

HACER DOCENCIA EN TIEMPOS DE CRISIS

Un estudio en la cotidianidad de escuelas secundarias del
Gran Resistencia y en una pequeña localidad de la
provincia del Chaco

POR MAIA MILENA ACUÑA

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Argentina

DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL

Universidad de Málaga (UMA), España

DIRECCIÓN

Dra. Silvia Mariela, Grinberg (UNSAM, Argentina)

Dr. José Ignacio, Rivas Flores (UMA, España)

CODIRECCIÓN

Dr. Claudio R. Nuñez (UNNE, Argentina)


TESIS DOCTORAL EN RÉGIMEN DE CO-TUTELA

MAYO 2022



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Maia Milena Acuña

 <https://orcid.org/0000-0001-7954-5430>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



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

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Escuela de Doctorado

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Doctorado en Ciencias Sociales / Facultad de Trabajo Social / Universidad
Nacional de Entre Ríos (UNER), Argentina

Doctorado en Educación y Comunicación Social / Facultad de Ciencias de la
Educación / Universidad de Málaga (UMA), España

TESIS DOCTORAL EN RÉGIMEN DE CO-TUTELA

*Hacer docencia en tiempos de crisis. Un estudio en la cotidianidad de escuelas
secundarias del Gran Resistencia y en una pequeña localidad de la provincia del
Chaco*

Por Maia Milena Acuña

Dirección

Dra. Silvia Mariela, Grinberg (UNSAM, Argentina)

Dr. José Ignacio, Rivas Flores (UMA, España)

Co-dirección

Dr. Claudio R. Nuñez (UNNE, Argentina)

Mayo, 2022 - Facultad de Ciencias de la Educación, Málaga, España



EFQM AENOR



Edificio Pabellón de Gobierno. Campus El Ejido.
29071
Tel.: 952 13 10 28 / 952 13 14 61 / 952 13 71 10
E-mail: doctorado@uma.es



DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D./Dña MAIA MILENA ACUÑA

Estudiante del programa de doctorado EN EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL de la Universidad de Málaga, autor/a de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: HACER DOCENCIA EN TIEMPOS DE CRISIS. UN ESTUDIO EN LA COTIDIANIDAD DE ESCUELAS SECUNDARIAS DEL GRAN RESISTENCIA Y EN UNA PEQUEÑA LOCALIDAD DE LA PROVINCIA DEL CHACO

Realizada bajo la tutorización de JOSÉ IGNACIO, RIVAS FLORES y dirección de SILVIA, GRINBERG Y JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES. Co-Dirección a cargo de CLAUDIO, NUÑEZ.

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante a la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 2 de MAYO de 2022

Fdo.: MAIA MILENA ACUÑA Doctorando/a	Fdo.: JOSE IGNACIO RIVAS FLORES. Catedrático del Departamento de Didáctica y organización Escolar Universidad de Málaga. Tutor/a
Fdo.: SILVIA GRINBERG FLORES	JOSÉ IGNACIO RIVAS
Director/es de tesis CLAUDIO, NUÑEZ Co-Director	



Como directores y directora de la tesis doctoral en régimen de cotutela titulada: “Hacer docencia en tiempos de crisis. Un estudio en la cotidianidad de escuelas secundarias del Gran Resistencia y en una pequeña localidad de la provincia del Chaco”, realizada por Maia Milena Acuña, consideramos que reúne los requisitos científicos, académicos y formales exigidos para proceder a su defensa pública. Por ello, damos nuestra autorización para su presentación.

En Málaga, a 20 de mayo de 2022

Dr. José Ignacio Rivas Flores

Dra. Silvia María Grinberg

Dr. Claudio Núñez

Índice de capítulos y subapartados

Índice de imágenes	3
Agradecimientos	8
Introducción	11
Fundamentación y relevancia del problema de investigación.....	11
Primera parte. Construcción conceptual y metodológica	29
Capítulo 1. Estado de la cuestión y construcción conceptual	31
1.1. Reconfiguraciones en los dispositivos de disciplinamiento.....	35
Sociedades de aprendizaje: el lugar de la enseñanza en el hacer docencia	43
Sociedades de gerenciamiento	47
El cruel optimismo como resultado de estrategias gerenciadas de inclusión y permanencia	55
1.2. Crisis político-económica: el año 2001, migraciones campesinas y su ocupación periférica dentro de las ciudades	58
El suelo escolar como configurador del territorio sobre el que escuelas y docentes trabajan a diario	64
El lugar escuela como configurador de significados sobre las historias institucionales	68
Habitar la escuela para volverla lugar	78
1.3. Acerca de la noción “hacer docencia”: sus aportes en la configuración de la vida escolar	83
Antecedentes en torno de la noción de hacer docencia en el campo de la educación y las ciencias sociales.....	89
La fabricación artesanal como estrategia de configuración de las escuelas en el siglo XXI.....	98
Capítulo 2. Abordaje metodológico	107
2.1. Construcción del objeto de estudio	107
2.2. Diseño y desarrollo del trabajo de campo	112
2.2.1. Estrategia metodológica	114
2.2.2. Criterios de selección de las escuelas	119
2.2.3. Acerca del trabajo en terreno	121
Cuadro de sistematización de entrevistas.....	124



Cuadro de sistematización de observaciones participantes.....	125
Cuadro de sistematización de observaciones de clases.....	126
2.2.4. Acerca de la recopilación de información dentro del campo.....	126
2.2.5. Análisis de la información.....	130
2.3. Caracterización de las historias institucionales.....	131
La Escuela del interior: del corazón del pueblo hacia la periferia urbana.....	133
Especificidades de los proyectos pedagógicos de la escuela del interior.....	144
La escuela de las periferias en la capital chaqueña.....	150
Especificidades del proyecto pedagógico de la escuela de la capital del Chaco.....	159
Segunda parte. Habitar escuela, suelos y lugares con sentido.....	171
Capítulo 3. El suelo escolar y las alianzas con la comunidad.....	173
3.1. Las escuelas "del fondo".....	176
3.2. Hacer docencia entre la precariedad y la autogestión.....	191
Un hacer docencia que se sostiene desde el discurso optimista del "sí se puede".....	211
La venta de pizzas y el bingo: emprendedurismo y autogestión escolar.....	220
3.3. Feedback o estrategias de intercambio entre escuelas y comunidades.....	227
3.4. "Si yo no lo hago, ¿Quién lo hace?" estrategias pedagógicas de permanencia.....	233
3.5. Hacer docencia en tanto acto político.....	246
Capítulo 4. La construcción del lugar escuela.....	253
4.1. Entender a la comunidad: la escuela como lugar habitado colectivamente.....	258
Las escuelas del fondo como lugares que delimitan modos de permanencia y pertenencia.....	268
4.2. La configuración de lugares escolares comunes a partir de estrategias de trabajo colectivo.....	270
Horizontalidad en la distribución espacial y circulación de la palabra.....	275
4.3. Escolarizaciones intermitentes y preocupación porque estén en la escuela ...	280
Marcar la cancha.....	285
Capítulo 5. La enseñanza como eje prioritario del trabajo docente.....	291

5.1. Enseñar contra todo pronóstico	293
5.2. La enseñanza personalizada en trayectorias intermitentes	300
5.3. Construir identidad a través de la enseñanza	307
El encuentro Provincial de Bandas Estudiantiles	309
La murga “Herederos del Mate”	311
5.4. Negociación y canales de comunicación a través de la enseñanza	315
5.5. Los estudiantes exigen ser enseñados	322
Conclusiones y nuevos suelos para transitar.....	327
Los suelos que se caminaron, texturas barriales	330
Los lugares que se construyeron, las escuelas de lo común o la comunidad en las escuelas	335
Las escuelas donde los estudiantes exigen que se les enseñe.....	339
Referencias bibliográficas.....	343
Anexos.....	374



Índice de imágenes

Imagen 1: Ubicación escuela del interior.....	131
Imagen 2: Directivos escuela del interior, año 2016 (foto izquierda) y año 2019 (foto derecha)	133
Imagen 3: Construcción del nuevo edificio escolar, ubicado en las periferias del pueblo, año 2019	135
Imagen 4: Exposición de microemprendimientos desarrollados por estudiantes de la escuela del interior. Fuente: libro histórico institucional y redes sociales de la escuela, año 2018.	144
Imagen 5: Exposición de microemprendimientos desarrollados por estudiantes de la escuela del interior. Fuente: libro histórico institucional y redes sociales de la escuela, año 2018.....	145
Imagen 6: Ubicación escuela de la capital.....	148
Imagen 7: Camino hacia la escuela pública de gestión social en la capital del Chaco, año 2019.	149
Imagen 8: Profesora de filosofía dando clases a los estudiantes en el patio. La imagen representa la explicación que se plantea en el corpus textual sobre la idea de una enseñanza personalizada a partir de la no gradualidad como proyecto pedagógico, año 2018.	160
Imagen 9: Taller de Mercantilización de la información y manipulación mediática en la escuela pública de gestión social de la capital chaqueña, año 2018.....	165
Imagen 10: Las calles del barrio donde se encuentra ubicada la escuela de la capital. Es una representación de la idea de “estar en el fondo”, alejada de la urbanización céntrica, año 2018.	172
Imagen 11: Mapa de la pobreza. Encuesta Permanente de Hogares Continua. Fuente INDEC.	175
Imagen 12: Foto de la parte externa del edificio actual de la escuela del interior, a las afueras del pueblo, año 2019.....	176
Imagen 13: La comunidad escolar reunida antes de dar comienzo a la Feria y fiesta latinoamericana en la escuela pública de gestión social en la capital del Chaco, año 2018.	180
Imagen 14: Foto de los banderines colgando en el patio de la escuela pública de gestión social el día que se celebró la Feria y fiesta latinoamericana, año 2018.....	181
Imagen 15: Parte externa del edificio de la escuela al interior del Chaco, año 2019...	185

Imagen 16: Docente de la escuela pública de gestión social dando clases sobre un pizarrón improvisado encima de un banco, año 2018.....	187
Imagen 17: Imagen expuesta en la sección “Al servicio de la institución”, publicada dentro del libro histórico de la escuela del interior.....	208
Imagen 18: Docentes reunidos en la escuela del interior, cocinando pizzas para vender y juntar dinero, año 2016.....	218
Imagen 19: La comunidad reunida en la escuela del interior para jugar al bingo escolar cuyo fin es el de recaudar fondos para mejorar la escuela, año 2016.....	220
Imagen 20: Observación de clase construcción ciudadana, escuela pública de gestión social, año 2018.....	239
Imagen 21: Se muestra a la directora, luego de arriar la bandera, hablando con los estudiantes sobre la muerte del maestro Carlos Fuentealba, asesinado en una protesta del sindicato de docentes ATEN CTERA para conseguir mejoras salariales en Neuquén, Argentina, año 2018.....	245
Imagen 22: Muestra anual de microemprendimientos en el pueblo donde se encuentra ubicada la escuela del interior, año 2016.....	253
Imagen 23: Un grupo de profesores sentados en ronda, conversando sobre cómo se sienten después de que la feria y fiesta latinoamericana haya llegado a su fin, escuela de la capital, año 2018.....	253
Imágenes 24 y 25: Caminata por el barrio con la profesora de filosofía y estudiantes, con el objetivo de realizar una tarea, año 2018.....	255
Imagen 26: foto tomada a las afueras del edificio escolar de la escuela del interior...263	263
Imagen 27: foto tomada al puente que divide, cual línea simbólica, el comienzo de la zona de ingreso al barrio en la escuela en las periferias de la capital del Chaco.....	263
Imagen 28: Mural pintado por estudiantes y docentes, escuela pública de gestión social, año 2018.....	269
Imagen 29: Mural pintado por estudiantes y docentes, escuela del interior, año 2016.....	270
Imagen 30: Estudiantes y docentes trabajando en las mesas colocadas en el patio central de la escuela pública de gestión social, año 2018.....	272
Imagen 31: Estudiantes y docente dando clases debajo del árbol en el patio de la escuela pública de gestión social, año 2018.....	280
Imagen 32: Docente explicando a estudiantes, escuela del interior, clase de microemprendimiento, año 2016.....	290



Imagen 33: Docente acompañando la tarea de estudiantes, escuela de gestión social de la capital, clase de lengua y literatura, año 2018.....	290
Imagen 34: Se observa el desarrollo de una de las clases de geografía durante el año 2018, con una estudiante de los primeros años de secundaria.....	298
Imagen 35: Se visualiza una escena que responde al desarrollo de la clase de filosofía en la que están presentes dos estudiantes de los últimos años y una docente.....	298
Imagen 36: Previo inicio del Encuentro provincial de bandas estudiantiles, año 2016, escuela del interior del Chaco.....	304
Imagen 37: Estudiantes ensayando unos días previos al estreno del Encuentro provincial de bandas estudiantiles, año 2016.....	304
Imagen 38: Estudiantes de la escuela pública de gestión social realizando una muestra de pasos de murga, año 2018.....	307
Imagen 39: Texto “los nadie”, fragmento de un folleto repartido en la feria y fiesta latinoamericana, año 2018, escuela pública de gestión social.....	308

Imágenes de portadas:

Portada. Mural pintado por estudiantes y docentes a las afueras de la escuela pública de gestión social de la capital del Chaco titulado “Aquí no se rinde nadie”. Frase tomada de un discurso del ex presidente de Venezuela Hugo Chávez.....	0
Introducción. Trabajo realizado por estudiantes de la escuela del interior para la jornada de microemprendimientos	11
<i>Primera parte. Construcción conceptual y metodológica: Mural pintado por estudiantes en escuela pública de gestión social, año 2018.</i>	28
<i>Capítulo 1 (y resto de capítulos).</i> Trabajo realizado por estudiantes de la escuela del interior para la jornada de microemprendimientos.....	30
<i>Conclusiones.</i> Trabajo realizado por estudiantes de la escuela del interior para la jornada de microemprendimientos.....	322



A mi pequeña familia en la tierra y al gran Juan Ma en el cielo, por sostener el hilo -a veces fino, a veces grueso- del que penden mis quimeras.

Agradecimientos



Ni siquiera conocemos nuestra alma, mucho menos las de los demás. Los seres humanos no vamos de la mano hasta el final del camino. Dentro de cada uno hay una selva virgen, una llanura nevada donde, incluso, la huella de las aves es desconocida. Por aquí vamos solos y así lo preferimos. Tener siempre compasión, estar siempre acompañados, que siempre nos comprendieran sería insoportable. Pero en la salud debe mantenerse esa amable ficción y renovarse el esfuerzo de comunicarse, de compartir, de cultivar el desierto, de educar, de trabajar juntos día y noche por placer (Woolf, V., 2019:196).

A las mujeres insurrectas que lucharon por nuestros derechos, ya que gracias a ellas hoy puedo ser hija de la Universidad Pública. Ser académica y mujer es, sin dudas, un acto de reivindicación política de todas aquellas mujeres que conquistaron espacios para que nosotras podamos disfrutarlos.

A Cristina y su equipo docente.

A Patricia, José y Cristian, que me abrieron las puertas de su escuela y que siempre estuvieron dispuestos a narrar las historias de su pueblo.

A Silvia, por el sostenimiento y arduo acompañamiento en este proceso, a veces cerca, otras lejos, pero siempre transmitiéndome lo aprendido en la academia, la vida y las escuelas, dejándome una enseñanza fundamental: “vísteme despacio que estoy apurada”.

A Claudio, por ser mi maestro. Por nuestro vínculo construido a fuerza de trabajo, amor y autorización. Por enseñarme que la investigación se encuentra atravesada por historias de vida y no solo por objetos de estudio. Por llevarme de la

mano hasta Málaga y abrirme las puertas al mundo. Por ayudarme a madurar profesional y personalmente.

A Nacho, por su humildad y abrazo cálido estando lejos de casa.

A Mariana, por ser mi maestra. Por haberme visto entre tantas personas. Por haber creído en mí. Hoy nos autorizamos mutuamente.

A Ludmila, por la sororidad. Por ayudarme a entender que no alcanza con la militancia intelectual para transformar la realidad de las escuelas y porque, con su ejemplo, terminó por enseñarme que la educación no es más, ni menos, que nuestra lucha cotidiana.

A Piedy, Virginia y Rocío, por haber hecho de este proceso algo simple, amoroso y llevadero. Por ser mi sostén lejos de casa. Por conectarme con el disfrute del proceso.

Finalmente, y desde un punto de vista institucional, esta tesis y la investigación que acompañó su origen han sido posibles gracias a la obtención de cuatro becas de investigación otorgadas por: a) el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN); b) la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE); c) el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y d) por la Asociación de Universidades Iberoamericanas de postgrado (AUIP), en asociación con la Universidad de Málaga, España (UMA).





INTRODUCCIÓN

FUNDAMENTACIÓN Y RELEVANCIA DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN





Desde fines del siglo XX la escolaridad en general, y, los niveles secundarios en particular han vivido constantes procesos de crisis y reconfiguraciones estructurales que se han expresado en el diseño y puesta en acto de diferentes procesos de reforma del sistema escolar en distintos países, tanto a nivel regional como global, como lo señalan Villagrán (2019); Besana, Gutiérrez y Grinberg (2014); Duschatzky (2008); Grinberg (2011b); Prévot-Schapira (2000) y Redondo (2004), Hiller (2013).

En Argentina, país donde se desarrolla este proyecto de investigación, podemos encontrar la sanción de dos leyes que implicaron reformas estructurales en los últimos treinta años, las cuales han impactado de múltiples maneras en el sistema educativo y en el devenir escolar. Una primera reforma tuvo lugar en la década de los noventa, con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195, en el año 1993. Una segunda reforma a partir del año 2006, con la sanción de la Ley Nacional de Educación (LEN) N° 26.206, cuyo marco normativo planteó, nuevamente, reconfiguraciones estructurales a niveles macro y micro políticos. Estas reformas, no solo han puesto en vilo la pregunta por la educación sino, también, por el hacer diario de la escuela y de la docencia en sí (Braslavsky, 1984, 1995, 2001; Dussel, 2005; 2006; 2014; Grinberg y Bang, 2013; Grinberg y Levy, 2009; Palamidessi, 2000; Popkewitz, 1994, 2009; Terigi, 1997, 2004, Southwell, 2020).

Las reformas educativas sucedidas en los últimos años tuvieron lugar entre procesos más amplios y complejos, tales como la metropolización selectiva (Grinberg, 2011a, 2016; Machado y Grinberg, 2017;), las migraciones de los campos a las ciudades (Vignoli, 2019; Sili, 2019) y la segmentación social y educativa. Todos procesos que implicaron la exclusión de los estudiantes del sistema educativo y que

pusieron en jaque a realidades institucionales, como las que se discutirán en esta tesis.

Los procesos de reforma de la escolaridad han ocurrido al compás de crisis y reconfiguraciones de la vida social, convirtiendo a las escuelas y sus docentes en un puente para incluir a poblaciones de jóvenes, cuyas vidas han sido afectadas, entre otras cosas, por la precariedad social (Grinberg, 2016). En estos procesos la educación secundaria ha quedado atravesada por tensiones y preocupaciones, sobre las que pueden encontrarse una multiplicidad de trabajos (entre otros ver Perazza, Vaillant, Terigi, 2009; Martignoni y Popkewitz, 2012; Sverdlick; Sánchez y Bloch, 2015; Sverdlick, 2019; Vezub y Garabito, 2017), que remiten a la micropolítica cotidiana de las escuelas. Como lo señala Bardisa Ruiz (1997), esas micropolíticas se ven reflejadas en los sistemas de actividades internas que suceden dentro de las instituciones escolares, así como en las pujas de poder, las formas de resolución de los conflictos y las alianzas entre aquello que se define como lo interno y lo externo a la escuela.

La trama compleja que atraviesa a la hechura diaria de las escuelas y la puesta en marcha de líneas en materia de política educativa diseñadas para mermar esas complejidades, adquieren especificidades particulares de acuerdo con el emplazamiento territorial de las escuelas. En el caso de instituciones emplazadas en contextos de extremo empobrecimiento, esa hechura se encuentra siempre en tensión, alojando incertidumbres pero también expectativas de un futuro mejor.

En Argentina y más específicamente en Chaco, donde se desarrolló el trabajo de investigación de esta tesis, desde fines del siglo XX las crisis sociales y económicas han redundado en la construcción de barrios periféricos producto de la migración social de trabajadores rurales y familias expulsadas del sistema formal de trabajo o de sus tierras, como lo señalan Castilla, Weiss y Engelman (2019) y Pizzolitto (2006).



Estos procesos han tenido en el sistema educativo múltiples expresiones y efectos que implicaron tanto la reconfiguración como la creación de nuevas escuelas que se construyeron en un contexto que ya expresaba las marcas de la fragmentación urbana (Dafuncho y Grinberg, 2013; Albornoz y Gómez López, 2020). En este marco de debates, esta tesis se propone estudiar las dinámicas cotidianas de la vida escolar en contextos de crisis y reconfiguración.

De modo particular, nos ocuparemos de la tarea docente y la reconfiguración de las escuelas a un conjunto poblacional que surge a partir de las múltiples crisis y la constante migración del campo a la ciudad que atraviesa muchas geografías, y en particular a la provincia de Chaco. Específicamente el trabajo de investigación fue desarrollado en dos ciudades especialmente atravesadas por esta realidad. En primer lugar, la ciudad de Resistencia capital de la provincia que, desde fines del XX y especialmente en la nueva centuria, ha visto crecer los emplazamientos urbanos asociados a la precariedad urbana y la informalidad (Salvia y Bonfiglio, 2015; Frediani, 2013). En segundo lugar, la pequeña ciudad de Santa Silvina, cabecera urbana de un área profundamente rural; resultado de diversos procesos asociados con la industria agroganadera y económica de las *commodities* (Arias, 2019), la cual fue configurándose al calor de las migraciones rurales (Benítez, 2018).

En estos complejos contextos, proponemos la noción *hacer docencia* con el objeto de acercarnos a la trama compleja de sentidos y prácticas que atraviesan al ejercicio de la tarea de enseñar en su hacer diario en escuelas surgidas y atravesadas por las transformaciones antes mencionadas. Nos detendremos en las líneas de acción diarias, así como en las estrategias que las instituciones han ido desarrollando para hacer de la escuela un lugar habitable, profundizando en la experiencia tal como es vivida por los sujetos que, valga la redundancia, sujetan las cotidianidades escolares.



La categoría *hacer docencia* la proponemos como un modo de acercarnos a la comprensión de las estrategias que los docentes despliegan para dar respuestas a las múltiples demandas que atraviesan a las escuelas de nivel secundario, en tiempos de crisis. En esa indagación, nos detendremos en las acciones que se despliegan para llevar adelante y mantener a diario las escuelas, los problemas que atraviesan y las condiciones con las que los docentes cuentan para desarrollar su trabajo en localidades y contextos urbanos signados por el crecimiento de sectores populares, históricamente excluidos (Pérez Sáinz, 2006; Ziccardi, 2008).

En estos contextos, la baja terminalidad de la escuela secundaria se vuelve reflejo de las desigualdades culturales, sociales y económicas que afectan las condiciones de escolarización del alumnado y que, históricamente, significaron la expulsión de la escuela secundaria de las poblaciones (Bocchio y Miranda, 2018). Así, mientras la vida escolar se ve interpelada desde múltiples frentes, ya sea señalando su inadecuación a los nuevos tiempos, su carácter reproductivo o, bien, la necesidad de implementar cambios en las formas de enseñar, gestionar u organizar tiempos y espacios (Farfán Cabrera, 2017), los docentes ponen en marcha diversas acciones cotidianas que se configuran como modos de hacer docencia para lograr la permanencia y el egreso de los estudiantes.

En esta investigación proponemos detenernos en las dinámicas del hacer docencia en su devenir diario. Esto es importante dado que dichas dinámicas reflejan las condiciones de pobreza y fragmentación de la vida urbana que impactan de manera profunda en el sistema educativo (Grinberg, 2009, 2011a; Jacinto, 2011; Langer, 2013, 2016; Bottinelli, 2017; Santillán y Cerletti, 2011). Se trata de condiciones de la vida social que atraviesan a escuelas y docentes que trabajan a diario, atendiendo la configuración y reconfiguración de la vida escolar, así como la construcción de instituciones nuevas en las periferias del Chaco. En estas condiciones

se hace escuela y es donde transcurre gran parte de la vida de los estudiantes. A su vez, en la construcción de la cotidianidad escolar, los docentes resuelven una multiplicidad de urgencias a diario; sin contar, muchas veces, con los recursos y las condiciones para hacerlo.

Particularmente, las discusiones que envuelven a esta tesis surgen como resultado del trabajo desprendido de una línea de investigación vinculada a problemáticas del Nivel secundario en la región del Nordeste argentino (NEA). Dicha línea se encuentra enfocada en diferentes dimensiones de análisis: las políticas educativas para el nivel secundario, el trabajo docente, las condiciones laborales, la visión de los docentes, así como las dinámicas escolares de estudiantes y familias de diversas escuelas secundarias públicas de la capital y de pequeñas ciudades en zonas urbano-periféricas de la provincia del Chaco.

Como parte de una pregunta más amplia, esta tesis se enmarca en una sub-línea de investigación que se ocupa de la construcción de experiencias significativas con sentido pedagógico en escuelas secundarias de Chaco y Corrientes. Actores, Instituciones y políticas para el logro de la inclusión educativa (PI16H012 2021-2024). Allí nos ocupamos de la función social y cultural de la escuela, las condiciones organizacionales, político-administrativas y los sentidos que sus protagonistas atribuyen a la experiencia escolar.

Asimismo, la temática de tesis surge del contacto con el proyecto de investigación "Dispositivos pedagógicos y políticas sobre la vida en la era del gerenciamiento". Un estudio en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana" (UNSAM) y con el Proyecto de Investigación Plurianual (PIP) "El gobierno de la infancia/juventud en contextos de extrema pobreza urbana: derechos, sujetos y tramas institucionales" (CEDESI-EH-UNSAM), los cuales proponen la descripción de dispositivos pedagógicos en escuelas secundarias situadas en



contextos de extrema pobreza urbana y el análisis de sus transformaciones, desde fines del siglo XX. En el marco de esos proyectos, la investigación que da origen a esta tesis comienza a tener cuerpo ya desde el año 2016, a partir del otorgamiento de una primera beca de iniciación a la investigación, a través del Instituto de Investigaciones en Educación, perteneciente a la Facultad de Humanidades (UNNE). A partir de allí, la inclinación de los trabajos venideros estuvo asociada al hacer docencia en contextos signados por la precariedad social y urbana (Salvia y Bonfiglio, 2015; Frediani, 2013), así como a las estrategias desarrolladas por los docentes para lograr la vinculación y la culminación de la escuela secundaria de los estudiantes.

Habiendo pasado un tiempo de maduración, construcción y desarrollo de categorías conceptuales que se enmarcaron en diferentes becas de investigación, en 2020 se desata un escenario de pandemia mundial que se encargó de profundizar las desigualdades sociales que ya se venían analizando en esta tesis. Esto sucedió tanto a nivel mundial pero, en regiones empobrecidas como en las que se llevó a cabo este estudio, mucho más. Fue necesario, así, una intensificación del análisis para la construcción del apartado conceptual, entendiendo que se trató de una investigación que tuvo lugar en el nordeste argentino y que, en el primer semestre del 2020, esta misma región llegó a los 45,4% en niveles de pobreza e indigencia.

Particularmente, en la provincia del Chaco el INDEC dio a conocer cifras que alcanzaron un 51,9% en el Gran Resistencia, localidad donde se encuentra una de las escuelas, y un total de 46,9% hogares en toda la región chaqueña que vivían por debajo de la línea de la pobreza (Mapa de la pobreza presentado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina, subsecretaría de Planificación de la provincia del Chaco, 2020). Esta situación instaló como pregunta fundamental qué pasaría con la educación si se esperaba dar solidez a la tarea de educar. Ello incluso a pesar del discurso de crisis que, desde ya, forma parte de la

escuela secundaria hace varios años (Marrone, 2016; Dussel, Brito y Núñez, 2007; Dussel y Brito, 2008; Obiols, y Di Segni De O Biols, 2006).

Desde esta perspectiva, aquí, se propuso centrar la tarea analítica en la tarea docente atendiendo a los procesos de crisis y reconfiguraciones tal como se viven en dos escuelas de la provincia del Chaco que pertenecen al nivel medio del sistema educativo. Se analizaron dichos procesos desde sus diferentes protagonistas; docentes, directivos, asesoras pedagógicas y estudiantes que, por medio de sus experiencias narradas, sus voces y de la multiplicidad de formas de habitar la escuela, ponen a disposición elementos claves para comprender esos procesos de escolarización, así como dinámicas de gerenciamiento de recursos y de producción, transmisión y apropiación de aprendizajes en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana.

En la construcción del problema de investigación y del objeto de estudio tanto a nivel conceptual como metodológico se ha decidido trabajar en dos escuelas que, si bien comparten muchas semejanzas, también presentan especificidades que las convierten en casos muy particulares y diferentes entre sí. En primer lugar, el emplazamiento geográfico de los establecimientos resulta clave para comprender que, si bien se trata de dos escuelas públicas que atienden a estudiantes en situación de precariedad socioeconómica, presentan situaciones muy particulares que interesan abordar.

Por un lado, una EPGS, ubicada en el Gran Resistencia, capital de la provincia del Chaco, creada a partir de la crisis económica y agraria que atravesó a la Argentina desde el año 2001 y que golpeó, considerablemente, a familias campesinas de esta provincia que tuvieron que migrar hacia las periferias de la ciudad capital en busca de tierra, trabajo y educación. Allí se organizaron y, al calor de luchas, construyeron viviendas y escuela donde no había. Por otro lado, una escuela de gestión estatal,



ubicada en una pequeña localidad de la provincia del Chaco, también atravesada por las transformaciones del agro y que, en ese proceso, pasó de ser la primera institución educativa de la localidad, ubicada en el centro del pueblo y receptora de una matrícula de elite, a una escuela periférica que comenzó a atender estudiantes provenientes de familias de barrios marginales aledaños y familias campesinas que tuvieron que mudarse del campo al pueblo.

