

Ser “buenas” maestras en la pobreza. El oficio de Eros

Diego Andrés Reynaga ⁽¹⁾

María Clotilde Yapur ⁽²⁾



Palabras clave:

representación social · escuela · pobreza

Resumen. En este estudio analizaremos qué sentido posee, para las maestras entrevistadas, la idea de buena maestra; al mismo tiempo, relacionaremos esta idea con la representación de niño y de padres, elaborada por las maestras dentro de un contexto de pobreza escolar y social.

Diversos estudios han explorado la significación que tiene la docencia para los maestros. Concretamente, las investigaciones realizadas sobre buen profesor o buen maestro desde la perspectiva teórico-metodológica de las representaciones sociales marcan un nuevo horizonte: conocer cómo se asimila e incorpora, en la concepción del profesor, el lenguaje científico sobre la enseñanza.

Utilizamos como herramienta metodológica la entrevista semiestructurada. La técnica fue estructurada, en primer lugar, con la administración de una consigna y, en segundo lugar, con indagaciones abiertas.

La representación social sobre buena maestra, construida por las maestras entrevistadas, remarca los aspectos afectivos-maternales de la enseñanza. Dentro de esta concepción afectiva de la docencia aparece lo que denominamos filantropía docente. Esta función docente se vincula, dinámicamente, con la representación de los niños y padres, construida por la maestra dentro de un contexto socio-escolar adverso.

Key words:

social representation · school · poverty

Abstract. In this study we will analyze which sense possesses, for the interviewed teachers, good teacher's idea; at the same time, we will relate this idea with boy's and parent's representations, elaborated by the teachers inside a context of school and social poverty. Diverse studies have explored the significance that has the teaching for the teachers. Concretely, the investigations carried out about good professor or good teacher from the theoretical-methodological perspective of the social representations mark a new horizon: to know how it is assimilated and it incorporates, in the professor's conception, the scientific language on the teaching.

We use as methodological tool the semi-structured interview. The technique was structured, in the first time, with the administration of a watchword and, in second time, with open inquiries.

The social representation about good teacher, built by the interviewed teachers, stresses the affective-maternal aspects of the teaching. Inside this affective conception of the teaching what we denominate educational philanthropy appears. This educational function is linked, dynamically, with the representation of the children and parents, built by the teacher inside an adverse partner-school context.

Introducción.

“La escuela moderna y el magisterio, que nacieron para construir al hombre moderno, son llamados ahora para cuidar de la niñez destruida por la modernidad”
(Miguel González Arroyo)

Existen diferentes estudios empíricos sobre la imagen o el significado de la función docente, o más específicamente, sobre la idea de buen profesor/a. Entre ellos se destacan la clásica investigación cualitativa (1968) de Jackson (1996) sobre el significado atribuido por los maestros a su propia práctica docente, las investigaciones de Álvarez Rojo sobre el sentido que adquiere ser un buen docente universitario (Álvarez Rojo y otros, 1999) y, en nuestro país (Argentina), el trabajo de Regina Gibaja, con maestras y maestros del nivel primario, sobre la imagen del rol docente. Todas estas investigaciones comparten, más allá de las diferencias teórico-metodológicas, el interés por analizar científicamente el sentido común del docente sobre su propia práctica⁽³⁾.

(3) El interés científico que poseen estas investigaciones establece una notoria diferencia con los estudios prescriptivos o normativos sobre la enseñanza. En ellos se pretende delimitar a qué debe denominarse enseñanza de calidad o buena enseñanza y cómo debe actuar un docente para lograr niveles de calidad.

(4) Uno de los campos de investigación más desarrollados en el estudio de las RS, y que contribuye a analizar la topografía de la mentalidad moderna, es la *ciencia popularizada*, la cual se orienta hacia el estudio del conocimiento científico devenido en conocimiento vulgar, cotidiano y práctico (Wagner y Elejabarieta, 1997).

