana, mi papá nos mandaba a pedir por ahí en las calles, y él quedaba tranquilo en la casa, y toda esa vida...siempre dije, no quiero que mis hijos pasen lo que pasé con mis padres, es lo mismo, siempre he dicho, si mis hermanas fueron locas, no quiero que mis hijos me vean en cosas raras, por ejemplo, así, así que...y por eso me han dejado a un lado la familia porque...está bien...voy de a poquito, eh...lo que tengo...voy de a poquito, no es fácil, pero siempre digo, no es tampoco difícil, así que...y bueno, y ahí bueno...

-¿Y cuántos hijos tenés?

Los tres, son los tres y nada más. Yo empecé la escuela porque dije bueno...voy a empezar la escuela para saber un poquito matemática, que es un poquito en lo que más floja estoy, lo otro me encanta, todo lo que sea historia me gusta, pero...digo yo, voy a empezar para poder vender lavandina y detergente para que nadie me chamuye en el sentido de la plata, que nadie me estafe o...y decía vivo de mi trabajito y pongo eso, decía yo así, cuando empecé la escuela, pero ahora no, ahora no tengo esa mentalidad, como me gusta así hacer todas estas cosas (la entrevistada señala una maqueta que está construyendo y que tiene sobre la mesa, a la que deberá presentar en el colegio) así trabajitos...todas esas cosas, bueno, directamente sé que hay un concurso o un curso, no sé cómo se llama, ahí le dan la posibilidad en la...la municipalidad, así que... (en esta sección, la entrevistada comparte fotografías de sus hijos en fiestas y actos escolares) y los chicos saben, él les dijo bien, (habla del padre de sus hijos) les dijo "miren, nosotros nos vamos a separar con la mamá", porque siempre hubo...un...una lástima, le dijo toda la verdad él, "yo siempre le tuve lástima a su mamá y

bueno, yo tengo una pareja y ya ustedes tienen un hermanito que..." y el Tiago tiene 8 años y ya venía el hermanito, tiene 6 o 7 el hermanito así que ya...doble vida.

-Tu familia está compuesta por tus hijos y vos, verdad...

Si, así que...directamente vivimos nosotros nomás. Si no, acá nadie viene, nadie...tampoco molesto a nadie...

-¿Y el resto de tu familia está acá en Villa María o está en el Chaco?

Mi papá nomás está allá. Eh...vine yo, después se vino mi hermana, después vino ya mi mamá, después ya vino el otro mi hermano y cada uno hicieron su...su vida su...

-¿Estás trabajando en la actualidad?

Yo si.

-¿Dónde trabajás?

De niñera y...los sábados de limpieza, en casa de familia.

-¿Te gusta lo que hacés?

Si. Si, de niñera toda la vida, porque de los 14 años estuve en comedor, siempre ayudando para...para los chicos.

-¿Qué otros trabajos hiciste en tu vida?

En el basural, todo lo que es reciclado, este...lavar platos, porque lavé platos acá en el junior, limpieza toda la vida, cuidaba ancianos, porque cuidé una señora también hasta que se murió, y bueno, estuve trabajando de auxiliar ahí donde enseñan payaso, era auxiliar en la guardería, que ahí aprendí cosas que las señoritas iban enseñando ellas, fue todo un año. Y después estuve acá en la guardería, primero en el jardín, después en la guardería, y bueno, y así...casa de familia así, nunca dejé de trabajar.

-¿A qué edad empezaste a trabajar?

En primer grado prácticamente. Éramos chiquitos, cuando ya papá nos levantaba y...no nos hacía trabajar pesado, pero si en la ladrillería, levantar adobe, cargar la leña, limpiar en la casa era lo natural.

-¿Los horarios del trabajo que tenés en la actualidad, te dificultan la ida al colegio?

No para nada, porque yo...por ejemplo...es más...trabajo...por eso yo si quiero...es como le digo yo, tendría de todo, o anduviera lo que ando, o directamente tener otro trabajo, vamos a decir, un poquito que gane más, pero este trabajo, el de niñera, entro a las cinco, cinco y diez, cinco y cuarto, salgo a las nueve, de la mañana, porque el nenito entra al jardín, y...hasta cerca de las doce tengo tiempo para estar acá en mi casa con los chicos, eh...o para hacer algún papel. Eso es lo que tiene de lindo. Y bueno y los sábados si, trabajo medio día nomás y después de la una, una media estoy acá, así que...

-¿Tenés hermanxs?

Si, somos siete. Yo soy la mayor.

-¿Están todos en el Chaco?

No, están todos acá. A mí me excluyeron por la razón esa. Y ahora se están acercando porque dicen "no estás en buena posición como nosotros, no tenés..." dicen, "no tenés nada...", pero...claro, a mamá le caí con la foto (se refiere a la foto en donde recibe el diploma por haber sido elegida escolta),

le caí con un ramo de flores, este...siempre que anda algún papel que más o menos entiendo le estoy ayudando, no parece pero...y como se están acercando dicen "cómo hacés" dicen "para tener a tu hijo gordito, cómo hacés", dicen, "siempre lo mantenés bien vestidito", gracias a Dios la patrona me da la ropa, así que, yo no compro la ropa, así que...vivo así. Trato de no pedirle a nadie nada, y bueno, acá son todos gente mayores, así que con más razón, con respeto...

-¿Tu papá terminó el colegio primario?

Mi papá terminó hasta...terminó la primaria y después se escapó a la calle. Se escapó con una señora que tenía 14 o 13 y él tenía 17 o 18, se escaparon, esas aventuras de enamorados y...nunca más volvió. Después mi papá se dedicó a la música, y bueno...nacé en cuna de oro, pero así como nacé en cuna de oro también así conocí lo peor, lo más bajo sería, porque claro, no éramos los hijos varones que dicen que se llevan todo el crédito, entonces...terminó pegándole a mi mamá, se separaban, iban, venían, iban, venían, natural. Y después de ahí bueno, agarró el alcohol, perdió todo.

-¿Alguna vez fuiste al colegio?

No, no. Excepto cuando mi hijo tenía 25 días, un mes, que intenté estar una semana, una semana, nada más, es todo lo que...porque...ya...el papá de los chicos no me dejaba.

-¿Nunca fuiste al colegio entonces?

No...en mi adolescencia no. Porque era...vamos a decir...de chiquitita fui al jardín y a primer grado. Cuando voy para entrar a segundo, ahí viene mi papá, se reconcilian y vuelven a estar juntos.

-O sea que fuiste hasta segundo grado, más o menos...

El primer grado lo tengo completo. Ya el segundo ni siquiera lo empecé. Así que...ya de ahí ya...y después bueno, cuando fui adolescente, yo era la mayor, así que...y como yo nunca tuve casi amistades, siempre fui una persona que...estar sola, prácticamente por todos lados sola, en el trabajo sola, directamente, para no salir a ningún lado era trabajar de lunes a domingo. Salía el domingo, iba con mi patrón a la misa, después le llevaba la mercadería a mi mamá, alimentaba a mis...mis hermanitos, así que...yo era la que tenía que cuidar...vamos a decir...me dieron el cargo de ser papá y mamá a la vez.

-¿Y cómo aprendiste a escribir?, porque lo hacés muy lindo, por lo tanto me llama mucho la atención el hecho de que hayas ido durante muy poquito tiempo al colegio...

Porque realmente...la vez...la oportunidad que la vida me da para estar como toda una señorita, una princesa, este...tuve una patrona muy buena, así que...tenía...yo creo que la mitad de la casa...la mitad de la cuadra era la casa entera, tenía lo que le buscara tenía, así que...y yo era el perrito faldero de ella, me adoptó...no me adoptó sino que el juez decía bueno, tantos días...bueno, yo era el remate de toda la gente...vamos a decir del...del que me podía atender...o sea, de mi mamá a mí me quitaron de los cinco años, como mi papá era muy borracho, entonces ya le digo, vivía un tiempo acá, un tiempo allá, otro tiempo...hasta que el juez se hizo cargo, solamente lo...la...los poquitos días que podía estar con ella era navidad o así en las vacaciones de julio, nada más, que me dejaban ir...a estar...tal vez quince días, una semana, pero en el transcurso de que la patrona, o las personas que me mantenían, me daban de comer, un porcentaje me daban...no la plata a mí, a mí mamá, y esa señora me daba de todo, esa señora fue muy buena, tenía la pieza y ahí tenía...de punta a punta tenía todo libro (la entrevistada señala la pared de su casa para graficar lo que está diciendo, para explicar

la existencia de una biblioteca) de los libros que...en la pieza que yo tenía...después tenía muñecas, tenía todo para a mí sola, fue el único momento feliz que recuerdo porque después me...era la calle, andar pidiendo, así que...este...y bueno y como ahí me gustaba empezaba eso, y ella misma, la escuchaba leer y siempre me decía, “aunque no vayas a la escuela pero... agarrá un libro, un diario...lo que sea, y siempre...si es posible...escribí...”, bueno, después dice...”todo lo que vos querés...y solita”, dice, “vas a aprender”. (...) Siempre me gustaron los libros de historia, así que...por eso sí, y el patrón ya sabía, cuando ella...o lo mismo cuando me quería eh...me decía el patrón, “bueno hija, hoy no voy a estar dice, ahí tenés la biblioteca...”, así que tenía...como era abogado, tenía...era el escritorio y todo lo que más que la...en esta pared tenía toda clase de bebidas (nuevamente señala la pared de su casa), y todo el resto eran libros pero...no sabía con cuál quedarme, y así que yo estaba todo el día entero, excepto si la patrona quería salir a algún lado bueno, me iba con ella.

-¿Y por qué elegiste el colegio San Martín?

Porque me enteré, porque justamente una tarde fui a comprar, pasé con el colectivo y miré, y...igual se me hacía un poquito medio lejos porque digo yo bueno...pero no importa, este...veo, fui, me acerqué, en ese tiempo no había...quise intentar de nuevo a ver si...ya que me fue mal con el marido digo bueno, voy a intentar con...tener un novio, a ver si...que, que...no creo que sea nada malo decía, al contrario, me tocó un demonio, entonces directamente...bueno...y cruzando...vine de comprar y...no quería que fuera a la escuela (se refiere a su pareja), y cuando encuentro...como decía ahí para anotarse, fui y pregunté nomás, y me dijo bueno, “si vos venís vengo con vos” me dice, porque dice, “esto está especial para poner los cuernos” dice, “a los novios, a los maridos...que para eso estudian”, y el papá de mi hijo me decía eso, “no”, dice, “porque eso va hacer que vos conozcas a alguien” dice “y me pongas los cuernos, (...) quien me mantiene todas las cosas acá sos vos” dice, yo era la compañera nomás, no era otra cosa, así que...bueno, y pregunté, estaba Cristina (Cristina es la directora del nivel medio -C.E.N.M.A- del colegio Gral. San Martín) esa tarde, justo no estaban las señoritas y me dice (Cristina) “¿por qué querés seguir?”, no le digo, porque quiero cumplir una promesa, le dije, y la promesa que yo le había hecho a mi padre, así que ni bien recibí el año pasado la libreta, vine y se lo entregué a mi mamá, digo, mami le digo, gracias por la vida...

-¿Una vez que termines la primaria, tenés pensado comenzar con el secundario?

Si. Si porque...siempre...algún día me gustaría ser aunque sea maestra así tenga...40 o 50 años, pero me gustaría ser o jardinera o guardería, y...cómo es...toda la vida me gustaron los chicos, así que...

-Y te gusta ir a la escuela, obviamente...

Sí, sí, sí. Y de paso cumplir...si llego a recibir este diploma, y llego a tener la posibilidad, mi papá me mandó a llamar así que...quiere verme, dice que...porque dice a la hija que tanto le hizo daño dice...él quiere...es como que se quiere despedir, según él, dice que...quiere pedirme perdón y bueno, y de paso yo...es como que le pido a la vida también eh...al menos la oportunidad de decir bueno, mirá papá, perdoname pero mirá acá está la promesa que te hice, cuando chica, sí, está bien, lo hice enojada porque yo no quería trabajar, yo quería estudiar, así que bueno, es lo único...por eso hago que mis hijos estudien.

-O sea que vos dejaste el colegio por decisión de tu papá...

Si. Así que...y allá a los catorce años, cuando ya tenía todo...por eso leía los libros, por eso me encanta todo lo que sea historia, me gusta...

-¿Qué representa para vos la escuela?

Y...por ejemplo...la verdad que...yo ahora sí puedo decir que la escuela cambia la vida, te cambia, porque yo antes pensaba, ya le digo, antes pensaba decir bueno...no tengo cariño, no tengo amor de un hombre pero al menos tengo la comida, tengo mis hijos, al menos...por decir, tienen al padre, porque...sin la persona esa (se refiere a su pareja) pareciera que...no viviría o...me moriría de hambre. Pero...después cuando...la otra mentalidad que tuve...el año pasado, era decir bueno, al menos voy a la escuela, aprendo para...poner un negocio, y vivir de eso y quedarme en la casa, en cambio ahora no. Parece que me gustaría que...bueno, si pude escalar un poquito...me gustaría escalar un poquito más. Vamos a decir, mi sueño era por...decir bueno, era por los chicos, pongo un negocio, por los chicos, para mantener a los chicos, pero no era lo que yo quiero, en cambio lo que a mi me gusta es...decir bueno, ser maestra. Eh...decir, bueno, aunque enseñe particular pero decir bueno, al menos tengo el título, puedo enseñar, aunque me falta, yo sé que falta porque no es...(...) es todo...cambia, cambia porque es otra manera de pensar, yo por ejemplo...y aún ahora todavía, tal vez por no saber hablar, hace 10 años que reniego para...quiero tener una casita propia o quiero tener...luchar por lo mío, vamos a decir, y ya no andar cambiándome, quiero que el número 12 sea, pero mi casa propia, no ya...otra vez de vuelta a cambiar, entonces...cómo es, por no saber hablar o no saber expresarme...es como que te han...yo me sentí siempre discriminada, porque ya le digo...hablé...tengo hasta la firma de la Nora (la entrevistada alude a la diputada nacional Nora Vedano de Acastello) y no recibí ayuda, al contrario, me dicen si..., el defensor del pueblo el otro día dijo que si, que va a venir, que esto que el otro, pero nunca pasa nada, así que...de a poquito voy juntando y ya digo, antes de la navidad yo tengo que poner la luz, así que, de a poquito voy juntando y quiero poner la luz y me voy a sacar las ganas y voy a poner la luz, así como le dije vas a ir al viaje (se refiere a un viaje organizado por la escuela de su hijo), me costó...pero vas a ir. Eran 780 pesos pero...fue al viaje mi hijo...el está contento el gordo.

