

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS
SOCIALES

FLACSO – Argentina



TESIS DE MAESTRÍA
en CIENCIAS SOCIALES con orientación
EDUCACIÓN

TÍTULO: “Saberes docentes para la educación
intercultural con niños y jóvenes de sectores populares
del conurbano bonaerense”.

Maestranda: Lic. Analía Mariel Rotondaro

Directora: Mg. Liliana Trigo

2023

Agradecimientos.

Quiero expresar mi agradecimiento,

A Fabio, mi amor, quien conoce como nadie todas y cada una de mis horas dedicadas a este trabajo.

A Alina, mi hija, que acompañó con su crecimiento los distintos ritmos de esta escritura.

A Nilda, mi mamá, que escuchó en silencio mis lecturas y supo sorprenderse de lo que escuchaba.

A Liliana Trigo, mi Directora de tesis, quien me acompaña desde el inicio con su escucha atenta, con paciencia y sabiduría, condiciones que abrieron las puertas de encuentros cálidos y reflexivos.

A Marcela Cámara, la protagonista de este trabajo, que me regaló amorosamente su historia para que Liliana y yo la disfrutemos.

A Cintia Álvarez, mi amiga, quien acompañó de cerca cada paso y cada duda, como sólo una hermana del alma sabe hacerlo.

A la Universidad Nacional de Luján, le debo todo lo que soy y todo lo que hago, por haberme dejado “caer” en sus brazos generosos de la educación pública.

A la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, por cobijar esta etapa de mi formación con el compromiso ético y político que la caracteriza para la construcción de sociedades más justas.

A mis compañeras y compañeros de trabajo, por sus miradas y enseñanzas a través del diálogo sostenido por la paciencia.

A todas y todos -amigas, amigos, familiares, conocidas, conocidos- a las y los que me crucé en este hermoso camino.

Resumen.

Este Tesis estudia la relación entre la educación intercultural orientada a jóvenes caracterizados como pertenecientes a sectores populares del conurbano bonaerense y una propuesta de currículum de formación docente de profesores de nivel secundario. Se trata de un trabajo de análisis basado en los saberes docentes experienciales que una profesora de Geografía, Marcela, pone en acción para trabajar en el nivel secundario en escuelas donde asisten estos jóvenes.

Este trabajo propone analizar, a partir de una Historia de vida como tradición de investigación cualitativa, los saberes docentes experienciales de Marcela y relacionarlos con el modo que construye vínculos con sus alumnos. Profundizamos en especial en los saberes que ella construye en relación con su ámbito de pertenencia sociocultural y el de sus estudiantes. Consideramos que estos saberes contribuyen a la revalorización de las pautas culturales de los alumnos en tanto saber que podría enriquecer el acervo académico de la formación docente. En este sentido, aspiramos a indagar acerca de la relación que se podría establecer entre sus saberes docentes experienciales y esa forma de mirar a sus alumnos con la que logra conocerlos, reconocerlos y valorarlos. Dichos saberes docentes han sido analizados en pos de reflexionar acerca de posibles contenidos/temas/ejes que podrían enriquecer el acervo del currículum de formación docente, especialmente para aquellos estudiantes de profesorado de nivel secundario que pudieran trabajar en una perspectiva de educación intercultural con grupos de jóvenes integrados por hijos y nietos de migrantes internos que viven en el conurbano bonaerense. Nos interesa estudiar la problemática socioeducativa del no reconocimiento de estos alumnos en sus diferencias culturales y qué vinculación tiene con el fracaso escolar de estos jóvenes y con la formación docente.

Palabras clave: Saberes docentes – Educación intercultural – Sectores populares – Conurbano bonaerense – Historia de vida

Summery.

This Thesis studies the relationship between intercultural education aimed at young people characterized as belonging to popular sectors of the Buenos Aires suburbs and a proposal for a teacher training curriculum for secondary level teachers. It is an analytical work based on the experiential teaching knowledge that a Geography teacher, Marcela, puts into action to work at the secondary level in schools where these young people attend.

This work proposes to analyze, from a Life Story as a tradition of qualitative research, Marcela's experiential teaching knowledge and relate it to the way she builds links with her students. We delve especially into the knowledge that she builds in relation to her sociocultural sphere of belonging and that of her students. We consider that this knowledge contributes to the revaluation of the cultural patterns of the students as knowledge that could enrich the academic heritage of teacher training. In this sense, we aspire to inquire about the relationship that could be established between their experiential teaching knowledge and that way of looking at their students with which they get to know, recognize and value them. This teacher knowledge has been analyzed in order to reflect on possible contents/themes/axes that could enrich the acquis of the teacher training curriculum, especially for those students of secondary level teachers who could work from an intercultural education perspective with groups of young people made up of children and grandchildren of internal migrants who live in the Buenos Aires suburbs. We are interested in studying the socio-educational problem of the non-recognition of these students in their cultural differences and what link it has with the school failure of these young people and with teacher training.

Keywords: Teacher knowledge - Intercultural education - Popular sectors - Buenos Aires suburbs - Life history

INDICE

CAPITULO 1. INTRODUCCIÓN

1.Tema.	1
2.Resumen.	1
3.Justificación y propósitos.	4
4.Contexto geográfico en el que se desarrolló la propuesta.	5
4.1. El partido de General Rodríguez en este contexto.	8
5.Definición del problema de investigación.	11
5.1. Profundización en una línea de investigación.	11
5.1.1. Proyecto de investigación “La diversidad sociocultural en el aula: las representaciones de los docentes de Geografía del Nivel Polimodal sobre la diversidad sociocultural de sus alumnos caracterizados como pertenecientes a sectores populares”.	13
5.1.2. Proyecto de investigación “La diversidad cultural en las clases de Geografía del nivel Secundario: reflexión y acción con miras a su reconocimiento y valoración en escuelas que atienden a sectores populares del conurbano bonaerense”.	15
5.2. Fracaso escolar de los jóvenes caracterizados como pertenecientes a sectores populares en la escuela secundaria.	19
6.Pregunta de investigación.	27
6.1. Proceso de construcción de la pregunta.	27
6.2. Pregunta principal.	28
6.3. Preguntas secundarias.	28
CAPITULO 2. CONTEXTO CONCEPTUAL	30
7.Saberes docentes experienciales.	30
8.Educación intercultural.	34
8.1. Educación intercultural como asunto didáctico.	38

8.2. Pautas culturales de sectores populares del conurbano bonaerense	43
9. Epistemología del sujeto conocido.	50
9.1. La Historia de vida.	51
9.2. Las Historias de vida univocales.	53
9.3. Productor la Historia de vida de Marcela.	53
9.4. El análisis de la Historia de vida: sistematización temática.	56
10.Lugar y Sentidos de lugar.	58
CAPITULO 3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA.	61
11.Supuestos metodológicos.	61
11.1. La perspectiva cualitativa de investigación.	61
11.2. Criterios de calidad del estudio realizado.	61
12.El camino realizado.	63
12.1. Marcela: una epifanía en nuestro proceso de investigación.	63
12.2. Construcción de la Historia de vida de Marcela.	64
12.2.1. Sistematización de los saberes docentes de Marcela de acuerdo con aportes teóricos de Maurice Tardif.	64
12.2.2. Definición de ejes temáticos para las entrevistas.	66
12.2.3. Diseño de los guiones de las entrevistas.	66
12.2.4. La realización de las entrevistas.	67
12.3. Análisis y escritura de los resultados.	71
12.3.1. Genealogía y Línea de vida de la Historia de vida de Marcela.	71
12.3.2. Categorías emergentes y resultados.	77

12.3.2.1. Prácticas cotidianas de Marcela y de sus estudiantes; escenarios de dichas prácticas y sentidos que otorgaron a los lugares donde las llevaron a cabo.	78
12.3.2.1.1. Recorrer el barrio: caminar y andar en bicicleta.	78
12.3.2.1.2. Estrategias de sobrevivencia de Marcela con sostén familiar.	80
12.3.2.1.3. Sentidos de lugar para Marcela y claves para su comprensión.	86
12.3.2.2. Saberes experienciales de Marcela en relación con sus alumnos y la caracterización que construye.	94
CAPITULO 4. CONCLUSIONES.	99
13. Historia de vida de Marcela.	99
14. Propuesta de contenidos para la formación docente en contexto de educación intercultural para niños y jóvenes caracterizados como pertenecientes a sectores populares del conurbano bonaerense.	104
Eje 1: El conurbano bonaerense: los procesos migratorios internos y la construcción geográfica del territorio.	104
Eje 2: Fracaso escolar en el nivel secundario de la enseñanza.	105
Eje 3: Estrategias para conocer y reconocer a alumnos caracterizados como pertenecientes a sectores populares del conurbano bonaerense.	107
Bibliografía	109
ANEXO I. Guiones de las entrevistas.	113
ANEXO II. Desgrabación de entrevistas.	119

TÍTULO:

“Saberes docentes para la educación intercultural con niños y jóvenes de sectores populares del conurbano bonaerense”.

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN**1. Tema.**

El tema central de esta tesis es la relación entre la educación intercultural orientada a jóvenes caracterizados como pertenecientes a sectores populares del conurbano bonaerense y una propuesta de currículum de formación docente de profesores de nivel secundario.

2. Resumen.

La presente tesis constituye un trabajo de análisis basado en los saberes docentes experienciales que una profesora de Geografía pone en acción para trabajar en el nivel secundario en escuelas donde asisten jóvenes caracterizados como pertenecientes a sectores populares del conurbano bonaerense. De acuerdo a una de las investigaciones que constituyen los antecedentes inmediatos de esta investigación y que abordó la problemática del fracaso escolar en este grupo de jóvenes, obtuvimos indicios interesantes para identificar a una profesora de Geografía que particularmente valoriza a sus alumnos, caracterizados como pertenecientes a sectores populares, gracias a la mirada empática que despliega sobre ellos. En este sentido, aspiramos a indagar acerca de la relación que se podría establecer entre sus saberes docentes experienciales y esa forma de mirar a sus alumnos con la que logra conocerlos, reconocerlos y valorarlos.

Dichos saberes docentes fueron analizados en pos de reflexionar acerca de posibles contenidos/temas/ejes que podrían enriquecer el acervo del currículum de formación docente, especialmente para aquellos estudiantes de profesorado de nivel secundario que pudieran trabajar en una perspectiva de educación intercultural con grupos de

jóvenes integrados por hijos y nietos de migrantes internos que viven en el conurbano bonaerense.

El interés por profundizar el análisis de problemáticas socioeducativas localizadas en el partido de General Rodríguez estriba en dos razones: por un lado, la Universidad Nacional de Luján, institución en la que se encuentran radicadas nuestras investigaciones, tiene como área de influencia varios partidos de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA) entre los que está incluido el partido de General Rodríguez. Al mismo tiempo, el partido fue escenario de los trabajos de investigación que constituyen nuestros antecedentes y es el lugar en el que trabaja la profesora de Geografía en cuestión.

En este contexto nos interesa estudiar la problemática socioeducativa del no reconocimiento de estos alumnos en sus diferencias culturales y qué vinculación tiene con el fracaso escolar de estos jóvenes y con la formación docente.

Los saberes docentes que los profesores construyen y reconstruyen en sus trayectorias de vida, escolares, profesionales, experienciales, dentro y fuera del sistema educativo formal, etc., tiene relación con el modo en que trabajan en el aula. En este sentido, específicamente nos preguntamos cuál podría ser el aporte que tiene el estudio de los saberes docentes experienciales para abordar el trabajo en el aula con la diversidad cultural.

La investigación que aquí presentamos constituye una continuación de dos estudios previos radicados en la Universidad Nacional de Luján. En el primer trabajo la temática central fue el estudio de las representaciones que tienen los profesores de Geografía de una escuela de nivel secundario de General Rodríguez sobre la diversidad sociocultural de sus alumnos. El segundo trabajo se centró en la posibilidad de los profesores en reconocer y valorar la diversidad cultural en las clases de Geografía. En continuidad con esa labor, el presente estudio pretende aportar nuevos conocimientos en relación con los saberes docentes experienciales y las posibles relaciones y aportes al currículum de

la formación docente, en especial en el marco de una educación intercultural para el trabajo áulico con jóvenes pertenecientes a sectores populares.

3. Justificación y propósitos.

El aporte que se espera con el desarrollo de esta tesis concierne principalmente al estudio de los saberes docentes experienciales puestos en relación con la diversidad cultural en el ámbito escolar y con el conocimiento científico con vistas a aportar al campo de la formación docente. Más específicamente, el interés está puesto en estudiar la relación entre el fracaso escolar de los alumnos caracterizados como pertenecientes a sectores populares con el no reconocimiento de diferencias culturales. En investigaciones que obran como antecedentes a este trabajo de tesis, esto es definido como un obstáculo para el aprendizaje y forma parte de un círculo vicioso en el que se desvaloriza el propio trabajo docente. Esta desvalorización incide, a nuestro modo de ver, en un proceso donde el docente ve cómo su trabajo específico en torno al conocimiento se va desdibujando.

Esta investigación propone analizar, a partir de una historia de vida como tradición de investigación cualitativa, los saberes docentes experienciales de una profesora de Geografía, que de ahora en adelante llamaremos Marcela, que trabaja con jóvenes caracterizados como pertenecientes a sectores populares y relacionarlos con el modo que construye vínculos con sus alumnos. Profundizaremos en especial en los saberes que la docente construye en relación con su ámbito de pertenencia sociocultural y el de sus estudiantes. Consideramos que estos saberes contribuyen a la revalorización de las pautas culturales de los alumnos en tanto saber que podría enriquecer el acervo académico de la formación docente.

La indagación acerca de los saberes docentes experienciales de profesores que trabajan desde un enfoque que reconozca la diversidad cultural permitiría tener en cuenta el derecho a que se hagan reales las oportunidades para sus alumnos, al mismo tiempo que se elabora conocimiento teórico al respecto.

4. Contexto geográfico en el que se desarrolló la investigación.

Para la Geografía Urbana, una aglomeración es el continuo urbano que aglutina varias ciudades entre las que gravita una principal de la que adopta el nombre anteponiéndose el adjetivo Gran para diferenciarse de ella. Ejemplos en nuestro país son el Gran Buenos Aires, el Gran La Plata, el Gran Rosario y el Gran Córdoba.

Las aglomeraciones urbanas son dinámicas. El crecimiento demográfico y económico supera los límites administrativos de los partidos y hace que se vayan expandiendo sobre territorios contiguos formando ciudades cada vez más grandes en tamaño y superficie (Reboratti, 2021).

La sigla AMBA (Área Metropolitana de Buenos Aires) designa entonces a CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires) más treinta partidos que la circunvalan y que tienen un mayor o menor grado de integración a la aglomeración del Gran Buenos Aires. Como sinónimo de AMBA se lee en la bibliografía especializada la expresión Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). Según Kralich (1995) es la entidad territorial determinada por la totalidad de jurisdicciones (44 unidades jurídico-administrativas) vinculadas funcionalmente con la ciudad principal independiente de su aglomeración a la misma. Según Kralich, la red de transporte urbano-suburbano de pasajeros de corta y media distancia es una opción válida como indicador indirecto de los distritos extremos alcanzados por la movilidad cotidiana radial.

Un término análogo para definir estos procesos demográficos y territoriales, es el de conurbano o conurbación. Sólo se diferencia del de aglomeración en que cada entidad constituyente preserva su autonomía funcional. Al mismo tiempo existe un uso del término conurbano en el habla popular que designa como tal a los partidos del Gran Buenos Aires. (Bruno, 2015; Reboratti, 2021)

La conformación y crecimiento del AMBA es el resultado de migraciones internas de magnitud considerable durante el siglo XX, en especial hasta 1960/1970 momento en el que empiezan a descender. Según la información disponible en los censos de población,

desde 1985 cambiaron de provincia unos 7 millones de personas, impactando estas migraciones de manera diferencial en las áreas emisoras y en las receptoras.

Hasta 1914 predominaron las corrientes migratorias entre provincias contiguas y entre 1914 y 1947 se dio un período de transición. En las primeras décadas del siglo XX las migraciones se caracterizaron por los movimientos de población de áreas rurales a áreas urbanas y hacia la década del 40 crecen los movimientos interurbanos. Asimismo, las principales áreas receptoras fueron el AMBA, Córdoba, Mendoza y Tucumán. Este tipo de migración trajo aparejado como consecuencia, un proceso de urbanización acompañado del desarrollo industrial promovido en el período de sustitución de importaciones.

Durante toda la etapa de industrialización (1930-1970 aproximadamente) los procesos migratorios internos fueron muy importantes. Muchas personas y familias provenientes principalmente de las provincias del norte argentino y de países limítrofes, llegaban al AMBA para constituirse como mano de obra de las industrias. Ya desde 1930 a través de la industrialización por sustitución de importaciones el Estado Nacional aplica políticas que promueven el desarrollo industrial de manufacturas, reemplazando el anterior modelo de desarrollo nacional conocido como período agroexportador que se basó fundamentalmente en la exportación de productos agropecuarios y la importación de productos industriales.

En el lapso comprendido entre los censos de 1947 y 1970, ya consolidado el proceso de industrialización, la mayoría de los flujos migratorios tuvo como lugar de destino al AMBA. La llegada de grandes contingentes de personas acompañada de la creación de industrias fue causa de profundas consecuencias territoriales en esta región como la expansión urbana y la concentración de población e infraestructura. A los transportes tradicionales –trenes, subterráneos y tranvías- en los años treinta se sumaron - facilitados por las nuevas vialidades- el colectivo, que comunicaba de un modo más ágil la ciudad extendida.

Hacia fines de la década de 1970, y especialmente durante las siguientes, se produjo una disminución de las migraciones internas y un significativo cambio de tendencia en los movimientos que pasaron a dirigirse preferentemente hacia las ciudades de tamaño intermedio. A mediados de la década del 70 la migración rural-urbana pierde preponderancia, avanzando a su vez el carácter interurbano e intrametropolitano en un contexto de cambios de política por parte del Estado Nacional que produce cambios tecnológicos en los procesos de trabajo en particular y desaliento del desarrollo industrial en general. (Trigo, Rotondaro, Flores, Flouch y Reyes, 2021)

Durante la década del 90, el AMBA asiste a una serie de transformaciones radicales que modifican casi por completo el escenario que vimos durante el período de industrialización por sustitución de importaciones. El modelo de ciudad europea que se había consolidado hasta inicios de los 70 empieza a convivir con un modelo de ciudad norteamericano, signado por la fragmentación entre el centro y la periferia de la ciudad, y por un elemento articulador fundamental: la autopista.

Desde el punto de vista residencial, en la periferia urbana, se da un proceso de suburbanización de las elites en urbanizaciones privadas, constituyéndose en nuevos elementos residenciales asociados, entre otros motivos, a la búsqueda de seguridad.

También aparecen, como expresión de los sectores menos favorecidos por la etapa neoliberal, asentamientos urbanos producto, en su mayoría, de tomas de tierra organizadas. Por otra parte, en los centros de aglomeración ya consolidados, se manifiestan nuevos elementos urbanos como son los condominios en altura además del crecimiento de la población residente en villas.

Desde el punto de vista comercial y de servicios, los nuevos objetos urbanos por excelencia son los centros comerciales sumamente complejos que concentran múltiples negocios y servicios (indumentaria, electrodomésticos, cines, patios de comida, automóviles, etc.). Además, se desarrollan una serie de servicios avanzados vinculados a la gestión de la producción, ingeniería de proyectos, control de la información,

investigación y desarrollo, innovación tecnológica, consultoría financiera, contable e informática, entre otros.

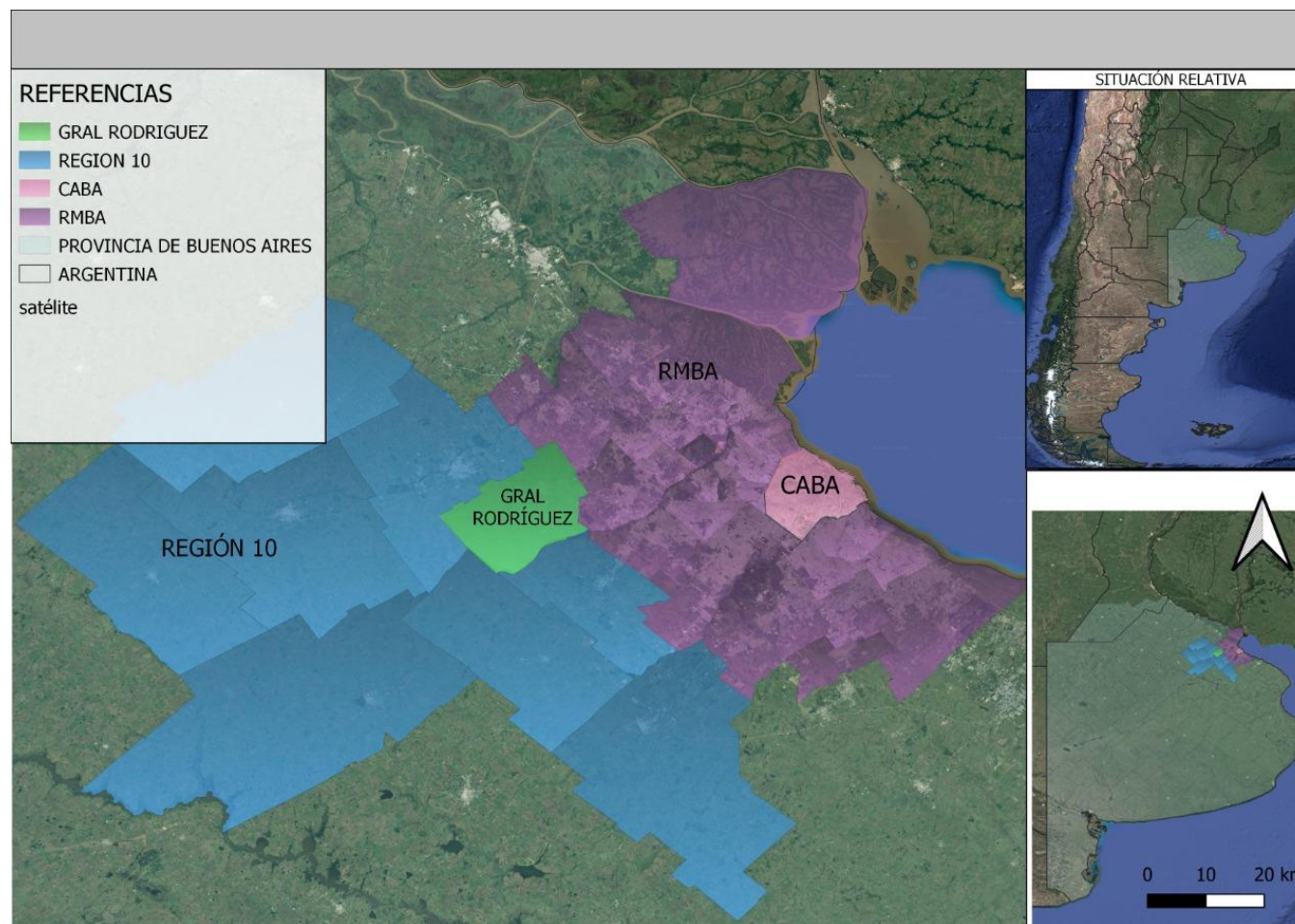
La presencia del capital privado en la ciudad se contrasta con la ausencia del Estado como productor de este espacio, dando por resultado una serie de inversiones selectivas que se concentran en algunas áreas de la aglomeración. Entonces, el espacio urbano es organizado por agentes privados y, en consecuencia, se produce un fuerte proceso de segregación socio espacial. (Trigo, Rotondaro, Flores, Flouch y Reyes, 2021)

4.1 El partido de General Rodríguez en este contexto.

General Rodríguez es un partido que se encuentra situado en el noreste de la provincia de Buenos Aires, a 55 kilómetros de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y limita con los partidos de Pilar al norte, de Moreno al este, de Marcos Paz y General Las Heras al sur, y de Luján al oeste. Junto a estos partidos, General Rodríguez se ubica en el área periurbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA).

El partido de General Rodríguez se organizó como tal en el año 1878 aunque ya era un paraje y un pueblo desde mediados del siglo XVII. Según datos extraídos del Plan Estratégico Territorial de General Rodríguez (2016) a partir de ese último momento de fundación del partido podemos reconocer cinco etapas en la evolución histórica de la mancha urbana local que se inscriben en la historia territorial del aglomerado en su conjunto: la Etapa Rural (1858-1900); Etapa de la primera suburbanización (1910- 1946); Etapa de la segunda suburbanización (1946-1972) y Etapa de las nuevas centralidades (1972- hasta la actualidad).

Localización del Partido de General Rodríguez en la Región Metropolitana de Buenos Aires.



Elaboración: Lic. Soledad Reyes de la Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación (2022)

En el mapa que presentamos en la página anterior se puede observar la localización de partido en área periurbana del AMBA y formando parte de la Región Educativa Provincial 10 de la provincia de Buenos Aires.

5. Definición del problema de investigación.

5.1. Profundización en una línea de investigación.

Desde el año 2009 y hasta 2021, en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján se radicó el Programa de Investigación “Relaciones entre Didácticas Específicas e Identidades culturales. Un abordaje interdisciplinario para su análisis”¹. Su hipótesis principal de trabajo fue que el no reconocimiento por parte de la escuela de diferencias culturales y conocimientos construidos en ámbitos de pertenencia de jóvenes de sectores populares constituye una problemática socioeducativa que puede vincularse con el fracaso escolar de estos alumnos (Proyecto del Programa de Investigación, 2009; Informe final del Programa, 2015).

Dicho Programa de Investigación recupera las ideas de investigadoras como Argumedo (2004), Maimone y Edelstein (2004), Trigo (2003; 2007), Trigo y Perrotti (2009), Trigo, Edelstein y Motto (2014) y Maimone y otros (2021) cuando se refieren a que el conocimiento cotidiano de los sectores populares no puede ser concebido como una instancia anterior e inferior al conocimiento científico. Las creencias, los valores, los mitos, los saberes y los conocimientos prácticos relacionados con lo territorial no deberían ser considerados como supersticiones, conocimientos vulgares o nociones del sentido común. La escuela, como institución reproductora de la cosmovisión científica, muchas veces reduce dicho conocimiento cotidiano a estas últimas acepciones.

Así es como este Programa de Investigación profundizó la reflexión sobre los problemas que plantea a la Didáctica, el fracaso escolar de los alumnos que pertenecen a sectores populares del AMBA conformados en su mayor parte por migrantes internos. Dicha reflexión se enmarca en un enfoque que contempla en su análisis la diversidad cultural como una de las variables indispensables para comprender y elaborar nuevas propuestas en relación con los obstáculos de la enseñanza y el aprendizaje de las

¹ Dicho Programa (Disp. CDDE nro. 059/09) se desarrolló entre 2005 y 2009 bajo la dirección de la Dra. Graciela Carbone; desde 2009 a 2017 bajo la dirección de la Mg. Liliana Trigo y desde 2017 hasta 2021 bajo la dirección de la Dra. María del Carmen Maimone.

ciencias en la escuela. Parte de supuestos insoslayables con respecto al conocimiento: otorga especial importancia a aquellos conocimientos y modalidades de resolución de problemas propios de las diferentes culturas interactuantes en el aula y a la vez, considera que los conocimientos provenientes del grupo cultural de pertenencia de los alumnos son construcciones sociales sólidas, coherentes y que no pueden ser reducidos a preconceptos, ni a mitos y leyendas, ni a un anecdotario de experiencias.

En relación con la distinción entre conocimiento cotidiano y conocimiento científico, el enfoque del Programa especifica que

“(…) el conjunto de cosmovisiones alternativas a la ciencia representa sistemas teórico-metodológicos a partir de los cuales grupos humanos particulares construyen formas particulares de ver el mundo. (...) “Democratizar el conocimiento”, implica reconocer que las formas de abordar los problemas de todos los grupos humanos producen conocimiento y requiere a la vez generar espacios donde estos diferentes saberes puedan ponerse en interacción en igualdad de status. (...) El problema de democratizar el conocimiento impone la necesidad de poner antes en discusión, qué es lo que se califica con ese status y que es lo que no puede acceder a él”. (Proyecto del Programa de Investigación “Relaciones entre Didácticas Específicas e Identidades culturales. Un abordaje interdisciplinario para su análisis”, 2009).

En dos trabajos de investigación radicados en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, y pertenecientes al Programa de Investigación antes mencionado, se caracterizó a los alumnos que asisten a la Escuela de Educación Secundaria N° 2 “José Hernández” del distrito de General Rodríguez como pertenecientes a sectores populares. Las conclusiones a las que se arribó en estos dos proyectos de investigación constituyen los antecedentes inmediatos al presente trabajo de tesis que las toma como un legado valioso que amerita su profundización².

² Nos referimos al proyecto de investigación “La diversidad sociocultural en el aula: las representaciones de los docentes de Geografía en el nivel polimodal sobre la diversidad cultural de sus alumnos caracterizados como pertenecientes a sectores populares” y al proyecto “La diversidad cultural en las clases de Geografía del nivel Secundario: Reflexión y acción con miras a su reconocimiento y valoración en escuelas que atienden a sectores populares del conurbano bonaerense”, ambos dirigidos por la Dra. Graciela Carbone, co-dirigidos por la Mg. Liliana Trigo y desarrollados entre 2008 y 2014.

5.1.1. Proyecto de investigación “La diversidad sociocultural en el aula: las representaciones de los docentes de Geografía del Nivel Polimodal sobre la diversidad sociocultural de sus alumnos caracterizados como pertenecientes a sectores populares”.

Este proyecto de investigación es el primer antecedente inmediato de la presente tesis. Estuvo dirigido por la Dra. Graciela Carbone, co-dirigido por la Mg. Liliana Trigo y desarrollado por la Lic. Analía Rotondaro³ entre los años 2008 y 2010, radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Tuvo lugar en la Escuela Secundaria N° 2 del Partido de General Rodríguez.

Sus objetivos apuntaron a sistematizar la concepción de diversidad cultural que tienen los profesores de Geografía de dicha escuela, indagar cómo abordan la diversidad cultural en sus prácticas y elaborar una descripción de la identidad cultural de los alumnos de esa escuela. Con su desarrollo, en primer lugar, se pudo caracterizar a los alumnos de dicha escuela por medio de una encuesta como pertenecientes a sectores populares. En segundo lugar, se aplicaron entrevistas a profesores de Geografía de dicha escuela con el objetivo de rastrear sus pensamientos acerca de las diferencias entre sus alumnos y el peso que en estas diferenciaciones tenía lo cultural (Rotondaro, 2009, a, b).

En relación con la enseñanza de la Geografía, los profesores consideraron a esta disciplina importante para la construcción de un sujeto que tiene que formarse como un actor social consciente y para lo que es necesario disponer de herramientas que le hagan transparente la realidad social. En cuanto a los criterios para seleccionar contenidos, manifestaron la centralidad de los mismos para la disciplina; su significatividad para los alumnos; las posibilidades cognitivas de los alumnos; la disponibilidad de tiempo para enseñar; la combinación entre conceptos claves de la disciplina y la disponibilidad de tiempo y la preferencia del docente.

³ En el marco de una Beca de Investigación en categoría Iniciación obtenida por concurso del Programa de Becas de la Secretaría de Investigación de la Universidad Nacional de Luján en el año 2008 (Resolución PHCS N° 224/08 del Presidente del Honorable Consejo Superior)

Las propuestas de actividades que describieron constaban de una secuencia organizada en un primer momento de teoría y uno segundo de aplicación de conceptos teóricos, con énfasis en la actividad del alumno. En cuanto al diagnóstico que realizaban al comenzar el ciclo lectivo, los profesores ponían el énfasis en los conocimientos geográficos que los chicos deberían haber aprendido escolarmente o en la actitud frente a la asignatura. No consideraron la posibilidad de conocer aspectos de trayectorias geográficas o de historias familiares, de contextos sociales y culturales que después puedan convertirse en ideas estructurantes de sus planificaciones y propuestas de aula. Cuando consideraban las diferencias basadas en las habilidades y actitudes, lo hacían valorando determinadas actitudes de los alumnos y desestimaban la existencia de aspectos cognitivos que pudieran poner en juego potencialidades en relación con aprendizajes realizados afuera de la escuela y en el contexto sociocultural de referencia.

En lo referido a la definición del sujeto de aprendizaje, los profesores mostraron conocimiento de los barrios de los que provenían sus alumnos, pero no de su contexto social-cultural de pertenencia. Sin embargo, podían dar explicaciones acerca de los problemas de participación de sus alumnos fundamentando que se debían a sentimientos de miedo, vergüenza y de desprotección ante la exposición en un contexto en que se sienten extraños.

Las explicaciones que los profesores daban para abordar el problema del fracaso escolar se centraban en las dificultades actitudinales o cognitivas del sujeto de aprendizaje. En cuanto a las trayectorias escolares de los alumnos, sus explicaciones tenían fuerte peso en las Escuelas Secundarias Básicas de las que provenían los chicos. Cuando enunciaban las diferencias que podían ver en sus alumnos, éstas estaban dadas por los conocimientos geográficos que pudieron haber aprendido en esa escuela o los hábitos que pudieron haber adquirido.

Con respecto a su visión sobre la heterogeneidad de sus alumnos, los profesores consideraron las diferencias como una dificultad para el trabajo en el aula dado el ocultamiento y la no participación de los alumnos por sentirse diferentes y por la disparidad de los conocimientos geográficos aprendidos que pone a algunos alumnos en

posición de inferioridad. A su vez, fundamentaron dicha heterogeneidad en cuestiones relacionadas con diferencias en las trayectorias escolares, en las habilidades y actitudes que poseen y en el grado de contención que reciben de sus familias sin consideración de la posibilidad de conocer aspectos que puedan dar indicios de trayectorias geográficas o de historias familiares, de contextos sociales y culturales. No aparecieron referencias a aspectos cognitivos que pudieran poner en juego potencialidades en relación con aprendizajes realizados afuera de la escuela y en el contexto sociocultural de referencia. (Rotondaro, 2009, a, b)

5.1.2. Proyecto de investigación “La diversidad cultural en las clases de Geografía del nivel Secundario: Reflexión y acción con miras a su reconocimiento y valoración en escuelas que atienden a sectores populares del conurbano bonaerense”.

Este segundo trabajo de investigación fue dirigido por la Dra. Graciela Carbone, co-dirigido por la Mg. Liliana Trigo y desarrollado por la Lic. Analía Rotondaro, la Lic. Natalia Flores y el Prof. Andrés Flouch entre los años 2010 y 2014. Y avanzó sobre los cambios y resistencias en el pensamiento sobre la diversidad cultural de sus alumnos, de los mismos profesores del primer proyecto a partir de una metodología basada en Grupos de Discusión. Tuvo como objetivo el análisis de dichas transformaciones y resistencias cuando se los puso a reflexionar teóricamente sobre el diseño de propuestas de enseñanza para el aula enmarcadas en una propuesta didáctica particular: el Modelo Didáctico de Interrelación Paradigmática (MIP) y la posibilidad de incorporar a sus prácticas ese Modelo.

Este Modelo Didáctico (Maimone y Edelstein, 2004 y Maimone y otros, 2021) se creó a partir del trabajo con niños de sectores populares. Se basó en que estos niños y jóvenes desarrollan una estrategia de ocultamiento de su identidad porque ésta es construida en condiciones de exclusión y marginalidad. En el contexto del aula este hecho se convierte en un obstáculo para el desarrollo de conceptos. Este Modelo toma como base los aportes de Vygotsky (1982) al considerar que los conceptos cotidianos posibilitan la aparición de los no espontáneos que se desarrollan a partir de la instrucción escolar; al mismo tiempo los conceptos científicos posibilitan el desarrollo de los primeros. Este

Modelo Didáctico se basa en dos supuestos fundamentales. El primero es considerar que cada una de las cosmovisiones alternativas a la ciencia representa un sistema teórico metodológico constitutivo de la cultura de grupos humanos particulares. Por lo tanto, es posible designar con el término paradigma a toda construcción de conocimiento que implique una forma particular de ver el mundo y operar en él. El segundo supuesto es proponer en el plano didáctico, la consideración de ambos conocimientos en igualdad de status. Es posible entonces hablar de una interrelación paradigmática (Maimone y Edelstein, 2004 y Maimone y otros, 2021).

La investigación de referencia trabajó con la técnica de Grupo de discusión y se centró en caracterizar las representaciones que tienen los profesores de Geografía de la Escuela de Secundaria N° 2 de Gral. Rodríguez sobre la diversidad cultural de sus alumnos después de un proceso de discusión, reflexión y actualización de supuestos teóricos en relación con la diversidad cultural y la enseñanza, para luego poder comparar y sistematizar los cambios producidos en dichas ideas de pensamiento en relación con lo indagado en la investigación anterior. Además, este trabajo se propuso analizar el proceso de articulación entre la reflexión y la acción por parte de los profesores y analizar y sistematizar las características de nuevas propuestas didácticas para la enseñanza de la Geografía a jóvenes pertenecientes a sectores populares.

Las conclusiones a las que se arribaron en este proyecto (Trigo, Rotondaro, Flores y Flouch, 2014; Trigo, Rotondaro y Flores, 2015) pudieron ser ordenadas en tres aspectos importantes: los cambios en el pensamiento de los profesores sobre la diversidad cultural de los sectores populares a los que pertenecen sus alumnos, la enseñanza de la Geografía y la concepción de sujeto de aprendizaje.

En cuanto al primer conjunto de conclusiones, el grupo de profesores pudo considerar las diferencias como una riqueza para la sociedad en su conjunto. Así fue como lograron replantear la problemática del fracaso escolar en clases de Geografía de jóvenes caracterizados como pertenecientes a sectores populares considerándola como un problema de la enseñanza en el marco de contextos de exclusión no sólo socioeconómica sino también cultural de amplios sectores de la sociedad argentina. A

su vez, reconocieron la necesidad de remover de las prácticas docentes aquellas sistematizaciones conceptuales tradicionales de la Geografía que impiden el reconocimiento de saberes de los alumnos construidos en ámbitos de pertenencia sociocultural.

En lo referido a conceptualizaciones sobre la enseñanza de la Geografía, valoraron el marco teórico que propuso la investigación. Pudieron reconocer problemas de enseñanza asociándolos a la falta de significatividad para los alumnos. En cuanto la elaboración de propuestas de enseñanza en el marco del MIP, lograron elaborar una primera organización de propuestas para el aula en torno a dos momentos de dicho modelo didáctico: en primer lugar, pudieron elaborar el diagnóstico sociocultural del grupo de alumnos que permite diseñar estrategias de indagación y desocultamiento de conocimientos geográficos construidos en ámbitos de pertenencia sociocultural y, en segundo lugar, lograron articular dichos conocimientos con conocimientos geográficos científicos. Por otra parte, dicho grupo de profesores protagonizaron significativos avances para pensar estrategias de búsqueda de ideas comunes a modo de hilo conductor del pensamiento de los alumnos, para ampliar su capacidad de escucha y de actitudes de empatía que permiten la valoración y circulación de ideas.

Asimismo, valoraron el respeto por los tiempos que demandan las actividades de aprendizaje con disposición a replantear y ajustar consignas de trabajo. De este modo, reconocieron y valoraron positivamente prácticas y estrategias que los alumnos desarrollan en sus ámbitos de pertenencia.

En lo relativo a cambios en la definición del sujeto de aprendizaje, los profesores lograron reconocer núcleos problemáticos en la vida cotidiana actual como pueden ser la violencia, la discriminación y la falta de empatía con el inmigrante limítrofe, entre otros e identificaron necesario desarrollar en la sociedad argentina actitudes de tolerancia y respeto. A su vez, percibieron diferencias culturales en los alumnos como nuevas formas de caracterización del sujeto de aprendizaje, partiendo de un cuestionamiento de sus propios conceptos de cultura reconociendo las diferencias culturales como una diversidad rica y potente y considerando los obstáculos de

convivencia en el aula como conflictos de interacción entre diversidad y homogeneización cultural. También reconocieron jerarquías, asimetrías e imposiciones culturales al momento en que analizaron material bibliográfico y registros de clases con propuestas didácticas enmarcadas en el MIP. En el momento de poner en práctica propuestas seleccionadas por el equipo de Investigación y habiendo podido remover algunas ideas de pensamiento iniciales, lograron reconocer características culturales de sus alumnos y sus familias observando diferencias por los lugares de origen de esas familias y sus trayectorias migratorias y valoración con actitud empática de estrategias y modos de actuar en el entorno viendo potencialidad para encontrar soluciones a problemas de la vida cotidiana. Puntualmente, descubrieron características comunes en las historias que los chicos cuentan considerándolas formas de transmisión de los modos de relación con el entorno a partir de una cosmovisión particular construida históricamente; reconocieron características en los chicos como grupo, como la humildad, la solidaridad, la confianza entre ellos, relacionadas con valores y conocimientos construidos en ámbitos de pertenencia sociocultural; valoraron las estrategias de sobrevivencia que las familias desarrollan como formas de intervención en el entorno que ponen en juego capacidades de sus contextos familiares y definieron con claridad el conflicto que lleva a estos grupos a ocultar su identidad cultural para lograr pertenecer e integrarse a la cultura que se les impone.