Ahora bien, desde la teoría de las representaciones sociales (RS) comienza a explorarse sobre la temática durante los últimos años. Principalmente, Brasil representa uno de los países que promueve focos de investigación sobre la enseñanza desde el prisma de las RS. Desde este enfoque interesa conocer cómo se asimilan e incorporan en la concepción del profesor, como sentido común, el lenguaje científico sobre la enseñanza⁽⁴⁾ (Rangel, 1994; Arena da Costa y Oliveira Almeida, 1998). Los interrogantes que están en la base de estas pesquisas comprenden: ¿qué significa ser un/a buen/a maestro/a para los propios maestros?, ¿cómo se construye la representación de buen/a maestro/a?, ¿Cuáles son los atributos o cualidades que posee un buen/a maestro/a de acuerdo al sentido común del docente?, ¿Cómo está organizado el sentido de la representación del buen/a maestro/a?

A partir del lineamiento de estos trabajos, se considera que el sentido atribuido a la práctica docente posee un valor práctico en la vida del maestro/a debido a que permite orientar la propia labor educativa; en consecuencia, en la misma significación de la práctica se construye la identidad profesional (Arena da Costa y Oliveira Almeida, 1998).

Fundamentos teóricos del estudio.

Nuestra investigación exploró la representación social (RS) de las maestras, de nivel básico o primario, de una escuela semiurbana de Tucumán, sobre el concepto de buena maestra. ¿Por qué elegimos investigar este objeto de conocimiento desde este paradigma científico? Encontramos razones de orden teórico y metodológico para enfocar nuestro estudio desde esta perspectiva.

En cuanto a las razones teóricas, la RS se caracteriza por ser un *saber práctico*, organizado y dinámico, que proporciona marcos de entendimiento, de acción y de comunicación a las personas. Mediante ella el individuo logra interpretar los sucesos y acontecimientos del mundo social. Transforma el caos empírico en un orden significado, provisto de *racionalidad*.

De esta forma, los individuos y los grupos *conocen* el universo social en el cual viven (Marková, 1996). Este conocimiento ingenuo, o epistemología de sentido común, se denomina representación social. Conceptualmente, la representación social es “una forma de conocimiento social” (Jodelet, 1986:473) mediante la cual los sujetos pueden interpretar los sucesos y acontecimientos del mundo social.

La sociogénesis de este conocimiento social acontece, normalmente, ante situaciones de desconocimiento o extrañeza para los grupos o comunidades. La elaboración simbólica del objeto social que se representa se inicia ante acontecimientos relevantes para la sociedad; son acontecimientos que repercuten en la estructura del grupo y del individuo. Frente a esta situación se inicia la construcción social del objeto de conocimiento, ya que la sociedad, o mejor aún, los grupos comienzan a conferirle un sentido a los hechos considerados destacados. Con ello se instituye una subjetividad colectiva. De allí que el:

“proceso de elaboración del conocimiento de sentido común raramente aparece si no es por necesidades prácticas. La mayor parte de las veces es una modificación en las condiciones de vida en el interior de una sociedad lo que ocasiona reelaboraciones y cambios en las concepciones de los objetos sociales. Un fenómeno desconocido hasta el momento, y por lo tanto no familiar, si es suficientemente relevante inicia un proceso de comunicación colectiva supuestamente para hacerlo inteligible y manejable. En muchos casos, por lo menos al principio, será un tema de conflicto entre uno o varios grupos sociales” (Wagner y Elejabarrieta, 1997: 817)

Por otra parte, la RS remarca el proceso de interacción social en la ela-

boración de los sentidos que las personas le atribuyen a los objetos o acontecimientos de la realidad. Mediante las relaciones sociales que establecen los individuos, en sus vidas cotidianas, donde hablan, debaten y resuelven conflictos (Duveen y Lloyd, 2003), se producen y transforman las interpretaciones o conocimientos que poseen sobre la realidad. En este sentido, la representación social “se estructura en la relación del sujeto con el objeto, mediada por las interacciones con el(los) otro(s), próximo(s) o distante(s)” (Campos Madeira, 2001:128⁽⁵⁾).