Si bien, se trata de escuelas que presentan realidades diferentes, ambas se construyen en la intersección de un hacer multifacético. De forma que en la descripción de ese hacer nos hemos encontrado con búsquedas persistentes para volver a la escuela un lugar habitable y para quienes la pobreza urbana es, desde ya, parte de una cotidianidad. Nos referiremos a instituciones cuyas poblaciones se asentaron en las periferias y cuyas vidas han estado, muchas veces, alejadas de la posibilidad de asistir a la escuela por las complejidades propias de vivir en situaciones de alta precariedad económica y social. En suma, poblaciones para quienes la escuela no llegaba y cuyas instituciones responden a este proceso de ampliación de la obligatoriedad del nivel secundario que sucede, paralelamente, a la configuración de lo escolar en un contexto de crisis y con la aparición de población migrante en las escuelas

En ese hacer escuela, la obligatoriedad (de la que habla la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en su artículo N°16), imprimió nuevos sentidos que fueron transformando las bases de la escolaridad, dando lugar a la atención de jóvenes, con realidades y problemáticas que, hasta el momento, no se habían visibilizado en estas escuelas. En este contexto, las instituciones han ido configurando -fabricando de modo artesanal- la escuela y, a partir de la complejidad de los cambios, los docentes han ido colocándose en los hombros la gestión de la vida escolar. El objetivo es el de procurar y conseguir construir escuelas que atiendan realidades signadas por la

precariedad pero, sobre todo, lograr que los estudiantes culminen la escuela secundaria.

Trabajar en estas dos escuelas secundarias de la provincia del Chaco, permitió atender la singularidad en que los modos de hacer docencia ocurren en tiempos de segmentación urbana y cambios en las lógicas de gestión entre el Estado, las escuelas y las comunidades barriales en esta región del país. Asimismo, capturar algunas de las tantas historias de escuelas en barrios empobrecidos del norte argentino, pero que guardan notas comunes con otras historias de escuelas de América Latina y el Sur Global, afectadas por coyunturas políticas y sociales que tienen su raíz en las reformas educativas de los '90 y principios del 2000. Si esto es válido en el mundo globalizado (Guzmán, 2005), en Argentina y, específicamente, en la región noreste este panorama ha adquirido particularidades dadas las políticas que se pusieron en marcha a través de la Ley provincial de Educación N° 6691, sancionada en el año 2010, en donde el Estado Provincial se volvió el único garante del derecho social a la educación.

Al compás de las reconfiguraciones sociales y productivas que han tenido efectos en las lógicas de expansión y crecimiento de la escolaridad (Balagué, 2019; Levalle, 2017; Dussel, 2010), la migración de población campesina hacia los cascos urbanos y, las vulneraciones que sufren esas trayectorias de vida, es lo que ha demarcado de manera profunda el horizonte de trabajo de las escuelas de la región noreste (Castilla, Weiss y Engelman, 2019).

Como punto de partida se sostendrá que los debates sobre la escuela contemporánea y la idea de cambios y crisis, a partir las propuestas de reformas educativas a nivel global y en Argentina de modo particular, constituyeron una mirada central para comprender qué es lo que se encuentran haciendo las escuelas en la actualidad, atravesadas por la complejidad de territorios que se constituyeron a partir



de condiciones de precariedad, resultado de factores políticos, económicos, sociales y culturales que modificaron la vida barrial y escolar. Siguiendo una línea actual, estas modificaciones llaman a los docentes a reinventarse a diario debido, fundamentalmente, a la vorágine en la que se encuentran envueltas las escuelas en contextos de pobreza urbana (Armella, 2015; Langer y Machado, 2013; Pavesio, 2020). Ello involucra situaciones complejas y difíciles de sobrellevar en la cotidianidad de la vida escolar, con demandas emergentes que superan las previsiones docentes y curriculares y, si bien, las formas que asume el hacer cotidiano pueden presentarse como una preocupación general en las instituciones, esto ocurre de modo diferencial según el emplazamiento geográfico de las mismas.

En este marco, se analizará el devenir de la vida escolar atendiendo, especialmente, a las prácticas docentes tal como se despliegan en la vida cotidiana de las escuelas. Ello como un modo de acercarse a comprender los modos y las prácticas de reinención de las escuelas en su hacer cotidiano. A ese conjunto de prácticas las denominaremos hacer docencia, poniendo el foco en tres ejes o sub-ejes que se desprenden de esa gran categoría conceptual:

El primer sub-eje plantea que el nivel secundario, en particular, pero el sistema educativo en general ha modificado las formas de sobrellevar la docencia debido a una reconfiguración en los dispositivos que funcionaban -y ya no- en las lógicas del disciplinamiento de la vida escolar (Foucault, 1987). Ello en tanto, históricamente, la constitución de la escuela resultó efectiva para mantener un orden y un equilibrio sobre los cuerpos a través de la construcción de dichos dispositivos en los espacios escolares. Entre los mecanismos que componen a esos dispositivos podemos nombrar, por ejemplo, el monitoreo de las conductas que llama a los sujetos a revisarse y mejorar constantemente (Grinberg, 2008, 2015; Díaz, 2013). En este caso, el monitoreo de esa formación sucede, entre otras cosas, a partir de mecanismos de



evaluación exhaustiva que se desarrollan a través de líneas en materia de políticas educativas. Estos funcionan como una vía fundamental de control, insistiendo en formar sujetos innovadores, creativos, responsables, emprendedores, en otras palabras, sujetos que, se asume, están de acuerdo con el cambio y, por lo tanto, serán los responsables de llevarlo a cabo: evaluaciones, informes de rendimiento, concursos por presupuesto, entre otros. A partir de esto, pareciera haber un llamado a que los docentes y sus escuelas se revisen, aprendan y mejoren de modo permanente a partir de parámetros impuestos desde las reformas educativas.

Para lograr el objetivo de revisión y cambio permanente, los docentes necesitan reinventarse buscando maneras de responder, no solo a las demandas cotidianas, sino a una multiplicidad de aspectos que atraviesan a la vida institucional y barrial, entre los que se pueden identificar procesos de regulación informal de las políticas públicas, la autogestión constante para lograr el funcionamiento de las instalaciones y la materialización de los recursos económicos.

El segundo sub-eje que se desprende del supuesto general tiene que ver con que la población que llega a las escuelas emplazadas en contextos de pobreza se encuentra en una situación de precarización debido a las crisis políticas y económicas que se tuvieron lugar a partir del año 2001. Esto generó que el sector agrario en general y en la provincia del Chaco, en particular -sobre todo el sector algodonero-, sufriera un empobrecimiento acelerado. Gran parte de esos trabajadores campesinos, migraron hacia las ciudades, produciéndose un incremento en la demanda de suelo urbano para albergar la migración de los sectores rurales más pobres hacia los centros poblados.

La nueva matrícula migrante debía ser escolarizada por lo que, al calor de crisis económicas y resultado de la organización barrial, la toma de tierras y el empuje de las comunidades, nuevos suelos escolares comenzaron a configurarse en las zonas



periféricas. Allí, las escuelas no solo deben enseñar y sostener las matrículas, sino hacer de la escuela un lugar de albergue para atender múltiples necesidades cotidianas. Esta situación no es menor en escuelas emplazadas en contextos de pobreza, en donde los estudiantes deben aprender aún a pesar de la carencia de aspectos básicos (alimento, ropa, recreación, etc.). Los docentes trabajan de manera particular con estas trayectorias para conseguir el objetivo de culminación de la escuela secundaria.

Finalmente, el tercer sub-eje plantea que en medio del trabajo arduo que involucra hacer docencia en estos escenarios de crisis, las escuelas no dejan escapar la centralidad de la enseñanza y los espacios de aprendizajes. Esto implica que los docentes sostengan y alojen a los estudiantes, mientras no dejan de ocuparse de otras tareas. La búsqueda de estrategias para enseñar no deja de ocupar un lugar clave, haciendo que el trabajo cotidiano se vuelve práctica artesanal. A partir de la complejidad de los cambios que se presentan de cara a esta realidad, los docentes se colocan en los hombros la gestión de la vida escolar procurando construir escuelas que atiendan realidades signadas por la precariedad. De este modo, son ellos quienes, en primera persona, ven qué hacer a diario o, en otras palabras, qué es lo que funciona mejor para sus estudiantes.

Este escenario da cuenta del hacer docencia como una práctica que va adquiriendo una artesanidad, es decir, una hechura que se vuelve artesanal entre formas de “instrumentalidad diaria”. Retomando a Arendt (2016), son las formas del *homo faber*, en donde los docentes se vuelven artesanos de la vida escolar, procurando construir un lugar en donde los estudiantes puedan transcurrir escolaridades dignas. Ahora, este carácter artesanal se plantea como desafío en estos escenarios, ya que coloca a los docentes en un lugar de vulnerabilidad frente a todas las demandas que tienen que cubrir, aun sin tener los recursos y las



herramientas para hacerlo. Pese a ello, esta situación también es vivida como una forma de resistencia que le devuelve valor a su trabajo, en tanto no permiten que se lo reduzca, solo, a diagramar estrategias para atender la desigualdad y la precariedad de la vida de los estudiantes sino que, a través de los espacios de enseñanza que generan, los estudiantes permanecen y culminan la escuela secundaria.

En este marco, el objetivo general de esta tesis buscará describir las formas de hacer docencia en tiempos de crisis en la cotidianeidad de instituciones de nivel secundario público que atienden a población en condiciones de vulnerabilidad social de la provincia del Chaco. Mientras que los objetivos específicos intentarán a) Caracterizar en la cotidianeidad escolar las tareas, las condiciones con que cuentan y los problemas que atraviesan los docentes en su hacer diario, atendiendo la particularidad del emplazamiento urbano de una pequeña localidad al interior de la provincia del Chaco y otra del Gran Resistencia; b) Indagar los sentidos que construyen los docentes sobre las reconfiguraciones escolares tal como se desarrollan en la vida cotidiana de las escuelas secundarias; c) Analizar la cotidianeidad escolar desde las tensiones y lógicas en las que la tarea docente está siendo llamada a “hacerse” en tiempos de crisis; d) Indagar las dinámicas del hacer docencia en tiempos de crisis en la vida cotidiana de la escuela secundaria del Gran Resistencia y de una pequeña ciudad de la provincia del Chaco y) Comparar las situaciones que atraviesan los docentes en ambas escuelas, permitiendo describir las realidades institucionales que, si bien trabajan con sectores populares, presentan demandas y necesidades diferentes.

Analizar la realidad escolar, viéndose enfrentada a estas encrucijadas, puede tener sentido de explicar si se la vincula al crecimiento dispar de las ciudades y a la fragmentación social y educativa (Prévôt Schapira, 2001; Foschiatti, 2012; Tiramonti, 2003), ello dado que estos fenómenos afectan el hacer diario de las escuelas,

diferencialmente, según su localización. Debido a esto último, la comparación de ambas escuelas se vuelve un aspecto clave a los efectos de comprender las formas del hacer docencia en las tensiones de la cotidianeidad escolar.

La perspectiva que aquí se propone permite entender cómo las escuelas devienen espacios en donde el aprendizaje no deja de ser clave y la preocupación por la enseñanza ocupa, a pesar de las dificultades, un lugar central. Aunque lejos de ser una tarea sencilla, ya que las escuelas deben atender múltiples frentes -sociales, económicos, políticos, edilicios, entre otros- para que sus estudiantes no abandonen la escuela secundaria y culminen su trayectoria escolar de la mejor manera posible. Sumado a ello, visualizar que estas prácticas suceden en los márgenes resulta necesario para comprender las dinámicas contemporáneas que se desenvuelven en la vida escolar (Gerrard, 2018).

Asimismo, es fundamental para entender las dinámicas contemporáneas de la vida escolar, describir y analizar las vivencias escolares en relación con la aplicación de lineamientos en materia de políticas educativas en instituciones donde la gestión estatal asume un carácter ajustado e informal. Esto es, políticas que son gestionadas por las escuelas y sus docentes, con un fuerte acento en la autogestión de recursos, el emprendurismo y la vinculación con la comunidad barrial para conseguir recursos (Grinberg, 2011a).

Las preguntas de investigación que giran en torno a esta tesis se vinculan con aquello que se encuentra haciendo hoy la escuela secundaria. A modo de pregunta, entonces, interesa saber ¿Qué está haciendo la escuela hoy? De esta pregunta se desprenden un conjunto de interrogantes tales como ¿Cuáles son las tareas, las condiciones con que cuentan y los problemas que atraviesan los docentes en su hacer diario? ¿Qué sentidos de la escuela construyen a partir de las reconfiguraciones tal como se desarrollan en la cotidianeidad? ¿Cuáles son las tensiones y lógicas en las

que la tarea docente está siendo llamada a hacerse en tiempos de crisis y reconfiguraciones escolares? Responder estas preguntas hará posible develar cómo acontece la escolaridad en el cruce dinámico entre Estado, escuelas y territorios.

De esta manera, atendiendo a los planteos antes expuestos, a los supuestos planteados y a los objetivos perseguidos, esta tesis se organizará de la siguiente manera: en un primer momento, el lector se encontrará con un índice de imágenes que lo llevará a realizar un recorrido por el trabajo de campo. Dichas imágenes intentarán reflejar el sentido desde el cual se han construido cada uno de los apartados de este trabajo de investigación. Consiguiente a ello, se podrán encontrar los agradecimientos, para luego dar lugar a la fundamentación y relevancia del problema de investigación que conformará los argumentos centrales de la elección del objeto de estudio.

Los ejes y sub-ejes dan forma y estructura a este trabajo organizado en dos partes: por un lado, el desarrollo de los dos primeros capítulos que se ocupan de la construcción minuciosa de los conceptos nodales de esta tesis. Ello se divide en tres categorías estructurales: las reconfiguraciones en los dispositivos de disciplinamiento, la crisis político-económica del año 2001 y las ocupaciones periféricas. Finalmente, la construcción del concepto nodal de esta tesis que es el *hacer docencia* y sus aportes al campo de la educación y las ciencias sociales. En un segundo capítulo, se realizará el abordaje metodológico haciendo hincapié en la construcción del objeto de estudio, así como en las estrategias metodológicas utilizadas, los criterios de selección de los casos, los métodos de análisis del material empírico y, finalmente, se realizará una presentación específica de las dos instituciones protagonistas de este trabajo de investigación.

En la segunda parte de esta tesis “Habitar escuela, suelos y lugares con sentido”, se abordará y discutirá, analíticamente, el material de campo. Esta parte

cuenta con tres capítulos que profundizarán los principales ejes que guiaron el proceso de investigación: el capítulo 3, el suelo escolar y las alianzas con la comunidad; el capítulo 4, La construcción del lugar escuela; y el capítulo 5, La enseñanza como eje prioritario del trabajo docente.

El desarrollo de los capítulos en los que se analiza el trabajo empírico permitirá dar cuenta de la complejidad con que la que los ejes de esta tesis fueron construidos a partir de elementos tripartitos: 1) los conceptos construidos de manera original en tanto emergieron del análisis del material empírico, como *lugar escuela*, *habitar escuela* y *suelo escolar*; 2) las lecturas de autores y autoras que aportaron a la configuración del objeto de estudio y sus variantes conceptuales; 3) y, finalmente, las herramientas metodológicas propias de una investigación cualitativa. Así, cada uno de los capítulos, se detendrá en el análisis de las relaciones entre estos elementos antes nombrados.

Por último, este trabajo culminará con un apartado final de conclusiones y reflexiones que recuperará los principales planteos y resultados de investigación. Se establecerán reflexiones respecto del recorrido formativo realizado y se elaborarán preguntas que abren a futuras indagaciones.



PRIMERA PARTE

CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA





CAPÍTULO I

ESTADO DE LA CUESTIÓN Y CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL





En este primer capítulo se elaborarán precisiones conceptuales y se presentarán los antecedentes de la investigación vinculados con las nociones centrales de esta tesis. A partir de esa construcción, habrá un acercamiento hacia viejas tradiciones teóricas que se solapan, fuertemente, con nuevas categorías de autores contemporáneos pero, también, con categorías nativas que emergen de las voces de los protagonistas de esta investigación, que no son más que los docentes, estudiantes y directivos.

La construcción del cuerpo teórico de esta investigación conjugará antecedentes en donde se podrán reconocer diversas lecturas y debates vinculadas a una misma problemática de estudio. En este apartado se las sistematizará a partir del reconocimiento de múltiples perspectivas teóricas, siguiendo un criterio de filiación geográfica, teórica y metodológica. Esta revisión bibliográfica estará orientada a socializar investigaciones que permitirán profundizar en el análisis de las voces presentes en el trabajo del campo en torno del hacer docencia.

La categoría hacer docencia es el eje central del objeto de estudio, pero para comprender como se construyó ese objeto es necesario, primero, profundizar en otras categorías que facilitarán la importancia del abordaje sobre el hacer docencia como elemento que permite dar cuenta de la configuración de las realidades institucionales que esta tesis abordará. Estas categorías se organizarán en tres agrupaciones teóricas: a) las reconfiguraciones en los dispositivos de disciplinamiento, las sociedades de gerenciamiento, la autogestión escolar, el cruel optimismo y el cuestionamiento a las sociedades de aprendizaje; b) las crisis económicas y políticas y la ocupación periférica, las migraciones campesinas, los cambios en el uso del suelo a partir de la producción y comercialización de soja y, subsecuentemente, la construcción del suelo escolar, el lugar escuela y el habitar escuela. Finalmente c) las

nociones hacer docencia y fabricación artesanal construidas con el objeto de dar cuenta de la afección cotidiana de estos procesos en la vida de las escuelas.

A partir de las indagaciones realizadas, se construirá el cuerpo de antecedentes siguiendo un criterio global, latinoamericano, nacional y regional de producción, partiendo de investigaciones que han dado cuenta del cuestionamiento a las bases sobre las que, histórica y culturalmente, se constituyó la escuela secundaria y, en relación con ello, el reclamo de cambios y reconfiguraciones que definen el escenario actual en que los docentes son llamados a dar trabajar en las escuelas secundarias.

Se profundizarán en categorías conceptuales como las que se observan en el cuadro de abajo, las cuales dan forma al objeto de estudio denominado hacer docencia. Las mismas están ligadas a elementos empíricos que permiten comprender el contexto de surgimiento de las escuelas y que, al mismo tiempo, se verán plasmados en los relatos de los protagonistas y sus instituciones.



Se analizará, a través de estos conceptos, las miradas que rondan en torno a lo escolar y que permiten acercarse a un abordaje teórico sensible y profundo de la realidad de las escuelas. Tal como lo plantea Grinberg (2017):

A la escuela tenemos que pedirle que cuente el mundo; más bien diría que ponga a disposición los conceptos con los que estamos pensando el mundo. Sabiendo que son solo eso, conceptos; ni los únicos, ni los que portan verdad universal. El problema es que sin conceptos no hay forma de pensar-nos. La falacia del procedimentalismo se apodera del mundo y, lo que es peor, de la escuela (138).

Tal como lo plantea la autora, se realizará una aproximación hacia una lectura de lo que sucede en las vorágines escolares cotidianas y actuales, poniendo a disposición todos los conceptos con que las escuelas leen sus mundos. Esto servirá a modo de suspensión de las creencias, prejuicios, etiquetas y formas de nombrar esos mundos y esas realidades, para dar lugar a que sus protagonistas sean quienes ofrezcan las herramientas discursivas para entenderlos. Se tratará de un ejercicio que permite construir miradas colectivas vinculadas a las historias compartidas, desde las que podemos transformar los imaginarios y los saberes que se tienen sobre la educación y las escuelas. En relación con esto último, se presentarán categorías conceptuales nativas¹ *como suelo escolar y lugar escuela*, las cuales encierran -sobre todo- puntos de vista vivenciales, es decir, formas particulares y subjetivas de hacer, producir, habitar y generar espacios de permanencia en las escuelas. Éstas solo

¹ Me refiero con ellas a conceptos extraídos del trabajo de campo que, explícita o implícitamente, los actores escolares utilizaron para darle sentido a los contextos y realidades de las cuales son protagonistas. Por lo que estas categorías forman parte de su visión del mundo.

cobran sentido cuando sus protagonistas las narran (Quirós, 2014). Se pondrán en discusión estas categorías con autores que se aproximan a las ideas que ellas intentan plasmar y que sirven como puntapié para seguir profundizándolas y puliéndolas.

La relevancia analítica de las categorías surgidas del trabajo en terreno descansa en la oportunidad de tomarlas como herramientas de análisis para entender otras realidades institucionales, así también como en la posibilidad de abrir camino hacia nuevas preguntas de investigación en el campo de la educación y las ciencias sociales. Así, tomar aquello que las personas resaltan y valoran de sus propias experiencias forma parte, en esta tesis, del proceso de construcción de conocimiento. Sin embargo, como lo plantea Giddens (1995), allí siempre debe haber una dimensión de flexibilidad que permita profundizarlas y volverlas teorías potentes.

1.1. Reconfiguraciones en los dispositivos de disciplinamiento

La crisis del capitalismo industrial como la reconfiguración de los dispositivos de disciplinamiento (Foucault, 1987), involucra varios decenios que, retomando a la categoría delueziana remiten a que nos encontramos transitando aquello que Deleuze (1996) ha denominado sociedades de control, que plantea nuevos modos del devenir de instituciones y sujetos donde las lógicas manageriales "se han vuelto la racionalidad propia de una era que llama a sujetos e instituciones a hacerse y realizarse a sí mismos" (Grinberg, 2008:6). En muchos casos, estas lógicas han retomado las propuestas de Ilich (1971) asociadas con la desescolarización que el autor reclamaba en los primeros setenta y que muchas se posan hoy, ya no como crítica sino de modo propositivo². De forma creciente, los discursos del tú puedes, han

² Un ejemplo preciso de estos ensambles de enunciados pueden encontrarse en el film «la educación prohibida» <http://educacionprohibida.com/?l=es>



ido encontrando espacio en la gestión del currículum y en la configuración de las propuestas de reforma de la vida escolar, asentadas en nuevas terapéuticas del alma (Popkewitz, 1998; Grinberg, 2008). Si bien se trata de enunciados que remiten a la escolaridad en general, en esta tesis, referimos a dos instituciones y sus estudiantes cuyas vidas han sido precarizadas, de forma tal que las escuelas se convierten en la única oferta educativa en barrios atravesados por el desempleo estructural y la degradación ambiental propia de estos emplazamientos en la región nordeste y en el sur global (Grinberg, 2017). Así, en este apartado se agruparán conceptos que profundizan los estudios sobre aspectos político-educativos que intentan reconfigurar el sentido de lo escolar. Desde el conjunto de pautas organizacionales, hasta el conjunto de reglas que rigen las prácticas de las instituciones son reconfigurados con el objetivo de cumplir con la obligatoriedad del nivel medio y la inclusión de sectores sociales que han sido, históricamente, excluidos de la escuela secundaria (Arroyo, 2019).

Históricamente, la constitución de la escuela resultó efectiva para mantener un orden y un equilibrio sobre los cuerpos a través de la construcción de dispositivos de disciplinamiento en los espacios escolares. En términos de Pineau (2001), se trata de dispositivos de producción de los cuerpos dóciles, entre los que se pueden nombrar:

La invención del pupitre, el ordenamiento en filas, la individualización, la asistencia diaria obligatoria y controlada, la existencia de espacios diferenciados según funciones y sujetos [...] evaluaciones, tablas de clasificación [...] pueden ser considerados ejemplos de este proceso. Dentro de estos dispositivos merece destacarse la institucionalización de la escolaridad obligatoria, en tanto mecanismo de control social. En sus años de establecimiento, la obligatoriedad fue aplicada a las clases bajas,

ya que las altas no dudarían en instruir a sus hijos, convirtiendo así a la escuela en la única vía de acceso a la civilización (7).

Ahora, si la única condición estable del mundo es la inestabilidad y el control sobre la población ya no responde bajo los mismos parámetros ¿De qué manera se reconfiguran los dispositivos que funcionaban en el disciplinamiento de la vida escolar? Una opción viable para pensar esta pregunta son los mecanismos de monitoreo e intervención que se vuelven eje de conducción. Desde este paradigma, aparece la idea de una formación de sujetos llamados a revisarse, aprender y mejorar de modo permanente (Grinberg, 2008, 2015; Díaz, 2013). El monitoreo de esa formación sucede, entre otras cosas, a partir de mecanismos de evaluación exhaustiva que se desarrollan a través de líneas en materia de políticas educativas (Grinberg, 2006; 2016; Van de Velde 2009; Taccari, 2010;), las cuales funcionan como una vía fundamental de control, insistiendo en formar sujetos innovadores, creativos, responsables, emprendedores, en otras palabras, sujetos que, se asume, están de acuerdo con el cambio y, por lo tanto, serán los responsables de llevarlo a cabo.

Se identifica, entonces, que las lógicas han cambiado dado que, sobre el disciplinamiento de los cuerpos, ahora subyace la consigna del “tú puedes ser quien quieras ser” o del “hazte a ti mismo” (Grinberg, 2008; Langer, 2013; Sancho-Gil, J. M., 2016; Butler, 2019), buscando encausar las conductas a partir de estrategias de disciplinamiento sutiles, que instalan la idea de una normalidad en la que el éxito y la superación personal son los caminos deseables. Lo que Ahmed (2018) denomina “lenguaje del poder”, que no es más que el deber ser disfrazado de empoderamiento personal:



Volverse una persona civilizada, convierte el lenguaje del “deber” en un lenguaje del “poder” y, con el tiempo, en un lenguaje de la voluntad y la decisión [...] si bien somos libres...a nuestra manera, los caminos siempre nos conducirán hacia un bien mayor: un propósito que [...] necesariamente tiene que convenir a los deseos de todos (82).

Esta lógica es instalada, por ejemplo, con las reformas educativas y, desde aquí, la educación asume que las personas que no consiguen alcanzar los objetivos que se demandan, es porque no se esforzaron lo suficiente para construir el camino hacia una nueva institucionalidad (Fridman y Núñez, 2019; Bocchio y Miranda, 2018; Vezub y Garabito, 2017). Desde esta perspectiva, la crisis no está pensada en términos macro políticos sino institucionales, profesionales y personales. Un ejemplo claro de ello puede encontrarse en el documento de acuerdos federales y redefiniciones normativas de la educación secundaria en Argentina, en donde se plantea que el desarrollo

[...] de políticas nacionales en contextos federales, implica importantes desafíos. Uno de ellos...es cómo operativizar que sean las escuelas las responsables [...] ante el cambio de modalidad u orientación, reemplazando los históricos exámenes de equivalencia [...] La propuesta es que en estos documentos se refleje una evaluación diagnóstica del sistema educativo y de la escuela (que incluya la oferta y la cobertura, la identificación de necesidades de infraestructura, el equipamiento y los cargos docentes). Asimismo, que se diseñe a partir de ese diagnóstico una planificación a corto plazo (dos años) de metas y líneas de acción, con asignación y

aplicación de financiamiento, que incluya coordinación de equipos, así como un seguimiento y un monitoreo (Schoo, 2013:14).

Se ven reflejados mecanismos de control que responsabilizan a los actores escolares como principales gestores de la puesta en marcha de políticas institucionales pero, al mismo tiempo, el monitoreo y la evaluación externa los coloca siempre en la mira, buscando moldear las formas que asume su hacer. Sobre esto Solanilla (2013:161) parafraseando a Foucault expresa que:

[...] en todos los dispositivos de disciplinamiento, el examen se halla altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad [...] la superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquieren una notoriedad visible.

Frente a esa instalación de discursos de “verdad”, a partir de regulaciones estatales, los modos que asume ese hacer adquieren una importante complejidad en escuelas emplazadas en contextos empobrecidos. De allí la idea de una docencia en crisis, en la que no se trata de pensar en profesionales incapaces y poco comprometidos, sino de personas que se encuentran siempre sobrecargadas, solas y teniendo que enfrentar situaciones muy difíciles. Sobre esto Dafunchio y Grinberg (2019) dirán que:

Es en este contexto, donde emerge lo vital de las luchas cotidianas por sobrevivir, por crear y recrearse, por modificar el espacio que se habita de manera de hacerlo menos agresivo e institucionalmente más eficiente, se

superpone con el deseo de hacer escuela. Esto es, una tensión que no parece resolverse y que, en las lógicas que asume la biopolítica, todo recae en la mera voluntad y responsabilidad de los protagonistas (259).

Estas tensiones, que no son más que mecanismos tecnocráticos y mercantilistas, atraviesan al campo de la educación, en general, y a las escuelas y sus docentes en particular. En esta lógica, la evaluación conecta, directamente, a las escuelas con el Estado, el cual las regula indirectamente y configura lo que se denomina una minuciosa red de agencias o agenciamientos:

[...] un dispositivo de agencias evaluadoras conectadas al Estado que configuran una tecnoburocracia que recorta la autonomía profesional de los docentes, al ceder no sólo la competencia exclusiva de la evaluación, sino también la determinación de los contenidos y los métodos docentes. La red de agencias emergente se sobrepone al sistema educativo convencional produciendo un flujo de normas, criterios, dictámenes, reglamentaciones, recomendaciones y decisiones que configuran un campo al que los docentes deben ajustarse. Se trata de la conformación de una práctica en donde docilidad y utilidad, por un lado, y vigilancia normalizante por el otro, se volverían componentes centrales de los dispositivos de disciplinamiento (Irigoyen, 2011 en Grinberg, 2015:158).

Esto último no se plantea, únicamente, en relación con lo que se pretende que las escuelas y sus protagonistas hagan, sino que implica un camino más profundo hacia la construcción de prácticas escolares que se asientan sobre la base de una transformación estructural de los dispositivos que configuran las realidades



institucionales (Grinberg, 2013;2019, Romo Morales, 2019). En este contexto, la pregunta no gira en torno a si las instituciones están produciendo cambios o si estamos en presencia de la construcción de una nueva institucionalidad, sino que se parte de suponer que esos cambios ya se están desplegando. Por lo tanto, hay que dejar de romantizar las formas en que la docencia debe desenvolverse a partir de una multiplicidad de estrategias y formas de enseñar contenidos propuestos por las “políticas de la verdad” (Tello, 2015; Rizo, 2018). Estas no son más que líneas en materia de política educativa, pensadas de maneras homogéneas y que, al final, no logran empatizar con las realidades que atraviesan a instituciones de las periferias, las cuales presentan escasos recursos y suficientes complejidades.

Atender múltiples frentes, desde ya, forma parte de las reconfiguraciones de la vida escolar, no solo por las reformas en materia de políticas educativas sino, también, -y resultado de lo anterior- por las propias necesidades que atiende cada escuela. Hoy, que las instituciones se ocupen de tareas que no sean solo enseñar y aprender, da cuenta de la multiplicidad de urgencias que la atraviesan, las cuales se convirtieron en espejos de las desigualdades propias del siglo XXI. A pesar de ello, la escolaridad sigue aconteciendo sobre los sedimentos de lo que alguna vez fue, aunque siempre ligada a la idea de una promesa pedagógica. Sobre ésta última, se asientan diagnósticos de crisis que insisten en reconfigurar las estructuras sobre las cuales se constituyó el nivel medio, tal como lo plantea Grinberg (2008):

La crisis de la educación, tal como es diagnosticada puede ser entendida, justamente, como crisis de los principios que regularon y otorgaron direccionalidad, hasta el momento, a las instituciones. Su reformulación sucede en virtud de un conjunto de valores que, en el presente, aparecen en nuestro escenario como necesarios y válidos. Esa reconfiguración

ocurre sobre las ruinas de ese material simbólico y entendemos que, en su análisis, se puede correr el riesgo de considerar el cambio como una total transformación del material, pero también como una oportunidad de continuidad (38).

