

Universidad Autónoma de Entre Ríos
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales
Licenciatura en Psicología

*Prevención y Promoción de la Salud Mental en el
ámbito Educativo. Reflexiones y articulaciones
posibles.*

Autora: Rocío del Cielo Glaser

Director: Paula Toledo

Paraná, 2022



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

RIDA Repositorio Institucional
Digital Abierto



FHAyCS
Facultad de Humanidades,
Artes y Ciencias Sociales

PREVENCIÓN Y PROMOCIÓN DE LA SALUD MENTAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: REFLEXIONES Y ARTICULACIONES POSIBLES



Universidad Autónoma
de Entre Ríos

FIACS

Tesina de Grado - Lic. en Psicología

Rocio del Cielo Glaser



Licenciatura en Psicología

“Prevención y Promoción de la Salud Mental en el ámbito Educativo.

Reflexiones y articulaciones posibles.”

Autora: Glaser Rocio del Cielo

DNI: 31.724.329

Contacto: rocio_glaser@hotmail.com

Cel. 343-4575581

Directora: Dra. Toledo Paula

2022. Paraná, Entre Ríos.

INDICE

Resumen:	6
CAPITULO 1: INTRODUCCION.	8
Presentación	8
Relevancia Social y Académica	10
CAPITULO 2: PROBLEMA.	12
Pregunta Problema	12
Objetivos de la investigación	12
- Objetivo general	12
- Objetivos específicos	12
Hipótesis o supuestos	13
Antecedentes – Estado del Arte	14
CAPITULO 3: MARCO TEÓRICO.....	19
Introducción	19
Campo de la salud mental.....	19
Una perspectiva para pensar el campo de la Salud Mental.....	20
De la psiquiatría a las políticas en salud mental.....	24
Intervención comunitaria	26
Prevención y promoción en salud mental: criterios y posturas.	27
Sobre la interdisciplina: algunas definiciones y horizontes	34
Marco Normativo	35
Políticas asistenciales en salud	38
Salud y educación: delineando relaciones.....	40

Campo educacional	42
Educación: conceptos orientadores.....	43
Transmisión como colaboradora de la conformación de la subjetividad.....	46
Psicología y educación.....	47
Escenario escolar: problemáticas.....	47
Educación: unidad o diferenciación.....	48
Funciones de la escuela y de la educación desde una perspectiva alternativa.	50
Marco normativo	52
CAPITULO 4: DIMENSIÓN METODOLÓGICA.....	53
Tipo de diseño.....	53
Selección de la unidad de estudio	53
Universo o población.....	54
Unidad de análisis	54
Muestra	54
Técnicas de recolección y análisis	54
Técnicas de análisis de la información.....	55
CAPITULO 5: ANALISIS.....	56
Introducción	56
APS- Prevención y Promoción de la Salud Mental- Escuela	58
1- Sobre la delimitación de los criterios y características que conforman las prácticas de promoción y prevención de la salud mental en la escuela.	59
a- El campo de la salud mental en la escuela.	59
b- La relevancia de lo comunitario y el trabajo en red.....	60
c- Función de la escuela: la escuela como espacio seguro.....	62

d- Transversalidad.....	64
e- La necesidad de detener el tiempo escolar.	66
2- Herramientas para la promoción y prevención de salud mental en la escuela.	67
a- Observación.....	68
b- Escucha	70
c- Espacios de reflexión:	72
d- Charlas cotidianas: interacción y aportes de los niños.	74
e- Relación alumno-docente: Transferencia y promoción de la salud mental.	75
CAPITULO 6: CONCLUSIONES	77
Referencias	80
ANEXO	87
ENTREVISTAS	87
Entrevista N°1	92
Entrevista n° 2.....	110
Entrevista n° 3.....	126
Entrevista N° 4.....	145
Entrevista N° 5	166

Resumen:

El objetivo de la presente investigación es reconocer acciones de prevención y promoción de la salud mental llevadas a cabo por las docentes del primer ciclo de la Escuela Mitre de la ciudad de Paraná. Se considera para tal objetivo la relevancia de la cotidianeidad en la escuela en la implementación de dichas acciones del campo de la salud mental. Nuestra hipótesis de trabajo es que existen acciones llevadas a cabo por los docentes que trabajan en la escuela con características de acciones de promoción y prevención de la salud mental, a pesar de no ser explicitadas y estructuradas como tal.

Se ha considerado para esta investigación el diseño metodológico cualitativo, siguiendo la lógica compleja dialéctica. La unidad de estudio seleccionada fue “Escuela N°88 Bartolomé Mitre” de la ciudad de Paraná. La muestra es de tipo intencional y estuvo compuesta por las cinco docentes de grado del primer ciclo. Como técnica de recolección se utilizó entrevistas en profundidad, lo que permitió la indagación del discurso de las docentes sobre los acontecimientos cotidianos de dónde se extrajeron las acciones estudiadas. Para el análisis de la información se utilizó la técnica de “frases significativas” que permitió relacionar el análisis y la interpretación, extrayendo desde lo empírico las categorías teóricas explicativas.

Del análisis y la interpretación de la información arrojada se obtuvo la sistematización de las herramientas más utilizadas por las docentes como recurso para el abordaje de las estrategias de promoción y prevención de la salud mental. Siendo las principales la observación, la escucha, las charlas cotidianas, los espacios de reflexión y la relación alumno-docente. Para llegar a los criterios que definen dichas prácticas se trabajó con la delimitación e interpretación de las significaciones dadas por las docentes sobre las definiciones asociadas a la salud mental que circulan en la escuela, la relevancia de lo comunitario y el trabajo en red, la función de la escuela, la transversalidad y el tiempo escolar. Dichas categorías teóricas condensan los objetivos y características que nos permiten ubicarlas en el eje del cuidado, dentro de la configuración de los procesos socio-históricos de salud-enfermedad. Haciendo posible

bajo esta lectura la implementación de las estrategias de promoción y prevención de la salud mental en la especificidad del campo educacional. Este recorrido permite establecer un marco conceptual desde la Psicología que da cuerpo a estas acciones subjetivantes llevadas a cabo por las docentes en la particularidad del tiempo escolar, como una forma de implementación de las estrategias de promoción y prevención de la salud mental.

CAPITULO 1: INTRODUCCION.

Presentación

Esta investigación es un aporte a las indagaciones sobre el campo educacional en su relación con el campo de la salud mental. En particular, sobre la articulación de la cotidianeidad en la escuela con la promoción y la prevención de la salud mental. El recorte se realiza sobre el discurso de las maestras del primer ciclo de la escuela Mitre de la ciudad de Paraná.

Nuestras indagaciones giran en torno a dilucidar un potencial que se fuga en prácticas cotidianas, en la resolución de conflictos o la atención de situaciones que exceden el rol de transmisión de conocimiento. El interrogante principal se delinea entonces sobre la pregunta ¿qué acciones de los docentes podrían, por su objetivo y características, enmarcarse como acciones de promoción y prevención de la salud mental en la escuela? Siendo nuestro objetivo general reconocer acciones de promoción y prevención de la salud mental llevadas a cabo por los docentes del primer ciclo de la Escuela Mitre de la ciudad de Paraná.

Los objetivos específicos se concretarán en la detección en el discurso de las docentes de las articulaciones posibles entre la prevención y promoción de la salud mental desde la práctica cotidiana en la escuela. La indagación sobre las articulaciones de estos campos que pudieran expresarse en este proceso, el análisis del discurso de estas docentes y la ubicación de los elementos que consideramos constituyen la prevención y la promoción de la salud mental.

Nuestra unidad de estudio la constituye la “Escuela n° 88 Bartolomé Mitre”, ubicada en calle pronunciamento 1087 de la ciudad de Paraná. Se trata de una escuela Nina que aloja 180 alumnos aproximadamente, provenientes en su mayoría de los

barrios Belgrano y Mitre de nuestra ciudad. Es una escuela de jornada extendida y fue creada con el fin de garantizar la educación e inclusión.

Justificación del problema

Los interrogantes surgen de la práctica como acompañante terapéutico en una escuela, en donde tuvimos la oportunidad de participar como testigos de una serie de acciones llevadas a cabo allí que tenían a simple vista unas características que excedían los objetivos formales por nosotros supuestos en el ámbito escolar.

Aquellas acciones nos impresionaron como acontecimientos que ocurren por fuera de la estricta transmisión de conocimiento y que producían efectos. Entre otras cosas, en los modos de estar en la escuela y en las cuestiones puestas en juego por niños y adultos con los que interactuaban. Lo que allí se producía comenzó a interpelarnos sobre el lugar, la relevancia, las formas de llevarlas adelante, sobre si existía o no una instancia de despliegue discursivo de las mismas. Si se enmarcaban o no como acciones atravesadas por el campo de la salud mental. Luego de las primeras lecturas lo pudimos plantear en relación a la articulación entre la promoción y prevención en salud mental y las acciones llevadas a cabo en el ámbito institucional educativo que pudieran relacionarse con estas.

El debate en relación a lo que acontece en la escuela, que incluye en este trabajo las lecturas de lo que está más allá de la educación formal y los fenómenos relacionados interpela también a los docentes, conforman el lugar desde donde nos ubicamos para el planteo del tema de esta investigación. Buscamos en este escenario un lugar para las reflexiones acerca de las acciones de prevención y promoción de la salud mental que pudieran extraerse de las situaciones que emergen en la escuela, en las relaciones entre los actores, en las maneras de resolver situaciones. Todo esto en relación a las docentes

que acompañan esta etapa, buscando en su decir puntuaciones que pudieran marcar un camino para definir esas acciones en su cruce con la salud mental.

Definiríamos las acciones de prevención y promoción en salud mental en el contexto de este trabajo como acontecimientos que se vuelven oportunos para el desarrollo de valores positivos sobre el proceso de salud-enfermedad, buscando el fortalecimiento subjetivo de quienes participan. Una búsqueda de escenarios que potencialicen, viéndolos como oportunidades para la reflexión. Se propone una articulación en relación a las situaciones que ocurren en el ámbito educativo y la posible apertura a una reflexión sobre su relación con las prácticas en salud mental.

Pensando con Bleichmar (2008) en la recuperación de la función de la escuela como lugar de recomposición subjetiva, estos acontecimientos adquieren el protagonismo de nuestros interrogantes.

Tomando como escenario de despliegue a la escuela y sus complejidades, se pretende indagar las relaciones de las acciones que se ponen en juego en el abordaje de diversas situaciones problemáticas, o no, que exceden la estricta transmisión de conocimientos y que podrían enmarcarse como acciones de prevención y promoción de la salud mental proponiendo una lectura de dicha articulación.

Relevancia Social y Académica

La relevancia académica del presente estudio reside en el aporte a un campo de reflexiones que expresa la complejidad de la trama social y de los esfuerzos teóricos por estar a la altura de las demandas que de él se desprenden. Consideramos que colabora a la urgencia de instalar el debate sobre la transversalidad del campo de la salud mental en todas las prácticas sociales, siendo el campo educativo especialmente pertinente para la

aplicación de políticas que expresen la dirección compartida en las tendencias teóricas puestas en tensión en la actualidad.

Consideramos relevante para la psicología esta investigación porque aunque las prácticas de promoción y prevención en salud mental han sido incluidas explícitamente como pertinente a las políticas del campo, se evidencia una diversidad que hace visible la ausencia de una dirección clara al respecto y ponen sobre el tapete la complejidad y la necesidad de un esfuerzo en el tratamiento de este tema que dé un sustento teórico posible.

Siendo fundamental para el campo de la salud mental el fomento de valores positivos en la construcción del proceso salud-enfermedad creemos que el debate de la puesta en práctica de esta tendencia es fundamental para colaborar en su camino de concreción.

CAPITULO 2: PROBLEMA.

Pregunta Problema

- ¿Qué acciones de las docentes podrían, por sus objetivos y características, enmarcarse como acciones de promoción y prevención en salud mental en la escuela?

Objetivos de la investigación

- Objetivo general

- Reconocer acciones de promoción y prevención de la salud mental llevadas a cabo por los docentes del primer ciclo de la Escuela Mitre de la ciudad de Paraná.

- Objetivos específicos

- Detectar en el discurso de los docentes que trabajan con el primer ciclo en la escuela, articulaciones de la promoción y prevención de salud mental y su transmisión desde la práctica cotidiana en la escuela.
- Indagar las relaciones entre las acciones de prevención y promoción en salud mental y la escuela.
- Analizar las articulaciones entre el discurso de los docentes que trabajan con el primer ciclo de la Escuela Mitre de la ciudad de Paraná y los elementos que constituyen las acciones de promoción y prevención de la salud mental en la escuela.

Hipótesis o supuestos

El supuesto principal que orienta este trabajo, es que existen acciones llevadas a cabo por los docentes que trabajan en la escuela con características de acciones de promoción y prevención de la salud mental, a pesar de no ser explicitadas y estructuradas como tal. Y derivado de este, que su planteo y análisis puedan aportar al debate y al enriquecimiento de las experiencias.

Antecedentes – Estado del Arte

Se ha trabajado en la búsqueda de antecedentes con investigaciones, artículos especializados, trabajos de grado y posgrado en nuestro país que estudien la articulación de los campos que se propone para la presente investigación, focalizando en experiencias de trabajo sobre prevención y promoción de la salud mental. También se incluye un trabajo de Chile que por el acercamiento a la temática nos pareció oportuno incluir; y otro que hace un tratamiento del tema más general, tomando la prevención y la promoción de la salud mental de manera más global, incluyendo un panorama internacional sobre el mismo. Se ha hallado en esta exploración que hay investigaciones realizadas en el ámbito comunitario en relación a la prevención y promoción y su entrecruzamiento con la institución escolar, siendo el trabajo evaluativo sobre el Programa Habilidades para la Vida de Chile el que más se acerca a nuestra temática e incluye el discurso docente. Pero no se ha encontrado ninguno que incluya el discurso de docentes sobre el estado actual de la temática desde la práctica no formal que suponemos se delinea en situaciones concretas en las escuelas, y no se ha hallado antecedente de la estructuración y planificación de dichas acciones en nuestro país, planteadas desde la potencialidad de la transmisión en el ámbito escolar.

Investigación: “La eficacia de la promoción de la salud mental y la prevención de los trastornos mentales”.

Autora y radicación: Eva Jané-Llopis, Centro de la Investigación para la Prevención, Universidad de Nijmegen, Holanda 2004.

Fuente: Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría. N° 89, Madrid ene. / mar. 2004.

En la investigación se trabaja sobre los factores que contribuyen a una aplicación más eficaz y sistematizada de programas de prevención y promoción de la salud mental,

utilizando datos estadísticos de metodología cuantitativa y utilizando el meta-análisis para extraer la evidencia de su eficacia. Este trabajo plantea que hay resultados de estudios que demuestran la eficacia de la prevención y la promoción de la salud mental, con lo cual su aporte apunta a la predicción de la eficacia de las intervenciones. Para ello propone tener en cuenta que los resultados de los estudios sobre la temática no son generalizables a otros problemas de salud o a otras poblaciones más que las incluidas en los programas estudiados. Y también destaca la falta de homogeneidad y minuciosidad a la hora de presentar resultados de estudios. Propone el acercamiento entre la investigación y la política para lograr la colaboración entre práctica e investigación y destaca la importancia de apuntar al logro de un sistema que pueda transferir programas de confirmada eficacia a otras regiones, culturas y países. Consideramos pertinente estos aportes para nuestra investigación ya que basa sus reflexiones en métodos específicos que comprueban la eficacia de las intervenciones desde la promoción y prevención de la salud mental a nivel global destacando la importancia de considerar para su aplicación las características tanto de la población a la que se aplique como a la organización social, política y económica de cada región.

Investigación: “Estrategias comunitarias en promoción de salud mental: Construyendo una trama conceptual para el abordaje de problemáticas psicosociales complejas”

Autora y radicación: Claudia Bang, Universidad de Buenos Aires, Consejo Nacional de Investigaciones y Técnicas (CONICET), Argentina 2014.

Fuente: Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, Vol. 13, N° 2 (2014)

La autora se propone una aproximación teórica que permita la incorporación de prácticas de promoción de la salud mental comunitaria desde una perspectiva abierta a la complejidad; para ello utiliza una metodología cualitativa que brinda un marco de flexibilidad. Define la promoción como un ámbito específico de intervenciones dentro de un modelo de atención de salud mental centrado en la prevención de desórdenes

mentales. Esta perspectiva incluye prácticas comunitarias que abordan las problemáticas de la salud mental desde una perspectiva de prevención y promoción integral por fuera del sistema de salud. Destaca la necesidad de una conceptualización no normativa de la promoción de salud/salud mental refiriéndose con esto al rescate de los valores de cada comunidad y a la recuperación de la dimensión subjetiva. La pertinencia del presente trabajo para nuestra investigación está dada por el abordaje de la prevención y la promoción integral de la Salud Mental fuera del sistema de salud, considerando la importancia de otros ámbitos comunitarios.

Investigación: “Repensando las prácticas de salud y educación en las complejidades sociales. Descripción y análisis de una metodología de investigación de acción participativa”

Autores y radicación: Facundo Corvalán, Universidad Nacional de Rosario 2013.

Fuente: Psicogente 16 (29), 197-208. Enero-junio 2013, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.

Se propone indagar las representaciones de salud que se dan en responsables del hogar, maestros de escuela y profesionales de la salud; en base a esto, definir indicadores de problemáticas, y por último, describir demandas y prácticas de salud que se destaquen. También propone, por tratarse de una investigación acción, objetivos de transformación. Se propone como premisa de trabajo la idea de que los lazos de los agentes de salud con la población y demás instituciones educativas hacen posible un trabajo más acorde a las necesidades de la población que asiste. Destaca la utilización de estrategias no formales para la puesta en práctica de estrategias de acción originales. Resalta también la importancia del acercamiento entre las instituciones educativas formales (escuelas) y los saberes cotidianos de las personas que lo habitan en las discusiones en salud, siendo dicho entrecruzamiento tan educativo como sanitario en palabras del autor. Este trabajo resulta un gran aporte a nuestra investigación ya que se

acerca a la temática destacando el valor de la escuela en su función comunitaria y pone en valor las estrategias no formales.

Investigación: “La construcción de espacios de promotores de salud en escuelas públicas (nivel secundario) como aporte a la salud mental comunitaria”

Autor y radicación: Cristian H. Carlini, Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), Argentina 2017.

Fuente: Margen: Revista de trabajo social y ciencias sociales. N°84, 2017.

En palabras del autor, con este trabajo se busca explicitar y visibilizar la importancia de los aportes a la consolidación de la Salud Mental Comunitaria a través de proyectos de promoción de salud y prevención de enfermedades. En este contexto describe la implementación de este programa, que consiste en la formación de promotores de salud en las escuelas públicas en el nivel secundario. El mismo surge de la detección de falta de espacios donde los adolescentes pudieran desarrollar conocimientos y saberes sobre diversas temáticas de salud, y la importancia del debate y reflexión sobre la promoción de la salud y la prevención de enfermedades, estimulando y apoyando así la participación de los adolescentes. Consideramos de relevancia los aportes de este trabajo para nuestra investigación ya que, aunque está enfocado en adolescentes, destaca la importancia de generar espacios en la escuela para las acciones de prevención y promoción de la salud mental, fomentando la participación activa de los sujetos.

Investigación: “Salud Mental en escuelas vulnerables: evaluación del componente promocional de un programa nacional”

Autores y radicación: Myriam George Lara, Javier Guzmán Piña, Marcela Flotts De Los Hoyos, Ana María Squiccialini Navarro y María Paz Guzmán Llona, Chile 2012.

Fuente: Revista de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile. Vol. 21 Núm. 2 (2012), p.55-81.

El trabajo explora cualitativamente el componente promocional del “Programa Habilidades para la Vida”, implementado en escuelas vulnerables en Chile. Este programa es implementado por el Departamento de Salud del Estudiante, perteneciente a la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb). Incluye a distintos actores involucrados y busca aportar a la consolidación de una estrategia nacional y pública de promoción de la salud mental en el ámbito escolar. Se concluye que la reparación relacional en contextos educativos de alta vulnerabilidad psicosocial sería la principal contribución del componente promocional del programa. Nos resulta un aporte pertinente para nuestra investigación porque, aunque se trata de la evaluación de un programa específico, aborda los componentes generales que comprueban la eficacia de las acciones de prevención y promoción de la salud mental en el contexto educativo. Poniendo en valor las prácticas sociales que se llevan a cabo en el contexto escolar para toda la comunidad en términos de salud mental.

CAPITULO 3: MARCO TEÓRICO

Introducción

Para introducirnos en la temática tomamos la definición de campo de Bourdieu (1990) para hacer mención de los dos ejes temáticos principales de la investigación es decir el campo de la salud mental y el campo de la educación.

El autor propone que un campo sería un espacio estructurado de posiciones cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes. Propone la existencia de leyes generales de los campos.

La estructura de un campo, es un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha o la distribución del capital específico. Se refiere a capital específico como aquello que cobra valor en relación con un campo determinado. Es decir, dentro de los límites del mismo y con posibilidades de convertirse en otra cosa solo bajo determinadas condiciones.

Campo de la salud mental

En este apartado delineamos las categorías que tomaremos para las consideraciones sobre el campo de la salud mental.

Comenzando por el contexto en que se va conformando el campo y cómo queda definido. Luego se trabaja sobre la conformación del mismo como política social. Se especifica el lugar de éstas en el proceso de descentralizar la atención y simultáneamente prevenir y promover. Se realiza este trabajo a partir de Galende.

Una vez delimitadas las categorías más amplias nos dedicamos a extraer pautas sobre las intervenciones comunitarias, ya que las señalamos como el medio para llevar adelante concretamente las políticas relativas a prevención y promoción. Tomamos a Del Cueto.

Avanzamos hacia el contexto de surgimiento de la APS (Atención Primaria de la Salud) al cual queda enlazado un modo de pensar las acciones preventivas de los trastornos mentales y promotoras de la salud mental. Se especifican las líneas teóricas que quedan establecidas en este proceso. Con este objetivo tomamos a Stolkiner.

Luego encontraremos un apartado donde establecemos algunos puntos de referencias del marco normativo que acompaña las transformaciones del campo. Para ello se menciona los documentos que consideramos centrales. Carta de Ottawa, Ley de Salud Mental N° 26.657 y una reflexión sobre la perspectiva de los Derechos Humanos.

Continuamos el recorrido señalando algunas cuestiones particulares sobre las políticas asistenciales en relación con la pobreza como categoría central de análisis, tomando otro trabajo de Stolkiner.

Se finaliza el apartado con una aproximación de los campos a trabajar Salud Mental y Educación para lo cual se toma a Stolkiner.

Una perspectiva para pensar el campo de la Salud Mental

Para definir el sistema de la salud mental, seguiremos a Galende (1994). Propone partir de la idea de que el objeto de la salud mental no es un objeto natural sino un objeto social-histórico. Éste no se restringe a la producción de enfermedades mentales, sino que incluye a la producción de valores positivos de salud mental. Brindando el marco en que las enfermedades pueden ser pensadas y explicadas.

En las políticas actuales del sector se asume que la salud mental forma parte de las condiciones generales del bienestar. Se ocupa del bienestar psíquico y del sufrimiento mental, por lo que está en estrecha relación con las condiciones sociales de la vida. La pareja, la familia, la vida comunitaria, etc., son el ámbito de producción de valores de felicidad o sufrimiento. De conocimientos enriquecedores de la personalidad o de empobrecimiento intelectual. Estos valores son propios de cada cultura en cada momento de su desarrollo.

Hay cinco elementos que Galende (1994) propone como distinguibles y analizables según la autonomía relativa que tienen en su devenir histórico.

El primero corresponde a las formas históricas del daño mental, y lo define proponiendo que toda sociedad produce una subjetividad situada en su tiempo histórico y a la vez genera las condiciones suficientes y necesarias para establecer distintas formas de padecimiento mental. El daño mental solo es comprensible en relación con los códigos simbólicos que cada sociedad pone en juego en cada momento histórico.

El segundo elemento son las disciplinas a las que se asigna. Toda cultura elabora ella misma los modelos para ser comprendida. La representación que la cultura da al daño mental circunscribe el lugar en que ha de construirse el conocimiento y define la disciplina que ha de encargarse del mismo. Es la norma social la que funda el consenso para que la representación y el objetivo sean coincidentes en el acto terapéutico.

Se propone que existe una correspondencia entre los modos sociales, en que se representa la subjetividad y sus alteraciones, y la respuesta que una disciplina efectúa a esa representación.

Toda disciplina es un sector acotado y específico de práctica social, que genera las teorías que han de corresponderse con esas prácticas y las legitima. La existencia social de una disciplina requiere formularse la pregunta: sobre qué necesidad de la estructura social se ha construido y opera. Esta pregunta se sostiene, en lo relativo a su constitución, relacionada a un determinado momento histórico y su mantenimiento presente. En relación con una demanda social operante, es decir, que requiere ser respondida.

En toda demanda en salud mental opera el deseo, ya que este es su motor esencial. Esta tiene siempre una dimensión colectiva, requiere un imaginario grupal. Toma su fuerza de esta dimensión colectiva. Por eso las reformas que las disciplinas pretenden instalar en relación a una demanda no pueden encontrar eficacia si se limitan a reformas asistenciales. Toda demanda se articula en un discurso. Otra característica es que no es equivalente a necesidad. La demanda es articulación del sufrimiento humano a un deseo, es decir, al llamado a otro del que se espera una satisfacción. Se señala con esto que las intervenciones comunitarias en relación con la promoción de valores en salud mental encuentran un límite en su eficacia en este aspecto de la demanda, donde se

articula con el deseo. Cuando la disciplina se constituye, la necesidad social se transforma irreversiblemente en demanda.

El tercer elemento son las teorías y los saberes. En los conocimientos que sustentan el conjunto de ideas y prácticas de la salud mental hay una apelación al saber científico y filosófico, del cual se trata de extraer sus leyes y sus métodos. Pero en lo relativo a la enfermedad mental solo se ha conseguido revestir de racionalidad teorías que se agotan en la descripción, sin producir un conocimiento verdadero de su objeto. En este sentido, los saberes que históricamente y en diversas tradiciones han comprendido la enfermedad mental son saberes vulgares, ligados a cierta experiencia de la locura.

Las teorías nos hacen accesibles y comprensibles ciertas realidades humanas. Debemos tener en cuenta que toda teoría influye sobre la realidad que teoriza. En sentido benéfico como productor de nueva inteligencia; o negativamente, para recubrir y oscurecer los hechos.

El cuarto elemento lo constituyen las prácticas terapéuticas, de las que se considera que su determinación está ligada con frecuencia a modos más espontáneos y pragmáticos de enfrentar los problemas de los enfermos mentales. Funcionan con extrañamiento, a veces francamente contradictorias, respecto de las teorías.

El quinto y último elemento lo constituyen las instituciones. El discurso social, instituyente de una norma psicológica, permite pensar a la salud mental como una institución social. Genera formas de organización de esa norma, plasmadas en las formas particulares de relación de quienes participan. Instituye así diferencias y funciones, por ejemplo, enfermos/sanos. Estas organizaciones se asientan en establecimientos, en los que la institución realiza de modo concreto estas relaciones e implementa las prácticas.

Con los movimientos de reforma psiquiátrica se cuestiona sobre todo a las instituciones asilares que hasta finales del siglo XIX habían monopolizado la asistencia psiquiátrica. En los comienzos del siglo XX se produce una revalorización de las relaciones interpersonales y de las problemáticas subjetivas a los que el psicoanálisis

asiste en sus orígenes. En 1908 se crea el primer servicio de diagnóstico en un hospital general, abriendo así un nuevo espacio institucional para la enfermedad mental.

En 1910 se inicia un movimiento social de denuncia del tratamiento inhumano que sufren los enfermos mentales en los hospitales psiquiátricos. Es impulsado por un ex internado apoyado por Mayer, el promotor de este movimiento crítico en los Estados Unidos. Simultáneamente se proponen otras formas de atención en instituciones abiertas con mayor énfasis en la prevención. Se autodenominó Movimiento de Higiene Mental. Fue abarcando un campo más amplio que el de la psiquiatría asistencial, ya que se propuso generar las condiciones para la promoción de valores psíquicos positivos. Generando toda una ideología social del bienestar que excedía la sola ausencia de enfermedad. Este movimiento hace posible pensar las tareas de prevención y promoción de salud mental, constituyéndose así en el antecedente más importante de la gran reforma que, a partir de 1945, han de llevar las nuevas políticas en el área de la salud mental.

Otro hecho clave fue la creación de los centros comunitarios de salud mental, entre cuyas funciones se encuentran las de prevención y promoción, que incorporan progresivamente problemáticas como drogadicción, infancia, marginalidad, etc. Las prácticas allí desarrolladas comenzaron siendo una extensión de las de asistencia médica pero introdujeron, por la vía de la prevención primaria, un modelo más general de intervención sobre los problemas sociales de la comunidad.

A la par que se produce una ideología general sobre el bienestar psíquico, se nota la insuficiencia de recursos teóricos y técnicos para una intervención concordante en la comunidad. En esas circunstancias se logra ver la necesidad de incorporar a salud mental profesionales de otras disciplinas: sociólogos, trabajadores sociales, antropólogos, psicólogos, etc. Se crean los equipos de salud mental y se comienza a hablar de multi e interdisciplina.

A partir del prestigio que consigue la prevención primaria y la desinstitutionalización se opera una reformulación. Por vía de la prevención primaria, la salud mental se abre a una intervención en otras instituciones sociales: la escuela, la

medicina, villas, el derecho, etc. Caplan define a la prevención primaria como la acción de modificar los factores que hacen patológica a una comunidad, abriendo el pasaje de una acción técnico-médica a un activismo militante. A partir de allí se identifica la salud mental con cierta política, en tanto expresa los objetivos que una sociedad se plantea en términos de relaciones sanas entre sus miembros y la producción de bienestar.

Es en este contexto que se insertan los interrogantes sobre las posibilidades de desarrollar prácticas e investigaciones que den un sustento teórico y una orientación práctica sobre la implementación de las acciones de promoción de la salud mental y la prevención de los trastornos mentales. Correspondiéndose con las nuevas perspectivas que definen el campo de la salud mental y habilita un corrimiento de la atención desde el paradigma asistencial hacia el desarrollo de prácticas para la prevención y la promoción.

De la psiquiatría a las políticas en salud mental

En continuidad con estas definiciones tomamos otro texto de Galende (1994) para ubicar el lugar de las políticas de prevención y promoción en salud mental.

Los movimientos de desinstitucionalización y reforma psiquiátrica traen el planteo de nuevas problemáticas, nuevos métodos y una nueva disciplina de lo mental que no se respalda en la medicina sino que se propone como un conjunto de saberes y prácticas sociales. Este escenario va acompañado de una nueva comprensión del Estado y de los políticos, a partir de la cual debe asumirse este nuevo campo. Este proceso conlleva, para el abordaje de la salud y la enfermedad mental, considerar que se trata de un sector específico de prácticas sociales regulado por políticas tendientes a una gestión colectiva del bienestar social.

De este movimiento de pasaje desde lo psiquiátrico a las políticas de salud mental tomamos como eje organizativo, los procesos puntualizados por el autor.

El primero tiene que ver con los procesos sociales de modernización que producen en sus movimientos nuevas subjetividades sin lugar en la trama social. Nuevos marginales que no solo tienen que sobrellevar su miseria económica sino también existir por fuera de una trama social que no los vincula a los procesos reales de la vida colectiva, todo esto con el consecuente alejamiento de la capacidad de influir sobre las decisiones sociales.

El segundo está representado por una forma que toma la política estatal en argentina respecto de la salud mental, que consiste en desarrollar una política con dos caras.

Por un lado asume centralizar la información, normativiza a través de las políticas sectoriales los modelos sanitarios. Regula el sistema de atención, el financiamiento y legisla sobre cobertura.

Por otro lado, tiende a que la población y los individuos asuman por sí mismos la gestión de su bienestar y su enfermedad. También difunde la idea de la participación comunitaria en todo lo referente a los cuidados de la salud.

Y el tercer proceso se refiere a que debido a la complejización de los planteos de las problemáticas de salud mental, se hace imposible a los técnicos específicos no considerar el contexto cultural, social, económico y político. Con lo cual el campo de la salud mental queda necesariamente vinculado al sistema político.

Se trata entonces de generar condiciones para una potenciación de las cualidades en que los vínculos humanos pueden ser creativos, desarrollar inteligencia y bienestar. No se pretende que una política preventiva general impida todo tipo de desajuste subjetivo o cultural. Por lo ante dicho debe haber un sistema asistencial para quienes fracasan que se articule con el aspecto preventivo.

Intervención comunitaria

Definiremos la intervención comunitaria tomando a Del Cueto (2014) y comprendiéndola como toda intervención en la producción subjetiva, se interviene sobre los aconteceres de la vida social. En éstas se ponen en juego los modos de la vida en sociedad. Nos referimos a cómo viven las personas, cómo interactúan en todo sentido, las relaciones de goce con otros, la relación con el cuerpo, la sexualidad, las relaciones afectivas, las ideas sobre lo que está bien y lo que está mal. Este conjunto de realidades nos da una visión sobre cómo vive esa comunidad sus interacciones, como se sostienen, como son sus lazos y su organización cotidiana, su vida laboral, como se introducen en su historia.

Tomamos aquí la noción de poblaciones en riesgo ya que se puede asociar a la posibilidad de que se concreten ciertos padeceres subjetivos pero no los confina como destino necesario. La noción de riesgo como la entendemos implica que ocurran una conjunción de factores o hechos, que realizarían la existencia de tal padecimiento posible en un contexto determinado. Con lo cual queda abierta la posibilidad de prevenirlos ubicando la constelación de factores sociales, originados del contexto de relaciones interpersonales o de tipo individual, a modo de necesidad de fortalecimiento de ciertas herramientas subjetivas que podrían mitigar sufrimientos. Cuando se hace referencia al término vulnerable para describir poblaciones se corre el riesgo de obturar el trabajo de prevención. El planteo en la concreción de ciertas carencias no deja ver las potencialidades de su reversión en la comunidad.

Esta perspectiva nos daría un espacio para reconocer recursos internos de las personas que conforman esa comunidad que la necesidad haya impedido que se desarrollen. Las problemáticas sociales no tienen un origen clasista de forma exclusiva y necesaria, perder de vista el horizonte posible puede ahogar los espacios de intervención. El foco puesto exclusivamente en problemáticas establecidas desde los niveles de atención, sin acompañarlas de intervenciones de prevención lleva a un círculo vicioso.

Vuelve la posibilidad de destinar toda intervención en salud a la asistencia, como la única posible, saturando el sistema con demandas en crecimiento.

La pobreza material, la falta de alimentación adecuada o las carencias en atención a la salud son construcciones hechas de políticas desiguales y de privilegios.

Su consecuencia recae en la producción subjetiva de los diversos momentos históricos que naturalizan estas condiciones y hace desaparecer al sujeto de derecho. “Las necesidades conquistan el territorio del alma. No hay tiempo ni espacio interno para hacerse de un ser. El sujeto comunidad se encuentra exiliado de su ser” (Del Cueto, 2014, p. 40).

Las necesidades deshumanizan, no dan lugar al surgimiento del sujeto que solo encuentra existencia en la búsqueda sin fin de cubrir necesidades básicas. Lo priva de la posibilidad de goce de una vida digna, con deseos y aspiraciones. Es fundamental poner en cuestión todo aquello que naturalice tal condición de exclusión.

Prevención y promoción en salud mental: criterios y posturas.

Para hablar de prevención y promoción de la salud tomaremos a Stolkiner y Solitario (2007) en sus reflexiones sobre atención primaria de la salud en relación a la salud mental.

Comenzaremos diciendo que los padecimientos mentales han sido reconocidos progresivamente en todos los ámbitos. En la conformación de estas problemáticas de salud mental operan mecanismos de desigualdad social, de pobreza, de las políticas económicas y de la forma en que las sociedades se organizan institucionalmente. Todo esto afecta directamente a la conformación de los procesos de salud- enfermedad- atención, complejizando la trama de producción de los padecimientos subjetivos.

Repercutiendo directamente en lo que hace al sustento que debería dar la filiación comprometida en este proceso.

Estos procesos tienen grandes costos económicos y sociales porque afectan a personas en edad productiva y requieren esfuerzos y recursos de las familias a largo plazo. Se debe considerar también otros costos en lo referido a pérdida de producción de las personas afectadas por padecimientos mentales.