-¿Cobrás la AUH?

Recién este mes. Porque el papá...estaba trabajando en blanco y nadie sabía nada. Vivir con 150 pesos no es fácil. Porque yo vivo con 150 pesos de lunes a viernes, los viernes la patrona me paga, son 150, allá son 50 pesos, son 200 pesos, y con eso es mantenerte de punta a punta, sin contar que aparte tengo Itatí (servicio de salud), tengo...esos beneficios que jamás los tuve antes cuando estaba con la pareja, vamos a decir, esos beneficios los tengo ahora, así que...para mis hijos. Me dijeron que yo estoy anunciando la muerte con eso. No, les digo, al menos yo me estoy previniendo, al menos no tengo casa propia pero tengo mi casa al menos en el cementerio, para los chicos, si les llega a pasar algo, es otra mentalidad, cambia...otra cosa, yo no le encuentro palabras, porque la verdad que...

-¿Qué beneficios te dió el hecho de entrar al colegio?

Y a mí el beneficio...es mucho, ya...cómo es...vamos a decir...yo misma me doy cuenta, por ejemplo un...un poema o alguna cosa redactada por mí hace varios...hace tiempo, al volver a leerlo ahora, puedo corregir...por ejemplo, lo de antes...y si, tengo varios errores y puedo...en vez de volver a copiar la misma palabra, puedo volver...ponerle otra, otra parecida pero...ponerla si, es mucho. Beneficios de

esos, beneficios por ejemplo bueno, ahí en el PAMI, este...con los viejitos ir a conocer lugares en las sierras, no...realmente es otra, es otra vida, aunque me bajoneo, si, muchas veces me bajoneo, directamente...pero bueno, no puedo caer porque si caigo yo, están mis hijos, así que...y bueno, amistades...amistades no tengo así que...conocidos si, conocidos tengo bueno, una sola señora que la trato de alejar porque...es peligrosa en el sentido...también no tiene escuela y yo misma ahora me doy cuenta ¡qué distinto, qué distinto!...nada más que esa señora es...este...no tiene escuela pero es criada a...no sé si a lo bajo...o...es otro...al estilo...como dice uno...vulgar, villero vio, mal hablado y mal pensado, vaya a saber, y se cree que todo lo lleva por delante, así que...lo único...pero si, hola que tal, cómo está y...bueno... (...) Metas tengo, metas tengo muchas, de ahí en cumplirlas...lo único como yo le dije a la señora y le digo a mucha gente, el tema es que yo tengo que ir de a poquito, de a poquito porque...si hubiera...si por ir por otra cosa...entonces si, ya tendría muchas cosas, y muchos me dicen "qué tonta que sos", prefiero pasar por tonta pero...así que...bueno, una vez al menos me voy al baile...(...)

-¿En tu trabajo encontrás algún beneficio por el hecho de estar asistiendo a la escuela?

Si, si, porque...cómo es, el respeto y los códigos de trabajo... (a la entrevistada le suena el teléfono) la patrona de los sábados, como ella dice...no tiene hija, la otra vez me dejó dormir hasta en su cama, me quiere como si fuera una hija, ella dice que ve una hija, así que bueno, y tiene dos varones, pero dice, no es lo mismo, ella siempre quizo tener una nena y me cuenta cada cosa, así que...muy buena la patrona, no si, y bueno, el código mío toda la vida fue el respeto, toda la vida, así que...y ese de hablar...con las personas...yo toda la vida, siempre respeté. Y mi patrón está muy contento, porque es cierto cuando...yo empecé, esas criaturas eran...tremendas, le insultaban a la abuela, al abuelo, a la madre...le decían cualquier cosa, y mi patrón los calmaba, pero cuando él venía, lo calmaba con plata, y bueno, yo de a poquito, hace dos años que estoy ahí así que...en cambio yo les enseñé todos los días a saludar a los abuelos, a cómo es, a...respetar a la mamá, a no bañarse con la mamá, porque ya son grandes, uno ya tiene 11 el otro ya tiene 5, así que...y bueno, la otra vez me...ya le digo me...regaló una ropa la patrona y me compró y...cómo es, y bueno, me agradeció, por la razón de que los chicos antes no tenían ese comportamiento, porque antes eran muy mal educados, en cambio ahora hasta a la abuela, ahora llega...hola abuela, chau abuelo, así que ahora están todos...

-¿Es linda la amistad que hay entre ustedes los compañeros dentro del curso?

El año pasado era más compañerismo, o será porque eran más grandes, no sé, pero...y acá empezamos bien el año, pero después se fueron apartando...está bien...yo por ejemplo...el compañerismo es...yo a todos, para mí todos son iguales porque...(la entrevistada, en esta parte de la entrevista, menciona a compañeros. Sostiene que la diferencia de edades entre los más chicos y los más grandes es lo que ha generado el apartamiento al que se refiere).

-¿Cómo ves a las señoritas?

Bueno, las seños...las dos, para mí son dos...así que...las dos... (acompaña sus palabras con una sonrisa, demostrando el aprecio que hacia ambas maestras posee). La que pensé que no me iba a llevar cuando recién entré era la señorita Ángela, pero me gusta el código, ese código que tiene de maestra porque la verdad que ya no...hoy en día los maestros...yo veo acá nomás, se dejan pasar por delante con los chicos, y una maestra creo que perdió el bebé o no viene más, por estar gritando, en

cambio la señorita Ángela no. La señorita Nélide también, pero cuando se enoja...no...para a mí las dos son buenísimas.

Entrevista número 2

-¿Cuántos años tenés?

66 años, el 10 de diciembre cumpla 67, ya voy para el chau papá...(la entrevistada sonríe)

-¿Naciste en Villa María?

No. En Arroyo Cabral.

-¿Cómo viniste a Villa María?

¡Uhh!, no sé, era muy chica. Habré tenido...trece años, catorce, quince años. Mirá si hace años que estoy acá.

-¿Y por qué viniste?

No, porque yo...yo me vine porque trabajaba en una casa, con una gente en el campo y...ellos se vinieron a Villa María y yo me vine con ellos. Después vino mi mamá, como a los...tres o cuatro años vino mi mamá...de esa época hasta hoy...estamos, pero hace muchos años. Y mi hermana tiene...¿la Andrea tiene 58 años? (la entrevistada consulta con su hija que permanece sentada en frente suyo), la Teresa (un familiar suyo) habrá tenido 18 años...menos...cuando vinimos de Arroyo Cabral. Mirá si hace años.

-¿Cuántos hijos tenés?

Tengo dos hijos. Ella (refiriéndose a la hija que presencia la entrevista) y un hijo varón.

-¿Y a qué edad tuviste tu primer hijo?

23 años, por ahí.

-¿Te acordás a qué se dedicaban tu papá y tu mamá?

No...mi mamá. Porque yo...este...no tengo papá (sonríe). Soy extraterrestre...¡no!, mi mamá siempre...ama de casa siempre fue mi mamá.

-¿Sos jubilada?

Si.

-¿A qué te dedicabas cuando eras más joven?

Y trabajaba de...en casa de familia.

-¿Siempre hiciste lo mismo?

Sí.

-¿Te acordás a qué edad empezaste a trabajar?

Y jovencita. Creo que yo iba...por eso a uno antes lo hacían dejar la primaria para ir a trabajar. No sé, pero habré tenido catorce o quince años y yo ya estaba trabajando en el campo.

-¿Tenés hermanos?

Si dos. Un hermano y una hermana. Conmigo somos dos.

-¿Siempre vivieron todos juntos entre los hermanos?

Si.

-¿Alguna vez fuiste al colegio con anterioridad a esta oportunidad?

Si, fui hasta tercer grado en Arroyo Cabral.

-¿Y a que escuela ibas?

Al Dalmacio Vélez Sarfield.

-¿Escuela pública?

Si. Si...allá en...Arroyo Cabral hay una sola. Toda la vida fue Dalmacio Vélez Sarfield y no hay otra. No hay escuela privada allá. Ahora está el secundario. Antes no había jardín tampoco. Después de muchos años pasó a haber jardín. Pero cuando yo era chica no había.

-¿Por qué dejaste la escuela?

Y porque...viste...los padres decían "bueno, mejor que vaya a trabajar porque ahí se gana plata y en la escuela no" (sonríe) y sí, era la ignorancia de cada uno, que pensaban más...que ganáramos...no es como ahora que los chicos trabajan, tienen quince años y se cobran su plata. Antes vos tenías que darle la plata a los padres. Y ellos si querían te daban y si no querían no te daban. No era como ahora. (La entrevistada se muestra emocionada)

-¿A lo largo de tu vida, no volviste a retomar los estudios salvo en esta oportunidad?

No. Ya hace dos años. Trabajaba mucho...mucho tiempo afuera, mañana y tarde, así que no tenía tiempo. En cambio como ya me jubilé, ya entonces empecé...empecé a ir a la escuela. Iba a particular a una señora acá, fuimos...¿unos meses fui caro? (le consulta a su hija), y después digo...voy a ir a la escuela, a mí nomás se me vino la idea, de la escuela.

-¿Y por qué elegiste el San Martín?

Porque yo iba a ir ahí donde estaban antes las señoritas. Porque ellas no estaban ahí cuando yo decidí ir a la escuela. (La entrevistada se refiere al lugar donde funciona actualmente el CENPA) Estaban en la escuela Rivadavia, acá, de la ruta pesada para allá, en la escuela Rivadavia estaban (Antiguamente, el CENPA Gral. San Martín funcionaba en el colegio Bernardino Rivadavia, en el barrio San Justo de la ciudad de Villa María). Yo cuando me fui a anotar...yo cuando me fui a anotar...¿me anoté ahí caro? (le pregunta a su hija), no, fui ahí a conocer, ¿te acordás cuando fuimos a la fiesta...?, yo no iba a la escuela, ¿y te acordás que fuimos a ver la fiesta de fin de año?, participamos en la fiesta...(La entrevistada recuerda y nombra a una serie de compañeros que desde aquella época acuden al colegio) la fiesta de egresados la hicieron acá en el Rivadavia, que nosotros fuimos a participar.

-¿Por qué decidiste reanudar los estudios?

Porque...quería terminar, porque...a mí me gustaba la escuela, nomás que como me sacaron no pude terminar. Quería...terminar los grados, aprender un poco más...escribir, y...poder aprender algo más de lo que sabía, de lo poco que sabía. (Aquí la entrevistada se muestra emocionada nuevamente).

-¿Tenés pensado continuar estudiando, continuar con el secundario?

¡No!...ya no tengo...ya está, hasta ahí llegué...lo que yo quería...y ya está, voy hacer cualquier cosa, pero no voy más a la escuela. (Sonríe) Para ir al secundario tenés que...¡uh...! tenés que salir temprano viste...yo ahora mirá...si no hago las cosas a la mañana, a la tarde...ya corriendo hago las cosas porque a las seis ya te tenés que empezar a bañar para irte, cuando ella me lleva bue...(se

refiere a la hija) más o menos...salgo más tarde, pero...si ella está ocupada trabajando, no me puede llevar.

-¿Te gusta ir a la escuela?

Sí.

-¿Qué significa para vos ir a la escuela?

Significa que yo me siento bien porque estoy con todos los compañeros pasamos...pasamos un momento bien, a lo mejor uno tiene algún problema pero...ahí se te olvidan los problemas, pasas los momentos, aparte de aprender pasas momentos bien.

-Y te gusta compartir las experiencias con tus compañeros...

Si, a mí me gusta ser compañera. No me gusta cuando hay...cuando hay así...el año pasado fuimos todos compañeros, todos...uno para todos y todos para uno. Si vos querías esto...si vos necesitabas un lápiz...tomá el lápiz, yo te lo presto, si vos querés esto...si comprábamos una masita...así tuviéramos que repartirla en cuatro pedacitos, todos comíamos lo mismo, si tomábamos una gaseosa, todos tomábamos un poquito cada uno. Todas esas cosas...compartíamos más el año pasado, este año compartimos menos. Porque son más jóvenes los chicos, tienen...son más jóvenes, ellos...no sé si van con interés de aprender pero ellos...los jóvenes tienen otra forma de pensar que los grandes, porque ellos viste...es viva la pepa, no ves que anoche estábamos escuchando la canción esa de León Gieco de la escuela, hermosa (...) y los chicos dicen por qué no traen Damas Gratis, y de Damas Gratis a León Gieco hay mucha diferencia. Entonces...viste como es la juventud, el año pasado había gente más grande, (la entrevistada nombra a una serie de compañero por su nombre) nosotros cuando empezamos, empezamos muchos grandes, cuando empezaron los chicos, los bolivianos, todos esos, después...iba la señora que hacía comida para afuera, para la gente...esa señora siempre empezó y en la mitad dejó siempre. Una mujer grande también...(...) entonces...éramos todos grandes, los más chicos (la entrevistada vuelve a nombrar un listado de compañeros), toda gente grande era, los más jovencitos era... (nombra compañeros). Éramos todos muy unidos, y en el primer ciclo también (la entrevistada es parte del segundo ciclo) éramos muy unidos. Ahora no sé qué pasa, hay muchas chicas jóvenes ahora, los chicos se ponen más...se ponen a hacerse los novios, y el otro le tiene celos al otro y así. (La entrevista nombra en esta parte de la entrevista ejemplos de chicos que están de novio)

-¿Te gusta lo que te enseñan en la escuela?

Sí. Ahora estamos preocupados por esos indios que tenemos que hacer. (La entrevistada hace referencia a unas maquetas indígenas que deben realizar en el marco de la diversidad cultural)

-¿Crees que es valioso lo que te enseñan en la escuela?

Si, es valioso. Hay cosas que yo no las sabía. Como matemáticas...hay cosas que yo estoy aprendiendo ahora y nunca las había hecho...en la otra escuela. Ya no se usa más lo que hacíamos en la otra escuela, la matemática por lo menos, y la leyenda tampoco...nosotros no trabajamos con leyenda, trabajábamos más con...estudiar de los libros, historia, los mapas, los mapas antes uno los hacía, no los compraba, y todos los dibujitos los sacábamos del papel de calcar.

-¿Qué beneficios te dio el hecho de volver a la escuela?

Me dio un poco más de lo que sabía.

-¿Y en tu entorno social?

