

Enseñar en los márgenes: las representaciones
sociales de profesoras que se desempeñan en contextos
de pobreza en La Matanza - Buenos Aires

Sabrina Mariel Pérez

sabrinamarielperez@gmail.com

Recibido: __/__/____
Aprobado: __/__/____

Enseñar en los márgenes: las representaciones sociales de profesoras que se desempeñan en contextos de pobreza en La Matanza - Buenos Aires

Resumen

En el marco de los debates acerca de la reproducción de desigualdades educativas, el presente trabajo indaga sobre la influencia de las representaciones sociales en la práctica de docentes de escuelas secundarias en contextos de pobreza en La Matanza, Buenos Aires. Para ello, se realizó un estudio exploratorio-descriptivo de tipo cualitativo con entrevistas en profundidad a docentes que enseñan en escuelas donde acuden jóvenes de sectores vulnerables. En ellas, se observó cuáles son las representaciones que manifiestan los profesores sobre estas instituciones, sus alumnos y su práctica. Los resultados ofrecen indicios de que los docentes que ejercen en escuelas a las que asisten jóvenes en situación de pobreza tienden a privilegiar, en su trabajo, cuestiones vinculadas por sobre lo pedagógico-curricular; a evaluar el “oficio de alumno” más que la apropiación de contenidos, los cuales son simplificados; a asumir tareas de cuidado y contención; y a depositar bajas expectativas sobre los estudiantes. Por ello, se vuelve importante comprender con mayor profundidad este fenómeno para tomar medidas que ofrezcan a los alumnos una experiencia educativa más enriquecedora.

Palabras clave: Representaciones sociales – docentes - educación secundaria - pobreza

Abstract

Within the framework of the debates about the reproduction of educational inequalities, this paper investigates the influence of social representations in the practice of secondary school teachers in contexts of poverty in La Matanza, Buenos Aires. To carry it out, a qualitative study was conducted with in-depth interviews with teachers who teach in schools attended by young people from vulnerable sectors. In them, the representations that teachers express about these institutions, their students and their practice were observed. The results show that teachers working in schools attended by students from low-income families tend, among other things, to give priority in their work to the pedagogical bond over to pedagogical-curricular issues; to evaluate the “student’s job” rather than the assimilation of contents, which are also simplified. In addition, they tend to assume tasks of care and support, and to have low expectations of students. Therefore, it is important to understand this phenomenon in greater depth in order to take measures that offer students a more enriching educational experience.

Key Words: Social representations - teachers - secondary education - poverty

Introducción

El rol que le compete a la escuela como ámbito de producción y/o reproducción de las desigualdades sociales, o de su reducción, ha dado lugar a profílicos debates desde mediados del siglo pasado. Esta discusión parte de un consenso acerca del papel preponderante de esta institución en la generación de oportunidades para el ascenso social y disminución de las disparidades sociales.

Una corriente de la sociología crítica ha puesto especial empeño en desnudar los modos en que la escuela contribuye en la reproducción de desigualdades. Por un lado, Bourdieu y Passeron (1998) han señalado que, en ella, se transmite un modelo arbitrario de imposición y de inculcación de la cultura dominante, que contribuye a legitimar ideológicamente el orden social en favor de la burguesía. Por su parte, Baudelot y Establet (1997) describieron la existencia de dos redes o circuitos escolares de educación diferenciada según la posición social, donde los hijos de las clases dominantes accedían a niveles superiores que les permitían mantener su posición diferencial. Por otro lado, Bowles y Gintis (1985) sostuvieron que la institución escolar contribuye a reforzar las desigualdades en lugar de reducirlas a través de una socialización diferencial que conduce a internalizar y legitimar las jerarquías sociales. Estas lecturas han realizado un relevante aporte al campo de la comprensión del papel de la educación en la reproducción social, pero no están exentas de críticas ante el lugar reduccionista que le otorga la escuela como dispositivo de reproducción, y la capacidad de los actores de luchar contra esas imposiciones.

Al respecto, François Dubet se preguntó hasta dónde llegan la responsabilidad y las posibilidades de la escuela de neutralizar los efectos de las desigualdades sociales y culturales. El modelo de igualdad de oportunidades¹, como lo denominó, decepciona; esto se debe a que se le exige a la escuela “la capacidad de construir una justicia social que excede las fronteras de la educación” (Dubet, 2015a, p. 235). De hecho, las desigualdades educativas han logrado ser reducidas cuando se ha operado sobre otras desigualdades presentes en la sociedad, y no a la inversa. Aun teniendo en cuenta estas consideraciones, como señaló el autor, no deja de ser cierto que la escuela no ofrece la misma formación para todos. En ese sentido, puede decirse que las desigualdades educativas se producen cuando los estudiantes no acceden a escuelas similares, sino que los sectores más favorecidos obtienen formaciones de mayor calidad, que contribuyen a reproducir e, incluso, ampliar las

1. Según el autor, el modelo de igualdad de oportunidades es el que predomina actualmente en las sociedades y parte de la noción de que todos los individuos son iguales, pero que, en función del mérito personal, deben ocupar lugares diferentes. Indica que la igualdad meritocrática de oportunidades fundamenta la mayor parte de las políticas escolares en la segunda mitad del siglo XX (Dubet, 2015a).

brechas sociales, dado que los preparan de formas diferentes para su inserción social futura (Dubet, 2015b).

Los estudios sobre desigualdades educativas en Argentina evidencian que esta problemática se sitúa en la matriz del sistema desde sus orígenes, pero que se ha profundizado a partir de la segunda mitad del siglo XX y persiste desde entonces. Esto ha sido así incluso durante gobiernos en los que la inversión estatal en el sector aumentó significativamente, y los indicadores macrosociales sostuvieron mejoras, como en el período posterior a la crisis económica del 2001 (Kessler, 2014).

Ya en los años ochenta, comenzaron a aparecer investigaciones que dan cuenta de una creciente segmentación educativa en Argentina. Esto implica la existencia de circuitos escolares diferenciados en función del origen social de los estudiantes, que ofrecen condiciones de aprendizaje disímiles entre sí. Aquellos alumnos que provienen de las capas sociales más bajas adquieren conocimientos de menor valor social con respecto a los de sectores más altos (Braslavsky, 1985). Años más tarde, otros estudios sugirieron que una descripción más acertada sería la de un sistema “fragmentado”. Esta categoría hace referencia a la multiplicidad y heterogeneidad de ofertas educativas disponibles y con escasas líneas de continuidad entre sí tras el repliegue del Estado en favor del mercado como marco organizador de la sociedad (Tiramonti, 2004).

Durante la década de los noventa e inicios del siglo XXI, en Argentina, se produjo una fuerte expansión de la cobertura en el nivel medio a raíz de la entrada masiva de los jóvenes provenientes de sectores populares. A su vez, el Estado nacional transfería la responsabilidad de los servicios educativos a las jurisdicciones provinciales, lo que contribuyó a la profundización del deterioro de las condiciones de escolarización, ya que estos procesos no se vieron acompañados por la dotación de recursos suficientes para sostenerlas (Jacinto & Terigi, 2007; Kessler, 2014).

Tras la crisis económica y social del 2001, y especialmente a partir del 2003, la inversión estatal en el sector educativo se amplió notoriamente hasta alcanzar el 6 % del PBI. Sin embargo, esta política de incremento del financiamiento no se vio claramente reflejada en una reducción de las desigualdades educativas. Por el contrario, algunos estudios sugieren que, en este período, no solo se mantuvieron, sino que, en algunos aspectos, hasta se profundizaron (Kessler, 2014). Esto se refleja en las trayectorias escolares, las cuales son de mayor repitencia y deserción en los sectores más pobres. Otra de las dimensiones que evidencian estas diferencias es la calidad educativa, según han indicado las pruebas internacionales estandarizadas PISA. Esto conduce a que los sectores populares accedan a trayectorias escolares devaluadas, lo que dificulta la finalización de la enseñanza media, y la posterior inserción en el mercado laboral y los estudios superiores. Las brechas refieren no solamente al origen de clase, sino también al lugar de residencia; de hecho, se encuentran marcadas diferencias entre regiones del país, en tanto los mejores indicadores se concentran en

el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA)², mientras que los más bajos, en el Nordeste Argentino (NEA)³ (Jacinto & Terigi, 2007; Kessler, 2014).

