

Nueva Antropología 42

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

ETNOGRAFIA DE LA EDUCACION

BEATRIZ GALVO, Etnografía de la educación * JUSTA EZPELETA, El trabajo docente y sus condiciones invisibles * ELSIE ROCKWELL, Los usos magisteriales de la lengua escrita * ETELVINA SANDOVAL, Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente * RUTH MERCADO, La escuela en la memoria histórica local. Una construcción colectiva * RAFAEL QUIROZ, El tiempo cotidiano en la escuela secundaria * MARIA BERTELY BUSQUETS, adaptaciones docentes en una comunidad mazahua * JESUS TAPIA SANTAMARIA, Entre las garras del águila en medio del Caribe * JORGE ALONSO, Las explosiones de la primavera tapatía de 1992 * RESEÑAS * DOCUMENTOS.

El trabajo docente y sus condiciones invisibles

Justa Ezpeleta*

INTRODUCCION

La asociación entre pobreza y fracaso escolar en América Latina ha sido sistemática y relativamente progresiva desde que, a mediados del siglo, comenzó la expansión de los sistemas educativos. Paradójica expansión que fincada en el acceso, no logra aún garantizar la permanencia de los niños en la escuela. Como es sabido toca a los sectores llamados marginados del campo y la ciudad concentrar los más elevados índices de fracaso.

Con mayor o menor decisión, según periodos, los gobiernos han intentado políticas para elevar la retención. Signadas por una concepción pedagógica del problema, estas políticas han

privilegiado sistemáticamente la importancia de la capacitación docente y del *curriculum*. En este encuadre, los maestros sólo son vistos como personas que enseñan y, en consecuencia, se trata de apoyar su mejor apropiación del oficio. A través de la capacitación se intenta fortalecer el dominio de contenidos, métodos y procedimientos de la enseñanza. Una débil formación entre los normalistas y todavía en varios países, un acceso al oficio de personas sin formación profesional, no sólo justifican estas estrategias sino que las hace indudablemente necesarias. Su implantación a lo largo de varias décadas no ha tenido, sin embargo, el efecto esperado. Al margen de que puedan discutirse las modalidades que afectan su eficacia, es cada vez más evidente la necesidad de atender a las dimensiones no pedagógicas de la dinámica escolar involucradas en el fracaso.

* Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV-IPN.

La tensión entre factores sociales —como atributo de los niños— y factores pedagógicos —como único atributo de la escuela— resulta insuficiente para entender la construcción escolar del fracaso.

El tradicional énfasis en la función social —abstracta— de la educación tuvo el efecto de opacar las dimensiones históricas y materiales a través de las cuales se realiza. Aunque ocasional y fragmentariamente algunas de sus manifestaciones suelen atenderse, estas dimensiones, carentes de estatus teórico, no han logrado una integración sustantiva a los objetivos prioritarios que orientan las políticas. Frente a fines poco discutibles, la discutible materialidad de los medios parece imprimir un sesgo diferenciador en las prácticas que dan forma concreta a los procesos escolares.

Con esta perspectiva, durante 1987 y 1988 realizamos un proyecto de investigación sobre las condiciones institucionales del trabajo docente con población marginada en tres países de América Latina.¹ La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, promotora del estudio, formuló asimismo un particular desafío: producir un conocimiento útil para los actores sociales —maestros, padres, funcionarios— involucrados en la vida escolar. La relación investigación-política, conocimiento-toma de decisiones, enmarcó, en otro nivel, el desarrollo del proyecto. Por sus características, la aproximación antropológica pareció la mejor opción pa-

ra explorar un campo temático poco atendido. El interés por “mostrar” el peso de las condiciones institucionales de trabajo en la *realización de la docencia*, frente a representaciones teóricas que predominantemente las ignoran, sugirió la conveniencia de otorgar a la información empírica un papel relevante en la exposición. Consideramos oportuno *construir* una descripción: acentuar la palabra de los datos más que la de los conceptos que hilvanan su estructuración; capturar y desplegar una franja del trabajo escolar (excluyendo la enseñanza en el salón) a partir de un conjunto de amplios y fértiles referentes teóricos; explorar los contenidos que anudan el quehacer del aula con la dinámica propia de la escuela; buscar allí las relaciones y tensiones, las normas y significados, los procedimientos consuetudinarios, en suma, las prácticas que sancionan y moldean la pertenencia del maestro a su lugar de trabajo. Dos categorías sugeridas por Agnes Heller² y reelaboradas³ con la ayuda de varios autores (A. Gramsci, J. Aricó, J. Holloway entre los principales)⁴

² Véase: A. Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, Península, Barcelona, 1977 e *Historia y vida cotidiana*, Grijalbo, Barcelona, 1972.

³ J. Ezpeleta y E. Rockwell, “Escuela y clases subalternas”, *Cuadernos Políticos*, núm. 37, Era, México, 1983; E. Rockwell y J. Ezpeleta, “La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso”, F. Madeira y G. Namó de Mello (comps), *Educação na América Latina. Os modelos teóricos e a Realidade social*, Cortez-Autores Asociados, Sao Paulo, 1985; J. Ezpeleta, “La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción”, *Cuadernos de Investigación*, núm. 20, DIE, México, 1986.

⁴ A. Gramsci, *Cuadernos de la cárcel 1. Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*, Juan Pablos, México, 1975; A. Gramsci: *Cuadernos de la cárcel 2. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*, Juan

¹ “Factores que inciden en la eficacia docente” en Argentina, Bolivia y Perú.

fueron centrales para orientar el trabajo de campo y el análisis: vida cotidiana y sujeto (entero). En las escuelas, tratamos de identificar sus condiciones materiales y técnicas para contener la tarea docente así como la conformación profesional típica de los *cuerpos* docentes que *se les asignan*. Desde estos componentes rastreamos las relaciones y procesos que cotidianamente constituyen y expresan su institucionalidad, las prácticas que arraigadas en situaciones institucionales precisas y determinadas, posibilitan día a día concretar el desempeño.