5.2. Fracaso escolar de los jóvenes caracterizados como pertenecientes a sectores populares en la escuela secundaria.

La diversidad cultural que habita las aulas de las escuelas secundarias del conurbano bonaerense no siempre es vista como una riqueza, principalmente la de los jóvenes caracterizados como pertenecientes a sectores populares⁴. Suele ser considerada un punto crítico importante toda vez que de problemáticas educativas se trate, ya sea cuando el análisis está puesto en los estudiantes, que son los que traen la diversidad cultural al contexto, o en la formación docente, que reconoce la necesidad de contar con herramientas para abordarla para el trabajo pedagógico y didáctico. La diversidad cultural es central para el reconocimiento y la comprensión de características propias del nivel secundario, principalmente en el conurbano bonaerense.

Hoy en día, son muchos los jóvenes argentinos que encuentran obstáculos en el pleno ejercicio del derecho a la educación. Autoras como Farías, Fiol, Kit y Melgar (2007) aseguran que el fracaso escolar es un condicionante con alta incidencia que configura experiencias negativas en los jóvenes, especialmente si pertenecen a sectores social y económicamente más desfavorecidos. Las autoras consideran que el fracaso obstruye la construcción de su dignidad y debilita la confianza en sí mismos. El fenómeno del fracaso escolar se pone de manifiesto en la repitencia, principalmente en los primeros años y su casi inexorable consecuencia, el abandono de la escuela secundaria. Ellas explican que la repitencia y el abandono son provocados por una progresión de micro fracasos en la experiencia escolar de los jóvenes. Es decir, antes de que ocurra el abandono, primero suelen repetir de año, y antes de esto, el rendimiento académico habría disminuido. El hecho de desaprobar las materias viene de la mano de la no comprensión de los temas en las clases, de reiteradas inasistencias, de no lograr cumplir con tareas solicitadas por el docente, de padecer discriminación, exclusión, segregación

⁴ La pertenencia a los sectores populares se basa en datos emanados de investigaciones desarrolladas en el marco del Programa de Investigación "Relaciones entre Didácticas Específicas e Identidades culturales. Un abordaje interdisciplinario para su análisis" (UNLu). Dichos estudios evidenciaron relaciones entre los estudiantes y sus familias con poblaciones del Noroeste Argentino (NOA) y el Noreste Argentino (NEA). Allí hay referencias a la migración interna de algunos de los miembros o familias a la zona del conurbano bonaerense.

y burlas en la escuela, de la mano de una estrategia de ocultamiento por parte de los chicos frente a dichos padecimientos.

Frecuentemente, ante la problemática educativa del abandono y la repitencia se suelen esgrimir explicaciones que se centran en causas personales de los alumnos o de orden socioeconómico. Para estos supuestos, las estrategias de retención que se implementan tienen que ver con bajar los niveles de aprendizaje requeridos para la promoción o con repetir el año con el fin de ver si se pueden lograr resultados. En el nivel secundario en particular, donde los alumnos se encuentran en un tramo etario entre 12 y 18 años, se pueden encontrar abundantes testimonios acerca de que el hecho de repetir -producto de la reprobación de más de dos espacios curriculares- es atribuido directamente al alumno dado que cada profesor se responsabiliza sólo de la decisión sobre aprobar el espacio curricular que dicta (Farías, Fiol, Kit y Melgar, 2007)

“Las cifras muestran dramatismo en nuestro país y el resto de la región. Tenemos un problema que desde la política y la pedagogía estamos en deuda para encontrarle una solución estructural. Hubo un proceso importante de reconocimiento de derechos, ampliación de la legislación, años de obligatoriedad e incremento de la inversión. Pero la información que tenemos nos muestra que eso todavía no es suficiente” (...) “Cuando hablamos de fracaso, debemos entenderlo como un señalamiento a todo el sistema. No podemos descargar el problema en los hombros del estudiante y los docentes, sino que tenemos que asumirlo como una responsabilidad colectiva”. (Illobre y Latorre, 2016, s.p.)

Las tasas de promoción, de repitencia y de abandono son indicadores que sirven para analizar el fracaso escolar. En relación a la repitencia, las autoras observan que interanualmente hay una pérdida de matrícula año a año a lo largo de la escuela secundaria. Una parte muy importante de ese abandono entre años se explica por un fenómeno que es un indicador que trabaja la Asociación Civil Educación Para Todos⁵ al que llaman porcentaje de disidentes. De este modo, toman los reprobados de un año

⁵ La Asociación Civil “Educación Para Todos”, cuya presidente es Irene Kit, es una organización no gubernamental orientada al desarrollo de propuestas que permitan cumplir las metas de plena escolaridad. Esta organización ha trabajado desde el año 2007 junto a UNICEF en el Programa Todos Pueden Aprender que ha sido declarado de interés educativo por la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, por Resolución Nº 105/2006.

de la secundaria y comparan ese número con la cantidad de estudiantes inscriptos como repetidores en ese mismo año de la secundaria del año siguiente. Ese número es la mitad o menos, según las provincias y según el año de estudio, de los estudiantes que reprueban a fin de año. En conclusión, la mitad no se va a inscribir como repetidor al año siguiente. De este modo, ellas definen que la situación del fracaso, de desaprobación en la escuela, desencadena el abandono.

En relación con el fracaso escolar, Guillermina Tiramonti (2022) retoma este tema en el contexto de la escuela secundaria analizando los resultados arrojados por programas de evaluación de ese subsistema educativo. Presta especial atención a este nivel por ser el que cumplimenta la obligatoriedad escolar. Acerca de su tasa de terminalidad como del nivel alcanzado en el área de lengua llega a la siguiente conclusión:

“Desde los años noventa, disponemos de evaluaciones que muestran que es un sistema en que (...) solo el 50 % termina la escolaridad obligatoria, y los que no terminan provienen de sectores socialmente desfavorecidos” (Tiramonti, 2022, pág. 11).

“Según las evaluaciones Aprender de 2019 (últimas disponibles), el 38% de los estudiantes de quinto año de la secundaria solo sabe lo básico o menos de lo básico en lengua (...)” (2022, pág. 153).

De la mano de este panorama, la autora reflexiona acerca de la permanencia de los chicos en este nivel educativo gracias a políticas educativas que desde su punto de vista pueden denominarse como “pedagogía de la compasión” (Tiramonti, 2022). En este sentido, la autora explica que a partir de la crisis de 2001, bajo la premisa de incluir la mayor cantidad de estudiantes en el nivel secundario, el derecho a la educación se redujo al derecho a asistir a la escuela con esfuerzos tendientes a que permanezcan allí pero sin una propuesta pedagógica distinta (2022). Dicha “pedagogía de la compasión” conlleva una flexibilización engañosa: los alumnos si bien no repiten, y así no incrementan los índices de repitencia, pueden pasar al año siguiente adeudando más asignaturas o bien se aumentan las oportunidades que tiene para rendir las que adeuda (2022). Así, la “pedagogía compasional” no busca la exigencia cognitiva, sino que procura un espacio de reconocimiento para los alumnos afectados por ser considerados vulnerables. De este modo, el horizonte de igualdad por el que históricamente veló la educación es reemplazado por un horizonte que no mira hacia el futuro si no que

apuesta al reconocimiento y valoración de la vulnerabilidad (2022). En este sentido, la pedagogía compasionista, en términos de Tiramonti,

“(…) se caracteriza por priorizar las condiciones socialmente desfavorables de los alumnos como una dimensión a ser valorada y que los exime de las exigencias del aprendizaje” (2022, pág. 77).

Con estos argumentos la autora explica por qué los chicos de sectores más vulnerables son los que menos aprenden en la escuela. En este sentido, Tiramonti detalla:

“Según las últimas pruebas Aprender (...) Sólo el 50% de los alumnos de la escuela secundaria termina este nivel en el tiempo esperado, y ese número se reduce al 38% cuando se trata de los alumnos del quintil más bajo de la población. (...) los resultados muestran un sesgo clasista en la obtención de conocimientos y titulaciones, que es el correlato del sesgo de la propuesta escolar” (2022, pág. 44-45).

Para la autora, el sistema educativo argentino actualmente, y ya hace unas décadas, es injusto y desigual y estas características se acentuaron mucho más en tiempos de pandemia de COVID 19:

“(…) se siguieron usando metodologías homogéneas para poblaciones socioculturalmente heterogéneas. (...) el Estado dispone, para los sectores más pobres, las peores escuelas. Estas son las instituciones que no tiene conexión, donde predomina el asistencialismo y se practica la pedagogía “compasional” (2022, pág. 122).

En esta misma línea, desde la mirada de la sociología de la educación, Emilio Tenti Fanfani (2021) relativiza los conceptos de éxito y fracaso en materia escolar. Dichos conceptos suponen, para el autor, una escuela concebida como un ámbito de competencia donde unos ganan y otros pierden. Esta mirada que sólo ve vencedores y vencidos es alentada por una idea, que para Tenti Fanfani, es ilusoria: la igualdad de oportunidades. Esta idea supone que todos recibirán las mismas oportunidades en la escuela, pero luego sus condiciones pueden jugarle a favor o en contra. Es así como desde la premisa de la igualdad de oportunidades, el fracaso escolar se erige como uno de los posibles resultados si no se tienen ciertas condiciones individuales. En palabras del autor:

“Quienes pierden abandonan y, por lo general, no tienen capacidad de hacerse oír, pues tienden a considerar que son culpables (responsables) de su propio fracaso. El fracaso escolar es cruel, porque culpabiliza a la víctima” (2021, pág. 121)

A los fines de conocer y analizar el contexto de promoción, repitencia y abandono escolar en el Partido de General Rodríguez y la Región Educativa 10 a la que este Partido pertenece, recurrimos a datos elaborados por la Secretaría de Planeamiento de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires ([www.https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-planeamiento/informacion-y-estadistica/informacion-y-estadistica](https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-planeamiento/informacion-y-estadistica/informacion-y-estadistica)). Allí constan los datos interanuales de los bienios 2017-2018, 2018-2019 y 2019-2020⁶. No hay acceso a los bienios anteriores. Por otra parte, recurrimos a datos del Ministerio de Educación de la Nación a los fines contextualizar estos valores con los de todo el país ([www.https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa](https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa)).

ARGENTINA			
NIVEL SECUNDARIO DE GESTIÓN ESTATAL Y PRIVADA			
Tasa interanual	PROMOCIÓN	ABANDONO	REPITENCIA
2017-2018	79,73	9,45	10,83
2018-2019	81,25	8,73	10,02
2019-2020	Aún sin datos	Aún sin datos	Aún sin datos

Fuente: [www.https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/indicadores](https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/indicadores) (fecha de consulta: 7/9/2023)

PROVINCIA DE BUENOS AIRES			
NIVEL SECUNDARIO DE GESTIÓN ESTATAL Y PRIVADA			
Tasa interanual	PROMOCIÓN	ABANDONO	REPITENCIA
2017-2018	80,76	8,13	11,10
2018-2019	82,30	7,41	10,29
2019-2020	Aún sin datos	Aún sin datos	Aún sin datos

Fuente: [www.https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/indicadores](https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/indicadores) (fecha de consulta: 7/9/2023)

⁶ La decisión de no avanzar analizando el bienio siguiente 2020-2021 responde al momento de escritura de este capítulo. No obstante, dicho bienio presenta la particularidad de que en la Provincia de Buenos Aires se estableció la unidad temporal de los ciclos lectivos 2020-2021 a los fines de instrumentar la intensificación, evaluación, acreditación y/o promoción de los aprendizajes como estrategia excepcional en el marco de la Pandemia COVID 19, por lo que la interpretación y comparación temporal de los indicadores educativos de ese período merecen un análisis específico que puede resultar de interés para nuevas investigaciones.

CONURBANO BONAERENSE			
NIVEL SECUNDARIO DE GESTIÓN ESTATAL Y PRIVADA			
Tasa interanual	PROMOCIÓN	ABANDONO	REPITENCIA
2017-2018	80,26	8,72	11,01
2018-2019	82,01	7,63	10,36
2019-2020	Aún sin datos	Aún sin datos	Aún sin datos

Fuente: www. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/indicadores> (fecha de consulta: 7/9/2023)

RESTO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (sin Conurbano bonaerense)			
NIVEL SECUNDARIO DE GESTIÓN ESTATAL Y PRIVADA			
Tasa interanual	PROMOCIÓN	ABANDONO	REPITENCIA
2017-2018	81,59	7,15	11,25
2018-2019	82,77	7,06	10,17
2019-2020	Aún sin datos	Aún sin datos	Aún sin datos

Fuente: www. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/indicadores> (fecha de consulta: 7/9/2023)

REGION EDUCATIVA 10 ⁽¹⁾			
NIVEL SECUNDARIO DE GESTIÓN ESTATAL Y PRIVADA			
Tasa interanual	PROMOCIÓN	ABANDONO	REPITENCIA
2017-2018	80,72	4,69	13,10
2018-2019	84,72	3,14	10,85
2019-2020	85,81	2,68	10,36

(1) Partidos que la componen: Cañuelas, Gral. Rodríguez, Las Heras, Lujan, Marcos Paz, Mercedes, Navarro, San Andrés De Giles y Suipacha.

Fuente: www. <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-planeamiento/informacion-y-estadistica/informacion-y-estadistica/indicadores> (fecha de consulta: 7/9/2023)

GENERAL RODRIGUEZ			
NIVEL SECUNDARIO DE GESTIÓN ESTATAL Y PRIVADA			
Tasa interanual	PROMOCIÓN	ABANDONO	REPITENCIA
2017-2018	78,25	6,24	14
2018-2019	84,88	1,68	11,64
2019-2020	83,34	4,26	12,02

Fuente: www. <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-planeamiento/informacion-y-estadistica/informacion-y-estadistica/indicadores> (fecha de consulta: 7/9/2023)

El hilo conductor que une las cuatro escalas que están representadas en estos cuadros (Nación, Provincia de Buenos Aires, Región Educativa nro. 10 y Partido de General Rodríguez) y los tres períodos analizados, puede describirse de la siguiente manera:

- + La promoción plena es un objetivo no cumplido todavía por la escuela secundaria obligatoria.
- + Los índices de repitencia son superiores a 10.
- + Los índices de abandono de la escuela secundaria son superiores a 2 y puede presumirse que aumenten.

Finalmente retomamos la relación resultante entre las estadísticas y los aportes más potentes de estos autores para poner énfasis en una idea central que esbozan. La propuesta de enseñanza que se presenta a los alumnos y las alumnas, junto con las condiciones organizativas de las escuelas son dos dimensiones primordiales para viabilizar las oportunidades educativas. La inclusión escolar es un derecho de la niñez y la adolescencia que debe ser ejercido en todas y cada una de las escuelas. Para ello, sus docentes deberían producir un ámbito de enseñanza adecuado y en este aspecto es dónde la presente tesis se propone hacer hincapié desde la problemática de formación docente.

En resumen, los aportes de Farías, Fiol, Kit y Melgar (2007) ponen la mirada para abordar la problemática del fracaso escolar en el ámbito en que docentes y estudiantes se encuentran cara a cara: el aula. Por esto, el acento en la didáctica y en la formación docente para estas autoras es la llave de cambio. En este sentido, nuestra tesis hace pie en la premisa de que los docentes hacen que sus estudiantes puedan.

De acuerdo con el marco teórico en que esta tesis se enmarca, partimos de la idea de que la mirada de la escuela sobre los jóvenes que concurren a ella no siempre considera a sus grupos de pertenencia diversos culturalmente. Dicha mirada muchas veces reconoce su heterogeneidad, pero asociada a la carencia en términos económicos, conformando así una perspectiva que pone el acento en las deficiencias, los problemas de aprendizaje, la poca predisposición para el trabajo en el aula, o a características

violentas de estos jóvenes. Estas miradas estigmatizantes sobre los estudiantes están lejos de reconocer variables culturales y sociales naturalizando así el fracaso escolar.

En las clases, los profesores y sus estudiantes construyen conocimientos y significados. Para que los estudiantes puedan ir acercándose al discurso propio de las disciplinas tendrán que compartir estos significados progresiva y dialécticamente junto a los docentes. De esta manera, la escuela actúa primordialmente como un agente de la cultura al transmitir un conjunto complejo de saberes filosóficos, científicos y tecnológicos, así como también actitudes, valores, comportamientos y expectativas. La institución educativa en general y los docentes en particular tiene un importante espacio de poder más allá de que lo sepan o no. Por esto, sostenemos que los docentes pueden hacer que sus alumnos puedan. Sin embargo, esta posibilidad muchas veces está obstaculizada, entre otros factores, por la naturalización de la diversidad que aparece como legitimadora de la relación entre la diferenciación cultural y el fracaso escolar y no como una riqueza. (Rotondaro, 2009 a y Rotondaro, 2009 b)

De ahí, que esta tesis se proponga profundizar el análisis de la relación entre saberes docentes y educación intercultural a niños y jóvenes de sectores populares del conurbano bonaerense.

6. Pregunta de investigación.

6.1 Proceso de construcción de la pregunta.

El trabajo de campo de la Investigación “La diversidad cultural en las clases de Geografía del nivel Secundario: Reflexión y acción con miras a su reconocimiento y valoración en escuelas que atienden a sectores populares del conurbano bonaerense” consistió en el desarrollo de un grupo de discusión en el que los profesores participantes trabajaron diseñando propuestas didácticas enmarcadas en el Modelo Didáctico de Interrelación Paradigmática (MIP)⁷.

Dichos profesores alcanzaron diferentes niveles de apropiación del MIP y como consecuencia diversos matices en los avances para construir propuestas didácticas. En el grupo de discusión se destacó la profesora Marcela, en especial por relacionar el reconocimiento de prácticas y estrategias que los alumnos desarrollan en sus ámbitos de pertenencia con el conocimiento geográfico disciplinar. Marcela fue quien pudo avanzar y redefinir al sujeto de aprendizaje al lograr percibir diferencias culturales en los alumnos, en especial a la hora de poner en práctica propuestas seleccionadas por el equipo de investigación (Trigo, Rotondaro, Flores y Flouch, 2014; Trigo, Rotondaro y Flores, 2015). En este proceso, la profesora logró:

- reconocer características culturales de sus alumnos y sus familias observando diferencias por los lugares de origen de esas familias y sus trayectorias migratorias,
- valorar con actitud empática estrategias y modos de actuar en el entorno viendo potencialidad para encontrar soluciones a problemas de la vida cotidiana,
- descubrir características comunes en las historias que los chicos cuentan considerándolas formas de transmisión de los modos de relación con el entorno a partir de una cosmovisión particular construida históricamente,
- reconocer características en los chicos como grupo -la humildad, la solidaridad, la confianza entre ellos- relacionadas con valores y conocimientos construidos en ámbitos de pertenencia sociocultural,

⁷ La definición y las características de este Modelo didáctico se explicitan en la pág. 38)

- valorar las estrategias de sobrevivencia que las familias desarrollan como formas de intervención en el entorno que ponen en juego capacidades de sus contextos familiares y, por último,
- construir una clara definición del conflicto que lleva a estos grupos a ocultar su identidad cultural para lograr pertenecer e integrarse a la cultura que se les impone.

A partir de las conclusiones de dicha investigación y la relación que pudimos establecer con la problemática del fracaso escolar en la escuela secundaria, definimos las preguntas que intentamos responder en el presente trabajo de tesis.

6.2. Preguntas principales.

¿Qué saberes docentes deberían estar presentes en el acervo académico/currículum de formación docente para favorecer el diseño y el desarrollo de propuestas didácticas en el marco de una educación intercultural orientada a jóvenes caracterizados como pertenecientes a sectores populares?

¿Cuál es el aporte que los saberes docentes experienciales construidos en contextos socioculturales, definidos como sectores populares, pueden hacer a dicha formación?

Para nuestra tesis, utilizaremos el término saberes docentes tal como lo define Maurice Tardif (2004). Con dicho concepto el autor se refiere a los saberes de los profesores con estrecha relación con la práctica.

6.3. Preguntas secundarias.

¿Qué saberes docentes construye la profesora Marcela en relación con su pertenencia socio-cultural?

¿Cuál es la mirada que la profesora ha construido acerca de sus alumnos gracias a su saber docente construido en ámbitos de pertenencia socio-cultural?

¿Cómo define al sujeto de aprendizaje?

¿Cómo su saber docente vinculado con su pertenencia socio-cultural influyó en dicha definición?

¿Qué saberes docentes pone en juego la profesora que le permite conocer cuestiones que tienen que ver con la resolución de problemas que los alumnos despliegan?

¿Cómo estos saberes docentes que ella construye y reconstruye pueden enriquecer la formación docente?

CAPITULO 2. CONTEXTO CONCEPTUAL

7. Saberes docentes experienciales.

El concepto de saberes docentes es vertebrador para esta tesis porque fundamenta, con otros conceptos, la pregunta de investigación. Nuestro trabajo se apoya en la definición de saberes docentes que formula Maurice Tardif, autor de prestigio y ampliamente reconocido toda vez que el centro de interés sea el estudio del conocimiento de los docentes. En primer lugar, es importante tener en cuenta que él define al conjunto de los saberes docentes como una amalgama (Tardif, 2004). Con ello, otorga a este conjunto una distinción de complejidad, pero a su vez de relación entre unos saberes y otros. Los llama saberes docentes para darles una distinción de pertenencia que se refiere a su carácter específico. En este sentido, aclara que

“(…) el saber es siempre el saber de alguien que trabaja en algo concreto con la intención de realizar un objetivo cualquiera. (...) el saber de los maestros es el saber *de ellos* y está relacionado (...) con su experiencia de vida y con los demás actores escolares (...)” (Tardif, 2004, pág. 10).

Tardif le concede especial importancia a la característica social que tienen los saberes docentes. Y esto responde a las advertencias que el mismo autor explica cuando dice que es importante no caer en dos riesgos: el mentalismo y el sociologismo.

La primera advertencia se refiere a concepciones mentalistas por medio de las cuales se pone el acento no tanto en el saber docente, sino en las representaciones o ideas que ellos puedan tener (creencias, imágenes, esquemas) centradas en la actividad cognitiva de los individuos. Las estrategias que Tardif enumera para evitar el mentalismo son: concebir a los saberes docentes como un saber social, en tanto se inscribe en una situación colectiva; reconocer que el docente puede saber unas cuestiones y al mismo tiempo no saber otras; comprender que es un saber que actúa sobre objetos sociales; que tiene un contexto cultural e histórico; y finalmente, que implica una socialización profesional.

El segundo riesgo tiene que ver con explicar el concepto de saberes docentes en tanto un saber supraindividual donde se elimina la idea de contribución de los actores en la construcción concreta del saber, concibiéndolo como una producción social en sí mismo y por sí mismo independiente de los contextos de trabajo de los docentes y subordinada al status quo. (Tardif, 2004). Para superar este segundo riesgo Tardif propone hilos conductores que permiten romper con las ideas individualistas anteriores. El primer hilo conductor se refiere a que el saber docente debe comprenderse siempre en relación con su trabajo, ya sea en la escuela como en el aula. El segundo hilo conductor tiene que ver con la idea de diversidad o pluralismo del saber docente. Para este hilo, propone un modelo de análisis basado en el origen social de los saberes docentes que fue construido a partir de las categorías de los propios docentes y de los saberes que utilizan efectivamente en su práctica profesional cotidiana. Dicho origen social se evidencia, según el autor, en la procedencia de los conocimientos y del saber hacer que constituyen el saber docente: algunos de estos conocimientos y saber hacer provienen de la familia del docente, de la escuela que lo formó y de su cultura personal; otros de las instituciones formadoras de docentes; otros de la historia de los programas con los que se formó y otros provienen de los compañeros, de sus cursos de formación, etc. Es decir, que la procedencia de los saberes docentes tiene que ver con la sociedad, con la institución escolar, con los actores educativos, con las universidades, etc. Esta diversidad de procedencias hace que el saber docente sea un concepto plural. El tercer hilo conductor está relacionado con la idea de trabajo interactivo al que aborda desde la indagación de las implicancias que repercuten en el docente como trabajador que trabaja con seres humanos. Con la definición de esta posición Tardif se aleja "(...) de los modelos dominantes del trabajo material" (Tardif, 2004, pág. 18). Para finalizar, el último hilo conductor tiene que ver con la relación entre saberes docentes y su formación. El interés está puesto en la articulación entre los conocimientos producidos por las instituciones de formación y los saberes desarrollados por los docentes en sus prácticas cotidianas. También se preocupa por el riesgo de reducir la relación de los docentes con sus saberes a una mera función de transmisión de conocimiento. De ahí que sea interesante la idea de amalgama que él propone para definir a los saberes docentes:

“Se puede definir el saber docente como un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (Tardif, 2004, pág. 29).

Asimismo, a los fines de identificar y definir los diferentes saberes presentes en la práctica docente, ofrece definiciones según estos sean disciplinares, curriculares, profesionales (los propios de las ciencias de la educación y de la pedagogía) y experienciales. Los saberes disciplinares son los saberes sociales definidos y seleccionados por la institución universitaria y corresponden a los diversos campos del conocimiento en forma de disciplinas. Los saberes curriculares corresponden a los discursos, objetivos, contenidos y métodos a través de los cuales la escuela categoriza y presenta los saberes socialmente válidos a ser enseñados. Los saberes profesionales conforman el conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación del docente. Integran este conjunto los saberes llamados pedagógicos, es decir, aquellas doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa en un sentido amplio. Por último, los saberes experienciales, que son los que particularmente nos interesan en esta tesis, son aquellos basados en el trabajo cotidiano del docente y en el conocimiento de su medio. Tardif los describe con más especificidad cuando explica que nacen de la experiencia del docente que al mismo tiempo los valida y les confiere particular relevancia porque constituyen los fundamentos de la práctica y de la competencia profesional (Tardif, 2004). Al autor le interesa el papel primordial de la experiencia cotidiana de trabajo sobre la construcción del saber experiencial, considerado por los propios docentes como la base del saber enseñar. Por otra parte, agrega que el saber experiencial se modela en el decurso de la historia personal, escolar y profesional de los docentes.

Nos parece especialmente interesante el sentido particular que este autor otorga a objetivar los saberes de la experiencia. Una primera aclaración de la que partimos acerca del origen de los saberes experienciales en la práctica cotidiana de los docentes es que dichos saberes no pueden ser reducidos a una mera acumulación de certezas individuales y subjetivas. Esas certezas son muchas veces compartidas y compartibles, así adquieren una cierta objetividad ya que las certezas individuales, subjetivas,

acumuladas, pueden sistematizarse y por lo tanto ser enseñadas (Tardif, 2004). En este sentido, estos saberes pueden y deben sistematizarse para así formar a otros docentes. A esto, este autor lo llama “objetivar los saberes experienciales” (Tardif, 2004, pág.40). Es así como entiende que el docente también es un formador. Pero esto no es todo. Además, los saberes experienciales se pueden tornar una especie de filtro de otros saberes (disciplinares, curriculares, profesionales) ya que su efecto crítico permitiría que los docentes analicen sus conocimientos y los evalúen. Así, los saberes experienciales surgen como “un núcleo vital del saber docente” (Tardif, 2004, pág. 41) que les permite a los maestros y profesores transformar sus relaciones con los saberes más exteriores. En este sentido, Tardif (2004) resalta la riqueza de exteriorizar los saberes de la práctica cotidiana y de la experiencia vivida, lo que llevaría a un reconocimiento por parte de otros grupos productores de saberes y a imponerse. Esto exigiría de una verdadera asociación entre los profesorados, universidades y responsables del sistema educativo, pero sobre todo exigiría que las universidades y las instituciones de formación docente se dirijan a la escuela para aprender a enseñar con ayuda de los docentes.

8. Educación Intercultural.

El de educación intercultural es otro concepto estructurante de la presente tesis en tanto representa la perspectiva educativa a través de la cual abordamos posibles explicaciones a la problemática del fracaso escolar.

La educación intercultural enfoca de diferentes formas la diversidad cultural imperante en contextos multiculturales como en el que estamos inmersos actualmente. En la segunda mitad del siglo XX surgen en nuestro continente nuevas perspectivas educativas que buscan cuestionar los modelos homogeneizantes desarrollando diversas propuestas que incluyen la dimensión cultural. Dichas perspectivas renovadas surgen vinculadas con otros enfoques educativos como las perspectivas vigotskianas, la educación popular, la educación ambiental, la pedagogía crítica, etc.

Por su parte, el concepto interculturalidad ha sido asumido con sentidos muy diferentes y lo sigue siendo. Algunos autores lo ponen en cuestión al preguntarse si es sólo un asunto de moda, un distractor o un verdadero dilema. A su vez, la interculturalidad suele asociarse a un desafío que aceptan enfrentar tanto pedagogos como otros actores sociales del mundo educativo. Inicialmente, para analizar la interculturalidad y su abordaje en el campo de la educación, nos resultó de interés especial la línea de pensamiento de Carlos Skliar en cuanto a la distinción entre el ser uno mismo (mismidad) y el ser otro (otredad).

En este sentido, Skliar (2002) propone tres representaciones de la otredad que corresponden a diferentes modos de abordarla. La primera es la del otro como un mal (el otro maléfico), la segunda es la del otro multicultural (equivalente a una visión pluralizada y generalizada del término nosotros) y la tercera es la del otro como diferente.

La primera acepción, la del otro como fuente de todo mal, es ampliamente reconocida y viene siendo objeto de cuestionamiento por parte de las miradas decoloniales. Skliar se encarga de aclarar que para esta acepción se dan dos procesos interrelacionados. Un

proceso es el de concebir al otro equivalente al mal y el otro proceso es la invención maléfica del otro. Tanto para un proceso como para el otro la idea de traducción cobra relevancia en tanto mecanismo colonial de manipulación de los textos del otro, de las voces del otro. Este mecanismo se encarga, entre otras manipulaciones, de mitologizar al otro, es decir, inventarlo después de traducirlo, despojarlo de su lengua, hacerlo parecido a (a lo mismo), negar su pluralidad y su multiplicidad (Skliar, 2002).

La segunda acepción, la del otro multicultural, supone a la multiculturalidad como visión superadora de la primera a instancias de replicar la mismidad pero dentro de sus mismos límites, es decir, el otro multicultural es diverso pero aún no diferente y menos aún desigual (Skliar, 2002). Para esta acepción, el otro pasa de ser un otro singular a un otro plural. Pero sigue siendo una pluralidad referida a la multiplicación de la mismidad. En este sentido, la crítica que hace Skliar al multiculturalismo es radical:

“¿Es el espacio multicultural un tipo de respuesta elegante que la propia modernidad ofrece a cambio de ignorar su brutalidad colonial?” (Skliar, 2002, pág. 101).

También es importante retomar la idea de tolerancia asociada a la representación de esta segunda acepción y que Skliar se encarga de cuestionar. Este autor advierte que, si bien es cierto que la tolerancia es una invitación para admitir la existencia de diferencias, sin embargo, esa admisión constituye la esencia de su propia paradoja ya que la tolerancia se relaciona con la indiferencia, con el olvido, el olvido del sufrimiento y del dolor, desvalorizando así a las memorias (Skliar, 2002). En cuanto a los términos diversidad y diferencia, nos resulta de sumo interés retomar la distinción que hace al explicar la confusión que los suele asimilar. En este sentido, el autor atribuye dicha confusión a la artificialidad de un “travestismo discursivo” (Skliar, 2002, pág. 112). Skliar explica que “entre la diversidad y la diferencia sobreviene un abismo insondable, una distancia política que ni el multiculturalismo puede achicar” (Skliar, 2002, pág. 112). El autor aclara que el otro multicultural naufraga entre el ser-diverso y el ser-diferente. Mientras la diversidad está asociada a una pluralidad, la diferencia se asocia al reconocimiento de lo desigual.

La tercera acepción es la que Skliar introduce como objeto de una pedagogía de las diferencias. Para explicar las diferencias, el autor recurre a dimensiones. En este sentido, aclara que hay una política de la diferencia que es des-colonizadora ya que se alinea detrás de perspectivas no hegemónicas o no dominantes.

“Una diferencia que se instala para discutir palmo a palmo la omnipresencia del discurso colonial (...) que denuncia las desigualdades sociales, económicas, educativas, sexuales, raciales, etc. (...) (Skliar, 2002, pág. 113).

La educación que Skliar piensa para esta acepción, es un acto que nunca termina y que nunca se ordena, que no está orientada a la mismidad (como sí lo es una educación hija de la colonialidad y la modernidad), que no siga ningún orden, sino que se rija por la perplejidad. Es decir, una educación que se asombre por todo.

“(...) que retire del espacio y del tiempo todo saber ya disponible, (...) que haga de la mismidad un pensamiento insuficiente para decir, sentir, comprender (...) que enmudezca la mismidad” (Skliar, 2002, pág. 117-118).

Por su parte, pero en la misma línea de reflexión, nos resultan interesantes las conclusiones de Marta Tomé (2001), maestra y psicopedagoga especialista en estudios interdisciplinarios en Educación Aborigen de la Universidad Nacional de Luján acerca de la diversidad como problemática objeto para la educación intercultural. La autora se pregunta si los términos distinto, diferente y desigual son sinónimos en el ámbito educativo. Al respecto señala que estos términos fueron tomados por los profesionales de la educación de acuerdo a diferentes momentos de la historia de la educación. En los comienzos de la escuela como institución homogeneizadora, ser diferente significaba no ser como la mayoría e implicaba que lo que no es diferente es igual. Lentamente en la historia de la educación, se comenzó a utilizar el término diverso. En tal sentido, ser diverso era un posible estado dentro de un continuo (diversidad) en el que entramos todos e implicaba que algunos son diversos y otros son iguales. Aquí es donde comienza a tener cabida la atención a la diversidad. Tomé advierte que, si bien esto fue un avance, no todas las culturas son vistas bajo este paradigma con la misma valoración y eso también trajo problemas. Por último, recién cuando en el mundo educativo se comienza

a distinguir la injusticia, y la inequidad se comienza a reconocer la desigualdad. Ser desigual sería equivalente a ser diverso, pero también queda afuera de la atención a esa diversidad (Tomé, 2001).

Las ideas de Skliar y de Tomé citadas, son significativas para nuestra tesis ya que, gracias a sus interrogantes referidos a diferencias entre perspectivas pedagógicas que replican una única mirada y otras que apuestan a cambiar el modo de mirar lo ya visto (Maimone y Edelstein, 2004), nos posibilitan y habilitan la indagación en el plano didáctico. Y es en este plano donde podemos abordar la problemática del fracaso escolar.

8.1. Educación intercultural como asunto didáctico.

La definición de un nuevo modelo didáctico, el Modelo de Interrelación Paradigmática (MIP) (Maimone y Edelstein, 2004) es el producto final del proyecto de investigación “Construcción y evaluación de estrategias didácticas basadas en la incorporación de la variable cultural” (1998 – 2000), desarrollado en el marco de una experiencia a lo largo de un año con un grupo de niños del Nivel Inicial de escolaridad. Dicho proyecto, radicado en la Universidad Nacional de Luján, fue dirigido por la socióloga Alcira Argumedo y desarrollado por un equipo interdisciplinario compuesto por especialistas en Didáctica de las Ciencias Naturales, de la Geografía, de la Lengua, de la Matemática, en antropología y en neuropsicología.

En esa investigación se definió como sectores populares del conurbano bonaerense a los habitantes de asentamientos y barrios obreros que eran migrantes internos. Se consideró también que dicha población se incrementaba por migrantes de países limítrofes (Maimone y Edelstein, 2004). Posteriormente las autoras profundizaron la definición de sectores populares con los que trabajaron en sus investigaciones, caracterizándolos con más precisión:

“En términos socioculturales, estos sectores se definen por su pertenencia a grupos poblacionales migrantes internos, cuya ascendencia se remonta a troncos nativos y a sus diferentes mestizajes. Al interior de esta población, nuestro interés se centra en las niñas, los niños y jóvenes que no se reconocen como indígenas pero que tienen su raíz cultural en estos pueblos, así como también en aquellos que se auto-reconocen como pertenecientes a un pueblo indígena. (...) “La pertenencia de las y los estudiantes a los sectores populares se desprende de datos recabados previamente en el marco de investigaciones desarrolladas por el equipo del Programa de Investigación “Las relaciones entre Didácticas específicas e identidades culturales: un abordaje interdisciplinario para su análisis” (Disp. CDDE 059/09) (...)” (dirigido en distintas etapas hasta el 2021 por la Dra. Graciela Carbone, por la Mg. Liliana Trigo y por la Dra. María del Carmen Maimone). (...) En este sentido, dichas investigaciones aportaron conocimiento respecto a las vinculaciones entre tales estudiantes y sus familias con poblaciones del Noroeste Argentino (NOA) y el Noreste Argentino (NEA). Estas vinculaciones refieren a la migración interna de algunos de los miembros o familias a la zona del conurbano bonaerense, las cuales suelen mantener una relación muy activa con

los familiares que permanecen en sus lugares de origen". (Maimone y otros, 2021, pág. 23-24).

Para caracterizar este modelo didáctico es necesario comprender primero la relación que establece entre aprendizaje y cultura. Para las autoras, el aprendizaje tiene una dimensión biológica compartida por todos los humanos. Todos podemos aprender ya que es una característica que posibilita la sobrevivencia del ser humano como especie y por lo tanto es universal. Otra dimensión es la social y cultural, es decir, históricamente construida y específica de una cultura. El modo en que aprendemos varía según nuestra cultura y en cada contexto específico el aprendizaje se desarrolla de una forma particular y dará lugar a saberes que también son particulares. Compartimos la siguiente definición de cultura:

"(...) la cultura es el conjunto dinámico y complejo, constituido por un modo de ver el mundo y un modo de operar en él, que identifica a un grupo social y le permite accionar en un espacio concreto y en un lugar determinado, de acuerdo con una lógica específica, dando a la vez un sentido histórico a ese accionar, al ubicarlo en un proceso global que lo abarca y en el que adquiere coherencia." (Maimone y Edelstein, 2004, pág. 78).

Dentro de cada contexto cultural se encuentran diferenciaciones de modos individuales de aprender (dimensión individual del aprendizaje). Con respecto a las formas particulares de aprender y a los saberes construidos según estas formas, la escuela tiene tres posibilidades de considerarlos: 1) desconocer su existencia; 2) considerarlos como creencias, mitos, leyendas que hay que desestimar y desarrollar los conocimientos científicos que los reemplacen y por lo tanto los niegue; 3) es reconocerlos y revalorizarlos mediante propuestas didácticas que les otorguen igualdad de status con respecto a los saberes de la ciencia (Maimone y Edelstein, 2004)

Así, la escuela puede obstaculizar o favorecer el desarrollo de las capacidades de sus alumnos tornándose una escuela que refuerza la exclusión o que propicia la inclusión. El reconocimiento de los modos particulares de aprender y los saberes conjugados en dichos modos es el punto de partida para el reconocimiento de los niños como sujetos de conocimiento. En este sentido, el MIP es una propuesta didáctica que tiene como

premisas el reconocimiento de los saberes construidos en los ámbitos de pertenencia cultural de los chicos y la valoración al mismo nivel que los saberes construidos en la cultura de la ciencia, a los que la escuela tiene como objetivo acercarlos. En este punto, el modelo didáctico recupera el concepto vygotskyano de Zona de Desarrollo Próximo⁸.

El MIP propone una estrategia que consiste en desocultar y hacer interactuar en el aula las diferentes interpretaciones que se ponen en juego a la hora de explicar un fenómeno puntual (Maimone y Edelstein, 2004). Dichas interpretaciones pertenecen a paradigmas de conocimiento diferentes: unas pertenecen a la cosmovisión científica y otras a la cosmovisión de los grupos de pertenencia cultural de los alumnos⁹.

Este modelo didáctico revaloriza los aportes de la perspectiva sociohistórica de Lev Vygotsky, sobre todo por la distinción que hace acerca de la indisoluble relación entre aprendizaje y cultura. Para este enfoque, el desarrollo de la inteligencia supone la transformación de procesos psicológicos elementales en superiores. Este proceso es motorizado por el aprendizaje y tiene lugar siempre en un contexto cultural. En el aula, según el MIP, se ponen en juego las modalidades de conocer (paradigmas) tanto de la cultura del sujeto de aprendizaje como la de la ciencia.

Para que se dé una verdadera interacción de paradigmas de conocimiento en el aula es fundamental que el docente los haga interactuar, pero poniéndolos en igualdad de status valorando tanto a las explicaciones científicas como las que los chicos traen como interpretaciones que circulan en su seno cultural. En este sentido, los conocimientos provenientes del grupo cultural de pertenencia de los alumnos son construcciones sociales sólidas, coherentes y que no pueden ser reducidas a preconceptos, ni a mitos y leyendas, ni a un anecdotario de experiencias (Maimone y Edelstein, 2004). Para ello,

⁸ La zona de desarrollo próximo es un concepto creado por Vigotsky que se refiere a la distancia que existe entre el desarrollo psíquico actual del sujeto y su desarrollo potencial (Mayol, 2007).

⁹ Este modelo didáctico considera la existencia de más de un paradigma en el aula y la necesidad de encontrar el puente entre diferentes paradigmas y cosmovisiones. Para las autoras se designa con el término paradigma a “(...) toda construcción de conocimiento que implique una forma particular de ver el mundo y operar en él (...)” (Maimone y Edelstein, 2004, 214). El objetivo es poner en contacto ambas modalidades de conocimiento, la propia y la impartida por la escuela, a partir de la recuperación de las raíces del pasado articuladas con el presente.

este modelo propone la elaboración de secuencias didácticas que partan de los conocimientos y modalidades de resolución de problemas propios de las diferentes culturas interactuantes en el aula. De este modo, es posible entonces hablar de una genuina interrelación paradigmática. Dicha interrelación consta de los siguientes pasos:

- 1.-Definición de los contenidos a enseñar. Un primer momento de tarea anticipada del docente en el que se deben establecer los ejes y conceptos estructurantes de la disciplina a enseñar y los ejes y contenidos estructurantes del grupo poblacional con el que se trabaja.
- 2.-Despliegue de las estrategias desarrolladas en la vida cotidiana por los alumnos en su contexto de pertenencia. Supone una instancia de valoración y por lo tanto facilita que vaya surgiendo el conocimiento que posee el grupo sociocultural al que pertenecen los alumnos. Aparecen así problemas reales y propios del grupo con lo que se agrega un componente estable y duradero.
- 3.-Sistematización de los conocimientos producidos en el ámbito de pertenencia.
- 4.-Procesamiento de nueva información y sistematización de los conocimientos producidos en el contexto científico.
- 5.-Intervinculación, comparación y valoración de ambos conocimientos.
- 6.-Síntesis y producción de nuevos conocimientos en el aula.