Para entender este fenómeno, algunas investigaciones se han centrado en indagar la relación entre las características de la matriz organizacional del sistema educativo y las inequidades, como el formato escolar predominante, las condiciones de trabajo docente y su ausentismo, el currículum, la falta de inversión en infraestructura y recursos pedagógicos, el rol asistencialista que adquirió la escuela pública, entre otras (Gutiérrez & Uanini, 2015; Terigi, 2008; 2011).

Otras investigaciones han profundizado en dimensiones que abordan aspectos simbólicos que inciden en las desigualdades. Algunas lecturas de este tipo argumentan que la escuela se muestra como neutra, pero que, en ella, se producen prácticas sociales y redes de significados que contribuyen a la construcción, legitimación e internalización de la desigualdad a través de múltiples dinámicas, como el etiquetamiento, la distinción social, la enseñanza de saberes de distinto valor social, la interiorización de la mirada ajena, y la autoexclusión. Esto remite, por un lado, al poder constituyente del lenguaje respecto a aquello que nombra; también, a que las experiencias que atraviesan los sujetos en el proceso de escolarización configuran subjetivamente sus modos de estar en el mundo escolar. Por ello, los estudios señalan que la escuela podría contribuir a la producción y reproducción de las desigualdades con sus propias marcas específicas (Castorina & Kaplan, 1997; Dussel, 2014; Kaplan, 2008).

El presente trabajo se inscribe en esta última línea de análisis, y tiene como objetivo indagar las dinámicas sociales con potencial para incidir en la producción y reproducción de las desigualdades educativas mediante una aproximación a las vivencias subjetivas de los actores, y los modos en que las internalizan y moldean sus prácticas cotidianas. Para ello, se parte de las teorías de Moscovici (1789) y Jodelet (1986; 2008; 2011) sobre las representaciones sociales. En el estudio, se exploraron las representaciones sociales de los docentes

-
2. El AMBA se conforma por la Ciudad de Buenos Aires (CABA), y 40 jurisdicciones o distritos (también denominados oficialmente “partidos”) de la provincia de Buenos Aires, que componen la “mancha urbana”, es decir, la extensión de urbanización continua. Los distritos incluidos, además de la CABA son los siguientes: Almirante Brown, Avellaneda, Berazategui, Berisso, Brandsen, Campana, Cañuelas, Ensenada, Escobar, Esteban Echeverría, Exaltación de la Cruz, Ezeiza, Florencio Varela, General Las Heras, General Rodríguez, General San Martín, Hurlingham, Ituzaingó, José C. Paz, La Matanza, Lanús, La Plata, Lomas de Zamora, Luján, Marcos Paz, Malvinas Argentinas, Moreno, Merlo, Morón, Pilar, Presidente Perón, Quilmes, San Fernando, San Isidro, San Miguel, San Vicente, Tigre, Tres de Febrero, Vicente López, y Zárate. El AMBA contiene, según el CENSO 2010, el 37 % de la población de Argentina (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, s/f).
 3. La región nordeste (NEA) se compone de las provincias de Misiones, Corrientes, Entre Ríos, Chaco y Formosa. Contienen el 9 % de la población nacional, y representan la región más pobre del país con el 71,3 % de la población por debajo de la línea de pobreza (Gramundo et al., 2021).

que trabajan en escuelas en contextos de pobreza y los modos en que ellas pueden incidir sobre su forma de enseñanza.

Marco teórico

Las representaciones sociales son formas específicas de conocimiento que se producen y reproducen en la interacción social, y que hacen referencia a un sistema de valores, nociones y prácticas que portan los individuos. Pertenecen al campo del sentido común, así como la religión o el mito, y se materializan socialmente en formas diversas. Están impregnadas en lo cotidiano, circulan en los grupos sociales y fluyen entre las personas continuamente. Esta forma particular de conocimiento se caracteriza por su función práctica, ya que permite decodificar el entorno social y ajustar los comportamientos a esas interpretaciones. Son un medio para comprender y dar sentido a las interacciones con otros, así como una guía para actuar en función de ello, de manera que permiten que las interacciones sociales sean efectivas (Moscovici, 1979).

Las representaciones sociales operan en forma simbólica, son interiorizadas y exteriorizadas, introyectadas y proyectadas por sus portadores; asimismo, son producidas más que reproducidas, ya que cada individuo las asimila en forma personal y subjetiva. No hacen referencia a totalidades sobre una sociedad, sino a objetos y sujetos que forman parte de ella, y los grupos sociales portan representaciones particulares. El sistema de representaciones funciona como marcos que habilitan a producir y reproducir categorizaciones, etiquetas, clasificaciones compartidas colectivamente (Jodelet, 1986). Dentro de los ámbitos profesionales, “expresa la manera en que los actores se sitúan con relación a su actividad y a sus compañeros, así como frente a las normas y roles vigentes en el espacio de trabajo” (Jodelet, 2011, p. 134).

Las representaciones sociales dependen de la comunicación social, la cual contribuye a conservar y producir una mirada común dentro de un grupo social, clase, grupo profesional, etc. Sin embargo, esto no implica necesariamente que estos grupos compartan representaciones homogéneas, puesto que la conflictividad social puede generar interpretaciones distintas.

En el campo educativo, Jodelet encuentra un espacio fecundo para el análisis de las representaciones sociales, dado que atraviesan la organización política del sistema y la práctica de los distintos actores, como directivos, docentes, alumnos y familias. Esas representaciones son posibles de ser identificadas a través de los discursos que circulan y contribuyen a modelar las prácticas que se producen en la institución escolar (Jodelet, 2011). Por ello, acercarnos al conocimiento de las representaciones y los modos en que operan en las prácticas de enseñanza contribuye a develar y otorgar sentido a procesos “ocultos” que operan en el sistema educativo y dan forma a su cotidianidad.

La elección de poner la óptica en el docente en este análisis se debe a su rol coprotagónico en el escenario rutinario que conforman las aulas. De los

distintos estudios que se han realizado desde numerosas aristas respecto de los docentes y su profesión, interesa para este trabajo retomar aquellos vinculados con la configuración de la posición docente, y al “efecto docente” en los estudiantes. La posición docente es una categoría que remite a “los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella” (Southwell & Vassiliades 2014, p. 4). Implica una dimensión ético-política que hace referencia a cómo el docente concibe su rol dentro de la educación, qué sentidos le otorgan a su práctica, y cómo entienden las problemáticas educativas y las respuestas ante ellas. En su práctica cotidiana, las posiciones docentes moldean las acciones de los profesores, los modos en que desempeñan su tarea. En ese sentido, resulta interesante pensar qué tiene para decir el estudio de las representaciones sociales sobre los modos en que se constituyen esas posiciones, aunque no es particularmente el objetivo de este trabajo.

En cuanto al “efecto docente” en los estudiantes, también se ha descrito cómo, desde su rol, el docente puede influir en los alumnos incentivando el interés y motivación en los estudios, o generando desgano, desaliento y falta de compromiso (Dubet & Martuccelli, 1998). En otra línea, algunos autores señalan que las expectativas que deposita el docente en los estudiantes pueden actuar como “profecías autocumplidas”; de esta forma, las creencias del docente sobre las aptitudes y posibilidades de los estudiantes repercuten efectivamente en su desempeño escolar, tanto para su éxito como para su fracaso. A este fenómeno se lo ha denominado “efecto pigmalión” (Kaplan, 1994; 2008).