Estas personas que son atendidas por medio de abordajes psiquiátricos, padecen las consecuencias de este modelo de atención siendo también víctimas de exclusión y de falta de garantía de derechos. Sumándose a los costos sociales y económicos antes mencionados. También debe considerarse el alto costo simbólico que conlleva la naturalización de los procesos segregativos.

Frente a la complejidad de estos problemas crecientes existe una desigualdad en el acceso a la atención y servicios en general de salud mental. Los números son alertadores y contundentes:

Según un estudio de la OMS el 41% de los países no tiene definida una política de salud mental, solo el 28% destina presupuesto especial para el área y de ellos el 36% le asigna menos del 1% de su presupuesto total en salud. El 37% carece de centros de atención comunitaria de salud mental, la provisión de psicofármacos esenciales en el primer nivel es baja y el 65% de las camas destinadas a salud mental se encuentran en hospitales monovalentes. (Stolkiner, Solitario, 2007, p. 2)

En los países donde no se han implementado los procesos de reforma de los servicios de salud mental, la asistencia suele tener consecuencias altamente iatrogénicas, llegando a producir más daño que la enfermedad misma.

Con todo esto queda explícita la necesidad de reformar de los servicios de salud mental. Desde la OMS se plantea esta urgencia y los lineamientos generales son el cierre progresivo de los hospitales psiquiátricos, el desarrollo de servicios comunitarios de salud mental, la disponibilidad de medicamentos esenciales, la creación del vínculo entre el sector salud y otros sectores. Todo esto lleva implícito también la defensa de los derechos de los pacientes y el trabajo para erradicar la estigmatización que los segrega.

Todos los movimientos actuales en este sentido hacen posible retomar y profundizar los objetivos de la reforma en salud mental. En la base se encuentra el establecimiento de las estrategias de Atención Primaria de la Salud y las reformas en salud mental desde un enfoque comunitario. Al ponerse en foco las políticas, con la perspectiva que promueven la responsabilidad social y estatal en el cumplimiento efectivo de los derechos de ciudadanía se hace posible un horizonte para las políticas que van en dirección de la inclusión. Hace años se trabaja en cómo llevar adelante la APS y las acciones necesarias para la salud mental, tal como están contempladas en la conformación de este campo. Desde hace tiempo están establecidos los direccionamientos pero hace falta concretar el cómo llevarlas adelante. Requieren grandes cambios, profundos, en la organización de las instituciones que inmortalizan prácticas que se mantienen en función de intereses de algunos sectores minoritarios.

Se reflexiona sobre las articulaciones posibles entre APS, en sus diversas interpretaciones, y la salud mental comprendida como un campo de prácticas sociales.

Los procesos de las políticas del campo de la salud mental desde su historia resultan tan diversos como los contextos y estados en los que se desarrollaron. Se señalan como tendencias generalizables algunos puntos importantes como centrar la atención en el padecimiento subjetivo y no en la enfermedad mental, romper el supuesto de peligrosidad asociada al encierro en los asilos, modificar las reglas jurídicas al respecto. Buscar propuestas de formas integradas a la sociedad, ambulatorias para la atención de patologías psiquiátricas clásicas. Proponer estrategias de promoción de la salud para trabajar las producciones sociales del padecimiento subjetivo. Incorporar la

perspectiva de derecho a las prácticas del campo. Y fomentar el abordaje interdisciplinario e intersectorial.

Todos estos objetivos se encuentran presentes en las propuestas de APS:

En 1990 la declaración de caracas, conclusión de la conferencia de reestructuración de la atención psiquiátrica en América latina de la OMS/OPS, planteaba la reestructuración de la atención psiquiátrica ligada a la APS y en el marco de los sistemas locales de salud. Pero las vicisitudes de ambas propuestas: la de APS y la reforma psiquiátrica producirían distintos modelos de aplicación y diversas posibilidades de enlace en las décadas siguientes. (Stolkiner, Solitario, 2007, p. 6)

En el momento que se realiza la enunciación de las estrategias en APS en Alma Ata, ya se encontraban en curso los procesos de reformas psiquiátricas en los países desarrollados. Se aprueba la ley italiana de Salud Mental que suprime las internaciones prolongadas y compulsivas, instalando un direccionamiento fuerte para la descentralización de la atención y el comienzo de la instalación de formas comunitarias de asistencia y reinserción de pacientes. Se considera este movimiento como uno de los más fuertes y radical en la crítica de los modelos de atención psiquiátrica. Poniendo en evidencia mediante la participación el carácter político de dicho proceso de reforma.

Se cuestionan los sistemas que destinaban sus presupuestos y esfuerzos exclusivamente a la atención sin incluir políticas de prevención y promoción en el campo. Esta misma crítica se extiende a todo el sistema de salud. Se promueven la salud universal mediante el establecimiento de los criterios de APS.

En base a los distintos momentos, se produjeron básicamente dos implementaciones de la atención primaria de la salud: una de sustento neoliberal

que la definiría como un primer nivel de servicios esenciales o básicos, que fuera denominada Atención Primaria Selectiva (Cueto M, 2004) y una –con más ideario keynesiano, contenida en el documento original de Alma Ata-- que la considera una estrategia reordenadora de los sistemas con lógica universalista y basada en la idea de derecho , que suele denominarse Atención Primaria de la Salud Integral. (Stolkiner, Solitario, 2007, p.9)

Las de sustento neoliberal hacían desaparecer el componente participativo y político que constituía la base de la propuesta de Alma Ata, reduciendo la práctica a la aplicación tecnocrática de recetas sencillas de bajo costo.

Las relaciones entre APS y Salud Mental se desarrollaron en dos enfoques posibles. Uno se refiere al de la promoción de la salud mental y la integración en acciones generales de salud. El otro se da como respuesta a la problemática, núcleo de las políticas en salud mental dirigidas a la atención comunitaria de las patologías crónicas y a la generación de programas de descentralización de la asistencia de los hospitales psiquiátricos. Se considera la incorporación de acciones de salud mental a la APS en primer caso y la aplicación de los criterios de las mismas a los procesos de desmanicomialización para el segundo. Estas posibilidades no se excluyen ya que la promoción de la salud mental tiene por objeto difundir valores positivos de salud mental en la comunidad. Disminuyendo progresivamente la concreción de trastornos mentales y anticipándose a la instalación de los mismos. Evitando su inserción al sistema directamente en la demanda de asistencia. “(...) sin embargo los trastornos mentales y la salud mental positiva no se pueden describir como extremos diferentes de una escala lineal, sino más bien como dos componentes superpuestos e interrelacionados de un solo concepto de salud mental” (OMS,2004).

Se tienen las herramientas derivadas de todos estos procesos socio-históricos de reformas del sector, para implementar las transformaciones en la atención en salud

mental. Utilizándolas como un recurso más para garantizar el pleno ejercicio de los derechos.

Las tendencias actuales en APS brindan un marco adecuado de valores, criterios y herramientas para el desarrollo de políticas en salud mental. Como sucede con las políticas y desarrollos de las disciplinas en esta dirección, se las postula en algunos sectores como idealistas y utópicas. Como ocurrió con la APS en su reducción a una atención mínima que desbastaba el espíritu del contexto de surgimiento y sus objetivos reales.

Se las plantea aquí siguiendo a las autoras como emergentes de una cara del conflicto de la época, y su futuro dependerá de las estrategias que se puedan desplegar para concretarlas.

En cuanto a salud mental, si se lograra definitivamente la “normalización” de la atención del paciente psiquiátrico tradicional y la integración de las acciones de salud mental en las acciones generales de salud, el objetivo por el cual nacieron las políticas de salud mental habría culminado con éxito. Tal éxito sería, simultáneamente, su extinción como campo específico para integrarse en prácticas sociales y de salud que incorporen la dimensión de la subjetividad. (Stolkiner, Solitario, 2007, p.14)

Tomaremos otro texto de Stolkiner (1987) en una organización necesaria y específica para la discusión respecto de la prevención y promoción en salud mental. Plantea la complejidad de la discusión en varios aspectos, pero principalmente el eje queda definido por quienes creen que se puede y debe fomentar dichas acciones y quienes no las creen posibles o incluso éticas.

La vuelta a la democracia puso sobre el tapete la discusión y encontró una ausencia de recursos metodológicos sumados al clima de lo que la autora define como

horror a la acción, como consecuencia de la limitación casi exclusiva, podríamos decir, a la clínica intramuros.

Se plantea la complejidad de la discusión en que cada interlocutor asigna al contrario homogeneidad teórica-ideológica.

Se plantean tres modelos de prevención que implican una determinada concepción de la salud pública, un modelo médico, una ideología y una filosofía como sustento.

La concepción liberal se rige por el paradigma positivista, curativo. Centrado en la demanda, sin planificación, y postulando un sujeto pasivo. Conlleva una concepción idealista de la libertad y de la naturaleza como orden de lo social. La salud es concebida como ausencia de enfermedad y la enfermedad como desviación de la norma. Suele tener connotaciones morales. El modelo de atención es asilar, manicomial, y sus terapias biologicistas.

En la concepción tecnocrática-normativa el modelo médico presente es el social-funcionalista.

Se plantea como multicausal, se basa en la necesidad y supone planificación. La prevención es normativa y requiere la colaboración del sujeto. Basa sus acciones en equipos interdisciplinarios. Es dualista como el modelo anterior. A pesar de reconocer las determinaciones sociales de la enfermedad, las considera propias de los sujetos. Su concepción de salud incluye no solo la ausencia de enfermedad sino también la satisfacción de necesidades. Los modelos de atención son los correspondientes a la psiquiatría dinámica. Conlleva múltiples enfoques terapéuticos, plantea la desmanicomialización y la atención de la salud mental en hospitales generales y centros de salud mental en la comunidad.

La concepción participativa-integral plantea el modelo de atención primaria de salud integral. Reconoce la enfermedad como un proceso de producción y reproducción social. Considera al sujeto social activo y se basa en la población con colaboración de equipos transdisciplinarios. Su ideología es estratégica-político-técnica. No dualista.

De estos modelos se desprenden dos posturas respecto a la prevención. Una, la normativa, que continúa el ideal positivista de una sociedad ordenada. Otra, la no-normativa, dirigiéndose a desanudar situaciones sociales problema.

Sobre la interdisciplina: algunas definiciones y horizontes

Hablar de interdisciplina implica el posicionamiento en un paradigma, en el cual se podría postular como característica general la ser post positivista. En continuidad con los planteos de este trabajo responde a concebir el objeto de conocimiento como producido en un entramado social e histórico.

Este posicionamiento implica el abandono de las posturas que marcan como asunto principal la ubicación de una linealidad causa efecto que guiaría las prácticas.

El abordaje interdisciplinario busca responder a la complejidad de los problemas sociales de donde derivan las demandas con las que se trabaja. Incorporando las posturas de todas las disciplinas que aporten a dilucidar las problemáticas y a elaborar intervenciones efectivas a la altura de la complejidad de las mismas.

El texto que tomamos para señalar este marco conceptual de Stolkiner (2005) nos indica que este posicionamiento que define la interdisciplina está próximo al posicionamiento epistemológico de la investigación de tipo cualitativa. La premisa de que no hay conocimiento sin sujeto implica en esta lectura la explicitación de una ética y una política entramada en la producción teórica.

La interdisciplina señala un camino de continuidad de trabajo conjunto, de cooperación de disciplinas. Implica el abandono de la competencia profesional y propone una colaboración disciplinar necesaria para el abordaje de objetos complejos, comprendidos en su conformación histórico-social.

Para analizar los objetivos de la interdisciplina la autora realiza un análisis de los objetivos de los equipos que trabajan en hospitales y los que trabajan más próximos a la comunidad.

Señala, para los que trabajan próximos a la comunidad, la necesidad de una planificación donde se establezcan acuerdos conceptuales que definan un terreno común, una perspectiva que señale una dirección del trabajo. En estos equipos es cada vez más frecuente el trabajo con miembros no profesionales, planteándose el desafío de incorporar saberes no disciplinarios. Implica acuerdos sobre las definiciones de los problemas y de los actores

Para hablar de la interdisciplina en el espacio hospitalario señala la necesidad de superar la interconsulta y establecer criterios integrales de las acciones de salud, centradas en el sujeto de la atención.

Marco Normativo

Entre los documentos que sustentan legalmente el campo de la salud mental encontramos varios que establecen criterios a tener en cuenta para el planteo y la orientación de las problemáticas relacionadas a la organización de las prácticas.

Las definiciones sobre prevención y promoción en salud mental encuentran su antecedente más reconocido en la Carta de Ottawa. Se emite en 1986 para cumplir con el objetivo planteado en 1978 en la declaración de Alma Ata sobre atención primaria de “Salud para todos en el año 2000”. Allí se define que la promoción de la salud consiste en proporcionar los medios necesarios para mejorar la salud de los pueblos y ejercer un mayor control sobre la misma. Se establecen prerequisites para la salud como la paz, la educación, la vivienda, la alimentación.

Se propone como objetivos de estas acciones hacer que las condiciones y los factores que puedan intervenir a favor o en detrimento de la salud, sean favorables. Se destaca también que el sector sanitario por sí mismo no podría brindar estas garantías, con lo cual se requiere el compromiso de otros sectores intervinientes: los gobiernos, las industrias, medios de comunicación, etc. El documento especifica la dirección que deben tomar las acciones para participar de la promoción de la salud: la elaboración de políticas públicas sanas, la creación de ambientes favorables, el reforzamiento de la

acción comunitaria, el desarrollo de aptitudes personales y la reorientación de los servicios sanitarios.

Existe en nuestro país una legislación específica en salud mental que proporciona un marco legal al planeamiento y ejecución de políticas en el sector. La Ley Nacional de Salud Mental 26.657 dirige sus esfuerzos hacia la desmanicomialización. Encontramos artículos que visibilizan la necesidad del tratamiento de ciertos temas como el artículo 11. Se establece allí que la Autoridad de aplicación debe promover acciones coordinadas con otras áreas para implementar acciones tales como: consultas ambulatorias; servicios de inclusión social y laboral para personas después del alta institucional; servicios para la promoción y la prevención de la salud mental, entre otras prestaciones.

Para destacar la importancia de estas legislaciones en la orientación de las políticas que se llevan adelante en el sector, tomaremos a Stolkiner (2010) en sus reflexiones sobre los Derechos Humanos y su relación con el derecho a la salud.

El ejercicio pleno de los derechos humanos es una idea-fuerza que puede sostener prácticas antagónicas con el proceso de objetivación universal inherente a la fase actual del capitalismo, que se manifiesta también en el campo de la salud. Pero también el discurso de los derechos humanos reaparece en algunas propuestas como construcción de una nueva configuración de sentido para legitimar el poder. Con este carácter paradójico debe ser abordado el objeto. (Stolkiner, 2010, p. 90)

Los derechos humanos surgen en el marco de las ideas de la modernidad occidental. Quienes participaban de las decisiones eran varones, adultos, blancos y propietarios. Lo señalamos para destacar las condiciones de poder en la que fueron pensadas, bajo qué representaciones. La autora se refiere a las cuestiones implícitas en el surgimiento de esta noción y su potencialidad de exclusión a pesar de las pretensiones de universalidad.

En el análisis de su evolución histórica se encuentran concepciones antagónicas según el contexto conceptual en el que se desarrolle. Su origen está ligado a la instalación del capitalismo y a un doble eje en relación a la libertad y la dignidad humana. Por un lado, lo que fundamenta el pensamiento liberal, una noción de libertad concebida como autonomía del sujeto con respecto a la comunidad y al estado. Desde otra perspectiva, se trata de la forma jurídica de la voluntad colectiva.

Se plantea con respecto al concepto de dignidad humana una doble vía. La vía esencialista que propone un concepto universal de lo humano y la que lo cuestiona, considerando la diversidad de las concepciones de dignidad humana.

En relación al derecho a la salud se introduce la idea de objetivación. Definida como la cualidad de mercantilización y su posibilidad de extenderse hasta la vida humana. Las prácticas en salud son factibles de transformarse en prácticas des-subjetivantes para lo cual considera como única salida la plena vigencia de los derechos.

Si no definimos la dignidad de manera esencialista, pero consideramos necesario mantener el concepto, debemos reconocer que su límite es el de la objetivación y que se viola la dignidad cuando aquello que se liga a la vida adquiere condición mercantil, se subsume la vida a la ganancia de manera directa o indirecta.

(Stolkiner, 2010. P 92)

El derecho a la salud implica concebir el proceso complejo de salud-enfermedad-cuidado. Requiere una política de integralidad de derechos, incluyendo el derecho a la no mercantilización. Definida ésta como inherente a los procesos de mercantilización de la salud. “La medicina social latinoamericana, como praxis, establece una articulación profunda con las praxis de los derechos humanos emancipatorios. Cada práctica en salud debe propender a la subjetivación” (Stolkiner 2010, p.94).

Políticas asistenciales en salud

Pensando en este cruce de la perspectiva de derecho y las políticas de salud mental al cual arribamos a partir de este recorrido teórico, nos pareció oportuno incluir los conceptos planteados por Alicia Stolkiner (2003) respecto de las concepciones de pobreza que subyacen a las políticas asistenciales, considerándolas operantes en los procesos de subjetividad.

Se dice allí que “La condición constitutiva de la “pobreza” es la desigualdad en la participación en la riqueza social” (Stolkiner, 2003.p. 214).

Se destaca como necesario reconocer en principio que la condición de pobreza no borra las diversidades. Y apela para sostener esta idea a diversos estudios que han demostrado que no son siempre los mismos factores de estrés ni las mismas estrategias con las cuales se protegen de ellas.

También se destaca como importante, a la hora de pensar la pobreza, su contextualización histórica y en este sentido en nuestro país debiera incluirse la diada criollo-inmigrante. La incorporación de los inmigrantes pobres y el papel de la dignificación del cabecita negra en el primer gobierno de Perón. También se debería incluir la perspectiva de los diferentes modelos asistenciales. Como fenómeno más reciente menciona los nuevos pobres producto de la crisis económica, social y política de fines de 2001.

En la medida en que los pobres se vuelven objeto de políticas asistenciales, es necesario considerar que las representaciones sobre la pobreza que las sustentan no coinciden con la auto percepción y la representación que las personas tienen sobre la misma. Se tiende a borrar así la subjetividad de quienes son asistidos y se crean representaciones que son operantes sobre éstas.

En la interacción de estas políticas asistenciales y las prácticas de los pobres, se producen efectos. Se crean representaciones sobre las responsabilidades individuales y sociales por ejemplo. Recién con posterioridad a las luchas sociales iniciadas a mediados del siglo XIX se promovieron acciones públicas de protección a los trabajadores y

diferenciadas de los considerados inválidos e incapaces que hasta entonces habían sido objeto de normas punitivas y criminalizantes.

La vigencia de los estados de bienestar marcó una idea de responsabilidad social en relación a la pobreza, incorporando el concepto de ciudadanía social y los derechos que la acompañaban. Se trataba de una propuesta de máxima inclusión de los sujetos.

Con la implementación de los estados neoliberales se redefine el rol del estado. La reforma del sistema de salud en nuestro país en los '90 estuvo caracterizada por una financiación de la demanda en lugar de la oferta, por el reemplazo de la lógica de solidaridad por el de la auto provisión individual.

Que los pobres no aparecieran visiblemente en este proceso no significó que no desplegaran estrategias frente a los cambios ni que no se vieran modificadas sus prácticas en relación a la salud.

En lo referido a las APS las reformas centraron la atención en familias críticas y servicios básicos. Además de no haber participación de los usuarios para estas decisiones, ni datos de relevamiento que los respaldaran.

La autora menciona la naturalización de esta situación por parte de los usuarios pobres que se evidencia en los estudios que sustentan el trabajo. Otro de los estudios mencionado aquí muestra la destrucción de hábitos de utilización de los servicios de salud de una población, que habían sido contruidos durante un largo tiempo y que mostraba resultados positivos.

Entre las conclusiones de este trabajo se menciona que la percepción frecuente del servicio gratuito como dádiva no habilita para reclamar frente a los inconvenientes y además conlleva una asunción de responsabilidad individual sobre su salud y la de sus familias, que algunas veces deriva en culpa. “El cruzamiento entre la idea de dádiva en lugar de derecho y la tendencia a asumir la responsabilidad como culpa parecen ser algunos de los factores que motivan la aceptación de mala calidad de atención como si fuera natural” (Stolkiner, 2003, p.224).

Salud y educación: delineando relaciones.

Para continuar trabajando las articulaciones de los campos de la salud mental y la educación tomaremos el análisis de la autora sobre los “Supuestos epistemológicos comunes en las prácticas de salud y educación” (Stolkiner, 1987), donde sostiene que los modelos hegemónicos en salud y educación en una determinada constelación histórico-social mostrarán, al analizarlos, una concepción implícita común. Estas reflexiones nos servirán para tener una perspectiva que oriente las relaciones de los campos de la Educación y el de la Salud, dando un sustento más profundo a las reflexiones de nuestro recorte investigativo.

“Las instituciones de salud y educación nos han recibido a la vida, nos han moldeado, nos han (a veces) expulsado, nos han constituido. Ellas nos atraviesan: develar sus implícitos es necesariamente develarnos” (Stolkiner, A., 1987, p. 191).

Educación, curar y prevenir son acciones que conllevan un conjunto de concepciones de hombre, de naturaleza, de sociedad y sus relaciones. Una aproximación epistemológica es considerada en este trabajo como el develamiento de la filosofía (se define “filosofía” como una ideología estructurada en un cuerpo conceptual), implícita en un cuerpo teórico y en su contexto histórico determinado. Cuando se abordan prácticas sociales como la salud y la educación encontramos que en ellas coexisten concepciones diversas. Los cuerpos conceptuales se crean y re-crean, se transforman y se destruyen. Todo modelo teórico será una abstracción que las contradicciones moldearán en lo concreto. Con frecuencia las acciones se adelantan a las formulaciones teóricas. Las formas nuevas se perfilan como hechos fragmentarios y parciales, contradictorios con las teorías en las cuales supuestamente se sustentan.

También todo análisis de un campo de prácticas es necesariamente político ya que están atravesadas por el poder. Se plantearán como formas hegemónicas, marginales o alternativas. Toda ciencia es constituida y atravesada por ideologías, filosofías y mitos que los fundan.

Se plantea aquí que las concepciones hegemónicas en salud y educación en Argentina se sostienen en supuestos básicos de tipo positivista y liberal. El positivismo

como representación de la ciencia y de ordenamiento social, y liberales como extensión conceptual hacia las relaciones sociales del modelo de la economía de libre mercado. Los modelos de transformación tecnocráticos que entraron en América Latina durante la década del 60 introdujeron reformulaciones prácticas, pero no vulneraron las ideas básicas de los sistemas.

El modelo positivista pretende responder a la demanda social de secularizar la ciencia e instalar una nueva Razón de Poder. Busca poner orden a una situación social definida como caótica y anárquica, lo hace mediante el modelo de las ciencias naturales. Trasladándolo a lo social, significa poner un velo a la complejidad pretendiendo naturalizarlo todo.

En salud nace la Medicina Científica bajo las premisas positivistas de objetividad del conocimiento. Prevalece el objeto y la exclusividad de método. Bajo esas premisas se pretende generar conocimiento verdadero, extendiendo lo natural a lo social. En ese movimiento se produce el deslizamiento del conocimiento científico hacia el lugar de Verdad. Se equipara salud a normalidad y se extiende esta idea desde lo biológico a lo mental. Estas características se deslizaron hacia los movimientos sociales deviniendo en medicalización de la vida.

La psicología hace su aporte bajo este paradigma y opera tanto sobre la Salud como sobre la Educación, articulándose ambos modelos hegemónicos.

A pesar de sus numerosos aportes, este modelo mostró ser insuficiente frente a grandes problemas de salud colectivos.

El liberalismo vendrá a confluir con este paradigma en su concepción de individualismo. La salud se concibe como una responsabilidad individual y los servicios se rigen bajo la ley de oferta y demanda. Al hacer énfasis en la libertad de elección, velará la cuestión de la igualdad de oportunidades, responsabilizando a quien enferma. En el campo de la Educación, tuvo su influencia sobre ciertas corrientes de la pedagogía, proponiendo arribar a esta pretensión científica mediante el abordaje de los programas de estudio.

La Revolución Industrial impulsó la ampliación de la educación tendiendo a calificar a la fuerza de trabajo. Nuestra escuela mantiene de este ideario la idea de que el fracaso escolar es una responsabilidad individual, suponiendo que ampliar el acceso a la educación era ofrecer igualdad de oportunidades. Se ignora en ese supuesto el hecho de que ciertas condiciones, por ejemplo el origen socioeconómico, favorecen el fracaso de unos sobre otros alumnos.

El niño considerado normal será la medida bajo la cual se le exigirá al resto determinado rendimiento y conductas. Delimitando así la pauta para definir la anormalidad de los otros. Los modelos hegemónicos en Salud y Educación colaboran en estas consideraciones de lo que se desvía de la norma.

En Educación, el modelo hegemónico colabora con el de Salud, formando sus recursos humanos dentro de una concepción tecnocrática y autoritaria, suponiendo que la educación para la salud solo es posible partiendo de los técnicos hacia la población.

Los modelos alternativos intentan romper esta concepción en que la Ciencia tiene el lugar decisorio. Son modelos centrados en la participación real en todos los niveles de decisión. Estas nuevas formas tienden a filtrarse por los resquicios que se abren en la crisis de los sistemas de salud y educación. Se diferencian de los marginales porque estos evitan la confrontación en las instituciones.

Campo educacional

En lo que refiere al campo educacional tomamos un trabajo de Acosta donde se proponen definiciones centrales y se hace una primera aproximación a la categoría de transmisión.

Se continúa el recorrido profundizando esa definición de transmisión introducida, mediante un trabajo de Frigerio que evidencia las conexiones teóricas que ésta categoría implica.

Luego señalamos las relaciones entre psicología y educación siguiendo algunos de los caminos recorridos históricamente. Lo realizamos mediante Linaza Iglesias.

Planteamos una perspectiva de lectura sobre las problemáticas planteadas actualmente en la escena escolar, para ello tomamos a Bleichmar.

Para complementar nuestras categorías retomadas del campo educacional, planteamos uno de los debates histórico más importantes en política educativa mediante Braslavsky.

Y cerramos señalando el marco normativo al que remitimos para las reflexiones del campo como derecho. Se referencia La Ley Nacional de Educación N° 26.206 y la Resolución de la creación de las escuelas Ninas N° 300/12.

Educación: conceptos orientadores.

Comenzaremos hablando sobre algunos conceptos que atraviesan la práctica educativa como son educar, enseñar y escolarizar. Tomamos un trabajo de Felicitas María Acosta (2012).

La autora realiza un recorrido histórico de conceptos fundamentales puestos en tensión con el de transmisión para analizar la llamada crisis de la educación.

Se define allí a la educación como la transmisión de la cultura de una generación a otra. Parte de la definición kantiana de la educación moderna, en la cual se considera implícito algo del orden de la crianza. Propone que la educación hace hombre al hombre, considera a los niños en proceso de formación.

Otro elemento clave es la idea de transmisión que implicaría aquí una relación intergeneracional. En este punto se realiza un nexo con los conceptos de enseñar y escolarizar. Lo constitutivo del educar es lo que caracteriza a la transmisión como propiamente humana, como acto constitutivo de lo humano, centrado en la relación con otro que transmite. Su carácter intergeneracional introduce su dimensión histórica.

A partir de las implicaciones de la definición kantiana de educar se desprenden tres implicancias esenciales: la cuestión de la crianza, la transmisión intergeneracional y lo humano. Volviendo visible la complejidad del acto de educar, su carácter socio histórico y polifacético. Esta complejidad está dada por las múltiples acciones a las que se asocia, siendo la transmisión la más característica. Asociada a la transferencia como

un “intento de” en el que algo es posible de ser transmitido, pero no todo. Su sentido polifacético nos remite aquí al acto de educar como subjetivo, político, de amor y de la cultura. Y la cuestión socio-histórica se refiere a la necesidad del proceso educativo para pensar el hombre en sociedad.

En la definición de enseñar se pone en juego la implicancia de uno sobre el otro y, otra vez, la transmisión haciéndolo posible. Enseñar implica, como acto específico, una sistematización, una intencionalidad y es en este punto donde aparece la pedagogía. Tenemos, por un lado, lo relacionado a la complejización de la sociedad y en consecuencia de los saberes a transmitir. Por otro, tenemos lo relativo a la relación que implica, que toma la forma de un llamado, de vocación, una cita entre quien aprende y quien enseña. Por último, lo que la autora denomina la pedagogización de la enseñanza en occidente.

Este proceso lo explica la autora planteando cinco momentos constitutivos: el recorte de un oficio, la asociación entre el oficio y el llamado, la construcción de un objeto de intervención, la pedagogización de la enseñanza y la definición de educación y la pedagogía de Durkheim.

El recorte de un oficio se trata del reconocimiento de quienes se dedican a enseñar y reciben una paga por eso. Toma como referencia la figura del sofista y los maestros medievales. Se trata de un oficio intelectual. Con la enseñanza se produce un pasaje de lo que la persona del intelectual domina, un saber. Cobrará la forma de un método, la escolástica y luego de un objeto, la filosofía escolástica.

Respecto de la asociación entre el oficio y el llamado remite a la doctrina y práctica cristiana. Donde se produce una asociación entre la revelación de la fe, como camino hacia el conocimiento verdadero a través de Dios, y quien enseña. Siendo su horizonte la educación en la fe.

La construcción de un objeto de intervención se produce a partir de la pedagogía. Rousseau, en la modernidad, define al niño en su carácter educable, en su dependencia respecto del adulto. A partir de aquí la escuela realiza una clasificación de los niños. La

psicología, la pediatría y las políticas educativas, van a terminar de modelar al niño y adolescente en su cualidad de alumno.

La pedagogización de la enseñanza remite al momento en que se constituye un conjunto de saberes respecto de la enseñanza, delimitándose como disciplina.

Finalmente destaca las definiciones de Durkheim sobre la educación y la pedagogía, en lo que hace a su relación. El autor propone que la educación no es la pedagogía, sino la experiencia práctica del maestro. La pedagogía constituye las reflexiones que lo orientarán.

Estos cinco momentos ponen de manifiesto que la enseñanza es el interjuego de los elementos que hemos descripto, bajo un marco que lo regula y define en sus dinámicas.

Para hablar sobre la escolarización la autora nos remite a la configuración socio-histórica que delinea sus bases. La llamada escuela moderna nace de las ideas del siglo XIX tales como libertad, identidad nacional y progreso. Las ideas pedagógicas desarrolladas desde el siglo XVI y las prácticas institucionales, se constituyen así en formas de especificar el acto de enseñar.

La escuela moderna se basa en la idea de enseñar todo a todos. Tiene carácter estatal. Constituye una particular relación pedagógica, el adulto que sabe y el niño definido en su educabilidad, que aprende. Está regida por el método de enseñanza simultáneo y sistematizado. El currículum nacional común le brinda la homogenización y el control del Estado.

Además está integrada en un sistema de escuelas, en el que el progreso se da a través del mérito, y está sistematizada en niveles educativos.

En este marco se lleva adelante el oficio de enseñar en la actualidad, bajo el desarrollo de la escuela moderna hasta la actualidad. Como características de este tránsito se encuentran los cambios en las relaciones de los adultos con los jóvenes, el cuestionamiento a la autoridad de los docentes, el cambio de escenario y la inadecuación de la escuela. Aparece el fracaso de los Estados Nación poniendo en cuestión la formación para el ejercicio de la ciudadanía. La crisis del trabajo, interpelando el lugar

de la escuela como formadora de recursos humanos. El asentamiento del paradigma de la diversidad, opuesto a la idea de “todo para todos”. En este contexto se inserta la pregunta por la crisis de la educación.

La autora reflexiona sobre la crisis en la educación, en la enseñanza y en la escolaridad. Relaciona los tres términos al concepto de transmisión y a la pedagogía.

Pareciera que los límites de la pedagogía y el formato escolar alejan a la enseñanza de la transmisión. Sin embargo, no es posible pensar la enseñanza por fuera de la transmisión. En definitiva, no hay educación sin transmisión de la cultura; la enseñanza es una acción educativa planificada, pero pareciera que por efectos de la escolarización y la pedagogía moderna, la enseñanza ha tendido a alejarse de su razón de ser (...) (Acosta, 2012, p.103)

Transmisión como colaboradora de la conformación de la subjetividad.

Tomamos un trabajo de Frigerio (2014), “Los avatares de la transmisión”. Donde se plantea una reflexión sobre la transmisión que incluye el concepto de transferencia y lo pone en tensión con algunas concepciones sobre educación.

Se sostiene allí que sin transferencia no hay transmisión, y esta combinación es posible solo si se renuncia a hacer de la transmisión una pedagogía. Aquí la transmisión alude a algo que excede el contenido, volviéndose este una excusa de lo que allí acontece.

Se comprende en la transmisión una idea de trabajo planteado como análogo del trabajo del sueño. Para señalar una alusión a nociones donde el trabajo remite a ir más allá del contenido para atender a una experiencia compleja. Y señala que en esos avatares, en esos intentos es que se hace huella, se vuelve constituyente.

Creemos que este concepto señala una bisagra que hace accesible una parte del proceso educativo al cual apuntamos en nuestra búsqueda y el cuál queda en los márgenes, como alternativa, en las prácticas educativas.

Psicología y educación

Continuaremos abordando algunas maneras de concebir la educación y sus problematizaciones dentro de las disciplinas que lo ubican como su objeto de estudio. Tomaremos con este objetivo a José Luis Linaza Iglesias (2002), quien en su texto “Cambios en la concepción de educación” realiza un recorrido sobre las vicisitudes en las formas de entender a quién aprende, quién enseña, qué se enseña y de qué manera. Destaca allí las diferencias establecidas entre los aportes de la psicología del desarrollo y los de la psicología de la educación, dirigiendo unos y otros esfuerzos a lo relacionado con la teoría y con la práctica respectivamente.

Plantea que la división establecida entre ambas disciplinas colabora a perder de vista la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje como un intercambio intersubjetivo.

El enfoque cognitivo o de procesamiento de la información, al igual que otras corrientes de la psicología, realiza una simplificación que, en el caso de la educación, resulta en una abusiva generalización, entre otras cuestiones de la separación entre maestro y aprendiz, disolviendo la relación entre enseñanza y aprendizaje. Realiza la consideración del proceso de enseñar y aprender destacando que quienes participan son personas concretas que viven en comunidades específicas, y que tratan de conciliar sus deseos, creencias y metas con la realidad en la que viven.

Escenario escolar: problemáticas.

Para insertarnos en un recorte de las problemáticas planteadas en el escenario escolar tomamos a Silvia Bleichmar (2008) en su planteamiento de reorientar las prioridades en los objetivos de lo que representa la institución para la constitución de la

subjetividad. Nos parece ésta una postura que representa la orientación general de este trabajo e ilumina los intersticios donde ubicamos las acciones estudiadas.

En Violencia social, violencia escolar, Bleichmar (2008) realiza una reflexión respecto de los objetivos propuestos para la escuela y propone reivindicar su función como conformadora de subjetividades, para lo cual propone tener en cuenta dos variables principales. La primera tiene que ver con reemplazar la demanda de puesta de límites por la producción de legalidades definiéndola como construcción de una ética que cobra sentido más allá de normas arbitrarias, impartidas y definidas por la autoridad. La segunda variable es la capacidad de recuperar las preguntas que inclusive no pueden formular los niños. Armar, escuchar y establecer preguntas con los niños.

En el contexto de estas reflexiones la autora define la prevención primaria en el incremento de conocimientos y en la posibilidad de detectar precozmente las líneas que pueden llevar a un agravamiento de alguna problemática ya instalada, con el fin último de reducir las posibilidades de destitución subjetiva. Prevención en este contexto de reflexiones sería acompañar formas de simbolización del malestar.

Educación: unidad o diferenciación

Tomamos a Cecilia Braslavsky (1982) para desarrollar este debate que tiene que ver con la idea de unidad o la diferenciación de la educación como dos posturas que históricamente han ocurrido en el campo educativo. Nos interesa en ese sentido dejarlo planteado ya que subyace las ideas y paradigmas que delinean el quehacer escolar.

Las posturas de la unidad surgen históricamente de la burguesía y sus precursores lo teorizaron como paradigma de la realización de un sistema democrático. Los partidarios actuales de esta postura tienden a considerar en su análisis acciones orientadas a modificar las condiciones que generan desigualdad. Paralelamente a la creación de medidas para terminar con el monopolio de la educación.