Este modelo didáctico resulta muy interesante para nuestro trabajo de tesis porque:

- a) expone con claridad la noción de paradigma en tanto organización del conocimiento que implica una forma singular de ver el mundo y de actuar en consecuencia.
- b) reconoce la existencia, circulación y diferente valorización de dos paradigmas en la escuela: el de la ciencia, plasmado y reelaborado en el currículum escolar y el del ámbito de pertenencia cultural de los alumnos.
- c) apuesta a que es posible interrelacionar estos dos paradigmas en la escuela y no imponiendo uno sobre el otro, sino igualándolos en valor y poniéndolos en diálogo tendiendo puentes entre ellos y esto favorece el aprendizaje.
- d) considera esencial que esta interrelación paradigmática implica la identificación y el reconocimiento de diferencias culturales que deben expresarse en las propuestas de

enseñanza. Por lo tanto, es una condición necesaria desocultar y sistematizar los conocimientos construidos por los alumnos en sus ámbitos de pertenencia sociocultural.

e) resulta coherente con una perspectiva de educación intercultural que valoriza las diferencias y que incluye el tratamiento de la desigualdad.

f) considera insoslayable la intervención docente para que los distintos paradigmas que se encuentran en la escuela puedan dialogar. El modo en que un docente defina a sus alumnos incidirá en los puentes que tienda para llevar adelante la interrelación paradigmática con justicia.

Por todo esto, el modelo resulta muy fértil para el tratamiento de las diferencias entre cosmovisiones que se dan en la escuela. Así nos abre el camino para indagar acerca de los saberes docentes, en especial los que se relacionan con la mirada que los profesores proyectan sobre sus alumnos.

8.2. Estrategias de supervivencia de los sectores populares del conurbano bonaerense.

Recientemente, el sociólogo Javier Auyero y la investigadora Sofía Servián publicaron conclusiones de su última investigación (Auyero y Servián, 2023) en la que, entre otros interrogantes, se preguntan cuáles son las estrategias de supervivencia de los sectores más empobrecidos del conurbano bonaerense, qué hacen para asegurarse vivienda, alimentos, ropa y cómo lidian con la violencia que cotidianamente socava su supervivencia. En esta obra, los autores describen cómo los pobres de este espacio, en oposición a definiciones que se hacen sobre ellos (como planeros, vagos, personas sin cultura del trabajo) combinan estrategias para sobrevivir en un contexto hostil y estigmatizante. Las estrategias más importantes que los autores enumeran son la combinación de trabajos precarios con asistencia estatal, acciones colectivas más o menos disruptivas, algo de economía ilícita y redes de reciprocidad.

Por otra parte, desde nuestro enfoque que pone el énfasis en las pautas culturales en las estrategias de supervivencia de los sectores populares, las investigadoras mencionadas en el apartado anterior, Maimone y Edelstein (2004), Trigo, Edelstein y Motto (2014) y Maimone y otros (2021), han identificado categorías que subyacen a las descripciones que los grupos poblacionales investigados hacen de sus estrategias de supervivencia desplegadas en su territorio. Son diferentes a las que impone la escuela y no son reconocidas y valorizadas. Dichas pautas sociales y culturales están sustentadas por conocimientos que son enseñados en el seno familiar como parte de un legado, a veces consciente y otras veces no, de los grupos socioculturales de los alumnos.

8.2.1. La descripción que los grupos hacen de historias de vida en relación estrecha con los lugares habitados/transitados y las personas o grupos con los que se compartió.

Conocen muy bien a muchos de sus vecinos, tienen un recuerdo nítido de ellos y conocen muy bien sus historias de vida. Sus recuerdos siempre se basan en historias en vínculo con otros y con estrecha relación con la historia de los lugares compartidos. Estos recuerdos son expresados con especial emoción que ponen de manifiesto en sus relatos.

“Para hablar de la historia personal, se remontan a las personas con las que convivieron en las distintas etapas de su vida; y al hablar de la historia de sus lugares, hablan de la historia de aquellos con quienes los compartieron. En general, los relatos evocan de manera muy vívida lo ocurrido, cosa que se nota, sobre todo, en los tonos usados, en el compromiso emocional que ponen a los relatos. (...) Cuentan sus historias entrelazadas, abierta y explícitamente entrelazadas; no es necesario, para el que escucha, buscar elementos para contextualizar, pues la contextualización la producen en su relato los protagonistas. Los rostros acompañan las emociones de lo que cuentan (más serios cuando recuerdan con tristeza, brillantes y sonrientes cuando lo hacen con alegría) y el recuerdo se manifiesta de múltiples formas. No se describen sueltos sino en contexto, con lo cual el registro de la complejidad que los rodea y contiene, se torna indispensable para recordar. No hace falta repreguntar sobre lo que está alrededor o las personas con quienes transitaban esos períodos, porque esos datos son indispensables en sus propias historias. (Trigo, Edelstein y Motto, 2014, s/p)

8.2.2. La percepción y valoración constante de los espacios públicos.

Los grupos investigados otorgan a estos espacios de uso común, máxima funcionalidad al ocuparlos con prioridad. Esto puede observarse, por ejemplo, en cómo la calle se concibe como un lugar de encuentro, de paseo, de comunicación, no es sólo un lugar de paso, sino de reunión, pero sobre todo de prácticas comunitarias (Trigo, Edelstein y Motto, 2014). En este mismo sentido, Maimone y Edelstein detienen su análisis para profundizar acerca de los tiempos de traslado que tienen como escenario las calles:

“Está también el tiempo de traslado. Llegar a los centros de actividad y regresar de ellos implica una gran inversión: se debe caminar para llegar a las estaciones, esperar el tren adecuado o el colectivo que los conoce y les permite viajar gratis (...) el tiempo de las changas es mucho tiempo caminando mucho para ver si se consigue algo. Jardineros, pintores, albañiles se preparan con sus equipos y caminan hasta los barrios de quintas para ver si alguien necesita un trabajo, así se busca por acá, caminando, si vas en colectivo no podés ir preguntando y además es caro”. (2004, pág. 130)

8.2.3. La mirada crítica de los lugares, pero con fuerte lazo afectivo.

Estos grupos reconocen problemas y carencias en su barrio, pero así y todo sienten un fuerte apego hacia él. El lugar es descrito por lo que tiene y ofrece, sin ocultar lo que deviene en problema, pero no caen en descripciones de descalificación ya que al describirlos lo ponen en relación cercana con ellos mismos y sus vecinos:

“La basura no es lo que se tira, sino la fuente para comenzar un nuevo círculo de reciclado y utilización de materiales. [lo que] se consigue proviene de esfuerzos sumandos, asociados, comunes a un grupo que se define como tal porque sus necesidades, también comunes, los llevan a compartir y maximizar así los recursos de cada uno; insignificantes por separado, casi mágicos todos juntos. (...) descubrimos un mundo lleno de recursos, invisibles a primera vista (...) una red de organización y solidaridad increíble que se sobrepone a la escasez (...)” (Maimone y Edelstein, 2004, pág. 120).

En la misma línea, Trigo, Edelstein y Motto explican:

“Es su lugar, es donde tienen la red comunitaria que los contiene y en la que sobreviven con lo que tienen y lo que son. Se respetan con lo que tienen y lo que son y no por ello. El lugar es donde esa red se da y se actualiza cotidianamente, la pertenencia es lo que da sentido al territorio, mucho más que la propiedad y en esto, el código es totalmente diferente a lo que promueve la sociedad de consumo” (2014, s/p).

8.2.4. La revalorización de lazos familiares y domésticos más allá de si son sanguíneos o no.

Cada integrante de estos grupos sabe que cuenta con el otro, se apoyan, no sólo en el seno familiar sino también con quienes se convive en la casa sean o no parientes. Pero también, si fuera necesario, aceptan que los vínculos cambien porque los lazos no son exclusivos o indisolubles. Lo que hoy es de una forma, mañana puede cambiar si la situación así lo amerita, siempre y cuando los esfuerzos se aúnen para el bien común. Por esto, las autoras hablan de un compromiso con un colectivo extenso que es priorizado (Trigo, Edelstein y Motto, 2014). Hay un cuidado privilegiado de los vínculos con el otro porque el otro es importante y valorado sin medir el aporte que ese otro puede o no hacer. Esta situación ya estaba estudiada por Maimone y Edelstein (2004) que profundizan la mirada acerca de la incondicionalidad de la familia para acompañar las decisiones que se toman en conjunto, la búsqueda de apoyo para el cuidado de los más pequeños, la familia como sostén, la necesidad de cuidar bien a los niños. La base

de sustentación de estos aspectos es el principio recíprocarario. Acerca de la reciprocidad Maimone y Edelstein (2004) explican que:

“La reciprocidad constituye el principio organizativo central a través del cual se distribuyen los roles entre los miembros del grupo doméstico. Es la estrategia puesta en marcha para resolver los problemas y satisfacer las necesidades fundamentales se sostienen gracias a este mecanismo de ayuda solidaria y redistribución del ingreso. Esta forma de intercambio y asociación se erige como la clave para concretar esos proyectos de crecimiento que individualmente se formulan. Esto facilita la movilidad necesaria en un contexto en el que prevalecen la incertidumbre y la inestabilidad y permite replantear constantemente los roles de cada uno sin tener que modificar la estrategia global” (2004, pág. 158-159)

8.2.5. La organización y distribución de roles de la familia para aprovechar lo que hay.

Esta dinámica se da siempre en un contexto de escasez por lo que hay que cuidar mucho de todo tipo de recursos (tiempo, espacio y materiales). Dentro de la organización familiar, las responsabilidades entre los más pequeños y los adultos son muy parejas y son graduales a lo largo de la vida. Aunque el cuidado de los más chicos es prioritario, el resto de las tareas se distribuye sin distinguir edad. En este sentido, Maimone y Edelstein (2004) explican que se asumen responsabilidades de manera gradual a lo largo de la historia de vida no habiendo cortes abruptos entre la infancia y la adultez, es decir, que tempranamente los hermanos grandes cuidan a los más pequeños de una forma muy responsable como si lo hiciera un adulto. Por otra parte, pero atendiendo al aprovechamiento de los recursos, cuando piensan en la organización de una tarea, también se aprovecha para la realización de otras. Lo explican Trigo, Edelstein y Motto cuando dicen que “(...) resuelven una cantidad de tareas que secuenciadas serían inabarcables” (2014, s/p). El uso y distribución de recursos se hace de manera comunitaria ya que este modo permite que se compartan y distribuyan los recursos con un criterio de resolución conjunta de problemas, sobretodo sin medir qué tanto o tan poco el otro pueda ofrecer en términos de retribución. Por ejemplo, cuando cuentan con un recurso escaso, lo comparten en pos de una necesidad que se concibe como común. La reciprocidad está dada por el hecho de que nada ni nadie sobra. Todos y todo

cuenta para algo. En este mismo sentido, Maimone y Edelstein (2004) agregan también que el uso y la distribución de los recursos se organiza en función de los problemas a resolver (necesidad de vivienda, miembros de la familia sin trabajo, procesos de mudanza, etc.). Así es cómo las autoras explican que, en los grupos de sectores populares, los recursos se obtienen, usan y distribuyen de modo conjunto gracias a los lazos familiares y domésticos que se tienden a lo largo de la vida. Se prioriza a la familia en cualquier decisión que se tenga que tomar. Estas autoras resumen de esta forma, cómo el tiempo, el espacio y otros recursos materiales, al ser escasos, requieren de la maximización de esfuerzos:

“ (...) los viajes largos son una característica que se repite a diario en estos contextos. En las áreas en las que los recursos son más escasos, mayores son los desplazamientos necesarios para dar una respuesta eficaz a los problemas que allí se presentan. Puesto que los traslados son costosos (en dinero cuando se lo tiene y en tiempo cuando no hay dinero), la necesidad de hacer grandes recorridos para resolver problemas cotidianos implica una dedicación especial. Vale decir que, o se destina dinero, o se destina tiempo, dos elementos involucrados en el concepto de trabajo. Estos desplazamientos suponen una forma particular de ocupar el espacio y de concebir el tiempo”. (Maimone y Edelstein, 2004, pág. 126)

“(…) cuando el dinero no alcanza se lo reemplaza con tiempo. (...) Aquí el tiempo vale por lo que se genera y lo que se genera es valioso cuando da una respuesta a la necesidad más urgente: sobrevivir. (...) El inmenso valor otorgado al tiempo se explica por su cualidad como reemplazo del dinero y por el modo de utilizarlo y “asirlo” (...). El tiempo así concebido constituye el recurso fundamental (...)” (Maimone y Edelstein, 2004, pág. 129)

8.2.6. Estrategias de sobrevivencia ante situaciones padecidas de maltrato, marginación y descalificación.

Estas investigaciones también revelan las situaciones de vulnerabilidad y hostilidad a las que estos grupos muy frecuentemente están expuestos y a las que deben sobrevivir, en un contexto que reafirma la exclusión a la que son sometidos. En dicho contexto, la invisibilización y el no reconocimiento de sus pautas culturales parten de instituciones extra comunitarias como lo son las fuerzas de seguridad, las instituciones de salud y la escuela en general, principalmente. Frente a dichas situaciones, se despliegan

estrategias de sobrevivencia ante la mirada estigmatizante y desvalorizadora por la que son vistos como vagos, ignorantes, que esperan que todo se les dé.

Maimone y Edelstein (2004) describen y analizan numerosas situaciones que las familias entrevistadas en sus investigaciones les comparten, muchas veces sintiendo vergüenza ante la escucha atenta. Estas situaciones pueden ocurrir en la escuela, en una consulta en un hospital, en un vínculo laboral, etc. Ejemplos de esto son lo que las autoras presentan a continuación.

“(la madre) En la escuela lo más común es que los chicos no sigan estudiando, por eso no les importa si salen sabiendo o no” (Maimone y Edelstein, 2004, pág. 171).

“(Mirta) va a ir al hospital con su hermana que sabe leer (...) Comenta que el ginecólogo no la atendió bien, que no le importaron sus problemas, que parecía no escucharla y se limitaba a asentir con la cabeza, que ni si siquiera la hizo sentar cuando estaba en el consultorio (...)”. (Maimone y Edelstein, 2004, pág. 145).

En este mismo sentido, Trigo, Edelstein y Motto (2014) describen con detalle las estrategias que estos grupos ponen en acción frente a las situaciones adversas padecidas en el hospital, en las cooperativas que organizan movilizaciones, en la Municipalidad o Programas estatales de ayuda, ante delegados y coordinadores de secretarías de acción social o sociedades de fomento, etc. Estas organizaciones extracomunitarias difícilmente reconocen lo que sí hay en la comunidad, las redes que estos grupos tejen y sus prioridades.

“Los planes sociales –de viviendas, de urbanización, de cooperativas de trabajo- no solo no tienen en cuenta estas redes barriales-comunitarias sino que (...) compiten con estas estrategias: los planes de viviendas los trasladan, con lo cual la red comunitaria se desarticula y están construidas con un criterio de distribución del espacio que desconoce (y a veces descalifica) las modalidades organizativas de las familias (...) las cooperativas parten de la base de la inexistencia de redes de cooperación, de capacidad organizativa para la resolución conjunta de problemas (...) (Trigo, Edelstein y Motto, 2014, s/p)

Entre las estrategias desplegadas por los grupos de sectores populares, Trigo, Edelstein y Motto (2014) destacan:

“De todos modos, como los aportes de estas organizaciones extracomunitarias son fundamentales en la sobrevivencia, se buscan caminos para mantener activos y sólidos esos vínculos: duplican esfuerzos para cumplir con lo que se espera de ellos y sostener la red comunitaria (...) se verifican redistribuciones del tiempo: primero participan de los trabajos que esos planes les asignan y después se ocupan de lo que en la comunidad es necesario (...) (Trigo, Edelstein y Motto, 2014, s/p)

Todas estas categorías presentadas tienen que ver con la supervivencia y la ocupación del espacio. Todas describen y explican prácticas cotidianas en el lugar donde viven y trabajan estos grupos de sectores populares. Todas son importantes dado su alto grado de significatividad para esta tesis, ya que permiten ver y pensar a Marcela y posibilitan el análisis de su historia de vida.

9. Epistemología del sujeto conocido.

La Epistemología del Sujeto Conocido (Vasilachis de Gialdino 2006; 2011) como perspectiva de conocimiento es el resultado de incluir y valorizar la mirada y la palabra del sujeto investigado. En este sentido, está en concordancia con nuestra pregunta de investigación ya que cuestiona la unilateralidad del conocimiento y permite que podamos otorgarles a los saberes docentes experienciales un status de igualdad jerárquica con respecto a otros saberes que circulan en la formación.

La Epistemología del Sujeto Conocido parte del reconocimiento de status de igualdad a los conocimientos que aportan los diferentes sujetos que participan en el proceso de investigación y cuestiona aquellos paradigmas que solamente consideran como el centro de las prácticas de investigación al sujeto cognoscente (el que conoce e investiga). A estos últimos paradigmas Vasilachis de Gialdino (2006) los engloba bajo la denominación Epistemología del Sujeto Cognoscente, porque es la mirada del que está conociendo la que define qué se conoce y cómo.

La distinción crucial entre la Epistemología del Sujeto Conocido y la del Sujeto Cognoscente radica en las limitaciones de esta última para reconocer las identidades y capacidades de los sujetos de conocimiento del proceso de investigación, otorgándoles así un lugar de pasividad en la producción de conocimiento. Establece así una relación entre investigador e investigado esencialmente dual y unidireccional y mantiene una distancia necesaria entre los dos para asegurar la objetividad del conocimiento del investigador.

Para Vasilachis de Gialdino la Epistemología del Sujeto Conocido no es un producto que intenta reemplazar a la Epistemología del Sujeto Cognoscente, sino que esta autora percibió su necesidad toda vez que necesitó darle voz al sujeto conocido para que no se diluyera detrás del sujeto cognoscente. (Vasilachis de Gialdino, 2006)

Una epistemología que pone en igualdad tanto la voz del que investiga como la del investigado, es la que nos permite que este trabajo de investigación y Marcela, como

sujeto conocido, se interrelacionen no en una mera relación, sino en una valoración que implica que lo que ella dice es conocimiento legítimo.

9.1 La Historia de vida.

En concordancia con la perspectiva de la Epistemología del Sujeto Conocido hemos optado por los métodos biográficos como metodología de trabajo y, dentro de éstos, por la Historia de vida. Autores como Mallimaci y Giménez Béliveau (2006) y Bassi Follari (2014), resaltan la importancia de trabajar con Historias de vida. Las caracterizan como muy potentes dentro de las metodologías cualitativas de investigación social porque describen, analizan e interpretan los hechos de la vida de una persona para comprenderla en su singularidad (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006). Constituyen una herramienta privilegiada para dar cuenta de las profundas recomposiciones en la vida, social, política y laboral del sujeto conocido y al mismo tiempo permiten estudiar la realidad social. La dimensión biográfica contextualizada, el análisis de las trayectorias individuales y familiares, la historia de vida de individuos y familias, son cada vez más necesarias para descifrar el contexto social en el que se enmarca el sujeto conocido en la investigación (Vasilachis de Gialdino, 2006). Todos los seres humanos expresan a través de sus experiencias sus pertenencias sociales y culturales. Por eso, los relatos de vida son potencialmente fructíferos para comprender las experiencias individuales y sociales y así estudiar horizontes de sentido y lógicas de acciones. Los criterios que explicamos a continuación fundamentan la opción por la Historia de vida como método biográfico.

9.1.1. El problema de la representatividad.

Para abordar el tema de la representatividad adherimos a lo que distingue Daniel Bertaux (2005) en cuanto a los relatos de vida y, por inclusión, a las Historias de vida. La idea de representatividad aquí adoptada no tiene que ver con la representatividad estadística en términos de la representatividad de la muestra con respecto al universo, sino de la posibilidad de ver el mundo a través de la mirada de una persona en particular (Bertaux, 2005).

9.1.2. La relevancia del método biográfico para las ciencias sociales.

La relevancia reside en la posibilidad de que una Historia de vida puede constituir el pretexto para investigar otras cosas, es decir su relevancia radica en su potencial para abordar a través de ella un problema de la estructura social y no reducirla meramente a una inquietud de carácter individual. Pero esto no significa que da lo mismo hacer una Historia de vida de cualquier persona. La Historia de vida que se pretende componer debe representar o al menos vincularse a un problema socialmente válido. Por esto, la Historia de vida requiere ser comprendida a la luz de cierta perspectiva teórica. Así es como el relato de vida que generó la Historia de vida deja de ser una colección de anécdotas para pasar a generar hipótesis teóricas, es decir, la Historia de vida pasará a construir teoría en pos de las ciencias sociales (Bassi Follari, 2014).

9.1.3. La objetividad del conocimiento.

Partimos de la idea de su imposibilidad. Es más, la idea de que es posible la objetividad es al menos cuestionable desde muchas perspectivas y está relacionada con la idea de representatividad. Para Bassi Follari (2014) estas perspectivas se alinean detrás de las posiciones antirrepresentacionistas del conocimiento. Al respecto, el autor aclara que la idea de objetividad se encuadra en una posición representacionista del conocimiento en general y de la ciencia social en particular. Por lo tanto, depende desde donde nos posicionemos, esta idea se torna un problema o una cuestión epistemológica (Bassi Follari, 2014).

Existen otros criterios para apoyar la idea de la no objetividad y tienen que ver con la singularidad como característica del trabajo con Historias de vida. Al respecto, Bassi Follari refiere:

“Es posible, claro, proponer otros criterios (...): su novedad, su potencial explicativo, su capacidad de abrir nuevas líneas de investigación o de «remover el avispero» del pensamiento social, su potencia para diseñar líneas de acción alternativas o solucionar problemas, ¡hasta su belleza! (...) sólo queda, en lo que aquí importa, optar y justificar la elección” (Bassi Follari, 2014, pág.142).

9.1.4. La idea de subjetividad.

Por último, en relación a la idea de subjetividad, Bassi Follari (2014) explica que la Historia de vida zanja la distancia entre el investigado y el investigador dado que las Historias de vida tienen dos autores: el narrador y el investigador (Bertaux, 2005). Por esto, es que el investigador se enfrenta con desafíos a la hora del análisis dado que tiene que objetivar y explicar en términos científicos lo que es en primera instancia un encuentro entre personas. Por esto, los hallazgos obtenidos en el proceso de análisis también deben ser comprendidos como una construcción histórica, condicionada por las contingencias de producción. A su vez, debemos comprender que estos hallazgos no pretenden generar un conocimiento general y ahistórico (estable y duradero). En definitiva, se trata de comprender lo que se encuentre.

9.2. Las Historias de vida univocales.

Dentro del espectro de las Historias de vida como método biográfico, las univocales revisten especial interés para nuestra tesis. La Historia de vida univocal se enfoca en el relato de vida de una sola persona. Franco Ferrarotti (1990) es un autor que privilegia las Historias de vida de caso único cuando propone una perspectiva crítica del historicismo como salida a la crisis del historicismo clásico. Denuncia que este último desconoce lo intrascendente, lo cotidiano y a los que nunca tuvieron historia. Este autor resalta la importancia del estudio de la vivencia cotidiana. Autores como Mallimaci y Giménez Béliveau (2006) no hacen mención a la Historia de vida univocal tal como Ferrarotti la define, pero se refieren a “Historia de vida de caso individual” (2006, pág. 182), que es tal como nosotros la utilizamos. Además, Mallimaci y Giménez Béliveau se han especializado en Historias de vida de familias y de individuos resaltando su importancia para el estudio sobre la vida y las representaciones políticas, sociales y religiosas de los habitantes de un barrio popular de la periferia de Buenos Aires. (Vasilachis de Gialdino, 2006).

9.3. Producir la Historia de vida de Marcela.

Existen actualmente diversas líneas metodológicas que se diferencian entre sí a la hora de definir qué es la Historia de vida y, como consecuencia, estas diferencias influyen a la hora de tomar decisiones en cuanto al análisis de la información obtenida.

Una primera distinción que debe hacerse cuando se aborda un trabajo basado en métodos biográficos es la diferencia entre Relato de vida o Relato biográfico (life story) e Historia de vida (life history). Esta distinción es presentada por Mallimaci y Giménez (en Béliveau de Gialdino, 2006) quienes reservan el término Relato de vida para la narración biográfica de una persona y el término Historia de vida para la práctica de estudio o investigación referido a una persona, pero en donde está incluido su relato de vida (y/u otro tipo de información adicional como pueden ser fotos, gráficos, objetos, etc.). Así, el Relato de vida estaría constituido por las grabaciones de audio de entrevistas a una unidad de información o por un texto escrito por ésta. Una vez que el investigador hace pasar las transcripciones de las entrevistas por algún proceso de análisis, dejan de ser relatos de vida en sentido estricto.

Por esto, se entiende que la mera transcripción implica una serie de decisiones que debe tomar el investigador (por ejemplo, qué información no verbal es relevante transcribir, cómo pasar gestos a la forma escrita, cómo transcribir los silencios, las lágrimas, la retención de la respiración, etc.). En este sentido la transcripción es un proceso de construcción de información. En definitiva, una Historia de vida es el resultado de un trabajo analítico que parte de un relato de vida (Bassi Follari, 2014).

En esta ocasión, la construcción de la Historia de vida nos hizo pensar en unos enfoques particulares ya que no pretendimos abordar la totalidad de la vida del Sujeto Conocido (porque no buscamos una autobiografía) sino construir una Historia de vida de su persona desde y a través de dichos enfoques. Estos enfoques, llamados ejes temáticos permiten destejer (término nuestro) la Historia de vida del sujeto, parten siempre del interés del investigador y emana de la pregunta de investigación. Sin embargo, es importante destacar que en el momento del diseño de los guiones que vertebraron las entrevistas, estuvimos atentos a los aportes de Mallimaci y Giménez Béliveau (en

Vasilachis de Gialdino, 2006). Estos autores sugieren evitar la suposición de que existe un hilo conductor que atraviesa la vida del sujeto desde sus orígenes. De este modo, el investigador se aleja de un punto de vista único, central y dominante. Sin embargo, es el entrevistado en la Historia de vida quien tiende a percibir su vida como una continuidad. Aquí cobra relevancia un componente fuerte a la hora de caracterizar el relato de vida: el componente holístico (Mallimaci y Giménez Béliveau en Vasilachis de Gialdino, 2006). Este componente nos hace tener presente que si bien el que nos está contando su vida lo hace como un todo, el investigador puede enfocar distintos aspectos de la vida de la persona.

Las contribuciones teóricas más recientes acerca del análisis de una Historia de vida, conforman un arco que va desde la exigencia de analizar el relato de vida y así redactar una Historia de vida hasta la posibilidad de presentar una Historia de vida sin necesidad de un análisis. En el primero de los casos subyace una idea de construcción de la Historia de vida para darla a conocer y en el otro, la idea de que no es necesario que algo se extraiga de ella dado que la Historia habla por sí misma. En nuestro caso, optamos por la primera opción.

Esta disyuntiva es introducida por Bassi Follari (2014) como el debate entre análisis y testimonialismo. Pero advierte que detrás de esta dualidad se esconde un debate más profundo: el de ciencia versus arte.

Por otra parte, este autor advierte otra disyuntiva a la hora de trabajar con Historias de vida: la de producir una Historia de vida y la de analizar la información. La producción estaría dada como un proceso que va desde la preparación de la Historia de vida (diseño de los guiones de las entrevistas) hasta la sistematización de los datos obtenidos. El análisis comprendería la reflexión de dicha sistematización a la luz de los preceptos teóricos a los que se haya adherido. En este trabajo de tesis, nuestra elección está relacionada con la posibilidad de producir la Historia de vida.

9.4. El análisis de la Historia de vida: sistematización temática.

La sistematización temática consiste en analizar lo más fielmente posible las ideas, creencias, expectativas y conductas relatadas por la profesora en cuestión acerca de sus saberes.

Para poder superar la simple descripción e interpretar su relato con el fin de componer su Historia de vida y a su vez analizarla, se tuvo en cuenta una estrategia de análisis temático grupal por etapas:

“(…) El análisis temático consiste en un método de sistematización, descripción e interpretación de datos cualitativos (…)”. (Sautu, 2007, pág. 281).

Como lo propone Sautu (2007), se siguió una estrategia mixta que combinó categorizaciones de tipo inductivo y deductivo para de esta manera hallar núcleos de sentido. Esta estrategia está conformada por operaciones que tienen lugar en un proceso preestablecido basado en la reducción de los datos mediante un sistema de categorías. Mediante esta estrategia pudimos observar que existen núcleos argumentales usados por la profesora para explicar sus interpretaciones acerca de sus saberes. Para llevar a cabo dicha estrategia de análisis recorrimos tres etapas que implicaron:

a)- Lectura de los registros. El objetivo de esta lectura fue la creación de un primer sistema de categorías exhaustivo de manera inductiva con términos propios de Marcela. Esta primera categorización es de bajo nivel de abstracción teórica (Sautu, 2007).

b)- Reducción de datos textuales: Este paso se concretó mediante los procesos de segmentación y categorización. El primero de ellos, consistió en la agrupación de las respuestas y observaciones en unidades de contenido que expresen una idea o se refieran a un tema respondiendo así a un criterio temático. En segundo lugar, la categorización y codificación consistió en identificar las respuestas y observaciones con temas o tópicos que los describan o interpreten. Este proceso implica el agrupamiento

conceptual de las unidades en función de la afinidad en los temas a los que aluden. Es importante la lectura inicial de las respuestas y los registros de observación por pregunta –por aspecto o dimensión- ya que esto permite la identificación de temas que luego constituirán categorías. De este modo, se da lugar a un proceso por el cual los datos sirven tanto para confirmar las categorías existentes como para la creación de otras nuevas. Una vez realizada esta primera categorización, se examinó el contenido clasificado en cada categoría con el fin de fusionar categorías a fines. De este modo, todas las categorías fueron re-analizadas colectivamente, creando un nuevo y unificado sistema de categorías de mayor nivel de abstracción. Este nuevo sistema de categorías se basa y apoya en el anterior. En una tercera etapa se reorganizaron grandes categorías creadas alrededor de los temas o núcleos temáticos conjugándolas con categorías teóricas.

c)- Disposición de datos: La técnica que nos permitió llegar a conclusiones sobre los datos ordenando la información recogida y presentándola en forma accesible fue la construcción de cuadros de sistematización temática que posibilitó la comparación de las respuestas y observaciones. Estos cuadros permitieron también la conservación de la disposición inicial de los datos, lo que facilitó la referencia continua de los encadenamientos de ideas de la profesora y el contexto de entrevista y poder obtener hallazgos.

En base a los aportes que nos ofrecen las reflexiones de los autores aquí retomados, consideramos que la Historia de vida, en tanto método biográfico, es la tradición metodológica que más se ajusta a nuestro trabajo de tesis en lo que respecta a la obtención de datos, su posterior análisis y la consecuente posibilidad de responder a nuestras preguntas.

10. Lugar y Sentidos de lugar.

El concepto de vida cotidiana, es una herramienta importante para acceder a los saberes docentes experienciales que buscamos identificar en nuestra pregunta de investigación. Nos permitió, por un lado, organizar guiones para las entrevistas al sujeto conocido, la recolección de datos y, por otro, hacer comprensible los saberes docentes que buscamos para responder a nuestros interrogantes.

Desde una perspectiva cultural de la Geografía, retomamos los aportes de Alicia Lindón, geógrafa ampliamente reconocida en el campo de las Geografías de la vida cotidiana (GVC), para adoptar una mirada que reconozca la espacialidad de las personas en su cotidianeidad.

El estudio de la vida cotidiana, con sus dimensiones, planos y elementos, implica en primer lugar, identificar y reconocer las prácticas cotidianas y, en segundo lugar, estudiar en particular su espacialidad. En este sentido, la atención está puesta en el sujeto, es decir, en las personas que realizan dichas prácticas. Este interés permite estudiar el movimiento asociado a las personas tanto plasmado en el tiempo (permanencia, repetición o renovación de las prácticas) como en el espacio (prácticas en un lugar, en otro, etc.). Por su parte, Alicia Lindón no se remite sólo a estas cuestiones, sino que amplía el concepto cuando dice que el desplazamiento de los sentidos asociados a las prácticas no se limita solamente a un desplazamiento físico sino al de los sentidos que van construyendo los sujetos, asociados a sus prácticas (Lindón, 2007).

Con respecto a las diversas formas de estudiar la espacialidad de lo cotidiano, Lindón (2007) subraya la necesidad de superar una mirada dicotómica de los espacios en tanto espacios que sólo pueden dividirse o diferenciarse entre sí. Es así como esta autora advierte acerca de las debilidades que miradas tradicionales proyectan sobre la espacialidad, como pueden ser delimitar nítidamente fragmentos territoriales, sobrevalorar la funcionalidad en la configuración espacial y dicotomizar los espacios aun incluyendo espacios circulatorios para sortear la dualidad.

Para superar las limitaciones mencionadas, Lindón propone conceptos que, articulados, permiten hacer inteligible la vida cotidiana urbana considerando su complejidad: las prácticas cotidianas, los escenarios, la movilidad espacial, los sentidos de lugar y las claves para identificar dichos sentidos. Las prácticas cotidianas son el hacer social del ser humano y son de carácter diverso, múltiple, que incluye hasta prácticas consideradas banales y efímeras. Los escenarios son definidos como recortes espaciales a partir de la existencia de prácticas de sujetos. No tienen una existencia anterior a las prácticas.

“Los escenarios parten de cierta espacialidad materialmente definida. Son un recorte espacial, pero no en el sentido tradicional de definir un lugar a partir de unos límites precisos y fijos, como en otro tiempo se definieron los espacios de trabajo y los espacios domésticos. Los escenarios se definen a partir de las prácticas del sujeto y, por lo tanto, no existen con anterioridad a las prácticas mismas” ... [un escenario es] “el espacio de un conjunto de prácticas móviles y concertadas por distintos sujetos y un marco en el que toman sentido” (Lindón, 2007, pág. 430-431).

En cuanto a la movilidad espacial, la autora aclara que dicha movilidad no es sólo de personas en tanto desplazamiento físico en el espacio, sino que además implica movilidad de sentidos y significados espaciales que acompaña a las prácticas observables de las personas. Escenarios y movilidad espacial son dos conceptos que permiten el análisis de las prácticas cotidianas y se conjugan en el concepto de sentidos de lugar. Son los sentidos que las personas le otorgan a un lugar. Estos sentidos proceden tanto de uno o varios rasgos propios de un lugar como así también pueden proceder de rasgos de otro lugar. En un caso como en otro, los rasgos emergen de un proceso de comparación y/o de contrastación que puede hacer una persona con respecto a lugares en los que ha estado. Según Alicia Lindón así se construyen pares de lugares (Lindón, 2007). Estas construcciones de pares de lugares son evaluaciones que las personas hacen sobre los mismos y pueden obrar de claves que, al descifrarlas, identificarlas, permiten el reconocimiento del sentido que una persona le otorga al lugar. A su vez, los sentidos de lugar pueden ser construidos en base al agrado por ese lugar de manera topofílica (Yi Fu Tuan citado en Lindón, 2007) o en base al rechazo o desagrado de modo topofóbico (Yi Fu Tuan citado en Lindón, 2007). Es decir, que el modo de construcción de los sentidos de lugar depende de la evaluación que el sujeto

haga del lugar bajo las claves que haya construido. Ejemplos de claves que Lindón ofrece son la idea de tranquilidad, la de seguridad, lo natural, la falta de historia, la concentración de personas, la vida en ebullición, la memoria con la carga de pasado que significa (Lindón, 2007).

La mirada de Alicia Lindón nos resulta importante dada la centralidad que le otorga al sujeto y a la valoración de su voz como conocimiento. Estas dos ideas fundamentan dos supuestos importantes para nuestra investigación: las prácticas cotidianas están ligadas a pautas del orden cultural ya que son los sujetos los que las llevan a cabo; los sentidos de lugar, al estar asociados a las prácticas cotidianas, también se sustentan en pautas culturales de los sujetos que los construyen.

CAPITULO 3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA.

11. Supuestos metodológicos.

11.1. La perspectiva cualitativa de investigación.

Este trabajo de tesis se encuadra en el paradigma de investigación cualitativa. Nuestro especial interés en trabajar en esta línea metodológica radica en su característica distintiva de tener como objetivo la comprensión de una situación que se nos revela como particular.

En este sentido, adherimos a lo que Irene Vasilachis de Gialdino señala con respecto a este tipo de investigación: un proceso de corte cualitativo es el más adecuado para estudios que implican una estrategia inductiva donde conceptos sensibilizadores posibilitan la aproximación a las situaciones, relaciones y procesos a analizar y permiten la creación de teoría a partir de los datos obtenidos. Dichos conceptos son de carácter emergente y son concebidos tanto por el investigador como por los mismos actores que están siendo conocidos (Vasilachis de Gialdino, 2006). Esta autora distingue que cuando una investigación tiene como objetivos estudiar los modos de interpretar, comprender, experimentar y producir el mundo social, la perspectiva cualitativa es la más atinada. A su vez, este enfoque tiene en cuenta especialmente el contexto social en que fueron producidos los datos como así también la perspectiva de los actores.

11.2. Criterios de calidad del estudio realizado.

Optamos por explicitar criterios de credibilidad y autenticidad en lugar de hablar de validez interna; criterios de transferibilidad en lugar de generalidad estadística; criterios de seguridad y auditabilidad en lugar de confiabilidad-fiabilidad y criterios de posibilidad de confirmación en lugar de objetividad (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Credibilidad:

Este criterio aborda la posibilidad de evaluar la confianza, tanto de los resultados como del proceso de toda esta tesis. Para ello podemos listar las siguientes acciones que se tuvieron en cuenta:

- Redactamos en forma exacta, completa y precisa los datos originales (provenientes del relato de vida de Marcela, es decir, desde las grabaciones) y los diferenciamos de nuestras propias interpretaciones en todo el proceso de análisis, haciendo visible con distintas tipografías las intervenciones de Marcela de las interpretaciones que hicimos.
- Obtuvimos datos ricos gracias al tratamiento que hicimos de la información detallada, densa y completa en pos de una mayor comprensión de las intervenciones de Marcela.
- Solicitamos a Marcela una lectura crítica de la totalidad de las entrevistas. Nos devolvió las correcciones y ajustamos dicha transcripción. Con esto, hemos sido evaluados respecto de la calidad de las descripciones, el relevamiento de sus intervenciones y la captación de su significado.

Transferibilidad:

El caso fue elegido por su relevancia. No se pretende inferir a partir de su Historia de vida las características de la totalidad de unidades no estudiadas. Por esto, como ya hemos explicado en otros apartados, no se busca la generalidad estadística sino la potencia de particularidad que reviste el caso de Marcela.

Seguridad:

Se ofrecen los registros digitales de las grabaciones para la verificación de todo lo transcrito en las entrevistas, como así también la conformidad escrita de Marcela sobre la veracidad de lo transcrito.

Posibilidad de confirmación:

Para ofrecer la posibilidad de confirmación de los hallazgos y la consulta directa a Marcela, su email es: marnicfac@yahoo.com.ar

12. El camino realizado.

12.1. Marcela: una epifanía en nuestro proceso de investigación.

Tal como expresamos en la página 15 del presente trabajo, la Investigación “La diversidad cultural en las clases de Geografía del nivel Secundario: Reflexión y acción con miras a su reconocimiento y valoración en escuelas que atienden a sectores populares del conurbano bonaerense” se centró en la indagación acerca de la apropiación del Modelo Didáctico de Interrelación Paradigmática (MIP) (Maimone y Edelstein, 2004, 2021) focalizado en la atención a sectores populares del conurbano bonaerense. Su trabajo de campo consistió en el desarrollo de un grupo de discusión en el que los profesores de Geografía participantes, trabajaron diseñando propuestas didácticas enmarcadas en el MIP.

En este grupo de discusión se destacó la profesora Marcela principalmente por relacionar el reconocimiento de prácticas y estrategias que los alumnos desarrollan en sus ámbitos de pertenencia con el conocimiento geográfico disciplinar (Trigo, Rotondaro, Flores y Flouch, 2014; Trigo, Rotondaro y Flores, 2015).

Para explicar el papel destacado de Marcela en la investigación a la que nos acabamos de referir, acudimos al concepto de epifanía (Denzin, 2017). Si bien este concepto que define Denzin para métodos biográficos de investigación, se refiere a hechos sobresalientes y paradigmáticos de la vida del sujeto conocido que está siendo investigado y es protagonista, los logros que Marcela alcanzó en aquel trabajo de campo hicieron que ella se nos revelara como una epifanía para nuestro equipo de investigación. A su particular participación, que para nosotros fue un descubrimiento, la caracterizamos en la página 27 de este trabajo.