Si bien no es tan claro hasta qué punto el docente influye en sus estudiantes respecto de la motivación, su autopercepción y desempeño, es evidente que su rol no es inocuo. Por lo expuesto, en este trabajo, se presentan los resultados de un estudio que indagó sobre las representaciones de los docentes que trabajan en contextos de pobreza, los cuales se organizan en tres apartados: en primer lugar, las representaciones acerca de las características de los estudiantes que provienen de sectores sociales desfavorecidos, sus capacidades y sus proyecciones a futuro; en segundo lugar, las representaciones en torno a la escuela en contextos vulnerables, el rol que ocupan y la comparación con escuelas que atienden a sectores en mejores posiciones económicas; en tercer lugar, las representaciones en torno a los sentidos de la tarea docente, los modos en que la llevan adelante, los estilos de docente que pueden encontrarse en función de sus prácticas y los vínculos que construyen con los estudiantes.

Metodología

Para cumplir con los objetivos propuestos, se realizó un estudio exploratorio-descriptivo con un enfoque cualitativo, a fin de indagar en los fenómenos desde las perspectivas subjetivas de los participantes y reconstruir en forma interpretativa sus experiencias y puntos de vista (Hernández et al., 2014). El trabajo de campo se realizó en el distrito de La Matanza durante septiembre, octubre

y noviembre de 2017. En este contexto histórico, el gobierno de Mauricio Macri transitaba su segundo año; se sostenía, hasta ese momento, una política gradualista de ajuste fiscal (Natanson, 2018) que, en el campo educativo, se caracterizó por políticas de mercantilización y privatización de la educación, desarticulación y desfinanciamiento de políticas educativas del gobierno anterior, así como por un discurso oficial en demérito de la escuela pública y de la naturalización de las desigualdades (Gluz y Feldfeber, 2021; Vassiliades, 2020).

El distrito de La Matanza (también denominado municipio de La Matanza o partido de La Matanza⁴) se encuentra en el territorio conocido como Conurbano Bonaerense⁵. La Matanza⁶ es el partido con mayor extensión territorial del conurbano y también el de mayor población, con casi 2 millones de habitantes. Contiene tres “cordones” o áreas sucesivas, las cuales presentan notables diferencias entre sí en relación con infraestructura, condiciones habitacionales, pobreza, empleo, educación, etc. En ese sentido, el primer cordón, más cercano a la CABA, es el que presenta un menor NBI⁷, del 5 %, donde las villas y asentamientos son escasas y focalizadas. El tercer cordón registra un NBI más alto, de entre el 30 % y el 50 % (Tallarico, 2020).

La técnica de recolección de datos implementada es la entrevista semiestructurada, de elaboración propia, a docentes de escuelas secundarias en contextos de pobreza del distrito de La Matanza. Para seleccionar la muestra, se utilizó la técnica de bola de nieve y un sistema estratificado que busca abarcar los tres cordones del partido.

Se entrevistaron cinco docentes mujeres de entre 30 y 50 años; tres de ellas, profesoras de Historia, y dos de Lengua y Literatura. Estas características no obedecieron a un criterio intencional en la selección de la muestra, sino a

-
4. La normativa oficial de la provincia de Buenos Aires denomina indistintamente “municipios” o “partidos” a las subdivisiones territoriales (distritos) que la conforman, las cuales tienen un gobierno local (Decreto-Ley Orgánica de las Municipalidades 6769/1958).
 5. El Conurbano Bonaerense se compone por los 24 partidos (también denominados distritos o jurisdicciones municipales) que rodean la Capital Federal. Este territorio está dividido a su vez en tres cordones. El primer cordón es el anillo más próximo a la CABA; el segundo es el que le continúa; y el tercero, el más alejado de la capital. Los cordones presentan en general cierta homogeneidad interna en relación a características sociodemográficas, donde las condiciones estructurales y los indicadores sociales tienden a disminuir al alejarse de la capital (Tallarico, 2020).
 6. La Matanza se conforma por 15 localidades con cabecera en la localidad de San Justo. Las otras son 20 de junio, Aldo Bonzi, Ciudad Evita, González Catán, Gregorio de Laferrere, Isidro Casanova, La Tablada, Lomas del Mirador, Rafael Castillo, Ramos Mejía, Tapiales, Villa Luzuriaga, Villa Madero y Virrey del Pino (Tallarico, 2020)
 7. Según indica la página web del INDEC, el término Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) “permite la delimitación de grupos de pobreza estructural y representa una alternativa a la identificación de la pobreza considerada únicamente como insuficiencia de ingresos” (INDEC, s/f, s/p).

los resultados del método bola de nieve. Todas eran residentes del partido y con al menos cinco años de antigüedad en la docencia. Dos trabajaban en el tercer cordón (Localidad de Virrey del Pino); dos, en el segundo (en las localidades de Laferrere, Isidro Casanova y Rafael Castillo); y una, en el primero (La Tablada). Todas ellas enseñaban en escuelas de nivel medio (secundaria), y dos, también en Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), que es la modalidad nocturna de secundaria para personas a partir de los 16 años en adelante. Los establecimientos se encuentran en asentamientos, villas o en su proximidad, por lo cual la mayor parte de sus alumnos proviene de allí.

Para el análisis de la información, se utilizaron los procedimientos de la teoría fundamentada desde el enfoque procesual. La teoría fundamentada en datos se caracteriza por la emergencia de teoría derivada de datos que han sido sistematizados y analizados. Se lleva adelante un proceso de codificación en tres etapas. Se inicia con la codificación abierta (los datos se leen línea por línea y se van codificando); se continúa con la codificación axial (las categorías y conceptos hallados en la etapa anterior son relacionados entre sí); finalmente, la codificación selectiva (en la cual se integran y refinan las categorías para generar teoría) (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2002). El enfoque procesual aplicado al estudio de las representaciones sociales consiste en recolectar material discursivo mediante técnicas como la entrevista, documentos, etc., y someterlos al análisis de contenidos para identificar las representaciones sociales (Araya, citado en Alveiro, 2013).

Con respecto a los resguardos éticos, se preservan los nombres completos y las escuelas de las docentes para mantener su anonimato.

Hallazgos

Los hallazgos que se presentan a continuación se han dividido en tres apartados establecidos a partir de las dimensiones de análisis desde las que se abordaron los datos, y que emergieron del proceso de sistematización de la información. En primer lugar, se desarrollan las representaciones acerca de la imagen que los docentes construyen sobre los estudiantes, incluyendo las caracterizaciones que hacen de ellos y las expectativas que depositan en su futuro al finalizar la escuela. La segunda dimensión analizada busca identificar aquellas representaciones sociales presentes en el relato de las docentes acerca de las características de las escuelas ubicadas en contextos de vulnerabilidad social. Allí se observa, entre otras cuestiones, las representaciones en torno a las diferencias entre escuela pública y privada, y la función social que le asignan a la escuela. Finalmente, en la tercera dimensión, se profundiza en las representaciones con relación a la práctica docente y los modos de llevarla adelante, el rol del educador, y los tipos de docente según la manera en que encaran su tarea, distinguiendo a docentes “incluyentes” y “excluyentes”.

Representaciones sobre la imagen de los estudiantes, sus características y expectativas a futuro

En la primera categoría de análisis, se propuso indagar acerca de la imagen que los docentes construyen sobre sus estudiantes. Sus valoraciones resaltan aspectos positivos y negativos que muestran una mirada compleja, no carente por momentos de algunas contradicciones. En general, las respuestas de las entrevistadas son coincidentes, lo que da indicios de miradas y discursos compartidos acerca de los temas planteados.

Una de las cuestiones que se preguntó fue acerca de las características de los estudiantes. Las docentes señalaron sistemáticamente la falta de hábitos estudiantiles y de atención: *“hay mucha falta de participación o de interés, de decir, estoy acá porque estoy obligado, les falta incentivo propio”*; *“no tienen hábitos de estar en la escuela, escuchar, prestar atención, que hagan la tarea es muy raro”*. También, dan cuenta de una deficiente escolarización primaria que arrastran durante el secundario, razón por la cual no han desarrollado competencias necesarias para desempeñarse correctamente en las materias: *“El nivel académico es bajo, cuesta mucho la lectura y escritura”*; *“No procesan la información, y tampoco tienen las herramientas para hacerlo”*. Indican que los alumnos van a la escuela para evadir sus problemas y eso dificulta la tarea pedagógica, lo que disminuye la calidad y cantidad de los aprendizajes: *“Se achata todo, va todo para abajo”*.

