

XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

SER MAESTRAS EN LA POBREZA. LA FILANTROPIA EN LA ESCUELA.

Diego Andrés Reynaga.

Cita:

Diego Andrés Reynaga (2004). *SER MAESTRAS EN LA POBREZA. LA FILANTROPIA EN LA ESCUELA*. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-029/106>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eVAu/nob>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

477 - SER MAESTRAS EN LA POBREZA. LA FILANTROPÍA EN LA ESCUELA

Autor/es

Diego Andrés Reynaga

Institución que acredita y/o financia la investigación

Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Tucumán (CIUNT) y Magíster de Psicología Educacional, Facultad de Psicología (UNT).

Resumen

Objetivo En este estudio analizaremos qué sentido posee, para las maestras entrevistadas, la idea de buena maestra; al mismo tiempo, relacionaremos esta idea con la representación de niño y de padres, elaborada por las maestras dentro de un contexto de pobreza escolar y social. **Temática** Diversos estudios han explorado la significación que tiene la docencia para los maestros. Concretamente, las investigaciones realizadas sobre buen profesor o buen maestro desde la perspectiva teórico-metodológica de las representaciones sociales marcan un nuevo horizonte: conocer cómo se asimila e incorpora, en la concepción del profesor, el lenguaje científico sobre la enseñanza. **Dispositivo metodológico** Utilizamos como herramienta metodológica la entrevista semiestructurada. La técnica fue estructurada, en primer lugar, con la administración de una consigna y, en segundo lugar, con indagaciones abiertas. **Conclusiones** La representación social sobre buena maestra, construida por las maestras entrevistadas, remarca los aspectos afectivos-maternales de la enseñanza. Dentro de esta concepción afectiva de la docencia aparece lo que denominamos filantropía docente. Esta función docente se vincula, dinámicamente, con la representación de los niños y padres, construida por la maestra dentro de un contexto socio-escolar adverso.

Resumen en Inglés

Aims In this study we will analyze which sense possesses, for the interviewed teachers, good teacher's idea; at the same time, we will relate this idea with boy's and parent' s representations, elaborated by the teachers inside a context of school and social poverty. **Thematic** Diverse studies have explored the significance that has the teaching for the teachers. Concretely, the investigations carried out about good professor or good teacher from the theoretical-methodological perspective of the social representations mark a new horizon: to know how it is assimilated and it incorporates, in the professor's conception, the scientific language on the teaching. **Methodological device** We use as methodological tool the semi- structured interview. The technique was structured, in the first time, with the administration of a watchword and, in second time, with open inquiries.

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

Palabras Clave

representación social-escuela-pobreza

INTRODUCCIÓN

Existen diferentes estudios empíricos sobre la imagen o el significado de la función docente, o más específicamente sobre la idea de buen profesor/a. Entre ellos se destacan la clásica investigación cualitativa de Jackson (1996) sobre el significado atribuido por los maestros a su propia práctica docente, las investigaciones de Álvarez Rojo sobre el sentido que adquiere ser un buen docente universitario (Álvarez Rojo y otros, 1999) y, en nuestro país, el trabajo de Regina Gibaja, con

maestras y maestros del nivel primario, sobre la imagen del rol docente. Todas estas investigaciones comparten, más allá de las diferencias teórico-metodológicas, el interés por analizar científicamente el sentido común del docente sobre su propia práctica¹.

Ahora bien, desde la teoría de las representaciones sociales (TRS) comienza a explorarse sobre la temática durante los últimos años. Principalmente, Brasil representa uno de los países que promueve focos de investigación sobre la enseñanza desde el prisma de las RS. Desde este enfoque interesa conocer cómo se asimilan e incorporan en la concepción del profesor, como sentido común, el lenguaje científico sobre la enseñanza² (Rangel, 1994; Arena da Costa y Oliveira Almeida, 1998). Los interrogantes que están en la base de estas pesquisas comprenden: ¿qué significa ser un/a buen/a maestro/a para los propios maestros? ¿cómo se construye la representación de buen/a maestro/a? ¿cuáles son los atributos o cualidades que posee un buen/a maestro/a de acuerdo al sentido común del docente? ¿cómo está organizado el sentido de la representación del buen/a maestro/a?