La categoría “sujeto entero” —persona conformada a través de diversas relaciones sociales y comprometida con diversos y no siempre coherentes referentes normativos— permitió quebrar el cerco pedagógico. La concepción del maestro que lo recorta sólo como portador y transmisor de valores y conocimientos pudo replantearse gracias a aquella categoría que permitió abordar simultáneamente al profesional y al trabajador asalariado.

La mirada no pedagógica devela componentes cuyo peso no puede omitirse. Para el estado, por ejemplo, además de centro difusor de cultura, la escuela es una unidad administrativa, parte de un sistema y sometida a sus reglas. Para la población, además de espacio socializador de la infancia es igualmente destino o posibilidad de empleo. Crecientes capas de adultos capacitados que desean trabajar como

maestros o se ven amenazados por la desocupación encuentran en el magisterio su medio de subsistencia. Una cultura organizacional que al acotar condiciones y definir controles pone en juego la permanencia en el trabajo, permea en las escuelas la construcción de las prácticas que resuelven sus modos de existir.

Achicamiento del estado y administración escolar; organización educativa y políticas laborales; inercia burocrática y diferenciación social de la demanda; son algunas de las dimensiones estructurales y no pedagógicas que —de diversos modos— están presentes en la operación de las escuelas, a través de la base material, profesional e institucional que aporta la administración. El quehacer educativo no es ajeno, a pesar de su especificidad, a esta base. No se sobrepone para existir con independencia de su continente. Por el contrario, encuentra en él la medida de su posibilidad.

En su experiencia diaria, inseparable de las concretas condiciones locales, los maestros integran como pueden las determinaciones que devienen de las dimensiones mencionadas y de las pedagógicas. Es en el ámbito de la vida cotidiana donde se encuentra “en acto” la relación entre el sujeto y la institución, entre el maestro trabajador y la escuela. Su análisis progresivo devela los encadenamientos y fusiones que finalmente producen, de una u otra forma, los procesos educativos. Por ello importa, dejando de lado a “la” escuela como entidad supuestamente homogénea, buscar en las escuelas singulares que atienden a la población marginal,

Pablos, México, 1975; J. Aricó, *Marx y América*, Alianza Editorial Mexicana, México, 1982; J. Holloway, “El estado y la lucha cotidiana”, *Cuadernos Políticos*, núm. 24., Era, México, 1980.

algunos rasgos que den cuenta de su particular y diferencial institucionalidad.

Centradas así, las condiciones de trabajo que ofrecen las instituciones a los maestros abren un vasto campo para la investigación con fértiles perspectivas para entender la parte escolar del fracaso y/o generar políticas que tiendan a controlarlo. En la atención a los casos singulares, las condiciones de trabajo son inseparables de las condiciones de enseñanza y ambas sostienen una diferencialidad institucionalmente conformada.

Lo que sigue resume una sección del informe final sobre el caso argentino.⁵ Se trata de una aproximación inicial a la escena, que en el estudio permite localizar progresivamente las reglas y las prácticas que encauzan en la escuela la integración y la profesionalización de los maestros.

ASUMIR EL AISLAMIENTO

Las escuelas rurales suelen distinguirse como construcciones solitarias en medio del campo. A veces se las ubica en las proximidades de una o dos viviendas. Fuera de éstas, las familias "vecinas" se escalonan en radios de tres, cinco, nueve o más kilómetros. Esta imagen física de la escuela constituye en sí misma una primera información sobre ciertas características de

⁵ J. Ezpeleta, "Las exigencias del trabajo", *Escuelas y Maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1991. El estudio localizado en la Provincia de Córdoba abarcó tres escuelas de la periferia urbana en la ciudad capital (un millón de habitantes) del mismo nombre y ocho escuelas rurales.

contexto que son indisociables de la docencia en el campo. Entre ellas, el aislamiento *geográfico, social y técnico* conforma una condición de trabajo que, para un buen número de maestros, se impone como condición de vida. Ellos le asignan igual o mayor importancia que a las dificultades técnicas: "Me despertaba al alba... me despertaba el silencio. El silencio se podía tocar..." recuerda alguien.

En ninguna de las escuelas estudiadas, los docentes son oriundos del lugar. Las dificultades de los caminos, del transporte y el aislamiento temporal que producen las lluvias, hace que la mayoría ocupe la habitación disponible en el establecimiento, incluso en aquellos relativamente cercanos al principal centro poblado de la región.⁶ La casa no está habitada sólo en una de las ocho escuelas rurales que abarcó nuestro estudio. En tres casos, dos maestras comparten la vivienda y en cuatro vive allí una sola docente.⁷ La mayoría de ellas son solteras y el grupo se polariza entre jóvenes recién recibidas y personas con más de diez años de servicios que han optado por permanecer en el campo. Pocas son oriundas de regiones próximas. La mayoría, tienen sus familias y su casa muy lejos de su lugar de trabajo. Ambos grupos viven en la escuela de lunes a viernes.

La situación de aislamiento produ-

⁶ A 200 km de la capital provincial, se ubica este pueblo de 8,000 habitantes. Tomándolo como punto de partida, el conjunto de escuelas estudiadas se aleja aún más a distancias que van entre 20 y 70 km.

⁷ Dos de estas escuelas son unitarias, en cinco hay dos maestras y una tiene tres. Todas atienden al ciclo completo de los siete grados que componen la primaria.

ce en los maestros dos movimientos encontrados y simultáneos hacia la población del lugar. El primero de ellos apunta a la integración, al establecimiento de contactos con los pobladores. La necesidad de vida social, de saber en dónde se está y entre quienes, la necesidad de ser aceptados para contar con alguna seguridad o alguna protección, suele mezclarse con el interés profesional o con la actitud asistencial de conocer a las familias de los niños y ampliar sus referencias, apoyarlas o convocarlas para las acciones de la escuela. La relación con los padres debe construirse —“el espacio hay que saber hacércelo uno solo”— y allí cada uno queda librado a sus capacidades personales, a su sensibilidad, a su intuición: “Yo tuve suerte. Le caí bien a la gente. Aquí cuando uno cae bien, cae bien... Si no...”