En sus descripciones, el alumno es visto como desinteresado, sin hábitos de estudio, sin incentivos, desmotivado, y que va a la escuela para evadir sus problemas. Además, hay una imagen negativa sobre la escuela primaria, que es responsabilizada por las dificultades cognitivas de los alumnos. La carencia de “herramientas” remite también a una falta del ámbito familiar, ligada al capital cultural. De esta manera, aparece la idea de que la calidad educativa en esas escuelas “va en caída” por todas estas limitaciones.

La idea de que la escuela va en caída resulta coincidente con el discurso imperante en el gobierno de Macri, cuyas políticas de privatización y de mercantilización de la educación se legitimaban en el fomento de una imagen negativa de la escuela pública, la cual era desvalorizada sistemáticamente durante ese gobierno⁸ (Suasnábar, 2018; Vassiliades, 2020). Por ello, se abre como interrogante en qué medida esa discursividad política vigente influyó en las representaciones de los docentes, más allá de su propia experiencia en el aula.

8. Algunas expresiones pronunciadas por funcionarios públicos de la gestión de la alianza Cambiemos tuvieron especial resonancia. Entre ellas, las vertidas por el presidente Mauricio Macri en el marco de la presentación de los resultados de las pruebas estandarizadas “Aprender” donde se refirió acerca de *“la terrible inequidad entre aquel que puede ir a una privada y aquel que tiene que caer en la escuela pública”* (Página 12, 21 de marzo de 2017). En el mismo contexto, la gobernadora de la provincia de Buenos Aires María Eugenia Vidal sostuvo que *“la educación pública no da para más”* (Perfil, 16 de marzo de 2017).

También aparece la imagen del joven “problemático”, “violento”, “vago”: *“Hay chicos que tienen problemas reales, salen a trabajar porque no tienen cómo parar la olla, otros están en la esquina haciendo nada...”*; *“reproducen ese nivel de violencia que deben vivir en su familia cotidianamente en la escuela, y la única forma que tienen de relacionarse con el otro es a través de la violencia”*.

Por otro lado, a pesar de las miradas negativas, también se caracteriza a los alumnos que asisten a escuelas en contextos vulnerables como capaces y con potencial para superarse, aunque con muchos obstáculos y problemáticas que vuelven muy difícil que salga adelante. Aparece la valoración de los alumnos como resilientes y sacrificados: *“En el km 43 en invierno con el frío y la escarcha se vienen con una camperita de modal, con zapatos de verano sin medias, y a las siete de la mañana se cruzan un campo de siete cuadras para venir a estudiar, no es menor, es todo un logro”*. A la vez, destacan su madurez para hacerse cargo de responsabilidades de etapas más adultas: *“Los chicos del último año son más maduros, porque tienen más responsabilidades que los chicos de Ramos Mejía, San Justo, porque tienen hermanos a cargo...”* La comparación con estas localidades da cuenta de las diferencias internas dentro del partido y pone en evidencia los contrastes sociales. Ramos Mejía y San Justo pertenecen al primer cordón del conurbano, donde las condiciones materiales, de infraestructura y sociodemográficas son mejores.

Al mismo tiempo que los jóvenes son caracterizados como vagos, violentos, problemáticos y desinteresados, aparecen otras imágenes de resiliencia, madurez y sacrificio. Esto indica, según ellas, que el alumno tiene capacidad y potencial, pero está muy limitado por sus problemáticas. Estas representaciones pueden parecer contradictorias, pero, en realidad, permiten entrever la complejidad con la que las entrevistadas analizan a sus estudiantes, pues no recaen en un simple etiquetamiento negativo ni en la idealización.

Se inquirió también acerca de las perspectivas a futuro que consideraban que tenían los estudiantes. En relación a ello, señalaron la falta de expectativas de los alumnos sobre sí mismos, lo que lleva a la “automarginación”, la desesperanza de alcanzar sus aspiraciones, y el escepticismo de que la escuela pueda proveerles un destino más promisorio: *“Cuando les decís que el año que viene vayan pensando en hacer una carrera, es como algo muy lejano para ellos, como si les estuvieras hablando de ir a Disney, como que es imposible, que no les corresponde a ellos ir a la universidad, eso es algo que le pasa a la gente que está en la tele. Ellos mismos se auto marginan”*. Este fenómeno ha sido documentado anteriormente, como en los análisis de Kaplan (2008) y Dussel (2014) sobre la internalización simbólica de las desigualdades. Los estudiantes parecen ponerse barreras o limitaciones en relación con su futuro, y a sus alternativas de inserción laboral o académica.

Las docentes consideran que esas limitadas expectativas a futuro, en general reproductivas de la condición de sus padres, están relacionadas con los modelos presentes en la familia y el barrio: *“Para ellos, que yo tuviera 30 años y no tuviera un hijo era increíble... Piensan que tenés que tener un hijo ni bien terminas la escuela o antes”*.

Sobre las posibilidades reales de inserción laboral o en la educación superior de sus estudiantes cuando egresen, la creencia principal es que las circunstancias del contexto económico son extremadamente limitantes para conseguir empleo en blanco o proseguir la universidad, y que, si siguen un estudio, es algo que les dé salida laboral rápida, pero no porque sea necesariamente lo que les gustaría hacer. Los empleos formales a los que pueden acceder son, según las docentes, enfermería o la policía, o trabajos de baja calificación: *“Trabajo en blanco no, capaz trabajan en el oficio de la familia... si tienen un negocio, o salen a vender, van a la feria, en sí al joven le cuesta conseguir trabajo, imagínate estos chicos... en blanco pueden entrar como repositor en un supermercado...”*

Sostienen que lo más factible es que trabajen en condiciones precarias, tercerizados o changas, y que no estudien: *“La gran mayoría no sigue estudiando, tienen una mentalidad obrera, salen a hacer changas o trabajos en negro, en fábricas tercerizados, o como albañiles, lavando autos, muy pocos están proyectados a seguir estudiando...”* En el raro caso de que llegaran a estudiar, ninguna docente cree que cuentan con las herramientas necesarias para ser exitosos en la universidad y anticipan que fracasarán terriblemente. Si alguno logra concluir estudios superiores, *“es un genio o tiene una capacidad superior”*.

La idea de que los estudiantes presentan “una mentalidad obrera” remite a los aportes de la teoría reproductivista. En los comentarios de las docentes, esta forma de pensar no aparece atribuida a la escuela como dispositivo de inculcación de la posición de clase; sin embargo, cabe preguntarse qué rol le compete a la institución en esa internalización, y qué hacen los docentes por su parte para abrir los horizontes y ofrecer alternativas. Considerando las bajas expectativas que depositan los docentes en los estudiantes y retomando la teoría del efecto pigmalión, cabe preguntarse lo siguiente: ¿son profecías autocumplidas?, ¿los docentes manifiestan con los alumnos esas creencias en sus palabras o su práctica?, de ser así, ¿de qué manera los estudiantes las perciben e internalizan? Si el docente que trabaja con ellos desconfía de que puedan acceder a un mejor futuro, ¿cómo afecta la confianza en sí mismos de los estudiantes y su propia imagen?, ¿cómo limita sus deseos y proyecciones personales?

