


La escuela un lugar de encuentro: acerca de las prácticas docentes en contexto isleño.

 Romero Acuna, Macarena, Calamari, Mirna, Arce, Itati *

Esta presentación es parte del trabajo conjunto de un grupo de estudiantes de antropología en una escuela ubicada en el primer sector de islas del delta del Paraná Medio, jurisdicción del departamento de Victoria, Provincia de Entre Ríos. A partir del 2011, se inicia un proceso investigativo con el objetivo de analizar ciertas relaciones socio-educativas entre la escuela y las familias en este contexto isleño.

En esta instancia de *Encuentro de la Red de Antropología y Educación* desarrollaremos una aproximación a las prácticas docentes, abordando los sentidos de la cotidianeidad escolar y las condiciones laborales en que las que se desempeñan. La complejidad del trabajo docente en dichos espacios hace que se configuren prácticas pedagógicas particulares, que son importantes de investigar ya que aspiramos a poder:

“‘documentar’ esa realidad ignorada en los documentos de la vida institucional de la escuela. La pequeña escala escolar es considerada en sus distintos niveles con las integraciones mayores (grupos, clases, capas, etc.), tratando de responder a la simple pregunta ‘¿qué pasa dentro’, como primer paso de una descripción documentada por la observación y el registro etnográfico. La cotidianeidad, como ámbito de investigación, es el lugar donde la inmersión del antropólogo y la reiterada observación, permitirán abstraer las relaciones de valor analítico.” (Batallan, G., Neufeld, M. 1988, 3).

La escuela: un lugar de encuentro

La escuela se encuentra ubicada en la denominada Comunidad del Charigüe –Victoria, Entre Ríos-. A la misma asisten 15 estudiantes de diferentes edades, hijos de familias de pescadores y chacareros de la zona. La escuela cuenta con un director y una maestra a cargo de Nivel Inicial y Primario, ambos de la Ciudad de Victoria.

El dictado de clases es de lunes a viernes, por la mañana en verano y por la tarde en invierno. En primavera y verano, la actividad escolar comienza a las 6 am. Los docentes preparan y sirven el desayuno a los estudiantes en el salón de actos, que funciona a

* Universidad Nacional de Rosario.

su vez como comedor. El toque de campana de ingreso es a las 8 am, formando “filas” por estatura y sexo, los estudiantes izan la bandera de Argentina en el patio, teniendo como telón de fondo un brazo del Rio Paraná.

En otoño e invierno las actividades se modifican, comenzando las clases a las 13hs, para evitar el frío de la mañana. Son los docentes quienes preparan el almuerzo, a veces con ayuda de una madre que se ofrece a cocinar o lavar.

La práctica docente debe contemplar rutinas escolares variables que dependen de las estaciones, de la bajada o subida del nivel río, de las condiciones climáticas, del ciclo económico de las familias isleñas, que requieren en épocas de mayor productividad la presencia de los estudiantes en el desarrollo de la unidad familiar.

Por su ubicación geográfica la escuela es categorizada por el Ministerio de Entre Ríos como en “**Zona Inhospita**”, tomando como parámetro de clasificación el grado de “urbanidad” en que se encuentra la misma. Los docentes cuestionan dicha categorización, ya que esta “inhospitalidad” se asocia a “inhabitable” para residir, mientras que para la cotidianeidad escolar, esta clasificación externa es ajena a la experiencia de los sujetos, para quienes el ambiente isleño es *su* lugar de residencia. En palabras del director:

“(…) la zona se clasifican o se califican de acuerdo al lugar, tenes escuelas de primera categoría, de segunda categoría, de cuarta categoría.... y nosotros estamos en una es... he zonas desfavorables de acuerdo a la zona, y bueno... nosotros estamos ubicados en la zona inhospita. Inhospita es que es un lugar donde no se puede vivir, la palabra inhospito, pero es cuestión por la zona nada más porque si es algo que acá se puede en la isla es vivir tranquilo (risas)... y en paz... y los chicos los, son.... muy distintos a los de la ciudad, no quiero decir que los de la ciudad sean malos pero o sea, las conductas o las costumbres son otras, entonces trabajar con chicos de acá de la zona de isla es más placentero, es más comfortable...” (Manuel. Registro del 22/10/2013).