Para la dispersa población campesina la escuela opera como el único referente común y, a la vez, materializa la única presencia estatal tangible. Por ello es natural que el local escolar sea el centro de reunión para varias de sus actividades sociales y los maestros —percibidos como más influyentes— sean los asesores “naturales” para la resolución de los más diversos problemas. Aunados los intereses de ambas partes, difícilmente ellos pueden excluir de su actividad las demandas de los vecinos: “Los padres vienen por cualquier cosa. Viven pidiendo cosas: un mueble, una garrafa de gas, una damajuana de vino; que ubiquemos a las chicas para trabajo doméstico... Hace unos años llevé a operar a una niñita a Córdoba”; “Son muy colaborado-

res... pero son muy pobres”.

El otro movimiento simultáneo es el de “defenderse del medio”, el de “no dejarse tragar” por él. Las condiciones de miseria y la escasa escolaridad de los pobladores, produce una distancia social que separa a nuestro trabajador del mundo adulto de la zona y provoca actitudes defensivas que en términos personales los aíslan: “Es muy difícil adaptarse al medio y no dejarse absorber por él. No creo que la mejor situación sea quedarse para pedir traslado. Pero tampoco dejarse absorber. La mayoría se deja absorber”. En una escuela unitaria, la directora recuerda a una inspectora: “Era una docente de alma, contagiaba el amor a la docencia... No nos permitía asimilarlos con el medio. Nos transmitía ansias de superación...” y en otro lugar alguien comenta: “El último maestro se fue porque quería estudiar. No porque estemos en medio del monte nos vamos a dejar asimilar por este medio”.

Aunque como “maestros” puedan establecer fluidas relaciones con los padres, como “sujetos” acusan de diferentes maneras el peso de la soledad en que los coloca el trabajo: “Yo siento nostalgia de mi casa. A veces mucha angustia. Las mañanas me gustan. Las tardes no. En verano las tardes son mejores... No me gustan las tardes de invierno. Siento mucha tristeza. Son horribles y entonces me voy a lo de algún vecino a tomar mate. Cuando hace mucho frío y no puedo salir, me encierro y no me siento nada bien. A veces en verano los mosquitos no dejan salir (riéndose) Todos estamos medio loquitos... Lo que pasa es que con el

tiempo uno tolera menos este medio, por el propio desgaste. . .”.

Una de las maneras de buscar relaciones pares en el campo es la visita entre colegas: “El año pasado podíamos juntarnos (con la maestra de otra escuela vecina) porque las dos teníamos bicicleta. Cuando llueve y no nos podemos trasladar, tratamos de buscarnos entre nosotras o . . . a los vecinos. La compañera de Las Cañas, pobre, está más aislada. Está a 20 kilómetros del camino” (de terracería).

La vuelta a “su casa”, que sucede todos los viernes, es una preocupación permanente y otra de las formas de combatir la soledad. “Solo así se pueden soportar muchos años”, dice alguien que es de la región y otra agrega: “El medio es muy hostil. No estoy acostumbrada. Estoy adaptada”.

Generalmente, en su habitación escolar no disponen de luz. La radio aporta el único contacto con el mundo lejano de las ciudades. La desconexión con el resto del mundo puede incluir, en ocasiones, los propios conflictos del magisterio (“No hacemos huelga, ¿qué hacemos si no damos clases? Estamos solas, no tenemos nada que hacer aparte de la escuela”). Obviamente el teléfono no existe y los medios de transporte son escasos. Algún ocasional vehículo particular puede acercar al poblado más próximo o al cruce de caminos donde esperar el ómnibus “de las maestras”. Lo importante es alcanzarlo porque circula una o dos veces a la semana, “cuando no llueve. . .”.

Mientras prepara un viaje una suplente habla del pequeño grupo de compañeras con el que llegó a la región

a trabajar: “Ahora nos vemos los fines de semana en nuestro pueblo y en el viaje. El colectivo sale a las 3 de la tarde y llega a Córdoba a las 9.30 de la noche. Allí tomamos otro ómnibus para llegar al pueblo” (otras tres horas de viaje). Sólo la dureza de las condiciones de vida permite explicar la disciplina para afrontar semanalmente estos desplazamientos.

Distinta es la situación de las tres maestras que viajan a diario a su trabajo, distante 20 kilómetros de su pueblo. Originarias del lugar, que concentra un mínimo de servicios, alternan sus vehículos para desplazarse y ello les permite colaborar de diversas maneras con los vecinos y los padres de su escuela. El transporte de combustible, medicamentos, alimentos, agua o personas, forma parte de sus rutinas. A diferencia de sus colegas, este grupo no está expuesto al desarraigo. Sus proyectos de vida se identifican con los de su grupo social en la localidad donde radican.

La comunicación con la administración escolar, también acusa el efecto de la lejanía. Para los docentes esta situación acarrea ventajas y desventajas. Toda la papelería administrativa —que no es poca— generada para las escuelas urbanas, llega a las rurales y debe ser cumplimentada. Sin embargo, su tamaño (entre 10 y 50 alumnos) reduce esta carga que a menudo puede sortearse parcialmente porque “llega tarde”. Aunque los inspectores confirman las dificultades para las comunicaciones, sugieren que el uso del “todo llega tarde” suele ser excesivo.