Continuando con la caracterización de los estudiantes realizada por las docentes, prevalece la opinión de que los alumnos van a la escuela por motivos económicos, ya sea para comer, por la Asignación Universal por Hijo o el Progresar⁹, y en algunos casos para obtener el título y aspirar a mejores posibilidades de conseguir un empleo, pero no para instruirse y apropiarse

9. Tanto la Asignación Universal por Hijo como el Progresar son políticas del Estado argentino, las cuales asignan un monto de dinero mensual a personas sin ingresos o con empleos no registrados. En el primer caso, a la madre o padre por cada hijo menor de 18 años, y, en el segundo, a estudiantes de nivel primario, secundario o superior con distintos límites de edad (a partir de los 16 años). Estas políticas se iniciaron durante el gobierno de Cristina Kirchner y tuvieron continuidad en los gobiernos que le sucedieron (<https://www.anses.gob.ar/>).

del conocimiento: *“Los últimos años con la AUH y la presencia del Estado aumentó la escolaridad; además, tienen el Progresar, que los que son repetidores lo cobran... y eso ayuda a que terminen. Si van en primaria, van al comedor, y en secundaria, si no hay, les dan lo que sobra de primaria.”*

Asimismo, las docentes señalan que los alumnos están atravesados por múltiples problemáticas. Las principales que mencionan son el hambre y la violencia: *“Abrís una caja de pandora que no sabes lo que te vas a encontrar, te cuentan experiencias que quedas pasmada, decís qué hago con esto...”* En cuanto a las causas que dan origen a las problemáticas, todas las docentes destacan principalmente a la familia, como ambiente violento, de abandono, o donde falta la contención: *“Describir a los niños es describir a la familia, el niño violento, como el niño cariñoso, es fiel reflejo de sus padres... Ellos traen las debilidades y fortalezas de la casa, todas las falencias, todas las faltas, las ausencias, las traen de su casa”*. Asocian el origen de esos conflictos familiares principalmente con la pobreza; el contexto social del barrio, donde están expuestos a prácticas o situaciones peligrosas; la falta de motivación y acompañamiento de algunos docentes; y la deficiente escuela primaria. Llama la atención que identifiquen que el docente, y su falta de motivación y acompañamiento pueden incidir en el comportamiento negativo de los estudiantes, pero no queda claro hasta qué punto consideran su práctica docente. Esto puede interpretarse a la luz de algunos planteamientos de Bayón (2012), quien afirma que las representaciones sobre los más desfavorecidos pueden ocultar las causas de sus desventajas, y que las características culturales se fusionan con las características económicas, de tal forma que la escasez de recursos se asocia a diferencias en la estructura familiar, la crianza, y las actitudes de los jóvenes.

Respecto a si las docentes observan rasgos o elementos característicos del barrio en sus alumnos, los rasgos identificados son los códigos del lenguaje; las actitudes violentas o prepotentes; los estilos musicales; los excesos (drogas, alcohol), que son vistos como forma de imponer respeto entre pares y ante las autoridades: *“Tienen como códigos barriales, se ponen apodos... vos sos de Lomas, vos sos de los kilómetros... hay mucha discriminación, bullying”; “se pelean mucho por los equipos de fútbol, y se dicen negro, puto, villero, vos sos de Puerta de Hierro... No te hagas el vivo porque te tiro caño...”;* *“el faso, el faso es muy común... hablan de eso, se hacen los cancheros...”*. En general, hay una imagen negativa del barrio, como lugar donde los estudiantes adquieren prácticas que los llevan por mal camino.

En relación con las capacidades académicas de los estudiantes, las entrevistas indican que presentan dificultades, especialmente en Lengua y Matemática. Atribuyen esto a un arrastre de la escuela primaria, en la cual no adquirieron habilidades básicas como la lectoescritura, comprensión de textos, operaciones, etc. Asimismo, señalan que las problemáticas sociales también influyen de forma negativa en su desempeño y su estabilidad en la escuela. En contraposición, destacan que sus experiencias de vida los enriquecen en cuanto a reflexiones en debates sobre las problemáticas actuales: *“Siempre les cuesta*

mucho Literatura, el lenguaje, y Matemáticas... les cuesta horrores comprender un texto... sacar ideas principales...”, pero, por otro lado, “*cuando pones un tema en debate, los que más saben son ellos, los del fondo, aun en su desidia y desorden, saben*”. Se observa allí que las docentes consideran que los alumnos arrastran deficiencias de aprendizaje que agravan sus dificultades y arriesgan sus trayectorias escolares, pero, a su vez, sostienen que sus contextos sociales les aportan otro tipo de conocimientos que enriquecen la experiencia áulica.

En los discursos de las docentes entrevistadas, la responsabilidad por el bajo rendimiento y el comportamiento de los estudiantes recae en las familias y en la escuela primaria. En sus representaciones, las familias, debido a su bajo capital cultural, sus problemas, su falta de tiempo o de interés, no logran dar el apoyo necesario al estudiante; por otro lado, la escuela primaria permite que pasen al secundario arrastrando graves déficits en sus aprendizajes. Es interesante señalar que la escuela secundaria no aparece con el mismo nivel de responsabilidad, lo que podría interpretarse como una negación acerca del papel de los docentes sobre el rendimiento de los estudiantes. La “culpa” es depositada en otras instancias que deberían haber hecho un trabajo mejor.

Representaciones sobre las escuelas en contexto de pobreza: entre el salvavidas y el barco que se hunde

La segunda dimensión analizada busca identificar aquellas representaciones sociales presentes en el relato de las docentes acerca de las características de las escuelas ubicadas en contextos de vulnerabilidad social.

En sus respuestas la escuela aparece como el lugar donde se trasladan las problemáticas de los alumnos: violencia, carencias materiales, simbólicas y afectivas, y también como espacio donde ellos pueden ser escuchados y recibir apoyo: “*En estos contextos, los chicos van a la escuela casi como a un club, es un lugar de contención*”.

En esa imagen, el docente está desbordado y debe ocupar más tareas que exceden lo estrictamente pedagógico: “*Los chicos vienen y dicen tengo hambre; entonces, los docentes hacemos una vaquita para comprar algo*”; “*Los chicos buscan contención, incluso los familiares, en algunos casos, van a la escuela y hablan con los profesores*”.

Estas descripciones coinciden con algunos estudios que indican que las escuelas en contextos de pobreza se han visto en la necesidad de suplir y compensar las necesidades materiales, lo que conlleva que adopten un rol asistencialista y descuiden la función educativa (Tiramonti, 2001).

Con respecto a las problemáticas en el aula, la discriminación, la violencia, y la falta de respeto entre pares y con las autoridades son las más mencionadas. También, señalan la falta de recursos para trabajar (fotocopias, cuadernos, lapiceras, hojas, etc.). Estas carencias materiales son vistas por las docentes como muy limitantes para el desarrollo de la práctica áulica.

Por otro lado, sostienen que distintas escuelas en el mismo barrio y contexto pueden obtener resultados muy diferentes, y que eso se debe a la fama o imagen que se construye la institución ante la comunidad. Las participantes lo atribuyen al estilo de liderazgo de los directivos de la escuela y la exigencia que establecen: *“Las familias (...) saben que a la 23 van a ir a estudiar y a la 29 bueno... por lo menos van a tener un título secundario...”*

Se observa que, en ese barrio, se han construido representaciones sociales compartidas por la comunidad educativa sobre las escuelas. Si bien ambas son escuelas públicas con los mismos recursos y en los mismos contextos sociales, en una de ellas, se espera un nivel de exigencia alto y, en la otra, uno inferior; así, las familias pueden elegir la escuela según ese criterio y la escuela legitima su derecho a pretender un nivel de rendimiento mayor. En ese sentido, las entrevistadas consideran que el liderazgo técnico pedagógico de la dirección escolar podría propiciar escuelas más eficaces en contextos vulnerables. Es preciso subrayar el papel que juegan las representaciones en esas diferencias institucionales, porque ofrece evidencia del efecto concreto que producen en la práctica.

Consultadas sobre si dentro de las escuelas públicas en contextos vulnerables se encuentran diferencias destacables, la principal respuesta es la diferencia entre los docentes que componen el plantel y las posturas que asumen frente a los estudiantes: *“Entre los mismos docentes, están los que ven a los alumnos como sujeto de derecho y los que no”*.

En un caso, señalan que, en una misma escuela, los del turno mañana se esmeran más que los del turno tarde y se preocupan por cumplir, mientras que los de la tarde van para divertirse: *“Es que los de 1ro, 2da son los primeros chicos que se anotan, y los de la tarde son los últimos, y hay muchos repetidores...”*. Aquí, se observa que las representaciones diferenciales no son solo entre distintas escuelas, sino que también pueden ser dentro de una misma escuela, entre cursos o turnos.