Las escuelas construyeron, históricamente, su cotidianidad a partir de principios que las regularon y las direccionaron y, quizás, por suerte como lo explica (Grinberg, 2008), aquello que sucede en las aulas no es aquello que se planifica, minuciosamente, en los ministerios. Hablamos de escuelas en las que se dibujan nuevas formas de control y que se ven atravesadas por paradigmas que instalan la necesidad de reconfiguración de los modos en que el poder se ejerce. En este sentido, “el futuro más que disciplinado está siendo controlado” (Deleuze, 1990 en Grinberg, 2015:160). Sobre esto último, se observa cómo la escolaridad secundaria se desarrolla sobre territorios (Terigi, 2004) siempre inciertos y, más allá de las líneas de acción que proponen las reformas educativas vinculadas a la inclusión y la obligatoriedad, se vuelve una tarea difícil de desarrollar tan linealmente y sin traspies.

La escuela no deja de estar ligada a un pasado que la constituye y a mecanismos de institucionalización, así como a un presente que puja por reconfigurar sus sedimentos para lograr que la diversidad de trayectorias que pasan por el sistema educativo pueda, efectivamente, culminar. Ahora, son esas tensiones las que se vuelven eje de la discusión y aquellas que permiten profundizar en la necesidad de su adecuación a nuevos escenarios y a nuevas formas de existir en el mundo. Esto involucra ocuparse del papel que desarrollan los docentes, quienes están en primera línea atendiendo las urgencias que se atiborran a diario y haciendo malabares para construir espacios en donde el aprendizaje tenga lugar, a pesar de todo. Por esta

razón, se vuelve clave no perder de vista la enseñanza como objetivo primordial en las escuelas.

La noción de sociedades de aprendizaje invita a poner la mirada en una cuestión clave de la posmodernidad: las luchas por el saber, su valor y quienes lo proveen. El trabajo que los docentes realizan para que en las escuelas se produzcan, propicien y promuevan saberes, muchas veces, no es reconocido y, en el siglo de las tecnologías y la información, hasta ha llegado a replantearse su reemplazo. Aunque la pandemia ha dejado demostrado que las promesas de la cultura tecnocrática vuelven la mirada al lugar del docente como transmisor y a la enseñanza mediada por personas y no por pantallas.

Sociedades de aprendizaje: el lugar de la enseñanza en el hacer docencia

Las formas que asumen los vínculos pedagógicos, así como los procesos de enseñanza, presentan matices complejos, teniendo en cuenta la coyuntura social y política que atraviesa la realidad de cada escuela y, por ello, uno de los discursos predominantes dentro de la educación secundaria es “la idea de una escuela que ya no enseña sino que contiene o que asiste” (Redondo y Antelo, 2017). En relación con esto último, los trabajos realizados con escuelas secundarias en la región del NEA (Delgado, Amud y Salas 2020), han aportado un elemento clave que tiene que ver con que los profesores de escuelas secundarias, desde la propia mirada y la de sus estudiantes, vuelven su trabajo hacia una experiencia escolar que acompaña, escucha, contiene y prepara para la vida, sin que se pierda la enseñanza como un objetivo clave en la construcción de estos procesos vinculares. Sobre esto Southwell (2019), dirá que



La vinculación entre educación y asistencia, en Argentina, formó parte de la escuela desde sus orígenes. Se enfatiza que la escuela asiste, contiene, alberga, protege, cuida. Estas críticas abren la pregunta acerca de las relaciones entre sociedad y educación, acerca de las delegaciones que hace el Estado en la escuela como modo de atender la crisis, acerca de la conflictividad que atraviesa la escuela cuando una sociedad como la nuestra es tan conflictiva en términos económicos y sociales (13).

Por lo tanto, las formas de cuidado que asume la docencia, las relaciones entre sociedad y educación y, producto de las dos anteriores, la especificidad de las reconfiguraciones escolares, aparecen como resultado de procesos macro, que abarcan aspectos económicos, políticos y territoriales y que, podrían pensarse como posibles indicadores de la experiencia pedagógica en la actualidad. Así, lejos de las nostalgias que muchas veces suelen pesar sobre la escolaridad, donde pareciera que todo tiempo pasado fue mejor y entendiendo que hacer escuela, seguramente, nunca fue una tarea fácil, este apartado teórico devuelve la mirada a la educación y al hacer docencia hacia prácticas más amorosas y valora el trabajo de los docentes en contextos de alta vulnerabilidad social (Biesta, 2018; Grinberg, 2016; Armella, 2018).

En los convulsionados tiempos contemporáneos la misión de enseñar se vuelve, en muchos casos, casi imposible, más aún cuando nos referimos a escuelas en contextos empobrecidos que albergan a estudiantes con una multiplicidad de complejidades. Nos encontramos con escuelas que acompañan y asisten pero, también, con estudiantes que exigen que se les enseñe y docentes que se preocupan porque el saber y los conocimientos no dejen de estar “en el eje de la escolaridad contemporánea” (Grinberg, 2016: 47).



Entendiendo que, muchas veces, la escuela es el único lugar en donde los jóvenes tienen la oportunidad de externalizar sus vidas, pensar o expresar las lecturas que tienen del mundo, las luchas por el saber constituyen una cuestión clave de la escolaridad actual. Pareciera ser que vivimos en las llamadas “sociedades de aprendizaje” (Biesta, 2005) que, entre otros aspectos, involucran el sobrevalor de la noción de aprendizaje y el subsecuente declive del concepto de educación (Biesta, 2005; Grinberg, 2016). A partir de la reforma de los 90 estas lógicas de transmisión han quedado en duda y se ha puesto en cuestión el rol docente y el lugar de la escuela en sí. En este sentido, las sociedades de aprendizaje (UNESCO, 2005; Biesta, 2005; Simon y Maschelein, 2014) critican la idea de apartar a la escuela y al docente del lugar de la enseñanza, en donde el aprendizaje es resultado de un “aprender a aprender” o una suerte de autoaprendizaje.

En las escuelas se genera esta idea de que no hay que enseñar y que pone a los docentes en una especie de encrucijada, ¿Qué deben hacer? ¿Cómo pueden lograr la participación de los estudiantes? ¿Cómo hacer de una clase una situación de aprendizaje entretenido? De todo ello, termina por quedar una figura docente que busca, incansablemente, estrategias para responder a esas preguntas dentro y fuera del aula. Sobre ello, Grinberg (2015), dirá que se vuelve necesario resignificar la idea de enseñar o transmitir:

[...] como un modo de acercarnos a la oportunidad de generar alguna condición para que algo permanezca, que no sea devorado por la sociedad de consumidores y/o de aprendizaje. Erigida en la lógica de la novedad, de la eterna necesidad de la novedad, la sociedad de la información nos deja viviendo en un mundo donde transmitirle algo a alguien se ha vuelto, cada vez, más sinónimo de autoritarismos diversos (47).



En paralelo, mientras la enseñanza o el docente que enseña parecen caer en desuso, empiezan a aparecer estudiantes que buscan y exigen docentes que les enseñen. Así, las críticas a la noción las sociedades de aprendizaje se encuentran asociadas a lograr una revalorización del lugar de la enseñanza y a visibilizar la tarea docente que se reinventa a diario y que, constantemente, busca modos de enseñar. De aquí se entiende una de las necesidades de abordaje de la categoría hacer docencia en tiempos de crisis dado que, en el medio de esta tensión entre la enseñanza y los aprendizajes en tiempos contemporáneos, está el lugar del docente que aparece con una preocupación genuina por la enseñanza, así como estudiantes que exigen que esto sea así. Vemos, entonces, que no es nueva la idea de “crisis” que coloca a la educación secundaria en falta por no tener las estrategias para proveer trayectorias escolares de calidad y sostenidas en el tiempo. Sin embargo, esta pandemia, nos puso de cara a familias y estudiantes que, en el siglo de las tecnologías y de la información, valoran la enseñanza presencial y el lugar docente de cara al aula.

Si algo nos viene demostrando el siglo XXI es que las formas de transmisión de los saberes y la valoración de esas formas han ido cambiando y que existe una puja latente entre la idea de la enseñanza como un proceso de facilitación y orientación y la educación como una empresa que debe abrir horizontes proveyendo oportunidades y/o experiencias de aprendizaje. Así,

“[...] en la sociedad del conocimiento, la educación se ve enfrentada a esa paradójica tarea de no enseñarlo y cada vez más, parece que esa tarea puede ser desarrollada por las tecnologías donde saber buscar información se vuelve sinónimo de aprender. Vivimos tiempos en que los buscadores online se volvieron herramienta primordial (Grinberg, 2016:47)



En ocasiones, son estos buscadores los que parecieran que pueden reemplazar la tarea de los/as docentes (Grinberg, 2013; Armella, 2015). Y, al final, como lo discutiremos a través del material de campo en el último capítulo de esta tesis, lo que más les preocupa es que, en medio de la vorágine de urgencias diarias, se les escapa la enseñanza. Frente a esto, los docentes están buscando, constantemente, cómo volver a darle sentido a los espacios de aprendizaje.

Sociedades de gerenciamiento

Como parte de la incertidumbre en la que viven las escuelas, colocan en sus hombros la gestión de soluciones a corto, mediano y largo plazo. Más aún cuando las políticas se presentan en las formas de una estatalidad que, como podrá verse a lo largo de este apartado, regula indirectamente y con distintos grados de formalidad: desde la sanción de leyes y reglamentaciones hasta la puesta en acción de programas y proyectos que se realizan a través de la responsabilidad de las instituciones, incluso, en ocasiones, sin haber recibido el dinero para llevarlos a cabo. Estas formas de estatalidad indirectas e informales suceden en la singularidad de un suelo escolar que coloca a la docencia siempre en búsqueda, siempre alerta, pero también siempre a la espera de poder responder, favorablemente, a las expectativas de lo que el sistema les demanda. La respuesta sucede a partir de mecanismos sofisticados de regulación estatal como lo son los concursos presupuestarios, las rendiciones de cuentas o los informes semestrales, entre otros.

Aun cuando los escenarios escolares demuestran que la docencia siempre se encuentra en búsqueda para poder responder a las demandas del nivel medio, pareciera primar un discurso que sostiene que la escuela ya no enseña sino que

contiene o que asiste, como si lidiar con las realidades de los estudiantes no hubiera sido jamás objeto del trabajo docente. Sobre ese supuesto se fueron construyendo encrucijadas respecto a aquello que la escuela debe o no debe hacer ¿Asistir o educar? Olvidando, quizás, que educar siempre implicó el cuidado de otros.

En la actualidad la educación secundaria se ve atravesada por realidades que deben ser asistidas, contenidas y que, a través de su trabajo, los docentes albergan (Southwell, 2019). Esto forma parte ya de la historia misma del trabajo docente, pero se acentúa aun más a partir de la sanción de la obligatoriedad del nivel, en donde nuevas problemáticas se visibilizaron, haciendo que la docencia asuma otras formas de cuidado de los otros. La especificidad de estas formas son resultado de reconfiguraciones escolares que tuvieron lugar a partir de procesos macropolíticos y económicos los cuales generaron nuevas y variadas formas territoriales de gestión de los sujetos en las poblaciones (Grinberg, 2019). Esas nuevas formas de gestión, controladas y muy sutiles, se enmarcan en las políticas del *workfare* (Espinosa, Esteves y Pronko, 2008; Grinberg, 2009; Moser, 2011; Soriano y Seller, 2016; Baldoví, 2017; Zubero, 2019), en donde las escuelas y los barrios adquieren sentidos diversos, según cómo consigan autogerenciar la cotidianidad de la vida institucional.

La lógica que permite gestionar la cotidianidad escolar no es más que el “cuidado de sí” y de los otros, en términos de Foucault (1999), o la “gestión de sí” (Grinberg, 2008), la cual supone “una transferencia de responsabilidades de la gestión hacia las comunidades y sus protagonistas y son centrales para comprender los procesos de escolarización en el presente” (Grinberg, 2009:85). Un ejemplo de esta transferencia de responsabilidad se puede encontrar en el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 del Ministerio de Educación argentino en donde se plantea, concretamente la delegación de responsabilidades hacia las provincias, que luego termina traduciéndose en un trabajo en donde escuela y comunidad toman las riendas:



El Estado nacional tiene la responsabilidad de trabajar en los factores que inciden en la estructura de oportunidades educativas, con un especial énfasis en aquellas que se manifiestan entre las regiones y las provincias del país. Las administraciones provinciales, por su parte, se encuentran en una posición estratégica para reducir las brechas al interior de su suelo, de su territorio, con estrategias contextualizadas que prioricen las poblaciones vulneradas y que estén articuladas con las acciones de otras instituciones de la comunidad (Anexo Resolución CFE N°285/16:24).

Esa “posición estratégica” o las “estrategias contextualizadas” no hablan más que de la suma de responsabilidades que tienen las escuelas y, dadas las formas que adquiere el hacer, esto se traduce en una atención de urgencias constantes. En otras palabras, no hay una retirada del gobierno, sino un gobierno que, constantemente, llama a la ciudadanía virtuosa (Rose, 1999) para que la comunidad pueda convertirse en agente de su propio bienestar.

Se trata de abordar la resolución de carencias, lo cual implica cubrir las comidas del día, conseguir los materiales escolares para los estudiantes o planear estrategias de abordaje para reincorporar a aquellos que se ausentan por largos períodos. Esto adquiere especial importancia cuando se trata de jóvenes provenientes de poblaciones rurales, quienes deben viajar todos los días largas distancias para llegar a la escuela, como es el caso de la escuela de del interior o que se ausentan porque deben salir a trabajar, como es el caso de la escuela de la capital. Esta situación lejos de romántica o valiente es, simplemente, cruel.

En barrios vulnerables, la escuela se convierte, muchas veces, en la única oportunidad para que la estatalidad se haga presente y desde la cual los ministerios, en virtud de lecturas que realizan sobre la realidad escolar de cada escuela, plantean



respuestas o líneas de acción. En esta misma dirección, en los cursos que Foucault (2007) dictó en el College de France, publicados bajo el título el “Nacimiento de la Biopolítica”, el autor refiere a la configuración de la sociedad de empresa que da cuenta de los cambios que se comenzaron a producir en el gobierno de la población. Así, denominamos sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2008), a las nuevas dinámicas que presenta el gobierno de la población. Asimismo, las lógicas auto gestadas y auto gerenciadas (Grinberg, 2019; 2011a; 2006; Díaz, 2018; Morgade (comp.), 2013; Peters, 2009; Burchell y Foucault, 1991) se encuentran en línea directa con los conceptos profundizados en el apartado anterior, ya que profundizan en las formas en que la vida institucional es gestionada en un escenario de crisis y, por ende, de procesos de reconfiguraciones constantes. Sobre esto último, en América Latina y en Argentina, las escuelas terminan por hacerse a sí mismas, atravesadas por una compleja trama de vinculaciones y negociaciones, formales e informales, con el Estado y sus comunidades. Grinberg (2019), las analiza a través de las llamadas “narrativas de gestión” que

[...] generan mecanismos y modos particulares de gobierno que actúan como políticas que nos configuran y que llevaron a las personas y/o instituciones a una lucha permanente para ser y hacerse a sí mismos, independientemente del agotamiento y la escasez de recursos que sufren las escuelas (Ball, 2003 en Grinberg, 2019:564).

En ese ser y hacerse a sí mismos, hay un contexto que arroja a las escuelas a tener que enfrentarse a condiciones o situaciones que, incluso, terminan profundizando las desigualdades en las que viven. Ello por la sobrecarga de tareas, que tienen lugar a partir de la puesta en marcha de programas nacionales o



provinciales, que terminan por transferir su desenvolvimiento hacia escuelas y comunidades. En ocasiones sucede que, en la sobrecarga, no hay recursos para atender todos los frentes, tal como lo decía el ex director de la escuela del interior: “no llegó nada”. Ese “no llegó nada” no deja de ser parte del proceso de llegada de los recursos materiales y económicos que prometen las políticas educativas.

Los docentes hacen escuela con lo que llega o comienzan a buscar recursos por si no llega nada. Eso también forma parte del hacer, en donde las escuelas se encuentran en permanente situación de conquista de recursos y en continuo estado de fragilidad por tener que ocuparse no solo de la enseñanza, sino de las demandas que implica movilizar escolarizaciones en escuelas emplazadas en contextos empobrecidos. Ahora, ese “no llegó nada” continúa siendo parte de la construcción de dispositivos gerenciales y se vuelve parte integral de ese hacer cotidiano y de las formas desplegadas de autogestión de las escuelas.

Las instituciones son las que tienen que paliar, puertas adentro o con ayuda de la comunidad, los vacíos presupuestarios. Por lo tanto, la lógica gerencial no solo profundiza aquello que se supone que pretende resolver sino que, también, las escuelas quedan libradas a su propia suerte y a la búsqueda constante de hacer escuela. Sin embargo, este argumento no quita que en ellas se hagan cosas interesantes, aunque atravesadas por la presión de tener que gestionarlo todo. Grinberg (2009), explica esta coyuntura a partir del concepto de biopolítica, en tanto

[...] el hacer vivir y el dejar morir, del que hablaba Foucault, implicó fuertemente volver productivos a los cuerpos y la escuela cumplió un papel central en ese proceso. Cabe preguntarse con qué nos encontramos en estas escuelas, en estas aulas. En el siglo XXI, quienes concurren a estos territorios escolares son los hijos de los planes sociales, de las changas,

del cartoneo, del comer de lo que encuentran [...] desocupados cuyos cuerpos ya no se requieren dóciles o, por lo menos, no en el sentido que lo habían sido en el marco del capitalismo industrial (87-88).

La idea de los cuerpos que ya no se necesitan dóciles, dado que quedan librados a su suerte y se autogestionan, implica un debilitamiento de la norma, en términos de Foucault, lo que no quiere decir que no haya otras formas de ejercicio del poder, lo que sucede es que el poder se moldea. Las personas dan forma a un modo particular de auto-gobierno pero, al mismo tiempo, se vuelven gobernables (Lorey, 2016; Simons, Masschelein y Larrosa 2017). Esto quiere decir que los sujetos comienzan a actuar desde lógicas gerenciales colocando, en este caso, a los docentes del lado de la gestión de la propia institución, a la par de una realidad compleja que golpea las puertas a diario.

El punto aquí es que las situaciones que se presentan forman parte de una analítica del poder sobre los cuerpos, lo que sucede, por ejemplo, con la traslación de responsabilidades del Estado hacia las escuelas. Sin embargo, la idea de la escuela como recurso (Diker, 2005) también supone un intento de combinar esas exigencias de agenciar con la oportunidad de tomar decisiones inmediatas que permitan la permanencia y el egreso de los estudiantes.

La noción de hacer docencia no está del lado del poder ni de la resistencia, es poder y resistencia. Es práctica. Está atravesada y ocurre como parte de las lógicas neoliberales o las lógicas gerenciales, en donde los docentes hacen y, en ese hacer, pueden encontrarse resistencias y fugas. Sobre esto, importa el papel que asume el Estado, como



[...] abridor de caminos, promotor, propulsor de las actividades que deben desarrollarse en la comunidad; su acción es hacer que los otros hagan. No se trata de imponer programas, sino de generar que los otros encuentren. Aquí radica el giro epistémico del gerenciamiento: el eje radica en posicionar como principio de acción que ya no hay un camino, el camino debe buscarlo y encontrarlo cada uno. Por lo que, si ya no hay una forma de hacer las cosas, la función del Estado solo puede ser la de acompañante (Grinberg, 2008: 152).

Al no haber una sola forma de hacer las cosas, la búsqueda de caminos propios desliza a las escuelas hacia una suerte de empoderamiento, necesario para tomar las riendas de la vida institucional. Diker (2005), lo denomina “escuelas-agenciamiento”, potencialmente activas y necesarias en instituciones emplazadas en contexto de extremo empobrecimiento, dado que

[...] producen un territorio que interrumpe, aunque precariamente, la dispersión y componen un vínculo o crean condiciones para ensayar formas de ligadura social. No instalan regularidad ni necesariamente producen un escenario consistente, pero ponen en evidencia la activación de algún posible. Lo que se agencia es una sutil línea de encuentro (Diker, 2005:201).

Entre la producción de territorios sobre los que se socializa lo escolar y la construcción de líneas de encuentro entre los barrios y los ministerios, las escuelas se dibujan a diario. Tienen que hacerlo para encontrar alternativas posibles que abran camino y den identidad a historias que, si no fuera por ellas, quizás no tendrían otra oportunidad. Por lo tanto, la escuela es agencia, es producción, es cuidado, es



negociación pero, también, es oportunidad de vida. Si esta mirada es aceptada, queda poner en juego la idea de autogestión que asume la escuela y la docencia, en tanto práctica descentralizada a la cual se delegan decisiones, dando lugar a un juego complejo a través del cual se las “faculta a decidir” (Grinberg, 2008:64) y a preparar el trabajo en conjunto con las comunidades. De allí la idea de un suelo autogestionado y, aunque injusto, auto percibido como responsabilidad propia. En este suelo, se plantean nuevos modos de participación y compromiso en vistas a resolver las necesidades de los unos y de los otros.

¿Cuáles son las contracaras de estas libertades auto gestionadas o gerenciadas por la escuela? Sin dudas, podría pensarse en la sobrecarga de tareas y responsabilidades presentes en el trabajo docente y, en el medio de todo ello, racionalidades que tratan de gobernar sin hacerlo o a través de elecciones reguladas en un contexto de necesidades particulares de la comunidad, la escuela, y sus protagonistas. En este sentido, el concepto de gobierno da cuenta de las relaciones de poder mediante las cuales personas particulares, en este caso, directivos, docentes y actores escolares, junto con la comunidad, preparan el terreno para gobernar en el ámbito de lo social pero, también, producto de la construcción de relaciones de saber consigo mismos lo cual les permite conocerse para conocer las urgencias de los otros. Ese juego de gobernar y gobernarse a sí mismos, “[...] es llamado por Foucault el arte de sí, el poder sobre sí, lo que llama también la relación consigo” (Deleuze, 1986:98).

Se trata de la construcción de un nuevo suelo escolar sobre el cual conducir las conductas:

[...] mucho menos costoso y, según parece, más eficiente. Es un sector para el ejercicio del gobierno que aparece como una zona extra-política, donde el control no se ejerce ya que éste queda en manos de sujetos particulares;

aquí nos remitimos tanto a individuos como a instituciones o a la comunidad. Se trata ya no de un sujeto universal, sino de particulares que ven ampliadas sus capacidades, autonomía y libertades (Grinberg, 2008:149).

En esta zona extra-política, priman las obligaciones y responsabilidades de la docencia que, lejos de la romantización que se hace de un trabajo siempre al “servicio” y al “cuidado” de los otros (McLeod, 2019), excede el objetivo de la enseñanza y se convierte en una práctica que atiende urgencias a diario. Por lo que, lejos de ser romántico, es hasta cruel. Aun así, en esa crueldad la escuela no deja de desarrollar múltiples estrategias para volverse la contracara de aquello que, muchas veces, deviene el mundo para estos jóvenes e intenta construir un lugar menos cruel en donde habitar. Para quienes han vivido diversas situaciones de exclusión (no solo, pero también habitacional) construir, hacer y tener lugar se vuelve algo menos que un detalle y en esa tarea la escuela se vuelve un lugar clave.

El cruel optimismo como resultado de estrategias gerenciadas de inclusión y permanencia

La construcción de espacios escolares forma parte de una invención que supone hacer la escuela artesanalmente y en conjunto con la comunidad. Estos espacios son sustanciales para poder mantener las puertas institucionales abiertas y garantizar que las escuelas sean un espacio que, efectivamente, incluya y acompañe, hasta su egreso, las trayectorias de los estudiantes. Sin embargo, retomando la categoría propuesta por Berlant (2020), cabe preguntarse si algo del optimismo cruel opera y se hace consciente, muchas veces, en la docencia en tanto los docentes reconocen los contextos de crisis que deben atender y el desamparo del Estado en

aspectos básicos que suponen la atención cotidiana de urgencias sin contar, a veces, con los recursos necesarios para cubrirlas.

El optimismo es resultado de la bajada de líneas de acción en materia de políticas públicas que terminan siendo prácticas autogerenciadas por los docentes, en la medida que proponen situaciones que terminan siendo sostenidas, a corto y mediano plazo, por estrategias que se desenvuelven en las instituciones. Esto ubica a la docencia en un estatus de contención de la realidad diaria y como responsables de garantizar que el objetivo de inclusión y finalización de la escuela secundaria se cumpla. De acuerdo con esto, en esta tesis importa analizar esos modos en que estas pujas de poder se presentan a través de múltiples formas y decisiones que toman los docentes para garantizar la inclusión a través de estrategias de vinculación y gerenciamiento con la comunidad (Grinberg, 2008, 2009,2015; Rose, 2007), tal como discutimos a lo largo de este trabajo. Si esto es válido en general, en escuelas que se configuraron en las periferias dichas estrategias se manifiestan de maneras concretas.

Las escuelas insertas en barrios periféricos son las que, muchas veces, se ponen al hombro las respuestas a las emergencias que surgen de las realidades complejas que las atraviesan. Hay allí cierto optimismo, en tanto existe el reconocimiento de una vinculación con “condiciones de posibilidad comprometidas” (Berlant, 2020:107), que no son más que esas acciones diarias con las que los docentes se comprometen y generan posibilidades de resolución de conflictos que pueden ir desde lo educativo, lo laboral, lo habitacional, lo afectivo u otros.

Trabajar en escuelas ubicadas en las periferias demanda tiempo y esfuerzo para administrar los recursos, como se plantó, siempre escasos e insuficientes. Esto implica configurarse en una materialidad que, como lo analiza Berlant (2020), deviene en un optimismo cruel y se constituye en “modos infames en que las políticas sobre la vida contemporánea actúan sobre la población” (Grinberg, 2017:74). En ese contexto,

son directivos y docentes quienes garantizan que sus instituciones puedan desarrollar una cotidianidad lo menos conflictiva posible.

Del mismo modo, la vorágine de resoluciones y autogestiones se desarrolla en un contexto escolar que crea ligaduras con las comunidades barriales para cubrir necesidades como: la falta de agua potable, el conseguir ropa de invierno para abrigar a los estudiantes. En este punto es que podemos hablar de crueldad, o de un optimismo cruel, dado que sostener esas condiciones implica también actuar desde la resignación, es decir, que si la escuela no lo hace, o si la comunidad no ayuda, el Estado allí no está, por tanto los sujetos

[...] optan por dejarse llevar por la ola del sistema de vínculos al que están acostumbrados[...]manteniendo una relación de reciprocidad, reconciliación o resignación [...] y moviéndose de forma normativa para entumecer con la promesa consensual (Berlant, 2020:112).

La promesa consensual puede verse reflejada en el ida y vuelta que se establece con los pobladores, en esa reciprocidad de la escuela con la comunidad, dando cuenta de cómo las instituciones se ocupan de sostener la escolarización secundaria, haciendo frente a los cambios sociales y culturales y a las transformaciones en las poblaciones, realizando un trabajo articulado con la mayoría de las instituciones de la comunidad.

Finalmente, sin intenciones de romantizar las formas de agencia que asume la vida escolar y el trabajo de los docentes, estas dinámicas se vuelven parte de las configuraciones crueles de la biopolítica contemporánea que supone la construcción constante de alianzas para que el transcurrir de la vida entre barrio y escuela sean lo más armoniosos posibles. Estas dinámicas se vuelven, por ende, los modos en que



esa agencia se encuentra con estrategias de lucha silenciosas con las cuales insistir es clave para resistir en el presente (Grinberg, 2017). Frente a ello, los resultados se reflejan en procesos y prácticas de autogestión propias de las sociedades empresariales, pero sin contar con las herramientas y las condiciones materiales y edilicias para lograr, muchas veces con éxito, la inclusión y el egreso de todos los estudiantes.

1.2. Crisis político-económica: el año 2001, migraciones campesinas y su ocupación periférica dentro de las ciudades

En el apartado anterior nos ocupamos de las formas de agencia que asume la vida escolar y el trabajo cotidiano de los docentes, así como las pujas de poder que se presentan a partir de decisiones que éstos toman para garantizar la inclusión a través de estrategias de vinculación y gerenciamiento con la comunidad. Como continuación a ello, en este apartado nos centraremos en la pregunta respecto a cómo esa tarea docente ha acompañado la construcción de instituciones y ha atendido escolaridades que han llegado a las escuelas producto de migraciones campesinas y formas de ocupación periféricas, a partir de la crisis político-económica del año 2001. Esta mirada permite comprender cómo se configura la tarea docente cotidiana en contextos de crisis y la preocupación de instituciones y comunidades por sostener escolarizaciones que se gestan sobre la composición de nuevos suelos, como lo veremos más adelante.

El caso de Argentina presenta aristas interesantes para comprender los procesos migratorios acontecidos a principios del siglo XXI en el marco de los mecanismos de agroexportación que vinieron desarrollándose ya desde el año 1937. Ello junto con la sustitución de las fuerzas de trabajo por maquinarias agrícolas en los



campos, desencadenaron procesos migratorios de trabajadores campesinos hacia los cascos urbanos de las ciudades más pobladas (Velázquez y Gómez Lende, 2004). Por lo que, como lo explican Riquelme y Vera (2015), las migraciones entre el campo y la ciudad son el resultado de la implantación y expansión acelerada del modelo de producción agroexportador que ha concentrado grandes extensiones de tierra y desplazado a familias campesinas circundantes al desarrollo de la producción a gran escala.

De igual y especial modo, interesa en esta tesis dar cuenta de cómo estos escenarios también han atravesado a la historia político-económica de la provincia del Chaco, generando un déficit en la vida de las familias campesinas que, dada las circunstancias, tuvieron que trasladarse hacia las ciudades más cercanas. Sobre ello, Calvo y Percíncula (2012) explican que:

Históricamente, la estructura económica del Chaco se ha asentado en el sector primario de la economía, caracterizada por una reducida diversificación de la producción. En este sentido, la actividad algodonera constituyó, hasta fines del siglo XX, el cultivo de mayor significación provincial, ocupando más del 60 % del total de la superficie sembrada (...) No obstante, otras intencionalidades pugnaban por territorializarse sobre el mismo espacio geográfico, por lo que (...) en la última dictadura comenzó un proceso de desterritorialización del campesinado chaqueño, combinando la represión sistemática, la militarización de las zonas rurales, la construcción de una imagen peyorativa sobre las prácticas organizativas y la aplicación de políticas económicas que se orientaron a disciplinar al sector y marginarlo del control sobre los usos y destinos del espacio agrario. Tras las migraciones masivas de los campesinos sin tierra,

aquellos que se quedaron tuvieron que replegarse y articularse con las nuevas lógicas que estructuraban los modos de producir en el sector agrario (32).