Cuando la segmentación caracteriza una sociedad, el monopolio de la educación se refiere a que son los sectores dominantes quienes deciden ilimitadamente sobre los

contenidos de la educación formal. Tanto en su cantidad como en su orientación. Llegando a veces a decidir también, sobre la educación no formal. Que representa a los intereses de las comunidades, lo hacen con el fin de profundizar la segmentación.

Las formas en que se realiza el monopolio de la educación, marca dos direcciones. Una es la que limita la educación de los grupos dominados a aquellos conocimientos que considera son necesarios para quienes no poseen tierras, capitales o herramientas de algún tipo. Y la otra dirección se refiere a conocimientos que sean estabilizadores de lo social, del comportamiento de las personas.

Los procesos mediante los que se realiza este monopolio tienen dos direcciones principales. Por un lado un proceso que se denomina espontáneo, se produce sin que haya acciones específicas. Tratándose de la educación diferenciada, marcada por el hecho de nacer en una familia con características particulares, sobre todo de clases sociales dominadas y en condiciones socio-económicas deficientes.

La otra dirección de estos procesos que es dirigida, sí tiene acciones específicas que realizan tal intencionalidad y tienen que ver con las políticas educativas estatales. También se dirige a los medios masivos de comunicación y a la política cultural en general. En los procesos históricos se suceden momentos de fortalecimiento o debilitamiento de esta condición que monopolizan la educación.

La unidad como tendencia en educación tiene su origen en las ideas del humanismo, en los principios de igualdad.

Las teorías psicológicas que acompañan y sustentan las ideas de diferenciación en educación son la de las inteligencias múltiples, el coeficiente intelectual, etc. son de sustento biológico, hereditario y natural.

Si las asignaciones resultantes de la participación desigual han generado profundas diferencias en materia de desarrollo intelectual, se considera que la alternativa viable es establecer una enseñanza básica para normales y otra para

deficientes o retrasados. Considerando la situación cercana a la irrecuperabilidad de éstos últimos, que representaban la mitad de la población en el período histórico al que se refiere el autor, se les debe dar capacitación laboral para que ingresen al mercado del empleo al término de la formación elemental, en las posiciones bajas y de ejecución acordes con su escasa capacidad. (Braslavsky, Cecilia, 1982, p. 43)

En la evolución histórica de las teorías que sustentan la unidad, se arriba a que ésta no significa igualitarismo. Significa equivalencia del valor de la educación general de todos, sorteando las posibles diferencias que se introduzcan.

Funciones de la escuela y de la educación desde una perspectiva alternativa.

Para aportar a los debates del campo educativo tomamos un texto de Núñez (2003) en el cual se realiza un recorrido para ubicar la función educativa y sus instituciones desde una postura crítica.

Allí se plantea como premisa ordenadora que la escuela no es equivalente a la educación. Se realiza una crítica a las inversiones públicas en educación destinadas casi exclusivamente a las instituciones escolares. Se plantea el concepto de educación social para hacer referencia a un conjunto de prácticas pedagógicas que se despliega en diversos espacios gestionados, promovidos, reinventados desde la responsabilidad pública y que pueden ser redefinidos por los sujetos que lo conforman incluyendo agentes de la educación.

Se denuncia para exponer el contexto de la discusión la proliferación de demandas de la infancia que han caído sobre las escuelas y se plantea el interrogante

sobre cómo, bajo estas demandas, mantener la función de transmisión de la cultura que ha definido a la escuela históricamente.

Se ha producido un giro en las políticas educativas que responden a la inestabilidad económica, los requerimientos del mercado laboral y las crisis de las finanzas públicas. Se implementan medidas que terminan por ofrecer una educación para vivir en la pobreza. Las infancias y adolescencias marginalizadas se vuelven objetos de políticas que se gestionan en nombre de la educación donde lo característico es el vaciamiento cultural. No se cierran masivamente las escuelas pero se generan condiciones en la calidad de la enseñanza y su financiación que la hacen inevitable. No es rentable la masificación de la enseñanza cuando los mercados requieren mano de obra poco cualificada. Se trata de que la escuela encuentre su función poniendo coto a la acumulación de funciones que en realidad no hacen más que ocultar los objetivos de la globalización para la escuela pública, su devastación como instancia democratizadora de las herencias culturales.

Se propone reivindicar el lugar de la escuela en red, es decir articulada en distintos niveles de responsabilidad. Dicha red podría redistribuir las demandas dirigidas a la escuela.

Se puede diseñar las prestaciones educativas a la medida de la pobreza y la exclusión, o bien apostar por propuestas de democratización al acceso de amplios sectores sociales a los circuitos donde se produce y se distribuye el conocimiento social significativo. (Núñez 2003)

Otra cuestión que se plantea como problemática es el planteo de la escuela como sistema, que implica tender a la homogeneización por sobre todas las cosas, dejando de lado la tan reclamada apropiación del conocimiento y en consecuencia el manejo de información. En nombre de la homogeneización se segrega lo diferente alegando que el

sistema no está preparado. Se entiende aquí por exclusión a la pérdida de las posibilidades de articulación y a su incidencia en la época actual.

Marco normativo

Como marco normativo que orienta en este trabajo las reflexiones sobre el campo educacional se tomarán la Ley Nacional de Educación N° 26206 y la resolución 300/12 que alude a la creación de las Escuelas Ninas.

La Ley Nacional de Educación N° 26206, en su artículo numero 2 establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho social y personal, garantizados por el Estado. En su artículo 8 establece que la educación brindará oportunidades para desarrollar y fortalecer la formación integral de la persona y promover la capacidad de definir su proyecto de vida basado en valores de paz, libertad, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, etc.

En la resolución 300/12 donde se establece la incorporación de la jornada extendida en las escuelas que alberguen alumnos de sectores vulnerables de la provincia se estipula que: la jornada extendida en el marco de la educación no formal supone la vinculación de la escuela con otras organizaciones de la comunidad y requiere participación colectiva de actores locales.

CAPITULO 4: DIMENSIÓN METODOLÓGICA

Tipo de diseño

Para esta investigación se considerará la lógica compleja dialéctica como la más adecuada para las características del problema y los objetivos de la investigación. Esta lógica procura contemplar la complejidad y el movimiento del mundo, suponiendo relaciones en diferentes niveles y en distintos órdenes de mediación en los procesos sociales.

Para responder a esta complejidad es necesario implementar una lógica de investigación flexible y reflexiva que se despliegue en un proceso dialéctico que no disocie la teoría de la práctica. Una lógica que conlleve un proceso crítico de objetivación en su proceso mismo.

Este diseño tendrá énfasis en la metodología de investigación cualitativa. Este tipo de investigación, tomando lo dicho por Vasilachis de Gialdino (2016), implica tres cuestiones fundamentales: a) está fundada en una posición filosófica que es interpretativa, b) se basa en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en donde se producen, y c) está sostenido por métodos de análisis y explicaciones que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto.

La definición del objeto de estudio en términos cualitativos está orientada a conocer los procesos complejos que constituyen la objetividad. Está asociada a su naturaleza ontológica y conduce a la definición de unidades complejas.

Selección de la unidad de estudio

La investigación se realizará en la “Escuela N°88 Bartolomé Mitre” de la ciudad de Paraná. Se encuentra ubicada en calle Pronunciamento 1087. Se trata de una escuela Nina que aloja a 180 alumnos aproximadamente, provenientes en su mayoría de los barrios Belgrano y Mitre.

Las escuelas Ninas fueron creadas con el objetivo de alojar poblaciones consideradas vulnerables; son escuelas con jornada extendida que cuentan con talleres y comedor. El objetivo de la creación de estas escuelas en la provincia ha sido la de garantizar la educación e inclusión.

Universo o población

El universo o población lo constituyen la totalidad de las docentes del primer ciclo de las escuelas Ninas de la ciudad de Paraná. Sirvent entiende al mismo como un “conjunto de todas las unidades a ser estudiadas según la focalización del objeto” (Sirvent, 2006, pág. 60).

Unidad de análisis

Discurso de las docentes del primer ciclo de la Escuela Nina N° 88 Bartolomé Mitre.

Muestra

La muestra en la presente investigación fue de carácter intencional, ya que según Vasilachis (2006) se realiza en base a los intereses del investigador seleccionándolos según diversos criterios.

El principal criterio de la muestra está compuesto por las docentes del primer ciclo -que abarca primero, segundo y tercer grado- de la escuela antes mencionada.

Técnicas de recolección y análisis

Se utilizará la entrevista en profundidad. Las entrevistas cualitativas se caracterizan por ser flexibles y dinámicas:

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. (Taylor, Bogdan, 1990, pág. 101)

Técnicas de análisis de la información

El análisis de la información se realizará a través del método de “frases significativas” que relaciona el análisis y la interpretación. El trabajo de análisis, sostienen Díaz y Badano:

...es diferente según el carácter más abierto o focalizado de las entrevistas. La propuesta de la entrevista abierta implica dominar la construcción interpretativa y teórica como proceso inductivo deductivo. Es decir, de construcción de las categorías analíticas y teóricas desde abajo hacia arriba: desde lo empírico, las significaciones ‘personalizadas’, los conceptos cercanos a la experiencia a las categorías teóricas que buscan comprender y explicar. (Badano y Díaz, 2006)

CAPITULO 5: ANALISIS.

Introducción

Para el análisis de los datos arrojados por las entrevistas realizadas a las docentes, se retoman fragmentos que resultan significativos y representativos de las ideas que buscamos articular con las categorías explicitadas en el marco teórico para el recorte del tema.

Para recabar el material de análisis se realizaron entrevistas en profundidad a las docentes del primer ciclo de una escuela Nina de la ciudad de Paraná, “Escuela N° 88 Bartolomé Mitre”. El lugar destinado por la institución para la realización de entrevistas fue una oficina, que tiene un cartel en la puerta que dice “Dirección” pero que no se utiliza para tal fin.

Previamente se presentó una nota donde se informó formalmente desde la facultad la condición de la tesista. Luego de informar y recibir autorización de las maestras, se acordaron los días, horarios y objetivo de las entrevistas. Las maestras del primer ciclo son cinco: dos de primer grado, dos de segundo grado y una de tercer grado. Después del primer trabajo sobre la información recabada, desgravación y primeras aproximaciones, se comenzó a buscar en sus discursos las acciones que pudieran enmarcarse y leerse bajo la lógica de las intervenciones de promoción y prevención de la salud mental. Es decir, aquellas acciones que ubicamos en el área de Atención Primaria de la Salud (APS) y definimos como claves en la conformación del campo. A partir de las cuales se puede explorar y transformar los procesos históricos que conforman las relaciones de las personas con el sistema de salud.

En un primer momento realizamos la extracción de un conjunto de acciones que mencionaban la mayoría de las docentes en su quehacer cotidiano. Las mismas emergen en un contexto de situaciones a partir del cual se hace posible su inteligibilidad. Se

compuso, simultáneamente, un cuerpo teórico que nos brindó sustento para su interpretación y las legitimó como tales en la articulación de los campos estudiados, el educativo y el de la salud mental.

Se trabajó sobre dos grandes ejes. El primer eje apuntó a la delimitación de los criterios y características que permiten definir este conjunto de prácticas de prevención y promoción de la salud mental en la escuela. Este momento no estuvo limitado a las preguntas explícitas sobre las temáticas, sino que se extrajo de las significaciones dadas por las docentes en todo el proceso narrativo. Para ello se trabajó con la descripción de las temáticas que las docentes relacionan con el campo de la salud mental, con la finalidad de analizar el entramado de ideas y prácticas asociadas al mismo. Además, se abordó la relevancia de lo comunitario y el trabajo en red; se observó lo relacionado con la función de la escuela; se abordó la transversalidad de las prácticas desde diversos puntos de vista; y se analizó la relevancia de lo que llamamos “el tiempo escolar”.

El segundo eje de análisis se ocupa de la descripción y caracterización de las acciones que constituyen los objetivos de promoción y prevención de la salud mental en la escuela, quedando así conformado el apartado “Herramientas para la prevención y promoción de la Salud Mental en la Escuela”.

En las narraciones de las docentes sobre cómo actúan frente a las demandas que no responden a la transmisión de conocimiento, vimos desplegarse una serie de recursos que categorizamos como Herramientas y especificamos en: Observación, Escucha, Espacios de reflexión, Charlas cotidianas y Vínculo alumno-docente. Estos recursos se despliegan con el objetivo de promover la salud y prevenir situaciones problemáticas en el contexto escolar.

Las docentes se mostraron bien predisuestas a participar, aportaron diversas experiencias y pensamientos sobre la temática. En todos los casos se deja ver en algún momento cierta impotencia en relación a los problemas de los chicos en la escuela o a la forma de darle tratamiento. Consideramos esta característica producto de la falta de

espacios para explicitar las consideraciones que cada una tiene sobre este tema. Los intercambios que describen son informales, entre pares o en contraposición a la tarea a la que deben abocarse formalmente.

Sobre el concepto de salud mental vemos expresarse el entrecruzamiento de paradigmas y la evolución histórica del mismo en las formas de hablar sobre el tema y en cómo lo ubican en su tarea cotidiana. La mayoría de las docentes consideraron a la salud mental como parte de la salud general, es decir, en su integralidad. También manifestaron tener presente la noción como apuntando a un bienestar general. Se habló de la salud mental como “estar en condiciones de” hacer las cosas que el día a día propone. Se hicieron presentes en las definiciones los factores sociales, históricos, económicos y políticos que definen los procesos de salud-enfermedad-cuidado de las poblaciones. Se mencionaron también las políticas públicas, o la ausencia de ellas, y se las ubicó entramadas en las características que el trabajo docente adquiere en contextos de vulnerabilidad social como es el caso de esta escuela Nina.

APS- Prevención y Promoción de la Salud Mental- Escuela

Las estrategias de promoción de la salud mental se ubican en el sector de Atención Primaria de la Salud (APS). Este sector se caracteriza por la cercanía con la población que asiste y se establece como el primer contacto, el más próximo de la población con el sistema de salud. Con estas características, la APS se propone potenciar cada contacto planteando la integralidad del servicio, conectando diferentes sectores y aprovechando cada ocasión para realizar prácticas orientadas hacia la prevención y la promoción de la salud de manera transversal. Se tiende a orientar las prácticas hacia la generación de demandas a este nivel para evitar la atención focalizada de problemáticas ya establecidas, descomprimiendo así el sistema en los sectores de atención especializada y haciendo más eficaz la gestión del proceso de salud-enfermedad-cuidado.

Específicamente serán estrategias de promoción de la salud, todas aquellas acciones que tiendan a fortalecer recursos subjetivos de afrontamiento de la realidad. Respecto de la prevención se conforma como acciones que tienden a ubicar situaciones que pudieran desenvolverse como problemáticas para el sujeto, en el momento anterior a su aparición como tal. De esta manera, se busca evitar la instalación del sufrimiento psíquico o el agravamiento de algún cuadro ya establecido. También tiene como objetivo disminuir la iatrogenia comprobada en la atención reducida a las instituciones de salud, volcando el tratamiento a las estrategias comunitarias.

En este contexto la escuela, siendo un lugar público de encuentro diario, se conforma como un espacio para trabajar en la articulación de los sectores. Se establece como un escenario para la aplicación de estrategias de prevención y promoción de la salud mental, de acercamiento de la población con los servicios de salud y de articulación con otros sectores con los que comparten prácticas sociales.

1- Sobre la delimitación de los criterios y características que conforman las prácticas de promoción y prevención de la salud mental en la escuela.

a- El campo de la salud mental en la escuela.

Cuando se convocó a las docentes a expresar sus ideas sobre la salud mental y cómo la pensaban en relación a su tarea en la escuela, lograron ubicar cierto tratamiento relacionado a los contenidos de salud en la curricula y en el trabajo interdisciplinario que realizan en red con el centro de salud del barrio.

Sobre el concepto de salud mental hay un reconocimiento de la integralidad que implica. Luego de definirlo, lo relacionan a su trabajo en la tendencia a generar un buen clima en la escuela y desplegar recursos para evitar o trabajar, sobre todo, las formas de violencia que pudieran aparecer, por ejemplo:

“En el aula nosotras tratamos de crear un ambiente de armonía, de tranquilidad, de paz, sin violencia. Cuando se ven situaciones de violencia o pasó algo a la mañana o en el recreo, o cuando se van y vienen al otro día a contarte todas esas cosas, tratamos de ponerle un paño de agua fría. Buscar una situación de equilibrio como para que ellos no estén así violentos.” (Entrevista n°4)

También se encontró que aquellas cualidades incluidas en la definición de salud mental se corresponden con lo que ubican como problemático o carente en la población que asisten. Por ejemplo *“tranquilidad, lucidez, estar descansados”* (Entrevista n°2). Entre las problemáticas encontradas en el trabajo con los niños, se habla sobre el cansancio con el que asisten a la escuela y, en sus indagaciones, ubican que se debe al estilo de vida que caracteriza a las familias.

Otra de las características atribuidas a la salud mental es la de estar en condiciones de llevar adelante los desafíos cotidianos, como una condición previa a la realización de las tareas diarias. Se pone de manifiesto allí una percepción de la relación del desenvolvimiento subjetivo de los niños con el rendimiento escolar; y se abre de esta manera la posibilidad de dar tratamiento a estos factores como un medio para realizar la tarea educativa.

“Sí, vos venís con un tema pero hay veces que algún nene te dice ay seño! mi papá se chupó anoche, se peleó con mi mamá. Y tenés que hablar de ese tema, porque ellos traen un lenguaje de acá del barrio y vos tenés que tratar de enseñar con eso, con lo que te traen los niños. Entonces ese disparador que trajo ese chico ya te da para avanzar en el tema y aprovechás eso y ya busco situaciones problema, oraciones, efemérides, aunque vos no lo creas es un disparador para mí, yo trabajo así.” (Entrevista n° 5)

b- La relevancia de lo comunitario y el trabajo en red.

La escuela se ubica como un actor importante en el trabajo en red con otras instituciones, principalmente con el centro de salud que asiste a la población y con el

cual mantiene una relación estrecha de intercambios frecuentes. Ya sea cuando la escuela acerca algún niño que requiere atención inmediata o cuando se realizan interconsultas. Algunas situaciones son detectadas por ambas instituciones como vulnerables y, al contar con una comunicación fluida, facilitan y acompañan el acercamiento con el sistema de salud. Otro de los trabajos en conjunto se realiza sobre temáticas seleccionadas por el centro de salud de orden epidemiológico. En general, se trata de actividades de prevención de problemáticas específicas; como prevención de enfermedades infectocontagiosas o de salud sexual y reproductiva, prevención de abusos sexuales contra las infancias, prevención de embarazo adolescente, etc. Así lo expresa una de las entrevistadas:

“No sé si específicamente la salud mental, creo que no. Sí se trabaja el tema de prevención de enfermedades, sí salud en forma global con el centro de salud cuando vienen. Dan charlas de prevención, con respecto a alguna enfermedad que haya en el momento. Cuando trabajamos en red se puede llegar a escuchar.” (Entrevista n° 3)

En otro sentido, la escuela extiende sus estrategias de acercamiento a la comunidad de manera formal mediante invitaciones u organización colectiva de actividades en la escuela con las familias de los niños. Entre estas estrategias también se desarrollan otras que denominaremos *informales* y que son las que llevan adelante las maestras cotidianamente. Algunas están relacionadas con la organización para colaborar con familias donde detectan carencias materiales graves. Otras son aquellas relacionadas con la recepción de familias que ofrecen productos para vender en la escuela y con las cuales se colabora también de manera regular. Todas estas acciones fortalecen los lazos comunitarios en general y los de la escuela con su comunidad en particular, donde se hace espacio al planteo de las problemáticas sociales que la atraviesan.

“Había una mamá el otro día que me enteré un martes que desde el sábado no tenía gas. Entonces las llamé a las gurias y la de primero, que vive en el parque, ella puso la plata y la trajo para la mamá, después le devolvimos 100 pesos cada una a ella.” (Entrevista n°4)

c- Función de la escuela: la escuela como espacio seguro.

En el horizonte de las docentes, emerge la posibilidad de ofrecer la escuela como un espacio seguro y propio de las niñas. Las acciones llevadas a cabo con el objetivo de promover el buen clima, la suspensión momentánea de las problemáticas cotidianas para estar tranquilos en la escuela y abrirse a los procesos de aprendizaje, nos deja ver esa posibilidad. Hay una delimitación implícita en la búsqueda de las docentes en su tarea cotidiana, sobre este punto la expresan como:” que estén tranquilos”, “que les guste venir a la escuela”, “que incorporen algo”, “que la escuela sea un refugio”. En este sentido, para explicar la función de la escuela o qué intentan hacer ellas allí, vemos explicitarse algo de lo que ven como posible. Se realiza una apuesta a lo que sí se puede hacer, que está representado en las acciones con estos objetivos de buen clima, tranquilidad y superación de conflictos cotidianos.

A estas expresiones decidimos agregar como relevantes las referencias a lo que denominan “función de mamá”. Bajo ésta expresión se definen las estrategias que apuntan a la contención y al mejoramiento del clima, ese “prestar atención” y tener “buena predisposición” que podríamos delimitar como prácticas de cuidado. Seguimos en este punto, el sentido que da la medicina social/salud colectiva a este término. Es decir, como una parte del proceso salud-enfermedad-cuidado, siendo el cuidado “una relación intercesora con el mundo subjetivo del usuario y el modo en que construye sus necesidades en salud” (Mehry, 2006, p.105).

En relación con la mención a la función de madre, consideramos que es una parte de la profesión que ha caído de la especificidad de la tarea, a pesar de estar articulada discursivamente. Aunque esté enlazada a la maternidad cuando ella expresa “*no le di mañas a mis hijos, no tengo por qué permitírselas a ustedes*” (Entrevista n° 4), marca la diferencia en relación a la función del docente y, en ese giro, profesionaliza esa faceta

calificada de maternal. El resguardo en el “rol” permite realizar esas funciones en la particularidad del trabajo escolar, dando lugar de esta manera a un conjunto de estrategias de cuidado. En este contexto, se plantea un espacio habilitante de las manifestaciones que pudieran surgir ante la exigencia de atención y esfuerzo.

En relación a estas funciones que quedan por fuera del rol profesional docente, no podemos dejar de mencionar el esfuerzo por establecer ciertos límites en los niños como parte de la tarea educativa. Coincidimos en esto con Tizio (2011), quien considera que una de las funciones educativas de la escuela es ayudar a los niños, darles herramientas para dominar sus embates pulsionales.

El vínculo educativo tiene una función civilizadora. Desde la perspectiva social se entiende que la civilización regula el goce, de allí que civilización remite a hacer civil, transformar en ciudadano, hacer sociable. Dicho en otros términos hacer entrar el goce en el vínculo social, por la vía del síntoma, de acuerdo a los modos socialmente aceptables. Lo que quiere decir que en cada momento hay márgenes de tolerancia diferentes para eso que escapa a lo que la sociedad espera. (Tizio, 2011, p.165)

Sobre este tema comenta una de las docentes:

“También veo que se manejan muy independientes, muy libres, y cuando les exigís algo se rebelan, no están acostumbrados.” (Entrevista n° 1)

“Uno los trata con mucho amor pero tenés que marcar límites y ellos no los tienen, se enojan, no te quieren y sos la peor. Siempre les estoy diciendo sentate bien, usa bien la silla, trato de charlar con ellos, que cuenten algo, tengan algunos hábitos.” (Entrevista n° 1)

d- Transversalidad.

El hecho de tener que estar “atentos” para poder llevar adelante este tipo de prácticas, requiere una aspiración vocacional imbricada con el deseo de quienes se ocupan de esta tarea. La posibilidad de pesquisar las oportunidades para llevar a cabo las intervenciones o prácticas que constituyen su objetivo, bajo lo que hemos denominado prácticas de cuidado, está dada por una aspiración vocacional que responde a lo caído de la formalidad del ser docente.

Las prácticas de cuidado forman parte del proceso salud-enfermedad y constituyen el eje de aplicación de los objetivos de promoción y prevención de la salud.

Las entrevistadas lo expresan en varias ocasiones, unas relacionadas a quienes se van y otras relacionadas a que, quienes se quedan, descubren en la experiencia la complejidad del trabajo y deciden enfrentar los desafíos de la tarea. Estas últimas lo describen como un conocimiento que se genera en la praxis, que se conforma en los márgenes del trabajo institucional y forma parte de lo que algunos autores denominan “currículum oculto”. Son prácticas que se caracterizan por su valor instituyente y contra hegemónico.

“Sí, primero me shockeó pero después fui queriendo a los chicos porque si vos no pones un poquito de vos no se puede, muchas maestras han renunciado. Porque las criaturas acá te necesitan, no hay otra. Por más que sean maleducados, por cómo vienen ellos, te necesitan. Y yo me siento bien en la escuela.” (Entrevista n° 5)

Esta escisión que encontramos en la tarea de las docentes, la ubicamos relacionada a la lógica que incorpora los contenidos transversales en la escuela. Montserrat Moreno (1995) señala al respecto que se le ha dado poca importancia en el currículo a los saberes desarrollados en las esferas privadas de la vida, dejando afuera gran parte del conocimiento elaborado histórica y socialmente. Los alumnos se ven coartados en su posibilidad de enriquecerse de ellos para afrontar los desafíos que la vida privada les plantea cotidianamente. Los contenidos transversales se proponen de

esta manera como un complemento. Una perspectiva a desarrollar a través del resto de los contenidos curriculares y de las áreas específicas del conocimiento científico.

En el relato de las docentes sobre su trabajo en la escuela, enumeran varias características y destacan la diversidad de las mismas. Ninguna considera que su trabajo esté limitado a transmitir los conocimientos propuestos en la curricula. Sin embargo, ninguna de estas otras funciones parece estar articulada al trabajo formal con la institución; aunque sí se mencionan ciertas disputas en lo que refiere a cómo establecer prioridades a la hora de posicionarse ante situaciones difíciles, en relación a los alumnos y las familias. Estas características quedan por fuera de la circulación discursiva formal, a tal punto que las mencionan nombrando otras profesiones o roles sociales: psicóloga, mamá, abuela, etc. Se refieren con estas expresiones a la contención que es necesario brindar como docente a sus alumnos. Las disputas que se dejan ver en los relatos, que son las que trascienden el aula e involucran a las familias y directivos, parecieran resolverse de manera autoritaria o respondiendo a lo que está instituido.

Entre las cuestiones que las docentes mencionan como un obstáculo en el cumplimiento de la tarea de enseñar e incorporar contenidos en el aula, se encuentran algunas relacionadas con el proceso de salud-enfermedad-cuidado. Se trata de temas relacionados con la calidad de vida, como ser la alimentación, la sociabilidad, los cuidados básicos de las infancias, etc. donde las maestras ven carencias en sus alumnos. Pero consideran estas cuestiones como obstáculos ante los que nada pueden hacer, a pesar de trabajar con ellos a través de las herramientas que describimos. El hecho de que la escuela se ocupe de esas cuestiones, comer y socializar, pareciera por momentos ahogar en lugar de colaborar y hacer posible el proceso de enseñanza-aprendizaje. El cansancio y la falta de interés en los contenidos son algunas de las características que se señalan en los niños.

Específicamente en lo que trata sobre educación para la salud, como un contenido transversal, citaremos a Elichiry:

Educar para la salud implica construir una base conceptual que facilite a lo largo de la vida la elección de opciones saludables. La habilidad de discernir sobre hechos relevantes y luego aplicarlos a la toma de decisiones requiere de procesos cognitivos de razonamiento y posibilidades de asimilación diferentes para cada etapa evolutiva. (Elichiry, 2000)

En este sentido lo expresa una docente:

“Creo que si él sabe leer, va a poder leer un papel que le de otra persona, va a poder saber leer un cartel, algún día si se enfrenta con alguna situación que no es correcta, por lo menos que sepa interpretar eso escrito y que sepa manejarse con los números para no caer en otras cosas peores, o sea brindarle herramientas.” (Entrevista n°1)

e- La necesidad de detener el tiempo escolar.

El tiempo escolar se caracteriza por estar estrictamente pautado de antemano y planificado exhaustivamente, por lo que todo aquello que irrumpa o interrumpa suele considerarse problemático o generador de obstáculos. Pudimos ubicar varias situaciones y de distinta índole, por lo que decidimos clasificarlas entre las que irrumpen el desarrollo de la jornada - a modo de discusiones, peleas, manifestaciones de angustia o violencia - y las que responden al no alcance de contenidos mínimos. Las primeras son de efecto inmediato, y las segundas tienen la característica de sostenerse en el tiempo. Ante tales situaciones, las maestras están habituadas, en su hacer, a superarlas, subsanarlas o aprovecharlas como tiempos “otros”. Es en la indagación de esos procesos donde se encuentra la necesidad de desarrollar estrategias que permitan, en primera instancia, continuar con la planificación. En otro sentido, es allí donde se producen acontecimientos con consecuencias de relevancia cualitativa en relación a las expresiones subjetivas de los niños.

“Yo particularmente hago así, la carpeta dice que tenes que dar tal y tal cosa en tales y tales días, más o menos llevamos la cuenta, pero hubo paro, una lluvia, se cortó el agua

y no diste clases en toda la semana y bueno, será la semana próxima. Se coloca ahí, no se pudo desarrollar por esto por lo otro, escasa asistencia. Si tenes uno, dos gurises no puedes enseñar tema nuevo, o lo arrancas con ellos que sabes que son los que más les cuesta o los que lo van a agarrar más rápido y después seguís con el resto. No hay una receta, lo vas viendo.” (Entrevista n° 4)

Hay conciencia del nexo que une los objetivos de incorporación de contenido con los objetivos que encierran esas estrategias dadas como respuesta ante la interrupción del tiempo escolar. De tal manera testimonia una docente la importancia y la necesidad de detenerse donde haya dificultades para incorporar los contenidos, desplegar las causas y evitar o prevenir problemáticas profundas o consecuencias más graves de las que genera en el momento. Es decir, dejar de responder de manera automatizada a las demandas formales de la institución y proponer alternativas a la medida de la situación.

“Nadie repite y en algún momento se pueden detener, o se deben detener, porque es peor que vean el fracaso de grandes, es mucho peor.” (Entrevista n° 4)

2- Herramientas para la promoción y prevención de salud mental en la escuela.

Decidimos nombrar como herramientas al conjunto de estrategias que despliegan las docentes a la hora de dar tratamiento a las manifestaciones de los niños en su cotidianeidad en la escuela. Estas se estructuran en relación a los objetivos que persiguen y las maneras de llevar adelante el desenlace de las situaciones.

Entre las características que comparten estas herramientas, se encuentran la posibilidad de tener presente los recursos con los que cuentan en la escuela y la de ubicar recursos personales a los que se apela para realizar el trabajo. Cuando nos referimos a recursos de la escuela, lo hacemos incluyendo tanto las personas y sus interacciones como los recursos materiales o protocolos disponibles en situaciones

específicas. Es decir, de alguna manera estos acontecimientos hacen posible poner en práctica y utilizar los recursos de la institución tanto materiales, como humanos y organizacionales. Los hace ingresar a la dinámica del trabajo en la escuela, sacándolos del rincón olvidado en donde se encuentran, estáticos, para poner a prueba su actualidad u obsolescencia.

a- Observación

La observación se constituye como una de las categorías de análisis principales de este trabajo, debido a ser la más extendida entre las docentes y la que se encuentra más ubicada por ellas como herramienta para la promoción y prevención de la salud mental. Se desprenden de allí las apreciaciones más agudas con un nivel de precisión sumamente rico para su análisis.

En un primer momento la observación requiere *poner atención* a los niños y sus expresiones en la cotidianeidad del trabajo escolar. Este poner atención implica *una contextualización* de lo que va aconteciendo y, ante la detección de algo que llama la atención, el intento de obtener más información para hacer posible la *integración de esa expresión* en el trabajo en el aula. Para ello se da lugar a la apertura, a la expansión de la expresión, al relato de los niños. Se evita de esta manera que se genere una interrupción en otro momento, que requiera otras intervenciones o la participación de otras personas por fuera de la clase o de la escuela.

“Yo creo que nosotras, como docentes, a través de la observación de nuestros alumnos, vemos en qué condiciones están, en qué condiciones vienen para poder recibir determinados contenidos y para trabajar determinadas actividades.” (Entrevista n°1)

Otro de los objetivos específicos es el de *anticiparse a manifestaciones disruptivas*. Nos referimos al desenlace que pudiera implicar un mayor sufrimiento psíquico con consecuencias más profundas o complejas en el desarrollo de la jornada escolar o del recorrido de los niños por la institución. La anticipación colabora en el proceso de ajustar las respuestas dadas a las inquietudes de los alumnos, volverlas más

adecuadas y desechar aquellas que no han funcionado. Incluye una *interpretación* a modo de evitación de métodos que no han funcionado con ese niño o en situaciones similares, como podría ser la imposición de una reprimenda por el comportamiento inadecuado en el aula o la evitación del despliegue de la manifestación.

“Noto por ejemplo que están acostumbrados a que les griten. Si levantás la voz para llamarles la atención o decirles algo, no les interesa. Entonces levantar la voz no es un método para trabajar o llamarles la atención, hay que ir por otras líneas.” (Entrevista n°1)

En este sentido, la observación hace posible el trabajo con aquellas situaciones que, a nivel discursivo, se presentan como problemáticas que hay que resolver, eliminándolas de una vez y para siempre como si esto fuera posible. Vistas como tales, en algunas circunstancias se asocian a un lugar de impotencia y conllevan una actitud de resignación frente a las vivencias cotidianas de los alumnos.

En este sentido, citaremos a Adriana Montobbio (2013) quien nos advierte sobre este punto, haciendo alusión a lo teorizado por Winnicott en relación a cuidadores, docentes y otros adultos. Ellos, en ocasiones, deben soportar la tensión provocada por la impulsividad de la destructividad infantil debiendo “sobrevivir”, dice el autor. Se hace referencia con esto a que no queda lugar para intentar hacer otra cosa, más que soportar la tensión y atender el acontecimiento en nuestro caso. Se advierte sobre la importancia de cómo responder a las necesidades ambientales de las niñeces:

La actitud vengativa del adulto, involucrada en la reacción de devolver el ataque implica la claudicación del ambiente: el niño debe comprobar que las cosas buenas que hay en ese lugar serán preservadas a pesar de todo lo que él pueda hacer, que la ley será respetada, que las cosas y las personas no se verán dañadas por su causa, que lo bueno que hay en la institución no se volverá malo por su acción. Sobrevivir entonces no es cancelar el malestar ni resolver el conflicto, si

no responder al reclamo de estabilidad que el niño le está haciendo a la escuela, estabilidad ambiental que fue alterada justo en el momento en el que el chico se estaba nutriendo de ella para construir la continuidad del sí mismo. (Montobbio, 2013, p. 66-67)

En las observaciones realizadas por las docentes, se destaca la forma de trabajar con las demandas de las niñas en relación a lo que los contenidos van planteando, por ejemplo, el trabajo sobre la familia:

“Empezamos con una imagen de la familia, a hablar de las familias y de un momento para otro, el agarra y arruga toda la fotocopia, dijo que no quería trabajar, nosotras no sabíamos qué había pasado, se puso malo, violento. Voy, lo saco del aula y hablamos.” (Entrevista n° 2)

Lo que caracteriza a la observación como herramienta es la captación de situaciones difíciles o angustiantes, y un reconocimiento del lugar que juega en el desenvolvimiento cotidiano de los niños en la escuela. En estos casos, la especificidad de los fenómenos observables no implica vulneración de derechos o problemáticas establecidas como tales. Abarca las formas de ser de los niños y el aprovechamiento de las ocasiones para fortalecer el establecimiento de hábitos y la adquisición de habilidades comunicativas, por ejemplo. Así lo expresa una de las docentes:

“Por ejemplo, levanto la mano, pido permiso para algo, no gritar, eso trabajo en el aula, tratarnos bien.” (Entrevista n°1)

“Trato de mostrarles que es importante incorporar algo, reconocer las letras, números, que les va a servir para cuando ellos sean grandes.” (Entrevista n° 1)

b- Escucha

Se plantea la escucha como estrategia de contención y prevención de situaciones que generan sufrimiento psíquico, anteponiendo la apertura de un espacio seguro para

desplegar la palabra. Una manifestación emocional de los niños en el aula da lugar a un espacio de intervención y es ahí donde se llevan a cabo las acciones de prevención y promoción de la salud mental.

En el caso de la utilización de la escucha como herramienta se genera un espacio de detección de situaciones de vulneración de derechos humanos y de las niñeces. Se mencionan violencia de género (entrevista n° 4), violencia contra las infancias (entrevista n° 4) y trabajo infantil (entrevista n°1) entre otras. Pensamos esto como *un primer momento de la escucha*, en el que se ubica una situación y se le da lugar para saber algo más acerca de lo que le ocurre al niño.