La asunción de las tareas administrativas, de la Sociedad Cooperadora

(equivalente a la Sociedad de Padres de Familia en México) conjuntamente con el grado múltiple y, en especial, la tarea que agregan las compras y la administración del comedor escolar ponen una cuota de irritación en no pocos directores, independientemente de que la mayoría valore en forma positiva la comida que se ofrece a los niños. Una directora lo expresa así: "El medio es muy pesado. Y ahora más con los problemas del comedor... Sumar esto al trabajo de uno ¡es la muerte! Yo antes tenía un auto. Un día venía del pueblo cargada con gas, cebollas y papas, y ¡se me rompió el auto!... Me quedé en el medio del campo a esperar un comedido ¡En medio del sol! ¡Con cebollas y papas!... ¡Yo no estudié para eso!".

Las visitas de los inspectores son muy esporádicas. Sus condiciones de trabajo son igualmente difíciles en el campo y no son provistos de transporte. "En los once años que llevo aquí, vino dos veces la inspectora anterior. Y hemos tenido dos visitas informales del inspector actual". La precariedad de los controles se celebra en tanto hace posible desplegar los propios criterios profesionales: "La libertad de estar sola me ha permitido poner en práctica muchas cosas. El darles confianza y responsabilidad (a los niños) y me da resultados. Tengo aversión a la rigidez de la escuela tradicional. En este caso es distinto porque de algún modo tengo la escuela propia". Al mismo tiempo, es general un sentimiento de desprotección y de abandono respecto de los apoyos técnicos que se necesitan. Por este motivo es que también se celebran las visitas de los inspectores. En ellas en-

cuentran la posibilidad de exponer sus dudas y de intercambiar opiniones sobre problemas pedagógicos. Comparando con el signo burocrático de su gestión en la ciudad, una inspectora recuerda su trabajo en el campo: "Allí yo me sentía profesional. Los maestros me reclamaban por el apoyo profesional que podía darles".

Una directora cuenta: "Yo tuve la suerte de tener buenos inspectores, vinieron cuatro veces y siempre me ayudaron mucho... Uno me dió una bibliografía muy extensa, me interesó muchísimo y me interesé por perfeccionarme en escuelas rurales... Los inspectores me dejaron actuar siempre con mucha libertad; entonces yo introduje todos los cambios que quería, trabajé con matemática moderna, utilicé el método de Camilli, trabajé con gramática estructural...".

La lejanía del inspector y la débil presión que pueden ejercer los padres, coadyuvan a un manejo laxo de la disciplina laboral. No hay quien controle el ausentismo o los horarios. Las escuelas "cerradas" por uno o más días no son una circunstancia extraña en la región: "El ausentismo depende de la conciencia de cada uno", señala una joven.

En otros casos, y al margen de las previsiones administrativas, cierta flexibilidad de la institución —atributo del aislamiento— ofrece posibilidades de adecuación a los ritmos, necesidades y problemáticas del medio, ligadas al compromiso de algunos docentes con su trabajo: recuperar en sábados y feriados los días sin clase "por las lluvias" o por lo mismo improvisar alber-

gues para facilitar la asistencia de los alumnos en lo que parece una práctica en varias escuelas. En una llama la atención la presencia de varios niños que juegan en el patio después de la jornada de clases: "Son tres hermanitos que viven a 15 o 20 Km... y otro chiquito que también vive lejos. Viven en la escuela y los fines de semana se van a casa. Están así desde las lluvias de abril, cuando no se podía pasar por los caminos. Trajeron sus colchones y se les arman las camitas en el aula. Cenan de lo que queda de mediodía".

La imposibilidad de separar la vida de la escuela del medio determinado donde se inserta, agrega con estas características, otra dimensión específica al trabajo de los maestros rurales.

... Y EL GRADO MULTIPLE

En su práctica profesional el maestro rural enfrenta además el grado múltiple: trabajar con dos o más grados, a veces todos y sus correspondientes programas y niños al mismo tiempo en un mismo salón. Esta es también una condición laboral "dada" y constituye *el problema técnico* más relevante.

"El cargo de personal único es un cargo raro... hace buenos maestros o malos maestros. Uno se hace solo, investigando como puede", reflexiona una vieja directora.

El cargo "raro" es al mismo tiempo continente y desafío. La respuesta posible depende de la responsabilidad y el interés de cada uno, ante la total ausencia de políticas que atiendan el problema. Una maestra, con más de 10

años en el campo, que se apoya en la enseñanza individualizada, reflexiona: "El maestro de campo se hace a poncho. Hemos ido a cursos... cuesta mucho aprender a organizarse en ficheros. Se cuida ese material como oro. ¡Son años de trabajo! ¡Años! Uno aprende en la escuela. Nadie trae experiencia en grados múltiples. Nuestra propuesta para el Congreso Pedagógico fue la de preparar para los grados múltiples y en las tareas de la escuela rural. Las chicas se reciben y se van al campo... para no trabajar en dos turnos o por la bonificación. ¡Pero no tienen idea de lo que es la escuela rural!".

Los docentes no ocultan sus fracasos ni sus dificultades con el multigrado: "Tenía todos los grados. Era terrible. Parecía un conejo saltando de grupo en grupo. Los chicos de tercero no sabían leer ni escribir". Siguiendo la intuición, la "receta" de algún colega o por ensayo y error las formas de "darse vuelta" con el grupo resultan muy diversas. Una sola apreciación es unánime: la dificultad mayor del primer grado. "Enseñar a leer y escribir es una de las cosas más difíciles... es un peso muy grande... Que el chico no aprenda los quebrados, vaya y pase... pero ¡tiene-que-aprender-a-leer-y-escribir! Vos recibís un chico en primer grado... lo recibís de la falda de la madre y ¡tiene que aprender a leer y escribir! Eso es inexcusable y es un trabajo muy grande".