Asimismo, vemos que la región NEA y, específicamente, el área metropolitana del Gran Resistencia, así como los pequeños pueblos alejados de la capital de la provincia del Chaco, presentan uno de los valores más altos en cuanto a déficit habitacional y pobreza urbana de Argentina (Altimir, 2014; INDEC, 2010). Por esta razón, analizar cómo se componen las historias de escuelas ubicadas en las periferias es un ejemplo paradigmático para entender el proceso de expansión de las ciudades que conforman estas áreas, en donde ya se originaron más de 270 villas miserias y asentamientos informales por la ocupación de tierras públicas y privadas (López y Venettia, 2016).

Avanzado este proceso, vemos cómo la crisis económica en el año 2001, melló hondo, generando que el sector agrario en la provincia del Chaco, sobre todo el sector algodonero, sufriera un empobrecimiento acelerado y que gran parte de esos trabajadores migraran hacia las ciudades. “Este proceso de decadencia impactó directa y especialmente en el segmento social correspondiente a los pequeños productores cuya base económica se sustentó, desde siempre, en el trabajo familiar[...]” (Torre Geraldí, 2012:2).

Como se explicó anteriormente, en líneas productivas, el Chaco estuvo compuesto históricamente por actividades agroindustriales y, sobre todo, por el cultivo y comercio algodonero, el cual aportó a nivel nacional un 60% de esa producción, lo cual significó:



[...] haber pasado por ciclos económicos que quedaban a merced de la cosecha y del mercado algodonero a nivel mundial, pasando desde profundas crisis a períodos de grandes auges (Ministerio de economía, 2000). Estos pronunciados ciclos económicos, explican las corrientes migratorias que atraen a la población a las zonas urbanas, formando grandes barrios periféricos que presionan sobre la oferta educativa, constituyendo uno de los principales desafíos de las autoridades provinciales (Rivas y Rodríguez, 2002:13).

En términos territoriales, hasta 1991, gran parte de la población chaqueña habitaba zonas rurales, siendo la segunda jurisdicción con población rural más alta en el nordeste argentino y la quinta a nivel país (Ibídem, 2002). Sin embargo, los procesos migratorios a partir de la crisis económica del 2001 fueron cambiando esta distribución habitacional.

Con una crisis tocando la puerta con vehemencia, la vida de los trabajadores de la tierra y los sectores más vulnerables de la sociedad se vio interrumpida de manera abrupta. El territorio urbano chaqueño no solo no estuvo exento, sino que, como consecuencia, hubo un incremento en la demanda de suelo para albergar la migración de los sectores más pobres rurales forzados hacia los centros poblados. Esta nueva población debía ser escolarizada, pero sin vivienda y trabajo, las prioridades eran otras. Los sujetos quedaron librados a su suerte, sin tierras, sin hogares y, si bien demandaban terrenos para rehacer su vida, el pedido era insatisfecho, situación que desembocó en

[...] ocupaciones informales de tierras públicas, reservadas para escuelas, centros de salud o centros comunitarios, tierras privadas, zonas bajas

inundables, bordes de ríos y lagunas que se rellenan con basura. Con el tiempo, estas ocupaciones se consolidaron formal o informalmente, convalidando -en muchos casos- situaciones urbanas de extrema precariedad, a un alto costo (Magnano, 2005:10).

Este crecimiento de suelos ocupados en las periferias “se concreta sobre un territorio con restricciones físico-ambientales importantes debido a la vulnerabilidad que presenta ante las inundaciones del río Paraná” (Ibídem, 2005:11), pero se suma aquí también las distancias que existen entre las escuelas y el acceso a las ciudades. Este fue el caso de las urbanizaciones informales en la ciudad de Resistencia y otros poblados más pequeños del interior provincial, producto de las migraciones rurales expulsadas de la producción campesino-agrícola, quienes se fueron incorporando a la economía urbana, industrial, comercial y a la actividad terciaria-administrativa (Benítez, 2018).

La movilidad, en este caso, se había vuelto una obligación aparejada a una forma de peripecia o desarraigo social (Castel, 2013), por haber sido desprovistos de su capital laboral y habitacional. Es así como estas poblaciones, despojadas de sus vidas y sus trabajos, se asentaron en los cascos periféricos metropolitanos que es lo que, actualmente, explica la conformación de barrios informales a los alrededores de las ciudades. Sin olvidar que, como lo dije anteriormente, la urgencia -una vez asentados- se volvió hacer escuela allí donde no había.

Desde una perspectiva sociológica, se puede abordar la ocupación periférica desde dos miradas de análisis que hablan y se hablan mutuamente: por un lado, las causas estructurales o coyunturales que obligan/motivan a la migración, tal como se profundizó en los párrafos anteriores. Por otro lado, la experiencia narrada a partir de

las voces de los protagonistas. En ambos casos, Sánchez y Urraza (2015) plantean que la lectura es compleja, dado que:

Las causas estructurales, pueden interpretarse como más o menos determinantes e incluyen la cuestión de a quién se debe adjudicar la responsabilidad de que algunas estructuras hayan actuado, generando estos desplazamientos. Desde la experiencia personal, se añaden aspectos como la politización de las personas migrantes o afectadas, la violencia que han sufrido, la intensidad en la personalización de los conflictos y la lucha por una vivienda digna y acceso a la educación (46).

Se trata de enfoques clave que esta tesis profundizará a través de las experiencias narradas por las escuelas y, por lo tanto, en los discursos migratorios, de lucha y conquista para hacer del suelo escolar un lugar propio y fabricado en comunidad. Importa este punto, dado los procesos de politización que adoptaron las identidades institucionales en escuelas de las periferias urbanas para abrir territorio y asegurar un derecho básico a sus comunidades como lo fue la educación. Así, al calor de crisis económicas y resultado del empuje y la preocupación de las comunidades por las condiciones materiales propias de toda escuela para poder sostener sus matrículas, nuevos suelos escolares comenzaron a configurarse en las zonas periféricas de las ciudades. El concepto de suelo lo hemos construido como un modo de acercarnos a describir densamente unas historias escolares que ocurren entre esas tensiones. Se trata de preguntarse u ocuparse de cómo acogen, dan respuestas y configuran la vida de las comunidades barriales, resultado de éxodos territoriales donde es el propio territorio escolar el que muta (Grinberg, 2011a).

El suelo escolar como configurador del territorio sobre el que escuelas y docentes trabajan a diario



En las singularidades que asumen los territorios, en tanto fragmentos urbanos en los que se despliega la vida de las personas que los habitan, el suelo escolar forma parte de una configuración cotidiana sobre la que docentes y escuelas desenvuelven su trabajo a diario. El suelo escolar, como categoría conceptual, deviene como resultado del trabajo analítico del material empírico. En esta noción se proponen elementos teóricos que interceptan la preocupación por abordar los problemas sociales, los tipos de respuesta y ayuda comunitaria y las políticas estatales, institucionales y barriales que se desenvuelven para la resolución de las urgencias.

A través de esta categoría, se propone que los suelos son construidos colectivamente y cuentan historias de luchas y resistencias. Estos suelos son los que, tradicionalmente, dividieron y también demarcaron lógicas territoriales, dando lugar

[...] a la creación de fronteras para separar lo que, en otros tiempos históricos, estaba unido: sociedades, caminos, vías de comunicación, territorios... Y todo aquello que no quedó en ese “interior” constituyó la otredad: conflictiva, bárbara, nómada, aislada, desordenada, excluida, desértica o ignorada. La discursividad hegemónica implantaba este imaginario en la sociedad, un imaginario fundante de la identidad nacional argentina. Este proceso en términos políticos y éticos subordinó, colonizó, dominó, generó violencia y resistencias en las sociedades locales (Laurín, 2015: 86).



Actualmente, esa discursividad hegemónica aún sigue presente en escuelas emplazadas en contextos empobrecidos, ubicadas en las periferias urbanas y resultantes de una articulación histórico-espacial compleja y de luchas socio-económicas, políticas y/o simbólicas culturales. En el caso de la región nordeste, donde se ubica la provincia del Chaco, encontramos una fuerte matriz espacial en las explicaciones sobre la sociedad, la vivienda y la cultura que reconoce, en distintas perspectivas historiográficas, las claves para interpretar conflictos no resueltos de procesos sociales tales como las migraciones, las distancias, los bordes, los antagonismos urbe-periferia, capital-interior, entre otros (Leoni, 2018).

La categoría que se propone en este apartado responde a la construcción de instituciones sobre estos espacios conflictivos. Al ser una categoría que emerge como resultado del trabajo analítico del material de campo, el concepto de suelo escolar surge a la par de caminar las calles de los barrios en donde las escuelas se encuentran emplazadas y también es producto de procesos de reconfiguración de espacios urbanos, toma de tierras y transformaciones históricas que se entretajan sobre él.

No se trata solo de una localización territorial, sino de un territorio de arraigo sobre el cual las escuelas, en sintonía con las necesidades de sus barrios, colectivizan las responsabilidades (Feldfeber y Andrade Oliveira, 2008), por lo que desmenuzar este concepto, habilita una mirada sistemática sobre encrucijadas urbanas como la segregación (Pascual, 2017), la precarización y, producto de las dos anteriores, el trabajo de retroalimentación entre escuela y comunidad que habilita formas autogestionadas de sostener la vida en barrios vulnerables. Así, la categoría que propongo en este apartado procura ocuparse de la construcción de instituciones sobre estos espacios conflictivos. Al ser una categoría que emerge como resultado del trabajo analítico del material de campo, el concepto de suelo escolar surgió a la par de caminar las calles de los barrios en donde las escuelas se encuentran emplazadas,

es producto de procesos de reconfiguración de espacios urbanos, toma de tierras y transformaciones históricas que se entretajan sobre él.

Para la Real Academia Española (RAE), el suelo es aquella “superficie que se construye para que el piso esté sólido y llano”, sobre ese piso, las instituciones buscan construir sedimentos que permitan sostener la vida escolar. ¿De qué manera? a través de la multiplicidad de tareas de las que se encargan a diario. En ocasiones, incluso, este suelo no es laboralmente el más propicio, sin embargo, los docentes despliegan una predisposición personal para el trabajo, movilizándolo una multiplicidad de estrategias que empujan a sus escuelas hacia adelante. Esto no sucede por un logro que implique la energía y la eficacia del gesto estatista, de promover de arriba hacia abajo (Rinesi, 2013), sino por la capacidad y, más aún, la necesidad de las escuelas de dar respuestas a las múltiples urgencias que se apilan y que no dejan de expresar modos de actuar en pos de la defensa de intereses y derechos, entre ellos, el de la obligatoriedad del nivel medio.

Este suelo es aquel que resulta de un Estado que deviene promotor de los lazos entre la comunidad, los actores escolares y los trayectos de formación de los alumnos, convirtiendo (o delegando) a las escuelas en espacios de acción política que deben asumir la responsabilidad de su permanencia y egreso y, sumado a ello, intentar hacer de la escuela secundaria un lugar de paso con sentido. Por lo tanto, la construcción de lazos entre escuela y comunidad, se constituyen en una nueva arena sobre la cual asentar los planes y acciones del gobierno (Grinberg, 2008). Esto sucede de tal manera que el Estado no intercede de forma directa, por lo que el suelo es construido y codificado por las instituciones de maneras novedosas:

Es la comunidad la que ha devenido en una nueva especialización del gobierno; heterogénea, plural, que interconecta individuos, escuelas y



familias [...] dentro de ensamblajes culturales, de identidades y lealtades que compiten entre sí [...] ni los excluidos ni los incluidos son gobernados como ciudadanos sociales. Estrategias no-sociales son desarrolladas para el gerenciamiento de la autoridad experta. Consignas anti políticas como el asociativismo y el comunitarismo, que no tratan de gobernar a través de la sociedad, están en ascenso en el pensamiento político (Rose, 2007:111).

Se construye una institucionalidad donde la lógica es otra, ya no se trata de buscar los modos de acercar la comunidad a la escuela, sino que la escuela es de los barrios, es construida por los mismos vecinos que imprimen allí sentidos propios. Así, en las delimitaciones del suelo, el lugar de la escuela es el de mediación entre el Estado y los barrios, los docentes van buscando la forma de atender los problemas que traen sus alumnos que, al mismo tiempo, se vuelven problemas del barrio, en estos términos, la docencia más que un deber ser, se convierte en un poder ser: los docentes hacen lo que pueden.

Mientras tanto, lo político y lo social “van dejando paso a la escuela y a la comunidad como un territorio nuevo para la gestión de la existencia individual y colectiva” (Rose, 2007:117). Esto adquiere especial valor, en el marco de lo que sucede en las escuelas donde he llevado a cabo esta investigación, como en tantas otras (UNESCO, 2018; Redondo,2016; Langer y Machado, 2013), porque se trata de un devenir escuela en suelos sumamente frágiles y precarios. Si se entiende, entonces, que estas escuelas surgen en la periferia, volviéndose espacio común con sus comunidades, el concepto de suelo permite describir sus historias y la materialidad en la que se reinventan a diario. Materialidad en tanto construcción, literalmente, de las paredes de las escuelas, de los caminos para llegar a ella, pero también simbólica,

de búsqueda, de lucha para conseguir territorio y hacer escuela donde el Estado no llega.

Los suelos escolares están ubicados en las periferias de ciudades del Chaco, dando cuenta de un contexto de crisis que las instituciones tuvieron que ir campeando para llegar a hacer escuela ahí dónde no había. A través de propuestas planeadas, estrategias consensuadas (como la ocupación de tierras) y emprendimientos colectivos, se fueron delineando “éxodos simbólicos y materiales de los sectores populares hacia áreas periféricas de la ciudad” (Pascual, 2017:248). Estas acciones se constituyen entre formas de emprendedurismo docente (Grinberg, 2008) que permiten comprender cómo se construye y funciona la escuela en tiempos gerenciales, en donde no es que el Estado está ausente, sino que su presencia fluctúa, trasladando la responsabilidad de la gestión del todo a las comunidades educativas.

En el suelo escolar no es que haya “poco gobierno”, dirá Grinberg (2017), sino que “dadas las lógicas gerenciales que se presentan en los barrios, hay una modulación propia de las políticas sobre la vida que involucra una presencia fluctuante del Estado como proveedor de las políticas de obligatoriedad e inclusión” (67). Así, el emprendedurismo se vuelve muchas veces sálvese quien pueda, y se vuelven eje central de la contemporaneidad y se convierten en motor de trabajo, de invento, de movimiento para subsanar vacíos escolares y producir modos de escolarización propios de un suelo pedagógico enraizado en el Siglo XXI.

El lugar escuela como configurador de significados sobre las historias institucionales

La noción de lugar escuela es una segunda categoría que, surgida en el trabajo en terreno, la construimos a los efectos de acercarnos a la trama de sentidos y prácticas que atraviesan, diariamente, a las instituciones educativas emplazadas en



contextos empobrecidos. Se trata de una categoría potente en la medida que nos permite reconocer las historias sobre las que cada escuela se fue configurando, los límites entre el adentro y el afuera, la circulación de la palabra, la elaboración de propuestas pedagógicas para evitar el abandono y los modos de actuar que despliegan los docentes para dar respuestas a las múltiples demandas que se transponen en las vidas y las intermitencias en las escolarizaciones de sus estudiantes. Al respecto conviene referir a investigaciones previas que han examinado la educación secundaria para jóvenes con trayectorias educativas intermitentes:

En territorio europeo González González y San Fabián Maroto (2018) analizan las estrategias que desenvuelven los centros educativos para sostener las trayectorias de estudiantes que se encuentran “desenganchados” de lo escolar y que están en riesgo de abandono. Plantean que:

La atención y el cultivo de climas relacionales de respeto y cuidado, un currículo relevante y significativo, dinámicas de enseñanza centradas en los estudiantes, cuidada relación con otras entidades de la comunidad, coordinación y colaboración entre profesionales, flexibilidad de programas, tiempos, espacios y estructuras son, entre otras, prácticas prometedoras para trabajar con alumnado desenganchado y en riesgo de abandono (41).

En esta misma línea Álvarez Fernández; Pintado Rey y San Fabián Maroto (2014), resaltan la importancia de pensar, institucionalmente, en estrategias didácticas para sostener escolarizaciones de jóvenes que se encuentran en situación de riesgo pedagógico. Ello en tanto dichas estrategias podrían acompañar de forma importante a mejorar la intervención de los docentes, potenciando la eficacia de los programas

escolares que se desenvuelven con el fin de conseguir la finalidad efectiva de esas escolarizaciones.

En el ámbito latinoamericano, se puede mencionar una investigación que, desde el enfoque de la pedagogía social, trabaja con jóvenes en situación de calle en Brasil (Sarcinelli, 2011). Se trata de un estudio que pone la mirada en niños que se alejan, progresivamente, de sus hogares y que tienen un contacto intermitente o “lazos débiles y esporádicos” con sus padres y sus escuelas. En la calle consiguen trabajo y tienen contacto con la droga y, aunque intentan dejarla y volver a la escuela, el traspaso y la circulación por unos y otros, se vuelve frecuente. Se resalta el trabajo con la propia experiencia de vida de los niños, lo que llaman “sistema niño-calle”, en donde su dimensión identitaria es analizada desde el concepto de “espacio” en el que se mueve a diario. Tiene sentido traer esta investigación en tanto se vincula con la idea de lugar que aquí se trabaja.

Por su parte, Salinas-Quiroz, F., Silva, P., Cambón, V. y Fraga, S. (2017) profundizan la idea de “asistencias intermitentes” desde testimonios de madres uruguayas, en donde observan que las altas tasas de movilidad residencial (especialmente en los barrios con mayores carencias de infraestructura) combinados con efectos culturales, actitudinales de las familias respecto a la escolarización y la fragilidad de hábitos que implican el cumplimiento de horarios, son los principales factores de esa intermitencia.

Rivero Ceballos (2018) estudia las causas de la asistencia intermitente en el proceso de aprendizaje de niños de escuelas públicas en contextos de alta vulnerabilidad social y señala que pueden ser diversas: desde problemas de salud hasta limitaciones geográficas, pero vuelve a sobresalir la falta de valoración de la escolarización por parte de las familias, así como su condición de adultos la cual los obliga a trabajar para sumar un ingreso al hogar. Al volver a la escuela, son estos



mismos jóvenes quienes encuentran docentes que intentan hacer de ella un lugar en el que puedan estar, permanecer y construir una vida en común con otros. Sobre esto, Arendt (2016:78) dirá que “cada una de las actividades humanas señala su propio lugar en el mundo”, en este sentido, el lugar escuela es el propio mundo, en cuanto mundo en común que está relacionado con la historia fabricada, así como con las tramas de significados atribuidos por quienes habitan juntos en un mismo lugar. Vivir juntos en el mundo significa, en esencia, que un mundo de cosas está entre quienes lo tienen en común, al igual que la mesa está localizada entre los que se sientan alrededor, el mundo, como todo lo que está en medio, une y separa a los hombres al mismo tiempo (Arendt, 2016:62).

La pregunta por el lugar no se reduce a construcciones simbólicas o significaciones que los sujetos imprimen de la escuela en tanto espacio habitable, sino que remite a una materialidad que mantiene a las escuelas funcionando y que permite recibir las cargas con la que los jóvenes llegan a la escuela. Por lo tanto, el lugar que se habita supone “una implicación simbólico-espacial, que desemboca en la comprensión del habitar mismo como una teoría del lugar” (Yori, 2007:3). Dicha teoría se construye entre lo escolar y lo barrial, entre sentidos materiales y simbólicos respaldados por luchas que sostienen una cotidianidad. Ello, porque hablamos de escuelas que, como vimos en el apartado anterior, reciben personas que perdieron su lugar en diferentes esferas sociales, haciendo que ésta se vuelva un lugar propio y un espacio colectivamente construido. Allí, los estudiantes encuentran “algo” que les pertenece, un espacio que les ha sido negado por fuera, incluso en sus propias familias, teniendo que tomar las riendas de su propia vida.

La noción de lugar permite entender a la escuela como una locación material donde adquiere importancia la significación del espacio, su circulación, su inclusión y exclusión. Ello adquiere importancia atendiendo a las dinámicas de la fragmentación



social y territorial que cada vez más asume la vida urbana (Grinberg, 2009:84). Así, la escuela como lugar que se encuentra en constante construcción debe ser pensada lejos de aquella idea convencional que la reduce a un “templo de saber” (Serra, y Fattore, 2012), cuya configuración parte de una institución que en el siglo XXI arrojó a la población a la precariedad y que ahora procura modos de hacer escuela en contextos sociales y políticos, donde necesidades y urgencias se solapan y son los docentes quienes deben atenderlas y, de hecho, atienden. La escuela como lugar construido para ser habitado, habla de un mundo que cobija un adentro y un afuera y que debe problematizarse y reconfigurarse, constantemente.

Como territorio construido la idea de lugar introduce, además, la dialéctica de lo interno y lo externo - lo que es y lo que hace la escuela- y aquello que queda por fuera, lo cerrado y lo abierto, lo pequeño y lo grande, lo que es percibido como propio y ajeno, como confortable o amenazante. En palabras de Viñao Frago (1993):

[...] todo espacio es un lugar percibido. La percepción es un proceso constante. Por ello no percibimos espacios sino lugares, es decir, espacios elaborados, contruidos. Espacios con significados y representaciones de espacios. Representaciones de espacios que se visualizan o contemplan, que se rememoran o recuerdan, pero que siempre llevan consigo una interpretación determinada. Una interpretación que es el resultado no sólo de la percepción de la disposición material de dichos espacios, sino también de su dimensión simbólica [...] (27).

Esa materialidad que la noción de lugar trae consigo no deja de portar, en sí, esa construcción simbólica de aquello que los sujetos hacen de sí con y en ese lugar. En esta línea, Yori García (1993; 1997; 1998; 2001; 2005) y Tuan (2007), refieren a la



noción de topofilia como una categoría que permite comprender la construcción de lugares con sentido para los sujetos que allí se vinculan. Dicha vinculación, señala uno de los autores, “no se reduce sólo a espacios determinados, sino que se producen interacciones con el mundo, con el Estado y con los sujetos mismos, a la luz de pactos y acuerdos” (Yori García, 2007:2). Ello pone en ejercicio la idea de una escuela que ha sido construida en esa interacción. Esta noción remite a una suerte de sentimiento de apego que liga a los sujetos a aquellos lugares con los cuales, por una u otra razón, se sienten identificados y la experiencia en ellos los vincula con vivencias que terminan siendo valoradas y percibidas desde la afectividad. En palabras de Yori (2007):

La topofilia es una categoría poética del espíritu desde la cual la percepción del espacio se mediatiza, no sólo por la experiencia sensible que pueda tenerse de él, sino por la fuerte carga afectiva a través de la cual se podría afirmar que éste “entra en valor”, o lo que es lo mismo, en “apropiada significación”, condición que permite experimentar la idea, por ejemplo, de una institución como espacio vivido, o espacio vivenciado” [...] este espacio habitado y vivenciado es, él mismo, su propio objeto. Se autofunda, se autogestiona y, por lo mismo, se autopertenece [...] él mismo se inaugura como discurso: el discurso (en tanto formas de habitar) que transcurren en la cotidianidad (4-5).

Por todo ello, construir escuela y hacer docencia, no se reducen solo a acciones que dependen, específicamente, de lo que un docente debe o puede hacer sino, exponencialmente, a todo aquello que forma parte de la vida y de las urgencias que se acumulan en el suelo del barrio que no deja de ser también el lugar de trabajo. En este lugar de trabajo no deja de ser importante el involucramiento de los docentes para



resolver esas urgencias, por lo que la idea de entendimiento de la realidad social, política y económica de las comunidades en donde transcurren las vidas de los estudiantes, aporta un enfoque interesante para construir la categoría de lugar escuela. Sobre ello Krichesky (2006) analiza los vínculos que se construyen entre escuelas, familias y comunidades, analizando los distintos ámbitos de encuentro y la heterogeneidad que puede asumir esa construcción de acuerdo con la realidad de cada barrio y comunidad. De igual modo, el autor dirá que en vez de negar esa heterogeneidad,

[...] se trata de construir acuerdos a partir de ella. Si se pretende alcanzar algunos acuerdos con la comunidad, el reconocimiento de esas diferentes posturas es el puntapié inicial para la negociación. Ponerse en el lugar del otro, entender aquello que les preocupa es la base para comenzar a acordar también pedagógicamente (27).

En los acuerdos de las instituciones con sus comunidades, se pueden analizar las mutuas formas de entendimiento y de colaboración, como también describir los medios en que el trabajo pedagógico de los docentes es realizado a partir de la configuración y el establecimiento de esos vínculos (Acuña y Grinberg, 2019). De aquí es importante no dejar de lado la pregunta respecto a cómo se desenvuelve la enseñanza en ese lugar escuela y en mutuo entendimiento con lo colectivo. Por ello partimos de preguntarnos ¿Cuál es el terreno que ocupan la enseñanza y los aprendizajes en esa construcción? Creemos que, si bien se detentan como elementos claves, en contextos de pobreza la escuela también termina por convertirse en oportunidad, ayuda y escucha y es, sobre esta base, que contiene un valor educativo subyacente: los alumnos permanecen dentro y, al hacerlo, también es comprendida la

complejidad de sus historias de vida. Estas escolarizaciones son las que, dentro del espacio escolar, se presentan en los márgenes, por lo que la escuela se vuelve así lugar que:

[...] combina preocupación por abordar los problemas sociales, [...] respuesta pública y política popular a problemas aparentemente intratables. Visualizar que estas prácticas suceden en los márgenes resulta necesario para comprender las dinámicas contemporáneas que se desenvuelven en el campo de la educación (Gerrard, 2018:1-14).

Tales dinámicas implican que, aunque los alumnos dejen de asistir porque tuvieron que salir a trabajar, cuando retornan, saben que lo hacen porque su obligación es terminar la escuela, aunque sea arañando y que eso requiere de un seguimiento personalizado de las escolarizaciones. Entonces, atender escolarizaciones intermitentes implica hacerlo desde un lugar ocupado por los márgenes, dado que los alumnos son sujetos que han quedado por fuera de la vida social, excluidos de todo sistema formal. Aquí hemos optado por utilizar la noción de marginalidad (Abufhele, 2019; Cortés-González y Leite-Méndez, 2017; Cortés, 2002; Rifkin, 1996) porque permite dar cuenta de ese doble movimiento que supone haber quedado fuera pero que la escuela siga siendo el último eslabón para que los estudiantes permanezcan dentro del sistema educativo.

Estar en los márgenes implica estar fuera sin estarlo, casi invisibles, siendo la escuela el derrotero donde se visibilizan problemas concretos (drogadicción, hambre, violencia, embarazos adolescentes, trabajo precario). Ello implica que lo escolar deba construirse pensando en nuevos modos y estrategias que atiendan las vidas de estudiantes que se tambalean en los bordes, entre el adentro y el afuera, sin ser

excluidos -una vez más- y que sus proyectos de vida queden truncos, entre fronteras desdibujadas (Castoriadis, 2001).

Si pensar en la trama que se teje, a diario, entre ir a la escuela y trabajar, es cruel, en contextos de pobreza la situación se recrudece cuando las tareas que realizan los estudiantes y por las que dejan de asistir a la escuela son precarizadas y despiadadas. Ello en tanto los trabajos que consiguen los obliga a salir de sus casas muy temprano y volver tarde y, en general, son actividades que requieren de mucho esfuerzo físico -cargar materiales, realizar tareas de albañilería, salir a callejear siendo “trapitos” o actividades que implican que estén bajo el sol muchas horas. Entonces, la construcción de lugar ocurre entre esa vorágine en que las escuelas no dejan de estar y hacerse a sí mismas, sumergidas en una precariedad que son llamadas a reparar, por lo que deben encontrar -sin perder el eje de la enseñanza- los caminos, las formas que permitan sacar a flote las demandas que la escolarización de cada uno de sus alumnos requiera cuando estos vuelven para terminar la escuela secundaria. Pero los apremios son muchos y, está claro, que trascienden lo que se espera acontezca en ese suelo, teniendo que ampliar sus posibilidades de autodeterminación y, por tanto, verse enfrentadas a la impotencia de que la hechura, hasta a veces, sea inviable (Grinberg, 2009).

En este marco, la escuela como estructura de acogida, en términos de Melich y Bárcena (2014), adquiere centralidad, en tanto construirla como lugar es pensarla desde una “ética de la hospitalidad”, de bienvenida al recién llegado, pensando en la idea de natalidad, de la aparición del otro como radical novedad, pero, también, de la escuela como lugar en constante reconfiguración de esas identidades que llegan y que traen consigo mundos ya contruidos en las esferas privadas.

En la medida en que hay que proteger a los jóvenes, parece que su lugar propio de maduración es la esfera privada de la familia. Su ámbito de maduración no es la



esfera común de lo público. Quizá sea su destino, pero no su comienzo. Y, sin embargo, la escuela, como institución educativa de acogida, no se encuentra inserta ni en lo privado ni en lo público. Está en esa zona intermedia de lo social, cuyo auge Arendt interpreta como consecuencia negativa de la época moderna. En efecto, la escuela se aviene lugar híbrido de auge de lo social, al ser la institución que interponemos entre el campo privativo del hogar y el mundo que está ahí afuera [...] según Arendt, en su condición de recién llegados, los jóvenes necesitan de un espacio de seguridad y protección oculto a la intensa y cegadora luz del ámbito público (Ibídem, 86-87). Ese espacio de seguridad y protección también es resultado de procesos que fluyen de manera silenciosa, son micro-precedimientos como lo denomina Grinberg (2019) o *micro-procedures* que convierten a la escuela en un lugar donde habitar (Grinberg, 2019). Al mismo tiempo, las “marcas” que se configuran allí, configuran las formas particulares en que las personas se inscriben en el espacio urbano:

Son códigos basados en el conocimiento local, o en aquellos que se enmarca como discurso, que indican significados de clase y raza sustentados por las personas, así como construcciones de lugar dentro de prácticas institucionales y en los espacios urbanos (Buendía y Ares, 2006:1 en Grinberg, 2009:84).