Se consultó, también, sobre las diferencias entre dar clases en estas escuelas y otras escuelas en contextos económicos favorables. Prevalece la idea de que, en escuelas privadas, es más fácil, porque hay mejor infraestructura, más recursos y, según dónde estén ubicadas, más acceso a opciones culturales: *“Las escuelas privadas tienen más herramientas, mejor material didáctico... Hay proyectores, mapas, libros, incluso las tizas... una escuela bien equipada desde lo visual, lo tecnológico, facilita mucho las cosas”*. Los docentes tienden a comparar con las escuelas de Ramos Mejía o de la Capital Federal, donde el contraste es mayor: *“De General Paz para allá, es otra realidad totalmente distinta.”* Hay una imagen de que *“allá tienen todo”* lo necesario para educar, mientras que, en los barrios en sectores más pobres de La Matanza, hay muchas limitaciones: *“En la escuela privada tienen todo, las instalaciones... Está calentito, bien pintado, un clima ameno, en la sala de profesores tenés un café, vas al aula y tenés un aire acondicionado, tenés un proyector, sala de informática, sala de videos... Tienen comodidades.”* La diferencia es calificada reiteradamente como *“abismal”*.

A pesar de estas valoraciones que resaltan las virtudes materiales de las escuelas privadas, se encuentra también una mirada negativa sobre esas instituciones y sus estudiantes. Se considera que allí exigen de más para justificar la cuota, y que los alumnos no valoran lo que tienen ni al docente, porque no tienen problemas económicos: *“Es como el chico que lo tiene todo, y entonces cree que... creen que te vienen a hacer un favor, no tenés el valor que corresponde”*. También, sostienen que, aunque las escuelas privadas cuenten con recursos, aun así hay problemas al trabajar en el aula: *“Tienen mejor capacidad, mejor rendimiento. Pero, a veces, tampoco quieren estudiar. Son problemas de aprendizaje, pero que no tienen que ver con cuestiones económicas.”*

Por un lado, se observa la creencia de que existe una gran brecha material entre la educación en contextos de pobreza y la que se ofrece en escuelas a las que acuden jóvenes con mejor posición económica. Se considera que, en estas últimas, es más fácil trabajar, ya que se cuenta con todos los recursos, mientras que, en las más desfavorecidas, estos son muy limitados, lo que hace al trabajo más difícil. Por otro lado, también consideran que, en las escuelas privadas, los alumnos no valoran ni los recursos que tienen ni el trabajo del docente. Las comparaciones que realizan entre escuela pública y privada reflejan las diferencias entre circuitos escolares descritas por los autores del campo de las desigualdades educativas en Argentina, señaladas anteriormente (Kessler, 2014; Jacinto & Terigi, 2007; Tiramonti, 2004;).

La educación es vista como la posibilitadora de la superación de los contextos de vulnerabilidad en que se encuentran los alumnos; así mismo, tiene la misión de disminuir las desventajas sociales y trabajar por la igualdad de oportunidades: *“Lo mejor es la escuela pública, como lugar de transformación social, en sí la educación lo es”*. Sin embargo, esta imagen, que destaca el rol de la educación para promover oportunidades sociales, presenta ciertas contradicciones con las bajas expectativas que depositan sobre los estudiantes, señaladas anteriormente.

Además, destacan la importancia y necesidad de la escuela como ámbito de contención, pero que no por esa razón debería dejarse de lado la instrucción: *“Hay que replantearse qué lugar tiene la escuela, si es un lugar de contención o donde se van a instruir. O ambos, no tiene por qué ser excluyente. En algunos barrios tan vulnerables la única presencia del Estado es la escuela, por eso ocupa un lugar fundamental, pero tampoco tiene que dejar de ser un lugar donde se van a instruir, porque también los estás discriminando.”*

En las palabras de las docentes, la escuela aparece con la “misión” de “rescatar” u ofrecer un salvavidas a los jóvenes para la construcción de un futuro mejor. Sin embargo, la ayuda parece estar más orientada a la contención y al apoyo emocional, más que en brindar herramientas de formación que los preparen para las exigencias del mercado y los estudios superiores. En ese sentido, se observan contradicciones o disonancias entre el lugar que se le otorga a la institución escolar, especialmente a la escuela pública, y la función que efectivamente cumple. Si bien las entrevistadas no dejan de mencionar la relevancia

de los contenidos, estos ocupan un segundo plano. Se advierte, de esta forma, que hay una idealización de la escuela como espacio para la movilidad social que persiste, a pesar de las dificultades que ellas mismas señalan para lograrlo.

Representaciones sobre el trabajo docente en estas escuelas: prácticas y sentidos de la tarea de enseñar en contextos vulnerables

Finalmente, como tercera categoría, se analizaron las representaciones sobre la tarea docente en estos contextos sociales. Al respecto, una primera impresión manifestada por las participantes es que trabajar allí no es para todos, dadas las problemáticas materiales y sociales que se encuentran. Se observa una polarización entre el “docente comprometido” y el “docente desinteresado”, y lo describen como un trabajo que requiere mayores esfuerzos en la medida en que el profesor se involucra en la realidad de los alumnos y la escuela: *“Hay otros a los que no les importa, así que para ellos es fácil, van, dan sus cosas y se van.”*

Consideran que el docente debe darles las herramientas para superarse y debe ser un modelo. Afirman que es tarea del docente acortar las desigualdades sociales a través de su labor y ser ejemplo para sus alumnos: *“La tarea docente en estos contextos es transformadora (...) trabajas con pibes con enormes desventajas, y tenés la tarea de igualar”; “no faltar, no darles ejemplos equivocados... ellos esperan mucho de nosotros, tal vez somos el único modelo adulto que ellos tienen...”*

Según las entrevistadas, el docente debe involucrarse escuchando a los alumnos, generando confianza, estableciendo un vínculo con ellos, motivándolos y trabajando sobre su autoestima para mejorarla. Consideran que el profesor cumple un rol importante en ese sentido, y que debe buscar la forma para que el alumno se comprometa con sus estudios y progrese: *“Lo sentimental es importante, al pibe que se siente fracasado hay que devolverle la autoestima...”; “La palabra es muy enriquecedora. Si vos los escuchas, los pibes van a hacer el click... y los enganchas pedagógicamente...”*

En sus relatos, aparece notoriamente en orden de prioridades lo vincular por sobre lo curricular. Prevalece la creencia de que el docente debe establecer un vínculo afectivo cercano con el alumno para motivarlo. De esta manera, se compensan las carencias de roles a seguir en la familia y la falta de contención. En algunos casos, las docentes también suplen otras carencias, pues les compran comida, pagan las fotocopias de su bolsillo, o los acompañan a la casa: *“Los profesores, si vemos que no tienen nada para comer, ayudamos con algo. Y la fiesta de fin de año se la pagamos nosotros, los profesores, con un fondo que hicimos”; “Si hay una pelea fuerte por las dudas el preceptor y un profesor acompañan a los alumnos a sus casas para evitar que siga afuera. Así saben que la institución los cuida.”* Sin embargo, también consideran que eso no debería disminuir la exigencia, y que se deben buscar estrategias didácticas que contribuyan a que los alumnos se superen. En estos contextos, la tarea educativa frecuentemente se encuentra tensionada, ya que el docente debe cumplir funciones diversas que desdibujan su rol tradicional.