“Pasó una situación, yo había traído láminas, los dibujos, todo, estaba espectacular me acuerdo y una alumna empezó a llorar de la nada. Decía que se quería ir, la saqué del curso y me fui al baño con ella, le pregunté en qué la podía ayudar, si me quería contar por qué se quería ir.” (Entrevista n° 4)

Al dar lugar al despliegue del niño y de su manifestación de angustia, se rebela una situación de violencia que habilita la activación de protocolos y articulación con instituciones de protección de los derechos. En este *segundo momento*, donde se invita al niño a relatar los sucesos dolorosos, se produce ya un acto que descomprime y ubica la manifestación emocional en el contexto de la vivencia dolorosa.

A su vez, en un *tercer momento*, produce un efecto de contención en su desenvolvimiento, ya que se propone acompañar a los niños y se lo invita a expresar lo que necesita para continuar. Se le pregunta qué le gustaría hacer, qué actividades o cómo prefiere trabajar en el caso de ser posible. Se le propone un marco de trabajo diferente y se ponen a disposición recursos de la escuela, como ser materiales de juego o didácticos. Se le ofrece también la cercanía con la docente o con los compañeros y, en ocasiones, se propone trabajar fuera del aula, utilizando los otros espacios de la escuela, como biblioteca o patio.

c- Espacios de reflexión:

Estos espacios se estructuran a partir de la interacción de los niños entre ellos y con las docentes, en relación al proceso de enseñanza- aprendizaje.

Una de las docentes cuenta aplicar la estrategia de que busquen sus propios errores en las tareas escolares y puedan explicarlos. Lo enlaza con las prácticas que se llevan adelante a partir de los acontecimientos conflictivos detectados. Metafórica y literalmente, reflexionar sobre lo realizado para reconocer fortalezas u obstáculos en su resolución, es una acción que constituye una estrategia orientada a la promoción de la salud mental.

“Trato de que se miren ellos en sus errores y en sus cosas buenas.” (Entrevista n°4)

“Y cuando pasa alguna situación también les digo, muchas veces, lo que creemos no está bien, hay que ver y analizar la situación” (Entrevista n° 4)

Estos espacios de reflexión también constituyen uno de los aprendizajes estructurantes de la escuela, aquel que se menciona como *“prepararlos para la vida adulta”* o *“darles herramientas”*. En su despliegue, se puede observar que hacen referencia a las formas de transmitir la responsabilidad a los sujetos y el surgimiento de la palabra propia, con el fin de generar recursos protectores y de afrontamiento de la realidad.

En otro caso estos espacios se estructuran como la posibilidad de exponer una situación, intentando no hacer juicios de valor sobre las conductas para apuntar a establecer preguntas sobre situaciones “conflictivas”. Se presenta la situación detonante en palabras del protagonista si es posible. Luego, la docente expone la resolución - ubicada como traumática, angustiante o cuestionable - para exponerla, finalmente, como un cambio o movimiento necesario que da lugar a la “resolución del conflicto”. Lo ubicamos entre comillas para señalar que solo se establece esta nominación para hacer posible un ordenamiento, un análisis que permita hacer inteligible el trabajo que se lleva

a cabo, pero que no responde necesariamente a conflictos a solucionar sino más bien a tensiones que la situación genera en quien lo atraviesa.

A su vez conlleva el objetivo de acompañar a los niños en su vida cotidiana. Sin subestimar el efecto del acontecimiento, se plantean preguntas que colaboran a la elaboración de esas circunstancias dolorosas. Se establece el orden de los ejes que constituyen lo ocurrido como un acontecimiento de relevancia para el sujeto y se lo utiliza como herramienta para enfrentar situaciones similares, entre otros objetivos. Uno de ellos podría ser aliviar la tensión del clima áulico.

En los espacios de reflexión se aclara y se delimita la situación que provoca angustia y que se impone como un obstáculo en la continuidad de la jornada. Se la separa del desenlace, que genera un cambio en la vida del niño y que le demanda adaptarse a una nueva realidad. Este recorrido atraviesa los procesamiento emocionales que afectan la enseñanza- aprendizaje, haciendo que los espacios de reflexión actúen, de esta manera, como herramientas preventivas de desbordes emocionales y promotoras de recursos de autoconocimiento y de fortalecimiento subjetivo.

“Y cuando me lo dicen en privado, lo hablo en general sin dar nombres y cuando me lo dicen delante de todos lo charlamos. Un día alguien contó que los papás se separaron y quedaron todos así, entonces lo charlamos.” (Entrevista n° 4)

Lo que estos espacios proponen, en sus diferentes configuraciones, es el trabajo con las emociones, con los sentimientos y pensamientos de los niños que se entranan en el trabajo escolar. De esta manera, reconocen la importancia de incluir y trabajar dichos factores a la hora de llevar adelante la tarea de la institución.

En el esfuerzo de las docentes por ubicar herramientas para el trabajo con los valores y las emociones, una docente comenta el libro que toma como referencia para su tratamiento.

“En tercer grado empezaba con el espejo mágico, donde va un tigre, se mira al espejo y ve que del otro lado había uno que lo miraba con cara fea. En realidad era él, que también producía el miedo de toda la selva. Hasta que una mariposa le hace ver que es él, que se ve reflejado, entonces cuando cambia su rostro se da cuenta que todo el mundo cambia con él.” (Entrevista n° 3)

d- Charlas cotidianas: interacción y aportes de los niños.

En la interacción cotidiana con los niños, surgen intercambios donde las docentes incorporan las reflexiones propias con las de sus alumnos y charlan sin limitar el destino de la conversación.

Ejemplo de estas ocasiones son los momentos en que traen situaciones vividas cotidianamente y las ponen en juego, relacionándolas con los contenidos o interrogando las vivencias de las docentes sobre el tema.

En las entrevistas, una docente nos comenta que, cuando propone la participación de los niños en una actividad sobre el aprendizaje de las letras del abecedario, advierte la apertura que genera. Logra anticiparse de esta manera a lo que pudiera surgir cuándo comparten su vocabulario en relación a la propuesta, es decir, cuando traigan palabras escuchadas en su vida cotidiana, compartiendo así las formas en las que viven y su contexto social. Resulta llamativa la advertencia de ésta docente, porque en dicha actividad aconseja no solo atender a lo que dicen sino también abrir, expandir la carga de esas palabras para explorar los significados que tienen en quienes las pronuncian. Menciona las drogas y el sexo como temas a los que hay que estar siempre abiertos, respetuosos, cautelosos y receptivos cuando un niño expresa algo relacionado a ellos.

“Tenés que tomarlo con total frialdad a lo que ellos te digan y que se pueda charlar en la clase, es más, si alguno te habla de sexo, tenga la edad que tenga, también.” (Entrevista n° 4)

Estas ocasiones son aprovechadas para indagar en las formas de pensar y vivir de los niños, abriendo la posibilidad de plantear otros puntos de vista y otras vivencias posibles. Otro ejemplo:

“Seño ¿viste en la tele tal cosa? Le digo no, yo no miro tele. ¿Y por qué no miras tele? Porque no tengo. Y me dice: ¡Ay cómo no vas a tener tele! No tengo tele. Pero vos no sos pobre.” (Entrevista n° 1)

e- Relación alumno-docente: Transferencia y promoción de la salud mental.

Cuando las docentes se expresan en la descripción de la relación con sus alumnos y con sus propias docentes se destaca la importancia de este vínculo. Hay un reconocimiento de la asimetría que se aprovecha en favor del logro de los objetivos escolares. Las docentes se saben referentes y lo usan para proyectar en sus alumnos capacidades. Logran extraer la potencialidad de estas intervenciones. Expresan a sus alumnos que son capaces y esto los motiva, los alienta a extraer su máximo esfuerzo en las tareas requeridas. Este acto también fortalece la autoestima y habilita al niño a implicarse en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

“Y después tuve mi maestra de sexto grado que ella me preparó porque yo siempre fui muy tímida, me preparó para hablar con el mundo. Ella me decía que yo tenía capacidad para decir poesía y me convenció de eso, me preparó para hablar para afuera y ella siempre me paraba adelante y me decía a ver xxx, decilo. Siempre me acuerdo de esto, ella un día me dio una poesía y me decía esa poesía tenés que decirla con énfasis, traté de decir la poesía como me salía, como entendía. Cuando me fui a mi casa fui a buscar qué significaba énfasis porque no tenía idea y no me animé a preguntarle a mi maestra. Ella me decía como con más fuerza que tenía que ponerle ganas, que tenía que ponerle mi espíritu a la poesía...” (Entrevista n° 1)

Vemos en este testimonio cómo la docente aprecia y utiliza varias cualidades de su propia experiencia escolar. Por un lado, la motivación y convicción que transmite sobre las capacidades de los alumnos y también el efecto subjetivante de destacar la

importancia de la impronta del sujeto en cada acto, tal como lo expresa “tenía que ponerle mi espíritu a la poesía”. Por otro lado, se ve que alimenta el deseo de saber, de interpretar el mensaje de la docente cuando rápidamente realiza su propia investigación sobre el significado de la palabra desconocida. Se reconoce la relación como un instrumento para trabajar y llevar a cabo las prácticas no solo de incorporación de contenidos, sino también aquellas que apuntan a establecerse como prácticas de cuidado; en este caso, bajo el fortalecimiento y la valoración de la expresión subjetiva.

Desde el punto de vista de la omisión de la importancia que adquieren estos vínculos para los niños, nos decía una docente:

“Por eso yo sé el cuidado que hay que tener al tratar con los chicos, porque hay cosas que no te las olvidas nunca más y lo marcas a fuego. Sea con palabras buenas o con palabras malas, los marcas a fuego.” (Entrevista n°4)

Tener presente la perspectiva del niño en relación a sus docentes y cómo se sienten afectados por tal circunstancia, expone la relevancia que adquieren las prácticas que se describen en este trabajo y marca una dirección, un horizonte común, en los abordajes realizados en los campos que se estudian. Desde el campo de la salud mental, se vislumbra el campo educativo como un terreno donde se pueden extender las prácticas con objetivos promocionales y preventivos de la salud mental.

CAPITULO 6: CONCLUSIONES

En el abordaje de nuestra pregunta problema ubicamos contextualmente las acciones que se llevan adelante en la escuela, pudiendo apreciar allí la riqueza del campo educativo para la extensión de las prácticas de promoción y prevención de la salud mental. Este campo se explyea en una gran variedad de recursos, herramientas, saberes y prácticas sociales territoriales. Dichas condiciones lo hacen particularmente apto para la inserción de las acciones con objetivos de promover valores y prevenir padecimientos en relación al campo de la salud mental.

El trabajo en red con otros sectores y grupos sociales e instituciones provee una permeabilidad y flexibilidad en las prácticas, que resultan de este modo análogas a las condiciones y características que las prácticas del campo de la salud mental demandan. Tener en cuenta estas características podría colaborar en la extracción de su eficacia y en la ubicación de los factores a tener en cuenta en la planificación de las políticas del sector.

Como hemos podido apreciar en la exploración teórica del recorte que realizamos, este conjunto de prácticas se presenta escurridizo a la sistematización tanto teórica como práctica. Esto se debe, entre otras cuestiones que exceden este trabajo, a que su extensión responde a las características de la población donde se realizan. Por este motivo resulta complejo extraer generalizaciones. Sin embargo, desde nuestra perspectiva teórica y metodológica, consideramos que es esta característica la que le da cuerpo y potencia, ya que permite y requiere la participación activa de las personas que la conforman en su contexto. En este punto radica nuestro interés de extraer del discurso de las docentes los recursos utilizados y la forma que cobran las intervenciones investigadas.

Retomando los objetivos de nuestro trabajo, el conjunto de prácticas indagadas en nuestra investigación comparte características entre las que figuran como principales la ubicación de recursos, tanto de la escuela como personales de las docentes. Respecto de los recursos de la escuela, se retoman para estas intervenciones materiales variados

disponibles en los diferentes espacios de la institución. Por ejemplo: computadoras, acceso a internet, materiales enviados por el Ministerio de Educación, materiales agrupados en la biblioteca, etc. Queremos destacar en este punto que, ante la demanda y la necesidad de trabajar con ella, las docentes recurren, retoman y aprovechan todo lo que encuentran disponible. Otra arista de este aprovechamiento se da en relación a los recursos organizacionales que aportan creatividad sobre las formas propuestas históricamente en la escuela, renovándolas y adaptándolas a las demandas actuales. En relación a los recursos humanos, estas intervenciones traen la posibilidad de explorar las diferentes formas de trabajo en equipo y los modos de intercambio entre docentes, directivos y demás trabajadores de la escuela. En esta interacción, las docentes realizan un recuento de los recursos personales y, al no responder a un trabajo estandarizado, se ven impulsadas a narrar sus prácticas de manera que se vuelvan inteligibles en el intercambio con compañeras.

Estas acciones se ubican en el proceso de salud- enfermedad en el eje que define lo que la corriente de la salud social/ salud colectiva menciona como “cuidado”. Son aquellas prácticas destinadas a ser intercesoras entre el mundo interno del usuario, es decir su subjetividad, y cómo construyen sus necesidades en salud.

Las acciones de prevención y promoción también se llevan a cabo en el abordaje comunitario, es decir, no se limitan a sus alumnos y al aula, sino que encuentran su extensión en prácticas sociales dirigidas a fortalecer los lazos comunitarios del lugar en que está inserta.

Las intervenciones que describimos se relacionan a la elección vocacional, es decir al deseo, forman parte de la elección de ser docente y de las funciones de la escuela. Contener, refugiar, dar herramientas, son algunas de las que se ubican como las principales.

La particularidad del tiempo en la institución escolar nos hace pensar que hay algo que insiste. Encontramos este punto relacionado a la finitud y la urgencia de ofrecer

un espacio de aprendizaje en sentido amplio, entendiendo este momento como muy relevante en el desarrollo psíquico de los alumnos.

Todas estas características hacen posible la emergencia de herramientas aislables y analizables. Las mismas ponen en evidencia las dinámicas instaladas entre las docentes para llevar a cabo su trabajo en la escuela y dar tratamiento a las cuestiones que implican la subjetividad de sus alumnos.

La Observación hace posible naturalizar y desarrollar progresivamente el despliegue de las situaciones que demandan una intervención en dirección de contener, estimular o limitar.

La Escucha tiende a la activación de algún protocolo o la puesta en marcha de la red de la que participan en su comunidad. Además, las hace visibles y naturaliza su tratamiento como parte del trabajo en la escuela.

En los Espacios de reflexión se concentra el trabajo con las emociones y el autoconocimiento como una forma de prepararlos para la vida y las tensiones que la atraviesan.

Las Charlas son herramientas exploratorias. Saber cómo piensan los niños y cómo interpretan los sucesos cotidianos, colabora en la asertividad de las repuestas y en aumentar el repertorio de acciones y narraciones sobre lo que va aconteciendo.

En la Relación alumno-docente está puesta la potencialidad de las intervenciones. El trabajo sobre este punto aumenta la sensibilidad de las docentes y pone en juego su propia subjetividad y los principios éticos que intentan transmitir a sus alumnos.

Nuestra hipótesis de trabajo nos ha permitido extraer un conjunto de herramientas con características específicas que, analizadas en su entramado contextual, manifiestan la riqueza de las prácticas sociales desplegadas en la escuela para llevar adelante acciones de prevención y promoción de la salud mental.

Referencias

Acosta, F. M. (2012). *Educar, enseñar, escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la pedagogía (y la transmisión)*. Tendencias pedagógicas n°20. Madrid, España.

Bang, C. (2013). *Estrategias comunitarias en promoción de salud mental: Construyendo una trama conceptual para el abordaje de problemáticas psicosociales complejas*. Universidad de Buenos Aires; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.
www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/399/340

Bleichmar, S. (2008). *Violencia social, violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*, Novedades Educativas.

Bourdieu, P. (1990). *Algunas propiedades de los campos*, en *Sociología y cultura*. Grijalbo, pp. 109-114.

Braslavsky, C. (1982). *Conceptos centrales de política educativa: unidad y diferenciación*” en *Revista Argentina de Educación*, Año I, N° 2, Buenos Aires, pp.37-49.

Carlini, C. H. (2017). *La construcción de espacios de promotores de salud en escuelas públicas (nivel secundario) como aporte a la salud mental comunitaria*. Universidad Nacional de la Matanza, Buenos Aires, Argentina.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5915686>

Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud en un mundo globalizado. (2005).
<http://www1.paho.org/Spanish/AD/SDE/HS/OttawaCharterSp.pdf>

Corvalan, F. (2013). *Repensando las prácticas de salud y educación en las complejidades sociales. Descripción y análisis de una metodología de investigación de acción participativa*. Universidad Nacional de Rosario.
<http://oaji.net/articles/2017/1787-1485546971.pdf>

Del Cueto, A. M. (2014). *La salud mental comunitaria: Vivir, pensar, desear*. Fondo de cultura.

Díaz, R. y Badano, M. del R. Ficha de cátedra “*Análisis de la entrevista*”, Seminario de apoyo a tesistas.

Elichiry, N. (2000). *Aprendizaje y construcción de conocimientos en salud*. En Chardon, María Cristina, *Perspectivas e interrogantes en psicología educacional*. EUDEBA-JVE.

Flotts De Los Hoyos M., George Lara M., PiñaGuzman J., Squiccialini Navarro A. M.

Y Guzmán Llona, M. P. (2012). *Salud Mental en escuelas vulnerables: evaluación del componente promocional de un programa nacional*. Revista de Psicología. VOL 21. N°2.
<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122252/Salud-mental-en-escuelas-vulnerables-evaluacion-del-componente-promocional-de-un-programa-nacional.pdf?sequence=1>.

Frigerio, G. (2004). *Los avatares de la transmisión*. En Diker, G. (comp.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (p.p. 11-25) Novedades Educativas.

Galende, E. (1994). *El sistema de la salud mental*. En *Psicoanálisis y Salud Mental*. Por una crítica a la razón psiquiátrica (p.p. 79-119). Paidós.

Galende, E. (1994). *Constitución de las políticas de salud mental en psicoanálisis y salud mental* (185-215). Paidós.

González Rey, F. L. (2000). *Diferentes aproximaciones a la investigación cualitativa, fundamentos epistemológicos*. *Investigación cualitativa en psicología* (cap.1). International Thomson.

Hussein, M. (2014) Imagen. AP Photo. Huffington Post.

https://www.huffpost.com/entry/world-refugee-day-photos_n_5511512?cps=gravity

Jané-Llopis E. (2004). *La eficacia de la promoción de la Salud Mental y la prevención de los trastornos mentales*. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría No.89. Madrid.

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352004000100005.

Linaza Iglesias, J. L. (2002). *Cambios en la concepción de educación*. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid. La enseñanza del derecho, nº 6, pp. 105-114.

Mehry Emerson, E. (2006). *Salud: cartografía del trabajo vivo*. Lugar Editorial.

Montobbio, A. (2013). *Cuando la clínica desborda el consultorio: Salud Mental y Atención Primaria con niños y adolescentes*. Noveduc.

Moreno, M. (1995). *Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia adelante*. En Busquet, M.; Canizos, M.; Fernández, T.; Leal, A.; Moreno, M.; Sastre, G. *Los temas transversales*. Santillana.

Núñez V. (2003). *Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. Asistir.* Revista Iberoamericana de Educación, n°33.
rieoei.org/histórico/documentos/rie33a01.htm

Poder Legislativo Nacional, Ley de Salud Mental (N° 26657) Sanción: 25/11/2010.
Promulgación: 2/12/ 2010 Boletín oficial: 3/12/2010.

Poder Legislativo Nacional, Ley de Educación (N° 26.206). Sanción: 14/12/2006.
Promulgación: 27/12/2006. Boletín oficial: 28/12/2006.

Scribano, A. O. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo.* Prometeo libros.

Stolkiner, A. (2005) *Interdisciplina y salud mental.* En IX Jornadas nacionales de salud mental. I Jornada provincial de psicología salud mental y mundialización: estrategias posibles en la argentina de hoy (7 y 8 de octubre 2005).
http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/066_salud2/material/unidad1/subunidad_1_3/stolkiner_interdisciplina_salud_mental.pdf

Stolkiner, A. (2010) *Derechos Humanos y Derecho a la Salud en América Latina: la doble faz de una idea potente.* Revista de Medicina Social. Volumen 5, número 89.

Stolkiner, A. (2003). *Pobreza y subjetividad. Relaciones entre las estrategias de las familias pobres y los discursos y prácticas asistenciales en salud*. Anuario UCES.

Stolkiner, A. (1987). *Prevención en salud mental: Normativización o desanudamiento*. En IV Congreso Metropolitano de Psicología, Buenos Aires. www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/066_salud2/material/unidad2/subunidad_2_2/stolkiner_prevencion_en_salud.pdf.

Stolkiner, A. (1987). *Supuestos epistemológicos comunes en las prácticas de salud y educación. De interdisciplinas e indisciplinas*. En Elichiry N., *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio* (p.p. 191-202) Nueva Visión.

Stolkiner, A. y Solitario, R. (2007). *Atención Primaria de la Salud Mental. La articulación entre dos utopías*. En Merceira, D. (comp), *Atención primaria en Salud. Enfoques interdisciplinarios*. Paidós.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Tizio, Hebe (2011). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Gedisa Editorial.

Vasilachis, I. (2016). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

ANEXO

ENTREVISTAS

Mi nombre es Rocio Glaser, soy tesista de la carrera de Psicología de UADER. Me interesa charlar con ustedes sobre las cosas que pasan en la escuela todos los días y que, sin embargo, no son para las que se reconocen como función de las maestras, suponiendo que esta fuera casi exclusivamente la transmisión de conocimientos. La idea es, encontrar en esos acontecimientos que ustedes transitan a diario algunas conexiones para pensar Salud Mental en la escuela y, específicamente, la Promoción y Prevención que suponemos presentes en estas acciones. Todo aquello que los convoca como maestras en su práctica cotidiana y en la relación con sus alumnos, exigiéndoles una respuesta o una acción como reacción a problemáticas o temáticas que no se encuentran previstas en los objetivos formales de la escuela. Es decir, todo lo que acontece en la relación con sus alumnos que no pertenezca o responda a los objetivos formales de la escuela.

SALUD MENTAL:

- 1- ¿Qué es para usted la salud mental?
- 2- ¿Cómo se trabaja en la escuela lo relacionada a la salud mental?
- 3- ¿Existen programas, talleres o actividades de prevención y promoción de salud que se desarrollen en la escuela? ¿Quiénes participan?
- 4- ¿Qué nos puede contar sobre las políticas públicas destinadas al tratamiento de cuestiones preventivas y promocionales -de la salud en general y de la salud mental en particular- si las hubiere en la escuela o en alguna otra institución que atravesase esta población con la que trabaja de la que usted haya escuchado?

VOCACIONAL:

- 5- ¿Cómo eligió ser maestra? ¿Qué sentimientos acompañaron esta elección?
- 6- ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la docencia? ¿Cuánto en esta escuela?
- 7- ¿Qué características tiene esta escuela? ¿Cómo es la comunidad educativa? ¿Qué características tienen en común los chicos que asisten a esta escuela?
- 8- ¿Cómo describiría su relación con sus alumnos? ¿Podría darnos ejemplos de situaciones relacionales o alguna anécdota que usted recuerde y considere que ilustra estas relaciones? ¿Qué características, de las que componen estas relaciones llaman su atención?

PROBLEMÁTICAS COTIDIANAS:

- 9- ¿Cuáles considera que son las dificultades más recurrentes con los chicos con los que trabaja?
- 10- ¿Cómo han cambiado las problemáticas a lo largo del tiempo?
- 11- ¿Con qué dificultades se ha encontrado en relación a sus alumnos que considere corresponden a una problemática actual?
- 12- Entre sus alumnos, en sus relaciones, ¿Qué dificultades percibe usted desde las experiencias cotidianas en el tiempo que pasa con ellos?

HERRAMIENTAS:

- 13- ¿Cómo les evalúa?
- 14- ¿Qué cosas considera que afectan su evaluación?
- 15- ¿varían los criterios según las características de los chicos? Por ejemplo a este le cuesta más pero también se esfuerza más, etc.
- 16- ¿Cómo describiría su forma de trabajar? ¿Qué cosas orientan su trabajo cotidiano formal e informalmente?

- 17- ¿Qué herramientas podría considerar como importantes para el abordaje de las cuestiones no formales de la escuela? Con herramientas me refiero a estrategias de abordaje de la escuela o de las maestras, conceptos teóricos o experiencias de la vida cotidiana que le sirvan para reaccionar y accionar ante las demandas no formales si se pudiera generalizar.
- 18- ¿Participa de algún espacio de capacitación sobre estas cuestiones? Ya sea promoción y prevención de la salud y la salud mental en las escuelas o tratamiento de cuestiones por fuera lo programado, como lo acontecido por fuera del proceso de enseñanza aprendizaje.

VOCACIONAL:

- 19- ¿Por qué eligió ser maestra?
- 20- ¿Qué de esta elección cree que se mantuvo o, por el contrario, se transformó con la experiencia?
- 21- ¿Cómo definiría el rol de una maestra?
- 22- ¿Tiene recuerdos de docentes que lo hayan marcado positivamente? ¿Recuerda alguna anécdota?
- 23- ¿Tienen algo en común las situaciones que exceden las actividades planificadas por usted en su trabajo con los chicos en el aula? Por ejemplo la temática que genera la situación, los niños que se ven involucrados comparten alguna característica a su modo de ver, se desenvuelven de manera similar, etc.
- 24- ¿Cómo responde la escuela, los maestros, cuando hay falencias en la atención de la salud de los chicos?

CIERRE:

- 25- ¿Qué piensa usted sobre el tema que nos convoca? Es decir, sobre su trabajo en la escuela, con niños que demandan más de usted que aprender a escribir y a contar.

- 26- ¿Desde qué lugares le interpelan, si lo hacen, estos acontecimientos? Quiero decir, ¿Qué producen en usted desde lo personal, profesional, emocional, estratégico, etc? ¿Qué sensaciones les evocan, que estrategias de trabajo modifican o ponen en cuestión? ¿De qué hablan los maestros cuando hablan de lo que aquí acontece más allá de lo esperable de su rol como enseñantes?
- 27- ¿Tiene algún principio o criterio que lo oriente en su accionar en relación a estos acontecimientos?
- 28- ¿Qué relevancia tienen para usted esos acontecimientos en relación a la escuela y su rol social?
- 29- ¿Para qué cosas de la vida adulta piensa usted que se prepara a estos niños?
- 30- ¿Puede relatar, lo más detalladamente posible, algunas experiencias en relación a estas demandas de los niños que excede la transmisión de conocimientos? Para la construcción del relato la podría ayudar con algunas preguntas como: algo que le haya sucedido a alguno de sus alumnos antes de entrar al aula por ejemplo o que le haya hecho interrumpir alguna actividad en el aula, algún acontecimiento ocurrido en el recreo que se interponga en la dinámica dentro del aula, etc. ¿Cuál era la situación y como se manifestó?, ¿Alguien se lo contó o usted lo vio?, ¿Con quién lo consultó o a quién pidió ayuda u opinión? Etc.

Entrevista N°1

Fecha: Miércoles 31 de octubre de 2018.

Lugar: Escuela Bartolomé Mitre. Oficina pequeña que sería la dirección pero no se usa para tal fin.

Sujeto entrevistado: Entrevistada N°1, maestra de 1° grado

E: Entrevistadora

S: Sujeto entrevistado

E: — ¿Qué es la salud mental para vos? En general, ¿Qué te sugiere?

S: — Yo creo que es estar en condiciones de (pausa) poder realizar distintas actividades y llevar una vida sana y mentalmente bien. Poder ser consciente de lo que estás haciendo. Nunca lo pensé mucho.

E: —La idea es que lo podamos pensar mientras se desarrolla la entrevista, no es una cuestión teórica. Me interesa saber qué piensan, qué sienten ustedes en relación a eso.

S: —Si, más que nada eso, poder estar en condiciones de realizar una actividad, resolver una situación en los ámbitos en los que te moves, en tu familia, en tu escuela. Creería que eso (pausa) poder estar en condiciones digamos, cabales y ser consciente de lo que estás haciendo, poder dar salud mental.

E: — ¿Cómo se trabaja en la escuela lo relacionado a la salud mental? Desde tu perspectiva, tu opinión, de lecturas que vos hagas, que se te ocurran ahora.

S: —Yo creo que nosotras lo trabajamos, como docentes, a través de la observación de nuestros alumnos. Vemos en qué condiciones están, en qué condiciones vienen a la escuela para poder recibir determinados contenidos y para trabajar determinadas

actividades. Generalmente estamos atentas a eso y si vemos que hay problemas pensamos de dónde pueden derivar, si es algo que tiene ver con la mente o algo que tiene que ver con la vida de ellos, la vida cotidiana, con la alimentación por ejemplo. Muchas veces nos damos cuenta que es un problema que va más allá del nivel de vida que tiene el niño, por ejemplo un problema neuronal o que le impide poder incorporar determinados contenidos que nosotros queremos trabajar con ellos. Sobre todo en primer grado, que es cuando se van detectando determinadas cosas. A veces vemos chicos que aprenden muy rápido y otros a los que les cuesta mucho. Entonces hay que ver por qué y aparecen un montón de cosas. En esta escuela tenemos más que nada los problemas de alimentación y el tipo de vida que llevan. Una vez que descartamos eso, que pueden ser problemas más comunes para ellos, vemos si existe algún otro tipo de problemas. Vemos muchos casos de nenes que tienen muchos problemas de aprendizaje porque tal vez ya desde su concepción, son conclusiones que sacamos nosotros, han tenido problemas de alimentación sus mamás o de desnutrición y a ellos lo acarrea a nivel mental también.

E: —La siguiente pregunta dice ¿Existen programas, talleres o actividades de prevención y/o promoción de salud que se desarrollen en la escuela? ¿Quiénes participan?

S: — Yo desconozco, hace poco que trabajo en esta escuela. Sé que se hacen charlas. Nosotros tenemos contacto acá con el centro de salud, el Belgrano, de donde vienen a veces los médicos que ya los conocen a los chicos porque son del barrio y trabajan con ellos. Sobre todo cuando aparece alguna enfermedad, si hay alguna duda o si pasa algo en la escuela y se los lleva desde acá.

E: —La siguiente pregunta dice ¿Qué nos podés contar acerca de las políticas públicas que se destinan al tratamiento de estas cuestiones preventivas y promocionales de la salud en general y de la salud mental en particular? Si las hay en la escuela o en alguna institución que atraviese la población, que es un poco esto que me estabas contando.

S: — Como te decía yo sé que tienen acceso al centro de salud, que atiende más que nada lo (pausa) creería que lo que es el cuerpo, la parte física de los chicos. También tienen distintos apoyos, hay personal que trabaja con ellos y nos ayudan. Hay otros centros del Copnaf que trabajan la parte más que nada mental, equipos de psicólogos y psicopedagogos. Acá en la escuela también tenemos un equipo que trabaja con ellos cuando vemos que tienen algún otro tipo de problema que no sea estrictamente el físico, sé que tienen acceso. Hay chicos que van, la mayoría no, por ahí por desinterés de la familia. Pero sé que existen centros y también que existe interés de parte la escuela y de parte de estos centros de colaborar con estos aspectos. Pero a veces se cumplen y a veces no, generalmente los padres no los llevan. Se insiste en que habría que hacerlos ver porque a veces no sabemos nosotros qué tienen o cómo podríamos trabajar y necesitamos que nos asesoren. Pero a veces no los acercan y se nos dificulta a nosotros, entonces hacemos lo que podemos. Yo creo que sí hay acceso, el tema es que no se cumple, siempre en algún lado se quiebra. Acá se cita a los papás y se les pide a veces que los lleven, que se haga un control, o que se pida entrevistas con psicólogos o psicopedagogos más que nada para tener algún primer informe, como para detectar algún problema o algo. Los papás a veces vienen pero no cumplen con el proceso que sigue, de llevarlos, traer un informe para que nosotros sepamos cómo trabajar. La falta de continuidad es un problema. Y nosotros (pausa) al no tener ningún informe no sabemos cómo actuar, porque tampoco tenemos las herramienta ni estamos preparados para eso.

E: —**La siguiente pregunta tiene que ver más con lo vocacional, ¿cómo elegiste ser maestra y qué sentimientos acompañaron esta elección?**

S: —Yo quise ser maestra toda mi vida, desde que nací (risas). Siempre digo que es mi vocación, ser mamá y maestra. Y cumplí mamá y maestra. Desde siempre lo quise y si me preguntas que otra cosa haría no se me ocurre. Me gusta, siempre me gustó y lo hago con mucho agrado, amo esta profesión.

E: — **¿Cuánto tiempo llevas siendo docente?**

S:— Yo me recibí hace muchos años, 26 años más o menos, trabajé algunos años y después me dediqué a otra cosa por cuestiones familiares pero más o menos tengo 10 años de trabajo en este momento. Porque estuvo cortada mi actividad por otras cuestiones, me dediqué a la parte comercial, porque fui mamá, y por otras cuestiones familiares (pausa) que me llevaron a hacer otras actividades. Después retomé hace 5 años, porque realmente es lo que me gusta. Este año recién empecé a trabajar acá, pero conozco el ambiente más o menos. No es el mismo pero es muy parecido, yo antes trabajé en el Volcadero, en la Floresta, un barrio y gente similar. Entonces tenía contacto previo y una idea del ambiente en este trabajo.

E: — ¿Qué características tiene la escuela?, ¿cómo es la comunidad educativa?, ¿qué características tienen los chicos?

S: —Lo que veo con respecto a los chicos (pausa) es la necesidad de alimentación. Esa sería una característica casi en general. La escuela les brinda alimentación porque se les da la leche y tienen el comedor. En ese sentido son atendidos muy bien.

Sobre la población en general veo mucho desinterés de los papás. Por ahí mandas notas, informes, tareas y no responden. Vemos problemas que exceden a estas necesidades básicas, queremos que sean tratadas y son descuidadas. En ese sentido veo poco interés de parte de las familias, trabajamos muy solos. Tenemos apoyo de la escuela y de los compañeros, tratamos de informarnos, de trabajar juntos, me siento bien contenida en ese sentido como docente. Si tengo algún problema, lo comento y enseguida recibo ayuda en la escuela. Pero con respecto a las familias, cuando es algo particular del nene que necesito resolver pronto, no veo interés. Los nenes vienen muy solitos y se van solitos. También noto mucha necesidad de afecto, de información, muchos problemas en el lenguaje de los niños, ¡impresionante! Problemas como, por ejemplo, cuando mandas una notita y te dicen “mi mamá no sabe leer”. Familias analfabetas con las que es muy difícil comunicarse de forma escrita y a la vez les cuesta tanto expresarse, se nota en cómo hablan, en el lenguaje muy limitado. Hablan mal, usan muy poquitos términos, es muy difícil (pausa). Veo que la prioridad de los niños en la escuela es venir a

relacionarse socialmente, a jugar y a comer. La educación es lo último para ellos, porque les cuesta muchísimo concentrarse, trabajar, pero porque veo que a ellos les preocupan más otras cosas.

E: — ¿Cómo describirías tu relación con los chicos? Y si pudieras darnos algún ejemplo de esa manera, de cómo te relacionas con ellos.

S: — Soy muy afectuosa con ellos, expresiva, de abrazarlos, de darles beso cuando llego. Ellos lo necesitan pero a la vez hay muchos lo rechazan. Me parece que es una reacción (pausa) al poco afecto que reciben en sus casas, en su familia, no quiero que se entienda mal. No me refiero a maltrato. Pero son destratados, se les grita mucho, se les resta importancia en algunas cuestiones, entonces cuando uno acá les demuestra afecto, ellos se sorprenden y a veces te responden bien y a veces responden mal.