Retomando, nuevamente, a Viñao Frago (1993), se trata de pensar las escuelas como punto de (re)significación de lo construido dentro de los espacios personales y sociales, ya que estas:



[...] al fin y al cabo, como la energía, en cuanto energía, ni se crean ni se destruyen, sólo se transforman. La cuestión final es si se transforman en espacios fríos, mecánicos o en espacios calientes y vivos. En espacios dominados por necesidades del orden implacable y puntos de vistas fijos, o espacios que, teniendo en cuenta lo aleatorio y un punto de vista móvil, sean antes posibilidad que límite (74).

Dicha posibilidad se convierte, prácticamente, en la única dentro de escuelas que, como aquella donde desarrollamos el trabajo en terreno, los sujetos llegan como resultado de políticas gerenciales que arrojan a la población a la exclusión y que, en la escuela, se traducen en esas matriculas intermitentes que ocurren con estudiantes que concurren, pero entre ausencias prolongadas. La construcción del lugar y del lugar escuela en estas dinámicas se vuelven parte del hacer cotidiano.

Habitar la escuela para volverla lugar

En 2022 la escasa presencialidad se ha vuelto un hábito debido a una pandemia mundial que arrasó con todas las formas de vida asimiladas hasta el momento. En este sentido, lo habitable se vio atravesado por otros significados. En la distancia, se ha podido tomar perspectiva, dar cuenta del “entre” que existe entre eso que está por fuera de la escuela y lo que atraviesa a los sujetos cuando están por dentro. Por esto, quizás, algo del habitar permite pensar en un encuentro con otros y en lugares -como la escuela- que convocan y reúnen en lo común, aunque las procedencias sean diversas y aunque la presencia poco acompañe ya los lugares para el encuentro.



Sea dentro o a través de una pantalla, la idea del habitar la escuela para hacerla lugar acoge, permite que las personas se sientan parte y brinda un estatus de pertenencia. Las escuelas, en general, pero las que se encuentran en contextos periféricos, en particular, no quedan por fuera de esa connotación. Por sus solas historias y las experiencias que crean allí, ofrecen una forma de habitar, una habitación cuyos tiempos y espacios van tomando forma de “lugar”. La escuela se vuelve, entonces, un lugar que puede ser habitado, una habitación más en el transcurso de la vida.

Con el transcurrir del tiempo, las trayectorias de los estudiantes encuentran en la escuela un lugar propio que sitúa las historias de vida y acompaña la definición de sus identidades. La escuela define, muchas veces, el horizonte de vida a partir de diferentes formas de productividad (lo que se hace allí) y la habitabilidad (la manera en la que es posible apropiarse de esos modos de producción) dentro de un umbral que se vuelve un lugar propio (Gutiérrez, 2017). Así, habitar las escuelas de las periferias no trata solo de profundizar en aspectos geográficos y performativos, es decir, las maneras en las que se modifican esos lugares para que sus protagonistas los sientan como propios sino que, también, se vincula con una cuestión de “fondo”, de estar en el fondo y, por ende, se trata de deliberar sobre un proyecto pedagógico que haga, de ese fondo, uno común.

Para lograr algo en común, las escuelas pueden llevar adelante proyectos pedagógicos que contemplen una “ecología de sentimientos, relaciones, intercambios lingüísticos y de saberes, de representaciones y prácticas de autoridad, poder y colaboración” (Osorio, 2017:9), todas ellas instancias necesarias para la construcción común del conocimiento. Sobre esto último, Grinberg y Abalsamo (2016) dirán que el desarrollo de un trabajo colectivo en la escuela es clave para la producción de conocimiento que la potencie como espacio de lo común. Ello, entendiendo que



[...] las instituciones educativas constituyen, probablemente, el lugar clave para que ese común se haga posible, más aún cuando no solo es el espacio para encontrarse con otros, otros diferentes, sino también para el encuentro con ese otro que es la cultura letrada y que tiene en la escuela al responsable de su conservación y transmisión (3).

Para producir conocimiento en común, entonces, es necesario habitar la escuela, pero ¿Cómo se vuelve esto posible y cuál se supone que es la experiencia que atraviesa a los sujetos al hacerlo? Es difícil saberlo con exactitud, en tanto las formas de habitar son tan subjetivas como sujetos asisten, sin embargo, es posible decir que quien habita no solo ocupa o transita por un lugar, tampoco permanece de manera obligada allí, sino que vivencia la experiencia de habitar con deseo, convicción, posicionamiento e implicación (De Maturana en Osorio, 2017). Esto no deja de ser relevante en escuelas emplazadas en contextos periféricos, donde la convicción de hacer y permanecer debe estar presente, casi como una virtud que implica un involucramiento colectivo con aquello que se cree que vale la pena hacer por y para los otros.

Cuando habitamos un lugar el sentimiento de cuidado está presente (Aguado, 2018), ya sea el cuidado del lugar mismo o de la vida de otros, casi como ese sentimiento de resguardo que se tiene por el patrimonio cultural. Este resguardo, como cuidado, puede ser pensado en tanto

[...] vivencia, experiencia y habitación de la relación entre la necesidad de ser cuidado y la voluntad y la predisposición a cuidar, creando un conjunto de apoyos y protecciones dentro de un lugar, el llamado *holding* en inglés,

que hace posible esta relación indisociable a nivel personal, social y educativo (Aguado, 2018 :20).

En la idea de resguardo, aparecen las luchas y convicciones que atraviesan a las escuelas para hacer de ellas un lugar más habitable y sostener los modos que llevaron a que ese *lugar escuela* se construya y exista. Son las mismas convicciones con las que las escuelas parten para intentar mejorar la vida de quienes asisten allí. Desde aquí es que podría sostenerse que habitar la escuela implica luchar contra la precarización de la vida y el prejuicio de los mundos, constantemente, subrogados y comprometerse con las luchas para enfrentar cualquier forma de exclusión social, dando lugar -justamente- a las disidencias que conforman el nosotros, el todos, alojado en la otredad.

Cuando la escuela se habita, hay una fusión entre lo escolar y lo personal, en tanto la escuela se vuelve un espacio de *hospitalidad*, en términos de Arendt, y lo escolar irrumpe en lo sensible del encuentro con la existencia del otro. Esa existencia se encuentra inspirada en otras voces que plantean un texto ajeno al propio pero que, al mismo tiempo, acoge las historias de todos y las interpela (Derrida, 2006:25). Así, la noción del habitar como analítica de la vida escolar crea y forja las identidades escolares, permite vivir la cultura de la escuela que allí se gesta, como también reconocer y valorar el origen social, económico, político y cultural de los estudiantes. De igual modo, es un concepto que da lugar a la comprensión de otras formas de inclusión social, las cuales implican la transformación del territorio, la fuerza y la resistencia para transmitir y generar el sentido de pertenencia institucional en los otros.

Las identidades se interrelacionan, viven y experimentan dentro de las escuelas y sobre ello Savater (2020) construye el concepto de lo habitacional, en



donde plantea que cuando se habita, se conecta con otro nivel de sensibilidad en relación con las cosas, es decir, no se habita por habitar un espacio sino que hay una vivencia consciente. Se trata de una forma de estar, pertenecer y permanecer. Por ello, el habitar posiciona frente a una mirada de la realidad que conecta con la de otros y frente a otros modos del hacer que permiten asumir la capacidad de dejarse enseñar mediante esas otras formas existentes.

En la medida que existe una identificación con otros, el aprendizaje también sucede cuando la escuela es habitada, dado que es posible conectar con los lugares de la enseñanza de manera activa (Savater, 2020). De igual modo, habitar los aprendizajes requiere alejarse de una mirada sobre las prácticas pedagógicas como objetivas y neutrales, proponiendo que, en las formas de enseñanza, se puede reconocer al estudiante como actor protagónico de la escena educativa, para quien hay que poner a disposición y ceder los espacios de cuestionamiento y puesta en acción de propuestas que avancen hacia la construcción de identidades críticas y desafiantes.

Como bien señala Calvo Muñoz (2015), habitar la escuela es desescolarizarla, es decir, sacar de ella las formas estructuradas de pensar la tarea de enseñar, apostando a que los estudiantes de por sí cuentan con la predisposición de aprender (Feuerstein, 1991) y que, como en estas escuelas, exigen espacios para que eso suceda. La desescolarización también implica plantear un espacio permanente de experiencias en donde se valore la incertidumbre, se aprenda de los errores como fuente de sabiduría y se cuestionen, activamente, los contenidos en búsqueda de posibles respuestas ante la crueldad del mundo. Por ello, una escuela habitada por estudiantes críticos intenta desarmar los patrones hegemónicos, excluyentes, autoritarios, antidialógicos, domesticadores e injustos, habilitando las diversas condiciones para estar.



En definitiva, habitar la escuela forma parte de un acontecimiento ético (Mèlich y Bárcena, 2000) que se asume disidente en la relación con los otros desde el reconocimiento de su existencia que implica, a su vez, otras formas diferentes de estar y habitar. Cuando la escuela es habitada, no hay contraposición entre los sujetos y el mundo, el mundo es de los sujetos y ambos se pliegan sobre sí para pensarse y darse formas. No se decreta lo que debe ser sino que se elabora lo escolar sobre lo que ya está siendo. Lo escolar no se funciona a partir de una serie de metodologías, procedimientos y formalismos, sino desde un trabajo con la comunidad, abrazando las complejas realidades que se entretajan en barrios periféricos.

1.3. Acerca de la noción “hacer docencia”: sus aportes en la configuración de la vida escolar

Uno de los puntos de referencia en la construcción de la noción “hacer docencia” es la categoría teórica de Deleuze y Parnet (1997) “agenciamientos colectivos” que obran al margen de una estructura profunda, compuesta por una pluralidad de mandatos discursivos. Estos agenciamientos posibilitan cursos de acciones y significaciones y ponen en juego posibilidades, multiplicidades, territorios, afectos y acontecimientos. Esto permite pensar a las escuelas en su devenir, como un estado de vigilancia conceptual y experiencial, capacitándolas para actuar bajo la ruina de sus inamovibles (Grinberg, 2015). Hacer docencia, desde este lugar, remite a la configuración de procesos que generan conexiones, abren y cierran otros cursos de acción, otros posibles-imposibles (Deleuze y Guattari, 2000).

El carácter multifacético que adquieren las escuelas se convierte en un punto clave para comprender las formas minúsculas que se despliegan en la vida escolar, frente a un contexto político en el que se instalan discursos de crisis que las dejan,



constantemente, interpeladas. En este sentido, Diker (2005), propone dejar atrás la mirada mitificadora del pasado y poder centrarnos en buscar claves de interpretación de los cambios que tienen lugar en la cultura escolar contemporánea, alejándonos de las imágenes apocalípticas de la docencia y su deterioro. A pesar de ello, la complejidad que tiene lugar en la realidad educativa coloca a los docentes en la obligación de posibilitar líneas de acción en donde, si bien las decisiones centrales no son tomadas por ellos, son quienes deben llevarlas a cabo. Desde aquí, es que también se investigan los sentimientos de malestar y desautorización que giran en torno de su trabajo (Merma-Molina y Martín, 2019; Llull, Cerdà, y Brage, 2015; Santore, Maldonado, Vázquez y Ojea, 2011). Esto sucede porque las escuelas no solo deben posibilitar y dar lugar a los cambios que se proponen desde arriba, sino que también deben volverse activas de su propio gobierno, lo que implica gestionar el trabajo y resolver las necesidades que se presentan puertas adentro (Rose, 2007) pero también lo hacen hacia afuera. Por lo tanto, en la medida que necesitan dinero para sostenerse, deben ingresar a una lógica concursal de programas que les brinden presupuesto. Posteriormente si llegaran a ganar, el monitoreo y la evaluación de resultados por agentes externos, será la condición para mantener el ingreso de ese dinero (Lamfri y Miranda, 2017; Grinberg y Bocchio, 2017; Ball, Maguire y Braun, 2012; Barroso, 2006). En otras palabras, tal como lo plantean Bocchio y Miranda (2018):

[...] cada escuela es el reflejo de un entramado político, desde donde se construyen condiciones institucionales para leerlas y propiciar la inclusión de un alumnado que, hasta la fecha, había estado ausente...en la puesta en práctica de las políticas que llegan a la escuela, una vez terminado el financiamiento, a las escuelas les resulta difícil sostener en el tiempo iniciativas...porque demandan recursos que no siempre están disponibles.

Asimismo, estos vaivenes producen en las escuelas un vivir en permanente estado de incertidumbre: no saber cómo se sigue es un estado recurrente que la gestión por proyectos propone cuando, a través de sus recursos, se financia el pago del trabajo (781).

Desde este lugar, la noción de “hacer docencia” (Grinberg, 2015; Certeau, 1990) es trabajada a los efectos de entender la compleja trama de sentidos y prácticas que atraviesan al ejercicio de la tarea de enseñar en su hacer diario. Se trata de una categoría conceptual potente para la comprensión de los modos que despliegan los docentes al dar respuestas a las múltiples demandas que atraviesan a las escuelas en tiempos de crisis y reconfiguraciones. Asimismo, permite dar cuenta de un trabajo minucioso, casi artesanal que atraviesa a las prácticas, más aún cuando en las poblaciones que se atienden la precariedad es parte de la vida barrial y escolar (Briascó; Jacovkis; Masello; Granovsky, 2018). Desde ya, hacer docencia en estos contextos, involucra siempre un estar frente y con los otros y, cuando se trata de realidades vulneradas, adquiere notas particulares.

¿Por qué hacer? ¿Qué implica hacer docencia? hacer es producir y dar forma, acto en el que subyacen modos de concebir lo educativo y de reinventar una práctica que se vuelve multifacética para atender realidades complejas y plurales (Acuña Zenoff y Grinberg, 2018). Ello, porque la sobrecarga de tareas y las búsquedas de alternativas, luchas y aliados son constantes. Pero ¿Luchas contra qué?, entiendo que contra el abandono y la exclusión. Este propósito se vuelve motor de trabajo, de invento y de movimiento para subsanar vacíos y producir modos de escolarización propios de un suelo pedagógico enraizado en el Siglo XXI.

En el análisis del hacer docencia se parte desde gestiones que surgen de la incertidumbre política, social y económica y que se traducen en prácticas pedagógicas



llevadas adelante por las escuelas y sus docentes, quienes procuran aminorar la carga de una realidad signada por la precariedad de sus alumnos. En efecto, estar en la escuela involucra una revisión cotidiana de las prácticas que van desde las estrategias para paliar los vacíos presupuestarios, hasta las decisiones áulicas y comunitarias para contener las trayectorias de sus estudiantes. Todo esto, en un escenario que demanda, constantemente, la revisión de otros modos de hacer docencia (Acuña y Ojeda, 2018). Siguiendo esta línea, los estudios sobre performatividad (Ball, 2012; Dovemark, Kolm, Kakos y Angus, en Borgnakke, Dovemark, y Silva, 2017), también iluminan el análisis de esta noción, dado que en el hacer docencia subyacen prácticas de “lo esperado”:

La performatividad no es, simplemente, la demanda de los docentes para desempeñarse, sino más bien una presión para que su hacer sea de determinadas maneras, especialmente, en términos de indicadores de desempeño definidos externamente [...] dichos indicadores, contrastan fuertemente con un discurso sobre la docencia, ya que posicionan a los profesores como generadores [...] y productores de desempeño, en lugar de profesionales responsables y agentes de cambio (Luengo Navas y Saura Casanova, 2013:32).

En esa demanda los modos que asume el hacer son regulados por tecnologías de control externas, que emplean juicios y comparaciones como incentivos, basados en recompensas y sanciones (tanto materiales como simbólicas), es decir, que las escuelas, de acuerdo con el desempeño que reclaman determinadas políticas, seguirán recibiendo presupuesto, o no. Esto implica que, en algún punto, aquellas escuelas que logran funcionar dentro de los parámetros que plantea la política pública,

serán beneficiadas por un sistema de recompensas, a modo de incentivos: mayor presupuesto para programas, canales de comunicación más abiertos, recursos materiales para llevar adelante esos programas.

Mientras que las escuelas que no puedan o quieran adaptarse a dicho sistema regulatorio, tendrán mayores limitaciones y obstáculos para acceder a los mecanismos y procedimientos de distribución de estos beneficios, que impactan de forma directa en el desarrollo de proyectos institucionales a corto y mediano plazo. En definitiva, si los resultados son positivos -luego de procesos de inspección- representarán la efectividad o el fracaso de las prácticas, dejando al descubierto “el valor y la calidad del trabajo de escuelas y docentes, dentro de un campo de juicio externo” (Ball, 2003:216). En este mismo plano, Ibídem (2002) habla de las tecnologías performativas, las cuales van configurando determinadas creencias sobre la propia práctica: desde sentimientos, afectos, donde el “yo” docente es puesto en tensión, en la medida que las exigencias externas van moldeando las subjetividades sobre su trabajo. Así pues, se puede entender la performatividad como el resultado de la actuación de dos tecnologías políticas: las nuevas formas de gestión empresarial en la educación y las prácticas de gestión de resultados en la docencia. No consiste en una simple modificación de la praxis docente, se trata de un cambio de más calado, que incide en el modo de concebir la institución educativa, en aspectos tan nucleares como el valor del trabajo, los modos de interacción personales y profesionales (Luengo Navas y Saura Casanova, 2013:141).

Lenta y paulatinamente, los modos de concepción sobre el propio trabajo se van modificando en términos de “lo esperado”, ello a través de prácticas individualizantes y totalizantes propias de la gobernabilidad o las tecnologías de control del yo, siempre ligadas a las finalidades perseguidas por la cultura performativa (Butler, 2004). Así, entre la resignación, el optimismo, lo que se espera de ellos y las

significaciones que asumen sobre su trabajo, los docentes hacen escuela a diario. Tejen la tela de un tiempo que no vuelve, porque la escuela secundaria es solo un fragmento de la vida -obligatorio en Argentina-, pero también es el espacio en donde los estudiantes son escuchados, tienen un plato de comida, pero, sobre todo, donde exigen que se les enseñe.

Estas posibles lecturas que atraviesan la hechura escolar diaria arrojan un poco de luz sobre cómo las instituciones logran auto gestionar las pretensiones en materia de políticas educativas, pero también las urgencias propias de escuelas emplazadas en contextos populares. Parafraseando a Certeau, Giard y Mayol (2010) en “la invención de lo cotidiano”: todo lo que los docentes hacen, no son más que invenciones -algunas efímeras- en la vorágine cotidiana, cuyo objetivo principal es resolver las necesidades -esas que están a la orden del día- que se presentan en la hechura cotidiana, sin perder de vista la enseñanza como objetivo clave.

La construcción de espacios para que los alumnos aprendan se convierte en arte, “el arte de hacer”, de buscar la vuelta para que aprendan. Por lo que, cuando pensamos en la escolaridad cotidiana y en las posibilidades con las que una escuela cuenta para hacer docencia podríamos decir que, en el mejor de los casos, tendrá el acceso a recursos suficientes para desarrollar su función y su tarea formadora, en la que subyace un fin y un interés público que forman parte de las obligaciones del Estado. Ahora, ¿Qué sucede cuando esos recursos, que incluyen aspectos básicos como contar con material de limpieza o incluso papel higiénico, se consiguen como resultado de convocatorias oficiales para las escuelas? ¿Qué acontece cuando hay un reclamo hacia las escuelas públicas -cuasi mercantil- en lo que respecta a la gestión y a la formación, olvidando que hay múltiples realidades que atraviesan los trayectos de los estudiantes?, pero aún más, ¿qué efectos se producen cuando los

recortes presupuestarios destinados a la educación pública son notorios y ni siquiera llega ese financiamiento?

A los efectos de problematizar esa vida escolar, se propone la categoría de hacer docencia referida tanto al trabajo como también al medio en el que ese trabajo es realizado, dado que, aun cuando las condiciones no son propicias, los docentes despliegan una predisposición personal para el trabajo, movilizándolo una multiplicidad de estrategias que empujan a sus escuelas hacia adelante. Esta categoría resulta un buen punto de partida, porque permite dar cuenta del capital material y simbólico depositado en “las maneras de hacer que pueblan la vida escolar ordinaria y la astucia creadora en el torbellino infinito de las prácticas cotidianas” (Certeau, Giard y Mayol, 2010:210).

Los medios en que el trabajo docente es realizado no dejan de reflejar una tarea ardua a la que estos deben enfrentarse a diario para hacer que los/as estudiantes permanezcan en la escuela y terminen la secundaria. Implica pensar en búsquedas ingeniosas e incansables búsquedas por hacer de la escuela un lugar mejor. Se trata de un trabajo complejo y casi artesanal.

Antecedentes en torno de la noción de hacer docencia en el campo de la educación y las ciencias sociales

Se vuelve clave detenerse en las dinámicas de la cotidianeidad escolar y en las formas en que el hacer es desplegado en las instituciones. Al respecto, el grupo de investigación Profesorado, Comunicación e Investigación educativa (ProCIE) de la Junta de Andalucía, Málaga, España ha trabajado en la elaboración colaborativa de relatos biográficos sobre la experiencia escolar de docentes, alumnos y familias como una vía de exploración de los múltiples significados acerca del sentido de hacer



escuela y la construcción de tareas que se configuran dentro de las comunidades educativas (Leite; Riva Flores; Cortés González; Núñez, 2012). Sobre ello, De Melo; Espinosa Torres; Pons Bonals y Rivas Flores (2019), realizan estudios sobre experiencias pedagógicas alternativas, problematizando, desde múltiples campos de conocimiento, la imposición de retóricas hegemónicas y de saberes escolares heteronormados. En la perspectiva que trabajan se evidencia cómo la visión eurocéntrica ha ido colonizando e invisibilizando valores y conocimientos propios de aquellas poblaciones que, históricamente, fueron invisibilizadas o vulneradas. Dicho proceso de colonización ha estado vinculado, entre otras cosas, al arrasamiento de las sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2008) o sociedades de control, en términos de Deleuze (1996).

Desandar la deshistorización y la reconfiguración de los discursos hegemónicos, se convierte en condición *sine qua non* para abordar lo escolar desde una mirada disidente, abrazar la diversidad de historias de vida que se tejen a diario en las escuelas y para interpelar e invitar a romper con antiguos legados.

Siguiendo las investigaciones que realiza el ProCIE, grupo con el que me he formado en esta última instancia del trayecto doctoral, interesa recuperar otras investigaciones que también hacen sentido con el concepto del “hacer” que trabajo en esta tesis. Sobre ello Rivas Flores, Lera Mejía y Cantú Cervantes (2019), profundizan acerca de la situación actual de los sistemas educativos en España, en donde se percibe una agudización en el rol segregador y selectivo de las escuelas. Resaltan la necesidad de pensar en otra escuela y generar otro relato educativo que ponga énfasis en su rol político y social, a modos diferentes de desandar el currículum, los modelos organizativos, el papel del profesorado y sus relaciones con la comunidad. Asimismo, Rivas Flores (2014), investiga sobre la deconstrucción de las prácticas de formación, problematizando la moral neoliberal que actúa de manera relevante en la construcción

de identidades caracterizadas por el pensamiento práctico, activista y cortoplacista. Esta deconstrucción, que nace desde la necesidad de hacer docencia a partir de la singularidad de cada contexto, representa un cambio importante respecto a la identidad redentorista, propia de tiempos anteriores.

Fusionando el análisis de problemáticas del nivel secundario en contexto español y argentino, Rivas Flores y Sverdlick (2019), retoman el concepto de desigualdades que “se extiende de norte a sur” y que no involucra solo aspectos geográficos sino también simbólicos que ponen sobre el tapete un escenario político, económico y social que se sostiene sobre el ejercicio de los ensambles colectivos. Hacen hincapié, sobre todo, en tres ejes sobre los que se articulan las jerarquías socioeconómicas, de segregación y las relaciones de dependencia: el capitalismo, el patriarcado y el colonialismo. Plantean que todo debate que esté atravesado por las formas de hacer docencia en contextos de desigualdad deberá retomar esas perspectivas, ya que son las que establecen el orden hegemónico mundial.

Finalmente, explican que se hace necesario mirar hacia otras lógicas de formación que rompan la inercia instituida, reconfiguren el conocimiento sedimentado con el que llega el alumnado tras su paso por la escuela y creen las condiciones para una transformación de las prácticas pedagógicas. En esta línea se enmarcan las propuestas formativas que se presentan; se revisan procesos de formación que buscan crear puentes y vínculos entre escuela y comunidad, transformando tanto la propuesta curricular, entendida como un diálogo controvertido con la realidad, como el escenario material, social y cultural de la formación.

Desde un contexto muy diferente como lo es el británico, Chapman y Harris (2004, 2010) evidencian, a partir de investigaciones contemporáneas, las formas de hacer docencia que buscan mejorar las escuelas en contextos desafiantes. Profundizan en estrategias de mejora que han tenido éxito en el rendimiento de



escuelas en contextos vulnerables, sosteniendo que las intervenciones de mejora escolar deben ofrecer estrategias diferenciales para el cambio que se ajusten a las etapas de desarrollo particular de cada escuela. Justifican que se necesitan de alternativas flexibles para enfrentar la incertidumbre que implica trabajar en estos contextos. Si bien estos autores analizan el hacer docencia desde el concepto de prácticas que “mejoran” las escuelas, resulta interesante la exploración que realizan desde los discursos políticos contemporáneos y las estrategias de intervención destinadas a mejorarlas en circunstancias siempre complejas. Sostienen que los enfoques contemporáneos para la mejora no tienen éxito porque no profundizan en las especificidades de cada realidad escolar. Al igual que las escuelas que aquí se trabajan, argumentan en contra de un hacer estandarizado y alegan a favor de un trabajo personalizado que reconozca la diversidad, variabilidad y complejidad de escuelas emplazadas en contextos de pobreza.

Ball (2002), como autor en contexto europeo, focaliza en la comprensión de aquello que moviliza y cobra vida en las configuraciones de las llamadas “escuelas reales, entendiendo un hacer docencia y hacer escuela como puesta en marcha de condiciones que son *per se* políticas (Grinberg, 2014). Por su parte, en Australia, la línea de investigación en humanidades y ciencias sociales que lleva a cabo McLeod (2019) trabaja el hacer docencia vinculado al concepto de *idiom of care* o, en español, la ética del cuidado de los otros en las prácticas escolares. Enfatiza en aquellos aspectos regulatorios negativos vinculados con la responsabilidad, que han sido asociados con la predisposición personal en las tareas de cuidado y busca alejarse de estas críticas a fin de replantear la responsabilidad como una relación con la práctica en educación que amerita una nueva mirada.

La autora McLeod (2019), profundiza sobre la urgencia de reposicionar la responsabilidad como una práctica productiva, dado que el hacer docencia,



atravesado por estructuras de regulación específicas, se vuelve cada vez más instrumental. Y, finalmente, analiza cómo el compromiso afectivo y social de los docentes en contextos de precariedad, trae nuevos desafíos, pero también oportunidades y demandas que acompañan a las instituciones y que involucran un trabajo sobre los otros, pero también sobre los propios docentes.

En contexto latinoamericano, las prácticas de enseñanza son definidas como un “hacer” singular (Miñana Blasco, 2009), que están constituidas por numerosas dimensiones imbricadas y ancladas en la inmediatez con lo cotidiano. El autor toma el relato de 220 docentes de Cundinamarca, Colombia en relación con sus prácticas áulicas y concluye que la práctica pedagógica es una práctica social en torno de la tarea de la enseñanza y una puesta en acto de determinados saberes que se gestionan sobre ella. Se caracteriza por la tensión constante entre los tiempos de las políticas y los de la cotidianidad escolar, así como entre las condiciones del medio, el currículum oficial y los saberes de las comunidades.

En esta misma línea, Oviedo y Pastrana (2014), en Bogotá, Colombia, realizaron una recopilación de investigaciones referidas a los desafíos del hacer docencia en el siglo XXI y a la manera en que los y las docentes se vuelven investigadores de su propia práctica, convirtiendo las aulas en espacios de problematización de su propia labor. La finalidad de estas investigaciones fue la de analizar cómo de situaciones frustrantes en la enseñanza, se podían visualizar oportunidades que permitan reflexionar sobre el hacer. Asimismo, Arzola y Collarte (2009), en suelo chileno, plantean que para resignificar el hacer docencia, o en sus palabras los “modos de hacer socializados, es necesario desaprender lo que, históricamente, ha sido considerado como prácticas docentes válidas y ser capaces de construir nuevas lógicas de comportamiento” (112) que permitan responder a las demandas de cada contexto.



Por su lado, en Argentina, Krichesky (2011) indaga cómo inciden los formatos institucionales en el hacer escuela, recuperando las visiones de los docentes sobre sus prácticas pedagógicas y las percepciones y expectativas que éstos tienen sobre sus vivencias en la escuela. En esta misma línea, Dussel, Brito y Núñez (2007) realizaron una investigación de alcance nacional que reveló las percepciones de profesores sobre la escuela secundaria considerando los sentidos, las construcciones, así como sus demandas y expectativas. De igual modo, Tiramonti (2003), Elisalde (2007) y Larrondo (2009) muestran la existencia de otras formas de entender y construir instituciones de educación secundaria a través de formatos de escuela que se encuentran al margen de las retóricas de crisis del nivel.

Partiendo de la pregunta “¿Qué puede una escuela?” Sztulwark y Duschatzky (2005) llevaron adelante una investigación que pretendía comprender qué ocurre en una institución que, según las autoras, estaba destituida. Al comenzar a desandar esta pregunta, intentaron entrar en diálogo con protagonistas de la escena escolar que pudieran narrar experiencias concretas, personas movidas por una serie de afecciones que expresaron haber buscado algún tipo de lazo en plena aleatoriedad escolar. Las autoras hablan de “inconsistencias propias de la vida de escuelas” y reflexionan respecto a lo que los docentes hacen frente a ellas. Dirán que esas inconsistencias pueden ser padecidas o, bien, potenciadas y tomadas como posibilidad:

[...] las padecemos cuando las percibimos como amenazantes de un estado de cosas y las pensamos cuando somos capaces de trasponer los bordes de lo coherente y penetrar en el territorio de lo impensable. Pensar en las inconsistencias no es pensar sobre ellas, es pensar en ellas, en el medio de ellas [...] Si el pensamiento nos toma, imprime en nosotros un efecto

práctico que transita el campo de la creación. El padecimiento es un modo de la impotencia. No afirma nada y restringe nuestro poder de actuar sobre lo real (Dustchatzky y Sztulwark, 2005:194).