Las docentes consideran que es necesario adaptar los contenidos al contexto social del que provienen para que puedan realizar aprendizajes significativos. En ese sentido, destacan el trabajo con las problemáticas cotidianas de sus alumnos: *“Para explicar agricultura, uso el contexto de ellos, de las quintas... Cuando hablamos de contaminación, hablamos del Río Matanza... Cuando hablamos de jerarquías sociales, hablamos de la pobreza, que existe desde tiempos remotos... y hablamos, en las fechas patrias, de que las revoluciones las hicieron la gente humilde...”*

También, indican que los contenidos suelen verse reducidos o simplificados por las dificultades que arrastran del primario para comprender textos. Esto los obliga a dedicar tiempo a trabajar sobre esas limitaciones y posponer otros temas: *“Los contenidos deberían ser un poco más rigurosos respecto a la cientificidad de la disciplina, pero es un grupo que no... lo hago más distendido. Tuvimos marco teórico pero poco y de la forma más simple... lingüística o semiótica no tiene idea lo que es, así que trate de explicarlo de forma más sencilla, con palabras que usen ellos, con ejemplos con los que ellos se puedan relacionar.”* Allí vemos que las participantes creen que es importante adaptar los contenidos al contexto social de los alumnos, pero esas adaptaciones suelen reducir su cantidad y ser simplificadoras. Estiman necesario dejar de lado algunos temas para trabajar sobre dificultades cognitivas y competencias que ya deberían estar resueltas. Esto podría derivar en relaciones pedagógicas en las que no se les ofrecen a los estudiantes las condiciones de aprendizaje para mejorar sus expectativas a futuro, por tratar a todos como un todo deficitario y homogéneo, sin valorar sus potencialidades en forma individualizada (Román, 2003).

La mayoría de las docentes consideran importante llevar adelante secuencias didácticas que hagan trabajar a los alumnos sobre la lectura, escritura, expresión oral, comprensión de textos y argumentación para superar esas dificultades: *“Puede ser que el nivel descienda, porque no se puede exigir más cuando prácticamente no saben leer, tenés que empezar casi de 0, y ahí dejas de lado muchos contenidos en el camino. Hay que lograr que estén en un estándar mínimo de conocimiento que en otros lugares ya lo tienen superado.”*

Por otro lado, destacan el uso de materiales audiovisuales, imágenes, videos, películas, y la incorporación del celular como herramienta de trabajo, porque resulta más efectivo y atractivo para los estudiantes. Solo una de las docentes utiliza en sus clases el examen presencial escrito u oral, y en algunos grupos, tampoco lo hace. En general, sostienen que *“no creen”* en la eficacia de esta modalidad evaluativa, o que no pueden llevarlas adelante por diversas circunstancias, como que los alumnos no están acostumbrados a las pruebas y se resisten, o que faltan mucho y no van el día del examen. Prefieren evaluar mediante trabajos prácticos, y nota conceptual por participación, actitudes y asistencia: *“Yo evalúo el trayecto (...) no tomo evaluación, tomo en cuenta la participación, el trato entre ellos, que defiendan sus posturas, que tengan su carpeta en orden...”* En estas narraciones, es posible detectar que, en las evaluaciones, tiene gran peso el “oficio de alumno”; en ese sentido, las formas desplazan a los contenidos a la hora de calificar.

Una de las docentes manifestó que, aunque no tomaba prueba en la escuela pública, sí lo hacía cuando trabajaba en privada. En la misma línea, otra señaló que, en las privadas, se puede exigir más: *“Allá están en una situación más cómoda, no tienen excusa”*.

Adicionalmente, se les pidió a las docentes que describieran las prácticas de sus colegas. En este ejercicio, las entrevistadas distinguieron dos modelos de docentes bien marcados: por un lado, un docente “inclusivo”, con un perfil motivador, esperanzado, comprometido, que acompaña, ayuda y aconseja a sus alumnos, que cree en ellos y trabajan implementando estrategias didácticas para que se superen; por otro lado, el docente “excluyente”, con una mirada negativa y prejuiciosa sobre sus alumnos, en general asociada por las entrevistadas a un “odio de clase”, a partir del cual el docente considera que sus alumnos son inferiores a él, quien se encuentra en una posición social superior, y no quiere ni pretende trabajar para darle oportunidad al alumno de que se le acerque socialmente. Desde esas miradas descritas, el estudiante es visto como “perdido” de antemano, y su opinión sobre ellos es muy negativa, como “vagos” y “futuros delincuentes”, que no tienen ni la capacidad ni las ganas para superarse, y que, por ende, si el docente se esfuerza en ayudarlos, es una pérdida de tiempo: *“He estado en salas de profesores donde decían: para qué les vamos a enseñar si estos son unos negros de mierda...”*; *“Están los docentes que los encasillan: para qué, si no aprenden nada, si vienen a boludear, si siempre van a ser unos negros”*; *“Dicen: para qué voy a gastar mi esfuerzo en estos... Si van a ir a vender papa, mientras que en las privadas exigen mucho más”*; *“Te dicen, en la sala de profesores: ¿Por qué te rompes la cabeza con este, que ya fue? ¿Qué te talentás en hacerles copias si son todos iguales? Van a salir a robar, no tienen cultura, salen de acá y tienen un pibe...”*.

En estas descripciones contrastantes y por momentos dolorosas, aparece por un lado el docente inclusivo, que es motivador, comprometido, acompaña a sus alumnos y los ayuda a superarse, mientras que, por el otro, se encuentra el excluyente, que tiene una mirada peyorativa y discriminatoria sobre sus estudiantes, vinculado a un “odio de clase”, y que no creen ni quieren que el alumno progrese.

Cabe resaltar que la totalidad de las entrevistadas se definió como docente inclusiva, pero, en algunos aspectos de sus comentarios, no condicen plenamente con ese modelo, por ejemplo, en las bajas expectativas que transmiten sobre el futuro de sus alumnos o las bajas exigencias que plantean en su labor.

Según las entrevistadas, los profesores excluyentes no dedican esfuerzos a las clases, e implementan secuencias didácticas de reproducción, es decir, que no desafían cognitivamente o intelectualmente a sus alumnos: *“Van como bueno... tengo que ir acá con estos semihumanos, me tengo que parar ahí y hacer como que doy clases.”*; *“les tiran la fotocopia y les mandan tres preguntas... y a los chicos mucho eso no les abre la cabeza.”*

El profesor incluyente que las docentes describen presenta desafíos cognitivos a sus alumnos para que se superen, mientras que el profesor excluyente no dedica esfuerzos a su trabajo y solo limita a sus alumnos con tareas de reproducción. Se pueden vincular estas representaciones con los postulados de Román (2003) sobre cómo el universo simbólico de los docentes actúa como mediador y afecta la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que los profesores conducen en el aula, lo que genera formas efectivas o inefectivas de trabajo reflejadas en la dinámica establecida.

Es posible que ambos “modelos” polarizados de docente que describen las entrevistadas sean reflejo de las posiciones que asumen los profesores, es decir, del modo en que sus concepciones ético-políticas sobre la educación y el trabajo que desempeñan se materializa en sus prácticas. En algunos casos, el docente puede tender a la resignación ante las duras condiciones de desigualdad que encuentra en el aula, e incluso, puede asumir actitudes discriminadoras, o buscar diferenciarse socialmente de los estudiantes. En otros casos, persisten en el empeño de ofrecer una enseñanza que pueda servir a esos alumnos para aprender y prepararse para su futuro, y están comprometidos con su tarea, a pesar de las condiciones en las que deben llevarla adelante. A esto se lo ha llamado “obstinación por educar” (Grupo Viernes, 2008). Sin embargo, como suele ocurrir, estos modelos polarizados pueden estar exagerados por el discurso y llevar a lecturas reduccionistas de las posiciones que asumen los docentes frente a su práctica en contextos sociales de pobreza. La realidad usualmente resulta ser más “gris” y compleja.

Reflexiones finales

Las representaciones sociales de las docentes que aquí se han intentado describir permiten entrever la complejidad del fenómeno de las desigualdades educativas, así como los modos en que los aspectos simbólicos operan cotidianamente, y configuran las prácticas de enseñanza en función de las vivencias y asimilaciones subjetivas que hacen las docentes de ellas.

Según lo registrado, a los estudiantes de contextos vulnerables se les ofrecerían interacciones pedagógicas de carácter regulativo, reproductor y simplificado. Las representaciones que portan las docentes parecen moldear los vínculos que construyen y las expectativas que depositan en sus estudiantes, los contenidos que dictan, y la exigencia al evaluar; privilegian como valor que el estudiante cumpla con el oficio de alumno más que la apropiación de contenidos y priorizan lo vincular por sobre lo pedagógico-curricular.