Noto por ejemplo que están acostumbrados a que les griten. Si levantas la voz para llamarles la atención o decirles algo, no les interesa. Entonces levantar la voz no es un método para trabajar o llamarles la atención, hay que ir por otras líneas. También veo que se manejan muy independientemente, muy libres, y cuando les exigís algo se rebelan, no están acostumbrados. Les pregunto a veces qué hacen cuando no están en la escuela y me dicen: llego a mi casa y salgo a andar en bicicleta, a andar en la calle o jugar en el parque. Cuando les das una tarea no la hacen, en la casa no les miran los cuadernitos. Cuando queréis imponer alguna pauta o enseñarles algo, por ejemplo cómo se tienen que sentar, cómo hablar, cómo responderte o a prestar un ratito de atención, se rebelan y te responden mal. Se complica un poco. También hay algunos casos que ante el mínimo afecto que les mostrás, se te pegan mucho y se nota que necesitan eso y tienen otra forma de reaccionar. En primer grado son chiquitos, se nota más la necesidad de afecto o la reacción ante el afecto, supongo que con los grados más grandes es más complicado porque lidias con otras cosas. Tengo dos o tres con los que cuesta mucho trabajar por este motivo. Pero a diario es así, son afectuosos pero tampoco tanto. Te aman y te odian. Uno los trata con mucho amor pero tenés que marcar límites y ellos no los tienen, se enojan, no te quieren y sos la peor. Siempre les estoy diciendo sentate

bien, usa bien la silla, trato de charlar con ellos, que cuenten algo, tengan algunos hábitos. Por ejemplo levanto la mano, pido permiso para algo, no gritar, eso trabajo en el aula, tratarnos bien. Para ellos es todo a los gritos o empujones, todo lo resuelven así. Trato de mostrarles que es importante incorporar algo, reconocer las letras, números, que les va a servir para cuando ellos sean grandes. Una cantidad de cuestiones que uno les explica y les cuesta ahora porque no quieren copiar, no quieren escribir, no quieren estudiar, ellos quieren jugar, no les interesa otra cosa y tienen una cantidad de respuestas muy interesantes (risas) que no vienen al caso. Ellos observan otra cosa en la familia.

E: — ¿Cómo qué por ejemplo?

S: —Para qué voy a estudiar si voy a cobrar un plan por ejemplo, es una respuesta. Voy a ser malandra cuando sea grande, voy a robar como mi hermano. Te dicen esas cosas y vos te quedas (pausa) Yo veo que muchos no tienen expectativa, a veces les pregunto qué vas a ser cuando seas grande, cuando vemos el tema de los trabajos. Hay contenido muy lindos en primer grado y se trabaja mucho la persona, la familia. Que acá hay que tocarlos con cuidado justamente por el tipo de ambiente y de familias con las que trabajamos. Se trabaja mucho eso, qué querés ser cuando seas grandes o qué expectativas tienen. Y ves poco y nada de parte de ellos porque ellos no tienen mayores expectativas, más que venir a la escuela porque los traen y no piensan en el futuro, en qué van a ser o a qué van a llegar. Eso es lo lamentable en esta población, acá en el barrio.

E: — ¿Cuáles consideras que son las dificultades más recurrentes con los chicos con lo que trabajas?

S: —Todo es reacción en forma violenta, no solo con los compañeros sino con nosotros también, te responden mal, te gritan, te contestan groserías. Groserías que a veces ni ellos saben que significan pero como lo escuchan te lo vuelcan a vos porque saben que eso es una forma de contestarte mal, que te van a agredir.

E: — ¿Cómo han cambiado las problemáticas a través del tiempo? Podríamos pensar en esos momentos en que trabajaste en otra escuela. Hay algo que te llame la atención como nuevo, como de ahora.

S: —Para mí es más o menos igual. Lo que veo tal vez ahora es mucho resentimiento en esta nueva generación. Antes trabajé con nenes más grandes, acá no lo veo mucho. Ese resentimiento de su pobreza y de que la gente los discrimina. Ellos el primer tiempo te observan todo, ven la diferencia y les cuesta un poco integrarse, saber que uno es igual a ellos, que somos iguales, somos todos seres humanos. Yo siempre trato de hacerles entender eso, no importa que yo tenga otros zapatos o tenga un auto o no, o tenga una tele o tenga dos teles. Yo un día conté que una tormenta me quemó los televisores de mi casa y por años no tuve tele, porque tengo mis hijos grandes, todos estudian y nunca se me ocurrió arreglarlas porque no era una necesidad básica. Y un día estaba hablando con uno y me dice: “Seño ¿viste en la tele tal cosa? Le digo no, yo no miro tele. ¿Y por qué no mirás tele? Porque no tengo. Y me dice: ¡ay cómo no vas a tener tele! No tengo tele. Pero vos no sos pobre. Porque yo tengo tres en mi casa, ¿y cómo no vas a tener vos? No, no tengo tele porque se me rompieron y nunca los arreglé y no miro. Y cómo podés vivir sin tele.”

No me creían, cómo la seño no va a tener tele y ellos tenían tres en la casa. Yo le hacía ver que había otras cosas que eran más importantes. A veces me acuesto me pongo a leer, me pongo a preparar cositas para ustedes, hacemos alguna actividad física, voy al gimnasio, tengo que salir a hacer los mandados, voy a la librería. Como que tenía tantas actividades para hacer y que no era lo más importante ver una novela o un programa de tele. Noto que ellos creen que vos le tenés que dar todo acá. O sea no tienen lápiz y vos se lo tenés que dar. Yo siempre les digo, todos los días, mañana vienen el lapicito y la goma y me dicen no, yo no voy a traer, mi mamá no me compra porque no tiene plata. Vos me tenés que dar el lápiz y la goma. Pero si traen plata por ejemplo para el kiosco o para otras cosas, o vienen con figuritas, con autitos nuevos, con juguetitos, que sabes que se compran lo último que salió. Cuando salieron los spinners todos andaban con los spinners pero no tienen plata para comprarse la goma porque ellos dicen que vos se lo

tenés que dar. Yo lo veo como un resentimiento social. Lo que ellos tienen, o logran en la casa, ya sea por un plan o por lo que sea, o el que trabaja y puede ganar unos pesos, lo ocupan en otras cuestiones para ellos y no consideran importante el tema de la educación. Como yo les digo si vienen a la escuela traigan el cuadernito, una goma y un lápiz, que es lo básico, lo mínimo, después si vamos a trabajar con colores con revista, yo les traigo, les brindo un montón de materiales, no pido nada más raro, solo la goma y el lápiz que es fácil de conseguir y ellos dicen no, vos me lo tenés que dar. Yo soy pobre, yo no voy a comprar para estudiar pero gastan la plata en otra cosa.

E: — ¿Y en otro momento hacías otra lectura sobre esto?

S: — A eso lo noto más ahora. Antes veía que la mamá se preocupaba por lo menos, capaz que una o dos veces faltaba, vos preguntabas por qué y la mamá te decía seño no tenía zapatillas, ahora pude conseguir unas porque me regalaron y entonces te lo traían. Ahora te piden el guardapolvo, las zapatillas, el lápiz, la goma, el cuaderno, todo le tiene que dar la escuela. Antes como que la mamá más allá de su condición social se preocupaba. Vos le mandabas una notita o le decías mirá mamá, que traigan un papelito de color y capaz que ellos buscaban en donde sea, te revisaban la basura y te traían un papelito de color. Antes se preocupaban un poco más.

E: — ¿Entre sus alumnos en sus relaciones que dificultades percibe en lo cotidiano?

S: — Un problema que vemos así todo el tiempo es el diálogo, no saben hablar entre ellos. Ellos cualquier cosa es te pego, te empujo, es todo a través de la violencia, no tienen forma de acercarse a su compañero que no sea para algo malo, para empujarse, pegarse, sacarse, quitarse. Incluso usan términos que vos te das cuenta que son cosas que copian de los papás o de los grandes por como lo dicen, o sea pelean y pelean con términos de grandes. Eso es lo que más veo en la relación de ellos. No saben dialogar, no saben pedirse las cosas, no saben relacionarse bien. Por eso hay tantos problemas de disciplina en la escuela porque se viven peleando, todo el tiempo, se levantan y se quitan el lápiz, se roban mucho, o sea vos acá trajiste cosas y desaparecen y por ahí aparecen

mágicamente en otra mochila, o sea no tienen forma de relacionarse bien entre ellos, pedirse cosas, hablar, expresarse.

E: —Con respecto a las herramientas ¿cómo evaluás vos a tus chicos?, ¿qué usas para evaluar?

S: — En los primeros grados generalmente se evalúa el trabajo diario, más que nada mediante la observación. Actitudes, respuestas, qué es lo que hacen, el interés y el esfuerzo que ponen, porque hay nenitos que les cuesta muchísimo. Vos te das cuenta que realmente se esfuerza, le pone ganas pero le cuesta por una cantidad de cuestiones. Yo tengo un caso de un nenito que me cuenta que sale a trabajar porque la mamá tiene un bebé y lo cuida. Un día cuando hicimos un dibujo, ellos tenían que dibujar con quien vivía, estábamos trabajando la familia y lo tratamos en general, no es mamá papá, la familia tipo sino con quién vivimos en la casa, qué hacemos, etc. Él dibujo una mamá con el bebé a upa y cocinando, y dibujó una cama con alguien con un control remoto y la tele, y me decía que era el papá. Le digo ¿y vos? él estaba andando en bicicleta, y vos ¿qué estás haciendo? Yo me voy a trabajar, ¿cómo que vas a trabajar? Sí, yo trabajo seño, voy a vender o voy a pedir, ah ¿y mamá? No, mi mamá no puede porque cuida el bebé, ¿y papá? No, él mira tele y yo tengo que venir y traer. Después averigüé y es verdad. Él por ejemplo, le pone ganas, le cuesta muchísimo pero él le pone ganas, siempre dice seño qué vamos a hacer, copia, se interesa, le cuesta muchísimo pero yo valoro un montón el esfuerzo que él pone. Y cuando viene la mamá o en los informes y todo eso le digo que le cuesta, que trabaje con él, que le pregunte qué hizo en el día para que él no se olvide. Valoro un montón eso, el esfuerzo, siempre le damos un voto, un punto más a eso. Después está el nene que no le interesa. Después, lo mínimo, algún contenido que puedan lograr, algunos avances que puedan hacer.

Generalmente no nos fijamos objetivos muy grandes acá, sino que mínimos, que puedan reconocer letras y números. En primer grado todavía es muy básico, porque además en la escuela se trabaja con un sistema que se llama PITEC que es integrado primero y segundo grado, es global, ellos cierran su ciclo de aprendizaje en segundo grado, la

lectura y el reconocimiento de todos los números. En primero hacen los primeros pasos y conocimientos. Entonces la evaluación también es ver los avances que hacen y el esfuerzo que le ponen.

E: — ¿Qué cosas consideras que afectan la evaluación? Que ya lo respondiste un poco. Y si varían los criterios según las características de los chicos.

S: — Sí. Nosotros tenemos una planificación que es una y hacemos todo en general siempre. Qué criterios te fijas, objetivos y qué vas a evaluar de esos objetivos. Con los chicos que tienen muchos problemas se hace una planificación aparte o una adaptación y entonces trabajas con adaptaciones y ahí fijas otros criterios digamos para tener en cuenta, pero acá es muy variado, depende muchísimo de la estimulación.

E: — ¿Esa adaptación la haces vos?

S: — Esa adaptación se trabaja con la MOI, con la escuela porque cuando vos ves un chico con mucho inconveniente tenes que plantearlo. Como te decía nosotros tenemos una MOI, que es la maestra integradora por eso se llama así. Ella los observa y nos dice, generalmente ella es la que eleva algún informe para pedir algún tratamiento o que se lo observe, derivarlo para hacer algún tratamiento y es la que nos dice estos contenidos tendrías que bajarlos hasta acá para él. Adaptarlos, se llaman adaptaciones por eso, adaptarlos para su nivel, para lo que nosotros vemos y ahí vas viendo si avanza con eso o si le cuesta, si tenés que bajar más o lo vas integrando con los demás. Generalmente tratamos de fijarnos objetivos máximos y los vamos acomodando de acuerdo a como va funcionando el grupo, lo que pasa es que es muy dispar, son muy distintos. Porque hay algunos que son súper inteligentes pero no quieren hacer nada y hay algunos que les cuesta muchísimo y hacen tanto esfuerzo. Es muy complicado en este ambiente, yo trabajo en una escuela privada también, no hay que comparar pero (pausa) ahí te fijás algo y tratás de llegar a lo máximo, ir nivelando para arriba y acá tenés que seguir bajando e ir adaptando a la realidad de chicos que tenés.

E: — ¿Cómo describirías tu forma de trabajar?, que un poco ya lo venís diciendo. ¿Qué cosas orientan tu trabajo?

S: —De la parte formal tenemos la MOI que nos ayuda y el equipo directivo que siempre te fija pautas. Tenemos nuestra carpeta, nuestra didáctica que ahí se planifica todo y la parte informal cuando vos haces tu trabajo en el aula que es cuando vas viendo. Por ahí preparas una clase con una lámina en el pizarrón y hay nenes que lo re entienden y hay otros a los que todavía les cuesta, entonces vos viste que ahí tenés un lápiz y te sirve y se lo explicas, con algo que viste ahí. En la parte práctica se te van ocurriendo un montón de cosas sobre la marcha. Todavía los contenidos de primer grado son difíciles porque no hay nada abstracto para ellos. Por ejemplo cuando vemos los números se trabaja mucho con material concreto, con tapitas, vasitos, yo después empecé a trabajar con billetes con monedas, todo de mentira pero se trabaja con ese material, que ellos por ejemplo la plata la manejan bárbaro. Comprar les encanta y saben cómo es, saben los vueltos y todo, con eso ya tenés una herramienta bárbara para manejar el tema de los números, sumas y restas. Capaz que si les pones una situación en el pizarrón o les decís algo les cuesta pero vos le decís mira tengo un billete de cinco pesos y voy al kiosco y me compro dos caramelos que salen tanto, ellos saben enseguida cuanto les tenés que dar de vuelto.

E: — ¿Qué herramientas consideras importantes para el abordaje de los contenidos no formales? Un poco lo venís diciendo también, improvisas con lo que tenés. Con estrategias me refiero a la escuela y a las de ustedes.

S: —Les gusta mucho y les queda mucho con videos, los usamos mucho en primer grado. Hay programas educativos que están muy lindos para que ellos aprendan, fijan mucho a través de la observación y el oído. Y trabajamos por ejemplo lecturas, el aprendizaje de letras, escuchando canciones, las canciones les encanta, son muy musicales acá, cantar y bailar. Les traigo un pendrive con música o usamos la sala de videos, tenemos internet entonces con eso trabajamos mucho. Hay un programa de un monito que canta y les enseña las sílabas, es muy repetitivo pero vos después los ves que

en el recreo están cantando y bueno fijaron un contenido que quizá vos estás hablando una hora delante de ellos y no te escuchan a vos cuando te tienen ahí adelante pero lo vieron en un video, vieron un mono cantando y les encantó el mono, les resultó simpático y cantan. Te saben todo el contenido por el monito que se los dio en la tele, eso lo hemos usado y ha servido un montón como herramienta.

E: — ¿Y este recurso lo sacas de tu experiencia?

S: — A eso lo descubrí acá, por mi compañera, ella lo usa en otra escuela y me dice mira hay un monito que les enseña a leer y bueno, un día lo puse y ellos estaban embobados y me encantó, entonces lo aplique. En la otra escuela les pareció muy bobo porque es muy infantil pero acá les encantó, se engancharon y me resultó muy positivo porque ellos lo adoptaron como forma de aprendizaje. Por eso te digo depende del nivel de los chicos de lo que les interesa. Yo veo que a ellos les gusta mucho la música. Cuando dimos las partes del cuerpo también les traje canciones que hablaban de las distintas partes y les encantó porque a ellos les gusta mucho moverse. Les cuesta mucho estar quietos, entonces ponemos música y bailamos y vamos nombrando, les encanta y después cuando se sentaron a trabajar se acordaban de la canción, de las partes que íbamos anotando de acuerdo a lo que hicieron. Es un ratito que ellos pueden estar sentados, poco tiempo de concentración.

E: — ¿Por la edad me decís o por qué?

S: — Yo creo que por la edad y los intereses, a la escuela vienen a hacer sociales y muchos a comer, a estar contenido dentro de este ámbito. Esta es una escuela Nina, ellos vienen de mañana, nueve menos cuarto y hasta las cuatro están acá. Entonces llega un punto que no quieren saber nada, están acá para dar vueltas, para comer, estar con sus compañeros y para estar contenidos hasta que la mamá los busca. Es muy difícil trabajar con ellos y tratar de incorporar todos los días un poquito de trabajo.

E: — ¿Participa de algún espacio de capacitación de prevención y promoción de la salud o la salud mental o de estas cuestiones informales de las que hablamos?

S: — Hice uno que era de juegos en computadora se llama Matific, que lo hice en la otra escuela en realidad. Trabajamos todo con compu y con juegos para motivarlos en la parte de matemática, lengua y todo eso, o sea una herramienta más para trabajar. Después trato yo de ver la necesidad de ellos, vi que funcionaba la música, les encanta, entonces trato de buscar en mi casa. Si hay cursos o algo así los hago pero una capacitación especial no.

E: **¿Por qué elegiste ser maestra?, ¿cambió el motivo en algún momento?**

S: — Siempre quise, me gusta. No ha cambiado. Seguiría haciéndolo.

E: — **¿Cómo definirías el rol de una maestra?**

S: — Contenedora de una cantidad de cuestiones (risa). Yo hablaba eso con una compañera, nosotras acá los agarramos con una mañana de trabajo. En la otra escuela a las siete ya entro con ellos. Y mi idea es siempre dejarles los primeros cinco o diez minutitos para que ellos hablen, cuenten lo que tienen ganas de contar. Uno te va a contar lo que soñó, otro qué hizo ayer, que fue al cine, que fue andar en bici al parque, que se cayó y se rompió la rodilla. Dejarles un espacio para que ellos charlen un ratito, dejarlos desperezarse y después arrancar. Por eso, primero contenerlos, porque ellos llegan, te abrazan, te dan un beso y algo te quieren contar. Si no los escuchas es muy difícil que después entres porque ellos se cierran. Entonces primero qué te pasa, qué necesitas y después si me escuchan a mí. Te preparas, los preparas a ellos y después sí. Y también de guía porque vas trabajando en forma conjunta, la idea es ir guiándolos para que vayan de a pasitos y de forma muy personal, muy particular porque cada uno tiene su mundo. Se sabe que somos todos distintos pero justamente tratar de no encasillarlos ni llevarlos todos para el mismo lado sino un contenido que se va a trabajar, se trabaja en general y después cada uno va viniendo, es como una guía personal. Contenerlos, porque hay días que ellos no tienen ganas o les está pasando algo. Por ahí nos enojamos porque no trabajó, pero a veces ese día no pueden realmente, no le da la cabecita. A veces están pasando situaciones entonces me siento y lo escucho. Después

si, ver si ese día va a poder hacer algo de lo que yo quiero o no, y a veces no, no se puede.

E: — ¿Tenés recuerdo de algún docente que te haya marcado particularmente?

S: — Si, tengo una. Tengo muchos recuerdos de mi maestra de jardín. Yo hice jardín desde muy chiquitita porque mi mamá era enfermera y trabajaba, y siempre tuve la misma que era de una guardería y era muy dulce, recuerdo como trabajaba. Me acuerdo el olor a plastilina y el olor a huevo porque nos daban huevo en el jardín. Mirá el bolazo que cuento pero me acuerdo (risa) yo con ella tenía muy buena relación, sentía como que era mi tía, es más creo que le decía tía porque era muy familiar el trato. Y después tuve mi maestra de sexto grado que ella me preparó porque yo siempre fui muy tímida, me preparó para hablar con el mundo. Ella siempre me decía que yo tenía capacidad para decir poesía y me convenció de eso, me preparó para hablar para afuera y ella siempre me paraba adelante y me decía a ver Noemí, decílo. Siempre me acuerdo de esto, ella un día me dio una poesía y me decía esa poesía tenés que decirla con énfasis, con mucho énfasis, con más énfasis Noemí y yo no sabía que significaba énfasis, traté de decir la poesía como me salía como entendía. Cuando me fui a mi casa fui a buscar qué significaba énfasis porque no tenía ni idea y no me animé a preguntarle a mi maestra. Ella me decía como con más fuerza que tenía que ponerle ganas, que tenía que ponerle mi espíritu a la poesía y siempre la recuerdo, porque ella fue justamente la que me marcó un camino para poder pararme delante de alguien y hablar. Ella me decía vos habla con ganas, lo que estás diciendo lo tenés que decir con sentimiento y convencerlo al otro de que lo que estás diciendo es así y que vos lo sentís. Ella me quería hacer decir eso, pero yo en el momento no entendí, después sí. Y toda la vida me acuerdo de eso, de esa palabra, nunca más en la vida me la olvidé: énfasis.

E: — La otra es si tienen algo en común las situaciones que exceden las actividades planificadas en el aula. ¿Todo aquello que excede el aprendizaje tiene algo en común?

S: —Son muy variables. Vos decís específicamente que interrumpa en el proceso. Generalmente la cuestión de cómo se tratan entre ellos, con violencia, me sacó el lápiz, me pateó una silla, generalmente en este grado se interrumpe por eso porque se están molestando entre ellos y vos tenés que cortar para llamarles la atención. Después están las variables de todos los días, alguno que está enfermo, alguno que viene con una cuestión que le preocupa y te la plantea, entonces vos ese día lo tratás de modo especial, por ahí los compañeritos lo entiendo o no, algunos te acompañan en eso.

E: — **¿Cómo responden la escuela y las maestras cuando hay falencias en la atención de la salud?**

S: — Mirá en eso tengo muy buena experiencia en la escuela. Yo lo que he planteado cuando veo las cuestiones físicas en seguida responden. Yo le he dicho a la directora o a la MOI, la que esté o a mis compañeras mismas, me parece que este nene tal cosa o les mostrás que tienen algo en la piel, le viste algo en el pelo, no sé lo que planteas se atiende en seguida, no he tenido ningún problema.

E: — **¿Lo atienden ustedes?**

S: — Yo generalmente lo derivo a dirección y ellos resuelven, se llama a los papás, se avisa, se pregunta. Si vemos que hay desatención de parte de la familia, la escuela es la que se encarga. O alguna emergencia, algún accidente que pasa en la escuela se los lleva en seguida al centro de salud. Pero hemos visto chicos con muchos piojos o cosas así y vemos que no hay respuesta de parte de la casa y se los lleva desde acá. En ese sentido siempre he tenido buena respuesta, de mis compañeros, de todos de acá de la escuela. Lo mínimo que veo lo planteo y en seguida se atiende.

E: — **¿Qué piensa usted sobre la prevención y la promoción de la salud?**

S: — Yo creo que es fundamental y más en esta escuela. Creo que muchos de los problemas que nosotros tenemos parten de ahí y nosotras no estamos preparadas. Por ahí son dudas o cuestiones nuestras, que a nosotros nos parece que pasa tal cosa y nos

metemos en un terreno que no manejamos. Creo que es re importante en este ambiente, es fundamental para poder trabajar y tener logros y avances con estos nenes. La considero una de las partes principales, tanto el aspecto físico y mental de ellos es fundamental para poder lograr un aprendizaje y veo que en la parte física se trata de hacer todo lo que se puede porque es más exterior pero la parte mental está más abandonada. Una por ignorancia nuestra, por ahí nos parece que hay algo que no está funcionando, no tenemos las herramientas y cuando nosotros queremos trabajar con las familias o se los deriva los nenes no son atendidos y nos dejan ahí a la deriva.

E: — ¿Desde qué lugares los interpela? ¿Qué te genera a vos todo esto, en qué te afecta?

S: — Yo creo que nosotras cumplimos un papel fundamental en todo esto, lo considero así, es importante lo que nosotras hacemos pero muchas veces nos vemos muy solas porque no tenemos el apoyo necesario. En la escuela re bien pero no vemos más allá de acá, se ve un quiebre no tenemos el apoyo necesario o una continuidad, te sentís muy sola. Creo que en estos ambientes hay que trabajar mucho con las familias y acá hacemos lo que podemos con el nene, pero lo tenés unas horitas. Uno trata de sembrar y de poner algo pero a veces es tan poquito que no sé si alcanza a dar sus frutos. Por ahí me quedo con esa cuestión de que no es suficiente, estamos como muy cortadas digamos, nosotras hacemos nuestra parte y comparas, ves la realidad y decís ¡uy! qué mal que estamos. Ves esa falta de apoyo, de todos, de los gobiernos, de las familias, es como una pelota enorme que no sabe de dónde tirar, por dónde empezar. Para mí es muy preocupante la situación, uno hace lo que puede pero veo mucho abandono. Y a veces me voy mal. Me he ido a mi casa pensando de que no fue suficiente, que vos sembraste algo pero no sé si alcanzó a entrar por una cantidad de cuestiones, que son ajenas a que, por más que uno se preocupe o le ponga onda, por más que uno se esfuerce y ponga todas las herramientas, me parece que lo externo es mucho más fuerte y no te deja avanzar.

E: — ¿Tenés algún principio o criterio que te oriente en relación a todo esto? tiene relación con lo que venimos hablando. Algo que en esos momentos vos pienses esto es lo que no tengo que perder de vista.

S: — Lo que me propongo siempre es brindarles una herramienta para sacarlos, no quiero que se tome mal, pero ellos viven en una ignorancia y me preocupa mucho sacarlos de ahí, que el nene sepa leer algo por ejemplo. Me ha pasado que he mandado notitas y los nenes me dicen ¡no! No le mandes notita a mi mamá si mi mamá no sabe leer, y vos decís ¡uy! yo no quiero que mi alumno pase eso. Creo que si él sabe leer, va poder leer un papel que le de otra persona, va a poder saber leer un cartel, algún día si se enfrenta con alguna situación que no es correcta, por lo menos que sepa interpretar eso escrito y que sepa manejarse con los números para no caer en otras cosas peores, o sea brindarle herramientas. Mi objetivo siempre es ese que tengan alguna herramienta para defenderse en lo que va a venir y ver en donde están parados. Que por lo menos ellos puedan decir mirá mamá la seño mandó esta notita yo te la leo, que se la pueda leer él, que tenga esa herramienta, que no siga en ese mismo círculo de la familia. Sí, eso es lo que me preocupa. Hay mamás que vienen cuando vos la llamas a firmar los informes y te dicen yo no sé leer, y te dicen por favor señorita dígame que dice o dígame donde firmo, a veces ni les interesa lo que dice. Entonces vos decís ¡dios mío! por lo menos él que sepa, cuando tenga que leer un papel, que tenga una herramienta para saber lo que está haciendo, si es algo bueno o es algo malo.

E: — Ya me respondiste un poco esta pregunta, ¿para qué cosas de la vida adulta pensás que los preparas?

S: — Poder salir del ambiente en el que están y poder cambiar la expectativa que tienen. No que me digan robar sino decir che a mí me encantaría ser maestra, me gustaría ser médico, barrendero, peluquero, lo que sea. Poder cambiar la expectativa de ellos. La otra vez me dijeron, no me acuerdo (pausa) barrendero, peluquero (risas) lo que sea, pero poder cambiar la mentalidad. Poder cambiar la forma de pensar del otro y de sentirse importante. Che mirá yo puedo hacer algo, me enseñaron que yo valgo y que sirvo para

algo, o sea poder colaborar en eso que yo veo que de parte de la familia se los trata como que no valen, no son nada, yo veo que los niños vienen con esa imagen y uno tiene que hacerles ver que no es así, que ellos pueden lograr algo, pueden hacer algo más, es muy difícil pero bueno no es imposible, yo creo que alguno podés rescatar, hay que ponerle onda.

E: — ¡Sí, hay que ponerle énfasis! (risas)

S: — ¡Énfasis xxx! (risas)

E: — Bueno esto ya lo hablamos, decía la pregunta si podés relatar alguna experiencia en relación a las demandas de los niños que excedan a la experiencia de enseñanza aprendizaje.

S: — Lo que pasa es que ves tantas cosas acá, ahora no me sale ninguna.

E: — Bueno. Muchas gracias.

Entrevista n° 2

Fecha: Lunes 5 de noviembre de 2018.

Lugar: Escuela Bartolomé Mitre. Oficina pequeña que sería la dirección pero no se usa para tal fin.

Sujeto entrevistado: entrevistada n°2, maestra de 1° grado

E: entrevistadora

S: sujeto entrevistado

E: — Buen día. ¿En qué grado estás?

S: — Soy seño de primero A de esta escuela. Arrancamos 12:15 después de lo talleres, ya con los nenes cansados pobrecitos.

E: — Si, es todo un tema la doble jornada, ¿no es cierto?

S: — Es complicado, sobre todo para primer ciclo. El primer grado que viene de estar tres horas pasa a estar ocho.

E: —Bueno, te voy a hacer algunas preguntas sobre salud mental, sobre lo que vos pensás, ¿qué es la salud mental?

S: — Estar bien mentalmente, en orden digamos. No sabría cómo explicarte

E: — Qué te sugiere, cuando vos pensás en salud mental, en qué pensás.

S: — Tranquilidad, lucidez, estar descansados.

E: — Bueno, la segunda pregunta es ¿qué se trabaja en la escuela en relación a la salud mental?

S: — La verdad que yo desde mi lugar no trabajo eso.

E: — **¿Y con la definición que vos le das? ¿Qué pensás?**

S: — Que no.

E: — **La siguiente pregunta es ¿existen programas de prevención y promoción de la salud?**

S: — No, acá en esta escuela no.

E: — **¿Qué nos podés contar acerca de las políticas públicas destinadas al tratamiento de las cuestiones preventivas y promotoras de la salud en general, y en particular de la salud mental? Si las hay acá, que me decías que no. Y si sabes de alguna otra institución que te llegue la información por alguna mamá o algo así**

S: — Y sí, yo trabajo en otra escuela, también en primer grado. Pero nada que ver porque es un colegio privado y tiene su gabinete que se encarga de eso y trabajan con psicólogas con psicopedagogas, pero acá no.

E: — **Y esto que vos sabes de la otra escuela ¿de qué se trata?**

S: — Nada, porque tienen su gabinete, nosotros no trabajamos ahí con eso. No estamos en eso.

E: — **¿No participan de esas actividades?**

S: — No, no participamos.

E: — **Esto que viene tiene que ver más con tu historia, con tu vocación de ser maestra y demás. La primera pregunta dice ¿cómo eligió ser maestra?**

S: — ¿Cómo elegí? Porque me volví de estudiar otra cosa a un pueblo y la única carrera que había era esa, entonces estudie eso. No fue una elección.

E: — **¿Y eso cambió con el tiempo?**

S: — Si, cambió. Me gusta lo que hago, me gusta la relación con los nenes. Por ahí viste que planificar y todas esas cosas no es agradable, pero me gusta dar clases.

E: — **¿Cuánto tiempo llevas siendo maestra? ¿Cuántos años tenés? no te pregunté**

S: — Tres años llevo, 26 tengo.

E: — **¿Y en esta escuela?**

S: — En esta escuela dos años y medio.

E: — **Las preguntas que vienen tienen que ver más con la escuela, ¿qué características tiene esta escuela?**

S: — Es chica, nos conocemos todos. Para los nenes es como su casa porque pasan todo el tiempo acá, comen acá y si tienen algún problema recurren a la escuela o a los docentes de la escuela.

E: — **¿Cómo describirías la comunidad educativa de esta escuela?**

S: — No sabría decirte eso.

E: — **Mamás, alumnos, docentes, directivos.**

S: — Las mamás no están muy presentes, o sea las familias de los nenes están muy ausentes. Pero como docentes y directivos siempre trabajamos en conjunto por y para los chicos. Por ahí falta ese respaldo de la casa que es súper importante obvio, pero es algo ausente en la escuela. La comunidad educativa que tendría que incluir a las familias es solo la escuela, el personal de la escuela.

E: — **¿Y los chicos que vienen acá, que características tienen?**

S: — Son humildes, buscan todo el tiempo afecto y contención. Bueno, tienen si carencias, además de cosas materiales de eso. Es como que buscan un refugio, un respaldo en la escuela. Esa es la característica y que vienen cansados siempre.

E: — ¿Y cómo notas vos todo eso en los chicos, te lo dicen directamente? o ¿vos lo podés ver?

S: — Algunos te lo dicen y en otros los ves. Tengo nenes que se duermen de cansados. O que tienen varios problemas; vienen lastimados, golpeados, no vienen directamente, hay que buscarlos. Avisamos a los directivos y ellos se encargan de ir a buscarlos o llaman por teléfono si tienen teléfono.

E: — La siguiente pregunta dice ¿cómo describirías tu relación con tus alumnos? Lo podés describir con una anécdota o alguna cosa que a vos te parezca particular.

S: — Con una anécdota, por ejemplo, una vez me preguntaba la MOI de la escuela por qué los nenes tenían tan buena relación conmigo y no con otras docentes. Yo festejaba todos los meses un cumpleaños, si alguien cumplía año ese mes, juntábamos todo y festejábamos uno. Y yo por ejemplo me tiro al piso, juego con ellos, a la bolita, y ese día estábamos haciendo una competencia de quien metía más chizitos en la boca. Ella llega y me ve a mí con la boca llena de chizitos y me dice, ahora entiendo todo.

E: — ¿Y qué pensás que entendió cuando te vio?

S: — Y que ellos me ven como una amiga.

E: — Bueno, más sobre la relación, ¿qué característica te llama la atención de tu relación con tus alumnos?

S: — Que me llame la atención, por ejemplo el respeto que me tienen a mí, que quizás a otra no le tienen y más como son acá en esta escuela. A mí nunca me trataron mal, nunca me faltaron el respeto, siempre me hicieron caso y no es por tenerme miedo, sino que, siento que es respeto. Siento que ellos sienten que yo los respeto a ellos y me devuelven eso así, respetándome también.

E: — Esta es sobre las dificultades que ves en los chicos, la pregunta dice ¿cuáles considera que son las dificultades más recurrentes con los chicos con los que trabaja?

S: — Y las dificultades la falta de atención (pausa) en la casa. También, en el aula se dispersan porque como la escuela es chica y a la tarde hay talleres, no es fácil dar clases y estamos dando clase acá y en la ventana tenemos la clase de murga con un bombo y cosas así. Y la falta de atención en la casa es que a los padres les da igual si aprenden o no aprenden. No tienen ese incentivo, si no se los das acá no tienen incentivo de seguir, aprender. Y después la mala alimentación. Ellos salen de la escuela y van por ahí a pedir o van a comedores, no es que salen y van a descansar, encima que están todo el día acá, salen y siguen haciendo otras cosas, no de niños.

E: — ¿Y ellos te cuentan algo de eso?

S: — Si, me cuentan. Hay un nene que siempre me cuenta que sale a pedir en su bici y cosas así, siempre se duerme y está cansado. O que siempre tienen hambre, eso que acá comen bien, desayunan, almuerzan, toman la merienda, pero ellos siempre están cansados, con hambre y lo manifiestan, esas cosas así dificultan el trabajo. No podés pedir a un nene que tiene hambre que te preste atención a lo que le escribís.

E: — ¿Hay algún problema que vos pienses que tiene que ver con la época? algo que vos digas esto pasa porque es esta época.

S: — No, yo creo que antes en familias así pasaba lo mismo con los nenes. No sé si será de la época, quizá porque ahora chicas muy jóvenes tienen hijos y por ahí no le dan la atención que necesitan. Pero tampoco es así porque también hay gente, joven o grande que no le hacen caso igual, es la falta de acompañamiento en la casa.

E: — ¿Y por qué pensás que pasa?

S: — Y por la cultura de ellos, hay padres que no están alfabetizados. No creo que sea por la época sino por su cultura.

E: — ¿Y vos te referís con cultura a esto de que a ellos les falta la educación más básica?

S: — Claro.

E: — Entre tus alumnos, en sus relaciones entre ellos ¿qué dificultad podés identificar observando la relación entre ellos en tu experiencia cotidiana?

S: — Entre ellos (pausa) y por ahí hay chicos que no saben acercarse a otros, tienen problemas con la violencia. Que su manera de acercamiento es pegando, agrediendo, molestando. Pero ahora a esta altura del año ya no, eso se nota más a principio de año. Con chicos que tienen problemas al expresar cariño por ejemplo, capaz que tienen ganas de ir a jugar con alguien y como no saben cómo acercarse van y le pegan como para tener algún contacto

E: — ¿Y por qué señalas esto del principio de año y ahora no tanto?

S: — Y porque eso lo vamos trabajando durante todo el año.

E: — Ustedes se encargan de charlar de eso y por lo que me contás tiene resultados.

S: — Si, resultados tienen, porque a esta altura del año se pelean por una cosa o por otra pero al segundo ya están amigos, pero eso de pegarse y maltratarse a esta altura ya no.

E: — Y vos lo atribuí a ese trabajo que van haciendo desde principio de año hasta ahora y llegan de otra manera.

S: — Claro, sí.

E: — Ahora viene una serie de preguntas sobre herramientas que vos uses para trabajar, por ejemplo para evaluarlos ¿cómo los evaluás?