12.2. Construcción de la Historia de vida de Marcela.

12.2.1. Sistematización de los saberes docentes de Marcela de acuerdo con los aportes teóricos de Maurice Tardif (2004).

El siguiente cuadro organiza un modo posible de abordaje de los saberes docentes de Marcela. Gracias a esta representación pudimos establecer dos ejes temáticos alrededor de los cuales giraron las entrevistas: el eje del saber docente de Marcela vinculado al ámbito de la formación y la profesión y el eje del saber docente construido fuera del ámbito de la formación. A su vez estos ejes fueron divididos en sub-ejes y dimensiones.

Eje	Sub-ejes	Dimensiones	
Saber docente de Marcela vinculado al ámbito de la Formación y la Profesión.	Aportes provenientes de experiencias y de reflexión sobre la práctica educativa en el ámbito del Sistema Educativo formal	Aportes relacionados con su Trayectoria Escolar (como alumna del Nivel Primario y el Nivel Secundario).	
		Aportes relacionados con su Formación Docente Inicial (desde su carrera de grado universitario o su carrera terciaria).	
		Aporte provenientes de Cursos de Capacitación en el ámbito de la Educación formal.	
		Aportes relacionados con su Trayectoria profesional en el Sistema Educativo formal.	
		Aportes relacionados con su Trayectoria profesional en Escuelas que atienden a alumnos pertenecientes a Sectores populares	
	Aportes provenientes de sus experiencias y de reflexión sobre la práctica educativa fuera del ámbito del Sistema Educativo formal	Aporte relacionados con experiencias en Educación Popular en Organizaciones educativas.	
		Aportes relacionados con experiencias en Espacios de Educación no formal e informal.	
		Aportes provenientes de ámbitos de Capacitación no formales e informales	
	Eje	Sub-ejes	Dimensiones
	Saber docente de Marcela construido fuera del ámbito de la Formación.	Aportes relacionados con su pertenencia a Sectores populares	Aportes relacionados con la pertenencia de Marcela a Sectores populares.
Aportes relacionados con la pertenencia de sus compañeros a Sectores populares.			
Aportes provenientes de ámbitos no educativos.		Aportes provenientes de los Medios de Comunicación.	
		Aportes relacionados con sus experiencias compartidas con otros/otros grupos.	

Elaboración propia a partir de los aportes teórico de Maurice Tardif (2004).

12.2.2. Definición de guiones para las entrevistas.

Para la elaboración de los guiones se tomaron en cuenta las siguientes pautas de acuerdo con lo que sugieren Mallimaci y Giménez Béliveau (en Vasilachis de Gialdino, 2006):

- evitar un punto de vista único, central y dominante por parte de nuestra con el fin de no suponer que existe un eje lineal que atraviesa la vida de Marcela desde sus orígenes y sin rupturas.

- tener en cuenta el componente holístico que caracteriza la Historia de vida como método biográfico.

Este último punto nos hizo tener presente que, si bien Marcela nos contó su vida como un todo, nosotros como investigadores podemos enfocar distintos aspectos de la vida de la persona. Entonces siempre el diseño de los guiones tuvo en cuenta los contextos sociales en los que se desarrolla la vida de Marcela, por ejemplo, las instituciones con las que interactúa, las relaciones personales que estableció, etc.

12.2.3. Diseño de los guiones de las entrevistas.

En cuanto a la modalidad del instrumento, optamos por diseñar entrevistas abiertas. En este sentido, diseñamos tres entrevistas basadas en conjuntos de preguntas guion que permitieron el desarrollo de los ejes temáticos (ver cuadro en página anterior). En el Anexo I se presentan los guiones que ordenaron las preguntas sin estructurarlas estrictamente. Se configuraron listas de temas y subtemas para cada guion que se convirtieron en listados de tópicos en algunos casos y en otros fue necesario convertirlas en preguntas concisas. Las preguntas y disparadores conversacionales constan en las grabaciones y las correspondientes transcripciones.

La modalidad de las entrevistas de la Historia de vida de Marcela fue siempre pensada como una agenda conversacional, pero a su vez tuvimos en cuenta una secuencia diacrónica del relato de vida en el momento de darle una organización. Cuando comenzamos a escribir los guiones de entrevistas pensamos que era importante repasar

sus etapas de vida –infancia, adolescencia, adultez- atendiendo a los cruces que se pueden hacer entre sus etapas y sus experiencias familiares, sociales, educativas, laborales, etc. A su vez, tuvimos en cuenta que la construcción del tiempo biográfico que podría hacer Marcela es subjetivo y cargado de sentidos del tiempo contruidos según percepciones que están situadas y ancladas en su pertenencia social, económica, étnica, de género, y sobre todo cultural. Por ejemplo, sabíamos el año en que había egresado Marcela de sus estudios universitarios, pero también sabíamos que había hecho otros intentos fallidos en su formación atravesados por un contexto político-social específico: fines de los 90', la crisis del 2001 y los comienzos de los 2000. Esto se tuvo en cuenta tanto a la hora de diseñar las preguntas como también en su posterior análisis. También sabíamos que la cuestión del contexto familiar iba a ser crucial para nosotros. Por esto, prestamos especial atención a cómo era su contexto familiar a la hora de su nacimiento, qué mudanzas afrontó ella y su familia, qué trabajos realizaban sus padres, en qué momentos tuvo sus hijos, cómo hizo con su cuidado, cómo conseguía los recursos para sostener su familia, etc. Aquí se nos reveló una dimensión temporal que ya no es sólo la de Marcela, sino la del tiempo familiar.

12.2.4. La realización de las entrevistas.

Para las tres entrevistas, el lugar fue acordado con Marcela siempre priorizando su comodidad y elección. Las dos primeras entrevistas se hicieron en una escuela secundaria en la que ella estaba trabajando, en el tiempo de horas libres que tenía en su horario. Para la tercera entrevista, se eligió un bar del centro de Moreno porque había adherido a un paro docente en esa fecha y prefirió realizarla en un lugar fuera de las escuelas. Se acordó realizarla allí ya que era un lugar más cercano a su residencia (La Reja, partido de Moreno).

Antes que Marcela comenzara a realizar su relato de vida precisamos las siguientes cuestiones sobre el contexto de la investigación: explicamos que este trabajo de campo consistía en más de una entrevista; le preguntamos si los encuentros podían ser grabados; explicitamos los propósitos del trabajo de tesis, los criterios por los que ella fue elegida, la relación que esta tesis tiene con las investigaciones que son sus

antecedentes y de las cuales ella participó en una oportunidad como miembro del grupo de discusión; cómo fue su participación en el grupo; anticipamos a grandes rasgos los ejes temáticos que tendrían las primeras entrevistas aunque podrían, tal como realmente ocurrió, tener modificaciones. Finalmente le preguntamos por el modo en que prefería que la nombráramos a ella y a sus familiares y allegados (en forma anónima, con un seudónimo o con su nombre verdadero) tanto en la transcripción de las entrevistas como en el análisis. En las tres entrevistas el relato de vida de Marcela se desarrolló en forma dialogada. Hubo momentos de idas y vueltas tanto en su relato como en nuestras re-preguntas. Hubo espacios de olvidos, de demostración de sentimientos ante recuerdos precisos, de silencios largos, de dudas, y de otras demostraciones como, por ejemplo, sus ojos que se ponían brillosos o lagrimeaban y/o contenía su respiración mientras pensaba. Todas estas demostraciones se describieron y profundizaron en la redacción propiamente dicha de la Historia de vida, la biografía interpretada. En este sentido, tuvimos en cuenta que lo que recogimos cuando Marcela nos relató su vida fueron sus interpretaciones sobre hechos de los cuales formó parte y que fueron evocados en el momento de la entrevista.

Para la primera entrevista, Marcela acordó con nosotros llevarla a cabo un jueves en dos horas libres del turno tarde que ella tenía en su horario de trabajo en la Escuela Secundaria n° 1. Nos ubicamos en la sala de profesores que se encontraba disponible para nosotras. Esta entrevista tuvo las siguientes características: 1) fue la que permitió sentar las premisas para un diálogo distendido entre nosotras, por lo que el clima en la que se desarrolló fue muy importante. En este sentido, le explicamos a Marcela los propósitos de esta tesis y los de este encuentro en particular, resaltando qué fue lo que nos llevó a pensar en ella para este trabajo. Ante nuestra explicación, su asombro fue inocultable. Según su punto de vista, ella no sobresalía en nada. 2) tuvo lugar el relato inicial de su historia personal (nacimiento, infancia y adolescencia) en parte siguiendo un hilo cronológico, pero en otros momentos el relato se entretejió con la historia de sus padres y hermanos mayores. 3) la historia escolar tuvo también un lugar especial en esta entrevista, principalmente su paso por la escuela primaria y secundaria. 4) permanentemente en el intercambio conversacional se buscó que aparecieran elementos de la vida cotidiana de Marcela. 5) Marcela terminó esta instancia

asombrándose del contenido de la entrevista, ya que ella no suponía que íbamos a ahondar en su vida, según nos expresó.

Una vez finalizada la primera entrevista, y una vez hecha su transcripción con inmediatez, se solicitó a Marcela por medio de la red social Facebook, que nos ratificara algunos datos escuchados y también que rastreara otros que consideramos imprescindibles para seguir el hilo conductor de su relato.

La segunda entrevista se llevó a cabo en la misma escuela que la primera, también un día jueves según su disponibilidad de horas libres. Esta vez ocupamos un salón vacío. Se llevó a cabo 15 días después de la primera. Esta entrevista tuvo las siguientes características: 1) Marcela demostró su compromiso con la primera entrevista, y eso se puede observar en su preocupación por buscar datos más profundos en el contacto por Facebook. Además, en esta entrevista, continuamos con la revisión de fechas, de nombres, de lugares. 2) el hilo central tuvo que ver con sus trabajos. Y atados a ellos, las anécdotas no dejaban de brillar. Para cada trabajo que emprendió tuvo una anécdota que contarnos. Los detalles de su relato hacían que quien la escuchaba pudiera sentir lo que ella vivió en esas experiencias.

La tercera entrevista se realizó fuera del espacio escolar, en un bar del centro de la localidad de Moreno, porque Marcela se encontraba adhiriendo a un paro docente. Tuvo lugar un mes después de la segunda ya que la afinación del guion después de sucesivas versiones demandó más tiempo de elaboración. Las características de esta entrevista fueron: 1) El rastreo de la vida cotidiana de Marcela, sus prácticas y los lugares donde las desarrollaba, así como la mirada que tenía sobre ellos y sobre sus alumnos. 2) La emoción cada vez más profunda se expresaba en sus ojos, en sus silencios y en su respiración, y sobresalió en todo el relato.

Todas las entrevistas fueron grabadas en formato digital mp3 con dos dispositivos que funcionaban a la vez, uno en resguardo del otro. Se hizo una mínima prueba de grabación unos instantes antes para comprobar que los dispositivos grabaran y para cotejar el volumen de la grabación para su posterior transcripción. También se hicieron

anotaciones en papel a medida que se realizaba la entrevista en forma de esquemas. La transcripción escrita de las entrevistas grabadas fue inmediata y densa, de modo que no se perdieran u olvidaran datos e información que pudieran no haber sido registrados por la grabación o por los registros escritos simultáneos. A la vez que permitió volver a preguntar sobre dudas o grises de las entrevistas anteriores.

La transcripción completa de las entrevistas se encuentra en el Anexo II.

12.3. Análisis y escritura de los resultados.

12.3.1. Genealogía y línea de vida de la Historia de vida de Marcela (Boniolo, 2009)

La genealogía (Gráfico 1) permite ofrecer un panorama general de las líneas maternas y paternas de una persona, como así también su descendencia. Nos pareció importante ya que no sólo grafica a la persona en cuestión, sino que ayuda a comprender el relato de una Historia de vida en el devenir de un diálogo profundo y extenso de tres entrevistas. Permite descifrar la historia familiar de la persona estudiada. La línea de vida (Gráfico 2) también permite una representación gráfica de los datos obtenidos en las entrevistas y al mismo tiempo propicia una contextualización en un devenir socio-histórico-político.

Genealogía de la historia de vida de Marcela

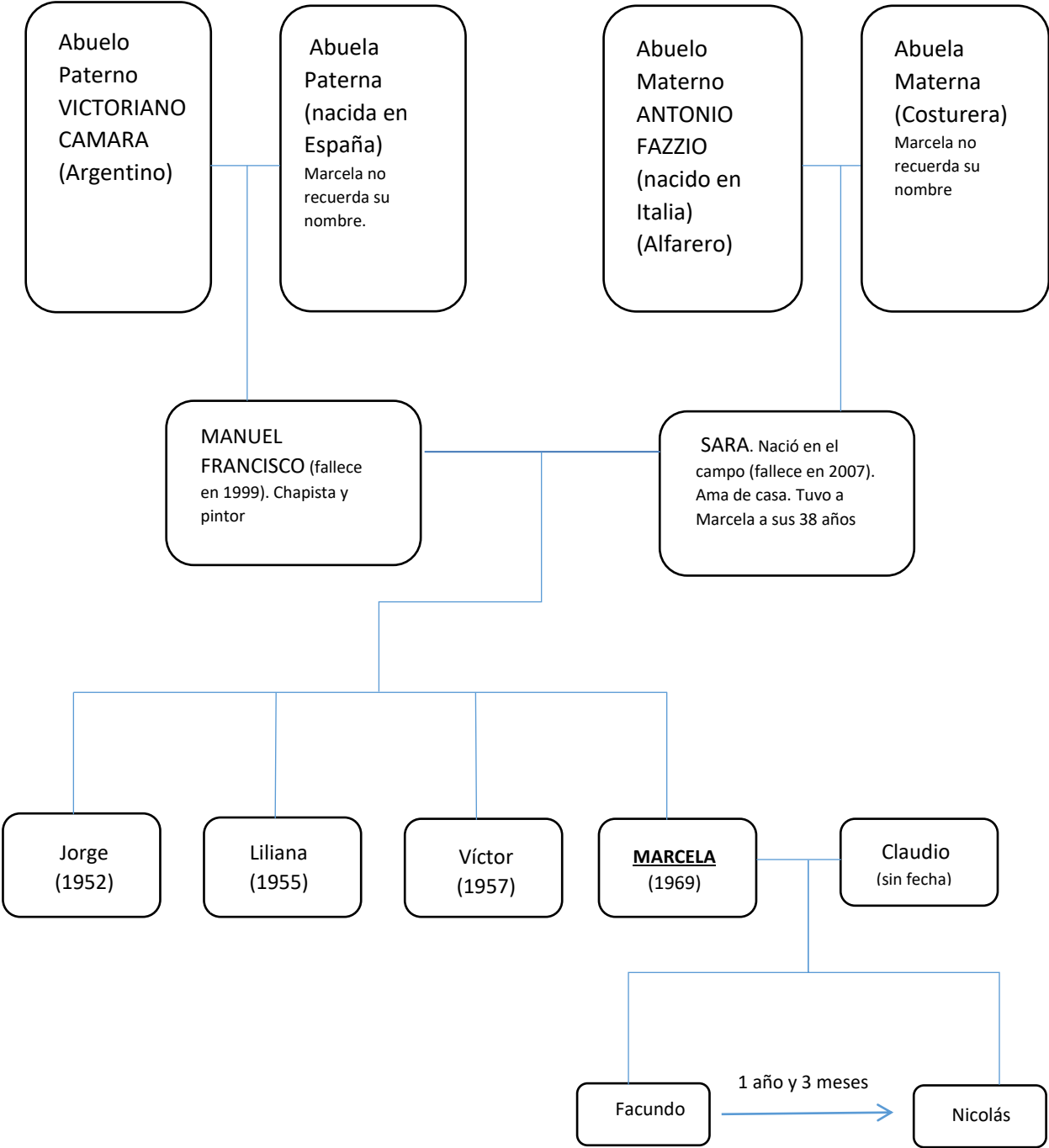
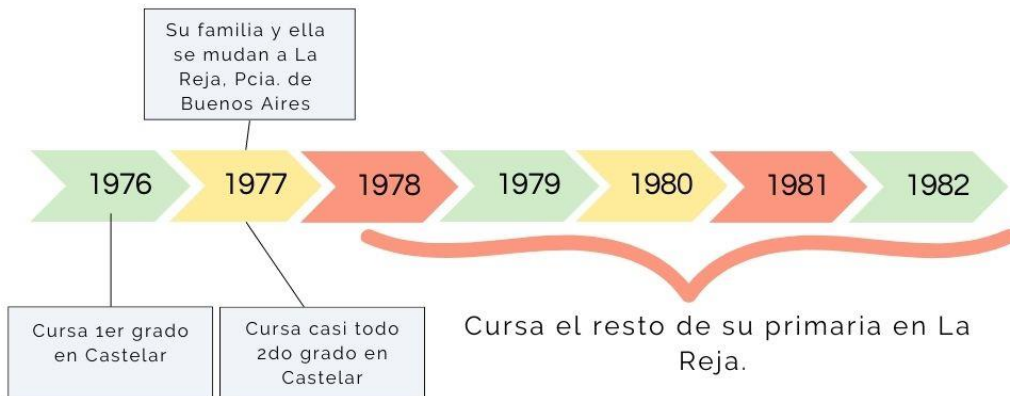
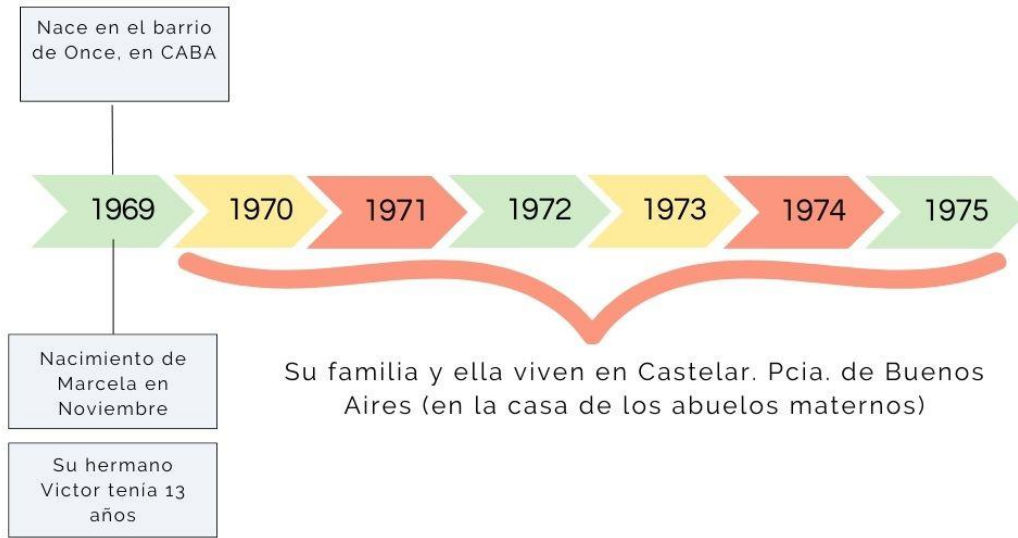


Gráfico 1 (elaboración propia)

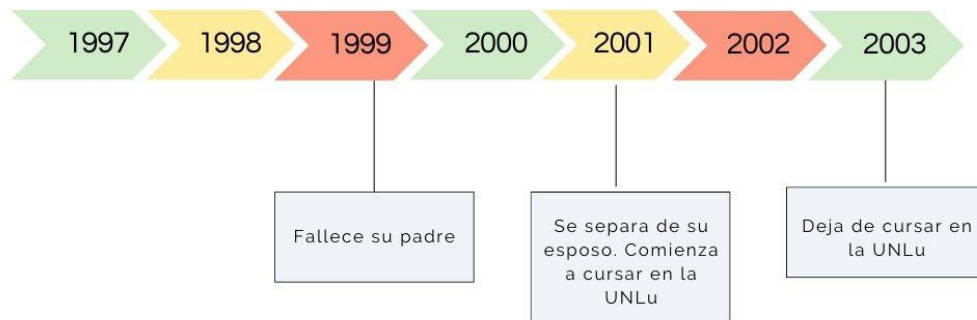
LÍNEA DE VIDA DE MARCELA





Cursa su secundaria en
Moreno.





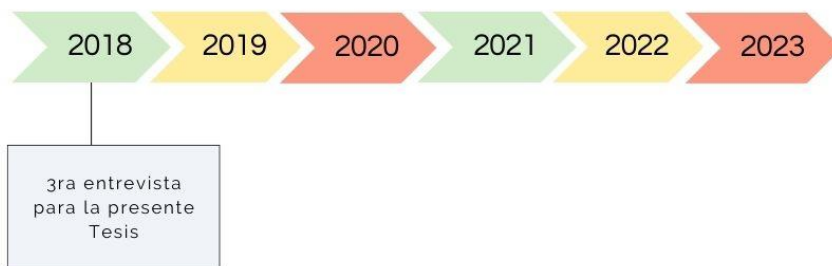


Gráfico 2 (elaboración propia)

12.3.2. Categorías emergentes y resultados.

Para la construcción de categorías de análisis nos basamos en la sistematización de los datos tal como lo propone la metodología que Sautu (2007) denominada análisis temático. De acuerdo con esto, las acciones que llevamos a cabo fueron las siguientes:

a)- Primera categorización exhaustiva e identificación de indicios y separación en unidades de contenido. Tal diseño surge de la identificación exhaustiva de indicios a partir de la lectura de las entrevistas y separación de éstos en unidades de contenido que responden a un tema. A este momento Sautu lo denomina criterio temático. En nuestro caso, esta instancia permitió construir la primera columna de todos los cuadros que presentamos.

b)- Segunda categorización: es la sistematización y la definición de relaciones entre las primeras categorías. Fue así como agrupamos unidades temáticas, dando como resultado la segunda columna de los cuadros.

c)- Tercera categorización con mayor nivel de abstracción: reorganización en nuevas categorías que relacionan unidades temáticas con el contexto conceptual. De este proceso surgieron nuevos agrupamientos que llamamos saberes experienciales de Marcela y que se exponen en la tercera columna de los cuadros.

12.3.2.1. Prácticas cotidianas de Marcela y de sus estudiantes; escenarios de dichas prácticas y sentidos que otorgaron a los lugares donde las llevaron a cabo.

12.3.2.1.1. Recorrer el barrio: caminar y andar en bicicleta.

En la lectura de las entrevistas identificamos que la práctica cotidiana más frecuente de Marcela es la de recorrer el barrio. Mencionó que recorre, caminando o en bicicleta, las calles de su barrio y las calles de los barrios de las escuelas donde trabaja. Ir a las escuelas donde ella trabaja y regresar son recorridos diarios. También recordó las calles de los barrios por donde salía a vender. Cuando vendía plantas, empanadas, bolitas de fraile, árboles frutales, ropa, artículos escolares, etc. también lo hacía en bicicleta. Eran recorridos habituales (Indicios 11, 12 y 13. Cuadro 1. Pág. 79).

La bicicleta fue, y lo es, su medio de transporte activo. Mantiene un contacto cotidiano con la bicicleta porque la usa diariamente. Según lo que nos ha contado Marcela, andar en bicicleta le permite emprender recorridos largos, de decenas de cuadras e incluso kilómetros. En una ocasión recorrió 50 kilómetros (esto equivale a ir desde La Reja hasta el centro de la Ciudad de Buenos Aires, por ejemplo). A su vez, nos contó que llevaba sus hijos en bicicleta a la escuela (Indicios 11, 12 y 13. Cuadro 1. Pág. 79). Consecuentemente la calle se constituye en un escenario muy importante en la vida de Marcela.

Cuadro 1: Indicios y categorías emergentes sobre prácticas cotidianas y escenarios de Marcela

<p>Primera categorización exhaustiva. Identificación de indicios y separación en unidades de contenido.</p>	<p>Segunda categorización. Unidades temáticas: prácticas cotidianas y escenarios de Marcela.</p>	<p>Tercera reorganización en nuevas categorías que relacionan unidades temáticas con el contexto conceptual: saberes experienciales de Marcela</p>
<p>Indicio 11: “Llevaba a mis hijos a la escuela en bicicleta y de paso charlábamos”.</p> <p>Indicio 12: “Vendía por la calle con mi bicicleta y el carrito que me había hecho mi papá. Vendí plantas, frutales, ropa, lapiceras, artículos escolares, etc.”</p> <p>Indicio 13: “Yo me voy en bicicleta desde mi casa hasta la estación de La Rreja que son como 40 cuadras de ida y 40 de vuelta (...) Iba en bici de mi casa a la estación de La Rreja (40 cuadras), ataba la bici en la estación, tomaba el tren hasta la Universidad. Y así a la vuelta a la noche (...) Hasta llegué a hacer 50 kilómetros es bici (...) También camino mucho, mucho, si no tengo la bicicleta, camino.</p>	<p>-Asociación del recorrido con la ida y vuelta de los chicos al colegio y el diálogo con ellos.</p> <p>-Venta callejera en bicicleta y un carrito.</p> <p>-Distancias muy largas recorridas en bicicleta.</p> <p>-Caminatas muy largas si no tiene la bicicleta.</p> <p>-Prácticas de andar en bicicleta y andar caminando mucho si no se dispone de la bicicleta.</p>	<p>*Desplazamientos diarios para ampliar el espacio y así encontrar los recursos que garanticen la supervivencia.</p> <p>*La bicicleta y la caminata implican una gran inversión de tiempo para ir y venir de los centros de actividad.</p> <p>*Uso de la bicicleta como recurso para desplazarse y manejar tiempos y distancias en trabajos y otras prácticas cotidianas.</p> <p>*Viajes largos en los desplazamientos cotidianos porque no se dispone de dinero.</p>

Cuadro nro. 1. Fuente: elaboración propia.

12.3.2.1.2. Estrategias de sobrevivencia de Marcela con sostén familiar.

En 1977, cuando Marcela cursaba su 2do grado de la primaria, sus padres, hermanos y ella se mudaron desde Castelar (partido de Morón) hacia La Reja (partido de Moreno), unos 18 kilómetros más hacia el oeste. Allí instalaron una casilla en un terreno comprado a un familiar que conocían poco. En los últimos 3 meses de ese año, con apenas 8 años recién cumplidos, Marcela junto a su mamá emprendió viajes diarios en tren desde La Reja hasta Castelar ida y vuelta para poder finalizar ese ciclo lectivo y así no cambiar de escuela en el proceso de 2° grado. Estos meses, inferimos, significaron mucho sacrificio para ella y sobre todo para su mamá ya que los viajes además de ser diarios los realizaban en horas pico en el turno mañana. Como solían viajar en tren por el Ferrocarril Sarmiento, hacían trasbordo en la estación de Moreno. El resto de los grados de su escuela primaria, desde 3° grado hasta 7° grado, los cursó en una escuela parroquial en La Reja. Los viajes desde su casa, en el barrio Lomas de Casasco, hasta el centro de La Reja le llevaba unas 40 cuadras, lo que también le significó viajar en colectivo. En su secundaria, estos viajes cotidianos se repiten los 5 años con el agregado que el recorrido es un poco más extenso. Su escuela secundaria estaba en el centro de Moreno, por lo que esto implicó tomar 2 colectivos de ida y 2 de vuelta.

Al analizar estos recorridos habituales de Marcela, pudimos inferir el despliegue de estrategias por parte de su familia para afrontar el esfuerzo que significó completar su escolarización hasta terminar su secundaria. En este sentido, su mamá sostuvo el acompañamiento en los viajes cotidianos en colectivo o en tren. Así su familia procuró esfuerzos, cuidados y organización que se forjaron gracias a los valores de solidaridad y reciprocidad en su crianza desde pequeña y que se sostuvieron por mucho tiempo.

Nos resulta muy importante destacar, con respecto a estos recorridos largos y el tiempo que insumen, las estrategias que los grupos de sectores populares despliegan y que se erigen como características culturales propias. Estos recorridos se relacionan con los traslados desde donde viven hacia los centros de actividad, ya sea para ir y regresar de trabajar, de buscar trabajo, o de asistir a la escuela. Generalmente, estos recorridos incluyen los necesarios para llegar a las estaciones de tren y paradas de colectivos.

Autoras como Maimone y Edelstein (2004) y Maimone y otros (2021) caracterizan a estos recorridos como una gran inversión y con mucho tiempo dedicado a caminar. Señalan al respecto una característica distintiva para estos grupos: los traslados son costosos en dinero cuando se lo tiene y en tiempo cuando no hay dinero.

Recién instalados en La Reja, la familia de Marcela (padres, hermanos y cuñada) decidió construir otra vivienda en el mismo terreno familiar cuando el hermano mayor se casa. Así se compartió el terreno entre dos familias. En los años de la escuela secundaria de Marcela (1983-1988) vivían en el mismo terreno sus dos padres y ella en la casa principal y, en otra vivienda, un hermano con su esposa y sus dos hijos. Por otra parte, cuando el trabajo empezó a escasear, se necesitó instalar un kiosko. No se dudó en reorganizar la casa principal, resignando una habitación para su instalación (Indicios 1, 2 y 3a y 3b. Cuadro 2a. Pág. 84).

Aquí se puede inferir un modo particular en el uso de los recursos, en este caso terreno y vivienda. Marcela y su familia han acudido a lazos familiares y domésticos para esta peculiar organización de los recursos (Maimone y Edelstein, 2004; Trigo y otros, 2014 y Maimone y otros, 2021). El uso es compartido; la distribución se realiza con criterio de resolución de problemas en forma conjunta; y se cuidan con dedicación ya que frecuentemente escasean. Los espacios y sus funciones se maximizan al compás de los acuerdos, decisiones, donde priman los lazos familiares y domésticos. Esto da cuenta de que la familia de Marcela lleva a cabo una ocupación del espacio que es dinámica y consensuada con una finalidad clara: dar respuesta a una necesidad con estrategias que son solidarias y que se despliegan en familia. Así es como se puede apreciar la solidaridad incondicional de la familia en momentos difíciles.

Otro ejemplo de la importancia tanto de la familia nuclear como de la familia extensa es el despliegue de otras estrategias de sobrevivencia. Marcela nos relata prácticas cotidianas de organización para el cuidado de los más chicos de la familia. Los hermanos la cuidaron cuando ella era chica, así como también ella cuidó a su sobrina cuando cursaba su escuela secundaria (Indicios 4 y 5. Cuadro 2b. Pág. 85). A su vez, también hay referencias en su historia de vida a iniciativas/estrategias para continuar sus estudios

después de la secundaria. Los proyectos que puso en marcha para seguir estudiando se conjugaron con las posibilidades y obstáculos que la trama familiar y de allegados (noviazgos, pareja, hijos, etc.) le escenificaron. De acuerdo a lo que Marcela expresó en la entrevista, la idea de emprender la carrera de Veterinaria ni bien terminó la secundaria, se vio imposibilitada dado que la consideraba costosa en cuanto a los viáticos hasta la ciudad de Buenos Aires para cursar diariamente, materiales para estudiar, tiempo de dedicación para estudiar trabajando a la par, etc. Otras iniciativas frustradas tuvieron que ver con las ideas de cursar un profesorado de gimnasia aeróbica, que nunca comenzó, de cursar la carrera de administración de empresas (realizó sólo un cuatrimestre) y profesorados terciarios en Biología y en Geografía que abandonó apenas iniciados. Marcela supo que las iniciativas para cursar estudios superiores le implicarían un esfuerzo que le representaba restar cuidado y sostén a la familia no solamente por parte de ella sino también por parte del resto de los familiares en pos de sostener sus proyectos. Marcela entendió siempre que estudiar después de la secundaria era una cuestión que ella misma debía costearse. Luego, cuando nacieron sus dos hijos (1994 y 1996), la decisión de iniciar estudios debió postergarse en pos de la atención y el cuidado de los chicos hasta que llegaron a una edad con más autonomía. Es muy importante agregar que Marcela fue por mucho tiempo el sostenimiento exclusivo del hogar después de la separación de su marido trabajando siempre, generalmente como vendedora.

El hecho de decidir cursar en la Universidad Nacional de Luján representó para Marcela tener en cuenta el momento que le era propicio para encarar una carrera universitaria. Además de valorar el gusto por la Geografía como asignatura de la escuela secundaria y el significado que le otorgó a un profesor que tuvo, Marcela definió prioridades en el entorno familiar. En este sentido, consideró que hijos que ya tenían 7 y 5 años contaban con más autonomía en el hogar y ella podría encarar sus estudios.

De acuerdo con lo expresado por Marcela, podríamos reconocer que ella ha erigido su trayectoria educativa en un proceso constante de tenacidad que incluye tanto a su familia de origen como a sus amigos y la posterior familia que formó con sus hijos. Esto puede comprenderse en el contexto signado por la solidaridad y la reciprocidad en el

que Marcela y su familia convivían. Sabemos que Marcela siempre vivió y aún vive en la casa familiar de toda su vida y por lo tanto sus hijos han estado al cuidado de sus abuelos maternos mientras ella buscaba y emprendía sus estudios superiores y/o trabajaba (Indicios 4, 5 y 6. Cuadro 2b. Pág. 85 e Indicio 25. Cuadro 3b. Pág. 93).

Cuadro 2 a: Indicios y categorías emergentes sobre estrategias de sobrevivencia de Marcela con sostén familiar.

<p>Primera categorización exhaustiva. Identificación de indicios y separación en unidades de contenido.</p>	<p>Segunda categorización. Unidades temáticas: estrategias de sobrevivencia con sostén familiar.</p>	<p>Tercera reorganización en nuevas categorías que relacionan unidades temáticas con el contexto conceptual: saberes experienciales de Marcela</p>
<p>Indicio 1: "Cuando yo nací, vivíamos mis papás y mis hermanos en la casa de mis abuelos maternos en Castelar"</p> <p>Indicio 2: "Un día un hermano de mi mamá le pide a ella su parte de la casa de Castelar donde vivíamos todos y nos tuvimos que ir a vivir a La Reja. Mi mamá con la plata de la venta de esa casa y sin saber le compró un terreno que no tenía nada a un primo de mi papá. Mis viejos tuvieron que poner una casilla como casa porque no había nada en ese terreno".</p> <p>Indicio 3 a: "En La Reja nosotros (padres y Marcela) vivíamos adelante del terreno y mi hermano (con su esposa e hijos) se hicieron su casita atrás (...) Cuando me separé de mi marido me fui a vivir con mis papás. Ellos vivían en la casa de adelante y yo con mis hijos en la casa de atrás que era de mi hermano (había fallecido) (en La Reja)".</p> <p>Indicio 3 b: "Cuando a mi marido lo echaron del trabajo yo había puesto un "kiosquito" en la parte de delante de mi casa (en La Reja). Lo atendía mi mamá al principio".</p>	<p>-Residencia de toda la familia (padres y hermanos de Marcela) en la casa de sus abuelos maternos en Castelar.</p> <p>-Proceso de mudanza de Castelar a La Reja que incluye compra de un terreno sin vivienda en La Reja a un primo del padre de Marcela que vivía en frente - Instalación/construcción de una casilla para vivir).</p> <p>-Construcción de varias viviendas en un único terreno familiar (el hermano mayor de Marcela construye su vivienda en la parte trasera del terreno para vivir él y su familia).</p> <p>-Reorganización de la casa de Marcela para instalar un kiosco.</p>	<p>Respuesta a la necesidad de vivienda con estrategias solidarias de la familia.</p> <p>*Maximización de las funciones del espacio y evaluación de lo que se prioriza en su ocupación.</p> <p>*Organización de más de una vivienda en un único terreno para albergar a dos familias y ampliación de una para una función comercial.</p>

Cuadro nro. 2 a. Fuente: elaboración propia.

Cuadro 2 b: Indicios y categorías emergentes sobre estrategias de sobrevivencia de Marcela con sostén familiar.

<p>Primera categorización exhaustiva. Identificación de indicios y separación en unidades de contenido.</p>	<p>Segunda categorización. Unidades temáticas: estrategias de sobrevivencia con sostén familiar.</p>	<p>Tercera reorganización en nuevas categorías que relacionan unidades temáticas con el contexto conceptual: saberes experienciales de Marcela</p>
<p>Indicio 4: "En casa era toda gente grande durante mi niñez. Mi hermano el más grande era el que más me cuidaba. Mis hermanos me paseaban. Me crié hasta los 8 años en Castelar".</p> <p>Indicio 5: "Mi hermano (el que compartió el terreno con sus padres y Marcela) tuvo una nena y al año y medio tuvo un nene. Ese nene nació con problemas de salud congénitos. Estuvo internado en una clínica de Capital por largo tiempo. Mi mamá y mi cuñada (mamá del nene enfermo) se la pasaban en la clínica para cuidarlo. Yo cuidaba a mi sobrina en nuestra casa y mientras tanto estudiaba en 3° año de la secundaria. Mi hermano tenía que ir a trabajar" (...) Después que terminaba con trabajos que eran insostenibles, volvía a mi casa y me ponía a llorar. Mi mamá me decía "Dejate de joder con ese trabajo", me consolaba y me reponía enseguida. Volví enseguida a buscar otro trabajo".</p> <p>Indicio 6: "Mi papá siempre fue un tipo pobre pero a nosotros nunca nos faltó nada. Pudimos estudiar (...) Pude viajar a Bariloche. Mi hermana también me ayudó a pagar el viaje (...) Mi papá me hizo el carrito para vender con la bicicleta (...) Mi mamá me atendía el kiosco en casa (...) Cuando salía a vender volvía con salami, queso y dulces para mis papás (...) Empecé la universidad cuando mis hijos tenían 3 y 5 años".</p>	<p>-Cuidado por parte de los adultos a los más pequeños de la familia: Paseos con los hermanos. Cuidado de Marcela por parte de sus hermanos que son mayores. Expresiones relacionadas con "crianza".</p> <p>-Acompañamiento en procesos de esfuerzo: Organización y sostén de su madre y su cuñada para cuidar a un sobrino con problemas de salud. Cuidado de una sobrina por parte de Marcela en su adolescencia. Aliento familiar ante obstáculos.</p> <p>-Reconocimiento del esfuerzo que hizo su padre "para que nunca les falte nada" y "para que los hijos pudieran estudiar".</p> <p>-Reconocimiento de colaboración por parte de su hermana para viaje de egresados.</p> <p>-Atención del kiosco por parte de su madre.</p> <p>-Consideración y cuidado hacia los mayores.</p> <p>Acompañamiento / organización de roles / sostén familiar</p>	<p>*Responsabilidades compartidas entre adultos y jóvenes para la atención de cuestiones domésticas.</p> <p>*Responsabilidades que se van asumiendo gradualmente a lo largo de la vida.</p> <p>*Búsqueda de apoyo para el cuidado de los más pequeños con la familia como sostén. Esto incluye a la familia extendida (sobrinos, cuñada, vecinos).</p>

Cuadro nro. 2 b. Fuente: elaboración propia.

12.3.2.1.3. Lugares y sentidos de lugar para Marcela y claves para su comprensión.

En su relato en varias oportunidades demostró su opción por los lugares abiertos y por los trabajos que no implicaran lugares cerrados. Marcela salió a vender por la calle desde que terminó la escuela secundaria, en 1988, hasta que comenzó a estudiar en la Universidad Nacional de Luján, en el año 2000. Salir a vender fue una práctica que desarrolló sin miedo por las calles de los barrios que iba conociendo, al mismo tiempo que se iba alejando de lugares céntricos siempre en busca de posibles clientes que podían aprovechar la ocasión. Estos recorridos abarcaban tanto las calles del barrio donde todavía vive como las calles de los barrios más alejados en donde trabajó vendiendo plantas, ropa, alimentos elaborados por ella (buñuelos, bolitas, facturas, etc.) y así conseguir dinero para poder vivir (Indicios 11, 12, 13. Cuadro 1. Pág. 79).

Según su relato, Marcela elegía los lugares y lo que quería vender. Por ejemplo, nos contó que no salía a la calle a vender hacia el centro de La Reja, alrededor de la estación de ferrocarril, sino que lo hacía en los barrios más alejados (Indicio 24. Cuadro 3a. Pág. 92). Justificó esta decisión aclarando que es en los barrios más alejados e inaccesibles donde la gente necesita más cosas y donde se podían encontrar potenciales clientes. Esto, inferimos, implicaba por parte de Marcela una mirada atenta sobre el entorno observando detenidamente a las personas que allí vivían y sus formas de vida. Así, logró analizar la situación social y cultural de esos habitantes tal como lo describe en varios pasajes de su relato. Entendemos que Marcela se posiciona desde la empatía para comprender al otro y sus necesidades.

Esta práctica de ponerse en el lugar del otro también le hizo posible desenvolverse a la hora de cobrar sus ventas. Por lo general el cobro no ocurría ni bien vendía sino un tiempo después. Así ponía en juego ciertas habilidades como averiguar cuándo sus clientes cobraban o tenían ingresos para así poder pasar por sus casas a cobrar las ventas. Sin embargo, este conocimiento que ella construía también se conjugaba con el reconocimiento por su parte de las dificultades que tenían los vecinos del lugar para pagar.

Ante estas situaciones no respondía con enojo o endurecimiento, sino que podía analizarlas críticamente y construir a partir de ellas explicaciones basadas en cuestiones sociales y culturales para comprender esas realidades. Por ejemplo, en algunas familias con muchos hijos, explicó Marcela, el único sostén económico provenía del padre del hogar y el dinero conseguido no era frecuentemente suficiente ni siquiera para vivir, menos aún para pagar deudas de compras de ropa, útiles escolares, etc. que ella vendía.