Y te enseña a cómo hablar...muchas cosas te enseña la escuela. Hay otras palabras que...y después te da a entender...si a vos se te presenta uno y te dice...yo ya...vos te das cuenta que...no es lo que dice, te miente, o sea, vos ya...agarrás de otra forma las cosas, nadie te puede engañar porque ya estás más preparado.

-¿Que cambió en tu vida la escuela?

Ahora me acuesto a la siesta y digo me tengo que levantar, tengo que ir a la escuela. Me estoy preocupando para ir a la escuela.

-¿Cómo ve tu familia al hecho de que vayas a la escuela?

Y ella...pienso que bien (habla de la hija). El único apoyo que tengo más grande es el de ella, porque ella es la que...la que me...la que siempre me acompaña a los actos, todo, la que más me acompaña es ella, así que...es la que más...

-¿Son buenas las maestras?

Si, son buenas. No son malas.

-¿Qué es lo que más te gusta de las señoritas?

No, me gustan porque...ellas son cariñosas, te tratan bien.

-Cuando tienen algún problema, por ejemplo de tipo laboral, económico o familiar, ¿pueden acudir a las maestras?

Sí. Ellas ya nos dijeron. Cualquier problema que tengamos que...se lo comuniquemos que van a tratar de solucionar. Entre todos. Entre ellas dos, va...(La entrevistada trae el ejemplo de una compañera, que ya no asiste al colegio, y que en un determinado tiempo de su paso por la escuela manifestó estar deprimida, encontrando contención en las maestras)

-O sea que te sentís contenida.

Si, por ahí nos contienen. Si vos hablás con ellas, ellas te contienen.

-¿Te gusta cómo dan las clases?

Sí. Sí porque ellas te ayudan. Lo que vos no entendés ellas más o menos te lo van diciendo, explicando, ayudando.

-¿Y qué te gustaría que cambiasen las señoritas, qué es lo que no te gusta?

No, a mí...no...en ellas no, pero me gustaría que...que toda la escuela, todo el grado cambiara de forma, que fueran más compañeros todos juntos. Eso es lo único que me gustaría. Me gustaría que todos fuéramos iguales, que no haya esa discordia, después si quieren tener novia, que vayan a tenerla afuera, todo tranquilo, que si se toma mate, se toma todos juntos, como al principio, al principio era lindo, al principio cuando empezó este año. ¡Todos contentos!, era lindo porque fueron ustedes...nosotros el año pasado no teníamos esa...toda esa...esas personas que nos también nos...porque ustedes también nos contienen, a nosotros nos ayudan, nos ayudan cuando hacemos algo, lo que no sabemos les preguntamos, y todas esas cosas este año fue más lindo que el año pasado, porque...ahora tenemos más ayuda con los otros chicos, hay más psicopedagogas, que el año pasado no había, los que no saben leer, este año tuvieron mucha ayuda, y aparte, cuando no vienen las psicopedagogas nos ayudan ustedes, como anoche. (Las psicopedagogas a las que la entrevistada se refiere son pasantes de la tecnicatura en psicopedagogía que se dicta en el Instituto

del Rosario)

Entrevista a estudiantes del primer y segundo ciclo (grupal)

Integrantes:

Sebastián: alumno del 1^{er} ciclo

Esteban: alumno del 1^{er} ciclo

Patricio: alumno del 2^{do} ciclo

Marcos: alumno del 1^{er} ciclo

-¿Cuántos años tenés Sebastián?

Yo tengo 17 años.

-¿Y vos Patricio?

15 años.

-¿Esteban?

16 años.

-¿Y vos Marcos?

16.

-¿De qué barrio son cada uno de ustedes?

-¿Sebastián?

San Nicolás.

-¿Patricio?

San Justo.

-¿Esteban?

Industrial.

-¿Y Marcos?

Industrial.

-¿Son todos nacidos en Villa María?

“No. Yo soy porteño loco” -responde Sebastián-. Patricio afirma ser de Villa María. Esteban es nacido en Villa María, en tanto que Marcos afirma haber nacido en Buenos Aires.

-¿Por qué razón ustedes dos, Sebastián y Marcos, vinieron a Villa María?

“Yo por trabajo” - responde Sebastián-, en tanto que Marcos afirma “no tengo ni idea” -ignorando los motivos de por qué vino a Villa María. “Vinimos a Villa María por mi viejo” - sostiene Sebastián - “el marido de mi vieja”.

-¿Y en Buenos Aires qué hacías Sebastián?

Trabajaba en un cotillón yo allá. El marido de mi vieja no trabajaba allá.

-¿Y ahora, está trabajando el marido de tu mamá?

Si.

-¿Y qué hace acá en Villa María el marido de tu mamá?

Es electricista.

-¿Todos viven con sus papás?

“Yo no” - responde Patricio - “yo vivo con mi tío”.

-¿Y el resto sí?

“Sí”- responde el resto de los integrantes -.

-¿De la familia de ustedes, quiénes trabajan?

“El marido de mi vieja, mi hermano y yo”, - sostiene Sebastián -.

-¿Vos Patricio?

Yo y mi tío.

-¿Vos Esteban?

Yo sólo, porque mi mamá está sin trabajo.

-¿O sea que vos mantenés la casa?

“Sí” - afirma Esteban - . “¡Mantiene la olla!” - grita sonriente Sebastián -.

-¿Vos Marcos?

Mi padrastro y mi hermano.

-¿Y cómo está constituida la familia de cada uno de ustedes?

“En mi casa viven cinco personas”, - responde Sebastián, para agregar a continuación - “somos mi hermano, mi vieja, el marido de mi vieja, mi hermanito y yo”.

-¿En tu caso Patricio?

Somos yo y mi tío.

-¿En tu caso Esteban?

En mi casa viven yo, mi mamá y mi sobrinito.

-¿Y vos Marcos?

Yo, mi hermano, mi otro hermano, mi hermanita, mi mamá y mi padrastro.

-¿Cuántos hermanos tenés Sebastián?

Tres, y yo, cuatro.

-¿En tu caso Patricio?

Nosotros somos dos.

-¿Y vos Esteban?

Yo tengo cinco hermanos, conmigo somos seis.

-¿Y vos Marcos?

Cuatro, conmigo cinco.

-¿Y de esos hermanos, quiénes viven con ustedes?

“Dos y yo”, - responde Sebastián - . “En mi caso -afirma Esteban- vivimos todos juntos menos uno”.

Marcos sostiene que viven “todos juntos”.

-¿Quién cobra la Asignación Universal por Hijos?

“Yo”, -responde Sebastián-, “y yo también”, -agrega Marcos-. En tanto que Patricio y Esteban no lo hacen.

-¿Quién de ustedes trabaja?

“Yo”, -responde Sebastián-. “Trabajo de albañil”.

-¿Vos Patricio, trabajás?

Si, trabajo de jardinería.

-¿Vos Esteban?

Yo trabajo en el Mercado de Abastos.

-¿Y vos Marcos?

Yo armo y desarmo bicicletas.

-¿Y qué horarios tienen en el trabajo?

“Yo trabajo sábados y domingos”, -responde Sebastián-.

-¿Todo el día?

Y a veces todo el día o a veces no.

-¿Y vos Patricio?

Yo trabajo de siete y media a seis y media de la tarde.

-¿Y vos Esteban?

De lunes a sábado. En la verdulería en la mañana, hasta las doce, y después en el mercado, de la una de la tarde hasta las cinco.

-¿Y vos Marcos?. Me imagino que a los horarios los manejas vos ¿no?

Si.

-¿Siempre trabajaron en donde están trabajando ahora?

“No”, -responde Esteban-. “yo sí”, -dice Patricio, y después agrega- “va...no, generalmente no. Yo estuve de albañil y también estuve pintando”, -afirma-. “Yo estuve de pintor, de bicicletero, de mecánico, desarmando autos, motos...”, -responde Sebastián-. “Yo iba al mercado todos los días hasta que quedé”, -responde Esteban-.

-¿Y vos Marcos?

Bicis, motos, y después cosas electrónicas, como teléfonos..., (El resto de los presentes se ríen por lo afirmado por Marcos).

-¿A qué edad empezaron a trabajar?

“Yo a los siete años”, -responde Sebastián-. “A los once”, -dice Patricio-. “A los siete u ocho años”, -afirma Esteban, en tanto que Marcos dice haber empezado a trabajar a los doce-.

-¿Y les gusta el trabajo que hacen ahora?

Todos responden que sí, salvo Esteban que sostiene: “yo no...estoy cansado”, agregando a la respuesta una carcajada.

-¿Alguno de ustedes había ido a la escuela antes?

“Sí”, -dicen todos-. “Acá en el San Justo, en la escuela...Rivadavia”, -dice Sebastián-

-¿Y vos Patricio?

“En la escuela IPEM 322, en Villa Nueva.”

-¿Vos Esteban?

“En Las Playas, después vine a la escuela Rosarina y después vine acá.”

-¿Y vos Marcos?

“Yo iba en Buenos Aires, y acá en el San Nicolás.”

-¿Y por qué se vinieron para acá?

“Yo porque conocía a las maestras”, -dice Sebastián-.

-¿Vos Patricio?

Porque no me gustaba el colegio. No, porque estábamos dos horas y media y ni hacíamos nada. Todo el tiempo charlando así.

-¿En tu caso Esteban?

Mi mamá quiso que me anotara acá, porque me cansé...

-¿Alguna vez repitieron de año?

Todos afirman haber repetido de año. Las razones van desde la cantidad de faltas, por “saltar las rejas del colegio”, -dice Marcos-, hasta “porque tenía que rendir tres materias y no fui, no me presenté”, -dice Patricio-.

-¿Y les gusta el colegio?

“El de ahora sí”, -dice Patricio, y agrega- “mejor que los otros sí”.

-¿Y los otros colegios cómo eran?

“Y...nos pasábamos todo el tiempo hablando y nunca hacíamos nada, sino que...cuando llegábamos a la mitad de año, teníamos dos o tres hojas nomás escritas”, -sostiene Patricio-.

-¿Y por qué eligieron el colegio éste?

“Yo porque conocía a las maestras”, -dice Sebastián-. “Yo porque me anoté en el Nicolás Avellaneda pero no me gustó ese colegio porque era para todos discapacitados, entonces me trajeron acá y me anoté”, -dice Patricio-. “Yo porque me gustaba la escuela”, -dice Esteban, en tanto que Marcos dice- “porque tenía ganas...”, -palabras éstas que provocan sonrisas en el resto de los compañeros-.

-¿Y les gusta venir a la escuela?

Todos responden con un cortante sí.

-¿Por qué vienen a la escuela?

“Para venir a estudiar”, -dice Sebastián-. “Porque queremos aprender, conocer nuevos compañeros”, -dice Patricio-, “para estudiar y tener amigos, para terminar el colegio y conseguir un mejor trabajo”, -dice Marcos-.

-¿Qué representa la escuela para ustedes?

“Estudio, compañeros de la vida”, -dice Patricio, para agregar a continuación- “sin estudio no hay trabajo y porque tenés que estudiar para conseguir un buen trabajo”

-¿Y les gusta compartir las experiencias y el resto del tiempo con los compañeros del colegio?

Todos responden que sí.

-¿Les gusta lo que aprenden acá en el colegio?

Todos vuelven a responder que sí.

-¿Y creen que es valioso y que les va a servir el día de mañana el hecho de haber terminado la escuela?

“Si. Para conseguir trabajo, poder entrar en una obra” -dice Marcos-. “Para conseguir un trabajo mejor”, -afirma Patricio-, “un trabajo en blanco”, -agrega Esteban-.

-¿Qué aprenden en la escuela?

“A ser buenas personas”, -dice Patricio-. “Respetar a los demás”, -dice Marcos-, “aprendimos a ser compañeros”, -agrega Sebastián-.

-¿Cada vez que los para la policía, el hecho de venir al colegio, les sirve para poder zafar, les sirve el hecho de estar viniendo al colegio?

“No”, -responden todos-, “hay veces que no”, -dice Patricio, para agregar a continuación- “hay veces que te tocan algunos que son nuevos y...no te respetan...-dicen todos juntos-, algunos te dicen “¡qué me importa o no te creo!” -finaliza Patricio-.

-¿En el barrio al cual cada uno de ustedes pertenece, tiene valor o importancia el hecho de venir a la escuela?

“¡Los vecinos son todos choros allá!” -sostiene Sebastián, agregando una sonrisa-. “Todos mis amigos van todos al colegio”, -agrega Sebastián-, “sí, yo también”, -dice Patricio-.

-En los grupos de amigos, ¿qué diferencia hay entre los que van al colegio y los que no?

“Los que roban, que...venden las cosas así nomás...por ejemplo eso...-señalando al grabador-, diez pesos te lo venden, los otros prefirieron robar en lugar de venir al colegio, te haces respetar un poco más”, -dice Marcos-.

-¿Creen que son buenas las maestras?

“Sí”, -dicen todos-. “Hay días que sí y hay días que no”, -dice Patricio-.

-¿Qué es lo que no les gusta de las señoritas?

No...todo nos gusta acá, -agrega a continuación Patricio-.

-¿Y qué es lo que más les gusta de las señoritas?

“El carácter”, -dice Patricio-. “La forma de enseñar...te enseñan bien, te explican bien. Si te explican una vez no tienen problemas en volverte a explicar”, -culmina Patricio-.

-¿Y cuando tienen algún problema (de dinero, con la policía, de salud) pueden contar con las maestras para solucionarlo?

“Sí”, -responde todos-. “No tienen problemas”.

-¿Y en qué creen que tendrían que mejorar las maestras, qué les gustaría cambiar de ellas?

“Nada”, -dice Patricio y culmina su frase diciendo-, “nos gustan como son y mejor que sigan así como están”.

-¿Qué proyectan a futuro, qué piensan hacer dentro de unos años?

“Terminar la escuela y buscar un trabajo fijo”, -dice Patricio-. “Terminar la secundaria. Yo tenía pensado terminar la secundaria y arrancar a estudiar electricidad o mecánica, alguna otra cosa, quería ver si me puedo anotar ahí en la universidad en la UTN, a ver si puedo elegir algún curso para estudiar. Yo tenía pensado estudiar Contador Público -continúa diciendo Patricio-, de irme a estudiar a Córdoba o alguna parte donde se estudie.” (El resto de los compañeros se ríen, como descreyendo de lo que Patricio dice)

-¿Vos Marcos?

Albañil.

“A mí me gustaría con mi papá, encontrar trabajo en la harina, en el depósito, en el molino”, -dice Esteban-.