S: — Y a ellos los evaluamos todos los días. O sea el chico sabe o no sabe, pero hay días que vos le das una suma y te la hace en cinco minutos o te hace una hoja llena de sumas, y hay días que le das una sola hoja y puede estar cuarenta minutos y se distrae o la hace

mal o no sabe cómo hacerla. Y todo esto depende de cómo vienen, de cómo pasaron la noche, si vinieron el día anterior a la escuela o si es un lunes. Los lunes ellos vienen desganados, vienen con hambre y cansados. Todo depende del día anterior, de cómo pasaron la noche anterior.

E: — Y vos ves que eso va mejorando con el correr de la semana, vos no haces una evaluación tal y como la conocemos.

S: — Acá no tomamos evaluación en primer grado, pero ponemos una nota en base al trabajo que hacen durante todo el trimestre. Además no es que damos una clase para todos en general sino que cada uno tiene su actividad adaptada.

E: — Vos haces ese trabajo de diferenciar, esto para este esto para aquel.

S: — Claro, yo por ejemplo en mi aula, estamos las dos señas de primero, pero entre las dos tenemos diez alumnos y de los diez alumnos hay tres que saben leer. Ellos por ejemplo tienen consignas que leen solos interpretan solos, trabajan solos, escriben solitos. Vos les podés dar trabajos y ellos hacen solos y les explicas solo si es un tema nuevo. Y después tenés otros chicos que tenés que estar todo el tiempo ahí copiándoles, diciéndoles.

E: — O sea que tenés que hacer una planificación aparte ¿y la planificación formal es la misma para todos?

S: — Claro, se hace una planificación y si, por ejemplo, vamos a trabajar matemática, escalas, hay chicos que van a hacer escalas de cinco en cinco, de diez en diez, de quince en quince. Y hay otros chicos que van a hacer de uno en uno, de dos en dos y así. Y hay algunos que no pueden escribir solos la escala entonces van marcando, pintando con un cuadro con un soporte.

E: — ¿Qué cosas afectan la evaluación? un poco ya lo hablamos, la pregunta siguiente concretamente es ¿varían los criterios según las características de los

chicos? Por ejemplo si a uno le cuesta más que a otro, si uno se esfuerza más que otro ¿cómo haces vos con eso?

S: — Por eso te digo se trabaja en el mismo aula como si tuvieras tres o cuatro grados distintos porque en sí todos los chicos son distintos y trabajan de diferente manera, pero hay nenes que no saben leer, que se olvidan las letras o que no reconocen algunas. Hay chicos que trabajan hasta el treinta, hay chicos que trabajan hasta el diez y después hay otros que trabajan hasta el cien.

E: — **Y la evaluación es según los objetivos que vos pones para cada uno.**

S: — Claro, la evaluación es para cada uno. Porque vos imagináte que si yo tomo una evaluación de matemática, si yo tomo numeración hasta el diez, esos chicos capaz que se van a sacar un siete un seis, y para los otros va a ser aburrido, se van a sacar un diez. Y si tomo una evaluación basada en los que trabajan hasta el cien, para esos chicos bueno, les va a costar hacer la evaluación pero se pueden llegar a sacar un ocho, un nueve, un diez y los otros chicos no van a saber qué hacer, entonces no podemos evaluar así.

E: — **¿Cómo describirías tu forma de trabajar y qué cosas orientan tu trabajo formal o informalmente? qué cosas decís todos los días, bueno, esto es lo que yo tengo que lograr con estos chicos en general.**

S: — Y en el día con algunos lograr que hagan una actividad al menos. Que hagan la escritura formal. La fecha, que cuenten cuántos son, cuantos nenes, cuantas nenas que hagan la suma y con los demás chicos que cumplan con el horario, con la caja curricular del día. Que trabajen lengua a su debido tiempo, matemática a su debido tiempo y que trabajen sociales a su debido tiempo.

E: — **Y si no ¿qué sucede?**

S: — Y los chicos que trabajan a buen ritmo pueden terminar de trabajar. Imagínate que si yo tengo que esperar que todos terminen de copiar la fecha, los que van más rápido, que ya escriben solos, que no tienen que estar mirando letra por letra en el pizarrón, se

aburren. Entonces ellos terminan con su cuaderno completo y los demás van haciendo actividades por día. Por ahí no le damos ciencias sociales y le damos para que peguen una fotocopia, le contamos de qué se trata y listo. La pegan y siguen haciendo algo más importante, que es lengua y matemática. La prioridad es que terminen primer grado leyendo y escribiendo una oración.

E: — ¿Qué herramientas podrías considerar como importante para el abordaje de las cuestiones no formales? Con herramientas me refiero a estrategias de abordaje, ya sea de la escuela o tuyas personales. Lo que está por fuera de la planificación.

S: — Y fuera de la planificación hacemos un cuadernillo didáctico porque es una forma antigua de trabajar. Donde trabajan letra por letra entonces no se olvidan, para lograr el reconocimiento de cada letra del abecedario. En la primer parte decoran la letra, escuchan el sonido solo de esa letra sin las vocales. Después utilizamos un video de monosílabos que va repitiendo por ejemplo la b con la a, “ba”, la b con la e, “be” y así formando sílabas con todas las vocales y después sí con palabras, utilizamos diferentes palabras y ellos buscan la que empieza con ese sonido y algunos escriben solitos y otros con nuestra ayuda. Trabajamos con imágenes que empiecen con esa letra, entonces por el sonido ellos se van fijando. Y eso no está planificado porque ahora se enseña a partir de una palabra, vos le vas dando palabras y ellos tienen que ir reconociendo solos el sonido, no puedes enseñar letras sueltas entonces para que puedan diferenciar nosotros sí vamos marcando letras sueltas.

E: — ¿Tenés alguna herramienta para cuando pasa algo que excede la enseñanza aprendizaje formal de números y letras? Por ejemplo cuando alguno se descompone.

S: — Y eso pasa siempre.

E: — ¿Y tenés alguna herramienta?

S: — La verdad que no, hacemos lo que primero se nos ocurre. Por ejemplo hay días que algunos chicos vienen sin ganas de trabajar, entonces se trabaja con juegos que tenemos en la biblioteca, rompecabezas o cosas que tienen letras. Ellos están contentos porque están jugando pero a la vez están aprendiendo. O por ejemplo el secretario del día, es el que trabajo bien el día anterior entonces ellos se esmeran por trabajar bien para ser el secretario. El bajar la bandera es un premio para ellos o cosas así que nos las ingeniamos.

E: — **¿Y cuándo hay problemas de índole emocional, cuando vienen con algún problema personal?**

S: — Y con problemas personales vienen siempre y más ellos que son chiquitos cuentan todo.

E: — **¿Y tenés alguna manera de proceder, llamas a alguien, intentas seguir?**

S: — Depende del problema. A veces recurrimos a Gaby que es la MOI para que hable con ellos, depende del nene y además depende de la confianza que tengas, por ahí no te quieren contar, en cambio a mí y a Noemí que nos ven todo el tiempo nos cuentan todo. Cosas que pasan acá, que el día anterior el papá estaba tomando y la echó a la mamá cosas así.

E: — **¿Participas de algún espacio de capacitación sobre estas cuestiones no formales, que te exceden acá o sobre prevención, promoción de la salud?**

S: — No.

E: — **Por qué elegiste ser maestra ya me lo contaste, que no tuviste otra opción si bien después le encontraste la vuelta. La otra pregunta dice qué de esta elección, en tu caso fue medio forzada ¿qué crees que se mantuvo y qué se transformó? Vos arrancaste porque era la opción que tenías ahí y después cómo fue cambiando eso, si es que cambio.**

S: — Yo no tenía mucho feeling con los nenes, nunca conviví con alguien más chico que yo, no me gustaban mucho y ahora sí, tengo adoración por ellos. Eso sí cambió muchísimo.

E: — **¿Cómo definirías el rol de una maestra? la función de una maestra qué pensás vos sobre eso, es una opinión.**

S: — En la escuela es el rol de madre, hasta ellos mismos se confunden y te dicen mamá. Creo que en la escuela cumple ese rol para muchos nenes.

E: — **¿Y qué sería? Del rol de madre qué.**

S: — Es darle herramientas para la vida. Quizá no logras enseñarle algo, no logra aprenderlo pero tratás de buscarle la vuelta para darle alguna herramienta, para darle alguna solución a algún problema que tenga. Hay días que vienen con problemas y no logramos una clase linda, no logran ni siquiera la actividad que trajimos, no logran hacer nada pero con que ellos se vayan tranquilos a su casa para nosotros eso ya es un logro.

E: — **La siguiente pregunta dice si tenés algún recuerdo de algún docente que te haya marcado a vos positivamente y si recordás alguna anécdota en particular.**

S: — No, positivamente no.

E: — **¿Ninguna?**

S: — No, positivamente no. Más de mi seño de jardín no.

E: — **Esa es la que vos recordás, y alguna anécdota.**

S: — Y no me acuerdo mucho.

E: — **¿Pero tenés un buen recuerdo en general?**

S: — Era dulce, además me gustaba porque era rubia y cosas así, pero no es que tengo muchos recuerdos.

E: — **¿Y en tu formación como docente?**

S: — Y en la formación como docente yo curse el primer año nomás y lo demás hice libre.

E: — **La siguiente pregunta dice si tienen algo en común las situaciones que exceden las actividades planificadas, por ejemplo la temática que genera la situación. Bueno, un poco me venís contando que tienen hambre, que tienen sueño.**

S: — Sí.

E: — **¿Cómo responden la escuela, y ustedes las maestras también, cuando hay falencias en la atención de la salud de los chicos?**

S: — Y, lo primero que hacen en dirección es mandar un comunicado. Un ejemplo que pasó la semana pasada, una nena que venía toda brotada que se la lleve al centro y que vuelva con un certificado de qué tenía y si no se consigue que lo lleven los padres, se los lleva de acá, lo lleva en general la vicedirectora al centro de salud para que se lo atienda.

E: — **Estas ya son las últimas preguntas: ¿Qué pensás vos sobre la prevención y la promoción de la salud mental?, ¿qué te sugiere, que información te llega?**

S: — Y mucha información no tengo pero qué se yo, la palabra suena lindo como para que se promueva en la escuela, que nos den herramientas a nosotros para poder trabajar con los chicos y por ahí estas escuelas, las escuelas públicas por lo general lo necesitan.

E: — **¿Qué pensás que te podrían dar en relación a eso?**

S: — Y ya te digo herramientas para poder trabajar y ayudarlos a los chicos. Para saber cómo enfrentar algunos problemas o algunas circunstancias.

E: — ¿Cómo te llegan a vos, qué preguntas te plantean, todas estas problemáticas que te traen tus chicos?

S: — Cómo les voy a exigir o retarlos cuando no quieren hacer algo sabiendo todos los problemas que traen y que vengan a la escuela y yo les esté exigiendo que aprendan si o si, eso es lo que yo me planteo. Y sabiendo que desde mi lugar no puedo hacer nada para cambiar. No puedo cambiar que el padre tome, no puedo cambiar su situación económica, no puedo cambiar esas cosas. Y con todo eso tratamos de que la clase sea agradable, que pasen una linda tarde, que les guste venir, que sea entretenido para ellos aprender, que les den ganas de aprender. Porque imagínate si vienen con todos esos problemas y esta la maestra loca ahí al frente gritándole.

E: — Claro, yo noto eso que ustedes hacen un trabajo que va más allá de lo que vienen a hacer teóricamente.

S: — Y, bueno, es como vos ves acá. Donde yo trabajo a la mañana estoy yo parada, el pizarrón y ellos sentados escuchándome [y eso te funciona ahí] y es otro ritmo de trabajo pero son otros nenes también. Y acá vos no estás parada en el pizarrón enseñándole, explicándole, dictándole. Nos sentamos, así como ellos están sentado, o ellos se acercan a nosotros, cada uno tiene su tiempo en terminar no podemos estar escribiendo en el pizarrón y borrando porque cada uno se toma su tiempo, nosotros somos sus pares, acá se juega mucho, se permite que hagan mucho barullo y cosas así.

E: — ¿Tiene algún principio o criterio que oriente su accionar en relación a estos acontecimientos?

S: — Para mí que ellos salgan de la escuela contentos. Que sea un refugio la escuela. Esa es mi idea, nosotros jugamos mucho, yo sobretodo. A mi compañera le gusta contar cuentos, ellos se imaginan cosas de los cuentos. Nosotros en el aula tenemos un duende y yo les digo que el duende está, que se escondió, cosas así y ellos se imaginan que vieron el duende, creen que existe el duende. Y por ejemplo se van a la casa y cuentan del duende y al otro día vienen y me dicen, mi papá me dijo que eso es una pavada que

ni existen los duendes. Y después empezamos de nuevo con que vimos al duende, y ellos también se imaginan que lo vuelven a ver. Que ellos tengan ganas de venir que tengan ganas de aprender.

E: — ¿Qué relevancia tienen para vos esos acontecimientos en relación al rol social de la escuela?

S: — Para mí el rol social acá, lo importante de la escuela es sacarlos de la casa. Que no estén tanto tiempo en la casa.

E: — Por último te voy a pedir que trates de relatar lo más detalladamente posible alguna anécdota de las que venimos tratando de evocar, que te haya interrumpido alguna clase, que vos digas bueno venía con esta planificación y de repente se te dio vuelta todo y tuviste que hacer otra cosa.

S: — El año pasado en segundo con un nene que vivía con su abuela. Un día teníamos que trabajar la familia, íbamos a hacer un árbol genealógico, trajimos los afiches todas las cosas para trabajar y resulta que unos días antes, la abuela de este nene, que andaba con el papá, se pusieron de novios y se juntaron. La abuela con el padre

E: — ¿Cómo sería?

S: — La abuela, la mamá de la mamá del nene con el padre del nene, el que era pareja de la mamá, una cosa medio rara y bueno él entró en crisis porque no entendía nada, no le gustaba nada la idea y era terrible. A él le encantaba sentarse en mi regazo y trabajar, que yo esté con él, que le lea cuentos y cosas así. Entonces dejamos todo, sacamos unos libros de cuentos grandes que tienen la letra gigante como para que ellos puedan leer más fácil y tienen stickers. Entonces sacamos todos los libros y nos sentamos todos a leer, utilizamos los stickers, pegamos por todos lados, después inventaban cuentos, por ejemplo miraban los dibujos, los nenes que no sabían leer, e inventaban un cuento y nos contaban a nosotros. Después los que sabían leer pasaban y contaban el cuento que leían

y cosas así y estuvimos toda la tarde leyendo cuentos en el patio porque no podíamos seguir trabajando.

E: — ¿Y él cómo se manifestó? ¿Vos arrancaste tu día y él te contó? ¿o ya vino con eso?

S: — No, cuando íbamos a empezar a trabajar pasó. Empezamos con una imagen de una familia, a hablar de las familias y de un momento para otro, él agarra y arruga toda la fotocopia, dijo que no quería trabajar, nosotras no sabíamos qué había pasado. Se puso malo, violento. Voy, lo saco del aula y hablamos. Primero no me decía nada y después me dijo que el papá estaba viviendo en la casa, entonces yo le digo es lindo que tu papá vaya a vivir en tu casa, y ahí me dice no, no es lindo porque mi papá era el novio de mi mamá y ahora es el novio de mi abuela. No sabía qué hacer ni que decirle, entonces cambiamos rotundamente de tema.

E: — ¿Y qué se te ocurrió decirle en ese momento o no le dijiste nada?

S: — Le dije que, como sea, era la familia, que la abuela lo quería mucho, que los estaba criando y que el papá también lo quería mucho. Entonces le digo querés que hagamos otra cosa, vos elegís que querés hacer y dijo que quería leer un cuento, entonces hicimos eso.

E: — ¿Y al final del día notaste que estuvo mejor?, ¿se fue tranquilizando?

S: — Si, terminó el día re bien. A él le encantaba leer y que le lean cuentos. Me acuerdo de eso porque todavía tengo una foto en la que estamos tirados ahí atrás y el sentado en mi regazo, porque él siempre se sentaba. Y si no había días con él especialmente, que venía mal porque en su casa había siempre problemas porque se peleaban mucho y yo le traía unos anteojos que eran anteojos mágicos, que también tenemos fotos de él con los anteojos. Son unos anteojos de cotillón y cuando él se ponía los anteojos se tenía que olvidar de todo y hacer como que él estaba en la escuela nomás no existía otra cosa más que la escuela y se sentaba y trabajaba con los anteojos.

E: — ¡Que hermoso muchas gracias!

Entrevista n° 3

Fecha: Martes 6 de noviembre de 2018.

Lugar: Escuela Bartolomé Mitre. Oficina pequeña que sería la dirección pero no se usa para tal fin.

Sujeto entrevistado: entrevistada n°3, maestra de 2° grado

E: entrevistadora

S: sujeto entrevistado

E: — La primera pregunta es ¿qué es para vos la salud mental? En qué pensás cuando pensás en salud mental.

S: — En un desequilibrio emocional.

E: — Eso sería como lo contrario, y si tuvieras que pensarlo como la parte positiva, la parte sana ¿qué te sugiere?

S: — Vos sabes que nunca pensé esa palabra.

E: — Pasa que vos decís salud mental y pensás en el desequilibrio.

S: — Claro tiene que ver con el desequilibrio que sufrimos continuamente. Cuando se te presenta alguna cuestión o algún problema equis. A todo sujeto le produce un desequilibrio y después viene la acomodación. Pero nunca pensé en ese concepto tan abierto.

E: — ¿Cómo pensás que trabajas en la escuela sobre esto? sobre esta manera que vos tenés de definirlo, equilibrio/desequilibrio ¿qué pensás que se hace en relación a eso acá?

S: — Nunca estamos preparados para un conflicto. Los conflictos nacen de la nada, entonces uno tiene que tratar de venir con la mejor predisposición para enfrentar situaciones que se van presentando durante el día.

E: — **¿Existen talleres o actividades acá de prevención y promoción de la salud?**

S: — No, eso damos en ciencias naturales. Trabajamos la salud, prevención de enfermedades, como cuidar nuestro cuerpo. Se trabaja en los distintos niveles y se va complejizando, en primer grado se ven las primeras nociones. No sé si el termino salud mental se utiliza, sí se utiliza el término salud en general.

E: — **¿Vos pensás que está relacionado?**

S: — Lo que pasa que cuando uno dice que tiene salud, se refiere a lo psicológico a lo físico, engloba todo.

E: — **¿Qué información te llega a vos sobre las políticas públicas sobre este tema, acá en el barrio, alguna otra institución, alguna información que te llegue sobre políticas públicas en prevención y promoción de la salud y la salud mental?**

S: — No sé si específicamente la salud mental, creo que no. Sí se trabaja el tema de prevención de enfermedades, sí salud en forma global con el centro de salud cuando vienen. Dan charlas de prevención, con respecto a alguna enfermedad que haya en el momento. Cuando trabajamos en red se puede llegar a escuchar.

E: — **¿Este trabajo en red se da de manera regular o es cuando surge algo y vienen?**

S: — Cuando surge algo es cuando más se hace énfasis. Siempre que tienen información nueva o algo que pueda ayudar a la escuela como complemento lo hacen.

E: — **Bueno, esto es más personal, de orden vocacional, ¿cómo elegiste ser maestra?**

S: —Desde muy chiquita. Yo era una chica a la que le costaba un montón porque venía de otra provincia, si bien era nacida acá. Me acuerdo que yo decía que iba a ser maestra porque todo lo que aprendía lo quería enseñar y tenía una chapa vieja ¡mirá la idea mía! Agarraba una chapa vieja toda oxidada con la que me podía cortar pero ese era mi pizarrón. Recuerdo que llegaba tarde siempre, entraba a la una a la escuela. Mi familia era demasiado pobre pero siempre me enseñaron a trabajar entonces vendía en la calle. Todos entraban a la una y yo llegaba una y media, despeinada, así como venía. Salía de la escuela y seguía vendiendo para poder tener para comer, la comida del día a día, vivíamos en una situación tan paupérrima. Y sentía algo interior, como mi espíritu que me guiaba y me decía que lo único que me podía sacar de esa situación era el estudio. Mi papá llegó hasta segundo grado, mi mamá terminó sexto, séptimo en ese tiempo. Cuando quise inscribirme en un secundario ellos me decían que no porque era paga y yo decía ¡no, es pública, es para todos!

E: — ¡Ah, ellos no sabían!

S: — No sabían, súper ignorantes y me hicieron perder muchos años hasta que logré contactarme con un grupo de chicas que eran vecinas y les pregunté si ellas pagaban, me dijeron que no. Le seguí diciendo a mi mamá que yo quería ir al secundario y a último momento me anotó a una escuela que quedaba lejísimo de mi casa. Yo lloraba en primer año porque eran muchas materias, una escuela técnica, eran seis años en ese tiempo y era mucha matemática, lloraba. Mi papá, la primera palabra que yo escuchaba de ellos era “dejá, si con la venta no nos va a faltar de comer”. No les hice caso y lloraba, porque lloraba. Quizá otro chico tenía que estudiar dos horas por día y yo ese mismo examen lo estudiaba una semana, hasta que después como si fui desarrollando esa velocidad para estudiar y fue cada vez menos. Vuelvo a tener otro obstáculo cuando termino el secundario. Me recibo de técnica en administración de empresa, antes era un año más por título y quedo embarazada ¡uy!, dije, otra vez a la calle a vender. Me casé con una persona que trabajaba de albañil y no le alcanzaba el dinero, se había quedado sin trabajo y había que salir a vender condimento, morrón, lo que sea, siempre pensando que

lo único que me iba a hacer salir de eso era estudiar. Un día hice un curso de operador de PC en la escuela Boretti y tenía que ir a buscar mi título. ¡Ah! anteriormente ya me había anotado al profesorado de matemática pero no me daba porque tenía que salir a trabajar, trabajaba en una distribuidora de repuestos, conseguí un par de horas ahí, se llamaba Mesopotámica distribuciones. Entonces decidí hacer un curso de computación. Cuando hago ese curso de computación tenía que ir al teatro 3 de febrero, voy a buscar mi certificado y paso por el consejo, había un montón de gente, era en diciembre; pregunto para qué era y me dicen “es el último día que inscribimos todas las materias”. Yo decía quiero ser maestra, a todo esto ya tenía mis hijos. Busque la documentación y me inscribí ese mismo día. Desde ese momento no paré de estudiar y cada vez quiero aprender más y más.

E: — ¿Qué pensás que fue lo que te hizo dar el primer paso?

S: — De familia humilde. Para que te hagas una idea de lo humilde que éramos, un día de tormenta a las tres de la mañana el techo se nos iba hacia arriba y las paredes se movían y teníamos que disparar a la casa del vecino. Por eso creo que me encanta trabajar en este tipo de contexto me fascina porque es cuando más ellos te necesitan, lo mejor que le podés dejar a un chico la educación, es la mejor herramienta. Lo material va y viene pero la educación nadie se la quita, un patrimonio cultural que nadie le va a poder quitar.

E: — ¿De dónde pensás que te viene a vos esta fuerza? a pesar de que ellos no te pudieron dar esa opción y te decían que sigas trabajando. De dónde pensás que te viene a vos, de tus docentes, de un tío o un vecino.

S: — A pesar de todo yo era abanderada. Los mismos docentes te dan ese potencial porque en estos contextos cuando la maestra, que es un referente, te dice que vos podés, vos pensás que si ella dice puede ser. En esto me incluyo, en ese momento tenía muy baja autoestima y aunque mi familia no lo hacía, mis docentes me ponían en ese marco de que vos vas a llegar a ser buena para todo. Yo lo implemento en la escuela.

No lo cuento a todo el mundo pero ahora tengo sexto grado y les digo: “el que quiere puede” y les cuento un poquito mi historia. Había una maestra en el campo que me decía “Gri, vos siempre tenés que contar tu historia porque es una historia valiosa”. Si bien uno tiene que tener en cuenta el contexto, no hay que dejar de decirle que puede, va a poder y darle más de lo que pueda. A menos que el nene tenga algún tipo de discapacidad que se lo impida y tampoco así porque podés darle otro tipo de herramientas.

E: — ¿Cuánto tiempo hace que sos maestra y cuántos años tenés?

S: — Siete años hace que soy maestra. Tengo 40, era muy grande cuando me recibí.

E: — ¿Cuánto hace que estás en esta escuela?

S: — Cinco años.

E: — ¿Qué características podrías mencionar de esta escuela? de la comunidad educativa de los chicos, como propia de esta escuela.

S: — Es una escuela que está inmersa en un contexto vulnerable. Los chicos son de familia de escasos recursos. La escuela los contiene un montón en el sentido de que tienen mayor carga horaria, no andan tanto en la calle. A la mañana tienen talleres. Después les da las herramientas básicas, o sea le da todo lo que más puede pero a veces no cuenta con los recursos. Veo que a veces faltan algunos recursos didácticos. Por lo demás es una escuela bastante abierta a la comunidad y siempre está dispuesta a trabajar con otros eso es lo más importante. Cuando se hace un acto o algo siempre se llama a la participación de la comunidad. Se trabaja con padres que están súper comprometidos, así como también hay padres que tienen poco compromiso con sus hijos. Acá se encuentran muchísimas realidades. Cuando vas a planificar, tenés que hacerlo de acuerdo a los diseños curriculares pero también hay que adaptar al contexto, no por eso vas a sacar temas. Tenés que ver cómo lo podés dar de forma diferente a cada uno de los chicos,

porque con uno podés trabajar una fotocopia, con otro más con el pizarrón, con otro podes trabajar la oralidad y tenés que ver todas esas necesidades que son múltiples.

E: — Y que es artesanal, porque ustedes por más que hacen una planificación, esa planificación se va modificando.

S: — Totalmente, también tenés que atender la parte de la salud mental. Porque tiene que ver con esto con la salud del cuerpo y la salud de la mente, hay que atender las emociones, cómo se desestabilizan emocionalmente ante un problema que ellos tienen en sus casas. Entonces vos ese día podés trabajar re bien con algún alumno y con otros no, porque ellos traen sus cositas de su casa. Uno, por ejemplo adulto, no, hay que separar y saber dejarlo en la puerta de su casa pero con ellos no. A nosotros nunca nos prepararon por ejemplo para trabajar con chicos con distintas discapacidades. El año pasado que tuve la oportunidad de trabajar con dos nenes, se me hacía muy difícil porque yo no estaba preparada. Por uno millones de veces llamaron a preguntar cómo trabajábamos porque era imposible, tenían que esperar que pare de llorar, que se saque los zapatos, que se vuelva a calzar.

E: — Y te llamaron así de manera informal, para preguntarte cómo trabajabas.

S: — ¡Te juro! Llamaron primero a los directivos para comunicarse con la docente porque dice la otra docente desbordada “yo la verdad que no sé” y le digo, “yo la verdad que tampoco lo sabía en su momento” porque voy aprendiendo sobre la marcha ¡Uno no está preparado para estos tipos de escenarios! Para estos nuevos escenarios, porque la realidad fue cambiando. De hecho con el otro nene era una cosa de decirle “escribí, escribí”, pero anda a saber qué pasaba en su cabecita pero aprendí. Tuve un nene con el que quizá no hice mi mejor trabajo, uno tiene que autoevaluarse. Creo que quedé con hambre de enseñar a ese nene que en su momento no sabía cómo manejar. Después supimos la última parte que su mamá se había separado de su papá. Tal vez él lo venía procesando en su casa, nunca nos comentaron nada y esa parte emocional que el traía como de rebelde, quizá en su idioma, simbólico nos venía diciendo algo y como docente

no lo supe interpretar. Pero después me sentí re bien. La salud mental tiene que ver con esto también, en ese momento uno se sentía como desbordada pero todos los días trataba de buscar la acomodación, diría Piaget, buscar la acomodación para poder darle una respuesta a la situación en que estábamos.

E: — ¿Cómo describirías tu relación con tus alumnos? Un poco lo venís diciendo y si podés darnos algún ejemplo de estas relaciones.

S: — Todos los años aprendo algo nuevo. Yo tengo un timbre de voz muy fuerte por ejemplo, pero es mi voz. Este año traté de no usarla tanto. Tengo sexto grado en la otra escuela, entonces todos los años cuando termino el ciclo lectivo me hago una autoevaluación, no me gustó la carpeta, no me gustó como tomé este tema, no me gustó por ejemplo, o a partir de tal cosa pude modificar esto otro, entonces todos los años pude empezar con distintas estrategias. Y el timbre de voz trato de no usarlo a menos que ellos se paren, uno sabe el tono de voz que va a usar. Tampoco alocadamente, el “se sienta señor” y el tomar distancia sobre ellos pero a la vez probé darles un abrazo más seguido por ejemplo. Es como si ellos se sienten protegidos y te esperan, este año por ejemplo impresionante y de cualquier grado, como diciendo “a ver esta seño es seria, pero nos quiere”.

E: — ¿Tenés alguna cosa que consideres una dificultad más recurrente que otra con los chicos? Algo que vos digas esto es como re frecuente acá, que lo separen, esto pasa siempre.

S: — ¿Que yo visualice en ellos? (pausa) yo digo cómo hablan en silencio los chicos a partir de sus actitudes, empecé a observarlos. Esa es otra de las cosas que empecé a hacer este año, a observar cada movimiento, cada accionar, cada habla, cada cosa que ellos hacen y como te van diciendo en silencio muchas cosas, se manifiestan generalmente en las conductas

E: — ¿Qué conductas por ejemplo?

S: — De violencia, querer pegarle a su compañero y por qué, no sé, ellos te lo manifiestan así. El pegar, porque me quiero descargar de algo que traigo de casa. Por ejemplo o el nene que deambula, el nene que pasea en el aula. Me pasa con un nene, está inquieto, como si está buscando su lugar, no para de buscar su lugar.

E: — **Bueno, estas dos están relacionadas y un poco tienen que ver con lo que vos me decías de que van cambiando las problemáticas y las preguntas son ¿cómo han cambiado las problemáticas a lo largo del tiempo? y si ¿hay alguna dificultad que vos encuentres relacionada a la actualidad? que vos digas bueno, esto es nuevo, está relacionado con la época.**

S: — Lo que nos pasó hace poco me dejó en shock. En sí viene cambiando hace muchísimo tiempo, antes la figura del docente era muy respetada y hoy en día no. Nos pasó un episodio, íbamos saliendo y le llamamos la atención a unas alumnas por su grado de violencia que tenían para con los maestros y con los directivos. El año pasado eso no pasaba, este año las nenas están como más aceleradas, llegaron a empujar una docente dos veces contra un pizarrón. Le pegaron a otro, entonces a partir de allí, ya que con la madre no se podía dialogar, se cita a Copnaf, minoridad una cosa así para que hicieran algo respecto a las chicas porque el grado de violencia pasaba la barrera. A todo esto, se acerca la madre y nos tuvimos que encerrar por largas horas, fue de público conocimiento, salió en el diario uno y en canal once. Viene la madre y amenaza con acuchillar, sacarle las tripas a los directivos, nosotros acá adentro desde las cuatro y cuarto de la tarde hasta casi las seis, terminamos en fiscalía, yo a mi casa regresé a las diez de la noche. El nivel de violencia que esa madre tenía era muy grande y bueno, hicimos reunión. No viví nunca ese grado de violencia, si bien eran cosas de chicos que rompían o que se peleaban con sus compañeros o se agarraban a trompadas, ese tipo de violencia uno lo llega a ver porque vienen cargados emocionalmente de sus casas y necesitan descargarlas. ¡Gracias a Dios! No todos hacen lo mismo pero ese grupo de personas si, entonces se citó a Copnaf, minoridad, con la supervisora, el defensor del

pueblo, millones de organismos, la psicopedagoga, psicóloga de acá del centro de salud, etc.

E: — ¿Y en ese contexto es que ustedes quedan así medio atrapados por la amenaza de la madre?

S: — Claro, quedamos acá encerradas, cuando la mujer policía le quiere entregar la menor a la mamá para que se calme, la mamá del grupo de familia de esta mujer terminan pegándole y tuvo que pedir refuerzos, por eso te digo es gravísimo. Se hizo todo lo habido y por haber, se presentó evidencia, se hizo la denuncia a fiscalía, muchísimas cosas y a pesar de esto la niña sigue viniendo y sigue como mandando en la escuela, porque si ella está hoy emocionalmente mal o se le ocurre patear un vidrio lo patea y puede romperlo y nadie le puede decir nada.

E: — Quedó así, como esa situación, no es que se resolvió

S: — No porque se sigue buscando solución al tema. Nos sentimos como desamparados, esa sería la palabra, desamparados, por eso te digo fijate la imagen de unos años atrás del docente y fijate ahora. El docente desamparado, donde te pueden pegar, escupir, amenazar. Ahí es donde el docente termina psicológicamente mal. Vos o te buscas por tu cuenta un psicólogo donde vayas, comentes, te descargues un poco de esas energías negativas y vuelvas nuevamente a ponerle el pecho todos los días.

E: — ¿No existe una instancia institucional que contenga esas cosas en ustedes no?

S: — Se hizo con todos los organismos que te nombré pero eso quedó en la nada, en que lleva tiempo, que todo es un proceso, y eso fue a principio de año.

E: — ¿Cambio tu forma de ver la chica y la violencia de esta niña cuando ves a la madre con esa reacción y demás?

S: — ¿Vos decís en qué, en mi actitud para con ella?

E: — Claro, pensaste qué relación tenía por ejemplo, los niveles de violencia que tenía esa mamá y la niña también.

S: — Si, totalmente, ella sigue siendo violenta. El miedo siempre está, las actitudes son siempre las mismas, tomar distancia, ser un poco más neutral. No es mi alumna, yo la tuve en primer grado y nunca tuve ese nivel de dificultad con ella y ahora la nena está en cuarto. En estos nuevos escenarios he visto por ejemplo más violencia, cero tolerancia y no practican la empatía tampoco. Hubo muchas instancias donde se reunieron diferentes organismos para poder resolver este tema y la única respuesta que tenemos es que todo lleva su tiempo ya va a llegar una resolución que diga o algo que diga que se va a poder resolver más adelante.

E: — ¿Y entre ustedes se abrió alguna instancia dónde digan: qué hacemos con esta situación?

S: — Trabajamos en equipo y en forma conjunta para poder hacerle frente a estas situaciones para las cuales uno tampoco está capacitado. La escuela creo que forma pero cuando vos venís a dar clase las realidades distintas para las que tenés que estar preparado y si no estás preparado tenés que estar en formación continua. Por ejemplo yo busco las capacitaciones de todo lo que tiene que ver con la orientación de la psicología como para que me ayude a enfrentar este tipo de situaciones.

E: — ¿En tu formación como docente no?

S: — Mi formación es continua, todos los cursos que puedo hacer los hago y los cursos no son gratuitos, los tenés que abonar a la mayoría.

E: — Y en tu formación desde el principio no tenías una preparación respecto de estas cuestiones o sea era más todo lo que tiene que con procesos de enseñanza aprendizaje, me imagino.

S: — Totalmente, ni ahí que tenías un escenario como este que se nos presenta día a día, y todos los días aprendes algo distinto, todos los días y a fin de año yo me hago la autoevaluación.

E: — **Pero vas haciendo un proceso tuyo o con tus compañeras en todo caso porque me imagino que por ahí hablas con alguna colega.**

S: — Si alguna estrategia me sirvió la comparto. Porque nosotros no estamos preparados para esto. O sea estamos preparados para enseñar. La enseñanza, aprendizaje y ahí pero después para estas cosas no estás preparada.

E: — **¿Entre los chicos que dificultades percibe desde la experiencia cotidiana, en la relaciones entre los chicos, hay algo que te llame la atención?**

S: — No.

E: — **Esta parte tiene que ver más con las herramientas, hace referencia a las capacitaciones y demás, la pregunta es ¿cómo evaluás a los chicos?**

S: — En forma continua y en proceso, un examen no puede condicionarme a ponerle una nota a un chico, porque hay diferentes factores a la hora de evaluar. Es si el nene participó, si asiste regularmente a clase, si trae su tarea, si realiza el examen. Evaluás un millón de cosas y es continuo. Por ejemplo si participa, si trabaja bien durante la clase, porque es continuamente que lo estás evaluando. Un millón de factores y a la hora de sacar una nota lo sacas de ahí.

E: — **¿Qué cosas pensás que afectan la evaluación? Un poco me lo venís diciendo, las cuestiones emocionales por ejemplo.**

S: — Totalmente, un nene que viene mal de su casa no te puede realizar un examen por ejemplo o se bloquea y son muy buenos alumnos. Hay chicos que son muy buenos alumnos y hay días que no tienen buena predisposición para trabajar.