A la conocida dificultad técnica del grado, las tradiciones institucionales —en el campo y en la ciudad— le agregan el de ser el destino de los que se inician. Un director que sostiene que "los

maestros llegan sin saber nada” justifica, sin embargo, esta práctica: “Sólo al comienzo” de la carrera, destaca, se tiene “la fuerza” para sacar adelante ese grado y enfatiza: “todos aprendemos en la escuela y hay más entusiasmo al principio”.

Los diagnósticos sobre las necesidades y dificultades de cada grado y las estrategias para agruparlos varían. Unos pocos toman en cuenta la situación de sobreedad de la mayoría de los alumnos. Así, hay quienes “separan” al primero y reúnen a segundo con tercero (“separar” consiste en organizar diferencialmente la tarea del grupo mientras comparte el mismo espacio con los demás); otros juntan a primero con segundo; a tercero con cuarto y conforman otro grupo con quinto, sexto y séptimo.

Las opciones metodológicas responden igualmente a criterios personales. Quienes tienen mayor antigüedad parecen inclinarse por las formas individualizadas —ordenando con “fichas” la tarea de los niños— sin dejar de combinarlas con otras según temas y grupos. Algunos, por ejemplo, introducen los temas —“la motivación”— para varios grados juntos y luego diferencian “la ejercitación”. Los más jóvenes en cambio, suelen inclinarse por el “trabajo en equipo” simultáneo de todos los grados e insisten en las ventajas de la interacción entre los niños para el aprendizaje. No falta quien exige “espíritu de equipo” en primer grado y se queja porque “los niños no se organizan a pesar de que se les enseñe”.

La ausencia de contención institucional acentúa la importancia del com-

promiso personal con la profesión para resolver, mejor o peor, sus desafíos. Algunas maestras han logrado seguridad en su manejo del multigrado y no ocultan su orgullo: “los chicos saben que el fichero es sagrado” y en efecto, los niños lo manejan con libertad y lo cuidan. Hay entre ellas quienes libran verdaderas batallas personales para impedir el abandono de “los grandes” que están en los primeros grados porque “deben irse por lo menos sabiendo multiplicar y dividir”.

La selección de contenidos a que obliga la extensión de los programas es práctica común entre los maestros de un solo grado. Con mayor razón los de grado múltiple no pueden sustraerse a seleccionar y reducir los temas. Los de mayor experiencia, de algún modo lo han resuelto. Los jóvenes, toman con preocupación sus decisiones y reclaman orientación —que no reciben— acerca de “qué es lo mínimo” lo “indispensable e importante que debe enseñarse”: “no nos quejamos de la libertad pero necesitamos que nos encuadren”.

La cantidad de repetidores es alta y constituye otro de los problemas que preocupa a los docentes. Los criterios para tratarlo están divididos. Unos insisten en que el dominio de ciertos conocimientos es imprescindible para otorgar la promoción; otros, en cambio, prefieren promover “para que se entusiasmen, aunque debieran repetir”.

Todos coinciden en que la falta de preescolar alimenta los problemas de primer grado, la repitencia y el fracaso. Seguramente esa es la razón que explica, por iniciativa de los maestros, la presencia de “oyentes” de cinco años

en algunas escuelas, con miras a facilitar la tarea futura: "vienen chiquitos para que se vayan familiarizando... tenemos algunos juegos... vienen con los hermanos, los ven trabajar... A veces les organizamos alguna actividad...".

En la provincia, el 70.6 % de los grados en la zona rural son múltiples. La formación normalista, la capacitación en servicio y la organización técnico-administrativa parecen no reparar en esta realidad. Las tres instancias interpelan primero al aprendiz y luego al docente como si en cualquier caso él fuera a trabajar con un solo grado.

ASUMIR LA INSTITUCION

La búsqueda de las condiciones de trabajo en el devenir cotidiano de la escuela —el nivel donde el desempeño se hace real— permite distinguir elementos diferenciales y elementos comunes cuya gravitación varía según aquéllas se asienten en el campo o en la ciudad.

En las escuelas urbano-marginales, la institución misma adquiere una importancia que no tiene en las rurales. Sus ritmos, modalidades, exigencias, montados en una débil base infraestructural, se constituyen en factores determinantes y deben ser aprehendidos como parte de la integración laboral.

A diferencia de su colega del campo, el maestro urbano vive generalmente con su familia o cerca de ella, o ha elegido vivir en la ciudad antes de traba-

jar en la escuela. El aislamiento social no lo afecta a causa del trabajo, aunque la distancia social con los padres de sus alumnos es una realidad profesional. Por su parte, estos padres no depositan expectativas en los maestros para la resolución de problemas no escolares. La escuela de la ciudad no constituye una referencia "comunitaria" para los vecinos ni tiene el carácter de representación del Estado que tiene la del campo. La dimensión de las instituciones aleja la posibilidad de mantener relaciones más o menos regulares con los padres. La organización y el movimiento diarios mediatizan esos contactos y los limitan a la esfera de los "llamados" coyunturales para plantear cuestiones de disciplina, de rendimiento o puntuales pedidos de colaboración material ("Los padres se hartan de que los llamen para regañarlos", dice una maestra).

Distinto a su colega rural, el urbano no encarna la institución; ésta lo subordina y condiciona en gran medida sus relaciones con sus pares, con los padres, con los niños, con el director. Su actividad se encierra más en la escuela y ésta, a su vez, produce un importante volumen de trabajo que debe asumirse junto a la tarea del aula. Originados en la organización y en la administración, tales requerimientos conforman a la vez una carga y una interferencia para una actividad profesional que también enfrenta complejas y específicas situaciones de enseñanza. Mencionaremos brevemente algunas de las situaciones en que es posible advertir el imperio de la institución por sobre el de la tarea docente.