El hacer docencia desde las inconsistencias escolares diarias, se ve enfrentado a un paralelismo, entre resoluciones prácticas o restringidas que, dependiendo del lugar que asuma cada institución, se podrán resignificar las intrincadas situaciones que puedan presentarse en la vida cotidiana. Hasta aquí, estos estudios dan cuenta de un complejo proceso donde escuelas y protagonistas conforman modos de “hacer” signados por múltiples regulaciones que se superponen, yuxtaponen y, también, se contradicen (Maroy, 2011). Ello irrumpe como modos de escolarización en que son experimentadas las políticas educativas en territorio (Bocchio, Grinberg, Villagran, 2016).

Grinberg, (2003; 2005; 2008; 2015, 2017; 2019) ha realizado trabajos de descripción de los procesos de crisis y reforma neoliberal de la educación a partir de relaciones entre educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento, aportando análisis sobre las formas en las que se construyen los significados de lo escolar. Desde el campo de la sociología de la educación, se ha centrado en diversos estudios enmarcados en la caracterización de prácticas escolares en contextos de extrema pobreza urbana (2011; 2012). En ellos, estudia las particularidades de los dispositivos pedagógicos que definen de forma estrecha las dinámicas escolares, según la ubicación territorial de cada escuela. Allí se juegan relaciones de poder, formas específicas de escolarización, la regulación de la vida escolar a través de líneas políticas específicas, así como las decisiones que los docentes toman frente a ellas. Estas dimensiones permiten comprender la producción

de significados en torno del hacer docencia en tanto creación, cambio, legitimación, organización y gestión.

Desde sus estudios puede llegar a comprenderse cuál es el sentido que cobra la categoría de hacer docencia, dado que explica cómo el Estado, principal agente de regulación, unificador de las diferencias y otorgador de sentido y seguridad a la vida en común, se convierte en un actor más en la escena escolar, que ya no tiene la responsabilidad de la acción (Grinberg, 2008), sino que delega a las escuelas y sus comunidades. Es en este contexto que una nueva lógica en la conducción de las conductas se pone en juego: individuos y comunidades barriales se ensamblan a partir de nuevos principios, donde el Estado ya no tendrá que intervenir directa ni formalmente.

En lo que respecta a investigaciones en perspectiva histórica comparada, Acosta (2008; 2011; 2013) indaga las resignificaciones de la política educativa en las instituciones, los cambios y continuidades en las prácticas de enseñanza y evaluación en relación con los procesos históricos de configuración y expansión de la escuela secundaria en la Argentina. Esta visión resulta fundamental para comprender las configuraciones escolares actuales, a través de “una excavación de las cambiantes formaciones de la cultura material en las escuelas a lo largo del tiempo” (Acosta, 2017: 302). Asimismo, aporta a la extrapolación de las realidades escolares, como forma de analizar el encuentro entre configuraciones locales y globales. Tal como lo plantea la autora:

Ya en los últimos años, se suman perspectivas vinculadas a la idea de “ensamble” para abordar los fenómenos escolares (algunas de ellas apoyadas en los aportes de Foucault). En ellas, la dimensión transnacional con foco en los fenómenos de interacción en el marco de prácticas

educativas ocupa un lugar central (Sobe, 2013). El marco de este tipo de estudios lo constituyen los procesos más amplios de regulación social en la modernidad (Acosta, 2017: 302).

En cuanto a las investigaciones en la región del noreste argentino (NEA), relacionadas a las formas que asume el hacer, el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) ha abordado, desde el año 2003, se abordan problemáticas del nivel medio en diferentes contextos de las provincias del Chaco, centrandó la atención en comprender las formas que asume la experiencia escolar de docentes y estudiantes en las escuelas secundarias públicas, teniendo en cuenta factores como: la función social y cultural de la escuela, las condiciones organizacionales, político-administrativas y los sentidos subjetivos de los actores escolares, desde las maneras de hacer, sentir, pensar de docentes y estudiantes.

En este sentido, los últimos resultados de investigación arrojados (Delgado, Ojeda, Amud, 2018), a partir de 178 encuestas aplicadas a docentes en diferentes escuelas públicas de la provincia, dieron cuenta de la relevancia que sigue teniendo en el hacer cotidiano, el diálogo con los alumnos sobre sus problemas personales y familiares. Esta continua demanda hace que sean los docentes quienes deben responder o ayudar a sus estudiantes, dado que son problemáticas para las cuales necesitan adultos referentes. Ante esas necesidades, muchos docentes “se hacen cargo”, como plantea el estudio antes mencionado, o “hacen lo que pueden”; aunque a veces estas situaciones los sobrepasen. En relación con lo anterior, la investigación dio cuenta que uno de los principales malestares que atraviesan los docentes se vincula al poco acompañamiento que reciben los alumnos de sus familias, “una falta de interés y responsabilidad, así como carencias afectivas y cognitivas”, se suma

también el sentimiento de deterioro de su propio trabajo a partir de la sobrecarga de responsabilidades que las políticas educativas les demandan.

A lo largo de este apartado, he intentado construir una noción de los modos en que el hacer docencia es vivido a partir de diferentes investigaciones y experiencias. Algo que tienen en común todas ellas es que dan cuenta de debates en torno de la escuela secundaria, remitiendo a que ésta se ha vuelto un espacio nodal y representativo de reformas que atraviesan al sistema educativo y que no dejan de interpelarlo. Se habla de una institución que ya no consigue hacer sentido y que las configuraciones que se construyen instalan, en ocasiones, retóricas de crisis (Grinberg, 2016).

La fabricación artesanal como estrategia de configuración de las escuelas en el siglo XXI

Hablar del trabajo que hacen los docentes, desde este lugar, implica correr el riesgo de perder de vista las dinámicas cotidianas de la escolaridad, que asumen una creciente complejidad. Desde aquí es que se vuelve clave problematizar cuál es el sentido de crisis que asume cada escuela, pero también entender que es, justamente, a partir de ella que directivos y docentes hacen lo mejor que pueden, con lo que tienen a su alcance. Quizás, solo así, las formas minúsculas que se despliegan en la escuela serán el puntapié para comprender la tarea docente como una práctica que posibilita y que se adapta, constantemente, a una intrincada ingeniería escolar (Sennet, 2009; Baumann, 2002; Popkewitz, 1997) y que exige una creciente capacidad reinventiva para desarrollar alternativas en los modos de hacer.

Cuando se habla de lo “minúsculo” se realiza una referencia a los detalles que tienen lugar en el transcurrir diario de las escuelas: las formas de vinculación de los



docentes con sus escuelas y estudiantes, su trabajo de búsqueda incansable para que los estudiantes permanezcan y egresen de la secundaria, las nociones e imaginarios respecto de la construcción de las escuelas como lugares en donde se enseña pero también en donde se acompaña a las particularidades de cada trayectoria y en donde lo escolar intenta reconstruir tejidos sociales rotos a través de múltiples estrategias que se entrelazan entre la escuela, el barrio y la comunidad. Lo minúsculo da cuenta de los lugares cotidianos en donde lo escolar adquiere diferentes espesores, captados a través de la palabra, las conversaciones, las maneras de poner límites de los docentes a sus estudiantes, las narraciones personales y colectivas de la creación de las escuelas, cual urdimbre de tramas que se tejen en un suelo cuya hechura no deja de ser social, histórica y política.

El trabajo minucioso puede ser pensado desde la microfísica del poder planteada por (Foucault, 1992), que no es más que la anatomía política de lo que sucede en las escuelas centrada en los detalles diarios. Pone énfasis en elementos nimios, es decir, utiliza “técnicas minuciosas con frecuencias ínfimas” (Foucault, 1992:142) desde las que se pueden desarmar, comprender las formas de actuación escolar y construir racionalidades propias del transcurrir de cada institución. Así, la mirada foucaultiana se detiene en esas pequeñas cosas, en las prácticas de observación, en las formas de control y vinculación de los sujetos a través de “la minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y el cuerpo [...]” (Ibídem, 1992: 144).

De algún modo, el trabajo de narración de aquellas minuciosidades que tienen lugar en las escuelas se encuentra en íntima relación con una artesanidad en las prácticas docentes que van dando forma y reinención a lo cotidiano. Hay una fabricación artesanal en las decisiones y estrategias pedagógicas de acompañamiento que van dando sentido a aquello que vira escuela en barrios



periféricos. Esto es, una hechura cotidiana que se vuelve artesanal, en donde los docentes se ocupan de los detalles que acompañan a la dinámica diaria y esto no ocurre en los grandes movimientos (como proyectos que se desprenden de líneas en materia de políticas educativas o en las definiciones de un proyecto institucional), sino en las acciones que se caminan a diario y que van tomando forma a la escuela, a partir de pequeños ajustes.

El estudio de la vida escolar da cuenta de esas prácticas minuciosas y artesanales (Sennett, 2009) que moldean el hacer de las instituciones en el siglo XXI. A través de ellas, los docentes buscan, implacablemente, formas ingeniosas de emprender la tarea de enseñar y los estudiantes exigen escuelas que enseñen. Múltiples escenas que se desarrollan en la vida escolar y que se producen en una mezcla de eventos diarios entre el cruel optimismo (Berlant, 2020) de la era de la administración y la responsabilidad diaria (McLeod, 2019) y que definen los modos de hacer la escuela en la actualidad (Grinberg, 2019).

Este optimismo es provocado por la responsabilidad que cargan al hombro los docentes en la medida que las políticas que llegan a las escuelas, o bien las estrategias para moldear una realidad más prometedora, terminan por ser gerenciadas por ellos mismos. De otra manera, las propuestas de mejora no podrían ser sostenidas en el tiempo si no fuera a través de la gestión docente, asignándoles, casi por inercia, la responsabilidad del cambio y la transformación para garantizar la inclusión. Con ello se plantea que los docentes no aceptan, sin más, las situaciones que hay que resolver a diario en las escuelas, sino que producen formas de resistencia y el “cruel optimismo” se vincula con las formas en las que los docentes deben resolver los aspectos gerenciales, dado que la vida en las escuelas se encuentra atravesada por esas lógicas. Aunque en esta realidad se disputan relaciones de poder mediante entidades que pujan por determinar quién ocupa el lugar más importante, en el medio,

los docentes se encuentran buscando la vuelta a la enseñanza y al acompañamiento de trayectorias, sin aceptar la idea de ser “coachs” escolares (Grinberg, 2008).

Vincular la noción de hacer docencia con la de fabricación implica pensar en búsquedas ingeniosas e incansables por hacer de la escuela un lugar mejor. En este sentido, fabricar, al igual que hacer, es producir algo, darle forma a una materia prima, en donde el suelo escolar, desde ya, forma parte de esa producción. En esa fabricación, que termina por ser artesanal, los docentes no saben cuál será el resultado final, por eso, la búsqueda es constante y tiene un valor innegable para la supervivencia de las escuelas. Sobre esta idea, Bauman (2006) dirá que

[...] la artesanía, lo que en inglés llamamos *craftsmanship*, denota una implicación en el trabajo y un nivel de calidad del resultado que va más allá de la mera supervivencia y tienen que ver con lo que la cultura aporta a la obra, confiriéndole un valor [...] el capitalismo moderno ha deteriorado cada vez más esta adición de valor. Por este motivo, la figura del artesano funciona en cierto modo como un indicador que nos permite saber hasta qué punto el capitalismo ha alterado el valor de las cosas que elaboramos para asegurar nuestra supervivencia diaria (9).

Cuando el autor habla de un deterioro del valor de las cosas, se da cuenta de la idea de lo líquido, lo efímero, lo que no perdura en el tiempo, dado que el valor de las cosas se vuelve relativo. Así, a la par que se pierde de vista cuál es el sentido por el que algo se produce, los criterios, que dan más o menos valor a esa producción, cambian constantemente. En otras palabras, el trabajo docente asume ese modo artesanal y, muchas veces, se encuentra en la encrucijada entre los modos para

atender las urgencias cotidianas y el valor siempre cambiante de eso que, finalmente, produce o intenta producir.

A pesar de las exigencias del contexto, en el trabajo del hacer, es posible encontrar docentes siempre predispuestos y capaces de producir y gestionar la vida en las escuelas, lo que Certeau (2010) explica como “destreza” del artesano, amante de la materia trabajada, dedicado a perfeccionar su método o variar sus producciones. Y, aunque lejos de romantizar la sobrecarga de trabajo que implica poder responder a todos los frentes, es necesario darle valor a ese empuje diario. En esa búsqueda cotidiana de encontrar formas diferentes y en la apuesta política de que las escuelas asuman otras formas ¿Con qué se encuentran los docentes? Seguramente, con aciertos y dificultades, con el claro deseo de querer que los estudiantes terminen la escuela secundaria y con la convicción de hacer de la escuela un lugar diferente. Sin embargo, también se encuentran con los problemas que forman parte de la intrincada realidad de escuelas vulneradas: el seguimiento personalizado que hacen a las trayectorias escolares, la búsqueda de recursos, los concursos presupuestarios y, todo ello, forma parte de un trabajo arduo, minucioso, artesanal.

Teniendo que llevar a cabo un trabajo minucioso, ¿Qué posibilidades tienen las escuelas, en su pequeñez, de gestionar los problemas de sus estudiantes? ¿Con qué estrategias pueden acompañar las escolaridades que se construyen desde la precariedad económica, habitacional y social? estas preguntas dan cuenta de la tarea ardua con la que se enfrentan las escuelas, en donde los estudiantes llegan, después de haber caído en todos lados, y en donde el trabajo ya no es buscar que no vuelvan a caer, sino que se levanten.

Grinberg y Abalsamo (2016), Armella (2018) y Lazzarato (2006), indagan sobre aquellas escuelas que pueden escapar de las lógicas de individualización, propias de las sociedades contemporáneas, para dar lugar a la creación de un mundo “común”,



pero a su vez que no conlleva las mismas posibilidades para todos. En lo común se pueden plantear estrategias de vinculación e inclusión a las escuelas de estudiantes que siempre han estado en los márgenes sociales. En los márgenes porque sus vidas se han desarrollado en las dinámicas de familias migrantes, cuyos hijos llegan a las escuelas luego de arduos procesos de luchas y conquistas colectivas.

Los espacios comunes que construyen las escuelas se dirimen entre dos situaciones en contextos de extrema pobreza, por un lado, el miedo abyecto (Grinberg, 2010, 2013) que producen, en sí mismas, las situaciones de pobreza y, por otro lado, la escuela como un espacio para la producción de otros mundos y de creación de espacios comunes de pensamiento y problematización. De este trabajo, finalmente, terminan por hacerse cargo las escuelas quienes, en primera persona, van viendo qué hacer diariamente. Describir ese “ir viendo”, como referencia a qué es lo que funciona mejor para los estudiantes, ilumina la idea del hacer docencia como una práctica que adquiere cierta artesanía, una hechura que se vuelve -hasta- artesanal dentro de una “instrumentalidad diaria”, como lo señala Arendt (2016), producida por el *homo faber*, en donde los docentes, como artesanos de la vida escolar, impregnan de significado el lugar construido para ellos y para los más cercanos, sabiendo que producir no implica, particularmente, un estado de pasividad, sino de alerta y de escucha.

En una misma línea de análisis Sennett (2009), en su libro “el artesano” retoma la categoría conceptual de *homo faber*, desarrollada por Arendt, diciendo que el trabajo se encuentra atravesado por imágenes en donde los sujetos producen una vida en común:

Homo faber no significa otra cosa que «hombre en cuanto productor».

La frase Arendt la aplica a la política, y de un modo especial. *Homo faber* es el juez del trabajo y la práctica material [...] A juicio de Arendt,



nosotros, los seres humanos, vivimos en dos dimensiones. En una hacemos cosas; en esta condición somos amorales, estamos absortos en una tarea. También anida en nosotros otro modo de vida superior; en él detenemos la producción y comenzamos a analizar y juzgar juntos [...] (11).

Lo artesanal se encuentra vinculado, por un lado, con la habilidad de hacer algo, -en este caso, desde la condición de docentes- en tanto las dimensiones de las que formamos parte en la vida, nos permiten entender que se nos fue designada una tarea, eso es algo que nos pertenece, no podemos escapar de ello. Por otro lado, en esta labor tenemos la oportunidad de producir en comunidad: analizar y entender el sentido de nuestro hacer, los fines que tendrán y los propósitos por los que luchar. A fin de cuentas, es parte del trabajo que los docentes realizan a diario: hacer para otros y con otros. Como buenos artesanos, emplean soluciones para desvelar nuevos territorios, dado que el descubrimiento de problemas y la búsqueda de soluciones están íntimamente relacionadas. Por su lado, Huberman (1993) habla del *artisanship in teaching* en donde las comunidades escolares fuertes y colaborativas entre ellas construyen, artesanalmente, las formas de abordar la enseñanza, dado que hay allí un compromiso para mejorar las prácticas, a través del diálogo y de estrategias que permitan integrar e involucrar a los estudiantes en la escuela y con los contenidos.

El trabajo artesanal encarna la capacidad que se tiene para producir cosas y también pone en evidencia todo aquello que tenemos en común: memorias personales y colectivas, entendidas como los recuerdos vividos y recordados por los sujetos a través de las experiencias personales y comunitarias. Estas memorias poseen una estrecha relación con el universo laboral y con las prácticas socioculturales cotidianas de los respectivos artesanos. A través de las actividades laborales y de los recuerdos

vivididos, es posible abarcar un universo de creencias, representaciones, imaginarios y significados tejidos sobre los quehaceres cotidianos y sobre las relaciones sociales (Candau, 2008; Freitag y Ovando, 2017),

Sennett (2006) explica que, posiblemente, el trabajo artesanal establezca un campo de destreza y de conocimiento que trasciende las capacidades verbales humanas para explicar cuál es el sentido de lo que se hace, o para describir con precisión cómo se lo hará, cuándo, cómo. Tiene sentido si se traslada esto a la incertidumbre con la que las escuelas conviven, sobre todo cuando las urgencias son muchas y se acumulan a diario. Sin embargo, también es cierto que, al ser la urgencia la prioridad y lo que siempre está presente, las personas aprenden y perfeccionan las formas del hacer y las cosas que van produciendo. Así, solo se podrá lograr una vida material más humana si se comprende mejor la producción de las cosas. Sobre esto, el trabajo artesanal, en su minuciosidad, va abriendo también otras posibilidades en relación con las urgencias o con las complejidades que se presentan en el suelo escolar.

Dentro de las escuelas, lo artesanal sugiere un modo de vida, de cotidianidad. La artesanía es aplicable al hacer docencia en tanto se centra en búsquedas objetivas, en resolver los apremios escolares, que van desde conseguir darles de comer a los estudiantes, hasta negociar estrategias educativas o formas de habitar la escuela. Al mismo tiempo, un trabajo con sentido artesanal se encuentra ligado al compromiso y a la satisfacción derivada de él, dado que familia, comunidad y políticas se miden en función de los patrones de satisfacción interior, de coherencia y experimentación. El trabajo en sí se constituye en una recompensa, dado que los detalles cotidianos del hacer se conectan con el producto final (Mills, 1961 en Sennett, 2006).

Finalmente, hacer es fabricar, la docencia es fabricación; una práctica que está siempre haciéndose. La escolaridad secundaria sucede en un contexto que no es

abstracto ni aislado, de manera contraria, se encuentra atravesado por reformas que colocan a la docencia en un rol siempre inventivo. Así, el hacer asume una artesanalidad porque atiende a transformaciones que dibujan modos nuevos de prácticas que están siempre por hacerse.



CAPÍTULO II

ABORDAJE METODOLÓGICO

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA





Mucho se sugiere que las tesis son trabajos subjetivos y personales pero cabe aclarar que, ante todo, esta tesis pertenece a quienes prestaron sus voces y, solidariamente, nos acercarnos a sus mundos. De aquí en más y a modo de narración de la experiencia (Blanco, 2012; Ellis y Bochner, 1996; Richardson, 2003), en este apartado se hará uso de la primera persona en la escritura del trayecto investigativo, utilizando relatos personales que fueron situando a la tesista frente a diferentes contextos sociales, políticos y culturales y que permitieron, ante todo, imprimirle sentido propio al camino recorrido:

Investigar es un acto colectivo, todas las historias que fueron escuchadas a lo largo de estos años, me interpelaron y me permitieron escribir desde esas otras vivencias narradas. Algunas de ellas más fortuitas que otras, algunas más crueles que otras. Sobre ello Frankl (1991:24) dirá que “lo único que poseemos es nuestra existencia desnuda” y yo lo creo, no lo refuto. En la desnudez del desconocimiento pude dejarme interpelar por la sabiduría de otros y eso significó, entre otras cosas, permanecer en un estado de fragilidad, apertura y recepción.

Comencé a formarme en investigación cuando gané mi primera beca de pregrado, en ese momento tenía veintitrés años. Mariana confió en mí, fue mi primera formadora, tuvo paciencia, yo siquiera sabía hilar un párrafo con otro. Su acompañamiento me permitió construir autonomía. Me enseñó lo suficiente para que comenzara a construir mis propias lecturas del mundo, por lo que, de a poco, fui autorizándome a escribir sin dejar que los autores respaldaran mi argumento como absoluta y única verdad. Hoy, cada vez que hablamos, queda implícita la sensación de que el camino lo fuimos alisando juntas. Algo similar a lo que plantea Saint-Exupéry, el autor del Principito: “es el tiempo que pasaste con tu rosa lo que hizo a tu rosa tan importante”.



Si tengo que referirme al camino, siempre hubo algo que me atrajo de la investigación y creo que se relaciona con la libertad, con las oportunidades siempre abiertas o circulando por la academia para poder tomarlas. Para mí investigar significó una oportunidad de vida concedida por la universidad pública, porque me permitió trasladar mis espacios políticos, de discusión y reflexión -de los que me nutrí tantos años en la UNNE-a cualquier lugar donde me encontrara.

La investigación me cruzó con ámbitos diversos en donde lo personal se volvió político, me dio herramientas, fue un puente, fue perspectiva de vida, lectura de otros mundos: el de la universidad, las escuelas, las calles, las historias de vida, las aulas y los nuevos suelos en donde anclar, enseñar y dejarme enseñar. En el camino aprendí que, durante mi trayecto, construí subjetividad a través de lo colectivo. Esto es así en la medida que tengo una responsabilidad sobre el mensaje que transmito respecto a lo público, no puedo narrar la educación sin posicionarme como hija de lo público.

Después de un camino ya recorrido, entiendo que las historias de las escuelas en las que investigué, en algún punto, también me pertenecen, se fueron hilando con mi propia biografía siendo hija de una madre militante, que sostuvo una familia con bajos recursos y que se comprometió y compromete, a diario, con la lucha de sectores sociales desfavorecidos. En otras palabras, mi biografía me permitió profundizar, por ejemplo, el objeto de estudio de mi tesis desde otras percepciones, pero también desde la propia.

Cuando logro posicionarme desde lo propio para entender lo público, me permito entender, también, que ser una investigadora del norte argentino y no del centro, marca una disputa de poder fundamental: la de quién posee el conocimiento “válido”, aquel que históricamente estuvo centralizado en las universidades de las grandes urbes, de las ciudades más “importantes” en términos productivos y económicos, dentro de Argentina y en el exterior. Esta disputa, revaloriza la autoridad

de la investigación que siempre ha permanecido extranjerizada. De allí que investigar se convierte en una oportunidad (y por qué no, una responsabilidad) de autorizarme a transmitir las historias de las escuelas públicas del norte, a través de lecturas propias y de experiencias en primera persona narradas por otras voces que muchas veces han sido invisibilizadas.

Cuando investigo, cuando construyo un objeto de estudio vinculado a la educación pública, me doy cuenta de que ese objeto se encuentra atravesado por una vida y por historias de “atrás” que se vuelven necesario narrarlas, no como una forma de contar la propia vida, sino como una posibilidad de validar la información y las decisiones que se fueron tomando en el camino construido a lo largo de un trabajo de tesis. Por esto, en mi caso, haber trabajado con historias de escuelas públicas se convirtió en una oportunidad más para revalorizar la palabra que circula dentro de la educación pública.

La escritura de este trabajo doctoral fue un disfrute, aunque entiendo que el disfrute en la formación es una mirada construida desde mis privilegios como mujer académica, sin hijos y con un pasar económico que, aunque me lo gané, el porcentaje de mujeres en las mismas condiciones laborales son pocas. Respecto a esto último, una de las primeras luchas antes del sufragio femenino en Argentina, fue el acceso a estudios igualitarios. Hoy ser académica y mujer es, sin dudas, un acto de reivindicación política de todas aquellas mujeres insurrectas que conquistaron espacios, como la universidad, para que nosotras tengamos acceso.

Sobre la idea de privilegios y oportunidades, vale decir que esta tesis fue escrita en una coyuntura de pandemia sanitaria mundial inédita, que sacudió todas las estructuras históricas, políticas y económicas. A pesar de ello, logré construir un cuarto propio, parafraseando a Woolf (1993), en tanto espacio físico y simbólico en donde me permití nombrar el mundo en primera persona, siempre a partir de mis propios

deseos. Sin esta posibilidad de gozar de un cuarto propio, no habría podido narrar las historias de otros y construir cotidianidad a través de la escritura.

Producir conocimiento a través de una tesis doctoral es, sin dudas, una oportunidad en la medida que forma parte del reconocimiento de la propia autoridad que rehabita y permite dar valor a los discursos de aquellas voces que siempre fueron invisibilizadas: las de los protagonistas, las de los que viven en los bordes. Y, al final, investigar es eso: un cuarto, un fragmento de vida, donde es posible construir autonomía para nombrar e interpretar el mundo, desde el privilegio de lo propio para narrar lo colectivo. No hay posibilidad de construir un discurso propio sin lo colectivo.

Como se podrá ver, los entornos de formación en investigación fueron muchos, pero cerraré este apartado diciendo que la universidad siempre tendrá un lugar prioritario en mi corazón. Allí es donde siento que pertenezco, es mi espacio político por excelencia, donde están depositadas todas mis luchas: desde la educación pública y la visibilización de historias olvidadas, hasta el empoderamiento de las mujeres. En definitiva, todas aquellas contiendas que alejan la mirada de la educación de una falsa neutralidad. En muchos espacios de formación circuló el discurso de lo neutro, de la subjetividad y la implicación como aspectos mal vistos dentro de los espacios de investigación. Creí que investigar no podía ser de otra manera, hasta que comencé el doctorado en Ciencias Sociales, hasta que empecé a ir a las escuelas y la realidad me golpeó de lleno y la neutralidad no existía, hasta que llegué a Málaga y conocí personas que me enseñaron que la tesis se construye desde las vivencias personales compartidas con otros. Las crudezas, alegrías y luchas de otros se escriben. Escribo y la realidad se revela sola, hablo sobre cómo me siento cuando escribo y la escritura fluye sola. “No es desahogo”, decía Florencia Kirchner cuando hablaba de la frivolidad que se pide siempre en la escritura, es usar la palabra de otros y para otros.

Hasta aquí intenté explicar cómo construí sentido en torno del objeto de estudio y por qué investigar fue una oportunidad de vida, lo cual se resume en un camino de posibilidades, de lecturas del mundo -propio y de otros- y de traducciones que intentaron e intentan nombrar esos mundos a través de conceptos cercanos y empáticos sobre lo que las escuelas y sus docentes viven y atraviesan. Hasta aquí la narración en primera persona.

2.2. Diseño y desarrollo del trabajo de campo

Este trabajo de tesis ha sido una oportunidad para recuperar el valor de la docencia desde una mirada amorosa y alejada del discurso de lo agotado, encorsetado y exiguo. De igual modo, posicionar a la investigación desde una mirada amorosa, permitió realizar aportes a un enfoque que revalorizó a la docencia y la posicionó en un lugar en continuo movimiento y búsqueda, El trabajo de campo, la recopilación de las voces de diferentes actores y sus lecturas sobre la educación, permitieron respaldar la construcción desde este lugar.

Se eligió una metodología cualitativa de corte descriptivo (Quecedo y Castaño, 2002; Barnet-Lopez, 2017) para llevar adelante la construcción de este trabajo de investigación desde lugares más cercanos. Ello en tanto este tipo de investigación permite la recopilación de datos referidos a los significados que atribuyen los participantes a las historias institucionales y a los acontecimientos que dan lugar a su creación, así como a los procesos y conductas que definen las dinámicas cotidianas de vinculación entre los sujetos, sus realidades y las formas en las que construyen sus mundos.

Cuando se plantea la necesidad de dar cuenta de una mirada amorosa de la docencia y la investigación, el método cualitativo acompaña coherentemente dicho fin,



en la medida que sus herramientas proporcionan la posibilidad de reinstaurar y descolonizar el trabajo investigativo (De Melo; Espinosa; Pons; Rivas, 2019). Al descolonizar la investigación se intenta romper con la idea de un pensamiento único, redentor de poder, que va perdiendo, progresivamente, “su autonomía de criterio y de pensamiento para ponerse al servicio del poder hegemónico” (26). Sobre ello, Rivas (2019) habla de un “epistemicidio” como forma que asume el colonialismo neoliberal para negar, destruir y aniquilar la capacidad de construcción de saberes genuinos y colectivos, producto del contacto con otras voces y otros espacios.

La investigación cualitativa colaboró en captar la movilización del discurso y de los cuerpos, en términos de Foroud y Whishaw (2006), así como observar, describir, anotar e interpretar el movimiento de las personas en interacción continua y con intencionalidades claras de hacer de la escuela un lugar más habitable. Frente a la captura de estos movimientos, se analizará lo ordinario como lo cotidiano, atendiendo a lo particular, a la materialidad de las instituciones, a los espacios y cuerpos que habitan y dan sentido al suelo escolar, recorriendo las multiplicidades y pliegues del hacer diario y los modos en que las dinámicas de la vida escolar son vividas y construidas, en suma, habitadas.

A continuación, se especificará cómo la construcción metodológica de esta tesis fue pensada en tanto camino que, lenta y paulatinamente, permitió ir abriendo trincheras y descubriendo nuevos puntos de llegada que no fueron tan evidentes al inicio (Rockwell, 2015). El recorrido no fue “lo esperable” en tanto la complejidad de escuelas emplazadas en contextos empobrecidos presentó características particulares relacionadas a aspectos tales como su historia y creación como, también, las formas de vida escolar y de gestión.

2.2.1. Estrategia metodológica

Etnografía escolar

Al ser una investigación cualitativa, los elementos metodológicos que ofrece la etnografía acompañaron la construcción de esta tesis a partir de la descripción y el análisis de las variables que emergieron del trabajo de campo. La etnografía permitió profundizar en las experiencias escolares tal como fueron vividas y narradas por sus protagonistas, identificar las maneras en que el trabajo de los docentes se desplegó sobre el suelo escolar, así como las formas de resolución de las complejidades que se presentaron en las escuelas y cómo las escuelas encontraron en las comunidades barriales, la complicidad para generar modelos alternativos de educación.