De allí que la RS sea un producto sociocultural, esto es, constituida socialmente. Precisamente, la concepción sobre la realidad que posee el individuo es tributaria de la posición que ocupa en el mapa social y, por lo tanto, son productos simbólicos que denotan la intervención social (códigos, valores, ideologías) en su elaboración (Jodelet, 1986; Rodrigo y otros, 1993; Campos Madeira, 2001). En consecuencia, los productos mentales son las resultantes de la incorporación, en los sujetos, de estructuras sociales y procesos históricos determinados⁽⁶⁾.

De este modo, la representación de un objeto sintetiza y singulariza, en un tiempo y en un espacio determinado, la totalidad social en la cual están insertos los individuos y los grupos (Campos Madeira, 2001). Por eso, el modo particular de conocimiento de lo real lleva consigo la impronta de lo social, es decir, la marca de la inserción del individuo o los grupos en una formación social determinada.

Diseño metodológico.

En cuanto a las razones metodológicas, la investigación en RS, al intentar reconstruir los sentidos sociales elaborados, posibilita emplear un procedimiento metodológico cualitativo⁽⁷⁾, el cual se caracteriza, en términos generales, por: **(a)** la pertinencia para conocer la perspectiva que tienen los actores sobre el mundo con el que interactúan; **(b)** la relativa flexibilidad para construir e implementar el diseño de investigación.

Enmarcados en este enfoque, realizamos el recorte y construcción de la realidad-objeto para estudiar, teniendo en cuenta, además del interés

(5) La traducción es nuestra.

(6) Al respecto, Bourdieu señala que “existe una correspondencia entre la estructura social y las estructuras mentales, entre las divisiones objetivas del mundo social, sobre todo entre dominantes y dominados en los diferentes campos, y los principios de visión y división que les aplican los agentes” (Bourdieu, 1989, citado por Wacquant, 1995:21).

(7) Aunque debemos remarcar que en el estudio de las RS la metodología cualitativa no constituye la única vía de acceso, sino que, por el contrario, pueden conocerse mediante dispositivos cuantitativos, estructurados y mensurables. Para mayor profundización véase los excelentes artículos de Banchs (1994) y Spink (1993), o más recientemente Kornblit (2004).

psicoeducativo (concepción sobre la docencia), las características de pobreza socio-comunitaria en las que conviven múltiples escuelas en nuestra provincia. La escuela-objeto de la pesquisa está comprendida dentro de aquellos establecimientos denominados, en función de su inserción socio-territorial, como escuelas suburbanas⁽⁸⁾.

Esta delimitación del objeto empírico a estudiar nos posibilita conocer qué idea elaboran sobre la docencia, sobre el concepto de “buena” maestra, las maestras que están en contacto directo con realidades empobrecidas. De esta forma, nuestro interrogante adquiere profundas raíces psico-sociales. Una vez “metidos” en el campo diseñamos un dispositivo de entrevista que nos permitiese recabar la información específica. Como técnica de recolección de datos, administramos la entrevista semi-estructurada, y de esta forma, combinamos, en un mismo momento, consignas estructuradas junto con indagaciones abiertas. El esquema fue:

- *A. Administración de una consigna:* partiendo del recuerdo de un buen maestro o maestra, se le solicitaba a la maestra que asocie y escriba las cualidades que relacionaba con esa persona y, finalmente, que las jerarquice en orden de importancia.
- *B. Indagación abierta:* posteriormente, se interrogó sobre el significado de las cualidades evocadas. Así, los atributos producidos por las maestras constituyeron los puntos referenciales de indagación en la entrevista.

Por último, los datos obtenidos fueron procesados siguiendo las pautas procedimentales establecidas para la investigación cualitativa, esto es, la: **(1)** la reducción de datos, **(2)** la disposición de los datos y, **(3)** la verificación de conclusiones.

Cabe añadir que los resultados obtenidos fueron analizados mediante la asistencia del software *NUD*IST*, el cual está diseñado para examinar sistemáticamente los datos no estructurados, textuales, que se extraen de técnicas tales como la entrevista y la observación.