En este contexto isleño, tienen lugar prácticas docentes particulares de interés para el análisis antropológico educativo. Pensamos este contexto isleño, a partir de la categoría que desarrolla Cranoligno (2007)¹, como un **Espacio Social Rural**. Lo cual nos permite reconstruir dicho contexto como “espacio de relaciones sociales” y considerar a la escuela como una construcción producto de esas relaciones y de su historia.

Entendemos entonces al contexto isleño como un ámbito rural, donde la escuela, a decir de Cranoligno (2007), es: “*un centro de reunión social (...) la escuelas para las familias rurales, no es solo el lugar donde los hijos van a adquirir conocimientos que los habiliten para la vida laboral y social, es el único o más importante centro comunitario*”. (Cranoligno, 2007: s/r)

En la descripción que la maestra hace respecto a la cotidianeidad de la escuela se puede observar este aspecto señalado por la autora, en el cual más allá del vínculo pedagógico establecido entre docentes y estudiantes, la Escuela se convierte en un espacio de “Encuentro”, entre familias y comunidad, de socialización entre pares y entre los mismos estudiantes que viven alejados unos de otros (muchos parientes cercanos).

“(…) venir a la escuela no solo para aprender, sino para compartir, relacionarme con el otro y, acá por ahí, es lo que es favorable, porque es el lugar de encuentro, es decir cómo están tan alejados la mayoría... no es como que tiene la posibilidad ‘voy a tu casa a estudiar, a jugar o a encontrarnos en la plaza’ están al lado, entonces es como que la escuela es el lugar de encuentro... Más allá de venir, la obligación

5. Cragnolino, Elisa (2007) “Introducción” en Educación en los espacios sociales rurales. Cragnolino (comp.) Córdoba, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.

de que papá y mamá me manden a estudiar, de venir a compartir a jugar con los otros pares, aquellos que tienen hermanitos no lo sufren tanto pero aquellos que son solitos... y entonces eso está bueno, verlos a ellos que vienen con tanta ganas y a la hora del recreo y hasta en la misma aula, donde se dan espacios de juego, que se dan espacio de lectura, de cuentos, de risas, de chistes, pero bueno eso tiene que ver con generar un clima apropiado, a lo mejor en todas las instituciones no se puede hacer eso, o al mínimo salida de la rutina se convierte en un caos..." (Mariana, Registro del 14/8/2013).

Esta particularidad del espacio áulico señalada por la maestra, se debe en parte a que el mismo está organizado como "**plurigrado**" o "**multigrado**". Si bien, mucho se ha escrito sobre este tipo de modalidad ¿Qué implica el plurigrado como práctica escolar?

Para analizar esta complejidad del plurigrado acordamos con María del Carmen Lorenzini (2007)¹, quien plantea "*La complejidad de esta práctica docente está marcada por condiciones particulares, por la multidimensionalidad de la problemática que implica reconocer las características de la realidad del espacio social rural, el carácter histórico de las instituciones, las prácticas de los docentes y procesos técnico-pedagógicos que se desarrollan.*" (Lorenzini, 2007).

1. Lorenzini, María del Carmen (2007) "El aula rural multigrado y la intervención pedagógica". Aproximaciones a una realidad compleja. Educación en los espacios rurales. Córdoba, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.

La complejidad del plurigrado, implica para los docentes el desarrollo de una Planificación Anual de clases, más la preparación de las mismas para cada uno de los estudiantes, según el grado en que estén cursando. A diferencia de las escuelas urbanas, donde los docentes realizan solo una Planificación Anual según el grado en que trabajan, los docentes deben elaborar planificaciones paralelas, trabajando con múltiples contenidos de diferentes asignaturas y grados: lengua, ciencias sociales, ciencias naturales y matemática. Así lo describe el director de la escuela:

"plurigrado...que es donde el maestro se hace cargo de todos los grados, o sea vos no tenes maestro de primero, ni el de segundo, ni el de tercero, entonces vos tenes que trabajar con todos los chicos de todos los niveles, por ahí, lo tenes a todos los grados, por ahí no, en este momento la maestra por ejemplo tienen 1º, 2º... 3º y 5º, trabaja tres, esos tres grados y yo estoy trabajando con 6º, 1º año y 3º año (...) es ahí el tema del plurigrado que vos tenes que trabajar de una forma distinta que las otras escuelas, porque la idea es que vos tengas un tema y a ese tema lo des en todos los grados, lo vas a complejizando, como quien dice, complejizando, se dice así? (...) el mismo tema pero más completa entonces no, o, o, por lo, yo en este momento estoy trabajando, o el tema de los seres vivos, eh en el lugar al chico más chico le enseñás que es lo que es el ser vivo nada más que nace, crecen pero después a los otros le estoy enseñando las adaptaciones, eh un montón de, eh hasta llegar a un montón de cosas, el sistema nervioso, todo, entonces vas trabajando siempre con el mismo tema..." (Manuel Registro del 22/10/2013)

Una de las estrategias pedagógicas a las que apelan los docentes es trabajar con contenidos curriculares relacionados de los distintos grados, construyendo conocimiento, como ellos lo describen, "de una forma más simple a una más compleja", es decir de forma gradual y "progresiva". Esto les permite tener un ordenamiento pedagógico menos caótico a la hora de trabajar en el espacio áulico compartido por los distintos estudiantes en diferentes procesos de aprendizaje y con contenidos curriculares específicos.

Sin embargo, la potencialidad pedagógica del Plurigrado permite apelar a instancias de aprendizaje entre pares, como también de los más grandes hacia los más pequeños, que ponen en juego particulares formas de aprendizaje grupal.

Acerca de prácticas docentes en “zonas inhóspitas”

2. Achilli, Elena Libia (2006) “Investigación y Fonación docente”. Rosario. Laborde editor.

En la indagación de los procesos socioeducativos, Achilli (2006)² diferencia a fines analíticos “Práctica Docente” de “Práctica pedagógica”, siendo la primera más abarcativa, a la vez que trasciende a esta última al incorporar la dimensión laboral y gremial de dichos procesos. Cuando los docentes se refieren al “**trabajo docente**” lo describen como una práctica docente que implica “aislamiento” y “soledad” tanto a nivel laboral, gremial como institucional.

3. Aguilar, Citali (1995) “El trabajo de extra enseñanza y la construcción social de la escuela” en la Escuela Cotidiana de Elsie Rockwell. DF. México: TCE.

La residencia permanente semanal en la escuela, hace que estos docentes deban compartir un tiempo prolongado que se divide en diferentes tareas, que podemos analizar como “trabajos de extra-enseñanza”, que según Aguilar (1995)³, incluyen todas aquellas actividades que realizan los maestros y que no se reconocen por lo general como trabajo, ya solo se identifica la labor docente con la práctica pedagógica.

Así describe la maestra el desempeño de múltiples tareas que implican “no solo enseñar”...

“Por ahí acá, eso dificulta, que no sean asiduos a la clase, que les cueste venir no porque algunos viven más lejos, no tienen nafta, o porque por ahí no tienen el compromiso de la familia que le diga “no hoy vas a la escuela, no te vas a quedar”, y es lo que cuesta más, y uno trata de entender ciertas situaciones de acompañarlos, de ser insistentes en muchas otras, pero es lo que hacen todos, es lo que hace la profesión docente, porque no solo es enseñar, tenes que estar atento a muchas cosas, eso es lo que es ser docente, el trabajo docente no solo enseñar sino estar atento a muchas cosas, no solamente a enseñar, sino que terminas siendo psicólogo, enfermero, doctor, abogado, mediador, y ¿Qué hago, que no hago?...” (Mariana, Registro del 14/8/2013).

Estas van desde el mantenimiento general de la infraestructura de la escuela, limpieza, pintura, reparaciones, cortar el pasto, mantenimiento de una huerta, recolección de leña para la cocina, carga de agua y compra de alimentos para el comedor, hasta la gestión de campañas de vacunación y prevención médica para los estudiantes de la escuela. A nivel institucional el **trabajo extra enseñanza** sostiene la existencia de tipo de modalidad de escuela rural.