Todo trabajo etnográfico tiene una dimensión textual, procesual y experiencial. En tanto texto, la crítica de Writing Culture, ha definido a la etnografía como un género distintivo de escritura y de producción de conocimiento y, situando como objeto de indagación. La escritura etnográfica en trabajos de investigación como estos permite analizar los modos de presentación de la alteridad que operan y definen ese saber producido. De igual modo, la etnografía como dispositivo de indagación se constituye como una herramienta que puja entre el saber y el poder. Katzer (2017) lo define como un “dispositivo de saber-poder etnográfico”, el cual puede adquirir un sentido negativo o un sentido positivo según los casos. Es decir, puede orientarse hacia lo humano, colocando el discurso histórico, la política y el saber al servicio de la vida, su valoración y potenciación, entendiendo esto como una práctica colectiva y colaborativa; o puede orientarse hacia su dominio y control, colocando la vida al servicio de acciones manipulativas que se agoten en la extracción del saber, la política y el agotamiento del discurso histórico, lo que Katzer (2016) ha entendido como un modelo biopolítico de la etnografía.



Las investigaciones que profundizan en la vida de los sujetos y, en este caso, de las dinámicas institucionales en la cotidianidad de las escuelas, necesitan de una comprensión profunda sobre lo que acontece puertas adentro de la escuela y sobre lo que éstos hacen en su labor diaria (Rockwell, 2005, 2018), es decir, se trata de investigaciones que mellan hondo en las singularidades, los detalles micropolíticos y su desenvolvimiento en formas institucionales (Grinberg, 2013; Deleuze, 2014). Por esta razón, el abordaje etnográfico permite a este trabajo esa recuperación de lo minúsculo y cotidiano, procurando un trabajo descriptivo y de producción de textos

Detenerse en los significados, las voces y los saberes de los sujetos, como en la construcción de conocimiento dentro del proceso investigativo (Rockwell, 2018) se vuelven fundamentales para alcanzar los objetivos de esta investigación. Sobre esto último, el trabajo en terreno dio lugar al encuentro con múltiples y paradójicas maneras en que los cambios sociales y educativos fueron configurando el suelo escolar. Un suelo cuya comprensión requirió de adentrarse en los detalles del hacer cotidiano y en tramas institucionales que se solaparon, en tanto construcciones que ocurrieron a tientas. Ese detenimiento en los detalles invita a una mirada fenomenológica (Ayala, 2008; Van Manen, 2004, 2003) que se hace carne en el discurso e intenta reconocer e interpretar los significados sociológicos y pedagógicos de las vivencias cotidianas (Guillen, 2019).

El trabajo de campo supuso ir descubriendo distintos espesores, lógicas y contradicciones resultado de relaciones de fuerza, poder y fuga (Grinberg, 2011b, 2019), e involucró la comprensión de los modos en que la escuela es construida como lugar habitable que procura dar respuestas a escolarizaciones de alumnos que asisten a instituciones ubicadas en las periferias de barrios populares, que se construyeron desde cero, al calor de luchas y necesidades socio comunitarias. Por lo tanto, los resultados de investigación que aquí se discuten son fruto de un trabajo que procuró

la descripción densa en tanto las personas están insertas en tramas de significación que ellas y sus comunidades van tejiendo (Geertz, 1973).

En el trabajo de campo hubo un detenimiento en los detalles del hacer diario porque, justamente, en esa densidad fue posible comprender los significados que las personas imprimían a su realidad y sus acciones. Detenerse y desarmar lo minúsculo de la vida escolar fue necesario para comprender esa densidad: las formas de vinculación, las nociones e imaginarios respecto a la construcción de las escuelas, el fondo, el centro y la periferia, la atención a la elite y luego a una población desfavorecida, la reconstrucción de un tejido social roto, entre otros. Desde este lugar, la cotidianeidad escolar adquirió espesor a través de conversaciones, fotos, videos, documentos y posibilitó ser narrada a través de historias, personales y colectivas, como una urdimbre de tramas insertas en un suelo cuya hechura se conjugó en lo social, histórico y político. Así, a través de estancias largas en terreno, que duraron un total de cuatro años en campo, se buscó el adentramiento en las prácticas, espacios y relatos escolares para etnografiar las experiencias vividas en primera persona.

Narrativa escolar

Investigar forma parte de un estado de incertidumbre que implica saber cómo poner en palabras tantos sentidos impregnados en las historias contadas por otros y, por qué no, la oportunidad de poder construir lo que Arendt (2016) denomina una “identidad narrativa”, lo que se entiende como narrar y, paralelamente, construir una propia identidad, que no es más que el camino que se decide tomar para volcar todo lo recolectado durante las estancias en campo. Sobre ello Rivas Flores, Leite Méndez



y Prados Mejías (2014), profundizan en la idea de un giro narrativo dentro de la etnografía, en donde tanto el investigador como el narrador “aparecen juntos en un mismo texto de múltiples voces, centrándose en las características y el proceso del encuentro humano” (Chase, 2015: 75). En este proceso de interrelación se pone de relieve la importancia de las voces, la intersubjetividad, la autoridad interpretativa y la representación de las personas que participaron durante las instancias de trabajo.

La complejidad en el proceso de interrelación reside en las maneras en las que se organizarán los relatos para darle un sentido que se acerque, significativamente, a lo que los protagonistas narran. Sobre ello Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto dirán que dicha complejidad reside en:

[...] organizar los distintos significados y experiencias documentadas en el trabajo de campo, así como convertir los relatos narrativos parciales en un relato único y con significado. La recogida y análisis de información lleva a descomponer la realidad en varios elementos o relatos que, suponen, una visión global e integrada [...] para, luego, formar una visión más general de la realidad (9).

El proceso de descomposición y construcción de la realidad viene a probar el carácter de descubrimiento, el significado de lo realizado por otros que, al mismo tiempo, define el texto construido en relación con lo propio, con lo etnografiado. Sobre esto Arendt en Manuel Cruz (2016) dirá que “las historias nos revelan actores y protagonistas, pero no autores. Este significado solo emerge a la superficie de la narración merced al narrador: No es el actor sino el narrador quien acepta y “hace” la historia” (3). Esta frase nos acerca a ocuparnos de la escuela y del hacer docencia, entendiendo que se trata de historias que se centran en los protagonistas, en tanto

son ellos quienes hacen emerger a la superficie esa historia. No son solo autores de la historia, sino que hacen la historia en la historia, narrando y haciéndola.

En el caso de esta tesis, las historias se encuentran atravesadas por especificidades que suponen la vida de dos escuelas secundarias públicas, su acontecer diario en tiempos de crisis y reconfiguraciones, así como la empatía social y económica de instituciones que, instaladas en las periferias urbanas, se deben ocupar de muchos de los efectos sociales de la exclusión y la precarización de la vida urbana en el siglo XXI. Mi lugar en este proceso fue el de “puente” que habilitó el poder poner en palabras todas esas vivencias. Sobre esto, Grinberg (2017) dice:

[...] investigar es una acción que no deja de estar asociada con esta tarea que, desde ya, de un modo diferente constituye una forma de acercarse a ese quienes somos que siempre se nos presenta como un otro y narrarlo (133).

Acercarse a quienes somos forma parte de habitar los espacios de la investigación. Ello, porque cuando hay un posicionamiento desde la investigación narrativa, estoy configurando mi propio lugar en el mundo como persona con una historia que se constituyó desde la pluralidad. Hay, por tanto, una idea de lo político en juego.

Los procesos de reflexión y responsabilidad que se tienen con los otros están atravesados por una estética de la vida en donde se juegan lo ético y lo político. Como efecto de las prácticas investigativas, deviene una ética de sí, en palabras de Rose (2012) una ética de esperanzas que se entrelazan con las vidas de los más cercanos. Esta tesis no puede entenderse de otra manera que no sea a partir de un trabajo colectivo de entrelazamiento: la historia contada por los protagonistas, la experiencia

que nos atraviesa, los relatos, nuestros relatos y la manera en la que intervenimos de manera conjunta en territorio. Así, la investigación pensada de manera colectiva no se desliga de lo político y, desde este lugar, hace sentido, en tanto allí se movilizan discursos, cuerpos e intenciones.

Desde esta perspectiva investigar no deja de ser un desafío: ¿Cómo hay que posicionarse? ¿Cómo no ser tibio y aparentemente neutral? El trabajo con estas dos escuelas planteó dos posibles respuestas: una es la empatía a través de dar valor a las experiencias institucionales, a las memorias y las relaciones que se generan en los actos narrativos y, también, el diálogo constante. Otra respuesta fue buscar formas de entender el mundo para no ser indiferente a él, ello como parte de las dinámicas que compusieron y descompusieron las prácticas investigativas que se llevaron adelante en esta tesis.

2.2.2. Criterios de selección de las escuelas

La decisión de trabajar en estas escuelas, estuvo guiada por cuatro criterios: 1) El contraste que guardan entre ellas respecto de la densidad territorial, 2) La ubicación periférica de su emplazamiento, 3) Las condiciones de precariedad y vulnerabilidad social de la población de alumnos que atienden y 4) La vinculación que guardan en torno de las nociones involucradas en los objetivos de la investigación: un hacer docencia que se desarrolla atravesado por contextos de crisis y reconfiguraciones escolares.

De igual modo, así como hay criterios de selección en donde los casos presentan similitudes, también es necesario dar cuenta de las diferencias en las formas en las que se configuraron estas escuelas, que es lo que importó a la hora de compararlas: uno de los casos es una escuela de gestión estatal antigua, la primera



que educó a los habitantes de una ciudad pequeña y que, en su fundación, se encontraba ubicada frente a la plaza central. Ella atendía a la población elite del pueblo, sosteniendo como legado que sus estudiantes lograran altos puestos profesionales en la sociedad y pudieran devolver, a través del trabajo allí, un poco de lo que la sociedad les había ofrecido.

La situación se modificó a partir de las crisis económicas sufridas en el campo, comenzada la década del dos mil, con la suplantación de la mano de obra y, consecuentemente, la migración de población campesina sin trabajo hacia la urbe. Se suma a este escenario, el traslado de la institución, desde el centro hacia las periferias, dado que, a través del Plan Nacional de Educación Obligatoria (Res. 79/09 CFE), se construyó un nuevo edificio ubicado a las afueras de la urbanización. A partir de esto, una nueva escuela se gestó al calor de las crisis y los mecanismos gerenciales que propusieron las políticas neoliberales, dejando de ser el eslabón fuerte de la sociedad para pasar a recibir a jóvenes cuyas realidades eran muy diversas y alejadas de una vida de elite.

Mientras ambas escuelas se configuraron como resultado de crisis políticas y económicas, también ambas transcurren lo escolar de modos diferentes: en el caso de la otra escuela, se trata de una institución de gestión social, relativamente nueva que tuvo que hacerse desde cero, construyendo un espacio escolar allí donde no había nada. Ello a través de procesos que implicaron la toma de terrenos y la resistencia en las ubicaciones para no ser desalojados violentamente por las fuerzas de seguridad. La resistencia logró que hoy puedan contar con ocho. A diferencia de la escuela del pueblo pequeño, la de gestión social siempre recibió un público vulnerable, dado que se encuentra inserta en las periferias del centro urbano de la capital del Chaco. Sin embargo, las formas de gestión de la vida escolar varían con respecto al otro caso, en tanto se trata de una escuela de gestión social, cuya característica principal es la de



ser un espacio educativo que surge desde el impulso mismo de organizaciones sociales, cuyos mecanismos de selección e ingreso para trabajar en el establecimiento son propios y se vinculan con las convicciones para sostener un proyecto político pedagógico que atiende juventudes que han sido expulsadas de las escuelas tradicionales.

La selección de personal en la escuela estatal se rige por el estatuto docente y aquello que define la Junta de Clasificación, mientras que en la gestión social el ingreso es definido por el perfil que establece la organización que gestiona el establecimiento. Actualmente, se encuentra en debate un proyecto de ley que pretende regular el funcionamiento de las escuelas de gestión social para asegurar una mayor calidad educativa y mejores condiciones de trabajo para los docentes que trabajan en ella. Si se sancionara esta ley, las escuelas de gestión social funcionarían, en muchos aspectos, a partir del marco planteado en el estatuto docente.

2.2.3. Acerca del trabajo en terreno

El trabajo de campo duró un total de cuatro años y tuvo dinámicas diferentes, teniendo en cuenta que cada institución fue asumiendo múltiples formas en la cotidianidad de ese transcurso. En el caso de la escuela del interior del Chaco, al ser una escuela alejada de la ciudad, las visitas fueron temporales, es decir, se trataba de una llegada y una permanencia de un día o dos días en el pueblo. Esto era así cada tres meses. Esa dinámica fue llevada adelante durante dos años (2016-2018) y el último año (2019) hubo un último acercamiento para volver sobre algunas preguntas que era necesario profundizar y para entregar a la escuela las publicaciones e información analizada a partir de la recolección hecha. La obtención de información

consistió, principalmente, en entrevistas en profundidad que se detallan de la siguiente manera:

Se realizaron entrevistas en profundidad al director que ocupaba ese puesto en el año 2016, a la vicedirectora que se mantuvo durante los tres años que duró el trabajo de campo en esa escuela (2016-2019), al nuevo director que asumió en el año 2019, a seis (6) docentes de historia, matemáticas, economía, inglés, música, teoría y gestión administrativa y a una asesora pedagógica. La escuela contaba, hasta el año 2019, con 1 director, 2 vicedirectores, 1 asesora pedagógica, 1 secretaria, 13 auxiliares docentes, 107 docentes y 874 alumnos, según los datos cuantitativos que refleja el Proyecto Educativo Comunitario (PEC, 2019).

En la escuela de la capital del Chaco, el trabajo de campo duró un año y medio y fue ininterrumpido, con visitas todos los martes por las tardes dado que en esa franja horaria funcionaba el nivel secundario. En términos generales, la escuela cuenta con 1 directora, 1 secretario, 1 asesora pedagógica, 1 auxiliar docente, 15 docentes y 85 estudiantes. Durante el trabajo de campo se realizaron entrevistas en profundidad a la directora, a la asesora pedagógica y a siete (7) docentes de diferentes asignaturas como matemáticas, plástica, tecnología, historia, filosofía, literatura y construcción ciudadana. También se tomaron notas y hubo participación en diferentes talleres y conversatorios en los que se pudo recopilar algunas voces de estudiantes, las cuales fueron utilizadas para contextualizar algunos escenarios claves para comprender la dinámica cotidiana de la escuela.

Como se podrá observar, la escuela de la capital tiene menor cantidad de personal pero, sobre todo, de estudiantes, siendo los primeros años (1er a 3er año de la secundaria) los que mayor cantidad de alumnos tienen (entre quince y veinte estudiantes), mientras que los últimos cursos pueden llegar a tener entre 2 a 3 estudiantes. Quienes asisten a esta escuela son adolescentes que, en su mayoría,

viven en el barrio o alrededores y que se han integrado a la escuela luego de haber realizado su trayectoria escolar en otros colegios, siempre interrumpidas por diversos motivos antes señalados y que se profundizarán a lo largo de esta tesis.



Entrevistas en profundidad**Cuadro de sistematización de entrevistas**

Período	Entrevista	Escuela	Cantidad
2018 - 2019	A docentes/auxiliares docentes	Pública de Gestión Social Capital del Chaco	7 docentes de las siguientes asignaturas: <ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas, • Plástica, • Tecnología, • Historia, • Filosofía, • Literatura y • Construcción ciudadana
2016 - 2019		Pública de Gestión Estatal Interior del Chaco	6 docentes de las siguientes asignaturas: <ul style="list-style-type: none"> • Historia, • Matemáticas, • Economía, • Inglés, • Música, • Teoría y gestión administrativa.
2018-2019	A asesoras pedagógicas	Pública de Gestión Social Capital del Chaco	1
2016-2019		Pública de Gestión Estatal Interior del Chaco	1
2018-2019	A autoridades	Pública de Gestión Social Capital del Chaco	1 (directora)
2016-2019		Pública de Gestión Estatal Interior del Chaco	3 (Exdirector, director actual y vicedirectora)

Entrevistas flash³



Período	Entrevista	Escuela	Cantidad
2018	Directora	Pública de Gestión Social Capital del Chaco	2
2018	Profesora de filosofía	Pública de Gestión Social Capital del Chaco	1
2019	Profesora de plástica	Pública de Gestión Social Capital del Chaco	2
2019	Asesora pedagógica	Pública de Gestión Social Capital del Chaco	1

Observación participante

Cuadro de sistematización de observaciones participantes

Período	Observación	Escuela
agosto 2016	Reunión de directivos y docentes para la organización del festival de bandas estudiantiles	Pública de Gestión Estatal Interior del Chaco
octubre 2016	Festival provincial de bandas estudiantiles / reunión de directivos con la intendenta del pueblo.	Pública de Gestión Estatal Interior del Chaco
noviembre 2017	Festival de microemprendimientos	Pública de Gestión Estatal Interior del Chaco
abril 2018	Conversatorio por el centenario de la Reforma Universitaria de 1918 en Universidad Nacional del Nordeste - disertante directora de la escuela.	Pública de Gestión Social Capital del Chaco
junio 2018	Taller sobre Mercantilización de la educación y medios de comunicación.	Pública de Gestión Social Capital del Chaco
noviembre 2018	Feria y fiesta latinoamericana	Pública de Gestión Social Capital del Chaco



agosto 2019	Encuentro de docentes y escuelas posibles	Pública de Gestión Social Capital del Chaco
agosto 2021	Debate sobre el anteproyecto de ley para la regulación de escuelas públicas de gestión social.	Ministerio de Educación del Chaco

Cuadro de sistematización de observaciones de clases

Período	Clase	Escuela
octubre 2016 / noviembre 2017	Microemprendimiento	Pública de Gestión Estatal Interior del Chaco
noviembre 2017	Música	Pública de Gestión Social Capital del Chaco
mayo 2018	Lengua y literatura	Pública de Gestión Social Capital del Chaco
abril, mayo, junio 2018 / marzo 2019	Filosofía	Pública de Gestión Social Capital del Chaco
octubre 2018	Construcción ciudadana	Pública de Gestión Social Capital del Chaco
abril 2019	Geografía	Pública de Gestión Social Capital del Chaco

2.2.4. Acerca de la recopilación de información dentro del campo

En la tarea de recopilación de información nos centramos en las formas que fue adquiriendo el hacer docencia en estas instituciones, la manera en la que construyeron vínculos con la comunidad escolar, las situaciones de demandas que se les presentaban y cómo eso incidía en las reconfiguraciones escolares cotidianas para atender a las necesidades de vida, pero sobre todo de aprendizaje, de los estudiantes.



Si bien se trata de un trabajo que aborda la cotidianidad en escuelas emplazadas en contextos de empobrecimiento urbano, queda la pregunta respecto de la vida de las escuelas en otros espacios de la urbe.

Durante el proceso de investigación fue valorado el sentimiento de “sentirse parte”, dado que en ambas escuelas la recopilación de información fue una tarea colectiva. El desarrollo de este sentimiento de pertenencia fue construyéndose conforme fueron pasando los años y la frecuencia con la que se asistía a las escuelas.

Se trató de un trabajo de campo intenso, en la medida que muchas de las historias narradas también pudieron reconocerse dentro de las propias historias dentro de la educación pública. De este modo, sentirse parte del campo, permitió un acercamiento al problema de investigación y a la vida cotidiana de las escuelas de un modo más íntimo y de mutuo entendimiento. En términos de Jaramillo

Echeverri (2006) el diálogo en la investigación es importante que sea mutuo:

El lenguaje es palpable para los sujetos que participan de un proceso investigativo (investigador-investigado) a través del diálogo; es un mutuo entendimiento en el que se funden, por medio de la palabra, sus subjetividades. En esta relación la comprensión juega un papel protagónico, ya que no se trataría de ver al otro (sujeto investigado) como fuente de datos, ni como un ser que registra información en una grabadora manual. En la comprensión, el otro ya no es simplemente otro, es alguien que espera de mí no sólo atención o afirmación de sus palabras, sino un desplazamiento de mi horizonte de vida que sale al encuentro de su horizonte para llegar a comprenderlo (115).



Este encuentro de mutuo entendimiento y de comprensión de los detalles del hacer cotidiano en las escuelas y sobre el trabajo de los docentes pudo desenvolverse en ambas escuelas. Ello a través de períodos de observación participante (Guber, 2014), tendientes al registro de las interacciones dentro del aula, las reuniones dentro de la sala de profesores, en ferias y festivales escolares y en encuentros formales e informales propios de la vida escolar, áulica y comunitaria-barrial. En estrecha relación con lo anterior, el diario de campo sirvió como una herramienta de registro que permitió identificar algunas ideas nodales que, posteriormente, ayudaron a construir dos categorías nativas (Reynso, 2015) que emergieron a partir de esas anotaciones a lo largo de los años. Entre ellas puedo nombrar el *suelo* como territorio y como parte de la materialidad de la vida escolar (Hickey-Moody, 2015) y el *lugar escuela* como espacio que abarca la materialidad, la subjetividad y el hábitat. Como lo señala Grinberg (2017), retomando a Deleuze y Guattari, los conceptos no están ahí, hay que fabricarlos. Sobre este punto es que se abre un mundo de singularidades propias del campo, de lo metodológico y de las lógicas y los modos que nacen y mueren sobre ese suelo que se está sometiendo a estudio.

Por su lado, el fichaje teórico (Romero Rodríguez, 2006) también colaboró en la construcción de conceptos propios. Fue parte del protocolo inicial y fundamental para construir el marco teórico-conceptual que, luego, se fusionó con las lecturas y el análisis de la empírea. Para ello, fue útil retomar variables presentes en el título de la tesis, los objetivos y las hipótesis elaboradas, tales como hacer docencia, reconfiguraciones escolares y crisis. Estas tres líneas discursivas, emergieron como resultado de 1) El fichaje teórico 2) La observación participante, 3) la toma de notas en el diario de campo, 4) las entrevistas en profundidad, 5) el procesamiento de la información obtenida a partir de categorizaciones y 6) la recategorización con la herramienta de co-conurrencias ofrecida por el programa Atlas.ti 8. Estos pasos

dieron lugar a la manifestación de especificidades nodales que las discutiré en el apartado del campo.

Asimismo, al haber habido un involucramiento y una participación en la escena escolar a través de las estancias en terreno, esto también sirvió como insumo a través de anotaciones en el registro del campo. Estas anotaciones fueron posibles a partir de la participación en talleres, conversatorios y jornadas de intercambio. Paralelamente, a la recopilación de información dentro del campo, se llevaba adelante la producción de esa información con su correspondiente análisis. El producto de ello fueron artículos publicados en diferentes revistas internacionales de investigación en educación indexadas en Scopus. Dichos trabajos fueron socializados en ambas escuelas: en el caso de la escuela del interior, se realizó una presentación en formato de artículos y comunicaciones de algunos resultados de la investigación. Se dio un cierre al trabajo de campo con este acontecimiento que se desarrolló en el mes de agosto del año 2019.

Por su parte, en la escuela de la capital del Chaco, la asesora pedagógica propuso presentar algunas categorías que hayan emergido a partir del análisis del material empírico. Una vez que estuvieran identificadas, se desarrolló un espacio de socialización cuyo formato reunía a todo el equipo docente y presentaba citas anónimas para ponerlas a discusión. Esto se llevó a cabo durante una jornada institucional en el mes de agosto de 2019.

Ambas escuelas tuvieron un buen recibimiento de los resultados y estuvieron dispuestas a participar en estos espacios de comunicación en los que la palabra pudo seguir circulando. De igual modo, la experiencia sirvió como una oportunidad para abrir nuevos interrogantes basados en las reflexiones que los docentes hicieron a partir de leerse en sus propias voces.

2.2.5. Análisis de la información

El proceso de análisis de la información fue realizado a través del método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967), planteando una combinación tripartita de: elementos metodológicos, conceptos nodales y bibliografía específica que atravesó, luego, todo el encuadre teórico de esta tesis. En la comparación constante de datos la teoría cumplió un rol fundamental, en tanto orientó la construcción del objeto y la identificación de aquello que fue más relevante respecto a los datos obtenidos.

A partir de llevar adelante un proceso de recopilación y producción de información, se fueron elaborando registros comparando, sistemáticamente, unos con otros los datos obtenidos en ambas escuelas. La categorización se realizó a partir de un proceso de codificación profunda, dado que, a partir de la obtención y sistematización de la información, se fueron seleccionando fragmentos de la empírea y se definieron categorías propias desde lo que de allí había emergido.

El proceso analítico del material empírico tuvo una primera instancia, que dio inicio con la categorización de la información obtenida en las observaciones y las entrevistas para, luego, en una segunda instancia recategorizarla y comenzar a estructurar el cuerpo de la tesis, todo ello con la ayuda del programa de análisis de datos cualitativos *Atlas.ti 8*. A partir de la utilización de este programa, se comenzó a profundizar en la idea de suelo y lugar escuela, dado que la aplicación de Atlas.ti 8 ofrece la herramienta de análisis de co-concurrencia (el cruce del fichaje teórico con documentos empíricos) que dio lugar a las categorizaciones manuales.

La categorización fue posible dado que el discurso de los actores presentó puntos en común: por un lado, la idea de un suelo escolar resultado de acontecimientos histórico-políticos y su sostenimiento a partir de un trabajo en comunidad, por otro lado,

las discusiones y preocupaciones respecto a la construcción de la escuela como un lugar que se vuelva habitable para que los estudiantes la entiendan y sientan como suya y, por último, las búsquedas de los docentes para que la enseñanza no se pierda como un objetivo clave.

La tarea central en esta tesis fue, de acuerdo con lo que propone Foucault (2007) para el análisis de las prácticas, elaborar unidades de sentido, en lugar de buscar veracidades o de realizar interpretaciones (Grinberg, 2008), se trató de tomar lo relevante y significativo para los entrevistados y construir, desde allí, categorías de análisis más amplias y profundas. Atendiendo a esas consideraciones, se analizó cada práctica discursiva y no discursiva de los protagonistas escolares procurando captarlas “en la singularidad de su acontecer” (Langer, 2014: 126). En ese sentido, hemos procurado analizar esas experiencias en las escuelas a partir de diversos niveles de análisis. A partir de allí se han elaborado los tres capítulos empíricos que emergieron del trabajo en terreno.

2.3. Caracterización de las historias institucionales

Este trabajo fue tomando sentido y forma a partir del contacto con personas que prestaron, solidariamente, sus voces. Sin embargo, antes del contacto con las escuelas se han pasado por procesos previos que colaboraron en el entendimiento de que elegir las era el camino correcto, es decir, determinar si estas escuelas eran las indicadas para el tipo de trabajo que se quería realizar en relación con el trabajo docente.

Antes de comenzar el doctorado, se trabajó con una línea de investigación que se acercaba más a las problemáticas que atravesaba la educación secundaria y, sobre todo, la implementación de determinadas políticas reguladoras institucionales de la



vida escolar, como por ejemplo el Plan de Mejora Institucional. Sin embargo, algunas de las lecturas que se venían realizando no llenaban las expectativas respecto a la profundidad con la que se buscaba analizar el objeto de estudio. Frente a ello, surge la necesidad de empezar a escribir cosas que tuvieran sentido frente a la finalidad y que, al mismo tiempo, fueran escritos que permitan movilizar y reposicionar viejas lecturas o lecturas más tradicionales sobre la escuela y la docencia.

La investigación fue y es una decisión de vida y, por lo tanto, eso significaba que se debía trabajar en algo que implicara una motivación pero que, al mismo tiempo, permitiera visibilizar otras realidades escolares. En ese entonces, Mariana se cruzó con Silvia Grinberg, quien hacía largo tiempo trabajaba en el campo de la sociología de la educación realizando trabajos en barrios emplazados en contextos empobrecidos. Estos trabajos desarrollaban núcleos de análisis sobre la desigualdad en el cruce entre escuela, protagonistas y territorios.

La dirección de Silvia abrió las puertas a nuevas lecturas y, a partir de largas discusiones, se tomó la decisión de trabajar en dos escuelas públicas de la provincia del Chaco, cuyas potencialidades eran evidentes en relación con la nueva perspectiva que se quería desarrollar. Algunas de las preguntas iniciales rondaban en torno a qué se encontraban haciendo las escuelas en contextos de crisis, en qué condiciones trabajaban los docentes y cómo habitaban su cotidianidad con los estudiantes. Así se tuvo el primer contacto con la escuela del interior, ya que allí había trabajado una de las integrantes del equipo de investigación del departamento en Ciencias de la Educación y de la capital del Chaco en donde se había hecho trabajo de campo previo con la cátedra Seminario de la Realidad Educativa.

El trabajo con estas escuelas permitía pensar en la posibilidad de profundizar en sus dinámicas escolares, constantemente, en movimiento. Más allá de esto, fue importante entender que todas las escuelas se encuentran en movimiento, es decir,

todas hacen lo que pueden con las posibilidades que tienen y en los contextos en los que se encuentran. De igual modo, las historias de las escuelas tomadas como caso se desenvolvían dentro de una periferización de la vida y estaban atravesadas por una potencialidad empírica y teórica que ya desbordaba antes de iniciar el trabajo de campo y que se fue descubriendo en la medida que éste fue avanzando.

Las escuelas seleccionadas daban cuenta de una configuración que tuvo lugar en virtud de procesos de urbanización diferentes y que afectaban e impactaban de modos particulares en la vida comunitaria y barrial. A continuación, se caracterizarán esas historias y esas peculiaridades:

La Escuela del interior: del corazón del pueblo hacia la periferia urbana

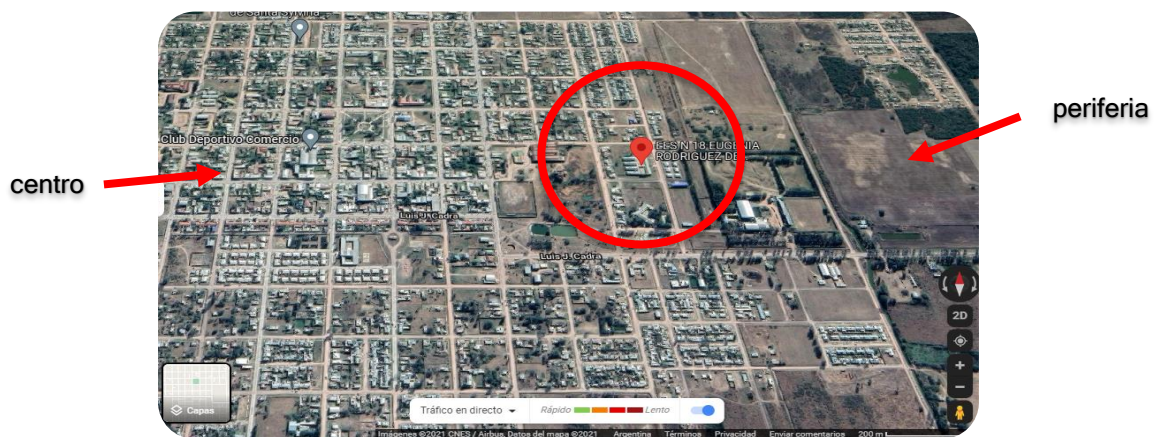


Imagen 1

El caso de la escuela del interior de la provincia se trata de una institución ubicada en las periferias del Chaco, al límite con Santiago del Estero, en un pueblo que se expandió, considerablemente, resultado de la expulsión de población campesina en los últimos años (Valenzuela, 2010, 2008). La localidad fue fundada en el año 1944 y se ubica geográficamente al sudoeste de Argentina. Se trata de una escuela interesante en su devenir histórico, en tanto nace como la única escuela

secundaria del pueblo hasta el año 2012. Se encuentra alejada de todo pero, al mismo tiempo, fue referente de múltiples proyectos premiados a nivel provincial y nacional.