E: — ¿Varían, entonces los criterios según como sea el chico? Por ejemplo vos decís a este no le cuesta nada y entonces le exijo en relación a eso la evaluación es diferente.

S: — Totalmente, porque uno trata de aunar los criterios de evaluación pero también tiene que atender las particularidades. No podes tener el mismo criterio de evaluación con un nene que tiene determinada discapacidad o algo que lo condicione a asimilar determinado conocimiento.

E: — ¿Cómo describirías tu forma de trabajar y qué cosas orientan tu trabajo cotidiano, formal e informalmente? Con formal me refiero a enseñar determinado contenido e informal a todo lo otro, por ejemplo les doy un abrazo de más porque vino de tal manera, o se presentó un conflicto en el aula porque este le saco el lápiz a aquel y entonces cambia la dinámica de la clase que tenías preparada.

S: — En cuanto a la enseñanza formal uno se adapta al diseño curricular, vos haces tu carpeta y la presentás, a veces cada quince días o una vez al mes depende de cómo vayas desarrollando las actividades. Y en cuanto a lo informal por ejemplo vos presentas el tema como se tiene que presentar, a partir de un conocimiento científico y después comenzás a hacer transposiciones didácticas, si a este le sirvió trabajar con materiales concretos lo voy a trabajar así, si a este le sirven los soporte lo voy a trabajar con soportes, si este no necesita ninguno de los recursos no utilizo nada con ese alumno pero siempre atendiendo las necesidades de cada uno. Y a eso te lo da la experiencia porque yo en su momento intentaba como quien diría a raja tabla, de dar todo estructurado. Ahora lo desmenuzo, se desestructura pero sin perder el eje que sería por ejemplo como voy a desarrollar tal tema a partir de distintas estrategias.

E: — Cuando hay algo que irrumpe en tu clase, ¿tenés alguna metodología como para retomar?

S: — ¿Vos decís ante un conflicto que pase?

E: — Si, si pasa alguna cosa ¿tenés alguna manera de volver?

S: — La verdad que si, por ejemplo esto lo implementé este año. Cuando pasa algo se habla en forma generalizada sin dar nombres, sin exponer al otro. Hago un llamado reflexivo, no de atención sino reflexivo, pensemos practiquemos la empatía: nos gustaría que a nosotros nos hagan eso. Está muy bueno. En su momento en 2014, 2015 se implementó un libro que se llama el “Quiero ser”, es un libro que no a todos los docentes les llega, tiene que ver con la psicología. Te enseña cómo trabajar la autoestima, las emociones, es impresionante si tenés la oportunidad léelo. Son cuentos que te dejan enseñanzas. En una parte hablaba de los valores y decía que la persona cuando tiene escasos valores incorporados en su vida es más desordenada, no tiene límites. Está la idea de seguir incorporando valores, que van a regular mi conducta. ¡Qué lindas las cosas que salen a partir de esos cuentos, de esas actividades! En tercer grado empezaba con el espejo mágico, donde va un tigre, se mira al espejo y ve que del otro lado había uno que lo miraba con cara fea. En realidad era él, que también producía el miedo de toda la selva. Hasta que una mariposa le hace ver que es él, que se ve reflejado, entonces cuando cambia su rostro se da cuenta que todo el mundo cambia con él. Hay otro cuento de un elefante que desde muy chiquito lo pusieron en una estaca y tironeaba y tironeaba y no podía liberarse de esa estaca, hasta que se cansó y dejó de intentar. La estaca siguió siendo la misma pero él se hizo grande. Entonces mirá las posibilidades, entonces con eso trabajas la parte emocional de los chicos. Y así como ese cuento hay una frase, no me acuerdo muy bien, me atrevo a mirar diferente lo mismo que miro siempre pero en cada mirada veo mil cosas diferentes, algo así. Como que siempre miraba lo mismo pero siempre encontraba detalles diferentes.

E: — Como esto que contás, la estaca era la misma pero el creció y tenía recursos diferentes frente a esa misma realidad.

S: — Trabajo la parte emocional con ellos desde que ellos pueden, dándoles herramientas, y haciéndoles saber que ellos son capaces.

E: — Y lo del espejo también ¿no? Que señala que ante su cambio también los demás cambiaron con él.

S: — De eso son las capacitaciones que siempre trato de hacer, que a mí me sirve como herramienta y a ellos también les sirve para la vida. Googlealo, está en internet.

E: — Bueno, la siguiente pregunta habla de las herramientas, ¿qué herramientas implementas para abordar las cuestiones no formales? ya lo estuvimos hablando. La siguiente es si haces capacitaciones, me dijiste que sí, pero son iniciativa tuya.

S: — Si, no te podés quedar con el título de docente y nada más porque tenés que hacerle frente a determinadas situaciones que se van presentando para las cuales no estás preparado. Entonces tenés que hacer capacitaciones continuas que te ayuden a enfrentar esas realidades para dar respuesta a esos niños. Siempre trato de focalizar en todo lo que me pueda servir. Por ejemplo cómo trabajar con chicos con determinada discapacidad, como trabajar la psicología desde esta óptica y así, todo lo que me pueda servir. No me hago una capacitación de manualidades, depende de la necesidad, si tengo que hacer un proyecto de origami, obviamente que en su momento lo hago.

Tenés que ir por más, nunca terminas de aprender. Así como los niños aprenden vos también, aprendes de ellos también.

E: — Bueno, esto es un poco lo que ya hablamos sobre la vocación pero te la hago igual ¿por qué elegiste ser docente y no otra cosa?

S: — Porque yo siempre quise enseñar lo que yo aprendo. Siempre fui curiosa, desde chiquita entonces siempre me gustó aprender, pero a la vez me gustaba compartir. Entonces al gustarme aprender y compartir tenía que ver con esto de cualquier profesorado no solo maestra y como los chicos me gustan, me encantan. Si tuviera otra situación económica, tendría muchos chicos, hijos. Pero bueno estos son mis hijos adoptivos les digo yo (risas).

E: — ¿Qué de la elección que hiciste en aquel momento se mantiene y qué se transformó? Con toda esta experiencia que me venís contando. Se alimentó por lo que me venís contando.

S: — Y a partir de lo que yo pude adquirir en la facultad lo que si fue cambiando fue que me fui capacitando más, tratando de renovar todo lo aprendido. Eso es lo único que hice.

E: — ¿Y en tu relación con tu profesión te sentís más cómoda ahora que antes?

S: — Me siento más autónoma. Al capacitarte tenés más autonomía, la creencia en vos misma también te ayuda un montón a posicionarte, tanto frente a los chicos como con tus pares y con el resto.

E: — ¿Cómo definirías en pocas palabras el rol de una maestra?, si alguien te pregunta ¿qué hace una maestra?

S: — Una maestra además de enseñar atiende esas necesidades que los chicos presentan día a día. Creo que va mucho más allá de enseñar. Hace de maestra y de contención cuando vienen mal. Hace un poco de mamá en el sentido de que vos los protegés por ejemplo de que no se lastimen, es muy amplio.

E: — ¿Tenés algún recuerdo de alguna docente que vos digas ésta me marcó? positivamente

S: — Fueron varias. La que más me marcó fue la de cuarto grado, que tenía cara de mala pero era muy justa. Como te decía yo llegaba tarde, ella sabía cuál era mi situación. Entonces era como si me exigía, sabía todo lo que yo pasaba pero ella me exigía, siempre dándome esa cosa de aliento, diciéndome vos podés por eso te lo solicito, porque vos podés. A la vez era una coraza que ella se armaba porque era súper buena.

E: — Como un recurso para trabajar.

S: —Yo creo que herede de ella ese tema del distanciamiento porque yo trato de ser como docente neutral a la situación sin involucrarme demasiado, tomo esa distancia como se debe. Igual que con los papás, todo lo que se tiene que hablar se habla acá adentro de la institución. Pero si, ella me marcó en ese sentido.

E: — **¿Cómo se llamaba?**

S: — Valentina López. Después me pasó con una señorita de sexto que ella veía cosas maravillosas de mí, yo decía esta mujer qué está mirando, y sin ir más lejos, ella por ejemplo decía porque vos cuando seas grande vas a ser tal cosa, y proyectaba cosas en mí que yo decía pero a mí me cuesta un montón. Y me pasa en la vida diaria cuando voy a una escuela y me dicen pero sos excelente Gri, cómo trabajas, me gusta esto o aquello, y vos decís si vos supieras cómo me costó, por ejemplo, por decirte, tal didáctica y ellos piensan que no.

E: — **Esta bueno tomar los que ven los demás y reconocerse en eso.**

S: — Fíjate ahí, volviendo al quiero ser debe haber una baja autoestima en eso, porque es como si vos no crees en vos mismo y mirá lo que los otros ven.

E: — **¿Tienen algo en común las situaciones que exceden las actividades planificadas en el aula? si hay un tema en particular que suele interrumpir.**

S: — ¿Vos decís que no se pueda llegar a dar?

E: — **Claro, de las cosas que interrumpen la dinámica del aula, por ejemplo yo vengo a enseñar los números y de repente no se puede porque surge algo.**

S: — A nosotros nos pasa con el tema de las inasistencias. Vos hoy planificaste algo para dar, por ejemplo hoy que es un día lluvioso, nublado, vinieron muy poquitos chicos, entonces hoy lo que planificaste no se puede hacer. Pero ves quiénes te vinieron y generalmente son los chicos que les cuesta más. Gracias a dios el otro día fueron a tomar lectura y escritura y casi todos saben leer y escribir por sí solo y hacen oraciones solito.

Y al que no logra hacerlo estos días son buenísimos, lo sentás y haces énfasis en ese tema.

E: — ¿Cómo responde la escuela y las maestras cuando hay alguna falencia importante en la atención de salud en los chicos?

S: — Siempre se trata primero de llamar a la familia y hacer acta acuerdo, donde interviene la MOI de la escuela para ver cómo se puede ayudar a ese alumno. Después se sugiere a la familia trabajar con tal o cual profesional.

E: — Bueno estas son las últimas, ¿qué pensás vos sobre el tema que vengo a plantear, la prevención, la promoción de la salud mental?

S: — Que es muy importante nuestra salud mental. La salud mental yo lo relaciono con nuestro motor. Sería como si vamos en un auto, si el motor del auto no funciona, el resto no funciona. Con nuestra cabeza pasa lo mismo, si no funciona nuestra cabecita, si no tenemos todo organizado por así decirlo el resto no funciona por más ganas que vos le pongas. Si vos no estás bien no podes atenderlos a los demás.

E: — O sea que vos crees que es algo que condiciona tu trabajo con los chicos

S: — Totalmente.

E: — Un poco me lo venís diciendo ¿desde qué lugares te interroga a vos esos temas? Llegas a tu casa y te pones a pensar en lo que paso.

S: — Totalmente. Todo el mundo piensa que vos venís, trabajas cuatro horas, y listo. Vos te llevas actividades a tu casa para corregir para armar, siempre estás pensando en fulanito, en menganito, en sultanito, cómo puedo trabajar desde otra óptica este mismo tema. Hablo por mí en particular, yo llego a mi casa y pienso, cómo estuve hoy, esto no me funciona, mañana voy a incorporar tal estrategia. Y todos los años vas cambiando y quizá dentro de diez años vos venís y me haces otra entrevista y tengo otro pensar porque me fui evaluando y reevaluando toda mi práctica.

E: — ¿Tenés algún principio que oriente tu accionar ante esas cosas que exceden la enseñanza formal?

S: — En este caso por ejemplo cuando uno busca estrategias para poder enseñar, podés enseñar hasta desde la parte lúdica. Este año incorporé la parte lúdica. El objetivo es también además de enseñar, venir a pasarla bien. Tanto ellos como yo, que el vínculo sea otro tipo de vínculo siempre respetándonos y marcando las diferencias del alumno y el docente. Pero que vengan y lo disfruten, que por un momento se olviden de sus casas. Después vuelven a encontrarse con sus problemas porque uno no puede resolver ese tipo de situaciones familiares. La idea es que vengan a disfrutar y por ejemplo en otro momento al niño que no escribía y yo le decía pero por qué no escribís, tenés que escribir, no podés venir a la escuela y no escribir, ahora me acerco y le pregunto por qué no escribís. Si me dicen porque no tengo ganas le digo y de qué tenés ganas, por ejemplo de pintar, ah mirá que bueno y qué querés pintar, o de dibujar, y qué querés dibujar, un parque. Bueno dibuja el parque, que lindo y ahora, cuántos árboles hiciste o estaría lindo que le pongas un título y ahí ya podés trabajar la escritura y otras competencias más, eso lo implementé este año.

E: — ¿Qué relevancia tienen para usted estos acontecimientos en relación al rol social de la escuela?

S: — La idea es que tomen la escuela como un lugar de privilegio donde pueden encontrar lo que en su vida empírica no van a encontrar. La idea es también trabajar en equipo, en red, de eso se trata y dándole participación a la comunidad. Que encuentren ese espacio privilegiado donde pueden aprender cosas que en otros ámbitos no lo pueden llegar a aprender.

E: — ¿Para qué cosas de la vida adulta pensás que se preparan a los niños?

S: — Acá se le dan las herramientas esenciales para que ellos puedan incorporarlas a su vida diaria. Por ejemplo en el taller de poesías, hay un taller de literatura que son los chicos más grandes, del segundo ciclo. Donde ellos se explayan y vos vieras que lindas

poesías salían, se pueden inspirar. O desde el taller de computación donde ellos puedan tener el manejo de la PC, que es importante en este mundo capitalista que te exige estar dentro de la informática. Entonces herramientas básicas que ellos puedan incorporar a la vida diaria.

E: — ¿Alguna anécdota que nos puedas detallar en relación a todo esto?

S: — Siempre les digo que de los errores se aprende, sin error no hay aprendizaje y eso condiciona a que el resto no se pueda burlar del error de su compañero. Entonces vengo una tarde, despido los alumnos y viene una mamá y me dice ¡ay señorita me acorde tanto de usted! Me contó que ella tenía el último dinero y le había dado a su hijo para comprar queso, no le especificó qué queso o el nene no escuchó y compró mal, ¡era su último dinero! La respuesta del nene fue si no hay error no hay aprendizaje (risas).

E: — Bueno Gri, muchas gracias, estuvo muy lindo.

Entrevista N° 4

Fecha: Jueves 8 de noviembre de 2018

Lugar: Escuela Bartolomé Mitre. Oficina pequeña que sería la dirección pero no se usa para tal fin.

Sujeto entrevistado: entrevistada n°4, maestra de 2° grado

E: entrevistadora

S: sujeto entrevistado

E: — La primera pregunta es ¿qué es para usted la salud mental? Lo que te sugiera a vos.

S: — ¡Lo que nos falta! (risas) Un equilibrio entre yo, en este caso, y todo lo que me rodea, lo sociocultural, todo lo que me rodea y para mantener una adecuada convivencia por así decirlo.

E: — ¿Cómo se trabaja en la escuela lo relacionado a la salud mental? También a tu criterio.

S: — En el aula nosotras tratamos de crear un ambiente de armonía de tranquilidad, de paz, sin violencia. Cuando se ven situaciones de violencia o pasó algo a la mañana o en el recreo, o cuando se van de la escuela y vienen al otro día a contarte todas esas cosas tratamos de ponerle un paño de agua fría. Buscar una situación de equilibrio como para que ellos no estén así violentos.

E: — ¿Existen programas, talleres o actividades de prevención y promoción de salud en general o salud mental en particular que se desarrollen aquí?

S: — No específicamente. Hacemos actividades relacionadas a la salud cuando damos ciencias naturales, salud del cuerpito de ellos la de todos los días pero así específicamente de salud mental no.

E: — **¿Quiénes participan?**

S: — Excepto que se haga un taller con la familia, se trabaja en el aula. Hay una parte que se toca en ciencias naturales sobre salud, higiene, prevención de enfermedades, las comunes, o de accidentes típicos del hogar o de la escuela.

E: — **¿Y te ha pasado que salga algo más, más allá de la salud física?**

S: — No me acuerdo, no te digo que no porque no recuerdo.

E: — **¿Qué nos puedes contar sobre políticas de salud? Las cosas que vos te anoticies del barrio, de otras instituciones que atraviesen, centro de salud, otras escuelas, una iglesia, etc.**

S: — Trabajamos con el centro de salud es con quienes más contacto tenemos. Asistente social, médicos, enfermeros, hay otras chicas no me acuerdo la profesión, del equipo técnico del centro de salud. Ellos vienen y charlan con nosotros y con los gurises también. La otra vuelta hubo por ejemplo hubo casos de sarna y se habló. Ayer a los chicos de cuarto los han llevado para una charla, no sé de qué exactamente.

E: — **Bueno, esto tiene que ver más con tu historia personal ¿Cómo elegiste ser maestra?**

S: —No lo elegí porque me gustara, lo elegí porque no había otra cosa. El año anterior estaba estudiando psicopedagogía y quedé embarazada, tuve un par de problemas y me desmaye en una escalera alta, no me dejaron seguir. Al año siguiente creo que fue o dos años después, no me acuerdo, ya estaba casada y mi papá, esos hombres de antes, me taladraba la cabeza entonces me metí a maestra por meterme. Yo toda mi vida odié matemática, odie todo lo que tenía que ver con la escuela y nunca pensé que me iba a

gustar tanto, la conexión que yo tengo los gurises de todas las edades en todas las escuelas que he tenido, igual con los padres. Yo les digo las cosas frontalmente sin anestesia y hace 23 años que estoy trabajando, diez u once que estoy acá. Y en la escuela privada que estoy, el año que viene va a hacer 20 años. Pero anteriormente estas de suplente, vas y venís, dos años acá, un año allá.

E: — ¿Cuántos años tenés?

S: — 47 pero yo estude de grande y perdí un año porque hice unas prácticas en la Bavio y nunca me fueron a ver, no me reconocieron nada. Yo me quedaba cubriendo los cursos con las maestras. O sea que así perdí como dos o tres años, pero por un lado mejor porque viste que tenés que tener 52 años y 25 de servicio.

E: — Tuviste tus adversidades y lo seguiste eligiendo.

S: — Lo elegí porque me anote a esto que es corto, rápido y ya está y te digo no me rompí el saco estudiando. Cuando entras al aula te das cuenta de que lo que te dan en la facultad no te sirve de un pepino, la primera escuela que tuve fue la escuela hogar, lo odié al que me dio la suplencia, lo odié y ahí fue que me hice.

E: — Bueno, cuántos años llevas ejerciendo la docencia y cuántos en esta escuela ya me lo dijiste. La siguiente es ¿qué características tiene esta escuela, como la describirías? Lo que quieras contar.

S: — Es una escuela Nina, yo trabajo en otra Nina que es privada. Sé que hago mal en comparar pero acá vos no ves el fruto de los talleres de acompañamiento en el estudio. Se supone que si los están acompañando en el estudio los chicos tienen que andar bien.

E: — ¿Y por qué pensás que pasa eso?

S: — No tengo idea lo hemos hablado con las chicas. Hace uno o dos meses tuvimos un día institucional y la directora nos echó la culpa a las maestras de primero y segundo de que los chicos no estén alfabetizados. Salté mal porque de mi como persona que digan lo

que quieran pero como maestra no. Y le dije que no, que la única culpable era ella que los hace pasar sin saber

E: — ¿Ella tiene la última palabra respecto de quién pasa?

S:— Nadie repite y en algún momento se pueden detener o se deben detener porque es peor que vean el fracaso de grande, es mucho peor. Por eso me pregunto yo qué hago acá. La otra vez hablábamos con Jeni, de primer grado, ella me decía, yo me siento re frustrada porque vengo con todo y después acá es otra cosa y no podés. Y le digo yo me siento hace años así acá, porque vas en contra de la corriente desde que tomás una decisión.

E: — ¿Ustedes tienen asesora pedagógica?

S: — La MOI, pero no nos dejan porque la directora no se quiere poner en contra de la mamá de, no quiere esto, no quiere tener problema con aquella, y no es así. A mí no me importa tener problemas con quien tenga, prefiero decir mirá tu hijo no aprende sin anestesia porque ¿qué bien le estoy haciendo a la criatura? Obviamente, primero se le dice todo lo bueno y después empezás a bombardear.

E: —En todo caso abrir el abanico para ver qué hacer con las mamás.

S: — Pero por supuesto, mirá hay mamá difíciles que me han llamado a mí para hablar y que no son mías. En el caso de la nenita que salió en los diarios, en la tele, cuando hay que ir a la casa de ella me llaman a mí.

E: — La comunidad educativa cómo es, me refiero a los padres, los directivos, etc.

S: — En cuanto a los directivos no tenés apoyo para nada y si alguien te dijo que si es mentira. Acá no te defienden, como docente en la institución, ponen en tela de juicio, dudan. Si viene un papá y dice porque la maestra pirula le pegó a juancito, te ponen en tela de juicio si fue así o no. Vos delante de un padre no podés poner en tela de juicio nada, vos agarrá, resolvé y después agarrás al docente como corresponde. Por lo menos

es lo que me enseñaron en la privada todo este tiempo. No podés agarrar a un docente delante de un padre y tratarlo como un gurí chico. Vos los retas y te dicen, no podemos ponernos en contra de esta mamá, dejémoslo ahí. No podés dejar nada ahí, hoy está ahí, mañana está ahí, pasado está allá y después es todo un caos.

Y la vice, amorosa pero la lleva la otra y la entiendo porque tiene que estar ahí con ella.

Y en cuanto a los padres, nunca tuve problema con ningún padre. Yo le digo las cosas de una y no le doy tanto rodeo.

E: — ¿Y en cuanto a la complejidad de la población? hay población muy pobre, muy vulnerada.

S: — Hay familias, por llamarlas de alguna forma, normales, bien constituidas, con su trabajo y otras que no. Hay de todo, y por ahí no tienen qué comer. Había una mamá el otro día que me enteré un martes, que desde el sábado no tenía gas. Entonces las llamé a las gurisas y la de primero, Jeni que vive en el parque, ella puso la plata y la trajo para que la mamá, después le devolvimos 100 pesos cada una a ella. Esas cosas viste, hay padres por los que vos te sacarías el pan de la boca para dárselo y hay padres que te dan ganas de matarlos.

E: — Y todo eso afecta en las otras personas, esa mamá se habrá sentido muy bien de que ustedes la apoyaran de esa manera.

S: — Si, el otro día estaba parada en la salida y siento que vienen de atrás y me chanta un beso, gracias, gracias, me dice. ¡No! Yo no tengo nada que ver fueron todas las chicas, pero vos fuiste la promotora de todo. Son pequeños detalles viste, esa es una mamá muy presente, es más con los con los conflictos y las cosas que pasan en la escuela está por sacar sus hijos el año que viene. Sus gurisas son tan buenas, una lástima.

E: — Yo creo que esas cosas sostienen un poco ¿no? Hay cosas que pasan que te hacen seguir.

S: — Si, pero es difícil. Aunque no todo está perdido más vale.

E: — **¿Cómo describirías tu relación con tus alumnos? Si podrías darnos algunos ejemplos de la relación entre ustedes**

S: — Bien, no tengo problemas con ellos.

E: — **Alguna característica en particular.**

S: — No porque hay cosas que vivo acá y también la vivo en la privada, que son también gurises humildes así como ellos. Conmigo son todos re cariñosos, hasta los grandes que no son mis alumnos o pasa algo y ellos vienen y me buscan como para que yo les salve las papas. O si necesitan algo, vienen y me buscan, sean del grado que sean. Algo que los distinga así del resto no. Son cariñosos, re comunicativos y expresivos.

E: — **¿Cuáles consideras que son los problemas más recurrentes con los chicos con los que te toca trabajar?**

S: — La violencia que viven en la casa por ahí, o sea entre los padres y ellos. Hay chicos que no, hoy estábamos mirando un nene que vino con la misma ropa de ayer, no le dan bolilla en la casa.

Las inasistencias. Hay un nene que viene una vez a la semana, otra que desde después de las vacaciones tiene ocho o nueve asistencia. Y esos chicos tienen que pasar, van a recuperatorio obvio pero tienen que pasar igual.

E: — **¿Por qué eso?**

S: — Porque son órdenes que tenemos nosotros, entonces para que nos vamos a estar muriendo de calor en el recuperatorio, en enero, si lo que no aprendiste en un año que no viniste no lo vas a aprender en una semana, ni tampoco lo vas a aprender en la semana de febrero. Porque te caen sin guardapolvo, sin una triste hoja para escribir, sin lápiz.

E: — **Ni hablar de lo que venían trabajando en el año, ¿no?**

S: — No, vienen por venir.

E: — **¿Qué hacen con esos casos?, ¿hay alguna manera de intervenir?**

S: — Ya hemos llamado por teléfono a la casa, después se le manda una nota, la MOI o yo. Después va el ordenanza, que vamos a buscarlo digamos, se habla con los padres. Y ahora lo que estamos haciendo es hablar con la asistente social del centro de salud, entonces por ejemplo le he pasado la lista de mi grado a la vice y ella llama a la casa. Obviamente te llenan de cuentos chinos o te lo mandan al otro día o dos días más, para que no jodas y después otra vez no lo mandan más.

E: — **Pero por ahí esa intervención tiene su efecto de todas maneras ¿no?**

S: — Nosotros estamos continuamente, faltan tres días para terminar y yo agarro el registro y llamo porque ya estoy mentalizada así. Traigo muchas cosas de la privada, por eso digo me formé en la privada. Muchas cosas tomo para aplicarlas acá. Allá con el equipo trabajamos a rajatabla, tenemos tres MOI, y un informe no lo redactas así nomás, hablar de un chico no hablas así nomás, es todo con su formalidad, con un encuadre diferente.

E: — **¿Y eso te ayuda a estar más organizada? Y al tener tres MOI es otro el apoyo.**

S: — Más vale. Obviamente. Más allá de que yo trabajo sola en el aula, si tengo integración viene la moi le muestro y si quiere sugerir algo, yo veo si me sirve. Lo que me favorece mucho es que me faltó una materia para recibirme de especial, porque después que me recibí de maestra empecé especial, ya estaba trabajando y todo. Claro yo iba de mañana a trabajar y de tarde noche iba a la facultad. De mañana iba a trabajar, de tarde las prácticas y de noche la facultad. Salía a las seis de la mañana de mi casa y volvía a las once o doce de la noche.

Ya estaba casada y tenía cuatro chicos en ese momento, se quedaban con el padre y yo me iba.

E: — ¿Cómo han cambiado las problemáticas con el tiempo? Algo que vos veas a lo largo de los años que hace que trabajas acá.

S: — La pérdida de valores, es impresionante, por más que vos lo trabajas acá. La pérdida de valores es impresionante.

E: — ¿Cómo la pérdida de valores en las familias? ¿En los chicos?

S: — El respeto, la responsabilidad, lo ves en la familia es lamentable, te digo de diez familias, seis tienen y el resto no.

E: — ¿Por qué pensás que pasó eso?

S: — Eso viene de la cuna, de la casa por más que vos lo trabajes acá.

E: — ¿Y por qué pensás que pasa eso?

S: — Qué se yo, están criados diferente. Por ejemplo, yo no soy ni peronista ni radical ni nada, el gobierno les vivía regalando todo a todo el mundo, este gobierno, el anterior y el que vendrá lo va a seguir haciendo y es como que no se valora el sacrificio, el respeto por lo que vos tenés, no les importa nada. Si están las cosas bien y si no bueno, no tengo acá, me llevo aquella de allá y así. Esa es la sensación que me da y lo ves en muchos padres. Ayer por ejemplo uno de los nenes faltó el respeto y la madre lo dudó. Le digo, que gano yo con mentirte de que le faltó el respeto a una compañera. Si no me importara no te diría nada, lo apruebo si quiero que pase, si no lo mando a recuperatorio y ya está listo. Pero qué estoy formando yo si dejo que le esté diciendo a una compañerita vaca porque es gordita. Él se miró al espejo, a vos te gustaría que yo le ponga un apodo. Yo me pongo en lugar de él pero también en el de la otra nenita. No estoy hablando como maestra, estoy hablando como madre. Entonces cruza la vereda de vez en cuando y ponéte en lugar del otro, no siempre veas todo desde tu vereda.

Esa falta de respeto, esas cosas no las veías antes en el aula. Igual que las mañas, yo siempre les digo, no les acepte maña a mis hijos, no tengo porque aceptar maña a

ninguno de ustedes. Acá no me llores, acá se trabaja. Se lo digo a todos los años sea el que sea y lo cumplen.

E: — Entre tus alumnos en sus relaciones ¿ves alguna dificultad en particular o alguna característica?

S: — Se llevan bien, son re solidarios, se pelean como todos los gurises. Se dicen cosas pero después al momento de ayudar en alguna tarea: yo lo puedo ayudar a este, yo lo puedo ayudar a aquel, son re solidarios y aparte continuamente lo estamos trabajando. O igual en el recreo si son egoístas con algún juego o algo le sacó las cosas que tengan, les digo que piensen, que charlen las personas involucradas y después vuelvan.

E: — ¿Funciona con los chicos?

S: — Funciona más con los chicos que con los grandes. Y a veces lo charlo en aula.

E: — ¿Y se enganchan a expresarse?

S: — Si, ellos te hablan a calzón quitado.

E: — Esta parte indaga más sobre las herramientas que se usan para trabajar ¿Cómo los evalúas?

S: — Por ahí tomamos una evaluación por formalidad, porque nos piden, pero como yo les digo los evalúo todo el tiempo todo, desde cuando están formados para entrar al aula, todo, el recreo, que hacen, que no hacen, cómo son con ellos mismos con sus propias cosas, con los otros, no solo el contenido. Y se los aclaro a ellos y a los padres desde el primer día de clases, la primera reunión

E: — ¿Y ellos cómo se toman eso?

S: — Bien. Ellos mismos cuando hacemos la autoevaluación reconocen sus errores. Trato de que se miren ellos en sus errores y en sus cosas buenas.

E: — **¿Y abrí esa instancia de que ellos lo desplieguen?**

S: — Claro, además ellos en el día a día, en el aprendizaje, van encontrando los errores y corrigiendo. Les marco con una crucecita el error, y le digo fíjate, busca el error, hacélo al lado, compará y fíjate. Y cuando pasa alguna situación también les digo, muchas veces lo que creemos no está bien, hay que ver y analizar la situación.

E: — **¿Qué cosas consideras que afectan la evaluación?**

S: — Como viven ellos, por ahí te manifiestan que se acostaron tarde que vieron película o en mi casa hubo quilombo, mi papá cagó a palos a mi mamá y todo eso es como que vienen mal predispuestos.

E: — **¿Y qué hacés cuando te vienen con eso?**

S: — Y cuando me lo dicen en privado, lo hablo en general sin dar nombre y cuando me lo dicen delante de todos lo charlamos. Un día alguien contó que los papás se separaron y quedaron todos así, entonces lo charlamos. Y otro le preguntó por qué y él dijo que se peleaban, se pegaban, era mutuo. Yo le pregunto en un momento ¿Y vos qué preferís que estén en casas separadas y que no haya más pelea y tiradero de cosas? ¿O que estén los dos juntos con ustedes y sea todo un quilombo, que se tiren, que se peguen, que se puteen? Y no, ahora estamos tranquilos, no escuchamos gritos. Y vos vas a la casa de mamá y a la casa de papá. A todos nos gustaría tener a mamá y a papá juntos pero en esa situación ¿qué es mejor? Es verdad, ahora todos estamos tranquilos y en paz. Vos fíjate que en todas las cosas malas siempre hay un lado bueno, hay que buscarlo al lado bueno pero en todo lo malo hay algo bueno, hay que escarbar hasta encontrar esa lucecita que sale como un brote.

E: — **Eso es para mí promover la salud mental.**

S: — Claro como que buscas el equilibrio del gurí para que esté bien predispuesto a trabajar, de buen humor con los otros. Porque si no una cosa lleva a la otra, uno lo miró mal, o él creyó que lo miró mal y ya hubo lío y ya se insultaron y hubo que llamar a alguien más. Me han contado que los papás venden drogas, en otro grupo, que ellos hacían las bolsitas. Yo sabía antes cuánto estaba el porro, cuántos gramos traían las bolsitas, tenía un historial re copado de cosas que nunca en la vida pensé que iba a saber, bueno yo sabía todo. El año pasado con Jeni, en segundo grado, estaba dando el abecedario, la A, la A de qué, en un momento le digo, te estás arriesgando a qué te digan cualquier cosa, guarda con lo que te contesten y cómo vas a reaccionar. La M de marihuana, la P de porro, y entonces cuando terminó todo les digo me quedó una duda chicos, esa palabra marihuana, qué es eso. No tenemos diccionario, qué es la marihuana. Ah seño no vas a saber, el papel de seda son con los que se arman los porros, acá en el kiosquito de la pirula, vas y compras, saben cuánto sale, todos los datos, en un ratito aprendimos a hacer porro, la clase del día. Tenés que tomarlo con total frialdad a lo que ellos te digan y que se pueda charlar en la clase, es más si alguno te habla de sexo tenga la edad que tenga también.

E: — **¿Pasa eso que hablan de sexo?**

S: — Si, porque han visto, han dibujado, han visto una película, etc.

E: — **¿Y cómo lo encaran?**

S: — Yo no tengo drama de hablar. Una vuelta estábamos con sexto y cuarto juntos dando una clase, cuando habían llegado esas revistitas del gobierno. Hablaba diana, la señora que está en tercero.

E: — **¿Qué revistita me decías?**

S: — Habían llegado unas revistas del gobierno sobre educación sexual que eran un poco chocantes, a mi particularmente que no tengo drama de nada me impactó, porque tenía una nena así sentada como que se estaba mirando, abierta, son muy denigrantes, a

mi particularmente no me agradó. Por lo demás estaba bueno el material. Estábamos trabajando sobre eso y había un nenito gordito me acuerdo, que se reía y se reía y Diana se estaba poniendo nerviosa. Le digo que tanto te reís Alexis, a ver cómo te hicieron tu papá y tu mamá como nos hicieron a todos nosotros, teniendo una relación sexual, un encuentro de vagina-pene, una eyaculación se encontró óvulo-esperma y ahí estás vos, por dónde naciste, a tu mamá le hicieron cesárea, no me dice, naciste por parto natural o sea que vos saliste por una vagina como la mayoría de todos nosotros, que te dieron de comer cuando naciste, la leche de mi mamá, tomaste la teta, a dónde está el chiste de todo eso? A ver decímelo así nos reímos todos, estas interrumpiendo a la señora a cada rato, decime que es lo chistoso, no disculpe señora. Vos decías vagina aja jaja ah dijo teta jajaja y así te juro que era re costoso. Diana se tuvo que dar vuelta, y me dice vos le hablas de una forma, me hacés tentar, pero escuchame tanto lío por vagina pene teta, déjame de joder le digo.

E: — ¿Cuál es para vos el objetivo de la educación sexual?

S: — El tema del respeto de ellos mismos hacia su cuerpo y el del otro para no llegar cuando son chiquitos a un abuso, viste que está de moda, todo el mundo, a un abuso sea simple o con penetración, ya más complicado o a la muerte de una criatura o un grande. También para evitar embarazos no deseados que podrían llevar a la muerte por un aborto, la muerte de la criatura porque la matan o un montón de cosas.

E: — Que haya más naturalidad para hablar colabora.

S: — Claro, si no es más complicado darlo, porque vos lo tenés que dar desde el aspecto religioso, hay cosas que no podés decir. Por ejemplo el tema de la anticoncepción no podés decir porque es una cosa natural, la biblia te dice el hombre y la mujer se juntan, tienen relaciones para procrear.

E: — ¿Vos decís en relación a cómo lo entienden ellos?

S: — A como ellos lo transmiten en la casa y de la casa vengan y te hagan un agujero así de grande, porque ellos no lo hablan en la casa, los padres. Mis hijos aprendieron porque yo les dije a calzón quitado qué es un preservativo, cómo usa, porque así tiene que ser me parece a mí, qué tanta vergüenza vas a tener de hablar con tus hijos de educación sexual. Yo en mi casa les compraba los preservativos a los amigos de mis hijos cuando no tenían plata. Lo menos sería un embarazo, no me molestaría, el tema son las pestes.

E: — **¿Te ha pasado de que vengan los papás a decirte algo en relación a esto?**

S: — Si, en la privada.

E: — **¿Por estas cuestiones religiosas?**

S: — No, en la privada supuestamente por el vocabulario que vos usas. Pero hay que ver cómo fue el gurí y lo transmitió en la casa.

E: — **Que difícil porque nosotras somos de otra generación también, aprendimos a los golpes, con lo que pudimos espiar por ahí.**

S: — En mi casa nunca me hablaron. Yo iba a un colegio religioso y me acuerdo una compañera le robaba las revistas porno al hermano y la mirábamos todas en el baño y era la gran picardía de la secundaria de nosotras. Yo tuve mi primera relación sexual la tuve a los 18 años.