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

FUNDAMENTO TEORICO-METODOLOGICO

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

Teóricamente, la RS se caracteriza por ser un *saber práctico*, organizado y dinámico, que proporciona marcos de entendimiento, de acción y de comunicación a las personas. Mediante ella el individuo logra interpretar los sucesos y

acontecimientos del mundo social. Transforma el caos empírico en un orden significado, provisto de *racionalidad*.

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

Metodológicamente, la investigación en RS, al intentar reconstruir los sentidos sociales elaborados, posibilita emplear un procedimiento metodológico cualitativo³, pautado por una relativa flexibilidad en: la focalización del objeto, la selección del contexto de estudio y los sujetos investigados, las técnicas de recolección de datos y el análisis.

En nuestro dispositivo metodológico utilizamos entrevistas semiestructuradas como técnica de recolección de datos. La técnica estuvo secuenciada en:

A. Administración de una consigna: partiendo del recuerdo de un buen maestro o maestra, se le solicitaba a la maestra que asocie y escriba las cualidades que relacionaba con esa persona.

B. Indagación abierta: posteriormente, se interrogó sobre el significado de las cualidades evocadas. Así, los atributos producidos por las maestras constituyeron los puntos referenciales de indagación en la entrevista.

Posteriormente, los datos obtenidos fueron procesados siguiendo las pautas procedimentales establecidas para la investigación cualitativa. Por este motivo, dividimos tres instancias de análisis: 1. Reducción de datos 2. Disposición de los datos 3.Verificación de conclusiones. Detallaremos, a continuación, los resultados obtenidos en la investigación.

ANÁLISIS DE DATOS

A. La filantropía docente como función docente

Al reconstruir analíticamente la representación social sobre buena maestra evidenciamos que la dimensión emocional de la docencia es central o nuclear. Las maestras atribuyen, predominantemente, significados emocionales a la función docente⁴.

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

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

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

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

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

B. Las carencias de chicos y padres

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

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

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

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

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

Fragmento de una entrevista a una maestra

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

C. El deterioro social de la escuela

¿Cómo se relaciona este fenómeno con las condiciones sociales actuales en las que se halla inmersa la escuela? Básicamente, la transformación del mercado laboral y el abandono estatal del vínculo solidario determinan, en buena medida, procesos de desafiliación social de numerosos contingentes humanos, quienes quedan excluidos del sistema productivo. Son ellos quienes concurren diariamente a la escuela en busca de un espacio social de inclusión.

En virtud de este escenario social de exclusión, las escuelas en contextos de pobreza han “ ampliado” sus funciones⁵: “ comedor, ropero, lugar de trabajo para los sujetos al borde de la desafiliación social -madres cuidadoras, planes de jefes de familia-, centro de salud, y punto de combate contra la violencia familiar, la delincuencia y la drogodependencia” (Pineau, 2003:116).

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

En este sentido, las estrategias asistenciales que se desarrollan en las escuelas para satisfacer necesidades son diferentes: comedor escolar, servicio médico / odontológico, distribución de ropa y útiles. Asimismo, la filantropía docente constituye una estrategia asistencial elaborada por la maestra en su interacción cotidiana con niños y padres pobres.

No obstante, las múltiples demandas que reciben los maestros en este tipo de contextos, y para las cuales no cuentan con los recursos simbólicos necesarios para atenderlas, les ocasionan patologías laborales: desánimo, frustración o desinterés.

ALGUNOS INTERROGANTES

Frente a los datos analizados previamente nos interrogamos: ¿Qué pueden hacer los maestros en condiciones escolares y sociales adversas? ¿Cómo piensan su propia práctica cuando trabajan en escuelas, y con alumnos, socialmente

excluidos? ¿Cómo trabaja pedagógicamente el maestro con niños que viven en extrema pobreza? ¿Cómo vive su función docente en esas condiciones?