Entrevistas a docentes

Entrevista número 1

-¿Por qué creés que los estudiantes del C.E.N.P.A Gral. San Martín, a pesar de los distintos inconvenientes que en el contexto escolar y a lo largo de sus vidas han venido experimentando (como la repitencia, el abandono y la marginación) siguen apostando a la escuela?

Mirá...siempre hay una cuestión...que con Ángela, cuando nos juntamos a veces...un día...nada que ver...a tomar mates y charlamos sobre...algunas de las cosas que charlamos son estas, yo pienso que el único lugar que encuentran...o sea...que se encuentran, que uno los reconoce...como algo...¿viste?, en, en algo viste, algunos se destacan...qué sé yo, el Patricio dibujando, eh...cada uno en lo suyo, y entonces ese reconocimiento que ellos reciben a lo mejor no lo reciben de ningún lado, y el hecho...el hecho que ellos puedan expresarse, que puedan decir lo que les pasa, como vos viste...a lo mejor, ellos al escribir, hay muchos que les cuesta, pero de alguna manera o de otra es como que todos, después de un tiempo, eh...te cuentan, sin que vos le preguntes, te cuentan lo que les pasa, eh...yo supongo que es eso lo que los atrae de la escuela, más allá de los que están...vienen porque están obligados por algo, el caso de los...de las...por ejemplo las chicas...las gitanas, ellas vienen porque la madre las manda, después encuentran, después pasa algo en ellas, o pasa o no pasa, porque es notable, una pasó la otra no. Está la que ahora quiere ser abogada y la otra que no le interesa un pome lo que se da. Eh...yo supongo que es eso, que se sienten eh...reconocidos de alguna manera, que se les da la importancia que...que tienen que tener cada uno, como, como...como ser único, supongo que es eso.

-¿Cómo creés que perciben los estudiantes a la escuela en los contextos de vulnerabilidad socioeducativa?

Y esa es una...también hablamos...porque el postítulo tiene un montón de cosas, que empezás a ver (la entrevistada se refiere a un postítulo que junto a Ángela Gómez, la otra docente responsable del C.E.N.P.A, han realizado), es decir, yo creo que, lo que fal...no sé si es la respuesta que vos querés, pero es como que ellos no terminan de comprometerse, vienen por esto, me faltó decirte, por ejemplo, para la interacción social, o sea, socialmente, ellos se relacionan con amigos, otros...se enganchan con alguno, o sea, es una razón también...que pesa, eh...pero es como que no terminan de verlo a...a esto, al C.E.N.P.A, al primario digamos, como...para decir, doy un salto con esto, con esto...esto, esto lo hago, lo me...lo tengo que terminar porque voy a pasar al secundario, eso es lo que nos faltaría ver por qué, ellos no, no, no logran, no les pesa y no lo demuestran, porque vos viste que no estudian...

-¿Y por qué creés que eso es así?

Porque...o sea, convengamos que es muy distinto, o sea...no sé si hablarte de nivel pero...en el caso

del secund...los chicos que van al secundario con los que van al primario, es como que...a ellos les vasta...por ahí hay gente que quiere volver a venir, o sea, el año que viene, que vos decís...eh...en el caso de...¡Mariela!, esta bien, hablábamos con Ángela también, le falta matemáticas, lengua no, en matemática, le falta un poco matemática, pero podría pasar, ella podría recibirse y pasar el año que viene, tiene muchos temores, eh...de pasar, ella vos...la escuchás una sola vez y decís ¡pucha!, va a pasar y va a abandonar, ¡te das cuenta vos!, eh...tiene miedo, o sea...el fracaso, ¿viste?...a la vergüenza...

-O sea, ella podría terminar este año la primaria y comenzar el año que viene la secundaria y no quiere hacerlo...

Si, está en condiciones, pero no quiere hacerlo. En cambio Patricio si. Patricio con quince años pasa, porque el inspector nos ha autorizado que pase. Eso es...eso está bueno. Yo...nos habían dicho, pero yo dije, ¡ay!, ¿será cierto?, porque hasta que no llega el momento...porque es a partir de los dieciocho años allá (se refiere al C.E.N.M.A o Centro de Enseñanza de Nivel Medio, que también funciona dentro del colegio Gral. San Martín y cuyas aulas se encuentran en frente de las aulas correspondientes al C.E.N.P.A)

-¿Creés que las condiciones sociales, culturales, afectivas y económicas influyen para que este tipo de cosas sucedan?

¡Si!, totalmente. En el grupo...en todo, en general.

-¿Y cómo lo percibís?

No estudian, eh...hay algo como que...yo veo que esta gente...como que estuviera bloqueada, vos trabajás un día un tema, así no lo estudiés, te pasa...¡nos pasa a todos!, ¡vos escuchaste!, y a lo mejor eh...refrescás, una y otra vez lo repetís, y...pero ellos no...¡no retienen!...los conocimientos, le digo a Ángela estamos fallando...decimos...estamos haciendo, estamos...tenemos que pensar esto, de qué manera...hacer la bajada...más allá de trabajar temas que le interesen, eh...que ellos lo puedan a eso...que a ellos le sirva para algo, todo sirve, yo siempre le digo a Ángela, esto que...por ejemplo...estamos tomando lo de nuestras raíces, ¡altro que si no te sirve!, ¡para la identidad nuestra!, pero bueno...a lo mejor...más concreto, pero también lo trabajamos, ¡de otra manera, con otras cosas!, pero...es como que...y no, y no... es algo que nos pase a nosotras, porque después te sentás con las otras maestras y te dicen lo mismo, exactamente lo mismo, te dan ganas de agarrarte la cabeza contra la pared, porque vos lo diste, ¡y alguno...de doce, cómo cinco no van a agarrar lo que diste!, y te dicen ¿pero...y usted lo dio?, y empiezan a buscar hoja por hoja, ¡vos has estado, vos lo ves!, yo no sé, sinceramente, ellos vienen y depositan a lo mejor la carpeta allá, cuando llegan a su casa, y la agarran para venir acá, en cambio en la secundaria no pasa eso, tenés actividades, estudiar...

-¿Creés que los estudiantes del C.E.N.P.A Gral. San Martín acuden a la escuela con el sólo propósito de culminar sus estudios primarios o existen motivos (de índole afectivos y/o socioculturales) que exceden a dicho fin?

No...vienen a algo más. Son...son muy pocos los que...los que vienen por un título, sabés quienes vienen, que no vienen, que se anotan, vienen..una o dos veces, han venido muchos que se han anotado, gente de...de la municipalidad, que están a cargo...que están trabajando, están en puestos, y

no tienen el primario, que teóricamente no podrían estar, para ninguna actividad. Algunos están en...Seguridad Ciudadana, ¡y no tienen el primario hecho!, y vos le hacés escribir la ficha y...nosotras a propósito se la damos para ver, no saben escribir...¿si tienen que labrar un acta alguna vez?, esos van en busca de un título, nada más.

-¿Creés que tus estudiantes vienen sólo a terminar la primaria o encuentran también una suerte de contención afectiva?

¡Y si, en la primaria si!, si, en un noventa por ciento. Aparte de los Planes, ahora no se ve eso, pero en un...en un año teníamos muchos con Planes, llegamos a tener...yo llegué a tener veinticinco con Planes, entonces ahí los tenés agarrados, y por ahí una me decía, "yo para tener alumnos así no tengo", pero vos...de los veinticinco esos, dieciocho se perdieron, se quedaron sin el Plan, a muchos de los Planes que estaban en la escuela, los mandaban a hacer actividades, no, ya no...no, no, no bastaba con ir a la escuela, y los seguí teniendo, un buen enganche, después está en vos, y bien, pero hay otro nivel de gente, yo tuve otro nivel de gente, de otra gente que quiere progresar, hay gente que te va y te dice, "yo quiero terminar la primaria para..."eh..."me dijeron que me van a encontrar un trabajo o tengo que seguir con el secundario", algunas te dicen "yo quiero estudiar para ser maestra", hay dos acá (la entrevistada hace alusión al nivel secundario que funciona dentro del colegio), las chicas...la Carina quiere seguir...me dijo y todo...no me acuerdo, Cecilia quiere seguir estudiando, yo apuesto a que sigue estudiando, no sé Marcela, pero Cecilia si.

-¿Y en la primaria qué pasa?, porque Mariela es la única que creo tiene más o menos claro lo que quiere hacer...

Si, Mariela, Patricio, y los chicos, no sé, no sé, ¡qué se yo!, hay que verlo...

-¿Qué importancia creés que le otorgan tus alumnos al hecho de asistir a la escuela?

De venir a la escuela, una gran importancia, sino no te esperarían ahí afuera, algunos.

-¿Y de qué otro modo notas la importancia que vos creés que le dan a la escuela?

En los jóvenes porque los ves que tienen entusiasmo, eh...vos fijate lo que hace...lo que es la socialización es más grande que ...que todo lo...lo pedagógico. Les interesa más, mucho más, no sé, yo digo, encuentran un lugar, algunos pueden hablar...¿vos viste?, expresan lo que sienten, y más que en la casa no pasa de esto, estoy segura, en algunos casos, mucho, Marcos recién ahora está hablando, viste que habla, se está soltando, y lo ves más dado, con las chicas, con alumnos más, más grandes viste. Estoy segura que en la casa no hay nada de eso.

-¿Marcos es el primer año que viene?

Marcos...es el primer año si. Esteban es el segundo.

-¿Conocés, en su generalidad, cuáles son las trayectorias educativas y laborales de los estudiantes?

Educativas y...de distintas escuelas que han repetido los primeros grados y no pasaban de cuarto, tercero, cuarto y ahí quedaron. Y después vuelven a repetir y se pasan en la edad. En el caso de Patricio, yo creo que no...no lo mandaban a la escuela a Patricio, capacidad tiene, y conducta viste...es muy bien, hay chicos que no los mandan, estuvo un tiempo con el padre creo y no lo mandó a la escuela. Pedro, Pedro abandonó la escuela. Es analfabeto, pero él quiere...por ejemplo el Pedro, el Pedro te lo expresa, el quiere aprender a leer y a escribir, pero bueno, después vos te ponés a charlar y para qué querés, y...él...o sea, tiene muy claro que quiere ser independiente, con el

lavadero...tiene proyección, los otros no tienen, no te digo que quiere terminar para...él quiere...él me dijo una vez "yo quiero aprender a leer y a escribir para ir a la biblioteca y ponerme a leer todos los libros", bueno, le digo, ¿vas a seguir estudiando?, "no sé". Quiere aprender a leer y a escribir, esa es su meta. Y viene...¡vos viste que viene a eso!, él no viene a estar con los chicos, tiene buena relación, pero él lo está logrando, con lo poco que viene, te diría, con lo muy poco que viene, él está logrando eso. Porque a principio de año no, no leía, no reconocía letras.

-¿Hay varios chicos que sintetizan sus anhelos en el sólo hecho de aprender a leer y a escribir no?

Si. Y es como que ven...en el caso del título, muy lejos ellos. Es como una meta que no, no... alcanzan, no llegan ellos.

-¿Y en cuanto a las trayectorias laborales?

Y son...trabajos...trabajos golondrina, y...los chicos, fijate, que trabajan...en el Mercado de Abastos, eh...¿cómo se llaman los, los que acompañan los albañiles?, peón de albañil, y después en los grandes, sin trabajo, eh...limpieza, y los demás sin trabajo.

-¿Creés que el origen social, la situación económica, afectiva y las condiciones laborales de cada uno de ellos han actuado como determinantes directos de su rezago escolar?

Si, totalmente, ya de los padres, que no los mandaban a estudiar, hay muchos que no los mandaban a estudiar.

-¿Mantienen algún tipo de contacto con la familia?

Si...por ahí algunos actos, ¿viste?, eh...o sea, de los grandes, en los chicos te dicen, es burro, - justamente lo que estamos trabajando nosotras es eso -, porque ellos te lo dicen, "yo...a mí no me da la cabeza", "soy burro"; esas son algunas de las... lo que estamos trabajando, tienen el autoestima por el suelo. Eso, por ejemplo, eso después se va viendo, se va viendo un cambio en ellos, ya, ya ven distinto la...es como que se empiezan a valorar un poco más ellos, y vos les decís ¡que bien que lo hiciste!, qué se yo, hay cosas que vos te das cuenta, que realmente ellos se sienten bien, y bueno, es como...qué se yo, viste que ¡les cambia la cara!

-¿Qué relevancia adquiere la construcción de vínculos afectivos como estrategia pedagógica?

En nosotras, total. Si no hay esa relación no, no podés trabajar con esta gente.

-¿Y cómo lo logran ustedes, cómo se proponen lograrlo?

Y...yo digo que...un poco...forma parte de cada una, qué se yo, el docente de adultos tiene que estar preparado para eso, tiene que ser, o sea, eh...recibir al otro, en este caso, a ese alumno, con estas características que son todos...eh...de la mejor manera, afectivamente, brindándole eh...la posibilidad que ellos...de a poco puedan ir eh...revirtiendo esa situac...o sea, o por lo menos, lo que ellos piensan de sí mismos, cuando hacés la entrevista, mirá...ahí te das cuenta de todo. Te dicen cosas que después eh...después ellos mismos eh...te mienten, en un montón de cosas te mienten, después ellos mismos te van reconociendo (...) algunos te dicen "yo cuido un chico", suponete, y después (...) te dicen "no hice nada", porque yo creo que...que tienen vergüenza para todo, hasta el hecho de decir eh...buscar un trabajo, no, no saben, no sabe ni cómo hacerlo, y...en el caso de las mujeres, te digo, casi todas, así de hombres...te cuentan ellas que el hombre...el marido, la pareja... "¿qué vas a ir a trabajar vos?", "¿a dónde, vas a ir?", "¿qué vas hacer vos?"

-¿Qué rol desempeñan ustedes, como docentes, en los contextos de vulnerabilidad socioeducativa?,

¿creés que a veces tu tarea sobrepasa la mera función de docente?

A veces se nos va de la franja nuestra, dejamos de ser docentes para ser un poco...los otros días una mujer..."ustedes no son contenedoras", no, le digo yo. De alguna manera se contiene, nosotros no somos contenedores, pero...nosotros...por ahí nos damos cuenta que estamos dejando un montón de cosas de lado para poder escucharlos, para poder charlar de lo que les pasa...eh...no te digo...en el caso mío, y Ángela tampoco, nunca hemos hecho de asistente social, siempre les hemos dado algunas herramientas, las herramientas para decir mirá, hay que hacer tal cosa, tenés que hacer esto, tenés que hacer esta nota, o de última si no saben leer y escribir, se las hacíamos nosotras, tenés que ir a tal lado, la dirección, o sea, nunca de ir a buscar, eh...por ejemplo hay C.E.N.P.As que la docente se dedica...va a buscar los remedios, la orden...ellos siguen siendo un ente, que siempre necesitan al otro para poder mover un pie...