EN UNA ESCUELA DE TRES TURNOS

Entre las horas que abarcan los dos clásicos turnos diurnos de cuatro horas cada uno —de 8 a 12 y de 13.30 a 17.30— estas escuelas atienden a tres turnos diurnos de *tres horas* formales cada uno. La modalidad surgió como “solución de emergencia” a comienzos de los sesentas cuando la ciudad de Córdoba, a causa de su expansión industrial sufrió un fuerte y desordenado crecimiento demográfico. Puesto que en los últimos treinta años el ritmo de construcciones escolares se detuvo mientras la matrícula crecía, la posibilidad de absorber a la creciente demanda transformó a las escuelas de tres turnos en una “solución” permanente. Se ubican sólo en barrios populares y marginales y atienden al 27 % de los matriculados en las escuelas públicas de la ciudad. Son las principales proveedoras de repitentes y desertores. Para nuestro análisis tiene interés asomarnos a una de ellas.

Como todas las de su tipo, su población es numerosa: mil 200 alumnos, 53 docentes y 15 auxiliares de limpieza y comedor, para los tres turnos. El edificio, deteriorado, ocupa una manzana. La construcción rodea por tres lados un gran patio, cuadrado, de tierra. Una galería recorre esa herradura comunicando salones y oficinas con el patio. La dirección dispone de una sala pequeña —tres por cuatro— y las vicedirecciones —una por turno— comparten un cuarto contiguo y poco mayor que la dirección. Un armario lo divide separando hacia un lado, el es-

pacio para un escritorio y hacia el otro el recinto de una bodega: se apilan allí colchonetas, ilustraciones, papelería, algunos libros, unos pocos mapas y globos terráqueos, materiales de construcción, alimentos envasados para el comedor. El sector de las oficinas se completa con un consultorio médico y dental más pequeño que la dirección.⁸

En todo este sector se advierte un movimiento constante de padres, abastecedores, trabajadores, cobradores y de niños lastimados o castigados que son enviados a las autoridades. Varios alumnos pertenecen a pandillas del barrio y es frecuente la presencia de la policía para buscar información o auxiliar a los maestros. La pelea a golpes entre grupos de niños, a las horas de entrada y salida y aún dentro de la escuela, parece un hecho constante que pone su cuota de tensión diaria entre los maestros. Algunas madres acompañan y recogen a sus niños, no tan pequeños, para evitar que se involucren en esos enfrentamientos.

El vestíbulo del local funciona como “sala de maestros”: “Es necesario intercambiar experiencias —comenta uno— pero ahí... en esa parte... Teníamos que analizar la reforma del Estatuto y no había lugar. Al final no lo hicimos. No hay espacio ni antes ni después de clase. Sólo podemos juntarnos en esa mesa larga de la entrada. Es un desfile de padres, de perros, de chicos...”.

⁸ La atención médica y dental en los planteles, lo mismo que el comedor se implantaron en 1984, luego de la asunción del gobierno constitucional que sucedió a la dictadura militar. El comedor provee “una copa de leche” (con pan) y la comida, según una dieta balanceada. Esta medida ha repercutido en los índices de retención.

Separada de la herradura principal, una pequeña construcción que fue casa del portero, aloja la cocina y el comedor. Funcionan allí seis turnos de comida para 50 niños cada uno: por sus dimensiones, sólo 300 niños entre más de mil pueden gozar de este servicio. Esta restricción afecta las relaciones con los vecinos. Muchas madres llegan al cierre del comedor para llevarse la comida sobrante.

Las aulas son amplias y los bancos ocupan aproximadamente dos tercios de su espacio. Todo el mobiliario muestra roturas y signos de maltrato. Cuatro salones están fuera de uso. Contienen muebles inutilizados, que por "disposiciones reglamentarias" no pueden tirarse ni venderse. Se han dado de baja en el inventario, pero la escuela debe conservar "las pruebas", y "serían un peligro si se arrumbaran en el patio". La habilitación de estos espacios —entre otras pocas cosas— posibilitaría el funcionamiento de la escuela en dos turnos: permitiría ofrecer a más de mil niños, al menos el mínimo de escolaridad obligatoria.⁹ En ese ala se encuentran los escasos sanitarios, sus frecuentes desperfectos y la falta de agua motivan, en ocasiones, la suspensión de actividades.

Además de los tres turnos diurnos, funciona allí mismo una escuela nocturna. Los maestros adjudican al sobreesfuerzo del local la imposibilidad de conservar materiales. En las paredes

descascaradas y rayadas, no hay nada; los clósets, sin puertas ni estantes por las invasiones y agresiones permanentes de alumnos y pandillas, no se usan. Todos los vidrios de las ventanas están rotos. Las que dan a la calle, están clausuradas. Las aulas se iluminan por las aberturas que dan a la galería y se orientan al patio. La falta de luz que esto provoca, hace que en las mañanas de invierno —cuando aclara muy tarde— suela perderse la primera hora de clases en el primer turno (casi el 40% del tiempo disponible).

En estas escuelas urbanas, la administración y la organización ocupan todo el tiempo del director y le alejan de maestros y alumnos. En nuestro plantel, las vicedirectoras se encargan del personal y, en alguna medida, de los niños.

Cada turno funciona de manera independiente. Es difícil hablar de un cuerpo docente pensando en la totalidad del personal, cuando la dinámica diaria dificulta las relaciones aún dentro de cada turno. En una conversación con dos maestras registramos: "Siempre hay distancia entre el director y el personal. Aquí no hay relación. A mí me chocó mucho cuando llegué. No hay calidez humana. Las reuniones del personal son sólo para escuchar directivas y circulares" y otra agrega: "En los talleres (de capacitación) estamos todos juntos pero nos conocemos de vista".

La operación diaria para cubrir movimientos necesarios a cada turno provoca sobreposiciones e invasiones entre ellos. Varias actividades, como la limpieza o las comidas se repiten tres

⁹ El calendario oficial cubre 190 días a razón de 4 horas diarias. La reducción a 3 horas, resta en el año 9 semanas de clases. Y en los siete años de primaria equivale a dos años menos del tiempo estimado obligatorio, con base en el cual funcionan los programas.

veces en el día. Las horas de clase se adecúan para darles cabida.