Detallaremos, a continuación, los resultados obtenidos en nuestra investigación.

(8) En este sentido, lo *suburbano* alude a la clasificación que el propio sistema escolar realiza cuando nombra, y a su vez diferencia, a aquellas instituciones que lindan en las fronteras de lo urbano y lo rural, y están en contacto, en su mayoría, con grupos humanos en estado de marginación o exclusión. En nuestra provincia, históricamente, hasta la década de los ochenta, lo suburbano constituía un espacio de articulación entre lo urbano y lo rural; espacio marcado, fuertemente, por la impronta hegemónica de la industria azucarera, la cual estructura lo rural sobre bases urbano-civilizatorias: organización de pueblos o colonias de trabajadores, creación de escuelas y hospitales. En este espacio suburbano, más allá de las relaciones autoritarias y de explotación que se imponen, los sujetos son incorporados al proyecto de nación ideado por las elites dominantes. A partir de la década de los ochenta y más agudamente durante los noventa lo suburbano se transforma en marginalidad social, espacio dinámico de exclusión, lugar en el cual los paisajes mutan continuamente. Así, a modo de ejemplo, en el curso de nuestro estudio, al volver al campo, de un año a otro, “aparecieron”, en un espacio deshabitado y contiguo a la escuela, los llamados “asentamientos marginales”, viviendas de condiciones y dimensiones precarias. De este modo, esta escuela suburbana encuentra, desde hace algunos años, una nueva fisonomía social.

Análisis de datos.

Realizamos, en un primer momento del procesamiento de la información, el análisis de distribución, frecuencia y porcentajes de las cualidades, tal como fueron evocadas por las maestras. Estas cualidades son ordenadas de acuerdo a cinco dimensiones (emocional, cognitivo-pedagógicas, profesional, políticas y morales), teniendo en cuenta la similitud semántica entre ellas. El siguiente cuadro demuestra los resultados obtenidos:

Cuadro 1. Porcentaje y frecuencia de las dimensiones elaboradas a partir de las cualidades.

	Cualidades que incluye	F	%
Emocional	Cariñosa-Ama-Madre-Amiga- Comprende-Alegre	11	46
Cognitivas- Pedagógicas	Conoce-Preparada-Creativa	3	12
Profesional	Responsable-Puntual-Trabajadora- Exigente	5	21
Políticas	Comprometida	1	4
Moral	Respetuosa-Honesta-Paciente	4	17

Estos datos permiten constatar la distribución porcentual y, también, el orden de las diferentes dimensiones. El porcentaje descubierto señala que lo emocional de la función docente es nuclear para estas maestras. En este sentido, los aspectos emocionales de la representación de “buena” maestra poseen mayor incidencia en la identidad profesional de estas maestras; esto es, lo emocional define, en buena medida, la función docente: ser una buena maestra implica ser una persona con componentes afectivos o naturaleza emocional.

Al mismo tiempo, las dimensiones profesional y moral están ubicadas en zonas periféricas de la representación de “buena” maestra. En este sentido, la práctica docente se define, también, mediante acciones morales y profesionales. En cambio, los aspectos políticos y cognitivos-pedagógicos están situados dentro de franjas laterales o accesorias del concepto de buena maestra.

Ahora bien, la interpretación o el sentido atribuido por estas maestras a lo emocional de la representación son analizados a continuación⁽⁹⁾:

· *A. Maternidad docente: la filantropía en la escuela*

Al reconstruir analíticamente la representación social sobre “buena” maestra evidenciamos que la dimensión emocional de la docencia es central o nuclear. Las maestras atribuyen, predominantemente, significados emocionales a la función docente.

En el discurso, las maestras figuran su propia función con la idea de ser madre. En esta idea la maestra aparece representando un rol maternal en relación con sus alumnos. Esta representación transforma la relación educativa en relación de parentesco, donde la equivalencia maestra-madre es simétrica a la de alumno-hijo. En esta creencia, existe lo que denominamos disposición maternal docente, esto es, un modo de ver, entender y desempeñar el rol docente construido sobre las bases de la experiencia vivida de madre o hija. La disposición maternal es la raíz histórico-familiar de la formación de la maestra; es la historia familiar incorporada, desde los roles complementarios de madre-hija, que precede y fundamenta, de acuerdo a esta lógica afectiva, la práctica profesional.