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

NOTAS

1. El interés científico que poseen estas investigaciones establece una notoria diferencia con los estudios prescriptivos o normativos sobre la enseñanza. En ellos se pretende delimitar a qué debe denominarse enseñanza de calidad o buena enseñanza y cómo debe actuar un docente para lograr niveles de calidad.
2. Uno de los campos de investigación más desarrollados en el estudio de las RS, y que contribuye a analizar la topografía de la mentalidad moderna, es la *ciencia popularizada*, la cual se orienta hacia el estudio del conocimiento científico devenido en conocimiento vulgar, cotidiano y práctico (Wagner y Elejabarrieta, 1997).
3. Aunque debemos remarcar que en el estudio de las RS la metodología cualitativa no constituye la única vía de acceso, sino que, por el contrario, pueden conocerse mediante dispositivos cuantitativos, estructurados y mensurables. Para mayor profundización véase los excelentes artículos de Banchs (1994) y Spink (1993).
4. No obstante, el análisis incluye otras dimensiones: política, profesional, axiológica. Trabajaremos, a la luz de nuestro propósito en este trabajo, sobre la dimensión afectiva de la docencia.
5. Esta ampliación no es la resultante de una evolución natural de la institución sino que obedece, más bien, a una conjunción de procesos y

políticas sociales, económicas y culturales que “ desigualan y diferencian”
(Redondo y Thisted, 2001:147).

BIBLIOGRAFIA

1. ÁLVAREZ ROJO, Víctor, García Jiménez, Eduardo, Gil Flores, Javier (1999), “ La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos” , en *Revista de Educación*, N° 319 Equidad y calidad en educación, Mayo-Agosto 1999, pp. 273-290, Madrid.
2. ARENA COSTA, W. y OLIVEIRA ALMEIDA, A. (1998), “ A construção do conceito de bom professor” , en PAREDES MOREIRA y DE OLIVEIRA, *Estudos interdisciplinares de representação social*, A-B Editora, Goiania,G.O.
3. BANCHS, María Auxiliadora (2000) “ Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales” , en *Papers on Social Representations*, Volume 9, pp. 1-15.
4. CANTERO, G. y Celman, S. (2001), *Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*, Santillana, Buenos Aires.
5. CAMPOS MADEIRA, Margot (2001), “ Representações sociais e educação: uma importância teórico-metodológica de uma relação” , en Paredes Moreira, A. S. (Org.), *Representações sociais. Teoria e pratica*, Joao Pessoa: Ed. Universitaria, Paraiba, Brasil.
6. DUVEEN, G. y Lloyd, B. (2003), “ Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social” , en Castorina, José A. (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Gedisa, Buenos Aires.

7. GIBAJA, R. y Eichelbaum de Babini, A. (1994), *La educación en la Argentina. Trabajos actuales de investigación*, La Colmena, Buenos Aires.
8. JACKSON, Paul (1996), *La vida en las aulas*, Morata, Madrid.
9. MARKOVA, Ivana (1996), “ En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales” en Páez y Blanco, *Teoría sociocultural y la psicología social actual*, Aprendizaje, Madrid.
10. MARKOVA, Ivana (2003), “ La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici” , en Castorina, José A. (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Gedisa, Buenos Aires.
11. PINEAU, Pablo (2003), “ O escuelas o crisis. Crónicas marcianas del imaginario docente actual” , en Dussel, I . y Finocchio, S. (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
12. PETRALANDA DE HOLLANDA, Mónica (2001), “ A teoria das representações sociais como modelo de análise do contexto escolar” , en PAREDES MOREIRA, A. S. (Org.), *Representações sociais. Teoria e pratica*, Joao Pessoa: Ed. Universitaria, Paraiba, Brasil.
13. RANGEL, Mary (1992), Representações e reflexões sobre o “ bom professor”, *Vozes*, Petrópolis-Río de Janeiro.
14. REDONDO, P. y Thisted, S. (2001), “ Las escuelas en los márgenes. Realidades y futuro” , en Puigros, A., *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*, Homo Sapiens, Rosario, Segunda edición.
15. REDONDO, Patricia (2003), “ Escuelas y pobrezas: entre el desasosiego y la obstinación” , en Dussel, I . y Finocchio, S. (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

16. SPINK, Mary Jane (1993), Qualitative research on social representations: the delightful world of paradoxes” en *Papers on Social Representations* vol 2 (1), 48-54.
17. SPINK, Mary Jane (1994), “ Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais” , en JOVCHELOVITCH, S. y GUARESCHI, P. (Orgs.), *Textos em representações sociais*, Vozes, Petrópolis.
18. WAGNER, W. y Elejabarrieta, F. (1997), “ Representaciones sociales” en Morales, J. F. (comp..), *Psicología social*, Mc Graw Hill, Madrid.