Este es el marco del encuentro educativo.

EN EL AULA POR MENOS DE TRES HORAS

La modalidad de tres turnos expresa la forma más extrema en que la organización imprime límites al trabajo docente y a las posibilidades de aprendizaje escolar de los niños. “Yo siempre trabajé en escuelas de tres turnos —dice una joven— No hay tiempo para nada... Ni siquiera para reuniones... No sé porque se da que en éstas están los chicos más pobres. No sé por qué...”.

El contacto en el salón tiene una duración real de dos horas diez a dos horas treinta. Ese tiempo no es en su totalidad tiempo de enseñanza. El ritual de la formación y el saludo a toda la escuela ocupa varios minutos. Luego se pierde algo más, mientras algunos niños traen sus bancos de otros salones. La cantidad de bancos se limita a las necesidades globales de la escuela. Como en cada turno las aulas se usan con grados distintos y su número de niños varía, cada día es necesario reajustar el número de asientos en los grados. Los niños se divierten haciendo cabriolas o jugando carreras mientras los trasladan. Un recreo largo (o dos cortos), divide la jornada.

Dentro del horario de clases el movimiento institucional invade el aula: “¡Y las interrupciones! —dice una maestra—, entran por las circulares, por el borrador... Encima de que son

chicos distraídos de por sí —primer grado— les digo: “Ahora cierran la boquita y me miran todos a mí”. Logro concentrarlos y ¡zas! ¡golpean la puerta por algo!... ¡Les tiraría con lo primero que tengo!... Se vive en constante tensión...”, agrega otra. Y sigue la primera: —“Lo que pasa es que interrumpen tantas veces que yo estoy hasta la segunda hora con dictado” (cuando corresponde a matemática).

Se trata de tareas propias del trabajo *en la institución*: notificarse de circulares, cobrar cuotas, atender a un llamado del director; buscar o recibir a un colega a causa de las comisiones o porque están preparando una fiesta; atender a padres o vecinos sobre todo cuando se deben acordar acciones para obtener apoyos materiales.

Aparte de la colaboración con la Cooperadora o el Club de Madres, que toca a algunos maestros, aparecen otras actividades coyunturales o permanentes. Biblioteca, Cruz Roja, periódico escolar, cartelera, huertos, concursos, club de ciencias, ropero, les involucran diferencialmente. Su atención no está claramente deslindada del espacio y la tarea del aula. La comida sucede antes o después de cada turno, la “copa de leche” por razones operativas, durante el tiempo de clase, no en el recreo.

El registro de asistencia de los niños debe llenarse todos los días. La entrega del registro de calificaciones a la dirección es trimestral y anual. La obligación de las planificaciones es diaria, trimestral y anual.

Un estudio promovido por las autoridades, un poco antes del nuestro,

sistematizó “la papelería” que regularmente se mueve en una escuela: 42 tipos de documentos. Variables en extensión y periodicidad, se incluyen allí los de circulación limitada al establecimiento y los que se destinan a las dependencias de la administración. La respuesta obtenida indicó que son 36 los que se completan realmente. Lo curioso es que contra la idea generalizada de que al director es a quien compete toda la papelería, la responsabilidad de su llenado recae en los maestros aproximadamente en una tercera parte. Hablar de tiempo de exposición a situaciones nuevas, de planteo de problemas, de apertura de dudas, de elaboración de contenidos, suena a lenguaje de una realidad que no es la de estos lugares. Pero aquí, como en todas partes, el programa apura y el discurso escolar afirma que son los ritmos “de los niños” los que retrasan al maestro. Sin más alternativa, los docentes apelan a soluciones pragmáticas que les permiten trabajar, generalmente con el grupo que más los sigue, siempre presionados por la extensión del programa. Con preocupación dos maestras señalan: —“¡Cómo se puede pedir que avancemos! ¡Son dos horas de clases!”. —“Hay áreas que no he dado. Me siento impotente, no le llevo el apunte al programa, me adapto al nivel de los alumnos para que aprendan aunque sea a leer y escribir. Les doy mucho cariño...”.

En varios casos queda la idea de que la institución, induce al maestro a asumir una especie de responsabilidad personal sobre lo que *no puede hacer* para llegar al ritmo que le impone el *curricu-*

lum, aunque perciba varios de los motivos que se lo impiden. Como si los problemas que lo “retrasan” tuvieran relación con sus capacidades o su “entrega personal”.

Es conocido que, en la medida de lo posible, el maestro trata de hacer rendir al máximo su jornada en la escuela con relación a sus obligaciones institucionales. Dependiendo de varias circunstancias y del tipo de relación que cada uno tenga con su labor de enseñante, parte de aquellas obligaciones tenderán a ser resueltas durante su permanencia en ella: la institución estará colando en el espacio y en el escaso tiempo de la tarea específica, otra tensión y otra interferencia. Agudizadas por la dinámica de los tres turnos, estas situaciones son igualmente vigentes en las escuelas de dos turnos.

... Y UN PAR DE REGLAS

La dirección de una escuela urbana debe garantizar que “la institución” funcione. Conciliando diversos frentes de problemas, debe lograr el equilibrio que permita encauzar el trabajo y ofrezca algún marco previsible a sus miembros.