Un momento importante para la puesta en acción de las prácticas de venta de Marcela, lo constituían las estrategias de compra de los insumos y la organización previa para preparar las ventas. Según lo que nos relató, había que saber también dónde comprar para hacer una diferencia económica y preparar lo que se iba a vender. Por ejemplo, Marcela relató cómo su papá le preparó la bicicleta con un carrito para poner las plantas (Indicio 5. Cuadro 2b. Pág. 85) y cómo se disponían con su novio a amasar de noche para tener listas las tortas fritas para la venta a la mañana siguiente en el Hospital de Moreno. Otro ejemplo de la organización para la venta nos lo demuestra Marcela al relatar que tuvo que “aprender los nombres de las plantas” (Marcela, Entrevista 1) para así poder entablar diálogos con sus clientes y convencerlos para la compra (Indicios 23 y 24. Cuadro 3a. Pág. 92).

Por otra parte, Marcela demostró que aprovechó situaciones de venta para obtener más recursos; la cuestión no sólo era vender plantas. Por ejemplo, nos relató cómo pudo combinar la venta de plantas que le hacía a una clienta que vivía en una quinta de fin de semana, con clases de apoyo escolar de matemáticas que le daba al hijo de la misma. Inferimos que pudo generar esta doble situación después de conversar de temas variados que no tenían relación directa con el tema de las plantas. Marcela sabía, como lo ha expresado, que conversando le surgían otros trabajos.

A su vez, el hecho de entablar conversaciones de otras temáticas con sus clientes puso a Marcela en algunas situaciones de riesgo que ella pudo identificar y reconocer como peligrosas. Ejemplo de esto, es la situación en la que fue invitada por un cliente a pasar a su casa a tomar un café. Ella sospechó de esta invitación y supuso que las intenciones

de su cliente no eran buenas, por lo cual rechazó la invitación y continuó con el recorrido de las ventas (Indicios 26. Cuadro 3b. Pág. 93).

De la mano del análisis de las prácticas cotidianas y sus escenarios, las ideas que presentamos a continuación se erigen como claves (Lindón, 2007) a través de las cuales pudimos comprender los sentidos que Marcela le atribuyó a los lugares donde desarrolló su vida en el periodo que realizamos las entrevistas.

Pudimos identificar con mucha claridad dos prácticas cotidianas que se vinculan a claves relacionadas con ideas de tranquilidad, de seguridad y de disfrute: una es cuando paseaba con sus hijos en bicicleta o los llevaba a la escuela y otra es cuando vendía.

En relación con la práctica de andar con sus hijos en bicicleta, nos contó que los llevaba cuando eran chiquitos y mientras conversaba con ellos, paseaban. Presumimos que así ahorra tiempo, dinero, disfrutaba, podía apurarse o ir más despacio, podía observar los escenarios que iba recorriendo e iba atribuyendo sentido y significado a lo que veía. Todo eso se lo permitía el hecho de andar en bicicleta (indicio 11. Cuadro 1. Pág. 79).

En relación con las prácticas cotidianas de vender, la idea de oportunidad apareció en las entrevistas de manera importante ya que es la que permitía que Marcela optara por ir allí a vender. En este sentido, es interesante apreciar cómo las claves, en tanto ideas que otorgan sentido a los lugares, son subjetivas. Es así como puede entenderse que para ella esos barrios alejados en donde vendía eran tranquilos mientras que para otros podrían tornarse desconocidos y por lo tanto potencialmente peligrosos. Identificamos en su relato su preferencia por los trabajos que se podían desarrollar al aire libre, en el exterior, en la calle, en los barrios, en lugares abiertos. Le gustaba trabajar vendiendo en la calle. En torno a los trabajos al aire libre hace una particular reflexión: “¿Qué hubiera sido de mi vida si hubiera seguido trabajando en la calle tranquilamente?” (Indicios 21, 22. Cuadro 3a. Pág. 92). Se refería así a la tranquilidad que sentía andando por la calle, en lugares al aire libre, abiertos. Estos sentidos de lugar fueron construidos por ella de manera afectiva.

También pudimos apreciar que las prácticas cotidianas relacionadas con el salir a vender se vincularon a claves asociadas a la idea de estar en constante alerta, ya sea estando atenta a las oportunidades que se le podían presentar como a los peligros de los que debía cuidarse (Indicio 26. Cuadro 3b. Pág. 93).

Los recorridos que emprendía Marcela para vender no siempre le representaron experiencias positivas. En este sentido, nos ha contado que volvía de algunos recorridos donde se encontraba con situaciones adversas para sus vecinos/clientes. Frente a estas situaciones, inferimos que ponía en juego estrategias para recuperarse después de verse afectada por la realidad del otro sin olvidar lo observado. Ha sido el caso de cuando nos explicó cómo comprendía algunas situaciones en que sus clientes no podían pagarle sus ventas. Nos relató detalles de sus casas, de su barrio, de sus familias, que le dieron indicios para entender por lo que estaban atravesando esas personas: falta de trabajo, trabajos precarios en el caso en que los tuvieran, muchos hijos, situaciones de violencia, etc.

También vivió historias de maltrato, marginación y descalificación. Nos referimos a situaciones de humillación vividas en algunos de sus trabajos, ya sea al salir a vender por la calle o como empleada atendiendo en comercios (Indicio 26. Cuadro 3b. Pág. 93). Dichas situaciones tuvieron que ver, por un lado, con un trabajo que desarrolló como moza en un negocio de venta de choripán que se encontraba en una rotonda de la Autopista del Oeste y que no contaba con baño, por lo que debía improvisarlo con una botella. Allí soportó esta situación apenas un día y renunció previa sensación de angustia que pudo aliviar gracias al apoyo familiar. La otra situación tuvo que ver con un trabajo en una fábrica de tapitas en la Ciudad de Buenos Aires donde la acusaron infundadamente de robo, además de soportar comentarios discriminatorios.

En tanto claves, las ideas identificadas arriba nos posibilitaron reconocer el sentido más sobresaliente que Marcela otorgó a los lugares en los que desarrolló su vida hasta el momento en que la entrevistamos, y es el de resignificarlos. Durante las descripciones que hizo en torno a aquellas situaciones humillantes pudimos reconocer etapas que ella atraviesa secuencialmente. Estas etapas aparecen en varias oportunidades en su relato.

En primer lugar, al vivir este tipo de situaciones, las identificó y las reconoció como injustas. En segundo lugar y, en consecuencia, sintió angustia, experimentó dolor, bronca, tristeza; volvió llorando a su casa. Por último, se repuso casi de inmediato gracias al apoyo y sostén que encontró en los lazos familiares. Por lo general, fue su mamá quién la ayudó a volver a levantarse (Indicio 5. Cuadro 2b. Pág. 85). Es así como Marcela se apoyó en lazos familiares y de amistad para enfrentar las situaciones adversas que ha vivido. Tuvo una mirada crítica de estas situaciones límite, pero gracias a un fuerte lazo afectivo que tendió con sus familiares y allegados, se sobrepuso rápidamente.

Eso nos demuestra que resignificó los sentidos de su experiencia, y de los lugares en que esa experiencia se desarrolló, con estrategias que hicieron que no terminara afectada. Del mismo modo que logró sobreponerse a estas dificultades, fue distintivo en ella no quejarse en su relato por estas situaciones vividas. En este sentido, las describió con mucho detalle, pero al terminar de referirse a ellas la queja por su parte no tuvo lugar.

Pudimos identificar también otras situaciones en las que Marcela desplegó su sentido de lugar más destacado, su capacidad de resignificar lugares. Es el caso de cuando Marcela nos explicó cómo es “irse a vivir lejos de todo” (Indicio 25. Cuadro 3b. Pág. 93): en su relato pudimos advertir un punto de inflexión, una epifanía (Denzin, 2017) que marcó su vida de forma especial, tal como ella lo explica.

Como hicimos referencia anteriormente, a la edad de 8 años su familia y ella tuvieron que mudarse desde Castelar hacia La Reja y esa mudanza conllevó unos cambios importantes. Este proceso comenzó con el reparto del valor de la venta de la casa de los abuelos entre los tíos y su mamá. Siguió con la compra de un terreno sin vivienda en La Reja a un primo de su padre que vivía enfrente y culminó con la instalación/construcción de una casilla allí para vivir. Marcela expresó que añoraba la vida en Castelar donde “todo estaba cerca” (Indicio 19 y 20. Cuadro 3a. Pág. 92). Sin embargo, Castelar algo no tenía: no tenía motivos o claves de disfrute de la naturaleza que La Reja sí le significaba (Indicio 21. Cuadro 3a. Pág. 92 e Indicio 25. Cuadro 3b. Pág. 93). Si bien manifestó una mirada crítica del lugar donde vive, porque lo considera un lugar “lejos de todo” (de

tener en Castelar todo cerca y de poder andar en bicicleta por las veredas pasaron a vivir a 25 cuadras de la estación de La Reja y a 35 cuadras de la escuela), La Reja es para ella el lugar donde sus prácticas cotidianas más importantes (la de andar mucho caminando o en bicicleta, la de llevar a sus hijos en bicicleta a la escuela o a pasear y la de vender) hicieron que Marcela lo resignificara como un lugar de disfrute.

Cuadro 3 a: Indicios y categorías emergentes sobre lugares y sentidos de lugar para Marcela y claves para su comprensión.

<p>Primera categorización exhaustiva. Identificación de indicios y separación en unidades de contenido.</p>	<p>Segunda categorización. Unidades temáticas: lugares, sentidos de lugar y claves</p>	<p>Tercera reorganización en nuevas categorías que relacionan unidades temáticas con el contexto conceptual: saberes experienciales de Marcela</p>	
<p>Indicio 19: “En Castelar todo estaba cerca, era cómodo tener la parada de colectivos cerca, el almacén quedaba en la esquina.”</p> <p>Indicio 20: “En Castelar íbamos a la escuela caminando (...) En Castelar era andar en bicicleta por la vereda de esquina a esquina cuando era chica”.</p> <p>Indicio 21: “A mí me gustaban los trabajos en lugares abiertos, en la calle (...) En La Reja era cazar mariposas y esas cosas, a la noche cazar bichos de luz, mirar murciélagos (...) Salíamos con mis hijos por ahí, de noche, y les cantaba canciones de terror (se ríe) (...) Cuando era chica era lindo andar en bicicleta por calles de tierra y sin luz”.</p> <p>Indicio 22: “¿Qué hubiera sido de mi vida si seguía por ahí, por la calle vendiendo tranquilamente?!”</p>	<p>-Castelar como lugar donde todo estaba cerca.</p> <p>-Valoración positiva de los lugares abiertos, de la calle, de la oscuridad.</p> <p>-Expresión de añoranza con respecto a vender en la calle.</p>	<p>La calle como lugar para disfrutar</p>	<p>*Vínculo estrecho entre los lugares transitados y las personas con las que se compartieron dichos lugares.</p> <p>*Percepción aguda y sensible de las características del territorio que se habita.</p>
<p>Indicio 23: “Charlando con la gente me surgían otros trabajos”.</p> <p>Indicio 24: “Iba a vender por los barrios más alejados y los más pobres (...) Iba a vender plantas y frutales por las quintas de fin de semana; me sabía el nombre de todas las plantas (...) Vendía buñuelos, churros, etc. en un puesto en la puerta del hospital de Moreno a la mañana muy temprano. Amasábamos la noche anterior (...) Mi hijo me dice que hice todos los trabajos, atendí un locutorio, en una verdulería, trabajé en una fábrica de tapitas, en una casa de sepelios haciendo guardias nocturnas, en una estación de servicios, de moza, de moza de choripán”.</p>	<p>-Estrategia para conseguir trabajos.</p> <p>-Prácticas de vender y de trabajar en negocios.</p>	<p>Actitud atenta y perceptiva en la calle para obtener trabajos y recursos.</p>	<p>*Idea de tranquilidad, de seguridad, de disfrute, de alerta permanente (claves de sentidos de lugar).</p> <p>*Sentidos de lugar</p>
<p>Indicio 27: “En las escuelas céntricas marcan territorio agrupándose por los barrios de procedencia (...) En las escuelas céntricas no se conocen entre ellos, hay competitividad y los profesores no los conocen. En cambio, en las escuelas de barrio la directora y los profesores conocen a las familias de los chicos, sus trabajos (...) En las escuelas de barrio los chicos son más solidarios, no se pelean, sienten pertenencia a la escuela pero los de las escuelas de barrio son los que no quiere nadie tener de alumnos”.</p>	<p>-Comparación entre escuelas céntricas y escuelas de los barrios de los alumnos.</p>	<p>Percepción acerca de las escuelas que reciben a sectores populares como espacio público digno de valoración constante.</p>	<p>construidos de manera afectiva: arraigo, pertenencia, apego.</p> <p>*Valoración de la calle y las escuelas como espacios públicos.</p>

Cuadro nro. 3 a. Fuente: elaboración propia.

Cuadro 3 b: Indicios y categorías emergentes sobre lugares y sentidos de lugar para Marcela y claves para su comprensión.

<p>Primera categorización exhaustiva. Identificación de indicios y separación en unidades de contenido.</p>		<p>Segunda categorización. Unidades temáticas: lugares, sentidos de lugar y claves</p>	<p>Tercera reorganización en nuevas categorías que relacionan unidades temáticas con el contexto conceptual: saberes experienciales de Marcela</p>
<p>Indicio 25: “No sé si me iría a otro lado (de La Reja). Estoy tan acostumbrada a vivir en La Reja. ¡Desde los 8 años que vivo aquí! ¡40 años viviendo aquí!”.</p>	<p>-La Reja como lugar de pertenencia que da sentido al territorio</p>	<p>Mirada crítica del lugar donde se vive, pero con fuerte lazo afectivo.</p>	<p>*Procesos de arraigo y de sentidos de lugar contruidos de manera afectiva.</p>
<p>Indicio 26: “Lo que no me gustó de ahí (fábrica de tapitas en Capital) es que la encargada me acusó de que robaba. Había maltrato psicológico al decirme que yo había sacado plata. Después la plata estaba ahí, la habían hecho aparecer (...) Estaba yo sola, la televisión con cable, me acuerdo, y había un pasillo para el lado del baño y de los dos lados cajones de muertos (...) Igual había de todo, como aquel tipo que pasé por su quinta y me invitó a pasar y yo dije que no. Yo enseguida cacé eso y dije que no (...) Cuando necesitamos ir al baño le pedimos al Señor que nos baje la tapa del carrito... sacas de atrás del freezer una botella de gaseosa partida por la mitad... ¡Ese era el baño! Yo pensé “más bajo no podía haber caído”. Me agarró una angustia tan grande!</p>	<p>-Trabajos que representaron situaciones de acusación, maltrato, soledad, peligro y humillación.</p> <p>-Historias de maltrato, marginación, descalificación</p>	<p>Lugares caracterizados como peligrosos y hostiles</p>	<p>*Sentidos de lugar contruidos de manera adversa.</p>

Cuadro nro. 3 b. Fuente: elaboración propia.

12.3.2.2. Saberes experienciales de Marcela en relación con sus alumnos y la caracterización que construye acerca de ellos.

En las entrevistas Marcela se refirió a prácticas cotidianas de sus alumnos. Nombró como las más frecuentes “estar por ahí” y “andar por ahí”, como ella misma las denominó (Marcela, entrevista 2) (Indicios 16, 17 y 18. Cuadro 4a. Pág. 97).

Las prácticas de “estar por ahí” implicaban estar en la vereda, estar en la plaza, estar alrededor de la escuela. Las de “andar por ahí” tenían que ver con un merodear o deambular: caminar, andar en bicicleta, viajar en colectivo o en tren, pasear, ir vendiendo por la calle. Los chicos tenían, al igual que ella, como escenario más frecuente la calle y el barrio de la escuela (Indicios 27. Cuadro 3a. Pág. 92 e Indicios 16, 17 y 18. Cuadro 4a. Pág. 97). Merodeaban los alrededores de la misma para encontrarse o estar en contacto con los que estaban adentro. O para estar cerca en el momento de la entrada y la salida de los alumnos. Así la calle, la plaza, la vereda, las estaciones de tren, paradas de colectivos, las calles de los barrios más alejados y más pobres, las calles de los barrios de quintas de fin de semana, la puerta del hospital, los puentes de la Autopista del Oeste, las rotondas, se presentaron como escenarios de las prácticas cotidianas de “andar por ahí” y “estar por ahí” y todos con el denominador común de ser espacios públicos y abiertos.

Estas prácticas cotidianas siempre implicaron un propósito. No se trata nunca de andar mucho por un mero andar o de “andar por ahí” por andar. Se ponen en acción en pos de algo. Tenían, según Marcela, una finalidad. Ella nos explicó que ellos comparten momentos y espacios y así se protegen y se defienden. Alrededor de todas estas ideas ella elaboró un saber experiencial sobre sus alumnos que construyó como profesora y es una mirada muy peculiar sobre sus estudiantes. (Indicios 14, 15. Cuadro 4a. Pág. 97).

En estas prácticas aparecen también los esfuerzos sumados, asociados, comunes al grupo familiar y doméstico y puestas en acción en estrategias de supervivencia. Marcela las reconoció y valoró cuando hablaba de sus alumnos otorgándoles una identidad muy interesante.

Pudimos observar que se acercaba a los alumnos y proyectaba con empatía una mirada que le permitía el conocimiento de sus entornos familiares y cotidianos (Indicios 7, 8. Cuadro 4b. Pág. 98 e Indicio 9. Cuadro 4a. Pág. 97). Reconoció en los chicos historias de maltrato y marginación, y al mismo tiempo, fortaleza e importancia de los lazos familiares en la definición de estrategias de supervivencia al compartir responsabilidades domésticas entre adultos y jóvenes y asumidas de manera gradual a lo largo de la vida. En este sentido, en las entrevistas expresó que los chicos acompañan a sus padres en trabajos de albañilería, de jardinería, de venta de tortillas en puestos callejeros, etc. A su vez, identificó que tienen muchos problemas y que las familias sufren desocupación, violencia y enfermedades. Los barrios donde viven se ubican lejos del centro, las calles son de tierra y cuando llueve se hacen intransitables por el barro. Todo esto, lo sabe porque conoce a sus alumnos y a las familias, pero también conoce lo que hacen y lo que sienten. Ella se propuso tomar este conocimiento y para hacerlo nos explicó el modo (Indicio 7 y 8. Cuadro 4b. Pág. 98): hay que verlos, tratarlos, alentarlos, acercarse, arrimarse, escucharlos, mirarlos y hasta olerlos.

Asimismo, nos mostró con mucha claridad cómo sus alumnos ven y sienten a su barrio (indicio 10 b. Cuadro 4a. Pág. 97). En este sentido, destacó que los chicos quieren al barrio donde viven y que sienten pertenencia a él, sin embargo, también distinguió que si bien no se quejan del lugar supo que están disconformes con respecto a las condiciones materiales en que se encuentra, a la limpieza, a la accesibilidad al transporte público y a la falta de calles asfaltadas. Cuando nos expresó estas ideas, Marcela hizo una mención especial identificándose con las pautas culturales de sus alumnos: "me siento identificada con ellos porque les gustan los bichos" (indicio 10 a. Cuadro 4a. Pág. 97). En las entrevistas, además nos relató con mucho detalle cómo sus alumnos comparten con ella fotografías de animales que salen a cazar por arroyos y campos cercanos al barrio donde viven. Inferimos que entabla con ellos un diálogo de plena confianza que hace posible que los chicos le cuenten y muestren estas actividades en tanto evidencian pautas culturales.

La conformación de redes de organización y solidaridad junto con la incondicionalidad de la familia y el principio organizativo de la reciprocidad fueron puestos en valor por

parte de Marcela e identificados como prácticas cotidianas en la vida de sus alumnos. Así pudo observarse que imprimió significatividad al vínculo familiar entendiéndolo como una red de solidaridad que asegura la supervivencia.

Cuadro 4 a: Indicios y categorías emergentes de los saberes experienciales de Marcela en relación con sus alumnos y la caracterización que construye.

<p>Primera categorización exhaustiva. Identificación de indicios y separación en unidades de contenido.</p>		<p>Segunda categorización. Unidades temáticas: La mirada de Marcela hacia sus alumnos</p>	<p>Tercera reorganización en nuevas categorías que relacionan unidades temáticas con el contexto conceptual: saberes experienciales de Marcela</p>
<p>Indicio 9: "Tienen tantos problemas. Hay chicos abusados en muchos sentidos, en sus trabajos, maltratados (...) En sus familias hay desocupación, violencia, enfermedades (...) Tiene responsabilidades de adultos en la casa y son a veces el sostenimiento económico (...) Los padres trabajan de albañil, parqueros, jardineros, en servicios, chofer de colectivos, remiseros, venden forrajería, se ponen un kiosquito, hacen tortillas y las venden (...) Los barrios donde viven son heavy, quedan lejos y por eso caminan mucho. Algunos tienen hasta 20 cuerdas de barro".</p> <p>Indicio 18: "Buscan hacer changuitas (...) Venden tortillas caseras, golosinas (...) Algunas chicas son mamás, trabajan de amas de casa y estudian a la noche (...) Cuidan a los hermanitos".</p> <p>Indicio 14: "Son divertidos. A veces están desganado. Son solidarios entre ellos. Se protegen y defienden entre ellos".</p> <p>Indicio 15: "Quieren que se los escuche. Buscan otra atención. Te sacan de los temas de las materias. Faltan mucho a clases".</p> <p>Indicio 16: "Andan mucho en la calle (...) Se juntan en la plaza. Se van a cazar con los perros, buscan palomitas, pescan en arroyos (...) A veces se van al centro de Rodríguez a dar una vuelta".</p> <p>Indicio 17: "Andan alrededor de la escuela (...) Toman los alrededores de la escuela como club del barrio y no tanto para aprender (...) Se juntan mucho".</p>	<p>-Problemas de los alumnos y sus familias (económicos, familiares, de salud). -Sus trabajos y los esfuerzos físicos y emocionales que implican. -Los barrios donde viven y los conflictos que los afectan. -Historias de maltrato y marginación.</p> <p>-Reconocimiento de actitudes de solidaridad, afecto y protección que abonan a un sentimiento grupal.</p> <p>-Conocimiento de prácticas cotidianas de los alumnos.</p>	<p>Mirada atenta sobre los alumnos que le permite tener un conocimiento del entorno familiar y cotidiano de los alumnos gracias a la cual les reconoce:</p> <p>-Responsabilidades domésticas compartidas entre adultos y jóvenes y asumidas de manera gradual a lo largo de la vida.</p> <p>-Fortaleza e importancia de los lazos familiares en la definición de estrategias de supervivencia.</p>	<p>Sentidos de lugar contruidos de manera crítica: - valoración afectiva positiva (clave de sentido) que permite construir sentido de pertenencia, de disfrute con otros (clave de sentido) pero, al mismo tiempo con reconocimiento de aspectos negativos del barrio (clave de sentido).</p> <p>Pautas culturales presentes en las prácticas cotidianas de los alumnos para el despliegue de estrategias de supervivencia.</p>
<p>Indicio 10 a: "Me siento identificada con ellos porque les gustan los bichos".</p>	<p>-Reconocimiento de pautas culturales compartidas con sus alumnos.</p>	<p>Identificación con pautas culturales de los alumnos.</p>	
<p>Indicio 10 b: "Los chicos quieren a su barrio (...) Sienten pertenencia a su barrio y no se quejan del barrio (...) Se quejan del barro, de la mugre, que no pasa el colectivo".</p>	<p>-Conocimiento de la valoración positiva y negativa por parte de los alumnos hacia el barrio.</p>	<p>Mirada crítica de los barrios donde viven los alumnos reconociendo un fuerte lazo afectivo que le permite reconocer el sentido que les otorgan a los lugares.</p>	

Cuadro nro. 4 a. Fuente: elaboración propia.

Cuadro 4 b: Indicios y categorías emergentes sobre los saberes experienciales de Marcela en relación con sus alumnos y la caracterización que construye.

<p>Primera categorización exhaustiva. Identificación de indicios y separación en unidades de contenido.</p>	<p>Segunda categorización. Unidades temáticas: la mirada de Marcela hacia sus alumnos</p>	<p>Tercera reorganización en nuevas categorías que relacionan unidades temáticas con el contexto conceptual: saberes experienciales de Marcela</p>
<p>Indicio 7: “Yo los veo como hijos (...) Tratarlos como si fueran los hijos de uno (...) Destacarles lo bueno o bien que hacen, alentarlos, acercarse en el aula, arrimarse, mirarlos y hasta olerlos (...) Escucharlos, escuchar lo que ellos reclaman, lo que nos quieren decir (...) Ver al chico para buscarle la vuelta”.</p>	<p>-Modo de mirar a los alumnos (como hijos propios, destacando potencialidades, acercamiento a través de la mirada y el olfato). -Dedicación en la escucha.</p>	<p>*Visión/posicionamiento/mirada crítica ante las dificultades que en general tiene la institución escuela para conocer y comprender en profundidad las realidades de sus alumnos.</p>
<p>Indicio 8: “Hay que aprender el entorno que tienen, la vida que tienen los padres, de qué trabajan ellos y sus familias (...) Saber qué hacen sirve para acercarse y conocerlos (...) Hay que preguntar qué hacen cuando no van a la escuela. Hay que conocer los lugares que frecuentan los chicos para darse cuenta por qué no aprende (...) Hay que conocer a los chicos en profundidad para ver si son las circunstancias las que no los dejan aprender”.</p>	<p>-Lo que hay que conocer y aprender sobre los alumnos para comprender las realidades que inciden en sus aprendizajes.</p>	<p>Modos de acercamiento, de mirar y de conocer a los alumnos.</p>

Cuadro nro. 4 b. Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO IV: Conclusiones.

13. Historia de vida de Marcela.

A lo largo del análisis de la historia de vida de Marcela (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006 y Bassi Follari, 2014) identificamos formas de ver el mundo y de organización de la vida cotidiana que entendimos como rasgos culturales propios de los sectores populares del conurbano bonaerense (Trigo y otras, 2014). Del mismo modo ocurrió cuando analizamos la caracterización de sus alumnos a partir de lo que ella nos relata en las entrevistas. Pudimos reconocer que la vida cotidiana tanto de Marcela como la de sus estudiantes se desarrolla en escenarios compartidos donde trabajan, estudian, venden, pasean, recorren, permanecen para encontrar oportunidades, etc. También pudimos comprender los sentidos que otorgaron a los diferentes lugares donde viven y desarrollan sus prácticas cotidianas, a partir de claves que nos permitieron descifrarlos. Dicho análisis fue abordado con un marco metodológico muy fértil como el que propician las Geografías de la Vida Cotidiana (Lindón, 2007).

Las pautas culturales que identificamos en la historia de vida de Marcela se relacionan con prácticas cotidianas y sentidos otorgados por ella a los territorios recorridos y vividos. Las claves más sobresalientes que nos permitieron identificar sentidos de lugar tienen que ver con ideas de alerta permanente como así también con ideas de tranquilidad, de seguridad, de disfrute que Marcela pone. Así hemos podido reconocer sentidos de lugar contruidos de la mano de sus afectos, pero con una mirada crítica de los lugares. También reconocimos procesos de resignificación de sentidos de lugar que ha sabido llevar a cabo, que se relacionan íntimamente con la posibilidad de sobreponerse a situaciones adversas y que para nosotros se presentó como muy significativo.

Así, a través del análisis de su historia de vida, pudimos identificar la estrecha relación que establece entre los lugares vividos y las personas con las que comparte la vida gracias a la evocación de recuerdos muy detallados y sentidos. Con una descripción minuciosa, detallada y sensible Marcela nos ha revelado sus prácticas cotidianas y los

escenarios donde se desarrollaron. Tanto de ella como de sus alumnos. Sus descripciones se relacionan estrechamente con los lugares recorridos, habitados y transitados como así también con las personas evocadas en su relato. Según Trigo y otros (2014), los grupos pertenecientes a sectores populares evocan recuerdos nítidos y ricos en detalles a la hora de describir experiencias por lo que se infiere que conocen muy bien las historias de vida de familiares, aún los no tan cercanos, como así también la de vecinos. Estos recuerdos son expresados con especial emoción y es lo que pudimos constatar cuando Marcela nos contaba su historia. Esto nos facilitó la contextualización de lo que ella describe dada la riqueza en detalles de lo recordado.

En los escenarios donde tienen lugar las prácticas cotidianas de Marcela y también la de sus alumnos, la centralidad de los espacios públicos es muy significativa. Marcela nos contó acerca de su visión con respecto a la calle, las plazas, las paradas de colectivos, etc. y también nos transmitió lo que esos lugares significan para sus alumnos. Los espacios de uso público, como las calles del barrio, la plaza, los alrededores de la escuela, se conciben como lugares de encuentro, de paseo, de ventas, de aprovechamiento para obtención de recursos. Así estos espacios es donde las prácticas comunitarias se dan cita y dejan de ser un mero lugar de paso, especialmente para estos grupos (Trigo y otros, 2014). Según estas autoras, la valorización constante de estos espacios de uso común es una característica sobresaliente de las estrategias desplegadas por grupos que viven en barrios populares. En este mismo sentido, a la luz de los aportes de Maimone y Edelstein (2004) y Maimone y otros (2021), aun siendo un espacio de traslado, la calle es un lugar donde habitualmente los sectores populares despliegan estrategias de sobrevivencia. Por ejemplo, pueden encontrarse con alguien que necesita que le realicen un trabajo y así se torna un recurso.

Frecuentemente, Marcela también desplegó estrategias de resignificación de lugares que se le han presentado como hostiles. Enfrentó situaciones de hostilidad, de maltrato y de descalificación ante las cuales puso en acción estrategias para encararlas. En el relato de estas situaciones, expresa la vergüenza y el dolor que padeció porque fue mirada de modo estigmatizante y con desvalorización. Gracias a una mirada crítica, pero con una importante conexión afectiva, el proceso de resignificación tuvo lugar. Según

Trigo y otros (2014), los grupos pertenecientes a sectores populares pueden reconocer problemas, carencias en su barrio, pero a la vez sienten un apego hacia él de modo tal que pueden describirlo sin descalificarlo. El barrio es un mundo repleto de recursos que se establece como una red de organización y solidaridad para sobreponerse ante lo que carecen. Esta red comunitaria sostenida en el barrio permite construir un sentido de pertenencia al territorio (Maimone y Edelstein, 2004). Estas estrategias que Marcela puso y pone en juego para resignificar sus lugares no constituyen una capacidad individual si no que se desarrollan en comunidad.

También pudimos apreciar la fuerte e innegable importancia de los lazos familiares y domésticos que Marcela pone en articulación con los modos de uso de recursos: el tiempo, el espacio y materiales. En este sentido, el uso de los recursos es compartido en su familia, con una lógica de distribución con criterio de resolución de problemas en forma conjunta y un dedicado cuidado. Puede observarse esta caracterización en la estrategia de maximización de las funciones de espacios y priorización de su ocupación que ella y su familia ponen en marcha; en los modos de ocupación del espacio, que son dinámicos y consensuados; y en la organización del terreno donde pueden presentarse varias viviendas multifuncionales. Las estrategias de supervivencia llevadas a cabo por Marcela y su familia se caracterizan por estar organizadas con responsabilidades domésticas compartidas entre adultos y jóvenes y asumidas de manera gradual a lo largo de la vida; por buscar el apoyo para el cuidado de los más pequeños en donde la familia es el sostén que incluye la familia extendida y por sentir la necesidad de cuidar bien a los niños dando significatividad al vínculo familiar. En definitiva, la familia conforma una red de solidaridad que asegura la supervivencia (Trigo y otras, 2014).

A la luz de los aportes de Tardif (2004) pudimos analizar la historia de vida de Marcela y sistematizar un saber experiencial construido en su labor docente. Ese saber experiencial, de acuerdo con el autor, son conocimientos construidos y reconstruidos en su trayectoria de vida, escolar, profesional y experiencial y tienen relación, a nuestro modo de ver, con sus rasgos culturales. Estos rasgos culturales se expresaron en numerosas oportunidades de las entrevistas: en los modos de encarar la construcción de los espacios donde vive, en el modo de relacionarse con la familia, en la empatía que

siente por sus alumnos en los que se reconoce (por ejemplo, en los vínculos con la naturaleza), en las estrategias que despliega para sobrellevar situaciones difíciles.

Este saber experiencial puede constituir, tal como lo pensamos, un interés valioso para ofrecer un repertorio posible de contenidos para la formación docente orientada a la enseñanza intercultural a jóvenes caracterizados como pertenecientes a sectores populares.

El análisis de la historia de vida de Marcela nos permitió descubrir que mira a sus alumnos de una manera diferente y valorativa. Nos referimos a una mirada en contraposición a las visiones estigmatizantes y simplistas que ya hemos observado abundan en las escuelas y en la sociedad en general (Tiramonti, 2022; Tenti Fanfani, 2021). La mirada de Marcela es diferente y está basada en el reconocimiento de las pautas culturales de sus alumnos y sus familias. Marcela avanza un paso más: valora lo que sus estudiantes son; los valora con lo que tienen y no por lo que tienen.

Creemos que esta mirada diferente y valorativa hacia sus alumnos y sus familias tiene que ver con la posibilidad de compartir pautas culturales con ellos. Sin embargo, consideramos que un docente que no tiene esta posibilidad puede lograr el mismo reconocimiento y valoración si se le brinda en su formación un currículum que vaya en ese sentido. Así, entendemos que el hecho de conocer las características culturales de los sectores populares del conurbano bonaerense y cómo interactúan con el territorio donde viven podría abonar a una valoración positiva de dichos rasgos y así apreciar la riqueza cultural de estos jóvenes y la potencialidad que tienen para el aprendizaje.

Esta tesis se organizó en torno a la pregunta acerca de qué saberes docentes podrían estar presentes en el currículum de formación de profesores y que favorezcan el diseño y el desarrollo de propuestas didácticas en el marco de una educación intercultural orientada a jóvenes caracterizados como pertenecientes a sectores populares. Así, nos preguntábamos cuál sería el aporte que los saberes docentes experienciales construidos en contextos socioculturales, definidos como sectores populares, pueden hacer a dicha

formación. Una posible respuesta a estos interrogantes se presenta en la propuesta de ejes y contenidos en el próximo punto.

14. Propuesta de contenidos para la formación docente de nivel secundario en contexto de educación intercultural para niños y jóvenes caracterizados como pertenecientes a sectores populares del conurbano bonaerense.

Consideramos que un aporte interesante para la formación docente de nivel secundario sería la inclusión de contenidos organizados en ejes que pongan en relieve la construcción geográfica y los procesos migratorios del conurbano bonaerense; el diagnóstico sociocultural como herramienta para conocer y reconocer pautas culturales en los alumnos y finalmente, un modelo didáctico de interrelación paradigmática en tanto estrategia didáctica para trabajar en aulas a las que concurren jóvenes de sectores populares.

Eje 1:

El conurbano bonaerense: los procesos migratorios internos y la construcción geográfica del territorio.

- Diferentes acepciones: conurbano, AMBA (Área Metropolitana de Buenos Aires) y RMBA (Región Metropolitana de Buenos Aires).
- Proceso histórico de conformación y configuración del espacio: diferentes cordones. Procesos migratorios que lo conformaron. Lugares de origen de las migraciones y localización en los puntos de llegada. Trayectorias migratorias.
- Organización territorial a partir de los procesos migratorios internos:
 - Ocupación de los espacios: viviendas, terrenos, terrenos baldíos, plazas y espacios públicos. Barrios, asentamientos, villas. Casas y casillas. Materiales y modos de construcción. Optimización de los recursos. Viviendas plurifamiliares.
 - Uso y valoración de los espacios públicos: calles asfaltadas, calles de tierra, veredas, avenidas, avenidas y centros comerciales, rutas, autopistas, rotondas, estaciones ferroviarias, paradas de colectivos. La construcción de lugares en torno a estos espacios.
 - Ferias comunitarias en plazas y otros espacios públicos.

- Organización de los servicios públicos: presencia y ausencia de redes de gas, de agua, de cloacas, de luz. Tendido de ferrocarriles. Recorridos ferroviarios y de colectivos.

Eje 2:

Fracaso escolar en el nivel secundario de la enseñanza.

- La repitencia y el abandono como procesos de responsabilidad individual de los alumnos. Obstáculos en el ejercicio del derecho a la educación. Estrategias de retención por parte de políticas educativas.
- El conocimiento cotidiano de los sectores populares concebido como instancia anterior e inferior al conocimiento científico. Creencias, valores, mitos, saberes y conocimientos prácticos considerados supersticiones, conocimiento vulgar o del sentido común.
- Diferencias culturales y conocimientos construidos en ámbitos de pertenencia de jóvenes de sectores populares. Su relación con el fracaso escolar. El no reconocimiento de la identidad cultural de los alumnos.
- Mismidad y otredad como perspectivas de abordaje de lo cultural:
 - Miradas coloniales: el otro como fuente de todo mal. Miradas decoloniales: otro diverso y diferente.
 - Singularidad y pluralidad. Diferencias entre multiculturalidad e interculturalidad.
 - Cuestionamientos hacia la multiculturalidad. Debates acerca de la tolerancia. Olvido e indiferencia.
 - Diversidad y diferencia. Su relación con la pluralidad y la desigualdad. Diversidad como continuidad. Diferencias y desigualdades.
- Perspectivas pedagógicas: una única mirada o cambio en el modo de mirar.
 - Concepción universalista del conocimiento.
 - Aportes de la perspectiva socio histórica de Lev Vygostsky y su diferencia con perspectivas que apoyan la dimensión individual del aprendizaje. El

desarrollo de la mente motorizado por el aprendizaje. Aprendizaje: histórico, cultural y variable (dado que es individual). Conocimientos cotidianos. Conocimientos provenientes de la identidad cultural de los alumnos. Valoración en la escuela del conocimiento cotidiano y del conocimiento científico y sus relaciones con el aprendizaje.

- Epistemología del Sujeto Conocido para pensar una educación inclusiva. Diferencias con la Epistemología del Sujeto Cognoscente. Cuestionamientos a la unilateralidad del conocimiento. Posibilidad de otorgar igualdad de status a los conocimientos cotidianos con respecto a los científicos. Posibilidad de definir qué se conoce y cómo.
- La diversidad cultural en el aula como problema didáctico. Atención a la diversidad y educación intercultural.
 - Educación intercultural en el aula. Definiciones de cultura. Reconocimiento de variedad de contextos y culturas (cultura escolar, cultura de la comunidad científica, cultura del grupo de pertenencia)
 - Pedagogías de la compasión y posturas alternativas para trabajar en el aula. Modelo de Interrelación Paradigmática y su estrategia didáctica. El reconocimiento de diferencias culturales en los alumnos. Relación entre el reconocimiento de prácticas y estrategias que los alumnos desarrollan en sus ámbitos de pertenencia con el conocimiento geográfico disciplinar para la redefinición del sujeto de aprendizaje.

Eje 3:

Estrategias para conocer y reconocer a alumnos caracterizados como pertenecientes a sectores populares del conurbano bonaerense.

- Pautas culturales de sectores populares del conurbano bonaerense:
 - Organización cotidiana del tiempo para la obtención de recursos que aseguren la supervivencia. Desplazamientos cotidianos y modos de ocupación del espacio. Lugares frecuentados. La mirada sobre los lugares. Los lugares públicos como lugares de encuentro, de intercambio. Obtención, usos y distribución de recursos (tiempo, espacios y recursos materiales).
 - Estrategias para la supervivencia. Ocultamiento y parecerse para pertenecer. Estrategias para sobrellevar situaciones de humillación y maltrato. Rol e importancia de los lazos familiares y domésticos en la definición de estrategias de supervivencia.
- El diagnóstico socio-cultural para conocer y caracterizar a los alumnos del conurbano bonaerense:
 - Diagnósticos escolares e informes de diagnóstico. Aspectos que los profesores y las escuelas secundarias indagan a través de la implementación de diagnósticos. Momentos en los que se llevan a cabo. Posibles finalidades que persiguen. Sentidos que se le otorgan.
 - Indagación sobre las familias de los alumnos. Familia nuclear y familia extensa. Lazos no consanguíneos.
 - Trayectorias migratorias de las familias de los alumnos:
 - Lugares de nacimientos de los alumnos, padres, abuelos y bisabuelos.
 - Trayectorias familiares inscriptas en la historia migratoria de la Región Metropolitana de Buenos Aires. Los lugares, los paisajes, las casas donde vivían. Los trabajos en los lugares de origen y durante la trayectoria migratoria de los abuelos y los bisabuelos (trabajos

rurales, pequeños comerciantes, empleos estatales, oficios).

Trabajos en los lugares de destino.

- Sentidos al localizarse en el conurbano bonaerense. Reconstrucción de sus lugares de pertenencia. Resignificación de sentidos de lugar.
- Formas de transmisión de los modos de relación con el entorno a partir de una cosmovisión particular construida históricamente.
- Estrategias y modos de actuar en el entorno actual para encontrar soluciones a problemas de la vida cotidiana. Estrategias de sobrevivencia como formas de intervención que ponen en juego capacidades de sus contextos familiares.
- Características relacionadas con valores y conocimientos construidos en ámbitos de pertenencia sociocultural (humildad, solidaridad y confianza) entre los alumnos y entre sus familias.
- Ocultamiento de la identidad cultural para lograr pertenecer e integrarse a la cultura que se les impone.
- Actividades didácticas para llevar a cabo el diagnóstico sociocultural en el aula:
 - Mapeo colectivo como estrategia y producto. Mapeo colectivo como recurso para poner en valor los conocimientos geográficos de los alumnos sobre el lugar de pertenencia. Cartografía como actividad colectiva de construcción de sentido realizada a partir de las percepciones, donde se visibilizan las problemáticas territoriales y sociales habilitando la comprensión de las mismas. El lugar de los relatos colectivos en torno a lo común. La decisión colectiva y subjetiva acerca de la señalización y acerca de lo que debe mapearse y de lo que no.
 - Recopilación y sistematización de historias que se narran y circulan en las familias. Recuerdos e historias de los lugares de origen de los padres, abuelos y bisabuelos.
 - Desocultamiento de identidades culturales a partir del análisis de historias de vida propuestas por el docente como recurso didáctico.