Los sentidos que adquiere, en este contexto, la maternidad docente son tres:

- (1)** Ser madre es guiar, orientar y aconsejar a los chicos/as de la escuela. Esta función atribuida al rol materno docente tiene que ver con la orientación del comportamiento del chico hacia buenas acciones.
- (2)** Ser madre es querer o amar al niño. El amor representa una cualidad intrínseca de una maestra. El “amor maternal” crea una relación interpersonal dominada por el apego afectivo hacia el chico/a; vínculo donde no existe “una pared” con el niño/a sino que desencadena una experiencia “calentita” con el otro.
- (3)** Ser madre es comprender al niño. Una maestra es un ser perceptivo y comprensivo de la realidad del niño, de sus vivencias y sufrimientos, como una madre. Una maestra percibe la vivencia del chico/a, se acerca a él, lo escucha, trata de ayudarlo, de contenerlo, de asistirlo.

Esta idea de maestra-madre introduce, en este contexto socio-educativo, una función filantrópica de la docencia. En este sentido, llamamos *fi-*

(9) No obstante, el análisis incluye otras dimensiones: política, profesional, axiológica. Trabajaremos, a la luz de nuestro propósito en este trabajo, sobre la dimensión afectiva de la docencia.

lantropía docente a un modo de relación educativo-afectiva basada en la comprensión y el asistencialismo dentro de un contexto educativo sentido en forma adversa. Así, el amor instrumentaliza, en la relación social, la comprensión del padecimiento y la necesidad (social, familiar e individual) del alumno. La acción filantrópica de la maestra es una forma de “cubrir” o “tapar” imaginariamente la necesidad y el padecimiento del niño. Es una acción reparadora de las carencias socio-afectivas que las maestras perciben en los niños.

“Porque acá no somos solo maestras, tenemos que ser la psicóloga, tenemos que ser la doctora, tenemos que ser (Pausa Corta) la analista, tenemos que ser la madre, la abuela, el tío, el hermano. Tenemos que cumplir todos los roles (Pausa Corta) para poder llegar al chico y: sacarlo adelante. Porque son están muy solos los chicos acá.” (Fragmento de una entrevista a una maestra)

Ahora bien, ¿sobre que idea de niño o padre elaboran este sentido de la docencia? ¿Cómo es la imagen que tiene la maestra de las personas con las que interactúa cotidianamente? ¿Cómo se relaciona la imagen de los otros con su propia representación de docente?

· *B. Las carencias de chicos y padres*

Las maestras nominan a sus alumnos como chicos/as o chiquitos/chiquitas. Por un lado, esta nominación del niño obedece a patrones culturales propios de la región; por otro lado, el chico/a de la escuela es vinculado por la maestra a la necesidad social.

El chico/a que concurre a la escuela es caracterizado desde la necesidad o carencia: sin afectos, abandonados, con hambre, viven en la pobreza material, les cuesta aprender, tienen dificultades para entender las consignas, trabajan, faltan, no tienen límites, asisten a la escuela por alimento. Esta representación del chico/a necesitado/a incide en la construcción del rol docente: ser una filántropa dentro de la escuela. De allí que resulta probable pensar que la necesidad del chico trata de ser contenida desde la comprensión afectiva del chico.

“Eh: también es un poco traerles un que el venir a la escuela sea un motivo de (.) sacarlos de esa (Pausa Corta) conociendo la realidad sacarlos un poco de la realidad que ellos tienen que es que un poco de amargura de mucha tristeza que les faltan cosas, que les falta cariño, que les falta comprensión, que les falta

atención entonces uno, yo por lo menos trato de que acá sea distinto que si no tienen comprensión bueno yo los comprendo eh soy afectuosa, un abrazo un beso.” (Fragmento de una entrevista a una maestra)

Por otra parte, en el discurso de las maestras aparece una particular representación de los padres. Igualmente, son *vistos* desde la negatividad. Descritos como: poco cariñosos con los chicos, no los apoyan en su educación, tienen poca educación, no ponen límites en la conducta y tienen muchos hijos.