En particular, cabe preguntarse hasta qué punto afectan las bajas expectativas de los docentes sobre el futuro de los estudiantes en la imagen que estos últimos construyen de sí mismos y sus proyecciones futuras. Es decir, en qué medida esas concepciones actúan como profecía autocumplida, lo que limita los horizontes de los educandos.

Por otra parte, las comparaciones que aparecen con la escuela privada en las narraciones de las participantes ofrecen indicios de los modos en que se materializan las desigualdades entre circuitos escolares, y cómo son percibidas y vivenciadas por los actores. En un mismo distrito se observan realidades muy diferentes entre instituciones que reciben a sectores económicos distintos, y esas diferencias parecen tener influencia en las prácticas de enseñanza que producen los docentes.

Las descripciones de distintos tipos de docentes, aquellos que “incluyen” y los que “excluyen”, representan categorías polarizadas que indican que, en un mismo contexto, los educadores asumen distintas posiciones; desde la óptica de las representaciones sociales, coincide con las observaciones de Jodelet acerca de la posibilidad de que existan representaciones diversas dentro de los grupos profesionales, producto de la conflictividad social.

Las interpretaciones que los docentes realizan del contexto en que trabajan, la mirada de los estudiantes y la concepción sobre su labor son solo algunas de las dimensiones que se conjugan y dan forma a la tarea de enseñar. Si bien los resultados evidencian que las prácticas en contextos de vulnerabilidad social tienden a ser reproductivistas y simplificadas, y que colocan a los estudiantes en desventaja con pares de mejores posiciones, también aparecen otras nociones que valen la pena señalar. Las docentes destacan virtudes en esos jóvenes, y los describen como personas con capacidad, resilientes y con potencial. Insisten en la importancia de la escuela como espacio de transformación social; de sus relatos, se desprenden deseos de ofrecerles mejores oportunidades, a pesar de las circunstancias que atraviesan cotidianamente. Estas aparentes contradicciones entre sus concepciones y sus prácticas dejan traslucir la complejidad de la realidad en la que se enmarcan sus acciones y en la que se forjan como docentes, y es por ello que las etiquetas deben ser utilizadas con sumo cuidado, porque pueden producir imágenes estereotipadas que no reflejan adecuadamente las situaciones y vivencias singulares que se producen en las aulas.

Por lo antes expuesto, el estudio de las representaciones sociales y los aspectos simbólicos que atraviesan los hechos pedagógicos resulta relevante para analizar las desigualdades educativas y reflexionar sobre las medidas que pueden tomarse si se aspira a enriquecer las experiencias educativas de los estudiantes de contextos vulnerables, y a ofrecer una educación más inclusiva, justa y equitativa.

Referencias bibliográficas

- Alveiro, D. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *CES Psicología*, 6(1),122-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539419008>
- Baudelot, C. & Establet, R. (1997). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI Editores.
- Bayón, M. (2012). “El lugar de los pobres: espacio, representaciones sociales y estigmas en la ciudad de México”, *Revista Mexicana de Sociología*, 74(1), pp. 133-166.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1998). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Distribuciones Fontamara.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1985). La instrucción escolar en la América capitalista. Siglo XXI Editores.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano.
- Castorina, J. A., & Kaplan, C. V. (1997). Representaciones sociales y trayectorias educativas. Una relación problemática. *Educação & realidade*, 22(2).
- Decreto-ley Orgánica de las Municipalidades 6769/1958 de la Provincia de Buenos Aires. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/decreto-ley/1958/6769/1719>
- Dubet, F. (2015a). Los postulados normativos de la investigación en educación. Espacios en Blanco. *Serie indagaciones*, 25(2), pp. 229-249.
- Dubet, F. (2015b). ¿ Por qué preferimos la desigualdad?(aunque digamos lo contrario) Siglo Veintiuno Editores.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Dussel, I. (2014). ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción de la desigualdad? Elementos para el debate. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(43), pp. 67-90.
- Filmus, D., & Moragues, M. (2003). ¿ Para qué universalizar la educación media? En Tenti Fanfani E. (Comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Altamira, pp. 36-64.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Ed. Aldine.
- Gluz, N., & Feldfeber, M. (2021). La construcción de un nuevo sentido común. Una lectura sobre el proyecto político-educativo de la alianza Cambiemos en Argentina (2015-2019). En Gluz, N., Rodrigues, C., & Elías, R. (Coords.) *La retracción del derecho a la educación en el marco de la restauración conservadora*. Una mirada nuestroamericana (pp. 19-45). CLACSO.

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (s/f). *¿Qué es el AMBA?* <https://www.buenosaires.gov.ar/gobierno/unidades%20de%20proyectos%20especiales%20y%20puerto/que-es-amba>
- Gramundo, A., Larrañaga, G., May, P., y Seibane, C. (2021). Curso de introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales. Región NEA (Noreste argentino). Universidad Nacional de La Plata. https://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/82504/mod_resource/content/2/Guia%20NEA%202021.pdf
- Grupo Viernes (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, (30), 57-69. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041702006>
- Gutiérrez, G. & Uanini, M. (2015). Transformaciones en los procesos de la escolaridad secundaria argentina (1970-2013). *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 2(2), 28-37.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill.
- INDEC (s/f). Necesidades Básicas Insatisfechas. <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-4-47-156>
- Jacinto, C. & Terigi, F. (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. UNESCO-IIPE-Editorial Santillana.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, Serge (comp.), *Psicología Social II* (pp. 469-494). Paidós.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), pp. 32-63. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102008000200002&lng=es&tlng=es.
- Jodelet, D. & Balduzzi, M. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21(1), 133-154.
- Kaplan, C. (1994). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Aique.
- Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*. Ediciones Colihue SRL.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE-UNESCO.
- Kessler, G. (2014). *Controversias Sobre La Desigualdad. Argentina 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica.
- Llach, J. & Gigaglia, M. (2003). *Escuelas ricas para los pobres. La segregación social en la educación media argentina*. <http://www.iae.edu.ar/SiteCollectionDocuments/GESE/EscuelasRicas.pdf>

- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea digital*, (2).
- Moscovici, S. (1979) *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Natanson, J. (2018). Mauricio Macri en su ratonera: el fin de la utopía gradualista. *Nueva Sociedad*, (276), 24-33.
- Nóbile, M. (2015). Placeres y compromiso en la labor docente en la escuela secundaria: transformación del otro y reconocimiento personal. *Trabajo y sociedad*, 25, pp. 99-110 <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/110054>
- Página 12 (21 de marzo, 2017). “Caer” en la educación pública. <https://www.pagina12.com.ar/27018-caer-en-la-educacion-publica>
- Perfil (16 de marzo, 2017). Vidal: “La educación pública no da para más”. <https://www.perfil.com/noticias/politica/vidal-antes-de-la-reunion-con-docentes-la-educacion-publica-no-da-para-mas.phtml>
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y Sociedad*, 17(1), 113-128.
- Southwell, M., & Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y Sociedad*, 11(11) pp. 1-25.
- Strauss, A. & Corbin, J (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. Aldine.
- Suasnábar, C. (2018). Campo académico y políticas educativas en la historia reciente: a propósito del 30 aniversario de la revista Propuesta Educativa. *Propuesta educativa*, (50), 39-62. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852018000200005&lng=es&tlng=es.
- Tallarico, V. M. (2020). *Entre la promoción de la autonomía y la reproducción de la subordinación*. TeseoPress.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, (29), 63-71.
- Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de ‘nuevos formatos’: elucidación conceptual. *Quehacer educativo*, 107, 15-22.
- Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa de los ‘90: ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Temas Grupo Editorial
- Tiramonti, G. (Ed.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Ediciones Manantial
- Vassiliades, A. (2020). Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019). *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 30(2), 11-20. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852020000200011&lng=es&tlng=es.