Bibliografía.

ARGUMEDO, A. (1996) "Los silencios y las voces en América Latina". Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento.

ARGUMEDO, A. (2004) "Prólogo" en MAIMONE, M. y EDELSTEIN, P. (2004). Didáctica e identidades. Acerca de la dignidad en el proceso educativo. Buenos Aires: Stella-La Cruzía.

AUYERO, J. y SERVIAN, S. (2023). "Cómo hacen los pobres para sobrevivir". Argentina. Siglo XXI Editores.

BASSI FOLLARI, J. E. (2014). "Hacer una historia de vida: Decisiones clave durante el proceso de investigación" en Athenea Digital, 14(3), 129-170.

BERTAUX, D. (2005) Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica. Barcelona. Ediciones Bellaterra.

BONIOLO, P (2009). "La Historia de Vida como método para el estudio de la corrupción en las clases sociales" en Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico.

BRUNO, M. (2015). La población del conurbano en cifras. Pág. 159-191. En: Kessler, Gabriel (Dir) Historia de la Provincia de Buenos Aires: El Gran Buenos Aires. Unipe-Edhasa. Buenos Aires.

Denzin, N. K. (2017). Autoetnografía Interpretativa. Investigación Cualitativa, 2(1) pp. 81-90. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01036>

DIRECCION GENERAL DE CULTURA Y EDUCACION DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Dirección Provincial de Planeamiento. Dirección de Información y Estadística. Fecha de consulta en la página web www.abc.gov.ar: 7/09/2023.

FARÍAS, M., FIOL, D., KIT, I. y MELGAR, S. (2007), Propuestas para superar el fracaso escolar. Todos pueden aprender. UNICEF. Argentina.

FERRAROTTI, F. (1990). La historia y lo cotidiano. Bibliotecas universitarias. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

INFORME FINAL del PROGRAMA de INVESTIGACIÓN "Relaciones entre Didácticas Específicas e Identidades culturales. Un abordaje interdisciplinario para su análisis, Etapa I" (2015), Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. (Mimeo)

INFORME FINAL del PROGRAMA de INVESTIGACIÓN "Relaciones entre Didácticas Específicas e Identidades culturales. Un abordaje interdisciplinario para su análisis. Etapa II "Profundización y desarrollo de los procesos de producción de conocimientos generados en las culturas de los pueblos indígenas, de los sectores populares y de la

ciencia: su intervencionalidad y potencialidad para el trabajo en las aulas” (2022), Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. (Mimeo)

TRIGO, L., ROTONDARO, A., FLORES, N., FLOUCH, A. y REYES, S. (2021) Informe final del Proyecto de Investigación “Enseñanza de la Geografía en escuelas secundarias del Conurbano Bonaerense: selección y organización de los contenidos interrelacionando sistemas de conocimientos provenientes de las Ciencias y de los sectores populares”. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. (Mimeo)

KRALICH, S. (1995) “Una Opción de Delimitación Metropolitana de los bordes de la red de transporte urbano. El caso de Buenos Aires”. En Seminario Internacional “La gestión del territorio”. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.

LATORRE, G. y ILLOBRE, S. (2016). Boletín de novedades educativas N° 74. Entrevista a Irene Kit. Educación secundaria. Abandono. Diagnóstico y propuestas. Fundación Lúminis.

LINDÓN, A. (2007) La espacialidad de la vida cotidiana: hologramas socio-territoriales de la cotidianidad urbana en NOGUÉ, J. y ROMERO, J. (eds.) Las otras geografías. Valencia. Editorial Tirant lo Blanch, p. 425-445

MAIMONE, M. y EDELSTEIN, P. (2004). Didáctica e identidades. Acerca de la dignidad en el proceso educativo, Buenos Aires: Stella-La Crujía.

MAIMONE, M. C. y otros (2021). Pueblos indígenas, sectores populares y educación. Aportes para la enseñanza intercultural en las escuelas. Buenos Aires. Educ.UNLu. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján.

MALLIMACI, F. y GIMÉNEZ BÉLIVEAU, V. (2006), Cap. 6 “Historia de vida y métodos biográficos” en VASILACHIS de GIALDINO, I. (coord.), Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona. Gedisa.

MAYOL, J. (2007), “Vigotsky y la génesis sociohistórica del sujeto y de la conciencia” en EDUARDO CORBO ZABATEL (comp.) “Sujetos y Aprendizajes”. Buenos Aires. Coop. El Farol Editorial.

MITRE SAAB, J. (director), TRIGO, L. y PERROTTI, R. (2004) Investigación “La Enseñanza de la Geografía en Instituciones Educativas Públicas del área de influencia de la Universidad Nacional de Luján”. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires.

PLAN ESTRATÉGICO TERRITORIAL DE GENERAL RODRÍGUEZ (2016).

PROYECTO DEL PROGRAMA de INVESTIGACIÓN “Relaciones entre Didácticas Específicas e Identidades culturales. Un abordaje interdisciplinario para su análisis, Etapa I”. (2009) Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. (Mimeo)

REBORATTI, C. (2021) "El AMBA: las dos Buenos Aires superpuestas". Artículo periodístico en Clarin (27/04/2021). Consultado en: https://www.clarin.com/opinion/amba-buenos-aires-superpuestas_0_r_vDKRlew.html. (fecha de consulta: 7/09/2023).

RISLER, J. y ARES, P. (2013) Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Buenos Aires: Tinta Limón.

ROTONDARO, A (2009, a). "Diversidad cultural en el nivel Polimodal: Relación entre Aprendizaje y Cultura en las clases de Geografía". Ponencia inédita. V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue.

ROTONDARO, A (2009, b). "Diversidad cultural en el nivel Polimodal: Relación entre Aprendizaje y Cultura en las clases de Geografía". Ponencia presentada en el VI Ateneo de Investigadores: Nuevos debates en Investigación Educativa organizado por la Secretaría de Investigación y Posgrado del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.

SAUTU, R. y otros (2007) "El significado de la democracia entre personas de clase trabajadora del Área Metropolitana de Buenos Aires" en SAUTU, R. (2007) Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas. Buenos Aires. Ed. Lumiere.

SKLIAR, C. (2002). "Alteridades y pedagogías. o... ¿Y si el otro no estuviera ahí?" en Revista Educação & Sociedade, año XXIII, no 79, Agosto/2002.

TARDIF, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

TIRAMONTI, G. (Ed.). (2004). La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires Ediciones Manantial.

TENTI FANFANI, E. (2021). La escuela bajo sospecha. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.

TIRAMONTI, G (2022). El gran simulacro. El naufragio de la educación argentina. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

TOME, M (2001) "El trabajo con la Diversidad, ¿distintos, diferentes, desiguales?" en Educación Intercultural. El derecho a ser uno mismo. Publicación Periódica del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján.

TRIGO, L. (2003) Diversidad sociocultural y conocimiento geográfico práctico en alumnos del 3er Ciclo de EGB caracterizados como pertenecientes a sectores populares. Mimeo. Proyecto de Investigación. Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona

TRIGO, L. (2007) "Diversidad sociocultural y conocimiento geográfico práctico en alumnos pertenecientes a sectores populares" Actas IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación educativa. Cipolletti. Octubre de 2007

TRIGO, L., EDELSTEIN, P. y MOTTO, L. (2014) Proyecto "Diversidad cultural, educación y estrategias de desarrollo comunitario: la matriz de pensamiento latinoamericano hoy", Informe final de investigación. Departamento de Educación. UNLU

TRIGO, L. y PERROTTI, R. (2004) "La formación en Didáctica de la Geografía en la Universidad Nacional de Luján: fuente de núcleos problemáticos para la investigación". Ponencia en III Jornadas Interdepartamentales de Geografía de Universidades Nacionales. Universidad Nacional de Tucumán.

TRIGO, L. Y PERROTTI, R. (2009) "Modelos de enseñanza de la Geografía con alumnos de sectores populares y de ESB. Análisis comparativo de resultado de pruebas diagnósticas finales" Actas V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti. Octubre de 2009

TRIGO, L., ROTONDARO, A. y FLORES, N. (2015). "Contenidos geográficos escolares: una construcción posible entre la Didáctica General, las Geografías de la Vida Cotidiana y la enseñanza intercultural de la Geografía". II Jornada Internacional "Problemáticas en torno a la enseñanza en la educación superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas".

TRIGO, L., ROTONDARO, A., FLORES, N., y FLOUCH, A. (2014) Informe final del Proyecto de Investigación "La diversidad cultural en las clases de Geografía del nivel Polimodal: Reflexión y acción con miras a su reconocimiento y valoración en escuelas que atienden a sectores populares del conurbano bonaerense" Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. (Mimeo)

VASILACHIS de GIALDINO, I. (coord.) (2006), Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona. Gedisa.

VASILACHIS de GIALDINO, I. (2011) "De las nuevas formas de conocer y de producir conocimiento" en N. K. DENZIN y LINCOLN, *Manual de Investigación Cualitativa Vol. I. El campo de la Investigación Cualitativa*. Barcelona. Gedisa.

VYGOSTSKY, L. (1982). "La percepción y su desarrollo en la edad infantil" y "Pensamiento y Lenguaje", en: Obras escogidas. Tomo II. España. Visor Distribuciones.

ANEXO I.

Guiones de las entrevistas.

Guiones para entrevistas 1° y 2°

¿Edad?

¿Dónde vive ahora?

¿Dónde nació?

Lugares y fechas aproximadas donde ha vivido. Hacer un recorrido con su discurso.

De los padres: Lugar de nacimiento, lugares en que han vivido, trabajos que realizan/han realizado.

De los hermanos: Lugar de nacimiento, lugares en que han vivido/viven, trabajos que realizan/realizaron.

De los hijos: Edades, lugar de nacimiento, lugares en que han vivido/viven, dónde estudian/estudiaron.

De la/s pareja/s: Edad, lugar de nacimiento, lugares en que ha vivido/vive, trabajos que realiza/realizó.

De otros familiares/allegados: vínculo, edades, lugar de nacimiento, lugares en que han vivido/viven, trabajos que realizan/realizaron.

¿Dónde estudiaste? (la idea de esta pregunta tan general y al principio es indagar el punto inicial que Marcela propone). Según esta respuesta se continuará con el guion en la dirección que Marcela haya indicado. Recorrer todos.

¿Cómo fue tu comienzo por la escuela primaria? ¿Cómo fue tu recorrido por toda tu primaria? ¿Cómo recordás el final? Preguntar por el primer día de clases, la institución que la recibió, las instituciones que recorrió, la primera maestra, las docentes que tuvo, las áreas o materias más significativas, los compañeros, los directivos, las lecciones paseo, los actos escolares, la biblioteca, las lecturas, las prácticas, el barrio o los barrios de la/s escuelas, los padres y/o la familia en la escuela, etc.

¿En qué años transcurrió tu paso por la primaria?

¿Cómo iniciaste la secundaria? Preguntar acerca de la decisión de cursar el secundario, la decisión de la/s institución/es, el ingreso, el barrio de la/ escuelas, las asignaturas más significativas y el porqué, los compañeros, los amigos, la adolescencia, los profesores, los exámenes, las lecciones, los recreos, los directivos, los padres y/o familia en la escuela, etc.

¿En qué años transcurrió tu paso por la secundaria?

¿Cómo fue que iniciaste tu formación docente? ¿por qué elegiste una carrera docente? ¿Por qué un profesorado? ¿Por qué un profesorado para nivel secundario? ¿Por qué un profesorado en Geografía? ¿Cómo fueron tus inicios? ¿En qué años cursaste? ¿Cómo te fue en los parciales y finales/exámenes en general? ¿Qué asignaturas te fueron más significativas y por qué? ¿Qué es lo que más te sirvió para trabajar como profesora y por qué? ¿cómo fue tu participación en las clases? Preguntar acerca de los docentes, los enfoques geográficos y didácticos, el plan de estudios, las prácticas en distintas materias, la experiencia en la residencia docente, etc. ¿Qué sabe un profesor de Geografía? ¿Qué sabe un profesor de Geografía egresado de la UNLu? ¿Qué sabe un profesor de Geografía para trabajar con los chicos? ¿Qué sabe un profesor de Geografía para tener en cuenta la diversidad de sus clases?

¿Qué cursos realizaste? ¿En qué ámbitos? ¿A qué instituciones pertenecían? ¿Cuáles fueron los aportes más significativos? ¿Cuál fue el impacto en tus prácticas? ¿Qué instituciones lo ofrecen/ofrecieron? ¿Cómo diste con ellos? ¿De qué áreas se trataban/tratan (Didáctica, Geografía, Didáctica de la Geografía, problemas socio-educativos, etc.)

¿Cuándo comenzaste a dar clases? ¿Cómo diste con esa institución? ¿Qué escuela/s eran? ¿Dónde se encontraban? ¿Cómo era el barrio? ¿Cómo eran los alumnos? ¿Cómo fue –cada experiencia? ¿Cómo se trabaja/trabajaba en esas escuelas? Recorrer con el relato de Marcela su itinerario por las escuelas en las que trabajó.

¿Trabajaste en escuelas en las que considerás que concurren chicos pertenecientes a sectores populares? ¿Por qué considerás que esos chicos pertenecen a sectores populares? ¿Qué indicios se te presentan para reconocer a esos chicos? o ¿Por qué la escuela pertenece a sectores populares? ¿Cómo son los chicos que van a esas escuelas? ¿Cómo trabajás en esas escuelas? ¿Qué sabés de la vida de los chicos que concurren? ¿Cómo prepararás las clases para esa escuela? ¿Qué tenés que tener en cuenta? ¿Tiene diferencias con las otras escuelas? ¿Qué le dirías a un profesor que comienza a dar clases en esa escuela? ¿Qué le dirías a un profesor de Geografía

sobre el trabajo en esa escuela? ¿Qué le dirías sobre los chicos? ¿Qué le dirías a su equipo directivo?

¿Alguna vez desarrollaste/aplicaste/tuviste en cuenta técnicas/enfoques/estrategias que consideras propias de educación popular para enseñar algo fuera del sistema educativo formal? ¿Cómo fue esa experiencia? ¿Dónde fue? ¿Con quiénes trabajaste? ¿A quién estaba dirigida la experiencia? ¿Cómo era la dinámica del trabajo?

¿Alguna vez trabajaste en espacios de educación que no pertenecen al sistema educativo formal (clubes, sociedad de fomento, espacios de encuentro, grupos diversos, instituciones religiosas, grupos de ayuda para inundados, para la defensa de derechos varios, sindicatos, etc.) ¿Qué actividades desarrollaste en dichos espacios? ¿Conducías un grupo? ¿Coordinaste alguna actividad o algún grupo?

Has participado en un Grupo de discusión para desarrollar una investigación sobre Didáctica de la Geografía en el marco de la UNLu y de la Media 2 en el 2011. ¿Qué recordas de esa experiencia? ¿Qué te pareció lo más significativo? ¿Qué diferencias recordas respecto a tus compañeras?

¿Has tomado cursos o has cursado en talleres que no dependan del sistema educativo formal? ¿De qué se trataban? ¿Qué aprendiste en estos espacios? ¿Cómo llegaste a ellos? ¿Con qué te encontraste? ¿Con quién ibas? ¿Por qué concurrías? ¿Qué buscabas? ¿Qué aportes recibiste?

De otras actividades/trabajos: ¿Además de ser docente... qué otros trabajos has realizado? ¿Por qué trabajabas en esas actividades? ¿Qué es aquello más significativo de esas tareas?

De sus alumnos –puede formularse una respuesta general para todo el grupo o mencionarse casos que la docente conoce como más cercanos: lugares de nacimiento de los chicos, lugares en que han vivido/viven, trayectoria migratoria de sus padres y de sus abuelos, trabajos que desarrollan ellos y sus padres, ¿Qué te han enseñado ellos? ¿Qué aspectos de sus vidas e historias tomás en cuenta para planificar o dar tus clases?

De otros compañeros de trabajo: lugares de nacimiento, lugares en que han vivido/viven, trayectoria migratoria de sus padres, trabajos que desarrollan/desarrollaron, conocimiento de sus trayectorias escolares y de formación docente, experiencias compartidas, ¿qué te han enseñado ellos? ¿Qué aportes tomás de parte de ellos? ¿Qué problemáticas resuelven juntos? ¿Qué otras cuestiones no académicas compartís con ellos?

¿Qué programas o propuesta de medios de comunicación masiva sueles ver? ¿Qué propuestas sueles usar o podrías incorporar como recursos para los chicos? ¿Por qué? ¿Qué imagen te devuelve de la escuela? ¿Y de los chicos? ¿Y de los lugares donde viven los chicos? ¿Y del lugar donde vivís?

¿Has participado de otras experiencias que considerarás significativas en relación con tu formación, tu profesión o tu ser docente? Nos referimos a experiencias que no estén relacionadas con el ámbito de tu formación ni de tu profesión docente.

Guion para entrevista 3°

El pensamiento y la acción de Marcela sobre cómo considera sus alumnos en el lugar:

¿Qué saberes docentes construye Marcela en relación con su pertenencia cultural?

¿Cuáles son los saberes que provienen de su identidad cultural?

¿Cómo se definen en relación con su participación en el proceso de construcción del territorio?

¿Cómo se los puede definir en cuanto a la forma de ser, hacer y sentir hegemónica?

¿Cómo juega el componente afectivo en la construcción de dicho saber?

¿Qué saberes docentes vinculados con su pertenencia cultural podrían enriquecer el acervo académico/currículum de la formación de un docente de Geografía?

Para dar respuestas a estas preguntas:

Lugares que los chicos frecuentan:

¿Conoce ella lugares que los chicos frecuentan en el barrio de la escuela?

¿Y en el barrio de los chicos?

Tanto para el barrio de la escuela como en el barrio donde viven los chicos:

¿Sabe cómo lo describen? / ¿Cómo es que ella hace para saber esto?

¿Conoce las razones por las que les gustan esos lugares? / ¿Qué sabe acerca de cómo ven los chicos a sus barrios? ¿Sabe cuáles son las cosas que más les gustan? ¿Cuáles no? / ¿sabe cómo

las familias llegaron a ese lugar? / ¿Por qué es importante conocer esto? / ¿qué peso tiene esto que sabe para su trabajo?

¿Sabe qué hacen los chicos en esos lugares?

¿Cuál es el nivel de participación en esos lugares?

¿Qué cambios nota en esos lugares?

¿Cómo los considera –negativos o positivos?

¿Sabe qué problemas los chicos observan en sus barrios?

¿Qué cosas les gustaría que fueran diferentes?

Descríbeme cómo son los chicos.

En relación a la resolución de problemas: Incluir las familias. Quizás no aparecen cosas individuales de los chicos.

¿Qué sabe acerca de las tareas de las que los chicos se hacen cargo?

¿Reconoce cuáles son esas tareas?

¿Sabe qué trabajos se realizan en el lugar?

¿Quiénes participan?

¿Qué sabe de su organización?

¿Qué razones le atribuye a la no participación?

¿Lo tiene en cuenta en la clase y cómo? ¿Qué cosas toma?

¿Cómo esto lo reelabora para sus clases?

¿Qué dificultades y facilitadores encuentra? ¿Algo de esto son potencializadores para tu trabajo?

Evocar lo de las fotografías que había tomado a sus alumnos en el Grupo de discusión para ver si aparecen relatos similares, para ver cómo ve al alumno (¿cómo define al sujeto de aprendizaje?

¿Tenés algo en común con esos chicos? ¿Te ves diferente?

¿qué siente ella cuando los chicos le cuentan?

¿Me podés contar qué sentiste vos cuando sacaste las fotos? ¿Cómo hiciste para que te la mostraran?

El pensamiento de Marcela y su accionar sobre su territorio:

¿Qué recorridos hace por el barrio?

¿Cómo te pesa o no esos recorridos?

¿Cómo llega a este lugar?

¿Qué itinerarios hizo para llegar a ese lugar?

¿La familia qué recorridos hizo?

¿Qué pensás del lugar donde vive?

¿Qué acciones y decisión toma sobre el territorio o lugares? ¿Qué cosas cotidianas?

Esto de que tu Bicicleta es tu medio de transporte: ¿cómo te pesa esto? ¿Qué valor tiene para vos de moverte en bicicleta? ¿Le encontrás un sentido?

Conflictos en la escuela:

¿Qué conflictos reconoce Marcela que se dan entre grupos dentro de la escuela?

¿Cómo se expresan dichos conflictos?

¿Conoce cómo los resuelve?

ANEXO II

Desgrabación de Entrevistas.

Primera entrevista. 5/10/2017.

Analia: Bueno, Marcela, comencemos. Vos te preguntarás porqué quiero hacerte esta entrevista a vos. Después yo te voy a contar desde dónde yo te miré, desde dónde yo te vi. Perdoname que esté con dos celulares, pero tengo mucho miedo de no grabarte. Es por eso. Esta idea de hacer la tesis con tu Historia de vida viene de ... ¿te acordás de esos grupos de discusión que hicimos en la Media 2? Bueno, de ahí viene. Eso salió muy bueno. Ahí salieron un montón de cosas. Principalmente sobre cómo los profesores ven a sus alumnos. ¿Te acordás que les hicimos leer algunas cosas y les proponíamos que hagan otras con los chicos? Bueno, algunas de Uds. avanzaron más y otras quizás no tanto. Bueno, vos fuiste una de las que te destacaste.

Marcela larga una carcajada.

Analia: No te diste cuenta.

Marcela: No, (se ríe)

Analia: bueno, no importa. (También se ríe). Bueno, la que más avanzaste con esa mirada distinta hacia los chicos fuiste vos. Por eso, elegí que fueras vos sobre la que yo investigue. Te voy a hacer una serie de entrevistas y preguntas. Unas acerca de tu vida personal, otras sobre tus estudios y tus trabajos, y otras sobre cómo ves vos a los chicos. Por esto es el interés que yo tengo en vos.

Comencemos... contame algo de vos... por ejemplo... cuestiones más personales, dónde naciste, si querés decir cuántos años tenés.

Marcela: Bueno, nací en el año 1969, en Capital, en Caballito según me dijo mi madre en la maternidad Sardá, prematura, como a las 7 de la tarde porque mi mamá dice que se estaba bañando y rompió bolsa. Prematura de 8 meses más o menos.

A: ¿Hermanos?

M: Mis hermanos... el anterior a mí me lleva 13 años. Mi mamá me tuvo porque supuestamente tenía una menopausia precoz. Y ahí aparecí yo. 38 años tenía mi mamá. Para esa época era grande. Era más mi abuela que mi mamá porque tenía hijos más grandes. Mi hermano mayor para ese entonces tenía 18 años. El que sigue tenía 15 y el más chico 13 y ahí vine yo. En mi casa era toda gente grande.

A: ¿y te cuidaban?

M: Mi hermano más chico era el que más me cuidaba. El mayor no tanto era más distante y me llevaban a la calesita y como yo era gordita todos decían “qué linda gordita”. Entonces el hermano que me llevaba se hacía el canchero con las chicas porque se le acercaban por mí. Mi hermana a veces me llevaba porque le gustaba el calesitero.

A: ¿Y tu mamá trabajaba?

M: No, mi mamá era ama de casa. Y mi papá tampoco trabajaba afuera, trabajaba en casa porque era chapista y pintor.

A: ¿Ahí en Caballito?

M: No no. Yo nací en Caballito, pero me crié en Castelar. Me crié hasta los 8 años en Castelar. La casa no era de mi mamá donde vivíamos, era de un familiar. Pero mi mamá vivía hace muchos años ahí. Era de mis abuelos. Pero un día un tío mío quiso la casa para poner cosas de él y nos tuvimos que ir. Y en vez de dejar que mi mamá le compre su parte y se quede ahí, no quiso y nos tuvimos que ir y nos fuimos a La Reja. Así que de ahí nos fuimos a vivir a La Reja. Así que, de vivir a 15 cuadras de la estación con toda la comodidad, con colectivos y con todo cerca tuvimos que ir a vivir a La Reja. En Castelar andaba en bicicleta de esquina a esquina. Y me tuve que venir a La Reja que era puro campo. Cuando nos mudamos, era cerca del día de la madre, faltaban dos meses para que termine el año. Viajábamos todos los días desde La Reja hasta Castelar para terminar ese año la escuela. Allá iba a una escuela parroquial.

A: ¿y después seguiste al otro año en La reja?

M: Sí, en la reja iba a una escuela católica de monjas. Mi mamá sufrió muchísimo el cambio porque yo a esa edad podía andar en la calle, Pero a su vez acá podía cazar mariposas esas cosas

A: ¿Vivían en una casa en La reja?

M: No, no, era una casilla. La calle era de tierra.

A: ¿Y cómo habían conseguido ese lugar?

M: Mi mamá, de la plata que le correspondía de esa casa que tenía, mi tío le compró la parte. Podría haberse comprado una casa en Ituzaingó, pero un primo de mi papá le vendió este terreno. Pero esas cosas, mi mamá les firmó un boleto de compraventa que no tenía una casa, era un terreno solo. Entonces pusieron una casilla, bueno, pensaron que eso era mejor, poner

una casilla. Y estábamos a 35 cuadras de la escuela y de la estación de La Reja estamos a 26 cuadras.

A: ¿esto es lado sur o norte de la reja?

M: Lado sur, La reja lado Sur. Lejos de todo. A mi mamá le quedaba lejos.

A: ¿cerca del embalse o no?

M: Estoy a 15 cuadras o 20 del dique Roggero. Sí, sí, Igual a mí me molestaba mucho porque mi mamá sufrió mucho. Porque teníamos el almacén en la esquina e íbamos a la escuela caminando. Y acá tenía que buscar un micro para que me llevé Y ella lloraba y enfrente vivía mi tía que era pariente de mi papá.

A: ¿Eso te iba a preguntar cómo se les dio por ir a La Reja?

M: Y porque se ve que enfrente de ese terreno, que era de mi tío, vivía él y qué sé yo se les dio por ir ahí. ¡Ahora agarró la bicicleta y recorro y miro y digo “más lejos no podía ser!!” Pero yo ahora no sé si me iría a otro lado. ¡Estoy tan acostumbrada!

A: ¿Y ahora donde vivís vos?

M: ¡Sigo viviendo ahí!!!!!! Desde los 8 años que vivo ahí. ¡Voy a cumplir 48... así que imagínate!! 40 años viviendo ahí.

A: ¡Ahhh por eso tenés tantas historias con las bicicletas, que te caíste el otro día!

M: Si, ¡es mi medio la bicicleta y yo iba por esa calle que ahora está asfaltada y sin luz en mi bicicleta! Cuando era chica a la noche era cazar bichitos de luz, mirar los murciélagos que pasaban. Era lindo eso, en el otro lugar no pasaba.

A: ¿y después no volviste a Castelar?

M: No, a pasear a veces cuando éramos chicos.

A: ¿Y tus hermanos? dónde estaban?

M: Y mi hermana, cuando yo tenía 13 años más o menos, se fue a vivir a Chivilcoy con mi cuñado que se pusieron una pinturería allá y se fueron a vivir allá.

A: vos a tus hermanos, ¿los ves ahora?

M: Los veo poco, muy poco. Como que no comparto ya muchas cosas.

A: ¿y tus papás ahora?

M: No los tengo ya. fallecieron. Mi mamá en el 2007 y mi papá en el 99.

A: Entonces recordame en qué años hiciste la escuela....

M: primero y segundo en Castelar. Y después de tercero hasta séptimo en la escuela de las monjas en La Reja, la Sagrada Familia.

A: ¿y después la secundaria?

M: La secundaria la hice en una escuela pública en Moreno, en la Belgrano. Y viajaba en colectivo hasta la escuela.

A: ¿No había secundaria en La Reja para seguir ahí?

M: No, no había ni hubo, había que viajar. Había una, pero me quedaba muy trasmano, era más fácil tomarse el colectivo ir a Moreno, era más accesible.

A: la conozco la Belgrano de Moreno.

M: Y ahí hice de primero a quinto. No repetí ningún año.

A: Qué bien. eras buena alumna.

M: nooo (con una entonación especial) risas.

A: ¿Y cómo hacías?

M: En primer año como hacen todos, pude sobrevivir. Después de segundo a quinto me llevé inglés, siempre me llevaba 5. Pero siempre a lo sumo en marzo las rendía. En tercero tuve problemas porque mi hermano había tenido un bebé. Nosotros vivíamos adelante y mi hermano se hizo la casita atrás. Cuando era bebé mi sobrina, tenía un año y medio, nació otro hermanito y ese nene nació con un problema de conducto biliar, una malformación congénita. Estuvo internado en la clínica Mitre de Capital. Mi mamá y mi cuñada se la pasaban en la clínica y a mi sobrina la cuidaba yo. Entonces me costaba mucho estudiar y cuidar la nena que era chiquita. Mi hermano trabajaba entonces yo la cuidaba. Pero terminé igual la secundaria. Pero tercero me costó más por eso.

A: Aja y ... después... no nos vamos a meter mucho en la universidad por será tema para otra entrevista. pero qué otras cosas estudiaste?

M: Cuando terminé la secundaria yo quería ser veterinaria. Pero no tenía con qué y después, bueno, me puse de novia.

A: Ah, contame eso.

M: Cuando yo tenía 17, casi 18, conocí a un chico del barrio. Pero mi papá me dijo que le dijera que hasta que no termine la secundaria no iba a tener novio. Nos mandábamos cartitas así de contrabando. Y que no supiera nadie, me iba a buscar a la salida de la escuela. Después me fui a Bariloche en quinto año y cuando volví ahí fue que se blanqueó. Estuve con él tres años y medio. Él fue mi primer novio.

A: Pero no te casaste con él.

M: Con él no me casé, me casé con el segundo. Pero no me fue bien, aunque tuve dos hijos con él.

A: Eso quería saber; vos tenés 2 hijos.

M: Sí tengo dos hijos y con el otro chico había quedado embarazada a los 18 años. Pero mi familia quiso que abortara. Y eso uno lo guarda, pero es como que lo tiene presente.

A: y después de esto vos cortaste con ese novio.

M: No, eso fue al principio. Y después seguimos 3 años más de novios, pero él tenía muchos problemas, muchos problemas con la madre, muchos problemas familiares. Después que se separó de mí se casó con otra chica. Y después yo tendría 21 y me puse de novia los 23 de nuevo. Me puse de novia con este segundo novio y me casé. A los 10 meses tuve mi primer bebé. Y al año y 3 meses quedé embarazada del otro.

A: ¿y ahora cuántos años tienen?

M: 23 va a tener uno y 21 va a tener el otro.

A: ¿y tu marido trabajaba?

M: Sí, sí, trabajaba en fábricas y siempre trabajó. Después cuando yo empecé a estudiar en la universidad ya tenía al más chiquito de 3 años y el más grande tenía 5. Y al año que empecé a estudiar en la facultad él conoció a otra chica de la fábrica y se fue a vivir con ella.

A: ah, ¿y vos entonces te quedaste con los chicos y sola?

M: sí, con mi mamá. Porque después me fui a vivir a la casa de atrás que era de mi hermano.

A: ¿y por qué te fuiste atrás?

M: Porque mi hermano había fallecido. En la casa de adelante vivían mi mamá y mi papá. Mi mamá falleció cuando yo tenía 37. Para ese entonces yo ya estaba separada. En la universidad después retomé porque dejé un par de años y después retomé. Claro yo empecé a estudiar en

el 2000. Y en el 2001 me separé. Y en el 2003 recién deje. Y ahí tuve que salir a trabajar, mi marido me pasaba algo, pero no era suficiente

A: ¿Y de qué trabajabas en esa época? (20:22)

M: Primero empecé a trabajar en un locutorio Sí Trabajaba en un locutorio porque yo había puesto un kiosquito en mi casa Cuando mi marido todavía estaba conmigo lo habían echado del trabajo entonces yo puse un kiosquito en mi casa Que lo tenía mi mamá Pero después no daba nada ir a trabajar para mantener el kiosquito Entonces ya no convenía Por eso me puse a trabajar en el locutorio Más que nada para pagar la escuela de los chicos Porque él ya no me pasaba más plata Para la escuela que iban los chicos que era una escuela parroquial de la reja Y ahí me pagaban muy poco me pagaban \$25 por fin de semana Después Mientras tanto una mamá de la de la escuela me dijo que en una parrilla estaban buscando gente para trabajar Y yo dije buenísimo en una parrilla yo había trabajado antes de moza Así que dijo locutorio sin saber todavía Y me voy a la parrilla y cuando llegó vio que es un carrito Era un carrito al paso en la ruta abajo del puente de la reja .

A: ¿y era para atender el carrito?

M: no, el dueño ahí tenía las mesitas en las sillitas. Yo me encargaba de preparar las ensaladas y esas cosas. y en un momento le digo: ¿y el baño?? Entonces el tipo me dice anda y habla con la otra chica yo hablo con la otra chica y ella me dice “cuando Necesitamos ir al baño Le pedimos al Señor que nos baje la tapa del carrito sacas de atrás del Freezer una botella de gaseosa partida por la mitad”

A: (ante su cara de espanto mientras relataba le dije) Ese era el baño!!

M: yo pensé “más bajo no podía haber caído”. ¡Me agarró una angustia tan grande! ¡Y encima había dejado el otro trabajo! y ahí me pagaban 10 pesos por día!

A: ¡Ah peor era!

M: No, peor era el otro, éste era 10 pesos por día. El otro 25 por fin de semana solamente.

A: ¿y por día cuántas horas eran?

M: era menos horas, era de las 9 de la mañana hasta las 5 de la tarde más o menos.

A: ¡y eso te afectaba directamente a tu dignidad supongo!

M: ¿Y yo decía qué pasa si me indispongo o no tengo ganas de hacer solamente pis? ¿Cómo hago? Además, me imagino la cochinada de hacer ahí como un perrito y después hacer la comida

ahí. Y no: llegué a mi casa es día y lloraba. Y al otro día me levanté, fui, y le dije al hombre que ese era el último día que iba a trabajar. Lo que pasa que yo le pedía al hombre de enfrente que me deje ir al baño ese día y este hombre me decía “no creo que te deje”. Y ese hombre de enfrente me día: “yo te miraba y pensaba... esta chica no es para trabajar ahí”.

A: te habría visto la cara de desesperada.

M: sí, totalmente; yo igual trabajé en la calle vendiendo flores, y antes cuando estaba de novia con ese chico que te conté, amasábamos. bolitas de fraile, churros, pastelitos, esas cosas. Y hacíamos pedidos de un kiosko y vendíamos por pedido. Y el hospital de moreno también pusimos un puestito y vendíamos. Se llama asar 10 kilos de harina por noche A la noche cocinábamos Eso fue en la época de Alfonsín Casi cuando empezaba Menem Así que era la época de la hiperinflación. Entonces compramos la harina acá, el aceite allá, los huevos allá. Y así pero después no se pudo sostener. Después un día agarre compré adornitos y vendía por la calle y otro día compré florcitas

A: ¿y por dónde venías?

M: en la calle, yo tenía mi bicicleta y me había hecho un carrito atado. Mi papá me lo hizo. Me sabía todos los nombres de las plantas

A: ¿y por dónde ibas a vender? ¿Por dónde vivías?

M: ¡No, buscaba los barrios... cómo decirte... los barrios pobres! no, salía por Lomas de Casasco, no sé si escuchaste nombrar?

A: no, por dónde queda.

M: ¡en barrios pobres iba yo! (se sonríe). Pero había muchas quintas.

A: ¿quintas de fin de semana?

M: sí, me pedían cerezas o algunos frutales. Y de paso le daba clases de matemática al hijo de la señora que era la dueña de la casa

A: ¡cómo te la ingeniabas!

M: sí, venía plantitas y de paso me quedaba a hacer clases de apoyo.

A: ¡es decir que te hacías conocer!

M: sí, también me pasó que iba a una quinta y el tipo me invitó a pasar a tomar un café, decí que yo me avivé, eso te podía confundir. Y claro me veían charlatana conversadora

A: Si además una chica linda jovencita

M: Si, jaja.

A: y vos te metías en cualquier barrio, no tenías problemas.

M: no, yo no tenía medio a nada.

A: y eso que me dijiste "Lomas de Casasco", ¿dónde queda?

M: de mi casa, es el barrio que sigue. Después me metía por otros barrios y se llama San Jorge o Cascallares Ahí había casitas muy pobres Y ahí ya no vendía plantas ahí vendía ropa Y venía ropa a la gente que menos tenía, Medias, calzoncillos

A: pero ya te hacías conocida digamos.

M: sí, la chica de las plantitas, la chica de las medias. Era más la chica de las plantitas que la chica de la ropa

A: ¿y cuánto tiempo hiciste este trabajo de vender?

M: y como 3 años, ya después me vinieron a buscar para trabajar en una verdulería cuando andaba de novia con el otro chico. Y allí trabajé hasta que me casé la verdulería estaba en la otra esquina de mi casa. Y cuando me casé me fui de luna de miel dos días para poder mantener el trabajo. Y cuando volví y me echaron porque como estaba todo negro. tenía miedo que yo quedará embarazada. Entonces Me echaron antes. Después el dueño de todos esos locales y también tenía un almacén entonces me tomo en el almacén. Tres o cuatro meses más o menos. Y después me enojé con el chico y me fui

A: ¿con qué chico?

M: con el del almacén. Si era un chico porque era el dueño del almacén y era más chico que yo y un día me peleé porque yo soy media retobada y quería que baldear a Y yo le dije que no Entonces mejor un tacho me lo tiró igual Entonces yo le dije que no Le dije que era un pendejo boludo y me fui Y por dos años no volví a ese lugar Me fui a mi casa y me puse a llorar

A: pero vos tenés una cosa que te ponés a llorar, pero al otro día conseguís otra cosa.

M: Sí es verdad, pero como yo le digo a mi hijo. A mí me venían a buscar para trabajar. Pero hasta que conoció el padre de mis hijos sólo envía plantitas y ropa y la primera venta de ropa que conseguí fue porque me la dieron en Concesión.

A: y siempre alguien te buscaba para salir

M: o yo buscaba una forma de salir (me corrige). La primera vez fue cuando falleció mi hermano que me sentía la necesidad de un cambio. Porque también tenía mis papás y ya estaban grandes y yo sentía que los tenía que cuidar. Y cuando salí a vender les traía salami queso y dulce.

A: ¿y hablando de eso... vos viviste la época del trueque?

M: no, no; Nunca hice trueque, Pero si siempre tuve mucho por la calle mucho vendiendo Lo que tenía yo era eso de vender. Así que lo que yo quería lo podía vender. ¡Igual la pasé te digo que yo me metía en una vez me metí en un barrio cerca del dique Dónde era todo campo, una escarcha así! Y ahí había gente que se mete en las casas que estaban abandonadas Y cuando yo llegaba los chicos venían descalzos de la casa Me acuerdo que tenía un patito chiquito solamente de material y todo lo otro era pasto y un día vi pasar una víbora al lado de ellos Y a mí eso me causaba mucha cosa Entonces le dejaba a 40 cosas después me di cuenta que el papá era una mierda Y era un viernes y no iba a trabajar Por ahí se tomaba todo Y no les llevaba leche a los chicos yo iba a cobrar hasta casa Si yo sabía que cobraban en forma semanal yo iba una vez por semana a cobrar Y la señora me decía no no te podemos pagar porque esta semana no trabajo bien Yo entonces lo dejaba así Hasta el punto que le llevaba yo cosas Guardapolvos cuadernos Y volví a mi casa re amargada y mi mamá me decía “Pero dejate de joder , No vayas más” y Bueno pero a mí me hacía sentir bien Pero en un momento tuve que dejar de hacerlo A veces me pasan la escuela que los chicos te ponen una carita y yo les digo no me pongan esas caras que a mí me pueden

A: ¿te acordás que un día nos trajiste fotos de tus alumnos con unos bichos? ¿eran bichos, qué bichos eran?

M: ¡eran cuises, y pescados también! ¡Y me siguen trayendo cosas!

A: ¿y qué te muestran?

M: y algunos los tengo hasta en el Facebook, aunque no se puede.

A: ¿por qué no se puede?

M: ¡dicen! los chicos de bicentenario me muestran fotos de cuando van a cazar liebres, casi todos tienen galgos, y ellos te cuentan lo que hacen y te comienzan a contar.

A: ¿y vos les contás estas cosas que has hecho en tus trabajos anteriores?

M: a veces sí. es que si vos les contás, le das lugar a que ellos te cuenten. Una vez los chicos de quinto que los había tenido en tercero me contaban que se acordaban y yo los puse en ronda para que contarán porque no se hablaban entre ellos Entonces algunos me dijeron que lo que

les molestaba de las otras chicas era que nunca hablaban las chicas eran bolivianas Y hablaban poco porque les causaba cosa Ahora diríamos que le hacen bullying Y después los chicos terminaron dándoles consejos les decían que no tienen que hacer caso a lo que le diga y ahora esos chicos en quinto de lo que más se acuerda es de ese día Extraño para el día del profesor me escribieron dos cartas que las tengo ... son chicos de la escuela de las Malvinas son distintas las escuelas a esta del centro a mi escuela de barrio Los mismos se tratan de otra forma si van a una escuela del centro o una del barrio acá pueden tener más pica

A: ¿y eso como la manejas vos cuando surge algún problema por los barrios en donde los chicos vienen?