La población marginal, en una escuela no pensada para ella, multiplica los problemas docentes que se agudizan a medida que los planteles aumentan de tamaño. Si a esto se suman las exigencias de la administración, el “manejo” de la escuela por parte del director alcanza una jerarquía tal, que “naturalmente” la atención de la enseñanza es desplazada a un papel secun-

dario. Es incuestionable que los directores no disponen de tiempo para hacer un seguimiento regular de la enseñanza. Su relación con ésta se resuelve, predominantemente, a través de cierta vigilancia periférica. Más que filtrarse e intervenir por dentro, la autoridad escolar acota condiciones para su realización. A veces, dependiendo de qué se trate, estas condiciones modifican las actividades; otras, la soledad del grado permite a los maestros sortear esos límites y actuar según sus propias maneras de entender y hacer las cosas.

a) *Controlar el grado.* En medio de la infinidad de asuntos que reclaman diariamente su atención, el director espera que el maestro “controle el grado”. Esto es, que el grado “no se note”, que no haga ruido, que los niños estén en el aula, ocupados y lo más tranquilos posible. Justifica este criterio un concepto de “disciplina” muy extendido entre las autoridades. De acuerdo a él los maestros deben ajustar o negociar sus maneras de entender y organizar las actividades. Aunque muchos maestros aceptan la necesidad de ciertos controles para garantizar un ambiente que permita trabajar a todos, no aceptan la fórmula “quietud” y “silencio” como la única posible. A pesar de ello prevalece el juicio del superior.

“Controlar el grado” tiene otra implicación más mediata: revierte en la relación escuela-padres. Ningún director quiere problemas con los padres. Los maestros tampoco y los padres, en distinta medida, los controlan a ambos.

Los padres interesados en la escolaridad de sus hijos vigilan al docente y a la escuela a través del relato cotidiano

del niño. Los más escolarizados, siguen sus cuadernos, ponen a prueba la enseñanza. Los de poca o ninguna educación formal atienden a diferentes señales: aprendizajes puntuales que están seguros deben suceder en cierto tiempo (leer, escribir, resolver cuentas) y sobre todo, al trato del docente a su niño. “Cuando corregís, no sólo pensás en el chico —dice una maestra— estás pensando también en el padre”. Cualquier reclamo familiar sobre las cuestiones comentadas recae sobre la autoridad escolar y puede llegar a la inspección. Los directores cuidan este frente con especial celo y tratan de imponer a los maestros su propio “modelo” de relación con los padres. Para el maestro, es éste otro punto de un doble control, no escrito, que pesa en la valoración de su desempeño y debe incorporar aunque en no pocos casos, le genere tensiones.

b) *Planificar para el control.* El control formal, explícito y permanente sobre la actividad técnica del maestro recae en las planificaciones. Estas suponen la confección de un plan anual, de otro “por unidades” y de una “carpeta de ejercitación” que diariamente supervisa el director, junto con una “carpeta horaria”, donde consta la distribución de clases y temas para cada día. Según criterios variables de directores e inspectores no en todas las escuelas se manejan de la misma manera. Las variaciones en el uso de estos documentos nunca dependen del criterio del maestro. Allí se asienta la versión posible del currículo que cada uno proyecta, según su evaluación del grupo y del tiempo disponible.

La mayoría de los docentes otorga

al plan un sentido ordenador de su tarea. Sin embargo, son severas y numerosas las críticas que formulan a la reiteración de los planes en todas las formas previstas. Se valora una o dos de ellas; las demás se suman a la irritante papeletería que debe llenarse por obligación. A veces se destaca que las condiciones en que se desempeñan hacen inviable el cumplimiento de lo que (formalmente) programan: "Me pasé toda la semana dando lo mismo (por el ritmo de los chicos). En la planificación por unidades, después tengo que poner: no lo di, no lo di. Todo es un borrón. Por eso prefiero la carpeta diaria", o bien: "Para qué voy a planificar con ese detalle si después no hay agua (y la escuela se cierra)".

Sin embargo, una "razón última" que suelen dar los maestros cuando se les interroga por qué tienen que hacer cosas en las que no creen, es formulada con un gesto de razón inapelable "porque el director quiere", "porque así le gusta a la inspectora". Además de mostrar el peso de la "vía jerárquica", estas explicaciones dicen también sobre el espacio que se otorga al criterio profesional del docente para resolver su trabajo y al mismo tiempo, sobre la costumbre de no ser tomado en cuenta. El siguiente diálogo resulta ilustrativo: "La nueva inspectora nos pide ahora la carpeta horaria... hace dos o tres años que no se pedía". Otra maestra: "A mí me resulta cómoda". La primera: "(Antes) a mí me servía la carpeta. (Bajando la voz, como para ella misma). Eso podría ser según criterio de cada docente...".

Se impugna, asimismo, el uso que la autoridad hace de los planes al tiem-

po que no presta atención a sus contenidos. ("Al final, uno se acostumbra y se va aplastando", comenta un joven). Otra dice: "A muchos directores no les importa la planificación. Mientras les entregues la carpeta, es suficiente... aunque tengas errores de concepto. A mí me pasó. Un día empiezo mi tema como se lo había presentado y en ese momento me di cuenta que tenía un gran error de concepto... Lo cambié (en la clase) sobre la marcha".

En ocasiones, el manejo burocrático de un instrumento que se supone técnico, suscita de igual modo respuestas burocráticas: "con la llegada tardía del nuevo *currículum*, una se encarga de planificar y el resto copia".

Algunos directores (a menudo vicedirectores) rescatan el uso de esta documentación y la tratan como un instrumento de trabajo. Se hacen el tiempo para discutirla individualmente, en especial con los maestros nuevos. Cuando esto sucede, los más jóvenes o los suplentes valoran la actitud del superior y sobre todo el hecho de que se hable con ellos de su actividad profesional. Los maestros titulares, con cierta antigüedad, suelen resistirse por su parte a que los directores opinen sobre su programación. Pero son pocas las autoridades que pueden otorgar algún nivel de atención a los planes al margen de la formalidad. Desde el punto de vista del maestro, este desplazamiento de la planificación a "momento" burocrático de control, forma parte del "*currículum* oculto" de su aprendizaje institucional. Como trabajador, va advirtiendo el lugar y la jerarquía que en la escuela se adjudica a cada cosa.