-Y creés que eso es negativo...

¡Si!, totalmente, porque ellos están acostumbrados a eso, o sea, los que vienen te reclaman eso, ¿"pero usted no puede"?, cuando vos dijiste una vez, no, yo no, yo no voy a ir, vos tenés que ir, yo te voy a decir a dónde tenés que ir, con quién tenés que hablar, eh...hasta podés decir, eh...a que alguien te acompañe, o andá a tal lado, yo voy a llamar, eso sí hemos hecho, hemos llamado...te vamos a mandar dos alumnos, en el caso de los lentes, viste, esas cosas para los controles, entonces sí, pero nosotras, o sea...y por ejemplo, lo de la garrafa, lo que hicimos, en el caso de Mariela le dijimos, andá a hablar con fulano de tal, nosotras hablamos para que la recibiera, eso si hemos hecho, pero ya más que eso no.

-¿La contención de la que hablábamos al principio de la entrevista, creés que es positiva o es negativa?, ¿Creés que la escuela debería cumplir una función que sobre pase esa mera función contenedora?

Yo creo que tendría...de alguna manera por ahí digo yo fallo porque...tendríamos que tener, qué se yo, de veinte alumnos, de veinte alumnos, tener mínimamente, este año que se recibieran seis, entonces algo está fallando, no es que todo, que todo es rosa, algo está fallando, estaremos fallando nosotras, eh...yo creo que tendría que haber más gente que se recibiera, que estuviera en condiciones y...decir pasa al secundario ¡porque para eso estamos!, porque si no es...realmente, un contenedor, una caja...ahí vamos metiendo... (...) o sea tampoco, bueno...no es que todo sea negativo, en ese aspecto. En lo demás no, porque vos ves los cambios, vos lo ves, vos ves cambios positivos, en mucha gente. Por ejemplo, mira el Pablo, dice que ayer vino, (...) él, fijate, si no fuera por las compañeras, que de alguna manera...las compañeras...todos, pero, las compañeras porque es con las que más está, de decirle ¡tenés que buscar trabajo Pablo!, ¡dejá de joder así, buscá un trabajo!. No, se queda en la casa, sin comer, mirando la televisión (...) vive de una pensión que cobra, pero con esa pensión no sé si paga el alquiler, después...paga el alquiler de la pieza, ¡después tiene que comer!, pero él no iba a buscar trabajo, viste es lo...también tiene mucho que ver, es como que, que, le abris la cabeza, después ven todo...se les ilumina el mundo, eh...¡el camino!. Yo lo que he visto, por ejemplo, cambios en mucha gente, es en, en cuanto a esto de imponerse en la casa. Desde el más joven hasta la viejita, dice "no, yo, a mí me gusta esto", aunque después no estudie, el hecho de venir y...venir y...ser alguien y...charlar y...escribir, lo que sea, los ha cambiado, a todos, eso si. Pero a

veces pienso, ¿es suficiente con eso?, y Ángela me dice “¡y si, pero qué te parece!, el hecho de que ellos puedan...después relacionarse de alguna manera con otra gente que no se relacionaba, ya ahí están...”, y yo digo ya sé, pero yo creo que nosotras tenemos que ajustar esto...es decir, eh...de alguna manera evaluar, evaluarnos nosotras, evaluar lo que estamos haciendo, evaluar los números que estamos teniendo, esto de las repitencias -hago mal en decírtelo-, pero...yo digo no, no, a mí no me gusta estar...mantener la gente, la gente se tiene que ir, tiene que venir, tiene que aprender y bueno...ahora si no vienen, faltan, y bueno...qué querés, si no vienen...que rinda, de última, para que pase al secundario (...)

-El caso de la mujer grande, es un caso bastante singular...

Bueno...ella no estaba alfabetizada. Ahí tenés una, que fue quince años...la nona tiene...¡no!, ¡la nona parece que tuviera ochenta pero tiene 64!, no tiene tanto, esta muy arruinada, ahora mismo, ¡los otros días empujando al auto, se cayó de cara!, y debe hacer de sirvienta, la hija, el yerno, ¡todos!, si la comida se las compra, limpia, todo, ¡no tiene más ya...edad!, ella tiene casa todo, desde el punto de vista de la otra hija, que le prestó la hija, está acá, haciendo de sirvienta...tienen una...una vida cada uno, a vos te cuentan la vida, es realmente...vos decís, realmente, a sido...se ha afectado de tal manera la vida los ha...yo no sé si la palabra es ¡bloqueado!, porque...es lo único que, que...vos decís ¡pucha!, ¿pero por qué no, no, no...aprenden?, la abuela no estaba alfabetizada, fue, te digo, desde el año no sé...de la época del proceso, iba a la escuela la abuela, y no estaba alfabetizada, se alfabetizó hará...este año pasado mucho, el año pasado también, el anteaño se alfabetizó, que iba...porque estábamos más cerca... (...) El yerno se le burla, entonces le da un papel, un papelito, no sé qué decía, entonces le dice “si abuela, acá tenés que pagar vos tal y tal cosa”, (...) agarró la factura “no, yo no tengo que pagar eso, acá dice que yo tengo que presentar...”, el tipo dijo “¡ah la fresca, no la engaño más a la vieja esta!” (Risas). De esas tuvo varias la abuela, otra, no sé si te contó la Ángela, iba caminando y empezó a leer los carteles, ¡casi la levanta un auto!, ¡le freno el auto acá!, dice, ella cuenta, porque claro iba mirando, mirando y mirando...ella empezó a descubrir el mundo, con 60 años, 61, 62 años, ¡claro!, le llamaban la atención los carteles, -porque uno le dice eso, ¡es una buena manera!-, y...le frenó un auto ahí en los pies, le frenó el auto, ¡un susto!, dijo “no leo nunca más señorita hasta que no, no...¡en la vereda voy a leer carteles!”

-Con respecto a la matrícula del C.E.N.P.A, ¿cuántos alumnos han sido este año?

Yo tengo hoy veintiuno, del cual...no están viniendo unos cuantos, Lidia, ¡Lidia estaba en condiciones de recibirse y se le chifló el moño!, porque, o sea, ¡no hay otra razón!, ella estaba en condiciones de recibirse, y perdió...(…) viste todo lo que le pasó, se quiso matar dos veces, o sea, tienen un mundo, una situación de vida...

-¿Y cuál es la población total?

Y...entre todos son 45, ¡hay muchos que están en condiciones de venir y no vienen!

Nicolás, por ejemplo...bueno Nicolás, ¿viste que vino...?, el jueves vino, estuvo bastante. ¿Qué le pasa a Nicolás?, ¡trabaja todo el día!, está buscando otro trabajo, quiere comprarse una...(…) bordeadora para cortar el pasto, de esas a nafta ¿viste?, está viendo si...no sé quién le compra una máquina...porque los sábados a la tarde haría eso, no tiene horarios, él llega muy tarde, ponele siete, ocho, se baña y sale a hacer las compras. Vino acá porque fue a buscar carne...él por ejemplo...¡él

hizo un cambio ese chico!..., digo bueno, este año, el año que viene tiene que terminar, porque es rápido, leía, de no leer, eh...de no...porque él fue...bueno el año pasado no, vino muy poquito, el ante año estuvo allá en el Bernardino Rivadavia con una alfabetizadora, nada más, una chica que estaba...bueno, porque quería no más iba, ¡con esa chica no hizo nada, y la chica se esmeraba...!, vino acá...¡vos lo viste!, o sea, vos lo viste en el año cuando comenzó, y ¡después leía y escribía!, y además él...yo, para mí lo extraña (la entrevistada se refiere al colegio), porque si no, no vendría más, no pasaría más, o no estaría diciéndole cosas a los chicos (...) él encuentra acá un montón de cosas el Nicolás, alguien que lo quiere, alguien...porque eso es lo que nos pasa acá, ¡los queremos!, y los...queremos como son, acá nadie..."a no, vos estuviste preso, robaste..." nunca hemos marcado a nadie con el dedo, acá es uno más, es más, después de recibirlo...¡hemos recibido gente que nos mandaban de los tribunales!, eh...después nos hemos enterado qué es lo que han hecho, yo sé que uno me incendió la escuela allá, estaba enojado y...nunca lo dijimos, o sea, sabemos, yo estoy segura que es él. No sé, eso también tiene que ver, porque acá no es que entran y decimos no, no, no me gusta la carita que tenés, la gorrita, el pelito...son especiales, es gente muy especial, muy difícil también (...) yo siempre le digo a la Ángela, ella es más...más estricta la Ángela, yo me pasa que...a veces les das la mano y te agarran la cabeza, el codo, todo, la cabeza también, yo soy como ves no más, ¿viste?, y el hecho de decir...vos te das cuenta que por ahí si se pueden aprovechar, se aprovechan, de eso, no hay dudas, ellos vos...nunca van a tener ni para rifas, vos viste que no colaboran en nada, a ellos nunca les falta la coca...(...) yo digo que están así educados, ellos están acostumbrados al facilismo, eh...viene más fácil por otro lado, eh...me lo das, (...) como que vos tenés la obligación, es lo que yo siempre digo, vos tenés la obligación de darles a ellos, y yo...me rompo el traste, y me lo sigo y sigo, y sigo luchando y seguimos luchando, ¿por qué tengo que...?, ¡si yo vengo a hacer otra cosa acá!, que es lo que a veces no puedo hacer.

Entrevista número 2

-Considerando su vasta experiencia como docente del C.E.N.P.A Gral. San Martín, ¿cómo ve a los chicos dentro del aula, cree que vienen a la escuela con ganas de aprender y movidos por su propia inquietud o los ve desinteresados?

La verdad es que en este momento yo no los veo con gran interés. O sea, me parece que...no sé si es el tipo de vida que estamos llevando...si es el tipo de vida que llevan ellos, no es cierto, en forma personal, pero...yo otros años he hecho el triple de lo que hacemos en estos últimos dos años, pero nada que ver, se trabajaba de otra manera, entonces yo los veo...y te digo, con mucha más gente, este...si bien es cierto, siempre hubo deserción, pero no esta cantidad que vemos ahora, pero antes se caracterizaba porque teníamos muchos adultos, y los jóvenes eran pocos, ahora tenemos más jóvenes y pocos adultos, y las diferencias...este...es como que el adulto...cuando va a la escuela...cuando empieza la escuela otra vez es como que se siente niño viste, y a veces hace las mismas cosas que un chico, vos fijate en la elección del mejor compañero, ¡cómo se enojaron!, ¿no sé si vos te diste cuenta?, (...) y son los que más faltan. Vos fijate, pablito, cuánto tiempo estuvo faltando y volvió y un...desinterés un desgano, este...rosita (rosita es una de las escoltas) bueno...más o menos, pero también falta, Mariela (Mariela es otra de las escoltas) ¡cuánto tiempo estuvo sin venir!, es decir, ¿y ahora sabes cuándo se va a suscitar el problema?, porque eh...Patricio, (Patricio es quien ha salido elegido como el mejor compañero) es un alumno que no ha faltado nunca, lo tienen que reconocer, o sea, es un chico que no ha faltado nunca, es un chico que dentro de todo...todo lo que uno le va...este...solicitando o vos vas...es un chico que siempre está al pie del cañón. Y nosotras con Nélide (Nélide es la otra maestra que desempeña sus tareas de docente en el C.E.N.P.A) fuimos a hablar a la escuela del trabajo y en la escuela del trabajo no lo reciben, porque es mayor...o sea, ya tiene quince años, entonces es más grande para entrar a primer año, entonces bueno...fuimos a hablar con el inspector nuestro, ¿qué hacemos?, porque está en condiciones de terminar Patricio, o sea, lo que nosotras queremos...o sea, las cosas básicas, él las tiene, entonces puede terminar, pero ¿cuál es el problema?, Mariela tiene la bandera, el inspector nuestro nos autoriza para que Patricio siga en el C.E.N.M.A nuestro, ¿por qué?, sino quedaba esa brecha ahí, que Patricio termina, tiene quince años, no puede entrar a la escuela de adultos porque tiene que tener 18, entonces ¡a qué estamos jugando!, ¿me entendés?, ¡no lo vamos a dejar en la calle al chico!, entonces hablamos y nos dijo no...si, como termina en la modalidad nuestra, empieza a los quince años en la modalidad nuestra, "no hay ningún problema y yo lo voy a autorizar" (la entrevistada relata lo dicho por el inspector zonal), entonces bueno él puede...¿por qué lo vamos a prolongar si él puede terminar, las cosas...lo básico lo tiene, y después viste el secundario, es como que tienen otras exigencias, entonces el aprendizaje también es mayor porque hay otros compromisos que en la escuela primaria, el año que viene yo apunto que haya otros compromisos también, no solamente verlo así como lo estamos llevando nosotras, si quieren que realmente sea formal, que empiece a ser más formal, porque me parece que...al no haber tanto compromiso, eh...también la gente es como que...se relaja, ¿me entendés?, y bueno, yo creo que Patricio está capacitado para todo eso. Pero para el acto de fin

de año, ¿quién tiene que llevar la bandera?, el que se recibe, porque así lo dice el reglamento, entonces le tenemos que sacar la bandera a Mariela, ahí se va a armar, ¿te das cuenta?, entonces, ¿yo qué tengo que hacer ahora?, llamar a rosita...llamar a Mariela...llamar a Patricio ¡y llamar también a Pablo!, al Pablo hacerle ver que la oportunidad que tiene Patricio la tuvo ya como tres o cuatro veces, nada más que como él va medio año y el otro medio año no va, no puede...eh...Mariela, tenía la posibilidad de terminar este año, no termina por qué, ¿porque faltó un montón, si hay un montón de cosas que nosotros vimos y que Mariela no las vio!, y bueno, me parece que...hay que ser también...tiene que haber, no es cierto, parte de ellos, y a rosita le dijimos...porque rosita dentro de todo ya ha venido yendo a particular, a venido...entonces ella está como...ya sea con las operaciones básicas, está más o menos como para terminar también, pero dijo que no, dijo que no, pero yo a la bandera se la tengo que dar al que termina, le guste a quien le guste.