M: Me enoja me enoja, Pero les digo que el otro es igual a vos. Una vez le hice ver la película Los escritores de la esperanza o algo así qué tiene que ver mucho con los grupos. Escritores de la Libertad. para que vea cada uno. Y todos tienen las mismas cosas. Algunos se le fue la mamá algunos se le fue el papa. Algunos los maltratan en la casa. Otros trabajan todos tienen el mismo problema. Por más que sea boliviano peruano argentino Yo les hablo mucho creo que hablo más de lo que doy clases

A: ¡qué bueno, eso demuestra que no sólo se aprende geografía viendo mapas y localizando!

M: se ríe.

A: ¿qué más me estaría faltando preguntarte... Tus hijos? qué hacen ahora?

M: El más chiquito ahora está estudiando filosofía El profesorado De filosofía en el Rojas. El más grande que es el que más me vas a sacar canas verdes. Todavía no termina de rendir las materias de sexto. Pero es autodidacta aprendió muchísimas cosas Electrónica sabe muchísimo de electrónica Yo no sé cómo sabe tanto arma y desarma computadoras de todo. Le gusta la compra y venta de esas cosas muchas ... es igual a mí. Con algunas cosas es muy parecido a mí en atrás Me dan ganas de matarlo

A: ¿y donde hicieron la secundaria?

M: y primero hasta 3 año más o menos hicieron en esa escuela parroquial de la reja, y después los pasé al industrial de moreno. pero eso de los talleres mucho no les gustaba. después el chiquito se pasó a la media 2 de moreno. yo trabajé ahí, pero para ellos era lindo. a mi mucho no me gustaba. tuve un curso para olvidar.

A: ¿trabajan ahora?

M: el más grande hace eso de las computadoras. le va re bien. lo aprendió solo. Está esperando tener 25 años para entrar en la universidad sin tener el secundario.

A: que bueno, me has contado muchas cosas. esta entrevista tuvo más que ver con cuestiones familiares, la próximo se va a centrar más en tus estudios, en tu carrera, y esas cosas.

M: no me siento buena profesora, no, tengo buena relación con los chicos. ahora que tengo una practicante una chica me dijo: ¡no le entiendo nada, me gusta como explica Ud.! jaja pero si ella explica mejor que yo! ¡se re entiende! Yo me di cuenta que cuando a mí me aburre algo a los chicos también les aburre

A: ¿y qué cosas no te aburren o te dan más resultado?

M: mucho las películas no me gustan.

Lo que me gusta... para mí es lo que no me gustaba antes todo lo que tenga que ver con la política y la economía Me gusta todo lo que tenga que ver con la geografía política la geografía económica Me aburre mucho todo lo que tenga que ver con escalas con mapas igual me gusta trabajar más con fotos que con videos

Toca el timbre y comienzan a entrar más profesores: Fin de la entrevista.

Segunda entrevista. 2/11/2017.

Analia: Marcela, quería decirte que me encantó hacerte la primera entrevista. La volví a escuchar y para mí salieron muchas cosas muy interesantes. Pero me olvidé de una cosa muy importante...que es... vos dijiste... vamos a empezar con tu nacimiento... dijiste que vos naciste en la Maternidad Sardá... porqué habrás ido a nacer allá... qué te dijo tu mamá sobre eso?

Marcela: Porque ella los otros hijos los había tenido ahí. Ella era de Capital. Mi mamá vivió en Córdoba y Anchorena toda su adolescencia, su infancia, todo. Ella vivió allá.

Analia: ¿Ella nació en Capital?

M: sí, nació en Capital. No, ella no nació en Capital, ella nació en el campo. Ella contó que nació en el campo, de Buenos Aires, pero no sé dónde. Pero después se fue a vivir ahí, a Córdoba y Anchorena, a poquitas cuadras del Abasto. Y ella contaba que pasaba por el Abasto con la mamá, con mi abuela, porque mi abuela hacía costura y ella pasaba a repartir las camisas... y decía mi mamá que le daba un poco de vergüenza porque al pasar por allá siempre le decían algo. Y eso me contaba mi mamá. Y después se mudó a Castelar. Y toda la historia que te conté el otro día.

A: ¿Y... la mamá de tu mamá y el papá de tu mamá de dónde eran?

M: Mi abuelo era italiano y mi abuela creo que también. Sí, los dos.

A: y para que tu mamá naciera en Provincia de buenos aires... cómo fue? ¿Vivían ahí...donde nació tu mamá en el campo?

M: Sí, pero la verdad que la historia para atrás no sé mucho más que eso. Sé que mi abuelo era bien morochón, porque siempre le preguntaban si era correntino.

A: ¿pero de Italia había venido?

M: sí, de Italia. Era de apellido Fazzio. Y de mi abuela no sé el apellido. Viste que uno les pregunta a los chicos, y uno eso no les ha preguntado a sus abuelos tampoco. (se asombra).

A: ¿y vos sabés qué actividad hacía tu abuelo o tu abuela?

M: Mi abuelo vendía esas cosas que son tipo alfarería, como cazuelas, ese tipo de cosas, creo que eso hacía (duda mucho)

A: pero no tenés mucho registro de él.

M: porque yo no lo conocí. No los conocí a ellos. Son cosas que me contó mi mamá.

A: y... eso es por la línea de tu mamá. Y tu papá...

M: de mi papá, mi abuela era andaluza. Era hija de andaluces. Y mi abuelo era más bien... era Cámara de apellido... pero parecía más bien originario por el lado del norte ...

A: pero no sabés si vino de afuera...

M: No, tampoco sé demasiado de él, Y en la infancia de mi papá ellos vivían por (duda mucho) por Alsina?

A: ¿también Provincia de Buenos Aires?

M: sí, Mi papá contaba que estaban cerca de la quema.

A: ¿Alsina? ¿Por dónde sería?

M: vendría ser lado sur...

A: mi mamá es de Adolfo Alsina... vos decís por ahí?

M: por donde está la cancha de Huracán.

A: Ah, ah, ah. ¿Vos decís en Capital o gran Buenos Aires?

M: Mmmm (duda mucho) no sé, pero por Parque Patricios... por aquellos lados de allá. Porque sé que estaban estos de Huracán y San Lorenzo y que él hablaba de la quema .. y que primos de él toda la vida se dedicaron a juntar basura, mugre, con carros.

A: ¿eso quién lo contaba?

M: mi papá. ¡Y que después se llenaron de plata!

A: porque juntaban cosas de valor...

M: y él vivió ahí hasta que volvió del servicio militar. Cuando él volvió del servicio militar y fue para su casa se encontró que no había nadie. Había otra gente. Y resulta que hacía tiempo se había mudado a Castelar porque ahí había un microclima y mi tío tenía problemas de bronquios entonces les dijeron que se fuera a vivir a un lugar así y se fueron. Así que se fueron todos y mi papá cuando volvió no encontró a nadie.

A: Y después se conocieron con tu mamá... en Buenos Aires?

M: se conocieron con mi mamá porque el hermano de mi mamá y mi papá se hicieron amigos en el servicio militar. Entonces creo que un día mi tío lo llamó a mi papá y mi mamá no salía a ningún lado. Creo que fue el primer tipo que vio (risas) tenía 16 años mi mamá. Y él tenía 20.

A: y vos me dijiste que tu papá tenía un taller de chapa y pintura...

M: y aprendió ...cuando estaba en el servicio militar le preguntaron si alguno sabía hacer un oficio y mi papá dijo "YO!"

A: ¿Y sabía?

M: ¡No! ¡No sabía ni prender el soplete! Y aprendió a la fuerza ahí. Y fabricaban las trompas de los autos, de los Ford, todo lo fabricaban a mano. Pero siempre supo hacer un montón de cosas, pero siempre fue un tipo pobre. nunca...

A: ¿pero se quejaban ellos, tus papás, los escuchabas quejarse de que había poco trabajo o que eran pobres? ¿O vos ahora te das cuenta de eso?

M: No, yo ahora me doy cuenta. Por ahí mi mamá se quejaba un poco más... mi mamá era más quejosa... un poco más, pero tampoco mucho. Y se arreglaba muy bien mi mamá... porque nunca nos faltaba plata, la comida no nos faltaba nunca. Según mi papá, cuando venía sus hermanos a mi casa le decía "vos siempre estás igual, no progresás". Se referían al piso de la casa, no era más lindo, o un auto. A cosas materiales que los otros sí tenían y mi papá no. Pero mis papás nos tuvieron a nosotros cuatro. Y yo pude estudiar, hacer la secundaria. Y tenía la influencia de una amiga...

A: ¡ah! A eso iba, vos en una parte me dijiste...a ver ... contame de tu amiga que me ibas a contar...

M: con mi amiga estudiamos juntas toda la secundaria y éramos amigas de toda la vida. Y ella estudió medicina. Y yo no pude seguir estudiando...

A: vos me habías dicho que querías ser veterinaria.

M: primero quería ser veterinaria.

A: ¿Y de dónde te salió eso?

M: y porque toda la vida anduve con bichos... animales siempre. Y yo decía que quería ser veterinaria. Y yo de chica jugaba más con mis muñecas y con una libretita que me había regalado mi papá... que ellas eran mis hijas, no que yo era maestra. Pero era muy solitaria yo igual. Pero mi hermano el mayor era muy bichero, siempre tuvimos pajaritos, criábamos bichos.

A: entonces cuando terminaste la secundaria viste que eso era medio imposible, te implicaba viajar... ¿

M: Y también porque mis papás ya eran grandes y no andaban bien de salud, mi mamá era más la que no andaba bien de salud...por eso no estudié veterinaria.

A: y otra cosa que no te pregunté la otra vez es ... vos me dijiste que viajaste a Bariloche... y cómo hiciste para organizar ese viaje?

M: el viaje lo pagábamos mensual, creo que comenzamos en cuarto año a pagarlo. Y nos íbamos con los chicos hasta la calle Lavalle a pagar a Centur.

A: ¡siii! ¡Yo también viajé por Centur! ¡Que después se fundió!

M: ¡siii! Pero me ayudaba un poco mi papá y otro poco mi hermana. Mi hermana me ayudó mucho en ese sentido. Y mi amiga después empezó a estudiar medicina... y yo cuando me casé ella salió de testigo. Yo me casé por civil porque por iglesia no quise. Y ella siempre me decía "vos tendrías que seguir estudiando". Y yo me había puesto a trabajar en una estación de servicio antes de conocer al papá de mis hijos...y me había anotado para hacer el profesorado de gimnasia, pero esa gimnasia tipo aeróbica pero después nunca comencé. Y antes de la universidad había hecho un cuatrimestre de administración de empresas en Moreno.

A: ¿y cómo fue que fuiste a parar a la Universidad de Luján?

M: porque mi amiga me había insistido que estudiara algo entonces esperé que mis hijos fueran más grandecitos y me dije y a mí que me gusta? Y me gustaba mucho biología y por otro lado me gustaba geografía porque había tenido un profesor que me gustaba. Me gustaba ese profesor porque en las otras geografías no me habían gustado.

A: ¿y qué año lo tuviste a ese profesor?

M: a ese profesor lo tuve en segundo año creo y después las otras profes que tuve no me gustaron. Y de los profesados de la UNLu me había gustado biología y me había gustado geografía. Pero cuando yo voy a averiguar al Rojas (terciario de Moreno) me dijeron que no se daba geografía sino ciencias sociales con orientación en geografía. Y yo dije "nooo, ¡a mí ciencias sociales no me gusta!". Entonces me fue a la biblioteca del Club Mariano enfrente de la estación del tren, y pedí la guía del estudiante, y busqué profesorado de geografía y descubrí que en Luján lo daban. Entonces fui, averigüé y me anoté.

A: después, en la próxima entrevista vamos a ahondar más en qué te pareció la carrera y esas cosas, pero me había quedado en el tintero cómo fuiste a Luján. ¿Qué más? No, nada más, me había olvidado de rastrear de tus abuelos...

M: y mis abuelos, de parte de mi mamá, contaba que era bastante violento, te ponía la cabeza en el plato si no comías. Se ponía en pedo. Entonces cuando se emborrachaba era peor. Y creo que el hermano de mi mamá era el que más quería que mi mamá se casara porque la quería sacar de la casa. Igual se casó a los 19. Estuvo 3 años de novia. ... (después de un silencio) creo que es Rafael Calzada... puede ser? (se había quedado pensando) ... si, dónde vivía mi papá... sé que estaba cerca de Pompeya.

A: ah, después lo buscamos si querés. Lo que busqué el Lomas de Casasco donde ibas a vender.

M: si, Loma de Casasco queda: donde está la estación de La Reja digamos, y ahí agarrás Argentinidad (una calle paralela lado sur), de Argentinidad agarrás Rubén Darío, y son 7 u 8 cuadras para acá. Toda esa zona para acá, eso, es Lomas de Casasco. A 7 cuadras de mi casa ya es Lomas de Casasco. Y yo iba a vender y también iba para el lado de San Jorge. Y yo pienso qué se podría hacer ahora, ¿no? Porque está todo tan complicado. Y por más que piense no se me ocurre nada.

A: y antes sí se te ocurría. Te mandabas.

M: sí, pero ahora andar por la calle con mercadería es más peligroso

A: y lo de la estación de servicio no me lo había dicho la otra vez... me habías dicho que trabajaste en un locutorio, en un carrito, en el almacén donde lo mandaste al carajo al dueño, al chico.

M: bueno, después del carrito, yo trabajé de moza, en un restaurante que se llama Les chaumiers, y ahí tenía esta amiga mía que también trabajaba ahí, yo me la pasaba en la casa de ella. Los días de semana estaba en casa y los fines de semana trabaja ahí. Y lo de la estación de servicio fue después, cuando yo estaba con las plantitas y la ropa, y mi amiga me dijo que la otra chica que estudiaba con ella medicina, trabaja en la estación de servicio y había dejado, entonces había quedado ese puesto, que era para administrativa, entonces me dijo a mí. ¡Ésta (su amiga) que quería sacarme de la calle, y me encuentra este trabajo y a mí que no me gusta estar adentro, no me gusta estar encerrada adentro! También trabajé en una fábrica de bolsitas donde se ponía las biromes bic, cerca de Chacarita, La Paternal, pero eso no fue un recuerdo muy agradable, por eso no te conté la otra vez. Primero porque viajar hasta allá todos los días es horrible, y después que no me gustaba el trato que tenía la gente ahí. ¡Me acusaron de robar! Y era toda una cama.

A: ¿y cuánto tiempo estuviste ahí?

(interrumpe una preceptora)

M: y lo que no me gustó de ahí además de que la encargada me acusó de que robaba, era que había una chica que había tenido un bebé y no le daba el pecho porque decía que el cuerpo se le deformaba... y yo tenía 18 años ahí, y la encargada tenía 30 y pico, y andaba con el dueño del lugar, y era bastante asquerosa, mal, y a mí me llegó a decir, que nunca se me fue de la cabeza, ¿no?, "que raro ese chico tan lindo que salga con vos". El chico que sabía conmigo era bonito. Y ella decía que era muy lindo para mí.

A: ¿y cuánto estuviste ahí?

M: no, estuve 1 mes. Nunca me gustaron los trabajos así. Además, había maltrato psicológico al decirme que yo había sacado plata. Después la plata estaba ahí, la habían hecho aparecer. ¿Después, trabajé... te conté lo del muerto?

A: no. ¿Qué muerto? Lo del carrito me contaste, que fue lo que más me impactó.

M: después de más grande, cuando ya me separé, trabajé haciendo guardia en una casa fúnebre. Hacía guardas ahí. Los sábados y domingos, si venía alguien yo los atendía. Y estaba en un cuartito chiquitito con todas las cosas al lado, que se yo, es horrible (se ríe) tenía el televisor, un cosito para calentar el agua porque me la pasaba tomando té, mate, estaba yo sola, la televisión con cable, me acuerdo, y había un pasillo para el lado del baño y de los dos lados cajones de muertos.

A: vacíos, ¿no?

M: (se ríe) sí, vacíos. Y el tipo cuando me contrata me dice "no tengas miedo porque a veces crujen". Trabajaba de las 9 de la mañana a las 9 de la noche, sábados y domingo. ¡Y trabajé 4 o 5 meses y me la pasé mirando películas ahí! ¡Y No se murió nadie!! (se ríe) nunca vino nadie a contratar el servicio!!! Porque me iba a dar el 10%! Eso era en Moreno. Yo me quedé ahí por chusma porque escucha el timbre, y el timbre. Antes estaba el registro civil, había una librería y una puerta negra, la estación del tren y la calesita, y 3 o 4 cuadras para allá, la comisaría. Y yo escucha todo el tiempo el timbre, entonces cuando vino el dueño le digo "qué hay ahí que se escucha el timbre a cada rato". Dice que era un puterío. Y que las chicas estaban ahí. Y que había chicas tobas y las tenía ahí. Y yo me quedé re sorprendida, ¿cómo hacés para denunciar eso? Porque todos eran cómplices, la comisaría a 3 cuadras... todo el mundo lo sabía, pero nadie decía nada. ¡No sé si no sigue funcionando, eh!

(silencio largo)

A: pero no se te murió nadie en ese trabajo.

M: No, por eso mi hijo se ríe y me dice: ¡todo lo que hay vos ya lo hiciste! (nos reímos)

A: ¡es verdad!!!

M: hice de moza, de choripán.

A: ¿y tu amiga cómo se llama?

M: se llamaba Corina; se llamaba porque murió. Murió de cáncer de mama cuando tenía 33 años.

A: ¿y vos la seguiste viendo hasta cuándo?

M: hasta que murió. Corina Marasca. Se recibió de médica pediatra a los 28 y ahí se le declaró el cáncer. Toda la vida estudiando...

A: ¿fue algo repentino?

M: se le había ido. Y después hizo metástasis otra vez.

A: ¿vos ya habías estudiado geografía cuando pasó esto?

M: yo ya había empezado cuando ella falleció. Yo te digo que estudié gracias a ella. Si no hubiera sido por ella, no. (silencios). Y ella para mí era mi hermana. ¡Era terrible!

A: ¿sí?

M: si, se peleaba con la madre, se peleaba con el padre, y ella cuando yo me casé al poco tiempo vino a casa llorando contándome que se había enamorado de otra médica. Cardióloga. Y estuvo en pareja hasta que falleció. Y la única que sabía era yo. Ni la familia sabía. Nadie nunca ni sospechó porque ella... vivía con la otra chica, pero pensaban que eran amigas.

A: pero a vos te lo contó.

M: claro, a mí vino y me lo contó. Y me lo contó porque a otros le tenía miedo de contarles. A mí, no. Si ella era feliz...y recién cuando ella falleció ahí se enteraron los demás. Además, todo era de las dos, el auto era de las dos, y la familia de la otra chica también quiso despedirla. Y la familia de ella nunca entendió que la otra chica se tenía que llevar sus cosas. Cosas así. Y ella estuvo en todo lo mío, en todos los trabajos que te conté, de la estación de servicio, todo por ella, yo digo por culpa de ésta yo me casé (lo dice sonriendo), me separé.

A: ¿ella te había incentivado a que te cases?

M: ¡nooo! Ella me consiguió el trabajo en la estación de servicios y ahí conocí al padre de mis hijos. ¡Yo pienso qué hubiera sido de mi vida si yo seguí por ahí por la calle trabajando tranquilamente! Supongo que yo que hubiera estudiado igual.

A: pero eso que vos decís que te gustan más los lugares donde trabajaste en la calle, o en lugares abiertos, que no te gustan los trabajos encerrada, te ha ayudado a ver la geografía de otra manera, ¿no?

M: pienso yo que sí a lo mejor, ¿no? (pareciera que recién aquí se da cuenta).

A: yo creo que sí.

M: A lo mejor me ayudó al ver la gente, al ver la sociedad, a la gente, cómo se desenvuelven algunas personas.

(silencios más prolongados, pensando)

A: nosotros ahora sabemos que hay un conocimiento práctico del espacio, que nos dice por dónde ir, por dónde no, qué calles caminar... por dónde vender...

M: yo creo que vendía por ahí porque me convenía, siempre me compraba la gente que menos tenía. Me daba la impresión que la gente que menos tenía te compraba más. Igual había de todo, como aquel tipo que pasé por su quinta y me invitó a pasar y yo dije que no.

A: pero te avivaste en ese momento...

M: yo enseguida cacé eso y dije que no. Y también yo tenía que me vestía toda de rojo.

A: ¿te vestías de rojo?

M: unas alpargatas rojas, una bermuda roja y una remera roja. (se ríe)

A: ¿y por qué se color?

M: a mí me parecía que era contra la envidia (se ríe mucho).

A: ¡claro, claro! ¡Está bueno!

M: y después yo pensaba de un vecino: "cómo podía ser que yo, que era mujer, podía salir a la calle a vender y podía hacer cosas y él estaba ahí rascándose?", pero ahora a veces me siento vaga, que estoy vaga.

A: ¿vaga?, digo sorprendida.

M: sí, sin ganas.

A: ¿vaga con respecto a los que hacías antes de eso que vendías?

M: ¡ah sí!, yo andaba todo el tiempo! Pero ahora, ahora, me siento vaga. No sé si será la altura del año, ahora. Las hormonas. ¡Yo con la edad que tengo podría haber hecho tantas otras cosas!!

A: y vos pensás que hiciste poco.

M: ¡sí! ¡Totalmente! A veces no le siento el sentido a nada.

A: pero vos te referís al trabajo.

M: no, a nada.

A: ah.

M: a veces me pregunto, para qué quiero tener esto o aquello si después que lo tengo quiero otra cosa? Yo tengo mi prima que hoy está contenta porque se compró esto, y mañana? Está mal porque ya quiere otra cosa.

A: ¿y eso no es el consumo?

M: no, no tiene que ver con el consumo (suena categórica). Es un vacío de uno. Yo no siento vacío en lo material.

A: ¿y en qué sentís entonces ese vacío?

M: vacío en ese algo que te llene la vida.

A: ¿y pareja no volviste a tener?

M: No.

A: ¿y no querés? ¿O no buscás?

M: últimamente no me gusta mucho nadie. Toda la gente no me gusta mucho. La gente me molesta. Hasta los parientes me molestan. Encima este domingo es mi cumple. Y va a venir mi hermana, mi hermana tiene 62. Ella no sabe ni quién soy, ni lo que hago. Aparte ni le interesa. pero va a venir a verme. Y me pregunta y por qué no hiciste esto y por qué no hiciste el otro.

A: pero te viene a visitar.

M: sí, y yo le digo a mi hijo: ¿vos creés que tu tía viene porque tiene ganas de venir? Y él me dijo: sí, ¿y vos no tenés ganas de que venga? Yo siento que ella viene porque es su obligación venir. Que no es buena persona si no viene.

A: ¿y vos la vas a visitar a ella?

M: no, últimamente, no.

A: ¿y se comunican de otra manera?

M: poco. Porque tenemos mucho de qué hablar.

A: sin embargo, te viene a ver para tu cumpleaños.

M: porque siente que tiene que venir. Igual que para Navidad, ella siente que tienen que pasarla con la familia.

A: y hablando de esas fechas...

(me pisa)

M: ¡odio la navidad! No me gustan, quisiera que nadie se junte con nadie. Hay mucha gente que le fastidian las fiestas. Y la hipocresía, no te veo en todo el año, ni siquiera sé qué hiciste en el año... y a mí mi psicóloga me lo dijo: ¿y por qué pasás las fiestas en un lugar que no te sentís cómoda?

A: ¿hiciste terapia? ¿O hacés?

M: Sí, hice. A veces pienso que tendría que hacer otra vez. Hice dos años cuando falleció mi vieja. Empecé cuando me había separado, después de muchos años, enganchada con lo mismo. Y sigo enganchada siempre, por algún motivo, con la misma persona.

A: ¿pero por qué? ¿Él intentaba volver o vos intentabas volver?

M: al principio sí. Pero ahora se quedó sin ella (la mujer con la que se fue). Yo siempre estuve, nunca dejé de estar. Nunca lo dejé de lado.

A: ¿y cuando recurriste a la terapia a dónde fuiste?

M: todo comenzó cuando me llamaron de la escuela de mi hijo, una escuela privada de monjas, a la misma escuela que había ido yo, me llamaron de la psicopedagoga para decirme que mi hijo tenía mucho desorden, en el cuaderno era desprolijo, y ser desprolijo era símbolo de que algo no estaba bien en la vida, que se yo, y que mi hijo tenía muchas fantasías. Es que mi hijo contaba cosas que hacíamos nosotros y que eran verdad.

A: por ejemplo, ¿qué?

M: irnos a sentarnos a la montaña en la Gaona (se refiere a unas lomas en la autopista del oeste de un fracasado puente) a hacer un picnic con mis hijos. A comer sandwichitos y ver pasar los autos.

A: pero mucha gente hace eso.

M: y bueno, pero, esas cosas. O ir en bicicleta lejos y volvernos caminando porque la bicicleta mía se pinchó. Salimos ese día y dije: lo único que falta es que se pinche mi bicicleta. ¡Y se pinchó! Y decidimos caminar por todo ese campo que son distancias muy largas. ¡No había luz porque era campo! Y yo entonces les cantaba a mis hijos en ese paseo la canción de una película de terror donde aparecía un muñeco. Y yo cantaba cheeper skiper (o algo así, la cantaba). Y mis hijos lo escribió todo en lo que habían hecho en el verano. (se ríe mucho). Y las monjas se horrorizaban.

A: ¡claro, habrán dicho que madre malvada!

M: y yo le dije a la psicopedagoga que si mi hijo tenía algún problema seguramente era por la madre que tenía, entonces la que tenía que hacer terapia era yo. Así que fui yo. Y ella me derivó a una salita de ahí nomás. Y ahí fui yo.

A: ¿y te hizo bien eso?

M: al principio si, después ya parecía más una amiga que una psicóloga. A parte ella me decía no hagas esto y yo lo hacía igual. ¿Entonces para qué me servía ir? Y después fui a otra que se dormía. Era de loma, de Suteba. Y yo me sentaba y ella cabeceaba. Y no fui más. ¿Y vos? Hacías, ¿no?

A: sí, yo (le comento un poco).

M: a mí una vez la psicóloga me dijo que yo fui la compañía de la vejez de mi mamá. La primera sesión fui a llorar mucho mucho. Estaba muy angustiada. ¿Y siempre fuiste con la misma psicóloga?

A: (le cuento un poco; termina la hora libre y nos saludamos hasta la próxima).

A: Marceeee feliz cumpleeee

ayer casi no entre al face y no me avivé!

¡Espero que lo hayas pasado lindo!!!

¡Este jueves te dejo en paz y no voy a molestarte! ¡Quizás el otro sí!

M: Gracias Ani, no me molestas, besito nos vemos.

A: me quedé pensando algo marce...

fue a visitarte tu hermana para tu cumple?

M: Si, y le pregunte a ella y dice que mis abuelos por parte de mi mamá los dos eran italianos y. Buscando entre cosas nacimos en la maternidad Pardo no Sardá en caballito creo

A: jahhhh eso te iba a decir!!

quería que aproveches la visita de tu hermana para que reconstruyas un poquito tu árbol genealógico

me interesa más que rastrees ese abuelo que dijiste, creo que papá de tu papa

que venía de una provincia, puede ser?

aun no desgrabe

que dijiste que era medio morochon

M: Lo demás era como dije mi abuelo era de Buenos Aires y mi abuela hija de andaluza. Pero tampoco sabe mucho de antes.

A: ¿y ese abuelo casado con la andaluza? de dónde venía?

no era ese el que dijiste que era de una provincia?

M: Ese era de Bs As, aunque en apariencia parecía como del norte, pero con mucho rulo chiquito, que es lo extraño, y de mis tíos ya no me quedan, y no sé si mi prima sabrá le voy a preguntar

A: ¡claro ahí está mi interés, en ese abuelo que parecía del norte!

M: Lo que yo no me acuerdo si te conté que algunas cosas de cuando era chica, que el otro día les contaba a mis alumnos de la noche, que pescábamos metidos en el río reconquista con mi hermano con medio mundo y ranas en la laguna que se hacía cerca de mi casa.

A: ¿de dónde habrá venido? j!!! porque ese abuelo nos da muchas pistas!!!

ahhh guardate esas anécdotas para miiii

M: Mi mama siempre decía que era medio indio

A: jajajaja

ahí está la clave! ¡que era indio! tendrías que averiguarme un poquito mas de donde vino!!!!

M: Y es que no me acorde

Voy a ver no tengo mucho de donde sacar

A: bueno marce no te abrumo más.... pensalo en estos días a quien podés preguntarle

😊 en qué brete te metí!!

pero me interesa mucho ese abuelo indio!!!

M: ¡todos tuvimos algún abuelo indio! yo también!

Y capaz que no, pero parecía jaja pomuloso y con los ojos medios rasgados, pero pelo crespito

Mi tío el que se parecía al mi primo le decía que parecía un boliviano rubio

Bueno veo y te cuento besito

Tercera entrevista. 8/2018

Iniciamos con un repaso de los datos anteriores, en base al gráfico del árbol genealógico realizado con las dos entrevistas anteriores. Habían quedado datos sin registrar, nombres, fechas, edades, otros datos, y al repasarlos en el siguiente diálogo se fue completando dicho árbol. Igualmente, se desgrabó dicho diálogo complementario.

Analía: Bueno, Marce, la idea es así, a ver qué detecté –con su árbol genealógico a la vista de las dos-; entonces acá estás vos, naciste en 1969, prematura, naciste en Caballito, en la clínica Pardo, primero habías dicho Sardá...

Marcela: Sí, sí, primero te había dicho Sardá, pero después busqué, encontré, y era Pardo.

Analía: Después en una segunda entrevista me contaste de tu amiga Corina, que falleció, viste tengo todo. Te criaste en Castelar, en una casa familiar, luego fuiste a La Rreja...

Marcela: Cuando tenía 7 casi 8...

Analía: sí, y ahora lo que yo no me acuerdo son tus hermanos, el anterior al tuyo, ¿era varón?

Marcela: el anterior a mí es varón, tiene 13 años más que yo. Se llama Víctor.

Analía: Víctor vive...

Marcela: Si. Víctor vive.

Analía: ¿Y el que le sigue? Tu hermana, ¿no?

Marcela: La anterior a él, Liliana.

Analía: Esta hermana que ahora tiene 62, 63.

Marcela: ella es del 55, Víctor del 57, y Jorge del 52.

Analía: Esta es la hermana que vos me contabas que te encontrabas para navidad...

Marcela: Sí, con los dos nos encontramos, pero más con Liliana.

Analía: ¿Dónde vive Liliana ahora?

Marcela: Ella vive en Chivilcoy.

Analía: ¿Y Víctor?

Marcela: Víctor en Morón.

Analía: y el Hermano más grande de Uds. ¿Que ya falleció...?

Marcela: Jorge.

Analía: ¿el que vivía con Uds.?

Marcela: Sí, tuvo un ACV, y tuvo un nene que también tenía una malformación congénita.

Analía: sí, que vos me contabas que cuidabas a la hermanita de ese nene, ¿no?

Marcela: Sí, Nancy.

Analía: ¿Jorge a qué edad falleció?

Marcela: A los 37.

Analía: Re joven.

Silencio.

Analía: Bien. Es el más grande... y bueno, vamos siguiendo. Después para atrás, tuve escuchar y volver a ver lo que me habías dicho, ¿de la línea de tu mamá... tu mamá cómo se llamaba?

Marcela: Sara. Sara Helena.

Analía: Sara Helena, era ama de casa, te tuvo cuando ella tenía 38 años, murió en el 2007, más o menos cuando vos tenías 37 años. Vivió siempre en Córdoba y Anchorena, por el Abasto...

Marcela: Cuando era soltera. Sí, Ella nació en el campo decía ella. Pero yo no te puedo decir bien en dónde era que ella nació, pero sé que era Buenos Aires, en el campo, creo que nació en su casa.

Analía: aha, bueno, vamos por la línea de tu mamá así yo no me enredo, ¿a los 16 años más o menos se casó?

Marcela: No, ella se puso de novia a los 16, y se casó a los 19.

Analía: y tus abuelos maternos, el abuelo materno –por tu mamá- es de apellido Fazzio.

Marcela: Sí.

Analía: ¿el nombre te lo acordás?

Marcela: Eh... Antonio.

Analía: ¿ese abuelo Antonio es el que vos decís que era medio “morochón”?

Marcela: ¡Siiii! Qué le preguntaban si era correntino. Pero él era, era...

Analía: había venido de Italia me dijiste.

Marcela: No me acuerdo si era Antonio, no estoy segura, cualquier cosa le pregunto a mi hermana. –se ríe–

Analía: No importa, es como vos te acuerdes.

Marcela: Mi hermana sabe menos que yo, te digo, a veces.

Analía: era alfarero...

Marcela: Sí, mi mamá decía que hacía esas cosas de barro, pero no sé si era alfarero o solamente las vendía, no creo que lo fabricara él, yo creo que las vendía.

Analía: ¿y este abuelo dónde vivió la mayor parte de su vida?

Marcela: Yo no lo conocía, a ninguno de los dos, yo creo que vivían ahí, en Capital, pero bien no sé, eso sí que no lo sé. Mi mamá se crió en Córdoba y Anchorena y cuando era chica vivieron en el campo, pero no sé bien dónde era.

Analía: Y tu abuela materna, así seguimos con la línea de tu mamá, la mamá de tu mamá, costurera, vino de Italia.

Marcela: Sí, pero me parece que ella no vino de Italia. Me parece que no, Pero sí sé que... no me acuerdo ni cómo se llama. No, no me acuerdo como se llama. Porque no tuve contacto con ella, para nada.

Analía: bueno, y ahora vamos por la línea de tu papá, tu papá fallece en 1999, la conoce a tú mamá más o menos a los 20 años,

Marcela: Claro, mi papá le llevaba 4.

Analía: ¿Cómo se llama tu papá?

Marcela: Manuel Francisco.

Analía: ¿Le decían así?

Marcela: Le decían Manolo.

Analía: tenía un taller de chapa y pintura, que había aprendido este oficio en el servicio militar, me contaste eso. Y vamos para arriba, el papá de tu papá, tu abuelo paterno, ¿de apellido Cámara?

Marcela: sí, sí, él se llama Victoriano.

Analía: ah, te acordás el nombre.

Marcela: sí, de él sí porque a él sí lo conocí. Tenía el pelo crespito.

Analía: ¡Eso! ¿El que le decían el “boliviano rubio”?

Marcela: ¡sí! Tenía el pelo crespito y la cara redonda, pero esa era mi tío, un hermano de él, que le decíamos el boliviano rubio. Y mi papá, su sobrino, le decía así, que era un boliviano rubio. Y mi abuelo tenía la cara así muy redonda y como si fuera así, eh, capaz que yo lo veía así como más originario, pero el apellido no, porque Cámara no es originario, pero andá a saber, puede ser que tenga ese apellido y que sea originario.

Analía: ¡y puede ser! Sabés dónde nació este abuelo?

Marcela: Mmmm, la verdad que no.

Analía: ¿Habría nacido en Argentina?

Marcela: sí, sí, ellos sí eran argentinos. Mi abuela también, era descendiente de Andaluces, pero era argentina.

Analía: este abuelo era el que vivía cerca de la cancha de Huracán, en parque patricios o Rafael Calzada,

Marcela: sí, por aquellos lados. Donde estaba la quema. Que me papá contaba lo de la quema. Que iban a buscar basura, y que los primos se volvieron súper ricos de toda la mugre que juntaban, - se ríe-

Analía: sí, me contaste, pero él no.

Marcela: No, él no.

Analía: Y tu abuela paterna, descendiente de andaluces.

Marcela: Sí, ella era rubia y tenía los ojos celestes, y la mamá de mi mamá tenía ojos verdes. Ahora los dos abuelos era morochos.

Analía: pero éste abuelo paterno parece que es argentino.

Marcela: Sí, así es. De parte de mi abuelo, yo creo que tengo alguna raíz latinoamericana, o indígena, yo creo que sí.

Analía: bueno, -repasando el árbol- esto se está poniendo bueno. Y Marcela, ahora vamos para abajo tuyo...

Marcela: sí, te tendría que preguntar muchas cosas a mi hermana, pero no tengo mucho contacto con ella. Y a mi hermana es como que le importa tan poco todo, ella tiene como un poquito de resentimiento con mi mamá... a mi mamá la quería, pero lo quería más a mi papá, que se yo, cosas. y mi hermano también porque el otro día me decía, siempre que nos juntamos para navidad se acuerdan, pero siempre como criticando,

Analía: sí, me habías dicho, pero se juntan para navidad,

Marcela: sí, el año pasado sí, pero es como que ya no tanto, mi hermano decía que mi mamá nunca lo había llevado al dentista y nunca tuvo un cepillo de dientes, entonces yo me reía porque le digo "si tenías 14 años te lo podías haber comprado vos el cepillo de dientes", como que todo lo malo que les pasó en la vida, le echan la culpa a mi mamá.

Analía: ¿ahora vamos a tu historia, el primer novio que tuviste a los 18... cómo se llama?

Marcela: Se llamaba porque falleció?

Analía: ah, ¿falleció ese chico?

Marcela: sí, se ahorcó. Juan Carlos, Locker.

Analía: ¿en qué año falleció él?

Marcela: eh, supongo que en el... después que formó familia con otra chica, y tenía 3 chicos ya él, 3 o 4, tenía 31 años cuando falleció, así que supongo que habrá sido en el 2001, falleció cuando tenía 30 creo, -duda mucho-, pero me acuerdo que era un 10 de abril porque justo era el cumpleaños de mi prima entonces yo me acuerdo por eso. Y se ahorcó.

Analía: vos me habías dicho que tenía problemas familiares...

Marcela: sí, sí.

Analía: ¿y tu segundo novio con el que te casaste?

Marcela: Claudio se llama, ese se llama y todavía anda jodiendo.

Analía: ¿te jode a vos? ¿Quiere volver?

Marcela: No, no es que quiere volver, yo lo quiero a él, y me jode la paciencia porque ahora él se separó, él me quiere, pero no como yo quisiera que me quiera, es una etapa de mi vida triste.

Analía: bueno, igual no me importa tanto tu presente como tu pasado, -nos reímos- Y tus dos hijos, hasta el año pasado tenían 21 y 23 años.

Marcela: Nicolás el más grande, y Facundo el más chico.

Analía: estaba estudiando filosofía...

Marcela: sí, pero ahora dejó, porque también le gusta la música, él practicaba el violonchelo, quería entrar al conservatorio de Morón y al final no entró, entró la novia y él no,

Analía: ¿y cómo se le dio por la música? ¿Siempre hizo música?

Marcela: porque él se había puesto con lo de las orquestas en las escuelas, lo tomaron de grande igual, ahí, a él le gusta. Pero ahora quiere ver, aunque sea para bibliotecario, porque quiere trabajar.

Analía repasa si le quedó alguna duda recorriendo el árbol. Ahora así, aclarado todo ese panorama, continuamos con la entrevista que hoy vine a hacerte.

Analía: Vamos a meternos en tu barrio, me contaste de tu barrio, por donde vivías, las cosas que hacías, todo eso... ¿qué recorridos hacés vos por el barrio tuyo? Llámalo barrio, o llámalo toda La Reja, agarrá la escala que vos quieras.

Marcela: ¿recorridos? Y ahora mucho no, eh, antes sí. Porque yo cuando vendía plantitas que vendía con el carro de la bicicleta, andaba por todo el barrio, o sea me metía para el lado de Cascallares y para el lado de Álvarez también porque había descubierto que tampoco me acuerdo cómo lo descubrí, que por una calle toda re lejos había un lugar donde plantaban todo lo que era plantas de fruta, entonces yo me iba hasta allá a buscar las plantas frutales y todo por calle de tierra, pero después, eh, todo lo que es la parte de Casasco, Cascallares, anduve siempre..

Analía: ¿y ahora qué recorridos hacés?

Marcela: y ahora... ahora voy para esos lados, porque está la escuela donde trabajo, queda ahí a 7 cuadras de mi casa, y voy caminando, a veces voy caminando, a veces voy en bicicleta.

Analía: ¿Qué escuela es?

Marcela: la escuela 53 de Lomas de Casasco.

Analía: Si, ¿es secundaria?

Marcela: Sí, es secundaria, comparte con primaria, pero la primaria está al lado, 23 es la primaria, pero eh, mucho ahora no es que ando paseando por el barrio, antes sí porque andaba

mucho más, ahora ya no es que ando paseando, es más a veces voy por algún lado y digo “ay, ¡cómo cambió todo esto!, qué cantidad de casas que hay, ¡cómo ocuparon estos terrenos!” ...

Analía: ¿lo ves distinto al barrio?

Marcela: sí, igual siempre cuando uno va mirando, una vez le decía a mi hijo “vos vas a la esquina y te fijás, y te dás cuenta cuáles son las casas de los argentinos y cuáles son las casas de los paraguayos, que la de los argentinos son más desprolijas, son más ranchos, más descuidadas, más sucias, en cambio la de los paraguayos son más limpias, tienen vereda, son de material, y ellos las construyen. Vos pasás un fin de semana y ellos que están todos tomando, pero le están llenando el techo a uno, o ayudándolo con la vereda, son como más solidarios. En cambio, el argentino, es más individual, y hasta se podría decir que es más maleducado por el hecho de que te ponen la música a todo volumen, no les importa nada. Si vos vas a mi casa, vas a la otra manzana donde están los paraguayos y te das cuenta de eso, cuál es la casa de uno y cuál es la casa de otro. Son muchos más prolijos los paraguayos.

Analía: yo no es que hay barrios específicos de paraguayos o ahora está todo más mezclado.