Las formas de vivir y comportarse de los padres son interpretadas por las maestras como “desadaptadas” o “anormales”. Prevalecen, de esta manera, los marcos culturales con los han sido formadas: “crían a sus hijos como animalitos”. Por tanto, al no descentrar su propia mirada sobre esta particular realidad socio-cultural con la que interactúa cotidianamente, la maestra tiende hacia el juzgamiento de las conductas que valora como “desadaptadas”.

“Y porque salta a la vista (Pausa Corta) vos padre si eh: cuando tu hijo llega de la escuela, qué es lo que vas a hacer? Mandarlo a anda lavate las manos y mostrame qué tarea tenés que has hecho hoy día qué has aprendido contame como me hacía mi papá que yo decía ay mi papá como hincha. Pero ahora entiendo y le agradezco que haya sido así. Pero esos chicos no tienen eso no tienen eso. Llegan de la escuela y vaya a saber dios adonde cae ese cuaderno y qué es lo que el chico llega tira el cuaderno donde sea come si es que tiene algo para comer sino se va a la calle (Pausa Corta) como muchas veces los he visto que han faltado a la escuela y los he visto pidiendo descalzos en la calle ahí por Alderetes (Pausa Corta) entonces QUE (Pausa Corta) el padre eh: qué le puede importar que si el chico aprende o no aprende.” (Fragmento de una entrevista a una maestra)

Los padres son responsabilizados por el estado educativo del chico/a. Justamente es este contexto familiar, con su negativa influencia, el que produce necesidades en los chicos. De acuerdo a las entrevistas, los padres no tienen nada positivo para dar al chico; actos que fortalezcan educativamente al chico. El chico/a queda solo, en la miseria de las familias numerosas, empobrecidas y sin afectos, para el acto educativo. En este sentido, la filantropía docente aparece como un rol que contrarresta el abandono familiar (material, afectivo) que vive el chico/a. La maestra es aquella persona que quiere, comprende y asiste a los chicos que quedaron excluidos de las redes familiares: redes afectivas, simbólicas y materiales.

Conclusión.

Frente a los datos analizados previamente nos interrogamos: ¿Cómo se relaciona este fenómeno con las condiciones sociales actuales en las que se halla inmersa la escuela? ¿Qué pueden hacer los maestros en condiciones escolares y sociales adversas?

Básicamente, la transformación del mercado laboral y el abandono estatal del vínculo solidario determinan, en buena medida, procesos de desafiliación social de numerosos contingentes humanos, quienes quedan excluidos del sistema productivo. Son ellos quienes concurren diariamente a la escuela en busca de un espacio social de inclusión.

En virtud de este escenario social de exclusión, las escuelas en contextos de pobreza han “ampliado” sus funciones⁽¹⁰⁾: “comedor, ropero, lugar de trabajo para los sujetos al borde de la desafiliación social –madres cuidadoras, planes de jefes de familia–, centro de salud, y punto de combate contra la violencia familiar, la delincuencia y la drogodependencia” (Pineau, 2003:116).

La escuela aparece, entonces, como la “última frontera de lo público” (Redondo y Thisted, 2001:148) debido a que posibilita “asistir” y “contener” a diversos sectores sociales excluidos o al borde de la desafiliación; de esta manera, las personas que carecen de protección social desde el Estado son compensadas por la asistencia escolar.

En este sentido, las estrategias asistenciales que se desarrollan en las escuelas para satisfacer necesidades son diferentes: comedor escolar, servicio médico/odontológico, distribución de ropa y útiles.