-¿Cómo cree que perciben los estudiantes a la escuela en los contextos de vulnerabilidad educativa? Yo creo que lo ven como una manera de contención, un lugar donde ellos...y de socialización, vos fijate que ellos en la escuela...y es cierto...vos fijate, la escuela empieza a las siete de la tarde y a las seis y media, seis y cuarto ya están ahí, que te digo que les tuve que decir que viniesen más tarde porque Cristina (Cristina es la directora del C.E.N.M.A) me hacía problema, Cristina el último día entró Sebastián con el...gorro puesto, y lo retó, ¿entendés?, entonces yo tengo ese otro problema, que Cristina este...no me los deja...no deja que los chicos se sientan...porque ¿qué de malo tiene, si nunca faltó nada en la escuela?, o sea, ¿qué de malo tiene que ellos lleguen, dejen su mochila, se sienten ahí?, nada. O sea, a mí me parece que ellos se sienten contenidos. Y los que se quedan es porque se sienten más contenidos todavía. Para mí sí, es así. (La entrevistada deja entrever las rispideces que existen entre la directora del C.E.N.P.A y las docentes del C.E.N.P.A)

-¿Cree Usted que los estudiantes depositan en la escuela una esperanza que excede el plano meramente educativo?, es decir, ¿cree que van a buscar algo más que el título primario?

No sé si van a buscar exactamente eso. O sea, yo creo que son...lo de la escuela de adultos son contados con los dedos de la mano los que van con un objetivo. Por ejemplo, Patricio tenía un objetivo, porque él cuando se fue a inscribir él nos dijo a nosotras, mi objetivo es este, y bueno, nosotras...por eso bregábamos por hacerlo entrar en la escuela del trabajo, pero por ejemplo vos le preguntás a Sebastián ¿qué es lo que querés hacer, por qué venís a la escuela?, "y...porque quiero aprender". Resulta que a la hora de aprender no hace nada, vos fijate, es muy poco lo que hace. Esteban, por ejemplo, él estuvo en la escuela especial, acá del Rosario, y yo estuve hablando con la maestra que tuvo eh...Esteban estuvo...o sea él, en la escuela especial estaba en sexto grado, con nosotras, este...es la primera etapa, porque sexto grado de ellos es la primera etapa nuestra, y la maestra me decía, él podría haber terminado, pero cuál era su problema, eh...cómo faltaba, me entendés, y...Esteban iba...él por ejemplo, el me dijo, el nos dijo, cuando fue la primera vez, que él quería terminar, que a él le interesaba terminar, y vos fijate que Esteban cuando él se pone trabaja, ahora que está con Sebastián medio que por ahí que se me queda, pero cuando está...pero cuando está...que se acercaba con Patricio o con Marcos, fijate...y al que yo veo que la escuela le da eh...o sea...es como que la escuela le da esto que tiene amigos, que se siente contenido y a la vez él está aprendiendo algo pero sin darse cuenta, ese es Marcos, que él está aprendiendo...y vos te das cuenta

que él este...todo lo que tenga que ver con las manos, a él le encanta, y creo que la escuela...sin querer, está aprendiendo cosas que él no...no tenía ni pensado en su mente, no se...no se le ocurrió jamás que le podía pasar. Yo creo que a lo mejor ahora se da cuenta del valor de la escuela.

-¿Qué importancia cree Usted que le dan ellos a la escuela?

Y yo creo que tiene que ser import...o sea...por ejemplo para Patricio es importante, porque él quiere terminar la secundaria, él quiere seguir. Marcos por ejemplo, él nunca te...nunca manifestó. Las chicas, por ejemplo, las gitanitas, por ejemplo una cosa que me sorprende, por ejemplo en Lucrecia, ¡que me dice que quiere seguir abogacía!, pero ya me lo dijo muchísimas veces y se lo dijo a la mamá, que ella quiere terminar, que ella quiere seguir abogacía, ¡que ella no quiere que la compren!, (alude a la costumbre gitana, donde las mujeres son compradas por los hombres a su respectiva familia) por ejemplo, bueno, entonces vos te das cuenta que ahí hay otra cosa, o sea, es decir...que la escuela está llegando, no es cierto, es decir...a lo mejor no en todos produce lo mismo, pero para algunos tiene un valor importante, es decir, es como que ven que el futuro de ellos depende de este momento, no es cierto, esta instancia.

-Lucrecia por parte de la madre no viene de gitanos verdad...

No. No. Por parte de la madre no. Es más, nosotras con la madre hablábamos y le decíamos así como bueno, como vos pudiste enfrentar a su papá para que venga a la escuela a lo mejor también podés enfrentarlo a su papá para que Lucrecia pueda hacer otro...otro recorrido, no es cierto, es decir, eh...¿por qué no?, es decir, ¿por qué cerrarles las puertas?, estamos viviendo otro, otro, otro siglo, con otras características, o sea, ¿por qué cerrarles las puertas, me entendés?

-¿Usted conoce las trayectorias laborales de los chicos?

A grandes rasgos sí, a grandes rasgos...

-¿Y cuáles son, podría sintetizarlas sin entrar en mayores detalles?

Y...que son todas trayectorias laborales muy pobres, poco enriquecedoras, trabajos este...fuertes, trabajos...por ejemplo...Esteban, en el Mercado de Abasto, este otro chico Patricio, que a veces ha estado trabajando...por ejemplo, cuando la tía lo presentó, lo presentó como que trabajaba para el tío, que hacía...cosas de albañería y todo lo demás, ¿no?. Son todos trabajos muy...precarios.

-¿Cree Usted que el origen social, la situación económica, afectiva y las condiciones laborales de cada uno de ellos han actuado como determinantes directos de su rezago escolar?

Yo creo que sí. Tiene que ver, a veces, las condiciones ¿no?, de los chicos, pero también te voy a decir algo, creo que la escuela a veces...este...sin querer, va dejando gente afuera. O sea, creo que las condiciones de los chicos tienen que ver, las condiciones de las familias, o sea, por ejemplo, vos ves, nosotras a la mamá de Marcos no la conocemos, no vino nunca, sabemos que tiene miles de problemas, sabemos por la maestra de la escuela de Las Playas, que...el hermanito va allá, tiene problemas, este...la directora se ha dirigido a Nélide, le ha contado, nosotras no la conocemos, no la vimos nunca, a la mamá de Esteban ¿cuándo la vimos?, cuando tuvo que venir a pedir la...la...la libretita para la asignación básica, eh...de Sebastián también, ¿cuándo la vimos?, la única vez que vino fue cuando vino a pedir la libreta de la asignación básica (la entrevistada se refiere a la Asignación Universal por Hijos), y yo creo que bueno, que todos estos chicos fueron quedando este...un poco por la familia, por el desinterés, porque, o sea, no han tenido un acompañamiento, y

otro poco también porque a veces, a veces los docentes...este...van dejando...hacen esa...cómo te podría explicar, ¿no sé si me entendés?, es decir, sin quererlo no, es decir, va...ese chico no llega, ¡no!...para qué me voy a preocupar si ese chico no llega, te digo porque lo escucho, lo escucho con mis compañeros, justamente, este...ayer me llamaron, estando de licencia, me llamaron de acá de las Rosarinas para preguntarme por una alumna que queda libre, ¿qué se hace?, ¿libre la vas a dejar a esta altura?, ¿sabés cuántos profesores firmaron por el no, para que no...no pueda volver a la escuela?, entonces...por qué no darles las oportunidades, yo creo que muchos de nuestros chicos han quedado afuera por...por esto, porque también a veces el docente...por cansancio, porque no tiene apoyo de los directivos, porque...o sea, creo que la escuela tiene que ver.

-¿Cree Usted que esos aspectos sociales, culturales, afectivos y económicos también influyen en la percepción que ellos poseen hacia la escuela?

Yo creo que sí. Yo creo que sí. Mirá, a pesar de que una no les toma evaluaciones...no les toma...vos fijate, nosotras somos muy...pero sin embargo cuando yo he dicho voy a tomar una evaluación no va nadie, fijate, vos partí de ahí nomás, vos decís voy a tomar una evaluación, no va nadie, son tres o cuatro los que van. Los otros no van. O sea, es como que sienten que la escuela viste...les pone ese límite que a lo mejor ellos, en este momento, no están dispuestos a pasarlo.

-¿Qué importancia juegan los afectos, la construcción de afectos como estrategia pedagógica?

En lo nuestro...en, en, en, en la educación de jóvenes y adultos, es totalmente importante. Si no hay afecto no...vos fijate...y vos fijate en estas cuestiones nomás que tenemos ahora que resolver, ¿cómo lo vamos a resolver?, eh...yo no le puedo decir a una rosita, (Rosa es una estudiante de edad avanzada que acude al C.E.N.P.A) por ejemplo, ¡mirá rosita, estás equivocada, no!, tengo que ver la forma de hacerle ver que ese niño necesita que nosotros lo contengamos, que necesita de la contención de ella también, es decir, tenemos que hacer todo un...un trabajito fino para que todos entiendan el por qué Patricio va a recibirse, y por qué Patricio va a terminar, y por qué no ellos, y por qué él tiene que llevar la bandera, y qué significó para él ser el mejor compañero, ¡porque nos tenemos que sentar a explicarles el por qué!, o sea, no podemos tampoco atropellarlos, no, tenemos que...yo ya con pablito estuve hablando, yo los otros días hablé, le dije, mirá vos sos un adulto, y sos el reflejo de ellos...los chicos se reflejan en vos, es decir, lo que vos hagas, para ellos es importante, ahora, si vos vas a estar sentado, tirado, ¿qué clase de ejemplo sos para los chicos?, pero al final veo que tienen más ganas ellos que vos que sos el adulto.

-¿Cuántos ciclos son en el C.E.N.P.A?

Son dos ciclos, con cinco etapas, es decir, vos tenés el primer ciclo, que tenés este...la primera etapa que es la alfabetización, segunda y tercera. Y después tenés el segundo ciclo, que tenés la cuarta y la quinta etapa. Depende del alumno, hay alumnos que...que en...suponete, hay gente que a lo mejor dice yo soy analfabeta pura, y resulta que...bueno...nosotros tuvimos un alumno que en dos años lo hizo, este...Antonio Flores se llama (este es su nombre verdadero. Decidimos darlo a conocer debido a que ya es un egresado del C.E.N.P.A y porque además ya no asiste al colegio), eh...estábamos en Los Olmos, eh...no en Los Olmos...acá en...el barrio San Justo, y...él empezó siendo analfabeto puro, y bueno, él en dos años terminó, pero porque el tipo quería...él quería estudiar gasista, quería ser cloquista, pero para todo necesitaba saber leer y escribir, entonces el tipo le puso ganas, él, el primer

año terminó leyendo y escribiendo de corrido, entonces al segundo año terminó, porque realmente...puso ganas, y te digo que hoy es un gasista eh...hoy es gasista y es plomero, porque ha venido a hacerme cosas acá en mi casa, y yo le digo a mi marido...y empezó la secundaria...¿y vos sabés quién...quién lo...eh...con quién discutió y que yo creo que recién ahora está entendiendo lo que significa la escuela secundaria de adultos?, es....(la entrevistada da el nombre de la profesora del C.E.N.M.A a la que ella le atribuye la responsabilidad de que el alumno en cuestión haya abandonado. Con el propósito de preservar su identidad, preferimos no vertir su nombre), la profesora de psicología, bueno, con él tuvo un problema muy serio viste, no pudo entender que éste hombre venía de trabajar, estaba...tenía una familia con cinco chicos, tenía todo un...todo un problema...pero tenía la voluntad de venir a la escuela, él y su señora venían, los dos, y...y bueno, este...casi terminando el primer año dejó, una lástima porque era buen alumno, y dejó por discutir con ella, y yo le contaba a mi marido los otros días, ¿vos vieras la casa que tiene Antonio en el barrio Los Olmos, vos vieras cómo la terminó a su casa!, tiene su autito...un tipo que vos lo veás...que nosotros decíamos con Nélida ¿a dónde va a ir este hombre?, y no tenía un diente, un tipo joven, te estoy hablando de un muchacho de 33 años, 34, parecía un animalito sentado allá al fondo, no hablaba con nadie, ni con nosotras, y después al final salió siendo una persona que se ve que su único problema era que no sabía leer y escribir y sentía...o sea...se sentía menos que los otros, cuando él pudo, que...¡no!, no sabés lo que es ahora, una excelente persona, por eso te digo, eh...todo...todo se puede, pero depende de uno, nosotras hemos tenido unas experiencias muy lindas con la gente, pero yo lo que veo, y para mí, tiene mucho que ver la sociedad que estamos...o sea, tiene mucho que ver esto que estamos viviendo hoy, yo creo que el desgano está en vos, está en mí...es decir, es por todo lo que estamos viviendo, por esta sociedad que tenemos, ¿te das cuenta?, es decir, hay que tener mucha fortaleza para...para emprender cosas, para seguir estudiando, para...y que a nuestros chicos les falta eso, es decir, les falta esa concientización, tengo que seguir estudiando para, tengo que trabajar para, a muchos chicos les falta eso ¿entendés?, y que bueno, y para nosotros es un trabajo que una tiene que hacer también, y bueno, y lo que yo veo es que antes no estábamos tan presionadas por estupideces, ahora estamos muy presionadas por el llenado de planillas, por...por muchas estupideces que en definitiva vos perdés el tiempo, y no le dedicás...o sea, a los chicos, lo que le tendrías que dedicar.

-Cuando los chicos poseen algún problema, que puede ser de índole familiar, económico, laboral o afectivo, ¿cómo actúan ustedes frente a ello, cómo actúa la escuela como institución?