Marcela: No, ahora está todo más mezclado, es como que se hicieron muchos barrios de paraguayos. Para el lado de Cascallares, el barrio donde yo iba a vender ropa y todo eso, ahora se le dice el barrio de los paraguayos. Ahora los que viven ahí son casi todos paraguayos. Y muchos de mis alumnos de la escuela 53 son paraguayos. Muchos.

Analía: Entonces tus recorridos son ir a la escuela a trabajar...

Marcela: y después, recorro vendría a ser la calle principal Rubén Darío, que es la que me lleva a la estación a tomar el tren o el colectivo cuando voy a otras escuelas.

Analía: ¿cuántas cuadras hacés por ahí?

Marcela: 26 más o menos.

Analía: ¿las hacés caminando?

Marcela: A veces sí, a veces en bici, ahora últimamente estoy caminando mucho. Por ejemplo, ayer me fui hasta la estación en colectivo, y después me fui caminando hasta la otra escuela que está cerca del cementerio que son unas cuantas cuadras.

Analía: ¡por eso te mantenés así de bien vos!

Marcela: -se ríe- Esa calle la hago continuamente caminando.

Analía: ¿y te pesa algo de eso?

Marcela: a veces cuando agarraba la bicicleta y llegaba a la estación, cuando estaba cansada o tenía viento en contra pensaba yo “más lejos no pudieron venir a vivir estos viejos”. Porque veías que era laaargo el camino.

Analía: sí, vos me contaste cómo fueron a parar a vivir ahí tus viejos, me contaste. ¿cómo definirías el lugar donde vivís?

Silencio largo. Los ojos le brillan más.

Marcela: depende. En invierno lo veo triste. Dejado, como siempre igual, como que no progresa, encima la calle de barro, o por más que la arreglemos siempre está rota, y en el verano como que me gusta más. Ahora me vecina de al lado falleció, pero nos juntábamos debajo de los árboles a tomar mate o tereré, estábamos más afuera, se ve más el verde de los árboles, el barrio parece distinto, pero a veces me da ganas de irme, y a veces no. Mi hijo por ejemplo dice que él no se iría. Pero a mí a veces me da ganas. Pero me gusto mi casa, pero a veces la sufro. Porque es muy precario todo, uno vive lejos de todo, porque yo para ir a la farmacia me tengo que ir hasta la estación, o a la estación de Moreno, o sea, no es un lugar cómodo.

Analía: pero vos le ves algo positivo también.

Marcela: sí, mucho verde, pero no te llega nada, no te llega casi ningún servicio, lo único que te llega es la luz, pero después no tenés más nada, no tenés gas, no tenés barrido y limpieza, no tenés, cloacas tampoco, ni siquiera internet como la gente, tenés que comprarte tu antenita para tener internet. No te llega ninguno de esos comerciales, ni cable tampoco, tenés que tener Direct TV...

Analía: y decime, una cosa que me llamó mucho la atención es que vos te movés mucho en bicicleta, ¿no? ¿Qué ventajas le ves a andar en bicicleta?

Marcela: y a mí me encanta. Yo a mí la bicicleta me encanta, pero la doctora ya me dijo que es como que yo la tengo incorporada, que tengo que hacer algo más, porque con la bicicleta ya no me alcanza...

Analía: ¿pero qué doctora te dice eso?

Marcela: la nutricionista.

Analía: ah, ¿vas a una nutricionista?

Marcela: yo he hecho hasta 50 kilómetros en bicicleta en un día, cuando llevaba a mis hijos a la escuela, iba a Moreno, volvía, con uno primero, después con el otro, después lo dejaba en la escuela, después me tomaba el trencito, me iba a la Universidad, después agarraba la bicicleta, todo eso era una locura con la bicicleta.

Analía: eso era cuando tenías los chicos en la escuela?

Marcela: cuando yo comencé en la facultad (se refiere a la UNLu) yo hacía en bicicleta 3,5 kilómetros hasta la escuela, dejaba a uno, me tomaba el tren, como que lo tiraba en la escuela, tomaba el trencito hasta Luján...

Analía: ¿la bicicleta dónde la dejabas?

Marcela: la dejaba en la estación. Volvía, cazaba la bicicleta e iba a buscar al que salía, lo llevaba hasta mi casa, volvía con el otro que entraba en el turno tarde, y volvía a tomar el trencito a la una para venir a la facultad otra vez, a veces podía y a veces no.

Analía: ¿y eso cuánto tiempo lo hiciste?

Marcela: y eso lo hice más o menos dos años. Después tuve que dejar. Porque me separé y tuve que dejar de estudiar e ir a trabajar, no me quedaba otra. La bicicleta es parte mía, yo no puedo estar si no estoy en bicicleta, yo prefiero una bicicleta antes que una moto o que un auto. No estar esperando el colectivo, además yo voy en bicicleta y estoy libre. Hay una foto mía que encontró unos de los chicos, ¿viste cuando pasa lo de google? (se refiere a la camionetita que iba filmando las calles para armar el Street view) bueno,

Analía: ¿no me digas que saliste en una foto?

Marcela: Si, si, capaz que si buscás, mi hijo la encuentra-

Analía: ¡ah sí! Decile que me la mande.

Marcela: Yo creo que si le digo a Nicolás la encuentra. Además, iba yo sola prácticamente por la ruta en la bicicleta con el bolso. Y después había otra que me habían sacado. Me detectó un amigo de mi hijo. Y le dice "está tu mamá". –nos reímos mucho-

Analía: ¡sos internacional!!!

Marcela: ¡sí! Después también estoy en bicicleta en la foto de fondo de Facebook, que estoy toda mojada que también estoy con la bicicleta, venía de la escuela, y me empapé y cuando llegué al supermercado me sacaron la foto porque daba gracia cómo yo estaba. Mi hijo dice que esa foto le encanta.

Analía: tenés unas historias bárbaras con las bicicletas, ¿y esa bicicleta te la compraste vos?

Marcela: ¡tuve muchas bicicletas! Me las fueron robando, la que más me dolió fue la que me había regalado el papá de mis hijos porque me la trajo nuevita con el canastito, la sillita atrás, y le habíamos puesto para que el nene apoye los piecitos, y me la robaron de mi casa a esa. Después yo armé una con otra que era vieja rosada horrible, vieja, y yo la pinté toda, la arreglé, y esa me la robaron también. Después mi hijo me había regalado una muy bonita con canastito, bien vintage como le dicen y me la robaron de la estación de La Reja. Ahora la que uso es la que yo le regalé a mi hijo, la playera pero yo ahora no tengo bicicleta, siempre uso la de mis hijos. Tenía una que le regalé a mi hijo de todo terreno de aluminio, pero el año pasado a uno de mis alumnos le robaron la bicicleta de la escuela y nosotros se la regalamos. Siempre anduve en bicicleta, hasta a Paso del Rey.

Analía: Ahora sí vamos a meter a los chicos de la escuela... ¿Cómo describirías a los chicos?

Silencio largo.

Marcela: ¿en general?

Analía: sí, sí, ¿o cómo los definirías?

Marcela: eh, a veces los veo, eh, hay momentos que los veo divertidos, pero hay veces que los veo desganados, sin ganas de nada, sin ganas de aprender, tienen ganas de que uno los escuche, pero no les interesa mucho las materias que les damos, los temas, te sacan más del tema, ellos buscan otra clase de atención.

Analía: si te sirve la reformulación de la pregunta... no pienses tanto en la escuela. En tus alumnos, pero no en tu materia, por ahora.

Marcela: Ayer justamente estaba hablando con los chicos y les decía que para mí sería mucho más fácil enseñar biología. Porque enseñar una célula era fácil. La célula puede ser animal o vegetal, pero me la aprendo de memoria. Y le pregunté a ellos qué estaban estudiando en biología. Estaban viendo el sistema digestivo. Entonces yo les decía que todos, a no ser que tengamos alguna anomalía, todos tenemos el mismo sistema digestivo, todos tenemos el mismo sistema circulatorio, pero que es mucho más difícil enseñar sociales porque no todos somos iguales. Yo no puedo agarrar a un chico y describir y decir este chico nació acá y fue a la escuela allá, no, porque de todos los que está acá no hay uno que sea igual al otro. Ahí me prestaban atención ellos. Les hablaba de que para mí es muy difícil enseñar sociales porque no todos piensan de la misma manera, y que para mí sociales es algo muy difícil de enseñar. Ellos

me decían que la profesora de psicología los cansaba, porque no les daba una clase divertida. Yo les decía que uno no viene a divertirse a la escuela, que todo no es divertido, pero que esas materias que no les parecía divertida. Es difícil tratar de entender, que cada uno es distinto al otro, es según la percepción de las cosas, que enseñar historia es difícil, porque yo puedo estar enseñando una parte de la historia y tampoco estoy enseñando la totalidad de la historia, más allá de que yo la estoy enseñando bien o la estoy enseñando mal. Y enseñar geografía, que ellos dicen que a veces es aburrido, también es difícil. Porque todos los lugares no son iguales, todos no los ven de la misma manera, cada uno de nosotros nació y la vida lo fue marcando de una forma diferente, entonces yo les quería hacer ver a ellos que para mí sería mucho más fácil enseñar matemáticas, o enseñar la célula o el aparato digestivo que tratar de enseñar la globalización o tratar de enseñar el estado, tratar de enseñar lo que es la realidad, es mucho más difícil para mí.

Analía: ¿siempre te resultó así?

Marcela: Si, yo creo que siempre es mucho más difícil enseñar ciencias sociales. Muchos piensan, bueno, yo voy a estudiar geografía porque no tiene matemática, que se yo; pero después te das cuenta que todo tiene... múltiples... cosas y que es muy difícil enseñar eso, múltiples causas.

Analía: pero, sin embargo, cuando vos hiciste el grupo de discusión, te veía como más positiva frente a esto, ¿no? Le sacabas el jugo a esta dificultad, ¿o no?

Marcela: claro, se lo podés sacar, pero para mí es como que tenés que hacer el doble de trabajo. Es difícil porque no es tan fácil. Ayer, por ejemplo, tenía un alumno y yo quería enseñarle el mapa de regiones geográficas en argentina; entonces le dice a una compañera “vamos a tener que hacer lo mismo que a principio de año” porque él ve el mapa de Argentina que es el mismo que hicimos a principio de año. Entonces le tuve que explicar que el mapa de Argentina es de Argentina, pero no en un mapa puede decir muchas cosas. Entonces agarré el mapa que estaba colgado en el pizarrón y les mostré todas las referencias, qué decía cada cosita, qué era cada limita, cada cosa, entonces ahí se quedó pensando que por más que hiciéramos 25000 mapas de Argentina, la temática era diferente. Pero lleva un trabajo. Pero si vos te acercás, y te arrimás a los chicos, los chicos se acercan mucho, y cuando no voy me dicen “ay, profe, la extrañamos”. A lo mejor yo no me veo tan buena profesora. Yo hago mucho chiste con los chicos. Pero yo a veces doy clases y uno se siente frustrado porque pensás que la clase no fue lo que yo hubiera esperado. Y los chicos están, ¡tienen tantos problemas! ¡Tantos problemas!

Analía: ¿qué problemas tienen?

Marcela: tenés por ejemplo una alumna que se corta (señala los brazos), chicos abusados, abusados en muchos sentidos, abusados en cuanto al trabajo, o a la manera de tratarlos...

Analía: ¿te cuentan o vos lo detectas cómo?

Marcela: hay chicos que te cuentan, me preguntan o me dicen, por ejemplo, ayer en el salón no tenía vidrio y no teníamos estufa y que nos estábamos muriendo de frío, entonces me pidieron permiso para hablar con el director, el director medio como que se lava las manos siempre, entonces yo les dije "miren, mañana Uds. no entran, mañana cuando Uds. llegan a la escuela, sin hacer lio, y se quedan a la puerta, y se van al salón que está más allá porque el de Uds. Hace mucho frío". Y me escuchan. Soy medio revolucionaria a veces. El director no me habla directamente.

Analía: ¿y vos porqué creés que los chicos acuden a vos?

Marcela: el director no me quiere demasiado (se ríe), la verdad que yo no sé porque acuden a mí; pero ayer me decía la bibliotecaria que yo soy con todo el mundo igual, ella ve que yo soy muy solidaria, con todo, con los chicos, con quien no tengo que ser (se ríe). Ella me dice que soy buena con quien no tengo que ser buena. ¡Aunque tengo mi carácter eh! ´pero bueno, a veces lo chicos me pueden. El año pasado a un alumno le robaron la bicicleta, yo me quedé hasta las 11 de la noche haciendo la denuncia en la comisaría y el director se fue, se fueron todos y la única que se quedó con él fui yo. Entonces los chicos ven en mí, a lo mejor, más a una compañera más que una docente.

Analía: y hablando de estos chicos... ¿vos conocés los barrios donde viven estos chicos?

Marcela: no, mucho, más o menos, pero bueno, cuando estaba en la escuela 10, el barrio de la escuela 10 lo conocía, es bastante heavy, y muchos chicos que antes estaban conmigo en la secundaria básica allá, se pasaron a la secundaria superior y muchos, aunque Víctor (director) se ríe, se pasaron porque estaba yo. Porque me lo dicen. Y se pasaron de escuela. Se pasaron a la noche para encontrarme ahí.

Analía: y... estos chicos ... yo no me refiero al barrio de la escuela eh, sino el barrio de donde vienen los chicos...

Marcela: muchos vienen de lejos, yo estoy a la noche y muchos vienen de Parada Marín, otros de atrás de la calle Corrientes que está horrible...

Analía: ¿vos has pasado por ahí?

Marcela: fuimos la otra vez con otro profe que es de Luján, y con él llevamos un chico, quizás mal hecho, ¿no? Pero lo llevamos hasta la casa que llovía ese día, Chaparro es el chico.

Analía: ¿hacen eso de llevar los chicos hasta la casa con los profes?

Marcela: sí, cuando es el profe que no le importa un pepino lo que piensen los demás. Y yo no lo veo como tan incorrecto. Y estaba este chico que estaba lloviendo y tenía 20 cuadras de barro entonces estaba este profesor y yo y lo llevamos, por más que el director se enoje.

Analía: ¿y vos porqué lo acompañaste?

Marcela: Porque él después me alcanzaba hasta Gral. Rodríguez, y también es un profesor bastante, eh, es como que nos juntamos los que somos medios parecidos. Escuchamos a los chicos, lo que ellos reclaman, lo que nos quieren decir, y eso también te sirve mucho para dar clases. Porque vos das la clase pensando más en los intereses de ellos, que en lo que tenés que dar. A mí me preocupa tener que dar temas tan... perdón, ¿no? Pero tan estúpidos darlos, que no tienen ningún sentido, yo les decía a los chicos de La Reja, que para mí no es tan importante enseñarles ni cómo se formaba la montaña, ni porqué la montaña estaba ahí, qué es lo que había adentro de la montaña, era importante quiénes se llevaban las cosas que estaban en la montaña, quiénes permitían que se la llevara, trato de hablarles para que ellos se interesen en los temas...

Analía: ¡ahí está la complejidad de las ciencias sociales que antes me decías!

Marcela: ¡Exacto! La montaña está ahí, crece ahí por el movimiento tectónico, pero ¿qué pasa con esa montaña?, ¿o qué pasa con la gente que vive ahí?, o qué pasa con esto que están plantando acá? Lo que pasa es que es difícil captar la atención de los chicos, más cuando, le decía al peluquero, el chico viene con tantos problemas. Por ejemplo, el año pasado tuve un nene que el padre había matado a las dos hermanitas gemelas, el chico seguía viniendo a la escuela y yo me pregunto qué puede aprender ese chico en la escuela? ¿Qué interés puede tener en aprender matemática, geografía, cuando tiene la madre atada por el padre en su casa para que no hable de lo que él había hecho? Entonces uno no puede decir que el chico no tiene interés en ir a la escuela porque no quiere aprender, a veces uno lo dice, es verdad, el problema es que viene con una carga que cómo se la sacamos nosotros a esa carga, es difícil, cómo yo enseño geografía si el chico viene con que no comió, que el hermanito está enfermo, o se drogan delante de ellos, o el padre molió a palos a la madre, o tantas cosas que hay, y yo no le encuentro muchas veces sentido frente a esto, es que muchos chicos que yo frecuento tienen estos tipos de problemas, desde una nena con el ojo morado porque la madre le dio un trompazo porque no quería lavar los platos porque la madre quería jugar con el celular, o sea la madre más nena

que la nena, una adulta parece la nena con una madre adolescente, entonces a veces uno se enoja con los chicos y qué es lo que enseñás, como le enseñás, vale mucho que el chico sepa lo que es la escala de un mapa? ¿Qué sentido tiene lo que uno enseña? Yo lo que les digo es que uno enseña geografía para que ellos entiendan un poco más la realidad y que sean críticos, y que en el momento de elegir la vida o si tienen que elegir votar a alguien o una opción, sepan distinguir lo que está bien y lo que está mal, ya con que sepan eso ... que sepan dónde está la capital de qué se yo... localizar es un detalle, ¡qué importa! Ayer viene la preceptora y les dice “a ver la capital de esto, la capital del otro”, y el pibe le dice “qué se yo dónde está!”, y ella dirá “están con la profesora de geografía y no saben nada!”. ¡A mí misma me preguntan “cuál es la capital de...” y yo qué sé! ¡Qué me importa! –se ríe-. ¡Y para qué quieren saber las capitales! ¡Lo mismo nuestros compañeros! Después tenés compañeros que dicen “yo doy cátedra”. Ah sí, les digo yo, y los chicos te dicen “nos dio un cuestionario de 18 preguntas”. ¿Qué cátedra es esa?, Y mientras da clases me está mandando mensajitos a mí.

Analía: ¡Mirá vos! Así que me contaste de los barrios donde viven los chicos, que conocés sus barrios...

Marcela: Más el barrio de la escuela de acá donde yo vivo y trabajo. Después en Rodríguez también conozco, todo lo que es la parte de Malvinas y Güemes, ahí hace tanto que estoy!, aparte los conozco, a la mayoría y también aquel que se casó, o tiene chicos, y uno a veces piensa que el pibe no va a llegar a nada y a lo mejor está estudiando, te los encontrás en el tren, y te dicen “estoy trabajando de esto”, lo que me pasa a mí es que me buscan para saludarme.

Analía: Y decime, ¿vos que crees? ¿Que estos chicos ... qué cosas de esos lugares donde viven los chicos les gusta a los chicos? ¿Dónde les gusta estar? ¿Qué lugares les gusta a los chicos frecuentar?

Marcela: -piensa- en el barrio de los chicos? Por ejemplo en Malvinas, muchos se juntan en la plaza, o se juntan ahí y se van a Gral. Rodríguez a dar una vuelta, mayormente son muy compañeros los de Malvinas, los veo que se juntan mucho y muchos todavía siguen con esto de que van a cazar con los perros, o a buscar palomitas, o andan en la calle, lo que veo yo es que andan mucho en la calle, Yo veo en la escuela 10 que son de la mañana y salen de la escuela al mediodía y a la 3 de la tarde están en la escuela de vuelta, están alrededor de la escuela, dando vuelta por alrededor de la escuela,

Analía: ¿haciendo qué?

Marcela: a ver qué está haciendo el compañero que se quedó en la escuela a la tarde, lo que sí rondan mucho por la escuela, será porque está la placita ahí, y en las escuelas de Marín me pasaba lo mismo, es la 21 también veía mucho eso. Y en la 15 también se juntan más en la placita que está enfrente de la escuela, porque la escuela para ellos es también algo de eso del encuentro, toman a la escuela como el club del barrio no tanto como para ir a aprender –se ríe- o buscan a otros profes que también son conocidos, esto en las escuelas de barrio. Siempre digo lo mismo, las escuelas de barrio para mí son ...yo prefiero trabajar en una escuela de barrio y no en una céntrica, No me gusta para nada la escuela céntrica porque los chicos no se conocen mucho entre ellos, unos vienen de un lado, otros vienen de otros, ni los profesores conocen mucho a los chicos ni siquiera la escuela conoce mucho a los profesores, menos a los chicos, en cambio en una escuela de barrio la directora te dice “ah, sí, Juancito que vive allá” o “si, tuvimos a la hermanita o al hermano”, “y el papá trabaja de tal cosa, y la mamá...” , hay otro contacto, se conoce hasta a la familia, o sea que la familia está más en la escuela, y uno siente más pertenencia a la escuela. Me tocó trabajar en la técnica de Moreno y en la de Rodríguez y no veía la hora de irme porque no me gustaba

Analía: ¿y la Media 2 te gustaba? También era céntrica.

Marcela: no, tampoco me gustaba demasiado. Y la Media 1 es parecida. A veces hay mucha competitividad entre los mismos compañeros. No hay tanto compañerismo, como que están mirando cómo viene el otro, cómo viene vestido, o cómo se refiere, o habla y yo veo mucho desprecio hacia los chicos, muchos compañeros escucho que desprecian a los chicos, Una vez falleció una alumna de la escuela 11 y la orientadora escolar me dijo “ni se te ocurra llorar”. – silencio largo-

Analía: ¿y por qué?

Marcela: porque a los chicos no había que demostrarles nada, como que uno y eso me ... y aparte escucharla hablar de decir “estos negritos”, de una persona que tendría que ser del grupo de docentes la que tenga la mejor mirada de los chicos... yo en estos años ví muchas cosas de estas.

Analía: ¿cuántos años hace ya que trabajás en las escuelas?

Marcela: y ahora, 11. Y he visto muchas cosas, muchas cosas y he visto gente que quiere a los chicos, están con los chicos porque les gusta.

Analía: y decime, ya me dijiste qué hacen los chicos por el barrio...

Marcela: Y dan vueltas todo el día por la calle, son muy callejeros, no hay muchos chicos como los míos que están todo el día adentro jugando a los video juegos o mirando televisión, éstos son muy callejeros, la mayoría eh,

Analía: ¿pero están haciendo algo?

Marcela: Ahora sí, hay chicos que venden tortillas, tengo uno a la noche, mirá, que a la noche va a la escuela y de día está en la puerta de la escuela durante en día vende golosinas, ya hora se ve más que venden o chicas que a lo mejor tienen una nena y trabajan como ama de casa y a la noche va a estudiar, también mucho ausentismo

Analía: ¿y por qué faltan los chicos?

Marcela: muchos porque trabajar o se tiene que quedar a cuidar al hermanito, porque la madre fue al médico, o tuvo que acompañar a la abuela, cosas así, responsabilidades que tiene extra escuela que no son para chicos de su edad.

Analía: ¿y estos chicos, como crees vos que ven al barrio donde viven ellos? ¿Cómo lo ven?

Marcela: yo creo que ellos lo quieren al barrio, si, ellos lo quieren al barrio.

Analía: ¿te lo han dicho?

Marcela: si, ellos te cuentan y sienten la pertenencia al barrio, por ahora porque son chicos, quizás después les gustaría irse para otro lado, a la mayoría les gusta el barrio, sí, que no es que se quejan del barrio, quizás se quejan de algún vecino o esas cosas, pero no de vivir ahí.

Analía: y ahora preguntamos por lo malo, ¿qué lugar no les gusta a los chicos?

Marcela: Muchos de mis alumnos de lo que se quejan es del barro, del barro de las calles, muchos me dicen que no les gusta el barro cuando llueve o que tienen que salir y hay barro, y la mugre que hay, eso no les gusta. Que las calles se llenan de agua, que no pueden pasar, que no pasa el colectivo, la mayoría de las veces. Pero además son bastante despectivos con el paraguayo que vive en la esquina, del boliviano, del peruano, y eso pasa, aunque uno trate de que no sea así,

Analía: ¿se te ha originado conflicto dentro del aula con este tema?

Marcela: hace mucho mucho, en la escuela técnica me acuerdo, había un chico que era, era, mulato, creo que venía de Uruguay, lo trataban de sucio, le tiraban jabón,

Analía: ah vos me contaste esa historia hace mucho, en los grupos de discusión...

Marcela: y a mí me molestaba muchísimo eso. Este año también me tocó trabajar ahí y en un 5to o 4to tuvieron de compañero un chico de especial... y ellos son muy crueles, también. Pero viene de la familia, eh. Me pasó que estaba dando clases, les había desaparecido la pelota y este chico la encontró y se la reventó a la cabeza a un compañero, tiene un problema que hace que su temperamento se salte, se me escapó del salón, se fue al límite del borde de la escuela, yo dejé al preceptor y me lo fui a buscar y le fui a hablar, y le dije “vos mirá lo grandote que sos, si vos le llegás a pegar, lo matás!!!, vos sos muy grandote,” le decía, “pero profe, me hacen...”, “y bueno, le decía”. “pero vos no le tenés que hacer caso”, y lo hablé y lo hablé hasta que al final me lo llevé conmigo, pero me dio bronca, me daba ganas yo de matarlo al otro a palo –se ríe-. Y este chico estaba medicado.

Anaía: y decime, Marcela, parece que vos conocés bien el lugar de los chicos, conocés a los chicos, conocés los barrios de los chicos, me estás diciendo los lugares que les gusta a los chicos, los que no les gusta, ¿para qué te sirve conocer tanto a los chicos a la hora de dar clases? ¿Te sirve para algo este conocimiento tan finito que vos tenés?

Marcela: y yo creo que sí, ahí es donde vos podés darte cuenta si el chico aprende o sabe o quiere aprender o es que las circunstancias no lo dejan aprender lo que vos le estás enseñando, viendo al chico vos podés buscarle la vuelta por ahí no para que aprenda donde está esto o aquello, pero sí para entender por qué él vive en el lugar donde vive, porqué las circunstancias son como son, y a lo mejor generar un cambio en el momento que él tenga que decidir una cosa importante de la vida, para tenerle más consideración también, porque vos decís este chico necesita que vos te acerqué más, que yo me siento con él. Yo tenía un chico que no era vidente, que veía muy poco, casi no veía, ¡pero a mí nunca nadie me dijo en la escuela que ese chico no veía! El apellido era Monasterio, el chico estaba sentado en la primera fila, yo veía que tenía anteojos, pero yo veía que yo explicaba, escribía en el pizarrón y él no me daba ni 5 de bolilla. Un día me enojé, y le dije “por qué no hacés las cosas, porque si no hacés las cosas yo no te voy a poder aprobar”, entonces en un momento cuando todos los otros estaban haciendo algo yo lo llamé, me lo senté conmigo y fue ahí cuando me enteré el problema que él tenía, lo habían operado como 14 veces, que tenía un glaucoma en el ojo, nadie me dijo nada –dice quejándose y triste-. entonces habló conmigo, le pregunté qué necesitaba, y un día que él no vine le dije a los compañeros que iba a dar clases pero que mis clases iban a ser muy orientadas a Monasterio, yo ví que él tenía como una carpeta n° 5. Y yo fui a mi casa y armé mis hojas como las que él tenía. Todo lo que yo escribía en el pizarrón se lo escribía a él en su cuaderno, cuando tomaba prueba con el mapa a él le tomaba con el mapa-pizarra y al tiempo... aparece en el cuaderno de comunicados que él necesitaba que le agrandaran la letra. Y yo tenía mi hijo que me imprimía

en letra grande, si para los chicos eran 2 hojas para él era 16! Y a él le gustaba porque yo me sentaba con él, y él iba a la casa y hablaba de la profesora Cámara. Otros profesores después me dijeron que no se habían dado cuenta! ¡A veces no los miran a los chicos! ¡Yo tengo 30 pibes y me acerco a cada uno de ellos! Y a uno lo cargaba el otro día porque le decía “a vos te va a agarrar tu mamá con la pala” –se ríe- porque la mamá había venido a hablar y dijo “lo voy a agarrar a palazos”. Y no lo toman a mal, se ríen. Les parece gracioso. Un día, por ejemplo, estaba dando vueltas por el aula y digo “qué olor feo, ¿habré pisado algo?” y las chicas me señalan a un chico, y uno se arrima y trata de ver qué pasa... era un chico que trabajaba y venía a la escuela y no se podía bañar rápido.

Analía: ah, a mí me pasó eso con los olores. Yo estaba en un curso y decía “qué olor a humo!” y los chicos que son muy sensatos y directos me dicen “profesora, venga, es el compañero tal que tiene olor a humo”, y pregunté por qué y ellas me dijeron porque él se calefacciona no con un calefactor, o con un caloventor, sino era como un... no sé cómo era...

Marcela: ¡Un brasero! ¡Ah lo mismo que yo! ¡Yo me calefaccio con un brasero en mi casa! Yo prendo carbón.

Analía: ¡ah! ¡Y sentí una vergüenza tan grande de mí, por no saber!

Marcela: claro, una de las personas que mejor me habló a mí que me hizo ver y que me hizo escuchar mucho para mí, fue Elena Chiozza.

Analía: ¿qué recordás de ella?

Marcela: ella nos decía que a los chicos hay que tratarlos como si fueran los hijos de uno.

Analía: Mmmm, fuerte eh.

Marcela: si, y que al chico hay que acercarse y ese iba a aprender más que otro... y mí me quedó eso. Y si vos lo llevás a la práctica, tiene razón. Si vos te acercás al chico, por más que haya hecho algo feo, y le decís “pero viste qué bien, ¡cómo te salió!”, puede ser el cambio de algo, de algo grande. Aprender que los chicos, decía ella, que nos tocan a nosotros son los que no quiere nadie. Decía “cuando Uds. van a tomar horas, a Uds. les va a tocar esas escuelas donde ya nadie quiere ir porque las horas donde todos son titulares con las escuelas del centro, a Uds. Les va a tocar esos chicos que tienen estos problemas así”. Ella era la que nos decía eso, yo la tuve en “Psicogénesis del espacio y el tiempo”, en los primeros años, pero después la tuvimos de vuelta, no me acuerdo porqué. Yo me acuerdo que ella sabía que yo tenía problemas económicos, o estaba mal y estaba sola con mis hijos, y me acuerdo que una vez compró queso en la

universidad y me regaló a mí un kilo de queso para que yo me lleve para mis hijos –lagrimean sus ojos-

Silencio largo

Marcela: cosas así, y yo hago algo así, Un día un alumno mío cumplió años y yo le regalé un chocolatito. Porque yo los veo como hijos, a veces me equivoco y le digo “Hijo!” Pero que no la hagan enojar a la profe, ellos saben cuándo me enojo. Y hay chicos que esperan pasar a 5to porque me van a tener a mí, yo no entiendo qué es lo que pasa! “¡Hola, profe” y me dan un beso! ¡Se escapan del salón y vienen al mío! ¡Y yo le digo “hay me tienen cansada!” –se ríe-

Analía: ¿será porque les ofrecés otra cosa? ¿Otra geografía?

Marcela: ¡no sé! Yo creo que no les ofrezco casi nada, a lo mejor no sé, me dicen “ah, profe, tenemos re poco en la carpeta!” pero capaz que estuvimos hablando un montón sobre un tema, y también uno conversando aprende de ellos el entorno que tienen, la vida que tienen los padres, de qué trabajan ellos, y eso también es geografía.

Analía: ¿y de qué trabajan los padres?

Marcela: muchos trabajan de albañil, mucho de limpieza de jardín, de parques, muchos de los chicos también, pocos tenés, eh... yo les he preguntado de qué trabajan y mucho trabajan de servicios

Analía: ¿te dicen así?

Marcela: no, yo les hago ver. Que no todos trabajan en una industria, que son pocos los que trabajan en fábricas, que algún que otro es chofer de colectivos o venden carbón o tienen un kiosquito, venden forrajes o hacen tortillas, o cortan pasto o alguno es remisero, pero la mayoría trabajan en servicios. Entonces yo les digo que yo también trabajo en servicios. También les explicás de esa manera que Argentina no es una Argentina industrializada donde todos vamos a ir a trabajar a una fábrica porque eso no existe. Yo les pregunto “cuántos de los padres de Uds. trabajan en una fábrica?” y por ahí, uno, o dos, pero el resto no. Y ahí les explicás que la Argentina no es un país donde vos estudiás y salís y vas a trabajar en La Serenísima.

Analía: a ver... qué más me falta preguntarte... -repasso las preguntas- ... creo que no mucho más, ah! Quizás es la segunda vez que te pregunto esto... te acordás que vos en el grupo de discusión que hicimos trajiste unas fotos de tus alumnos? Eran fotos que los chicos te habían mostrado a vos con unos bichos. ¿Te acordás?

Marcela: sí, una era... esos bichos eran... un pescado y el otro era un cuis!

Analía: ¿eran los chicos de la escuela 11?

Marcela: sí, de la escuela 11.

Analía: ¿cómo te llegaron esas fotos a vos? ¿Por qué te las trajeron?

Marcela: creo que era porque yo les preguntaba qué es lo que ellos hacían cuando no van a la escuela. Y en el Bicentenario también. Pero en el Bicentenario eran más de ir a cazar con perros. Y estos iban con la escopeta, con el aire comprimido, y si no iban a pescar cuando se trajeron esa vieja del agua...

Analía: ¿y a dónde van a pescar?

Marcela: Y hay un arroyito por ahí, y si no van a cazar palomitas...

Analía: ¿y esto te permite saber más de ellos? Esto de conocer su mundo, sus cosas? ¿Qué hace a tu tarea docente todo esto?

Marcela: Yo me siento muy identificada con ellos, porque yo salía como ellos, a un arroyo que ahora está seco, pero pescábamos anguilas, con mi hermano salíamos a cazar ranas, nos metíamos hasta acá en el agua, entonces yo les cuento eso a los chicos, o sea me sirve para acercarme más a ellos, para que vean que yo no soy un bicho raro, jugábamos a cosas parecidas, yo he comido cardos...

Analía: ¿cardos?

Marcela: ¡cardos! Cuando yo vivía ... donde vivía no había muchas casas, entonces vivía cerca del dique y yo que iba con la bicicleta de aquí para allá, y yo me acuerdo que estaban las iguanas tomando sol en la orillita, en la calle, había bicho, ¿no? Y anguila aprendí a comer ahí, y el cardo porque me habían dicho que se comía y yo quería probar entonces conseguí ese cardo que es gris y es como comer alcaucil, es súper parecido, tiene la florcita que es media parecida...

Analía: ¿y es rico?

Marcela: ¡es rico! Además, se hacen milanesas como de pencas...

Analía: ¿y quién te enseñó eso?

Silencio

Analía: ¿o de dónde lo sacaste? No te acordás.

Marcela: No... mis vecinos me decían que parecía una india porque andaba descalza en el medio del campo y buscando porquerías para comer o me decían que yo de hambre no me iba a morir,

... Pero no me gustaba matar bichos, me acuerdo que el chico que salía conmigo pescábamos y yo se los hice en guiso y con mi hermano pescábamos también bagres del río, y si no le ponías mucho limón y lo freías era muy feo, y la rana, mi hermano le pegaba paf! ¡Con un coso en la cabeza ... pobre! Las desmayábamos, y las poníamos en una bolsa de arpillera y cuando llegábamos mi hermano las pelaba y las comíamos. Era como que la desvestías porque le sacabas todo el cuero y le cortabas la cabeza antes de cocinarla, por eso con estas cosas yo me siento identificada con ellos, y yo les cuento “cuando yo era chica...” y me acuerdo de las lechuzas! Para sacar las lechuzas de la cuevita le poníamos un palo con una estopa entonces lo metés y las lechuzas se quedan prendidas y tironéas y salen todas las lechucitas agarradas, pero esas no las comíamos, las criábamos...

Analía: ah, las criaban.

Marcela: Si, yo he criado caranchos, lechuzas, tuvimos una iguana, tuve un peludo, un montón de bichos

Analía: y vos... este contacto que tenés con la naturaleza de dónde lo habrás sacado?

Marcela: porque me gustaba y además mi hermano mayor y a mi papá también le gustaba todo eso. Les gustaba, por ejemplo, salir a cazar pajaritos, y nos llevaba al campo, si nos habremos metido en campos ajenos! Me acuerdo que mi mamá... yo era chiquita, pero me acuerdo que íbamos para el lado de Mercedes a cazar pajaritos y estaban todos los campos llenos de duraznos, y por ahí parábamos el auto y nos metíamos a robar los duraznos jajajaj!

Analía: ¡qué rico!

Marcela: ¡jajaj eso era robar! –se ríe-

Analía: ¡pero nadie los veía!

Marcela: ¡o robábamos choclos! Para después hacerlos en la parrilla, que se yo, hay gente que estas cosas nunca las hizo. Cuando vivíamos en Castelar igual a mi papá siempre le gustaba salir a cazar, no tanto a pescar, a cazar pajaritos, decía él. Pero a mí no me gustaba cazar pajaritos porque me daban lástima, a mí papá no le gustaba mucho cazar con pega-pega porque decía que no los podía despegar y se morían ahí pegados. Llevaba la trampera, la jaulita y la trampera. Después si el pajarito era bueno o el jilguero cantaba bien lo vendía en la feria de Pompeya que te lo pagaban fortuna. O criar canarios y venderlos en Moreno, acá, y traíamos otro bicho. Mi mamá se enojaba porque en lugar de ganar plata traía otro bicho.

Analía: ¿y qué traía?

Marcela: Y por ahí traíamos pescaditos, u otro pajarito.

Analía: ¡como un trueque de animales!

Marcela: Mi mamá por ahí se enojaba porque decía bla bla bla, pero no era que se vivía de eso. Yo me crié viendo a los chicos capaz que comer palomas... ahora no se ve tanto eso. Por mi barrio eso no se ve tanto porque ya no hay tanto campo. Los campos ya están todos ocupados. Todos llenos de casas.

Analía: están ocupados o....?

Marcela: ocupados. La mayoría son ocupados.

Analía: ¿pero son de alguien esos terrenos?

Marcela: y si eran de alguien... ya no son más de ese alguien. Ese alguien no vino más o ... el lugar donde cazábamos ranas con mi hermano está lleno de casas. Y ahora se inunda porque era un bajo. Se metieron en un lugar donde está el arroyo y está bajo. Y eso yo la otra vez les explicaba a los chicos de porqué algunos viven a la orilla del río y las circunstancias que los llevan a vivir ahí, y el riesgo de vivir ahí, pero también la necesidad, vos ves que acá en Catonas a la orilla del arroyo está lleno de casitas.

Analía: pero también es un medio de vida estar cerca del río.

Marcela: pero de ahí no creo que mucho saquen.

Analía: ¿pero por qué crees que están ahí tan cerca?

Marcela: porque no les quedó otro lugar a donde ir –responde enseguida- porque te van corriendo cada vez más, y van a donde nadie quiere ir. Los mejores lugares se lo agarran los más vivos o los más rápidos, o por ahí uno lo tiene y se lo vendió al otro, aunque no sea de él.

Analía: bueno, Marcela, ¿qué más puedo preguntarte? Hemos recorrido todo –hago un repaso- lo único que me quedaría para repasar más claro... por eso te pregunto de nuevo... ¿qué participación tienen los chicos en estos lugares donde ellos viven?

Marcela: ¿en qué sentido?

Analía: en general, ya me dijiste en qué trabajan, qué hacen, qué recorridos hacen...

Marcela: también buscan hacer changuitas, trabajitos, ¿yo tengo 2 chicos de otro profesor que pasan y me dicen “quiere que le cortemos el pasto?”. El otro día me pidieron mi número y me mandan un mensaje “soy el chico que una vez trabajó en su casa, necesita que pase?”. O sea,

ellos buscan de hacer changuitas. Hay algunos que yo los veo que vienen con el machete, que es del padre, yo lo que veo de los chicos, no tanto de los adultos, es que son solidarios entre ellos ... se protegen mucho entre ellos, por ejemplo, no les gusta que ofendan a una piba que por más que ellos la ofenden por ahí, pero si vienen de otro barrio no les gusta, viene otro y ellos saltan. A mí me ha pasado, me han venido a robar de otro barrio y los de mi barrio que eran medio chorritos se enojaron y me decían “los vamos a agarrar a esos otros”, “y que se piensan que van a venir así nomás”. Es como marcar el territorio. Pero esto no pasa en todas las escuelas, pasa en las escuelas de barrio. Por eso no digo que para aprender a ver a los chicos hay que ver que acá en las escuelas de barrio se aprenden otras cosas. Son más solidarios los chicos. Yo nos los veo pelearse tanto tampoco. No se agarran tanto entre ellos.

Analía: ¿el conflicto porqué puede ser?

Marcela: muchas veces son las chicas que se pelean por algún chico. “por cómo me miraste, o por lo que me dijiste”, una que quedó con las mechas de la otra en la mano, eso pasa. Pero después quizás primero se arrancaron todos los pelos, y después andan por ahí amigas. En Rodríguez hay un boliche que todos van ese boliche, y todos los fines de semana vuelven molidos a palos... y una alumna mía recibió un cascotazo y saltaron todos a defenderla. Otro ejemplo así en los boliches fue de un alumno mío, Machuca, y mi hijo me dice “Ay mamá, Machuca quedó machucado!” –se ríe- y le pregunté “qué te pasó, Machuca?”. “NO! ¡Por defenderlo a éste otro!”, me dijo. Y yo lo miré al otro y le digo “pero vos no tenés ni un rasguño!”. Pero sí se defienden entre ellos, son del mismo barrio y van al boliche y se defienden. Y si tocan a uno saltan todos. Después tuvimos el caso de un chico que murió en un accidente, Leandro de la escuela 10 y hubo una unión tan grande, los docentes y los chicos. Y fueron todos al velorio, y todos en las motos, sí, se juntan mucho. Y muchos buscan de ir a la misma escuela ... sí, viajan juntos. y esas cosas...

Analía: bueno, Marcela; salió de todo; estoy muy contenta con esta entrevista. ¿A vos qué te pareció?

Marcela: y yo lo que me pregunto es qué es lo que vos ves en mí.

Analía: bueno, yo te puedo decir. La entrevista la podemos dar por finalizada igual.