Asimismo, la acción filantrópica de la maestra, descubierta en nuestra realidad estudiada, representa, también, una estrategia asistencial propia de escenarios educativos empobrecidos, ya que pretende contrarrestar el dramatismo de la pobreza; mejor aún, el amor brindado por la maestra al niño es “una forma de ‘cubrir’ las necesidades” que las maestras ven en los chicos/as.

Así, la tríada semántica *amor-comprensión-ayuda* le asigna un sentido utilitario e identitario a la práctica docente: ser maestra es, fundamentalmente, amar, ayudar y comprender al chico; ello puede efectuarse, como educadora, con relativa eficacia; por el contrario, la enseñanza,

(10) Esta ampliación no es la resultante de una evolución natural de la institución sino que obedece, más bien, a una conjunción de procesos y políticas sociales, económicas y culturales que “desigualan y diferencian” (Redondo y Thisted, 2001:147).

como vínculo con el conocimiento, resulta difícil de concretar en esta realidad.

La filantropía docente representa, entonces, una construcción simbólica que posee un valor táctico para las maestras ya que les posibilita operar dentro de un entorno social adverso, el cual invalida los esquemas tradicionales de enseñanza⁽¹¹⁾.

Por otro lado, con la acción filantrópica, la maestra aparece, en el escenario social actual, como la única funcionaria pública que convive, en lo cotidiano, con chicos pobres y, asimismo, contiene su padecimiento.

Así, su realidad laboral es trabajar con sujetos que viven, como observa Castel, sin protección social, esto es, despojados de la contención estatal para poder vivir incluidos dentro del espacio social, económico y cultural. Son sujetos desafiados.

De allí que, como vimos en los datos empíricos, el rostro de la maestra sea equivalente al rostro materno; entonces, con la acción maternal los individuos desamparados pueden nutrirse: con ella reciben el único aliento del mundo. Dicho en forma prosaica, la maestra arrulla con su canción maternal los sueños desoladores de los niños con *caritas de pobre*⁽¹²⁾.

Estos resultados abren, a nuestro juicio, ciertos focos de análisis que resultan ineludibles para la investigación social dedicada al estudio de la vida en las escuelas pobres. Su estudio favorecerá, creemos, el compromiso y la comprensión de nuestra realidad social, desde las herramientas que nos provee la psicología social comunitaria.

(11) Como se expresó más arriba, una situación desconocida está siempre presente en la sociogénesis de una representación social; esta situación genera, en comunidades y grupos, la necesidad social de conocer. El estado de pobreza y exclusión en la que viven miles de individuos constituye el elemento novedoso del escenario de enseñanza actual. Este nuevo colectivo humano desborda y perturba la práctica docente, la cual se estructura, desde lo formativo, por modelos tradicionales y estereotipados de enseñanza. En este sentido, si se considera a la formación de los docentes como una formación profesional para actuar en la solución o análisis de problemas de enseñanza, los docentes “deberían” estar capacitados para afrontar situaciones problemáticas o conflictivas. Pero esa formación no sigue una lógica profesional sino una lógica normativa o prescriptiva. En los institutos de formación docente se forman *docentes ideales* para un *mundo ideal*, por lo tanto, los mismos carecen de las competencias necesarias para atender poblaciones en riesgo o con necesidades especiales. Como es previsible, la respuesta del sentido común para atender esta novedad es, en definitiva, la representación afectiva del oficio.

(12) Más alarmante es el panorama al analizar estos fenómenos desde una perspectiva socioestructural de la docencia. La pobreza en Tucumán constituye un componente permanente del escenario escolar, tanto para el niño/familia como para los docentes. En 2000, la encuesta sobre el perfil de los docentes en la Argentina, demuestra que los docentes que viven en el NOA tienen una “probabilidad seis veces mayor de ser pobres que quienes viven en el Área Metropolitana de Buenos Aires” (IIPE, 2000:6). Además, en cuanto al consumo cultural cotidiano predominan aquellas actividades domésticas *pasivas* que poseen una exigencia cognitiva baja (mirar TV, escuchar música, por ejemplo), por sobre aquellas *activas*, leer diarios, escribir, etc. Solo un 40% lee diarios diariamente. De esta manera, las posibilidades de brindar una enseñanza fundada en información relevante y actualizada se reducen enormemente a la luz de estos datos. Los docentes son pobres que atienden escuelas con niños pobres. ¿Cómo romper este círculo vicioso? Este interrogante trasunta el plano académico y se sitúa en el centro del debate de las políticas educativas actuales, el cual es, a nuestro entender, imprescindible.