E: — **Respecto de la educación sexual esta bueno hablar de lo que se siente, de los temores que tienen.**

S: — Exactamente, vos ves que los chicos hoy en día se encaman porque bueno, está de moda y pasó, y estar con Juan, con Carlitos, es lo mismo. Por eso el tema de los valores, del respeto, de quererse a sí mismo. El otro día estaba en clase y salí por ejemplo, porque las nenas de sexto grado, las barbaridades que le decían a los varones. Salí y le digo, escuchame sos una nena, hacete respetar, que varón te va a respetar así, nadie. Vos no te respetas con las barbaridades que les decís. Es una cloaca tu boca, te grabaría y te

haría escuchar a vos y a tu mamá. Y aparte los chiquitos están escuchando, tengan respeto por los chiquitos. Y se fueron sin decir nada, porque mira que a Mónica le despotrican.

E: — Por eso te preguntaba por las relaciones porque creo que se van forjando y no solo con ellos, sino que te deben ver en tu despliegue como docente acá adentro, con otros compañeros.

S: — Si, mira el señor del comedor todos los días me llama a mí para que lo ayude en el comedor cuando no es mi trabajo y yo lo hago de onda. Estuve muchos años ayudando en un comedor en otro colegio cuando había poco personal o para ir más rápido y yo siempre me metía a ayudar.

E: — Y esas cosas como mejoran el clima.

S: — Yo soy celíaca y por ahí cuando hay algo que puedo comer me guarda, una fruta o algo a media tarde se hace unas escapada y nos trae. Porque venimos todas de privada, ninguna come, ayer por ejemplo les trajo pizza a las chicas y a mi banana. Como le voy a decir que no, re buena onda, re macanudo.

E: — Con Griselda lo hablamos, el clima de trabajo también hace que se trabaje mejor y que las cosas que salen mal no salgan tan mal.

S: — Si, nosotras estamos a las risas, así como a veces nos miramos y nos sacamos chispa por las cosas que pasan acá y te dan ganas de matar a alguien.

E: — ¿Qué objetivo general qué cosas orientan tu trabajo, formal e informalmente?

S: — Más que objetivo, un propósito. Que aprendan, intento cumplir la función que tengo como docente de enseñarles, que logren aprender a leer y escribir. Porque por ahí no todos los chicos pasan sabiendo leer y escribir, al ser unidad pedagógica no tienen tiempo de aprenderlo en segundo grado, por ahí decíamos esto de la frustración. Porque

por ahí vemos que eso no se puede cumplir porque no le dan bolilla en la casa, porque están muy solos, muy abandonados, por un montón de cuestiones. Hay un montón de lugares a los que pueden ir, el club de las abuelas, el Hindú que hay apoyo escolar, son los padres que no se calientan por ahí eso es lo que te pincha el globo.

E: — ¿Y qué pasa si ellos pasan y no saben?

S: — Ellos pasan a segundo sin saber, a tercero sin saber, a cuarto sin saber.

E: — ¿Y en algún momento quedan?

S: — No se puede repetir, en esta escuela nadie repite.

E: — No se puede repetir, ¿pero es un criterio interno?

S: — No interno, de ella porque lo decide ella.

E: — Claro porque por ahí me cuentan eso y yo pensaba cómo, en alguna parte tiene que parar.

S: — En algún momento lo tenés que detener, por el bien de ellos.

E: — ¿Qué herramientas pensás que te ayuda a abordar las cuestiones no formales de la escuela? Como interpretas todo lo otro que ocurre. Por ejemplo traías una clase preparada y algo no te deja desarrollar, como enfrentas todo lo otro que te interrumpe en ese objetivo básico de transmitir un conocimiento.

S: — Y no, porque tenés el tiempo para hacerlo después, si te enloqueces que logras, nada. Yo particularmente hago así, la carpeta dice que tenés que dar tal y tal cosa en tales y tales días más o menos llevamos la cuenta, pero hubo dos paros, una lluvia, se cortó el agua y no diste clases en toda la semana y bueno, será la semana próxima. Se coloca ahí, no se pudo desarrollar por esto por lo otro, escasa asistencia. Si tenés uno, dos gurises no podés enseñar un tema nuevo o lo arrancas con ellos que sabes que son

los que más les cuesta o los que lo van a agarrar más rápido y después seguís con el resto. No hay una receta, lo vas viendo.

E: — ¿Participas de algún espacio de capacitación sobre cuestiones de prevención y promoción de la salud mental?

S: — No.

E: — Esto ya lo hablamos un poco, es del orden de lo vivencial. Por qué elegiste ser maestra me dijiste que no elegiste, después le agarraste amor.

S: — Si, en un principio no pensé que me iba a gustar.

E: — ¿Que de esa elección se mantuvo y qué se transformó de esa experiencia?

S: — Ahí entendí a mis maestras. He retomado muchas cosas de mi maestra de cuarto grado. Yo a la mitad del año de cuarto grado me cambié de escuela. Y muchas cosas que la seño Alicia nos enseñó, Alicia Comas se llamaba, calculo debe haber muerto estaba viejita ya. Mucho le he robado a ella por su forma de dar clases.

E: — ¿Cómo definirías el rol de una maestra?

S: — No sé, porque yo siempre digo que antes de tener el rol de maestra soy madre de ellos, después soy maestra.

E: — ¿Y que sería lo uno y lo otro, que sería ser un poco madre y un poco maestra?

S: — La maestra en sí tiene que enseñar, para que ellos aprendan. Desplegar o sociabilizar los conocimientos para que ellos puedan aprender equis tema. Y el otro tema es la preocupación de todo, más allá de lo que pasa acá. Por ejemplo en la salida no te vienen a buscar un gurí y ya pasó una hora, como nos ha pasado. Yo me pongo en el lugar de la criatura, como la madre se va a olvidar, esa sensación de abandono no se la sacas más. Me pongo en el lugar de ellos porque tengo nietos, mi hija se llega a olvidar y le sacó la cabeza, pero acá, ay me dormí, no me di cuenta, estaba mirando la novela

E: — Bueno esto ya me lo respondiste un poco con lo de tu maestra Alicia, pero si te acordás de alguna anécdota que nos quieras contar.

S: — Me acuerdo que una vuelta escribí mal a través, que se escribe separado, con v corta y ese. Yo había escrito a través con h todo junto b larga y z, ella me lo puso en rojo y desde entonces nunca me olvide como se escribe. Fue una puñalada en el corazón que me haya escrito arriba así tan grande eso porque yo la amaba, y cada vez que veo o tengo que escribir la palabra a través me viene ella a la cabeza. Veo el margen de la hoja de la carpeta escrito con letras rojas y me empiezo a matar de risa. Por eso yo sé el cuidado que hay que tener al tratar con los chicos, porque hay cosas que no te las olvidas nunca más y lo marcas a fuego. Sea con palabras buenas o con palabras malas, los marcas a fuego.

E: — ¿Tienen algo en común las situaciones que exceden lo planificado? o sea hay una cuestión recurrente que no te deje desarrollar la clase.

S: — ¡Ah! Las inasistencias.

E: — ¿Cómo responden los maestros antes las falencias en la atención en salud?

S: — Los hemos llevado al centro de salud un montón de veces.

E: — ¿Y cómo se las arreglan acá?

S: — Entre nosotras nos cubrimos. Siempre cuando pasa algo entre nosotras nos cubrimos. Pasó algo y diana se tuvo que ir o vienen hace días con dolor. La otra vez un nene tenía una pudrición en el pie. Se lo llevaron de acá.

Tenía una nenita con sarna y me mostro. Y yo me contagie de sarna hace como quince años en el colegio, iba a la secundaria. Como soy alérgica pensé que era alergia. Después mis hijos tuvieron, y también son alérgicos. Yo no le di bola, me ponía una crema como que me calmaba y a la noche me desesperaba la picazón y ni fui al médico nada y después se contagia mi marido y ahí nos dimos cuenta de que no era alergia. Entonces fui al médico, chica vergüenza cuando me dijo, tienen escabiosis ustedes. Y

eso qué es, le digo, es sarna. Nunca me voy a olvidar la vergüenza que pase en ese momento.

E: — ¿Por qué vergüenza?

S: — Porque vos decís sarna y lo primero que te imaginas es el perro todo sarnoso y lo primero que le dije es pero nuestro perro no tiene sarna. Ya era maestra y todo y no sabía, le digo está limpito y todo. Porque yo lo asociaba a la suciedad y al perro. Y el médico me dijo que, no tiene nada que ver. La sarna del perro no se contagia al ser humano, y no es una cuestión de que seas limpio o sucio. Esto es un parásito te lo contagias y lo tenés, seas de la clase social que seas, es muy parecido al piojo. Y te pica a la noche cuando el parásito va escarbando o a la tardecita, parece que te quemaran viva por dentro. Te sale en todos lados y tenés que tener mucho cuidado, hay que lavar todo con agua caliente. Por eso sabía que era sarna, le pregunté de dónde la sacó, mi hermana y la compañera de mi hermana tiene. Nadie se dio cuenta en la escuela que estaban así de lastimadas esas nenas. Una de las nenas tenía las manos como una viejita de tan avanzado. Llamaron a los padres las llevan al centro de salud y volvieron con el certificado de que estaban en reposo.

E: — Vamos a pasar a las de cierre. ¿Qué pensás sobre este tema, sobre tu trabajo en la escuela con los chicos, las demandas que van más allá de aprender a contar y a escribir, todo lo otro que ocurre en la escuela?

S: — En cuanto a las problemáticas que ocurren con los grandes como que ellos cuando están acá se olvidan del resto del mundo y están como tranquilos en ciertos casos, no todos. Pero si cuando logras mantener ese equilibrio como decíamos hoy, después hay otro que siguen con su cabecita en todo ese quilombo que hay en su casa y demás. Ojala le pudiera solucionar todo a todos ¡sabes que!

E: — ¿Desde qué lugares te interrogan a vos esos acontecimientos? ¿Te producen algo desde lo personal?

S: —Te hacen pelota, te da mucha impotencia, mucha rabia. Porque hay cosas con las que no podés hacer nada y le buscas y le buscas la vuelta. Te hace sentir una porquería porque no poder ayudarlos. Hemos tenido casos de violación de un nene y vos decís pero por qué no me di cuenta y cosas así. A mí personalmente me hace pelota porque yo tengo hijos, tengo nietos y ¡si habré pasado con ciertos casos sin dormir! Por ahí trato de separar pero es imposible.

E: — **Frente a todo eso tenés alguna cosa, que vos decís yo intento, ¿cuál es tu intento con esos chicos que padecen estas problemáticas tan profundas?**

S: — Escucharlos, porque necesitan. En ciertas cosas vos tenés todo un protocolo a seguir, no podés salirte de eso. Si el chico habla, me pasó el otro día en otra escuela una nena que fue abusada, fue manoseada por un empleado del abuelo. Me empezó a contar yendo al parque Berduc y yo no podía hablar, lo único que pude hacer es escucharla y después la abracé y le digo estoy tan contenta de que hayas podido hablar. ¡Horrible! De quinto grado, yo la miraba y veía hacía días que iba con campera y amorosa la nena, y linda. Y un día le digo sacate Sofi que te va a salir perejil por acá por el cogote, y no quería. Y después la llamo al rato en el aula y le digo sacate la camperita que te vas a transpirar y te va a dar olor feo debajo de los brazos, en las axilas. Yo cuando estoy con campera y transpiro y no me quiero sacar porque tengo la remera rota, sucia, vieja, me agarra olor a chivo como dicen ustedes, y se van a reír de vos y se la desprendí un poquito.

Y al otro día cuando íbamos al parque me dice te acordás el otro día que yo no me quería sacar la campera porque a mí me da vergüenza. Le dije que ya lo habíamos hablado en ciencias naturales, los cambios del cuerpo. Te van a empezar a crecer las tetis, no vas a tener más que yo eso sí porque me voy a enojar, le digo. Vas a tener que usar corpiño y toallita y todo eso, orgullosa tenés que estar, orgullo tenés que tener de tu cuerpito que te regalo dios. Algunas somos más vacas como yo otras son más flaquitas, somos rubias, negras. Tenemos que estar contentas con nuestro cuerpo. Lo que pasa es que a mí me

paso esto, y me contó. Me dio un nudo en la garganta. Fue un hombre grande, empleado de mi abuelo y yo no podía hablar y después no sé qué me pasó que hable, me dijo.

E: — ¿Y lo habló primero con vos?

S: — No ya lo había hablado, y ahora está todo en la justicia. Le dije que hizo bien en hablar para que no le pase a ninguna otra nena nunca jamás. Si seño eso mismo me dijo mi mamá, me contestó. ¡Horrible déjate de joder!

E: — ¿Qué rol social tiene la escuela para los chicos, para la comunidad, para la familia?

S: — Se ha perdido un poco la imagen esa de la escuela como segundo hogar. Yo trató de inculcar eso en mi familia y con los chicos acá. Siempre lo sentí así. Yo por ejemplo salgo a las siete de la mañana y vuelvo cinco, cinco y media, estoy más horas acá y en la otra escuela que en mi propia casa. Les digo a los gurises que es la segunda casa, hay que cuidar a todos los integrantes como a la familia. Toda la vida les he dado a mis hijos el regalo del día de la maestra y del día de la madre para las maestras. Se ha perdido mucho eso lamentablemente pero es lindo que ellos lo vean así.

E: — ¿Para qué cosas de la vida adulta pensás que los preparas?

S: — Para ser personas sobre todo, lo otro viene solo (risas).

E: — Alguna anécdota o experiencia en relación a esto que vengo planteándote sobre todo lo que excede la estricta transmisión de conocimiento que nos puedas contar.

S: — Ay no se no se me ocurre ninguna.

E: — No sé, algún día que venias a dar un tema y tuviste que dar otro porque pasó algo.

S: — Ah sí, miles de veces ha pasado eso. Pasó una situación, yo había traído las láminas, los dibujos todo, estaba espectacular me acuerdo y Valentina empezó a llorar de la nada. Decía que se quería ir, la saqué del curso y me fui al baño con ella, le pregunté en qué la podía ayudar, si me quería contar por qué se quería ir. Yo sabía que era una familia complicada. Me contó que a la noche el papá la había cagado a palos a la mamá, ella lo tenía alzado al hermanito, que va ahora a primer grado. Se lo sacó de los brazos y lo tiró arriba de la cama, el bebé rebota y cae al piso, la llevó arrastrando de los pelos a la madre y la encerró en el baño y se escuchaban los gritos. Ella agarró al bebé y lo alzo, lo llevo no me acuerdo si abajo de una mesa o adentro de algo hasta que dejaron de escuchar los gritos. Y cada vez que ellos se peleaban o se separaban te dabas cuenta en la cara de la nena. Empezaba con dolores para irse porque ellos están pensando en qué pasa en la casa.

E: — **Y mientras vos charlabas con ella ¿los compañeros?**

S: — Lo que tienen es que en ese sentido, o empiezan a salir cosas o se solidarizan. Te salen ah porque mi papá corrió con un cuchillo a mi mamá, ah porque mi papá le pegó una trompada a mi mamá, se cagaron a puteadas, se dijeron de todo, le rompió no sé qué, le azoto el celular porque se estaba escribiendo con un macho.

Bueno, ya estamos, ¡muchas gracias!

Entrevista N° 5

Fecha: viernes 10 de noviembre de 2018

Lugar: Escuela Bartolomé Mitre. Oficina pequeña que sería la dirección pero no se usa para tal fin.

Sujeto entrevistado: entrevistada n°5, maestra de 3° grado

E: entrevistadora

S: sujeto entrevistado

E: — La primera pregunta es ¿Qué es para vos la salud mental? cuál es tu opinión, que pensás vos cuando pensás en salud mental.

S: — La salud mental es cuando uno se siente bien, físicamente y por consecuencia tenés salud mental pienso.

E: — ¿Cómo se trabaja en la escuela la salud mental? También en tu opinión

S: — Si, se trabaja acá en la escuela cuando uno les da el disparador. Los chicos vienen, si están bien en la casa, si están limpios, siempre como la primera escuela es la casa, uno cree que vienen cargados con un saber previo a descargar acá. Lo que traen de la casa uno lo apoya y lo potencia.

E: — ¿Existen programas, talleres o actividades de prevención y promoción de la salud y la salud mental que se desarrollen en la escuela?

S: — Si, acá tenemos el dispensario y a veces vienen. No por salud mental pero a veces vienen por la gripe, a dar alguna charla, unas enfermeras y un médico. Otras veces estuvieron con el tema de la garganta te acordás que hubo una bacteria. No de la salud mental pero si de salud en general.

E: — ¿Y cuando vienen participa toda la escuela?

S: — Si, todas la escuela, directivos, docentes, en el salón y ellos dan la charla para todos y traen ellos panfletos, los tenemos.

E: — ¿Qué nos podes contar sobre políticas públicas destinadas al tratamiento de estas cuestiones preventivas y promocionales de salud en la escuela u otra institución que los atraviese?

S: —Si, con el dispensario, eso que te conté. Nunca vi un psiquiatra que es de salud mental. No especifico de salud mental. Otras cosas, gripe, vacunación

E: — Bueno, esto es más personal, ¿cómo elegiste ser maestra y qué sentimientos acompañaron la elección en el momento?

S: — Por vocación, viene de familia, somos todos docentes y me gusta tener contacto con los chicos y los quiero.

E: — ¿Cuánto tiempo llevas siendo maestra?, ¿y cuánto en esta escuela?

S: — 18 años y en esta escuela 12.

E: — ¿Qué características tiene esta escuela?

S: — Bueno tiene niños muy pobres, con muchas necesidades físicas, de alimentación, faltos de mucho cariño porque te demuestran a cada rato, te abrazan. Niños a los que les faltan muchas cosas.

E: — ¿Y la comunidad educativa? Ampliando un poco, los padres, otras instituciones.

S: — Y los padres a veces acompañan y a veces no. Porque son padres que tienen muchos niños y trabajan y los dejan, no son tan apegados. Al tener muchos chicos no suelen venir mucho a la escuela o a las reuniones. Son muy desapegados de los niños.

E: — Características en común de los chicos que vienen acá, que a vos te llame la atención.

S: — La característica en común es que son chicos carenciados y falta de amor de parte de la casa. Lo único que tienen somos nosotros, no es que seamos los únicos pero lo único que se llevan. Andan siempre en la calle, ahora con la escuela Nina es bueno que ellos con los talleres estén siempre acá, están hasta las cuatro de la tarde y están contenidos.

E: —Y al ser una escuela Nina le da una complejidad diferente, porque ustedes que son maestras de grado, por lo que he estado viendo es como que arrastran de la mañana ya con un recorrido.

S: — Si, pero para mí para esta escuela es bueno porque por lo menos están contenidos de la mañana hasta la tarde.

E: — ¿Cómo describirías tu relación con tus alumnos? Podés hacerlo con una anécdota o algo que quieras contar.

S: — Muy buena. Por empezar que ellos me escuchan, no es que yo vengo a dar aprendizaje sino que yo aprendo mucho de los niños también. Hay chicos a los que les gusta que les hable y yo dejo que hablen conmigo. Yo diría que es muy buena la relación. Tengo un carácter fuerte, me gusta que cuando doy el contenido ellos lo escuchen, que colaboren, que se hagan sus preguntas y demás pero quietos. Y cuando terminemos sí que ellos puedan levantarse, pedir para pasar al pizarrón y hacer todo el descargo. Pero mientras yo doy el contenido ellos tienen que estar atentos, si se puede, al tema.

E: — ¿Por qué decís si se puede?

S: — Porque muchas veces hay niños que están más inquietos y trato de estar atenta a ese nene porque pone inquieto a los otros.

E: — De eso me interesa charlar.

S: — Si, vos venís con un tema pero hay veces que algún nene te dice ay señorita mi papa se chupo anoche, se peleó con mi mamá. Y tenés que hablar ese tema, porque ellos traen un lenguaje de acá del barrio y vos tenés que tratar de enseñar con eso, con lo que traen los niños. Entonces ese disparador que trajo ese chico ya te da para avanzar en el tema y aprovechás eso y ya busco situaciones problema, oraciones, efemérides, aunque vos no lo creas es un disparador para mí, yo trabajo así.

E: — Esas son las situaciones que me interesa escuchar.

S: — Es que a veces no podés dar ese tema que trajiste porque ellos quieren contar. Te ven a vos como una persona con la que se pueden desahogar, son pequeños pero ellos quieren contar. Contarte qué pasó en el barrio, tiros, drogas. Ellos hablan como si tal cosa de la droga, seño usted se droga, o allá venden droga. Y les digo, chicos eso vamos a dejarlo para los grandes, pero son chicos los que venden y bueno pero vamos a dejarlo.

E: — ¿Cuáles consideras que son las dificultades más recurrentes de los chicos? bueno un poco lo venís diciendo.

S: — Si, todo eso.

E: — ¿Hay alguna de estas problemáticas que vos veas que corresponda a la actualidad?, que vos digas esto pasa en estos últimos años.

S: — No, yo en estos últimos años no. Ahora como que se ha agrandado más el tema de la droga, pero siempre fueron chicos golpeados, chicos no queridos. Y a veces decimos por qué los chicos no aprenden y son niños que ya desde la panza su mamá no los quiere, te digo así hablando mal y pronto.

E: — Yo veo que las maestras tienen como una parte intuitiva que queda por fuera pero que es fundamental en el trabajo.

S: — Claro, si, yo los veo y ellos mismos te lo dicen entonces como no va a ser así. Si ya desde la panza las mamás no comen, están mal alimentadas ya no los quieren, ese niño percibe.

E: — **¿Y muchas madres jóvenes?**

S: — Muy jóvenes, niñas que yo las he tenido en sexto y vienen acá a mostrarme la panza como si tal cosa, seño estoy embarazada. Chicas que quizá en la primera menstruación ya están embarazadas, es así. Pero son gente buena, yo no he tenido problemas nunca, chicos cariñosos. Si vos venís a trabajar tenés que saber en qué escuela estás trabajando, porque venir a decir ay son esto son lo otro, tenés que saber de dónde salió ese niño.

E: — **¿Y vos eso lo aprendiste sola o tuviste alguna instancia formal?**

S: — No, cuando yo me recibí, soy profesora de primaria con especialización, me faltó un año y hubiese sido psicopedagoga. Me gusta el trabajo acá. Me hubiera podido cambiar porque me titularizar en otro lado, pero lo hice acá porque me gusta.

E: — **Te preguntaba si hay alguna instancia en la escuela que te anoticie acerca de qué tipo de población se trabaja por ejemplo.**

S: — No, cuando vos entras a una escuela sabes. Pasarela le dicen, vos sabes a qué escuela vas, en los barrios, tenés que conocer. Si vas al centro tenés otro tipo de criatura. La manera de ser de los chicos, como se comportan, vos entras y ya lo sabes.

E: — **¿Entre ellos y en sus relaciones ves alguna particularidad?**

S: — No, no veo ninguna particularidad, se relacionan bien. Tienen la misma manera de hablar o las mismas partes donde asisten, por ejemplo la placita, se juntan hasta las doce de la noche.

E: — **Estas preguntas son sobre las herramientas que utilizas, la primera es ¿cómo los evaluás?**

S: — Día a día los evalúo, veo como vienen. No solo voy a dar un examen. Según cómo se comportan y el tema que doy, ellos van haciendo en el pizarrón, van leyendo lo poco que pueden y como pueden y yo voy evaluando. No es que doy un examen como en las escuelas normales, a veces si, a veces no, según con el grado que me toque, según como son los niños. Hay grados que me toca en tercero, que vienen con más saberes previos y otros que vienen con menos entonces yo me tengo que adecuar al grupo, siempre con el grupo que me toca.

E: — **¿Qué cosas consideras que afectan la evaluación?, un poco lo venimos hablando.**

S: — Si, no bien nutridos, no son queridos, padres agresivos.

E: — **Un contexto difícil ¿Varían tus criterios de evaluación? según como sea cada chico. Por ejemplo a este apunto a que sepa tal cosa.**

S: — No. En tercer grado a lo que apunto es a que sepan leer, escribir y las cuatro operaciones.

Segunda parte

E: — **Bueno, vamos a continuar con la entrevista de Diana de tercero. (Lunes 3 de diciembre)**

Habíamos quedado en la parte sobre las herramientas que utilizas ara trabajar, la pregunta es cómo evaluás. ¿Querés agregar algo?

S: — Yo tengo diez chicos y no les doy lo mismo a todos. Para la evaluación y para los aprendizajes también, porque no aprenden igual, eso no existe.

E: — **¿Qué cosas considera que afectan la evaluación? bueno esto que me venís diciendo de que hay que ver cómo vienen.**

S: — Todo eso.

E: — La otra es, ¿varían los criterios según las características de cada chico?

S: — Sí.

E: — ¿Qué cosas orientan tu trabajo formal e informal?, formal sería en cuanto a currícula o programa.

S: — Yo siempre oriento con lo que manda el consejo, después adapto según la escuela, los niños y el grado que me toque. Porque no se puede bajar la currícula que a veces dice que enseñe un sustantivo y los chicos ni saben, entonces vas tomando de cualquier cosa de lo cotidiano para enseñar.

E: — Y esas herramientas que vos tomas para hacer tus adaptaciones ¿es de tu recorrido personal?

S: — Si, de mi recorrido personal y de los libros también, porque hay libros para eso, los manuales. Acá también manda el consejo, linda bibliografía, así que saco de todo un poco.

E: — ¿Qué herramientas podrías considerar importantes para el abordaje de las cuestiones no formales específicamente? Con no formal me refiero a toda la contingencia alrededor del aprendizaje.

S: — Acá lo no formal es cómo vienen los chicos, vos viste que acá hay mucha droga y a los niños les afecta un montón porque los chicos saben más de droga que yo. También la situación de desamparo.

E: — ¿Y a qué apelas frente a eso?

S: — Y a tomarlo como lo cotidiano, porque ellos lo toman como normal, como que es una bayaspirina, no puedo ponerme a la defensiva con esas cosas que ellos lo tienen asumido. Lo tengo que hacer si no, no puedo dar clase. No me puedo horrorizar porque es una cosa que ellos toman como tomar coca cola. Ellos dicen, por ejemplo mi papá me llevo anoche a comprar droga, fuimos en el auto. Y que vas a decirle, tenés que

escucharlos también, como una cosa normal, como que comimos un asado, fuimos a comprar droga.

E: — ¿Y eso lo aprendiste con la experiencia, con el tiempo?

S: — Con el tiempo, sí. Lo que yo tengo son los años de docente. La experiencia.

E: — La experiencia te ha dado herramientas.

S: — Me ha dado herramientas porque por ejemplo los chicos vienen, son cinco hermanos y todos tienen diferentes padres, todos tienen problemas, entonces la persona que no está acostumbrada se horroriza. Cada escuela tiene su particularidad.

E: — La siguiente pregunta es si participas de algún espacio de capacitación sobre estas cuestiones, ya sea de prevención o promoción o que tengan que ver con las problemáticas.

S: — Si, estuve en dos cursos de prevención a la droga que mandó el consejo

E: — ¿Y destinado a quién?

S: — A docentes y a la MOI.

E: — ¿Y específicamente para esta escuela?

S: — No para todas las escuelas públicas.

E: — Sos la primera que me mencionas, ¿fueron todas?

S: — Fui yo y la MOI. No fueron todas las chicas porque no se puede dejar, porque viste que siempre lo hacen en un horario que algunas no pueden.

E: — Esta pregunta es más del orden de lo vivencial ¿por qué elegiste ser docente?

S: — Ah porque me gusta, mirá podría decirte un montón de cosas. Me gusta porque todos en mi familia son docentes y a lo mejor la vivencia de mi familia me llevo a ser docente y aparte me gustan mucho los chicos.

E: — **¿Qué de esa elección se mantuvo y que cambio con el tiempo?**

S: — Yo quería ser maestra por los niños y hay que tratar mucho con los padres, ese es el problema. Los padres son raros, no raros sino que yo que tengo experiencia eran diferentes cuando yo empecé, los padres eran más sociables, más educados, y ahora no, vienen siempre a la defensiva, vienen y vienen a pelearte a maltratarte, eso es lo que yo veo.

E: — **¿Cómo definirías el rol de una maestra?, a tu criterio no una definición ¿Qué haces vos acá?**

S: — Hago de todo, trabajar con los niños, ser madre, abuela, psicóloga, trabajo con la familia, ser todo, ser docente es ser todo. Porque el niño viene con un manojito de cosas que no te imaginas y por ahí querés dar clase y lo tenés que escuchar. Y en vez de dar clases charlas, que eso es una clase también.

E: — **¿Vos sabías de esto previamente al tener docentes en tu familia?**

S: — No, no sabía porque en mi familia que son todos profesores que se yo, ellos tenían otras vivencias de la escuela, de los padres. Lo que decía la profe era palabra mayor y ahora no, nada que ver. Hay como un puente como que se ha roto en la sociedad con la escuela, son los padres no son los niños.

E: — **Es como que socialmente hay un cambio de visión de los docentes.**

S: — No del docente sino los padres porque la maestra con los chicos siempre está bien, después vienen los padres a encararte. En la otra escuela donde trabajo son chicos de nivel un poco más elevado y los padres se pelean por la bandera y los chicos que tienen que ver.

E: — La siguiente pregunta dice tenés algún recuerdo de docentes que te hayan marcado positivamente ¿Tenés alguna anécdota?

S: — Si, me acuerdo de la maestra de primer grado, la señorita Lola. Ella decía que los chicos aprenden a leer en primer grado y yo aprendí a leer después de las vacaciones de julio. Ella llamó a mi mamá porque yo ya sabía leer, seis meses y ya sabía leer y mi mamá le dijo que como ella era docente, yo estaba muy empapada, que a lo mejor era eso, pero ella estaba re contenta.

E: — ¿Tiene alguna cosa en común las situaciones que interrumpen las actividades en el aula?

S: — No. Siempre para entrar con los chicos a enseñar veo como están, que disparador ellos me traen. Porque muchas veces yo traigo algo y ellos tienen otra cosa, más acá que es Nina. Vienen ya medio cansados porque han hecho deporte entonces la primer hora hago clases de lectura, cosa que los apacigüe.

E: — ¿Cómo responde la escuela, las maestras, cuando hay deficiencia en la atención en la salud de los chicos?

S: — Y se llama a la casa. A veces hasta la directora ha llevado los chicos al centro de salud que tenemos acá a dos cuadras. Lo teníamos al Leo que tenía algo en la cabeza y la directora lo llevó. Previamente le habíamos avisado a la madre. Toman iniciativa desde la escuela, de llamar al padre y si no va el padre, se lo lleva de dirección. Se trabaja con el centro de salud.

E: — ¿Tienen alguna manera particular de hacerlo o según como vayan surgiendo las cosas?

S: — Si, según como vayan surgiendo.

E: — Bueno como para ir cerrando las últimas preguntitas. ¿Qué pensas del tema que nos convoca?

S: — Y te provoca insatisfacción porque vos venís a la escuela a enseñar no a ocuparte de otro rol que no te corresponde, pero tenés que cumplir igual porque no vas a dejar al niño con un montón de cosas. Vienen sucios, vienen con montones de problemas, que le han pegado, que le han pegado a la mamá, droga.

E: — **Claro es un montón, antes de llegar al aprendizaje hay un montón de cosas.**

S: — Yo estoy contenta, le decía a la vice. Estoy contenta de que mis niños sepan leer, escribir y la comprensión lectora con eso estoy feliz. No puedo parar a dar naturales o sociales, hago una efemérides y ya me prendo para dar naturales, el cuidado del cuerpo, la comida y ya doy naturales. No puedo sentarme como en la otra escuela y decir voy a dar naturales porque a estos chicos vos tenés que darles herramientas para su vida, que es saber leer y escribir y hacer las cuatro operaciones. No quitándole porque he tenido grados que han sabido un montón. He tenido grados que, de sexto que la profesora de primer año me ha pedido la carpeta, de chicos que han salido re bien. Pero es según el grupo que te toque.

E: — **Claro y en ese sentido vas viendo, vas priorizando.**

S: — Voy priorizando el aprendizaje, no es que quiero denigrar ni nada, pero veo qué grupo me toca. Porque hay niños que desde la panza no tienen alimentos suficientes, entonces como va a aprender la criatura. Tenés que darle herramientas para la vida.

E: — **¿Desde qué lugares te interrogan a vos estos acontecimientos? de manera personal digo. Capaz que ahora no porque hace rato que lo haces, pero cuando te encontraste con esta situación así tan compleja de la escuela.**

S: — Si, primero me shockeó pero después fui queriendo a los chicos porque si vos no ponés un poquito de vos no se puede, muchas maestras han renunciado. Porque las criaturas acá te necesitan, no hay otra. Por más que sean mal educados, por cómo viven ellos te necesitan. Y yo me siento bien en la escuela.

E: — ¿Hay algún principio o criterio que te oriente? Por lo que me venís contando esto de priorizar podría ser uno.

S: — Si, es un trabajo re amplio acá. Lamentablemente no es reconocido en la sociedad. No es reconocido porque hasta el presidente que llegó allá le enseñó una maestra.

E: — La siguiente pregunta tenía que ver con eso, con esto que vos me decís hasta al presidente le enseñó una maestra. Bueno la siguiente pregunta decía que relevancia tiene para usted estos acontecimientos en relación a la escuela y el rol social de la escuela.

S: — Si, muy amplio es el rol social que tenemos nosotros y muy poco reconocido.

E: — ¿Para qué cosas de la vida adulta pensás que preparas a estos niños?

S: — Para el trabajo y para la familia. Principalmente para que formen una buena familia y después para que accedan al campo laboral con algo, que sepan algo. Más allá de que estamos en primaria, enseñándoles a escribir, a leer y a que sepan las operaciones van a tener herramientas como para trabajar, por ejemplo les enseñas medidas y montones de cosas para trabajar de albañil. Para cualquier tipo de ocupación que quiera tener le va a servir.

E: — La última pregunta, en realidad te pido que me cuentes alguna anécdota en relación a estas demandas por fuera del aprendizaje, si te acordás de alguna situación puntual.

S: — Vos sabes que me paso una situación, por eso digo los chicos como están acostumbrados a la violencia. Hace como siete años, acá en esta escuela, tenía un grupo de sobre edad, chicos grandes que iban a sexto. Los tuve cuarto, quinto y sexto. Me los dieron a mí porque yo los llevaba bien.

E: — ¿Sobre edad que quiere decir?

S: — Quiere decir que tiene, mayor de doce años, terminaron como a los catorce, quince. Se me había hecho como un derrame en el ojo. Entonces fui al médico y me dijo que eso se hace muchas veces por presión, pero que una vez en la vida se hacen esos derrames, te va a durar una semana el ojo rojo pero no es nada. Cuando llego acá el lunes, eso me paso un sábado, uno de los muchachos grandes que tenía quince años me dice qué le paso seño, y no sé le digo. Me dice ¡que pegue acá!, y yo no entendía, acá me decía, a quién le digo, su marido. Ahora lo voy a agarrar a la salida, por qué, ¡no! mire como tiene el ojo. Y por eso me decía que pegue acá. Él pensó, como ellos viven con tanta violencia, que mi marido me había pegado. Cuando se tranquilizó le digo, que pensás vos, como mi padrastro le pega a mi mamá capaz a usted le pegó. ¡No! le digo, eso no se sabe que paso, pero mi marido no me pegó.

E: — **Él quería defenderte.**

S: — Que pegue acá me decía, y siempre lo tengo presente a eso, pobrecito. Así que la violencia que vive lo llevó a pensar que yo tenía el ojo así porque me habían pegado. Y me decía que pegue acá y a la salida lo voy a agarrar a su marido, porque siempre me viene a buscar él.

E: **¿Y algún otro comentario de los chicos de tu ojo?**

S: — Estaban todos viendo, pensaban eso también, había otros más. Las nenas no, estaban todas pasivas, los varones eran. Eso me quedó, se pegaba en el pecho, estaba enojado, estaba re enojado, hasta que se calmó y recién le pude explicar. Re lindo, lindo porque me defendió una criatura catorce, quince años.

E: — **Te das cuenta de la postura que toma él frente a eso.**

S: — Claro, que no le gusta. Porque siempre se dice que un niño abandonado es abandonico también, que el niño que le pegan también pega, pero el niño quiere cambiar, pero dónde están las herramientas para que cambie, si en la casa pasa eso y el ve eso.

E: — Bueno, muchas gracias.