La escuela trata de ayudar...por ejemplo con Nicolás nosotras no teníamos medios para darle trabajo, pero inmediatamente se armó una baquita, o sea todo el mundo trajo mercadería, todo el mundo...hasta carne llevamos para que él llevara su canasta a su casa, se lo hicimos prácticamente un mes completo hasta que él consiguió trabajo; con Pablo eh...este...muchas veces que no ha tenido trabajo...y te digo, ahora no se lo hemos hecho porque en otras ocasiones malgastó el dinero, y bueno, pablito, en ocasiones, juntamos dinero, pero no este año, el año pasado, y pablito lo malgastó, por eso no hemos juntado más. Y de esas formas ayudamos, y hemos tratado, por ejemplo, de buscar trabajos, de hablar con gente, viste, que les pueda conseguir un trabajo, eh...y lo nuestro también es muy...muy limitado, porque por ahí llega a oídos de la inspección que nosotras nos hemos movilizado demasiado y por ahí no les gusta, porque ellos dicen que nosotras no tenemos que involucrarnos, es

decir, eh...se toma a la educación..., dicen que el educador de adultos tiene que limitarse al aula, no involucrarse demasiado con los alumnos, pero bueno, ¿cómo hacés para no involucrarte?, eso es lo que nos dicen, que no tenemos que involucrarnos demasiado, entonces por ahí...vos también...este...en otras ocasiones, te digo, nos hemos involucrado con los alumnos y después nos han llamado, que por qué...este..., habíamos llamado a la municipalidad, por ejemplo, eh...vos fijate, cuando no tienen los anteojos, nosotros los mandamos, que vayan a fulano, a mengano, inclusive los hemos mandado a hablar con concejales, los hemos mandado...no me acuerdo quién era al que le faltaban unas chapas, que lo mandamos a hablar con...Carlos me parece que es, ¡y que se las dieron!, unas chapas para techar, bueno..., otra cosa, ves, por ejemplo Carlos, Carlos venía a la escuela, quería aprender a leer y a escribir, qué se yo, patatin, patatan. De Carlos nunca supimos exactamente qué hacía, él siempre decía que era albañil, que era esto, que era aquello, y bueno, yo después me entero que es propietario de un...¡de un bulincito!, viste, un lugar donde viven las chicas fáciles...y vos sabés que es más, después los mismos compañeros venían a contarme, cuando él dejó de ir a la escuela, ¡no, lo que pasa es que agrandó el local!, claro, ¡lo agrandó con las chapas que nosotros le conseguimos!, te das cuenta, uno todavía pensando...porque él nos planteó que tenía un problema este...con la municipalidad, que debía arreglar el techo de la casa porque se le pasaba al vecino...yo no sé...le pasaba humedad al vecino, bueno, nosotras viste, lo veíamos una persona buena, y lo mandamos a buscar este...a hablar con un concejal y que le dieran las chapas, le dieron las chapas, le dieron la arena, le dieron el cemento, aparte nosotras le mandamos una nota hecha por nosotras viste, y...después nos reíamos con Nélida porque una queda por ahí mal parada, podés decir pucha...nos esmeramos en hacer las cosas y resulta que él...y resulta que los otros días me voy con mi marido a Córdoba, y nosotros...el auto nuestro es a gas, cargamos gas en la salida, acá antes de llegar al Libertad (Hipermercado), cuando miro así una casita rosa con blanco, afuera Carlos y las chicas así, ¡mirá, le digo a mi marido, cómo nos engañó Carlos!, y uno lo veía viste...o sea...yo no lo juzgo por lo que él hace, pero a lo mejor las chapas se las podría haber conseguido para otro, te das cuenta, porque él...él...las ganancias que ellos tienen son buenas, en comparación a la que tienen los chicos que nosotras tenemos, entonces bueno, eso medio que me molestó viste, si algún día vuelve a la escuela se lo voy a decir, porque me molestó que nos tomara el pelo, porque una lo hace siempre con buena intención.

Entrevista a docentes (grupal)

Referencias:

M1: (Maestra 1)

M2: (Maestra 2)

-Desde sus experiencias como docentes del CENPA Gral. San Martín, ¿qué rol creen ustedes que deberían desempeñar en la actualidad las escuelas para adultos?

M1: Yo creo que tendría que... o sea que... funcionar como una escuela. O sea... porque... es tanta la flexibilización que tienen, por ejemplo la primaria... yo te hablo por la primaria de adultos, es tanta la flexibilización que tenemos, eh... en cuanto a no venir a clases, eh... en cuanto a que se retiran de clase, la hora de entrada, en la asistencia, una asistencia que es casi imperfecta te diría, este... es tanta flexibilidad que creo que... mas... mas... a esa flexibilidad agregale los planes, la asignación universal (AUH), que la siguen cobrando aún no viniendo a la escuela, eh... es como que le quitan... le restan la importancia que realmente tiene la escuela. Creo que son pocos los que vienen realmente con la finalidad... este... de estudiar, con la finalidad de terminar la primaria, con la finalidad de... o sea... de aprender. Eh... algunos vienen por la asignación básica y después se enganchan con la escuela, pero es un... es un largo... caminar que tenemos que hacer nosotras... tenemos que caminar mucho para poder hacer que se entusiasmen. Yo creo que toda esta... este... facilidad que se les da a veces no son tan buenas para el alumno, o sea... creo que... está bien que tenemos que tener en cuenta el entorno, cómo viven... o sea hay que tener en cuenta un montón de cosas, pero creo que la... tenemos que dejar de ser un centro de contención y ser un centro donde este... desde aquí surjan responsabilidades, hábitos de estudios, hábitos para la vida cotidiana, es decir que se les empiece a exigir un poco más. Creo que las leyes, todo está hecho para que pase esto ¿no?, o sea... creo que desde arriba ya... o sea desde el Ministerio ya hay como una bajada muy lineal de que las cosas tienen que ser de esta forma.

M2: Buenas pero... o sea... ha habido... ahora ha habido muchos cambios...

M1: ... en este último tiempo, pero en este último tiempo Nérida, porque reconozcamos que antes no.

M2: Yo por ejemplo veo desde acá que ha cambiado hasta la misma Municipalidad, la vista, nos ven distinto, ya no somos el centro de... que le servíamos de nexos para ayudarlos a hacer asistencialismo, yo creo, ya... nos tienen, o sea, es como que... nos están valorizando...

M1: ... pero ¿cuánto nos llevó a nosotros hacernos conocer?, ¿cuánto nos llevó hacer conocer este trabajo?

M2: ¿Para qué? Para que venga el inspector y quiera nuclearizar en una escuela, en una escuela nocturna, todos los CENPAS, entonces dejamos de tener nuestra propia identidad. De pertenecer a una comunidad a pasar a ser de otra. Y dejamos de tener nuestra propia identidad. Porque al nuclearizarnos con la escuela nocturna ya no tenemos la identidad del CENPA digamos. ¿Te das cuenta?

-¿Qué importancia debería adquirir la escuela, como institución responsable de la socialización, en el

marco de nuestra sociedad?

M1: Es decir, ¿nosotros qué tenemos que construir?, o a qué... ¿cuál tiene que ser el objetivo de la escuela?, crear, o tratar de lograr eh... personas responsables, comprometidas, no es cierto, es decir...

M2: ...el primer objetivo es alfabetizarlos, que hay gente que no está alfabetizada, y ahí lo tenés al Adolfo, él es un ejemplo... alfabetizar. Y una vez que está alfabetizado, en el caso, por ejemplo, el Esteban, Esteban ya está alfabetizado, qué hay que hacer, prepararlo para qué, ¡que no corte acá!, y esto de que... de lo que hemos rendido Ángela, (la entrevistada se dirige a su compañera evocando lo que ellas denominan el pos título, una formación proveniente del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba) si, el hecho de que ellos puedan, o sea, que, que... que corten con esto de... ¡de terminar con el CENPA!, que tenga una continuidad, sino no sirve de nada. justamente ahí está la propuesta. (La entrevistada alude a la necesidad de que los alumnos del CENPA se “despeguen” de la lógica propia del primario para ingresar, con posterioridad, al CENMA)

M1: Pero para eso tenemos que lograr esto otro. O sea, si no logramos todo esto, es decir, que sean... seres más comprometidos, o sea que... sean más responsables... porque vos fijate, hasta cuando vamos a un acto, hay quienes van y quienes no van, hay quienes trabajan y quienes no trabajan, vos fijate, son contados con los dedos de las manos. Entonces sí, está bueno...

M2: Vos tenés que ver, vos tenés que ver que a esta... acá nadie les pone, nadie los empuja de atrás, los llevan de la mano... mirá la diferencia, vos que la ves, entre el primario y el secundario, la persona, son personas que... vos... ya... vos te das cuenta que no... no vale la pena juntarse para debatir, porque la gente... el tema... en general... porque por ahí tenés una Mariela que se puede, que da una opinión... alguno, pero... la formación es distinta. La gente del secundario necesita el certificado, entonces qué hace, cumple.

M1: Los nuestros... como para... o sea, como para lograr un trabajo todavía están muy lejos de eso porque con el primario no lográs el trabajo, a lo mejor un trabajo diferente, entonces es como que bueno... y yo creo que la gente que viene a la escuela primaria sí tiene otras circunstancias....

M2: ... y tiene algún problema...

M1: Y que tiene que ver con todo esto, es decir, de... les da lo mismo si hago o no hago, si voy o no voy, les da lo mismo. Eh... para mí, yo creo que nosotros tenemos que trabajar como institución sobre todo eso...

M2: En primer lugar la estima.

M1: Sí, porque la mayoría de la gente que viene al centro de nivel primario es gente con baja estima.

M2: ... “yo no puedo”, “soy burro”.

M1: ...viste, en primer lugar nosotras tenemos que trabajar con eso y en segundo lugar con esto de los hábitos, creo que... porque ya ellos vienen de hogares donde... estas cosas no existen, o no están vigentes...

M2: ... porque bien o mal en la primaria se forman, vos formás, después ya en el secundario bueno... Algo está fallando que los chicos en el primer año abandonan, hay una deserción terrible...

M1: ... y creo que esa deserción tiene que ver, fijate vos, con esto que yo te estoy diciendo. Es decir, los... es como que... al no tener estos hábitos de estudio, de compromiso, de...

M2: ... eso no pasa solamente en la primaria de adultos, ojo... Nosotros en la primaria común no podemos poner faltas injustificadas...

M1: ... pero ahí tiene que ver con los padres... (se dirige a su compañera)

M2: ... bueno... (se dirige a su compañera)

M1: ... pero acá son ellos. (se dirige a su compañera)

M2: ... por eso, está bien, pero es muy flexible. ¡Si vos exigieras a ese padre que tiene que cumplir!, pucha, hacele una denuncia, no hay a quien denunciar. Yo acá... ¿a quién voy a denunciar?, a Lucrecia podemos denunciar, al padre de la Lucrecia podemos denunciar... (se dirige a su compañera) ahora nos manda a decir que la Nieves se fue a ... y que a Lucrecia la vayamos a buscar. Escuchame, ¡la estamos yendo a buscar!

M1: ... ¡todos los días la estamos yendo a buscar, basta!.

M2: ... ¡para que salga un día el padre y nos pegue con algo!, porque... Hay que darle la baja... (le dice una de las maestras a la otra) si viene le daremos de alta de nuevo.

-¿Cuáles creen que son los aspectos negativos que presentan las instituciones educativas para adultos en la actualidad?

M1: Yo creo que aspectos negativos a lo mejor hay muchos, este... pero... y que tiene que ver, fijate vos, con la... con la estructura del centro educativo, porque nosotros...

M2: ... más que la estructura, porque si nosotros vamos, presentamos al señor inspector proyectos que no nos ha devuelto, entonces... o sea... nosotras hacemos lo que podemos, es más, no hay nadie que nos diga, "mirá, esto que estás haciendo en vez de hacerlo así... está bien... o está bien, pero podrías hacerlo de esta otra manera", no nos hace devolución, no sé donde están las cosas, les da las cosas nuestras a otro, o sea, una falta de respeto.

M1: ... A otro centro educativo para que trabaje con nuestras cosas, es decir, nosotros, hace diez años...

M2: ... quedó que venía... estamos en junio, quedó que venía el año pasado, ahora que venía en marzo, ahora... la semana pasada nos dijo que teníamos el viernes reunión, yo el jueves... el miércoles estaba llaman... y la secretaria no sabía que el viernes iba a hablar con nosotras, dijo: "a quién le dijo", a mi compañera, Ángela le dijo cuando fue el martes, cuando fuiste... (se dirige a su compañera) yo me acordaba de todo. El martes mi compañera fue con el certificado, a llevar el certificado, que se lo hizo modificar y le dijo el viernes tenemos reunión en el Rojas (Ricardo Rojas, otro colegio nocturno para adultos de la ciudad de Villa María) (...) una falta de respeto, que desde arriba, si bien algunas cosas han cambiado...

M1: ... otras, es decir, siguen estando igual...

M2: Yo creo que el tipo se está lavando las manos con nosotras, no nos da la importancia.

M1: ... por eso nos quiere nuclearizar, porque entonces él así eh... tiene una sola direct... una sola persona que va y le cuenta todo...

M2: ... además ¿sabes qué pienso?, y te dije que no voy más, (se dirige a su compañera) una huevada, que le molestamos cuando vamos, viste que vos vas con toda... porque... la última vez le dije que una no descansa, nosotras pasamos de una cosa a la otra, no descansás, vas, te sentás, lo esperás, vos ves que el tipo quiere que nos vayamos, y sí está bárbaro pero le traemos la solución,

llevamos la solución, no vamos con problemas, o sea, el problema es la exclusión, “visualícenme una respuesta” (la entrevistada representa al inspector)

M1: Y creo que no, no tiene que ver solamente con la institución, o sea, con el centro educativo, con esto que te digo, con la estructura, es decir, viene desde más allá de nosotros, del sistema en sí mismo. Inclusive, esto de no tener un edificio propio, por ejemplo, es cierto que lo tenés que compartir, que todo el tiempo tenés que estar pidiendo permiso... (...) es todo un tema que nos excede a nosotras como docentes a cargo, es decir... y después esto de que este... fijate, nosotras, por ejemplo, como docentes del CENPA, eh... es como que estamos en un nivel más bajo que las docentes de la escuela nocturna, ¿te das cuenta?, entonces, las docentes de la escuela nocturna pueden aspirar a la dirección de la escuela nocturna, nosotras no. Y además nosotras tenemos que esperar un concurso para poder aspirar, cuando nosotras tenemos más títulos que las que están en la escuela nocturna, más antigüedad, más experiencia en un montón de cosas...

M2: ...Sin desmerecer, la que es directora ahora trabaja como una maestra de grado, (la entrevistada hace referencia a la directora del colegio Ricardo Rojas) pero no como yo estoy trabajando ahora, (...) pero... está trabajando, no sé, como en la época de... María Castaña, ¡y es joven!, que al lado nuestro, nosotras somos viejas. Cómo puede ser que la escuela... más allá que tenían un directivo, que no te dejen, pero que vos sepas que tenés que funcionar con algunas... que algunas cosas tienen que estar, o sea, no podés trabajar con una carpeta sola...