Así lo expresa el director:

“y ...ya te digo trabajar acá tranquilo, por ahí a veces mas, mas te cansa el tema de papeles que te piden de de tus los superiores, pero que son papeles que tenes que cumplirlo porque, uno acá, en una escuela de isla vos sos maestro director, ordenanza, muchas veces cocinero, psicólogo, todos los que, los cargos los tenes que cumplir aunque seas o no sepas hacer todo eso y bueno por ahí llevar papeles, el directivo... yo soy maestro tengo maestro a cargo, soy director y... bueno la escuela está a mi cargo y... bueno entonces vos tenes que cumplir con los papeles, la burocracia de los papeles, para hacer los papeles lo administrativo, eso a veces por ahí te cansa, eso y las reuniones por ahí tenes que estar en reuniones, todo eso a veces te cansa más que el trabajo de, yo una vez que estoy acá en la isla estoy tranquilo, porque me dedico nada más que a la escuela. (Manuel Registro del 22/10/2013)

El director debe llevar un registro personalizado del proceso de aprendizaje de cada alumno que es demandado semanalmente y anualmente por la Secretaria Escuelas de isla de Victoria, Entre Ríos. Aquí se cristaliza el vínculo entre el sistema educativo provincial y la escuela, que lleva un control estricto de la documentación oficial. Esto

implica para los docentes una cantidad considerable de trabajo diario a través del cual son evaluados por el supervisor de la zona.

Sin embargo, este estricto control sobre el práctica docente no contempla sus condiciones laborales ya que hasta la forma de llegar a la escuela es gestionada y pagada por los propios docentes que viven en la Ciudad Victoria. Los mismos deben tomar un colectivo de línea o “hacer dedo”, hasta llegar a la Terminal de Rosario y de allí realizar las compras correspondientes para la semana, para luego esperar a embarcar desde la Estación Fluvial de Rosario, en alguna lancha que los “Cruce” de forma gratuita, o coordinar con algún padre que los espere para transportarlos hasta la escuela, ya que la misma no dispone de un embarcación propia.

De regreso a la ciudad de Victoria, los docentes son llevados por los estudiantes en sus lanchas hasta el Puente Rosario-Victoria, donde los mismos deben caminar hasta el primer peaje con la autorización no formal de las autoridades portuarias, que hacen la excepción de permitirles esperar algún transporte que los lleve a su ciudad. Estas estrategias de solidaridad entre familias y docentes, les permiten ahorrar dinero de transporte que no está contemplado en el sueldo de los mismos, sin embargo el tiempo de espera para llegar a la escuela, no está contemplado dentro de su salario docente.

Para seguir reflexionando

Consideramos que en estos procesos escolares, son múltiples las tareas diarias que los docentes realizan, y las mismas no se reducen sólo a la Práctica Pedagógica que se despliega en el contexto áulico.

El trabajo que podríamos llamar “extraenseñanza” (mas allá de la transmisión de contenidos curriculares), además de requerir un tiempo (que podemos denominar tiempo completo), donde la rutina se organiza según el horario de clases y las condiciones climáticas (en este caso en particular que estamos presentando) implica el llenado semanal de una “lista de documentos” que van desde la asistencia que se toma en el aula, hasta partes diarios de los contenidos enseñados a cada estudiante exigidos por parte del sistema educativo.

Estas condiciones de trabajo, nos permiten acercarnos a la complejidad de la práctica docente en espacios rurales, que bajo la categorización de “Zona Inhospita” dejan encubiertas las múltiples tareas, que a fines analíticos llamamos de extra-enseñanza, que implican altos grados precarización del trabajo docente.

Referencias bibliográficas

- » ACHILLI, Elena Libia (2006) “Investigación y Fonación docente”. Rosario. Laborde editor.
- » AGUILAR, Citali (1995) “El trabajo de extra enseñanza y la construcción social de la escuela” en la Escuela Cotidiana de Elsie Rockwell. DF. México: TCE.
- » BATALLÁN G. & NEUFELD M.R. (1988). Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social*(2): I-VI.

- » CRAGNOLINO, Elisa (2007) “Introducción” en *Educación en los espacios sociales rurales*. Cragnolino (comp.) Córdoba, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.
- » LORENZINI, María del Carmen (2007) “El aula rural multigrado y la intervención pedagógica”. Aproximaciones a una realidad compleja. Educación en los espacios rurales. Córdoba, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.