Referencias bibliográficas.

Álvarez Rojo, V.; García Jiménez, E. y Gil Flores, J. (1999): “La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos”, en *Revista de Educación*, N° 319, Equidad y calidad en educación, Mayo-Agosto 1999, pp. 273-290, Madrid.

Arena Costa, W. y Oliveira Almeida, A. (1998): “A construção do conceito de bom professor”, en Paredes Moreira y De Oliveira, *Estudos interdisciplinares de representação social*, A-B Editora, Goiania, G.O.

Banchas, M.A. (2000): “Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales”, en *Papers on Social Representations*, Volume 9, pp. 1-15.

Wacquant, L. (1995): “Introducción”, en Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995), *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, Grijalbo, Madrid.

Cantero, G. y Celman, S. (2001): *Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*, Santillana, Buenos Aires.

Campos Madeira, M. (2001): “Representações sociais e educação: uma importância teórico-metodológica de uma relação”, en Paredes Moreira, A.S. (Org.),

Representações sociais. Teoria e pratica, Joao Pessoa: Ed. Universitaria, Paraiba, Brasil.

Duveen, G. y Lloyd, B. (2003): “Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social”, en Castorina, José A. (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Gedisa, Buenos Aires.

Gibaja, R. y Eichelbaum de Babini, A. (1994): *La educación en la Argentina. Trabajos actuales de investigación*, La Colmena, Buenos Aires.

IIFE-UNESCO-Buenos Aires (2001): *Los docentes argentinos. Resultados de una encuesta nacional sobre la situación y cultura de los docentes*. Documento disponible en <http://www.iife-buenosaires.org.ar>.

Jackson, P. (1996): *La vida en las aulas*, Morata, Madrid.

Jodelet, D. (1986): “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en Moscovici, Serge: *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales*. Barcelona, Paidós.

Kornblit, A. y Petracci, M. (2004): “Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista”, en

Kornblit, Ana Lía (coord.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires, Biblos.

Markova, I. (1996): “En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales” en Páez y Blanco, *Teoría sociocultural y la psicología social actual*, Aprendizaje, Madrid.

Markova, I. (2003): “La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici”, en Castorina, José A. (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Gedisa, Buenos Aires.

Pineau, P. (2003): “O escuelas o crisis. Crónicas marianas del imaginario docente actual”, en Dussel, I. y Finocchío, S. (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Petralanda de Hollanda, M. (2001): “A teoria das representações sociais como modelo de análise do contexto escolar”, en Paredes Moreira, A.S. (Org.), *Representações sociais. Teoria e prática*, Joao Pessoa: Ed. Universitaria, Paraíba, Brasil.

Rangel, M. (1992): Representações e reflexões sobre o “bom professor”, Vozes, Petrópolis-Río de Janeiro.

Redondo, P. y Thisted, S. (2001): “Las escuelas en los márgenes. Realidades y futuro”, en Puiggrós, A., *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*, Homo Sapiens, Rosario.

Redondo, P. (2003): “Escuelas y pobrezas: entre el desasosiego y la obstinación”, en Dussel, I y Finocchío, S. (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Rodrigo, M.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993): *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, Visor.

Spink, M.J. (1993): Qualitative research on social representations: the delightful world of paradoxes” en *Papers on Social Representations* vol 2 (1), 48-54.

Spink, M.J. (1994): “Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais”, en Jovchelovitch, S. y Guareschi, P. (Orgs.), *Textos em representações sociais*, Vo-zes, Petrópolis.

Wagner, W. y Elejabarrieta, F. (1997): “Representaciones sociales” en Morales, J.F. (comp.), *Psicología social*, Mc Graw Hill, Madrid.