M1: No sabe, por ejemplo, la actual directora, no sabe qué tiene que tener un paper, qué tiene que tener un registro curricular, qué tiene que tener este... una planificación, no sabe... vino a preguntarnos a nosotras cómo tiene que trabajar, nosotras... (...) entonces es todo... te digo, uno porque le gusta lo que hace, porque uno trata de luchar para que las cosas salgan bien por los alumnos, porque... bueno, uno... uno quiere todo esto, uno le pone todo a esto, pero hay muchas cosas que por ahí te desganan, y te desgana esto de que los alumnos no vengan, ellos... vos tratás de darles lo mejor, porque acá nosotras tratamos de darles lo mejor a ellos, pero... y que no vengan, y que no podamos avanzar en nuestras clases, y que si avanzamos con uno, a la otra clase tenemos que retroceder con el que vino en ese momento, es decir, es muy difícil viste, por ahí viste, te quita un poco... pero creo que lo negativo de los centros educativos de adultos específicamente viene del sistema digamos, o sea, es un problema del sistema, del sistema educativo.

-¿Creen que la escuela debería flexibilizarse frente a las transformaciones sociales que han generado exclusión social?

M1: Es que yo creo que la escuela de adultos está muy flexible, demasiado flexible, o sea...

M2: ...es como que es una “chacota”...

M1: ...es como que... exacto...

M2: ... y ya pasamos el tiempo, y vos les decís no, (se refiere a los alumnos) esto es así, y nos les gusta, y vos ves que hay gente que se va por eso, entonces qué pasa... después te vienen del Rojas y te dicen, o te vienen de otro lado te dicen “allá no me enseñaban nada”, después yo pienso, irán allá y dirán lo mismo de nosotras, porque todo puede ser.

M1: Si, no no es fácil, trabajar en adultos no es fácil. Es muy complicado, la gente tiene su historia, y unido a eso, no es cierto, la complejidad de la escuela no les agrada, entonces... yo creo que nosotras

somos más que flexibles, nosotras les permitimos a nuestros alumnos hasta que si están enfermos que vengan a buscar las tareas acá a la escuela, les damos tareas para que se lleven, o sea, los vamos a buscar a la casa... ¿cuánto hará, diez días atrás? (una de las maestras le pregunta a la otra), me tomé el trabajo...

M2: porque tenemos presión, ¿eh...?

M1: Sí, ¿pero cuántas veces lo hemos hecho sin presión?, ¿cuántas veces hemos ido a buscar los alumnos sin que nadie nos presiones? (una de las maestras le vuelve a preguntar a la otra, corrigiéndola) o sea que... ¡no!, y vos ves que no... no sé... no sé cuál es el tema, pero... te hace sentir desganada, te hace sentir... por ahí decís pucha, ¡la pucha!... venís a trabajar y te encontrás con que tenés pocos alumnos y decís ¿pero en qué fallamos?, (...) entonces ¿con qué los estimulas, los incentivas...?

-¿Cómo creen que los estudiantes se representan a la escuela; cómo piensan ustedes que ellos perciben a la escuela?

M1: Y yo creo que ellos... es como un lugar de contención. Yo creo que ellos acá sienten... que se los contiene, que tienen afecto, que se los escucha, o sea, creo que los que se quedan es porque se sienten muy contenidos. Y entonces bueno, ahí es donde vos... ahí es donde está realmente nuestro desafío ¿no?, porque a pesar que vos decís... por ahí te sentís desganada, pero cuando vos ves que te quedaron cuatro o cinco pero son los que realmente tienen el interés entonces vos... ¿qué haces?, estamos dando unas clases preciosísimas, estamos trabajando con cada uno en especial, pero por qué, porque ves que los que vienen son los que realmente tienen ganas, o sea eh... va más allá de si somos flexibles o no somos flexibles, va más allá de la asignación básica, va más allá de un montón de cosas, ellos quieren aprender. Y creo que lo logramos con el afecto. O sea... por ejemplo, todos estos chicos jovencitos vos fijate que nos ha creado una población muy joven...

M2: ...el Marcos, el Marcos ha mejorado mucho...

M1: ¡Sebastián!, ¡Sebastián! ...

M2: ¡Sebastián!

M1: ¡como cambió, cambió un montón!

M2: Ahí te da más alegría, vos sabés; vos decís... una persona, por ejemplo... yo no veo cambios en Rosa... (Rosa es una de las alumnas de mayor edad con las que el CENPA cuenta)

M1: no...

M2: yo no los veo...

M1: No.

M2: En Elsa no los veía, al contrario, eh... Mariela sí, Mariela sí... ¡pero Mariela es capaz!

M1: Pedro también ha cambiado mucho.

M2: Pedro ha cambiado mucho; la Luisina, ¡Luisina!, te hace unos cuestionamientos que antes no los hacía la Luisina, y bueno... ya ahí... escuchame, nos demos por satisfechas, porque son gente... es gente joven, es decir... hay que apostar a que ellos sigan, viste que estamos trabajando, viste que le decimos Sebastián tenés que seguir, bueno, quién te dice que a lo mejor este chico que viene lo estimule un poco. Porque la idea es que vaya un grupito. Yo los otros días no sé a quién le decía, a la vale, a lo mejor se enganchan el Sebastián con Patricio y el año que viene empiezan, eh... lo que

tendríamos que hacer es decir, eh... Patricio eh... no pierda esto... esto... esto... esto de continuidad, ¡de qué manera no sé!, buscar que tenga algún... eh... los días que está, que tome alguna clase...

M1: ...o que por lo menos venga... venga acá...

M2: (...) que no viene más, no es cierto, por este año porque no puede, cuando pueda que por lo menos venga, porque hay algunas cosas que, que yo... siento que faltó para él, lo que pasa es que si no lo perdíamos, Patricio, Patricio te decía yo el año que viene voy a... yo no vengo más, ¿te acordás? (le pregunta a la otra docente) entonces decías pucha, bue, estando acá vos decís bueno, en qué, qué necesitás afianzar, eh... lo vemos, venite, te ayudamos, nosotros sabemos cómo son los profes (se refiere a los docentes del CENMA) que los ayudan y que les dan las herramientas, entonces decís bueno, de qué manera podemos rescatar para que el año que viene eh... se... comience, a lo mejor, quién te dice, con los chicos que van a primer año. Porque no se encuentra, se siente sapo de otro pozo allá...

M1: Por eso, qué se yo, uno va tratando... viste hay cosas que te levantan el ánimo y te dan ganas... y por ahí volvés a caer y... es decir, es difícil para nosotros, es difícil sostener a los alumnos, que no se nos vayan, mantener la matrícula, eh... trabajar con lo que se nos exige, eh... por ahí no tenemos ni el material ni tenemos... nos gustaría a lo mejor... un día usar el cañón, no nos dejan usar el cañón, qué se yo, hay veces viste uno tiene otras ideas para dar clases y no la podés dar porque no tenés los materiales, no tenés el... las herramientas...

M2: ...ni plata...

M1:... ni plata tampoco, entonces es como que... bueno, tenemos muchas presiones, muchas cosas, pero bueno, uno trata de hacer lo que puede.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRONDO, Inés. *Et al.* "Cómo será la escuela del siglo XXI". En: Filmus, Daniel (Comp.) *Para qué sirve la escuela*. 2ª ed., Bs. As., Tesis-Grupo Editorial Norma, 1994.
- ÁLVAREZ FRANCI, María. *Instituciones civiles y gobierno local. Villa María, 1983-2009*. Villa María, Eduvim, 2010.
- BERGER, Peter y LUCKMAN, Thomas. *La construcción social de la realidad*. 19ª ed. Bs. As., Amorrortu Editores, 2005.
- BONNEWITZ, Patrice. *La sociología de Pierre Bourdieu*. Bs. As., Nueva Visión, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *El sentido práctico*. Madrid, Taurus Humanidades, 1991.
- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT Loïc J.D. *Respuestas por una antropología reflexiva*. México, Editorial Grijalbo S.A., 1995.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON Jean-Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 3ª ed., Barcelona, Editorial Laia S.A., 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *Et al.* "El espacio de los puntos de vista". En: Bourdieu, Pierre (Dirección) *La miseria del mundo*, Bs. As., Fondo de Cultura Económica, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *Et al.* "Las contradicciones de la herencia". En: Bourdieu, Pierre (Dirección) *La miseria del mundo*, Bs. As., Fondo de Cultura Económica, 1999.
- BOURDIEU, Pierre y CHAMPAGNE, Patrick. *Et al.* "Los excluidos del interior". En: Bourdieu, Pierre (Dirección) *La miseria del mundo*, Bs. As., Fondo de Cultura Económica, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *Et al.* "Efectos de lugar". En: Bourdieu, Pierre (Dirección) *La miseria del mundo*, Bs. As., Fondo de Cultura Económica, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Bs. As., Siglo XXI Editores Argentina, 2003.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON Jean-Claude. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. 2ª ed., Bs. As., Siglo Veintiuno Editores Argentina, 2009.
- BRASLAVSKY, Cecilia. *Et al.* "Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional". En Filmus, Daniel (Comp.) *Para qué sirve la escuela*. 2ª ed., Bs. As., Tesis-Grupo Editorial Norma, 1994.
- BRASLAVSKY, Cecilia y BIRGIN, Alejandra. *Et al.* "Quiénes enseñan hoy en la Argentina". En:

- Tiramonti, Guillermina; Braslavsky, Cecilia; Filmus, Daniel (Comp.) *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*. Bs. As., Tesis-Grupo Editorial Norma S.A., 1995.
- DAVINI, María Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs., As., Paidós, 1995.
- DUSCHATZKY, Silvia. *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Bs., As., Paidós, 1999.
- FILMUS, Daniel. *Et al.* "El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas". En: Filmus, Daniel (Comp.) *Para qué sirve la escuela*. 2ª ed., Bs. As., Tesis-Grupo Editorial Norma, 1994.
- FILMUS, Daniel y MIRANDA, Ana. *Et al.* "América Latina y Argentina en los '90: más educación, menos trabajo = más desigualdad". En: Filmus, Daniel (Comp.) *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. Bs. As., Eudeba, 1999.
- FILMUS, Daniel. *Et al.* "La educación latinoamericana: entre la transformación y el ajuste". En: Frigerio Graciela; Poggi Margarita y Giannoni Mario (Comp.) *Políticas, instituciones y actores en educación*. 2ª ed., Bs. As., Ediciones Novedades Educativas, 2000.
- FILMUS, Daniel. *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: procesos y desafíos*. Bs. As., Editorial Troquel S. A., 2007.
- FREIRE, Paulo. *Acción cultural para la libertad*. Bs. As., Tierra Nueva, 1975.
- FREIRE, Paulo. *Et al.* "Educación y participación comunitaria". En: Castells, Manuel. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Bs. As., Paidós, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Bs. As., Siglo Veintiuno Editores Argentina, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. 2ª ed., Bs. As., Siglo Veintiuno Editores Argentina, 2006.
- FRIGERIO, Graciela; POGGI, Margarita; GIANNONI, Mario. *Et al.* Prólogo a *Políticas, instituciones y actores en educación*. En: Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita y Giannoni, Mario (Comp.) *Políticas, instituciones y actores en educación*. 2ª ed., Bs. As., Ediciones Novedades Educativas, 2000.
- GENTILI, Pablo. *Et al.* "¿La maldición divina?. Las complejas relaciones entre los hombres de negocios y las políticas educativas". En: Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita y Giannoni, Mario (Comp.) *Políticas, instituciones y actores en educación*. 2ª ed., Bs. As., Ediciones Novedades Educativas, 2000.

- GIROUX, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. 4ª ed., México, Siglo Veintiuno Editores, S.A., 1999.
- JODELET, Denise. "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En: Moscovici, Serge. *Psicología Social Tomos I y II. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona, Bs. As., México, Paidós, 1985-1986.
- MANCEBO, Marta. *Et al.* "La sociedad argentina de los '90: crisis de socialización". En: Filmus, Daniel (Comp.) *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. Bs. As., Eudeba, 1999.
- POGGI, Margarita y TIRAMONTI, Guillermina. *Et al.* "(In) eficiencia e (In) eficacia del sistema educativo argentino". En: Tiramonti, Guillermina; Braslavsky, Cecilia; Filmus, Daniel (Comp.) *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*. Bs. As., Tesis-Grupo Editorial Norma S.A., 1995.
- PUIGGRÓS, Adriana. *Et al.* "Estructura y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación". En: Puiggrós, Adriana (Dirección) *Historia de la educación argentina II*. Bs. As., Galerna S.R.L., 1991.
- PUIGGRÓS, Adriana. *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Bs. As., Galerna srl, 1997.
- SAUTU, Ruth. *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Bs. As., Lumiere. Tomo I y II, 2003.
- SAUTU, Ruth. *Et al. Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO, Bs. As., Argentina, 2005.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>
- SCHUTZ, Alfred. *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Bs. As., Paidós, 1972.
- SCHUTZ, Alfred. *El problema de la realidad social. Escritos I*. Bs. As., Amorrortu Editores, 2003.
- STAKE, Robert E. *Investigación con estudio de caso*. Madrid, Ediciones Morata S.L., 1998.
- STEINER, Philippe. *La sociología de Durkheim*. Bs. As., Nueva Visión, 2003.
- TEDESCO, Juan Carlos. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. 2ª ed. Bs. As., Centro Editor de América Latina, 1982.
- TEDESCO, Juan Carlos. *Educación popular hoy. Ideas para superar la crisis*. Bs. As., Capital Intelectual, 2005.

TENTI FANFANI, Emilio. *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Bs. As., Siglo XXI Editores Argentina, 2007.

TENTI FANFANI, Emilio. *Sociología de la educación*. Bs. As., Universidad Nacional de Quilmes, 2009.

TIRAMONTI, Guillermina. *Et al.* "Quiénes van a la escuela hoy en la Argentina". En: Tiramonti, Guillermina; Braslavsky, Cecilia; Filmus, Daniel (Comp.) *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*. Bs. As., Tesis-Grupo Editorial Norma S.A., 1995.

TIRAMONTI, Guillermina y BRASLAVSKY, Cecilia. *Et al.* "Quiénes ofrecen educación en la Argentina de hoy". En: Tiramonti, Guillermina; Braslavsky, Cecilia; Filmus, Daniel (Comp.) *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*. Bs. As., Tesis-Grupo Editorial Norma S.A., 1995.

VAN HAECHT, Anne. *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación*. Bs. As., Editorial Biblos, 1998.

FUENTES

ARAYA UMAÑA, Sandra. *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica, FLACSO, 2002.

GRUPO L.A.C.E HUM 109. (Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo) *"Introducción al estudio de caso en educación"*. Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Cádiz, 1999.

SANDOVAL CASIMILA, Carlos. *"Investigación cualitativa. Programa de especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social"*. ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) Colombia, 1999.