Con una historia de más de cincuenta años de vida, se trata de una institución pública de nivel medio que atiende a un alto porcentaje de jóvenes de la comunidad. Comenzó su labor hacia el año 1967, dentro de una casa familiar y se ha caracterizado por el amplio apoyo que recibió, desde entonces, por parte de sus habitantes. Desde sus principios, la escuela fue creada en términos de comunidad y de trabajo con los otros y, como es relatado en el libro histórico escolar, la primera cooperadora ya comenzó a organizarse a la par de la construcción del suelo escolar.

El primer contacto con la escuela fue en agosto del año 2016. Se trató de un largo viaje que comenzó en la madrugada (único horario en el que salía el autobús que llevaba al pueblo). De camino, en la ruta, el amanecer siempre nos encontraba dormitando, con un libro en la mano, repasando preguntas y posibles escenarios con los que podríamos llegar a encontrarnos.

A medida que el autobús se acercaba a la provincia de Santiago del Estero, se apreciaba un cambio en el suelo y en el clima. Llegando al pueblo, el paisaje se volvía más árido y esto parecía lógico, en tanto se trataba de un viaje de siete horas de ida y siete de vuelta. El paisaje, indudablemente, terminaba por modificarse. La llegada siempre nos esperaba con una terminal de autobuses desierta, un par de cuadras de caminata y, alguna invitación fraterna de mate o cocido y pan.

Desde la primera visita, nos recibieron dispuestos a escuchar de dónde veníamos y hacia dónde queríamos que fuéramos juntos. Aula por aula, había una presentación frente a docentes y estudiantes: “Ella es Maia, es investigadora de la UNNE y está interesada en conocernos”.



Imagen 2

Así fue como nos incluyeron en reuniones de profesores y directivos, brindándonos, amable y abiertamente, documentación e información que pudiera ser relevante a los efectos del problema de investigación que iba tomando forma. Hubo también algunas presentaciones con referentes de la comunidad y, entre mates y almuerzos, fueron narrando y construyendo la historia de la escuela.

Desde los primeros relatos brindados por los protagonistas de la escuela sobre la historia escolar, podía percibirse que esta siempre estuvo ligada a un legado: el de trabajar por y para el pueblo y la comunidad, como bien lo narra el exdirector durante una entrevista en el año 2016: “la creación de la escuela fue oportuna para que los jóvenes se formaran en actividades y oficios rurales, a fin de que pudieran quedarse en este lugar”. En este sentido, la escuela fue pensada para cubrir no solo el derecho de acceder a la educación de los primeros pobladores, sino para cubrir las necesidades del pueblo y que la población pudiera permanecer allí y hacer crecer económicamente a la región:

[...] cuando miro hacia el pasado [...] rescato los valores de quienes pusieron mucho a cambio de poco. El otro día veía en una página que el colegio, en 50 años, recibió a 2688 alumnos que pasaron por este

establecimiento [...] la mitad de la población cursó en esta escuela. Hoy las autoridades o los que están en distintas profesiones del pueblo, pasaron por el colegio y eso es lo que hay que valorar (Entrevista realizada a exdirector de la escuela del interior, 2016).

El valor, del que habla el director, se replica en un sentimiento profundo de pertenencia que transcurre en los relatos de quienes han crecido en ese suelo y quienes han estudiado y hoy pueden devolver algo de lo aprendido desde su labor en la docencia, como es el caso del actual director de la escuela del interior:

Ser docente acá en este pueblo, es algo profundo, es ser hijo y nieto de docentes. Mis abuelas estudiaron acá, mi mamá fue siempre docente y gracias a eso vivimos, ser docente es ser parte del pueblo, es un legado. En la mayoría de nuestros imaginarios, ser docente acá en el pueblo es poder enseñar a la gente de acá (Entrevista a director, escuela del interior, 2019).

La docencia, como legado familiar, forma parte de la construcción de esos imaginarios que atraviesan a la escuela. Se suma a ello, la imagen de la escuela como primera institución del pueblo que ha visto pasar a diferentes generaciones y que, con el transcurrir del tiempo, vio como su matrícula ha ido transformándose. Como lo narraba la vicedirectora, la escuela se creó como “la única secundaria y fue así hasta el año 2012, pero ya hace tiempo se volvió uno más de los tantos colegios secundarios públicos y privados que hay en el pueblo” (Entrevista a vicedirectora, escuela del interior, 2016).

En la medida que el pueblo fue creciendo, también la escuela y los jóvenes que atendía, por lo que tuvieron que trasladarse de aquella casa-escuela inicial en la que trabajaban los docentes (muchos de ellos ad honorem), hacia el “corazón urbano del pueblo”, como lo comenta la vicedirectora de la escuela del interior:

Con el correr del tiempo, nos trasladamos al corazón urbano del pueblo, un lugar prestigioso y acogedor, que fue testigo de aprendizajes, anécdotas, de cientos de alumnos que pasaron sus vidas allí. Actualmente, nos caracterizamos por ser una escuela que ha quedado en la periferia social. Ya hace tres años hay tres instituciones más en nuestro pueblo y eso se notó en nuestra institución. Nosotros nos quedamos con los chicos que tienen muchísimas necesidades (Entrevista a vicedirectora, escuela del interior, 2019).



Imagen 3



En un período muy breve (2001-2016), a la par que crecía el pueblo y que la escuela se trasladó a las periferias urbanas, comenzó a recibir estudiantes migrantes de zonas rurales. Ello resultado de nuevas lógicas del uso del suelo (Valenzuela, 2010, 2008) que de manera constante expulsaron a la población trabajadora rural del campo. No solo ya no estaban ubicados en el centro del pueblo, sino que otras ofertas empezaron a proliferar por la misma demanda educativa, por lo que, al dejar de ser la única, en palabras de sus docentes también "dejó de ser aquella escuela destinada al éxito" (Entrevista a vicedirectora, escuela del interior, 2019), para pasar a ser quien debía formar a una población que, definitivamente, llegaba a sus aulas resultado, sino de los fracasos⁴, seguramente, de una sociedad que los expulsaba del campo y los dejaba en el borde, esto es viviendo en la periferia de la ciudad.

De igual manera, el legado de formar egresados que pudieran responder a las demandas de la comunidad no dejaba de estar presente, dado que en el pueblo se entiende que la educación pública, en general, pero su escuela en particular, "encierra una promesa", como decía el exdirector y es la de seguir formando a las nuevas generaciones. Esto no deja de ser una promesa que "[...] alimenta la esperanza de una comunidad de iguales que se construye y produce de manera ascendente, porque es una construcción colectiva donde todos tienen la entrada permitida" (Entrevista a ex director de la escuela del interior, 2017). Sin embargo, aquel imaginario construido en el pasado, el cual vinculaba a la escuela con la única institución formadora del pueblo, ubicada en el centro, con una población reducida en la que no había grandes problemas y los estudiantes continuaban sus estudios, cambió. Esa idea de la escuela que vuelve y devuelve a su pueblo todo lo que él le brindó, es recordada como una etapa nostálgica de la institución, dado que esto ya no es así. Actualmente, la escuela debe responder

⁴ Como se especifica en los apartados "Metas" y "Problemas focales detectados en los alumnos" dentro del PEC.

a múltiples demandas y aquella época es considerada como una “legado” que la escuela dejó a la localidad:

[...] vos lo que veías es que de acá salían profesionales. Si el colegio no te prepara para la vida, no tiene mucho sentido. Entonces acá hay un legado y eso se vio en la fiesta que organizamos para los cincuenta años, encontrabas nutricionistas, biólogos y profesionales que han sido alumnos de esta escuela, entonces, eso también es algo para pensar, el por qué hoy tenemos un alto porcentaje de jóvenes que no están alfabetizados [...] yo siempre les digo a mis alumnos: lo más importante es poder prepararlos para que sean personas productivas. Lo malo de eso es que no sé si lo sabemos hacer bien, con todos los inconvenientes que acarreamos (Entrevista a profesora de microemprendimiento, escuela del interior, 2016).

Esos alumnos, a los que esta docente pretende volverlos “personas productivas”, ya no son aquellos que llegaban, se graduaban en la escuela y, más tarde, volvían como profesionales al pueblo. De hecho, la creación de otras ofertas académicas secundarias ha sido cada vez más palpable y comenzaron a tener mayor prestigio instituciones privadas o técnicas y, de modo creciente, aquella población migró a otras instituciones. Esto ha llevado a que el exdirector, durante una entrevista realizada en el año 2016, comentara que “el descenso de la matrícula fue en contra de toda una historia institucional” y, de alguna manera, aquella vieja escuela del pueblo, creada para la elite, dejó de ser la que era, al compás de los cambios en el uso del suelo agropecuario, los cuales también hicieron mutar las dinámicas diarias de la vida en el pueblo.



En un contexto de desempleo y de cambios profundos en la producción agraria, durante el año 2001, los jóvenes rurales comenzaron a migrar hacia la urbe y llegaron a esta escuela imprimiéndole otro sentido a su historia. Así, el suelo ha cambiado un poco y es esta la escena en la que se dibujan nuevos modos de hacer docencia en una escuela que, en el proceso de ocuparse de esos cambios, deviene multifacética. Esto es, haciéndose entre la comprensión de aquello que entienden como las problemáticas de sus nuevos alumnos y las múltiples acciones y actividades que despliegan para ocuparse de ellas. Todo ello en un suelo que se configura al ritmo de las lógicas que presenta el gobierno a través de la comunidad y las lógicas de austeridad como regulación política (Espinoza Martínez, 2015).

Actualmente, la oferta académica presenta tres modalidades: economía y gestión de las organizaciones, humanidades y ciencias sociales y artística con orientación en teatro, música y audiovisuales. Paralelamente, otras instituciones privadas y un colegio politécnico comenzaron a ganar matrícula “predilecta”, como lo comentaba la vicedirectora durante una entrevista en el año 2019, dado que ofrecen una mayor salida laboral. Mientras tanto, la matrícula de esta escuela pasó, en los últimos años, a componerse de alumnos provenientes de zonas rurales que viven a largas distancias y deben trasladarse diariamente, como es el caso de los alumnos integrados⁵ y jóvenes provenientes del barrio de la escuela que devino, ahora, área de extrema pobreza (Proyecto educativo comunitario, 2014). Ello imprimió en la escuela una realidad diferente que involucró atender a una población que no conocía y que presenta múltiples complejidades que no pueden dejar de ser atendidas:

⁵ “toda persona que padece una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación con su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral” (Ley N° 22.431/81, Art. N° 2).

hambre, falta de ropa, necesidades básicas de útiles y medicina, entre otros. Todo ello era relatado por la vicedirectora de la siguiente manera:

[...] nosotros fuimos quedando con los chicos más humildes, no quiero decir esa palabra, pero sí, con chicos más vulnerables socialmente, lo cual nos trajo todo tipo de problemas. Para mí, nosotros pasamos de ser una escuela céntrica a una escuela periférica, porque estábamos en el centro, en la esquina de la plaza y después vinimos acá al barrio. Entonces, eso trajo cambios. Después empezaron a crearse otras instituciones, también hubo un poco de mal manejo, por lo que se dice, de la escuela y porque nosotros quedamos con una población vulnerable desde todos los aspectos [...] pero entendemos que no podíamos seguir siendo la única escuela del pueblo. Creo también que hubo una mala prensa cuando se dijo que a esta escuela solo venían alumnos que se drogaban o alumnos con cuchillos, que peleaban, o que los que venían acá eran los peores. Eso pasó cuando se crearon las otras escuelas (Entrevista a vicedirectora de la escuela del interior, 2019).

Con el tiempo, los imaginarios fueron cambiando: la escuela del centro de la ciudad pasó a ubicarse en las periferias, dejando de ser la única para pasar a ser una institución más. La escuela que formaba a una población de la elite ahora quedó con la población más vulnerable. Sin embargo, aunque los discursos que envuelven la historia de la escuela fueron cambiando, hay algo que no cambió y es el trabajo que realizan los docentes para que sus estudiantes terminen la escuela secundaria. Constantemente, se encuentran en búsqueda de alternativas y modos de hacer que

les permitan ocuparse de los problemas propios de estar ubicados, ahora, en las periferias del pueblo.

La escuela cubre a diario necesidades para poder sostener una matrícula que se volvió inestable y que, dadas sus condiciones de vida, se enfrenta al riesgo de abandono; como también a situaciones cotidianas en donde la escuela termina siendo el único espacio en el que se visibilizan o en donde los estudiantes pueden hablar de sus cosas (Sargiotto y Grinberg, 2013). Esto es así desde la mirada de los docentes:

[...] la escuela es la referencia de los alumnos, eso te lo puedo decir yo que, en las clases, a la par que analizamos un recibo de sueldo, también estamos hablando de los problemas que viven en sus casas o con sus familias [...] lo que sí te puedo decir es que hoy se puede trabajar con los chicos de manera más personalizada, porque antes teníamos cursos de cuarenta alumnos y ahora de dieciocho” (Entrevista a profesora de economía de la escuela del interior, 2016).

Por un lado, esta docente visibiliza una pérdida en la matrícula, ya que los alumnos tienen la opción de elegir otras ofertas en los alrededores y, por otro lado, cómo llegan a sus puertas alumnos nuevos cuya presencia es fluctuante; esto es alumnos que suelen faltar o ausentarse por días o semanas pero que no abandonan. Así, la institución comenzó a desplegar nuevas estrategias que le permitieron mantenerse y lograr la estabilidad de esta nueva matrícula. Ello implicó ocuparse, como lo señala la docente, de esta población de jóvenes que, hasta ahora, no había cobijado:

[...] algunos alumnos tienen muchas carencias, a veces sus padres no terminaron ni el nivel primario, entonces lo que tratamos es de



realizar [...] una demostración de lo que ellos podrían encontrarse en la vida, en el mundo del trabajo, en la universidad. En ocasiones, trajimos a especialistas, otras veces trajimos a exalumnos a que conversen con ellos y les cuenten sobre su paso por la escuela, sobre su trabajo y su vida, también vino la intendenta a hablar sobre este tema. Entonces, yo creo que desde la materia se está haciendo un aporte importante, porque mediante el trabajo que llevamos adelante, el día de mañana pueden tener una visión más sólida de lo que pueden lograr acá en el pueblo, pero también si deciden estudiar o trabajar en otro lado (Entrevista a profesora de microemprendimiento, 2016).

Se puede observar cómo, lentamente, a partir de cambios contextuales y, sobre todo políticos, junto con la sanción de la obligatoriedad del nivel medio (Ley Nacional de Educación N° 26.206), ocurrió la expansión de la matrícula de la escuela pública que debió ocuparse de un conjunto de nuevas problemáticas que atraviesan a estos jóvenes migrantes de los campos y de zonas empobrecidas. Es en la escuela donde éstas se visibilizan y plantean nuevos desafíos a los que necesitan dar respuestas, buscando formas de hacer escuela que permitan ocuparse de la vertiginosidad de los cambios, frente a la necesidad de desplegar sus propias estrategias de adaptación y ajuste.

Especificidades de los proyectos pedagógicos de la escuela del interior

Proyecto recuperando las raíces locales

Cargada de legados, imaginarios y modos de hacer docencia propios de un suelo escolar y barrial en el que la comunidad tiene gran participación, esta escuela da cuenta de formas de enseñanza que sitúan al alumnado en la historia local y regional. Sin embargo, la cotidianidad escolar no deja de volverse cruel, dado que cada uno de los proyectos que logran llevar a cabo son sostenidos por ingresos que genera la propia institución o, como se ha dicho anteriormente, por ayudas que reciben de la comunidad.

Dentro de estos proyectos se pueden encontrar iniciativas que apuntan a recuperar la historia del pueblo: “Recuperando nuestras raíces” es uno de esos proyectos. De igual modo, el “Encuentro de las Naciones”, el “Encuentro de bandas estudiantiles” o los “Proyectos de microemprendimiento”, son proyectos que profundizan en temáticas que se relacionan con los lugares que habitan a diario como habitantes del pueblo. Ahora, ¿Qué es lo que hace que una escuela se ponga a organizar proyectos que permiten el reconocimiento de la historia y la construcción de una identidad social y cultural? Podría decirse que la preocupación por incluir a una matrícula en contante riesgo de abandono es un punto clave.

Los docentes se mantienen en movimiento para conseguir estrategias que permitan que la escuela se vuelva un lugar interesante para sus estudiantes y, por otro lado, en todos estos espacios se ocupan de “organizar todo”, como lo decía el exdirector en una entrevista durante el año 2016. ¿Por qué? Porque aparece la idea de una escuela que busca volverse un lugar atractivo, interesante y que lo logra con la movilización de recursos propios y con ayuda de la comunidad. Estas actividades,

por lo tanto, son desarrolladas entre lógicas gerenciales y algo de dinero que ingresa a través de programas nacionales.

Las actividades que desarrollan en torno al proyecto “Recuperando Nuestras Raíces” van desde la realización de entrevistas y relatos biográficos sobre temáticas específicas del plano local, la reconstrucción histórica de las instituciones más importantes del pueblo, hasta la indagación de las primeras prácticas comunitarias que fueron sedimentando el contexto económico, político y social. Por otro lado, realizan un análisis de los sistemas productivos y económicos actuales y su impacto en el medio ambiente en materias como microemprendimiento.

A partir del proyecto “Recuperando nuestras raíces”, los estudiantes realizan actividades para identificar problemáticas ambientales que afectan a la región (inundaciones, deforestación, movimientos de poblaciones rurales y contaminación), para luego formular proyectos o alternativas de soluciones, también construyen gráficos, croquis y planos de la localidad para comprender la conformación y la estructuración de la territorialidad.

A través de estos proyectos van configurando una forma de entender la historia de la escuela y la configuración de su territorialidad en términos de Capel (2016), en tanto configuración del espacio geográfico, producto de las relaciones que mantienen con el suelo que habitan. Así, desde asignaturas como geografía, los alumnos comprenden la configuración de diferentes espacios económicos y culturales, la función de los actores sociales en su desarrollo, las transformaciones que atravesaron al suelo urbano y rural y sus repercusiones en la actualidad. Para conocer la historia del pueblo, también, indagan sobre la memoria oral de los pobladores, identificando movimientos poblacionales, la labor de los primeros habitantes, las actividades económicas y culturales que han formado la conciencia de la localidad y sus instituciones.

Por su parte, el “Encuentro de las Naciones” ha sido un proyecto característico de la institución a lo largo de los años, el cual busca que la comunidad ponga en valor producciones del alumnado que, guiados por profesores, elaboran stands donde se puede apreciar la cultura y tradiciones de Argentina, la región y el pueblo, pero también de diferentes países. Son muestras con exposiciones sobre la ropa, comida, música, y costumbres de distintos rincones del planeta tierra.



Imagen 4



En la modalidad de economía y gestión de las organizaciones, se encuentra la materia de microempresariado. Un espacio que se ha convertido, a lo largo de los años, en una oportunidad de crecimiento para los alumnos que no tienen la posibilidad de continuar con estudios superiores fuera del pueblo. La especificidad de la materia, “plantea un incentivo a la producción joven e implica un desarrollo personal a partir de un factor motivacional”, como lo explicaba la docente de la asignatura en una entrevista durante el año 2016. Es un espacio que engloba las enseñanzas de todas las asignaturas anteriores, ya que se encuentra ubicada en el último año de cursado, y busca guiar a los alumnos en la comprensión de su futura labor, mediante la investigación. El trabajo que llevan adelante, “el día de mañana, les permite tener otra

visión más sólida de su labor y poder aportar a la economía del pueblo”, como lo comentaba la docente a cargo del espacio de microemprendimiento:

Esto genera un incentivo, al ver que los productos que él mismo realizó son puestos a la venta y generan ganancias. Por ejemplo, el año pasado una de las empresas realizó dulces artesanales. Los alumnos forman microemprendimientos y eligen qué van a hacer. Algunos hacen instalaciones del negocio, pero más allá de eso, hoy vos ves negocios que aún siguen prosperando y que nacieron de este espacio (Profesora de microemprendimiento, escuela del interior, 2016).



Imagen 5

Como incentivo de negocio local y emprendimiento que aporta al suelo económico del pueblo, este tipo de proyectos también deja en evidencia que las oportunidades fuera no son las mismas para todos. A pesar de ello, desde los lugares que puede, la escuela busca resolver una cuestión fundamental que no es más que el inicio de un proyecto que pueda ser próspero para la vida de estos futuros egresados que permanecerán allí, luego de terminar el nivel medio:



Estos espacios también van marcando un poco el destino de los alumnos. Algunos no tienen para ir a estudiar a un instituto de nivel superior o a la universidad, entonces emprenden un negocio acá en el pueblo. Vos ves que sí se puede [...] (Profesora de microemprendimiento de la escuela del interior, 2016).

Este “sí se puede”, vuelve sobre la clara idea de un optimismo cruel, como parte de un discurso que atraviesa las trayectorias escolares y profesionales de los sujetos en esta escuela.

Por su parte, el Encuentro de Bandas Estudiantiles, proyecto que se desarrollará en profundidad en el quinto capítulo de esta tesis, específicamente en el apartado 5.3. Construir identidad a través de la enseñanza, forma parte de la modalidad artística que lleva adelante esta escuela. En la provincia del Chaco, del total de escuelas secundarias, solo once han adoptado la modalidad de Arte y el encuentro provincial de bandas es una de las líneas que se desprende de esta. Con este encuentro se busca atraer a alumnos que han abandonado y que puedan reincorporarse, así como la inclusión de aquellos que nunca asistieron y la motivación de los que se encuentran en condición regular.

Se trata de hacer de la escuela un espacio atractivo en el que, tanto las tareas escolares como extraescolares, resulten desafiantes, originales y, sobre todo, funcionales, tal como se plantea en el PEC de la escuela del interior. Algo que se resalta de manera reiterativa en los discursos de los docentes, es que este encuentro ha fortalecido la autoestima y el sentimiento de identidad de quienes participan, como lo decía el profesor de música en una entrevista hecha durante el año 2016:



[...] queremos que sientan que el colegio es el lugar para que desplieguen su creatividad y espontaneidad, que puedan expresar sin miedos lo que sienten. Esto los ayuda a sentirse mejor con ellos mismos y los ancla en la escuela como espacio en el que pueden, simplemente, ser (Entrevista a profesor de música, escuela del interior del Chaco, 2016).

En relación con el relato del profesor de música, resulta interesante cómo las escuelas trabajen sobre la autoestima, sobre todo en suelos escolares como los de este pueblo en donde la gestión de lo social (Rose 1996) se hace presente frente a un Estado que no está ausente, sino en todas partes, pero de maneras informales y a través de una serie de programas. Ahora ¿cómo se vincula la autoestima y la regulación estatal informal? Pareciera ser que, a través de este llamado constante que se hace a la comunidad en convertirse en agentes de su propio bienestar, las escuelas cargan consigo la obligación de construir espacios para potenciar a aquellos sujetos con autoestima baja (Grinberg, 2017).

Finalmente, el entramado histórico que fue dando lugar a la construcción de este suelo escolar, se encuentra atravesado por múltiples historias de sujetos que se conectan y se separan en un inter-juego constante de vínculos y negociaciones con el barrio y la comunidad. Esto hace sentido en una escuela que sostiene, a diario, la escolaridad de cientos de estudiantes que llegan a sus aulas resultado sino de los fracasos, seguramente sí, de una sociedad que los expulsa del campo y los deja en el borde, esto es, viviendo en la periferia de la ciudad.

En términos metodológicos puede entenderse que no sería suficiente abordar la realidad de una sola institución para dar cuenta del hacer docencia en tiempos de crisis escolares. Por esta razón, se continuó trabajando en aspectos teóricos,

vinculados al trayecto de formación dentro del doctorado, sin saber que dos años más tarde, en el año 2018, el camino me encontraría con una escuela de gestión social.

La escuela de las periferias en la capital chaqueña

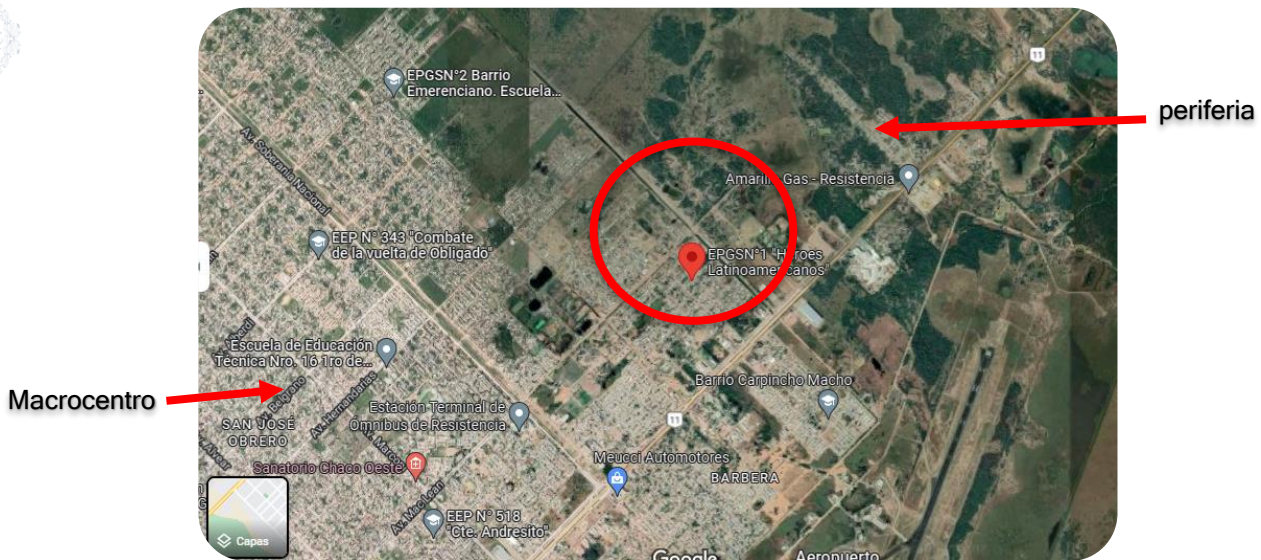


Imagen 6

Durante el año 2018, comencé a trabajar como docente en Seminario de la Realidad Educativa en una extensión universitaria de la Facultad de Humanidades en Pinedo, una ciudad pequeña de la provincia del Chaco. Claudio (Mi codirector de esta tesis), nos propuso a Ludmila (Una compañera de la carrera de Ciencias de la educación) y a mí como equipo de la asignatura para acompañarlo en esa experiencia. De ellos aprendí la militancia, la lucha en las calles y el trabajo codo a codo. Ludmila era asesora pedagógica y docente en una escuela de gestión social de Resistencia, siempre paciente, siempre idealista. Hoy sus ideales la llevaron a ser Subsecretaria de educación de la provincia del Chaco, por lo que jamás olvidaré el camino hecho desde abajo. En ese momento, como equipo de trabajo comenzamos a pensar la posibilidad de traer a los estudiantes de la carrera que cursaban en una sede ubicada en el interior del Chaco hacia la capital (Resistencia), para que pudieran hacer trabajo de campo en la escuela de un barrio periférico. Pensábamos: ¿Qué mejor manera de

conocer la realidad que poder vivirla en primera persona? Así fue como gestionamos la idea y la hicimos posible.

Un día del mes de abril de 2018, nos reunimos con los estudiantes y tomamos un autobús que nos llevaría a la escuela. Este fue mi primer contacto con el barrio, un día de lluvia y de mucho barro, como puede apreciarse en la foto. Ese día las profesoras de economía y filosofía habían preparado un taller sobre mercantilización de la información y medios de comunicación, en el cual presentaron un documental que serviría de insumo para que todos analicemos la realidad económica, comunicacional y política del país. Llegado el final del taller, nos presentamos y conversamos sobre quiénes éramos y cómo habíamos llegado hasta allí.

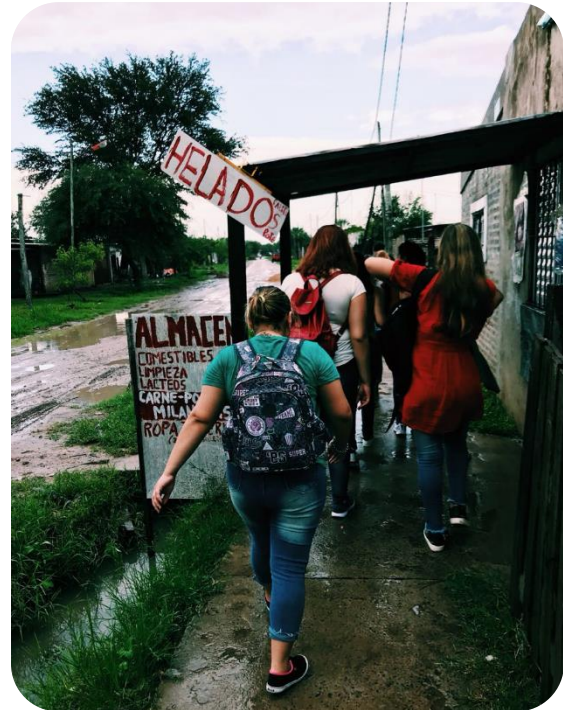


Imagen 7

De esa visita, me quedo con una frase compartida por Claudio en el momento que intercambiamos relatos de nuestras historias de vida:

[...] siento que estamos hablando el mismo lenguaje: de lucha, libertad, de fuerza [...] antes de venir, entre nosotros hablábamos y decíamos que nos cuesta romper con nuestros “mundos pequeños”, pero cuando hacemos estas cosas los transformamos en mundos más amplios y hablar hoy, entre todos, este lenguaje, nos permitió comprender que mañana “no va a ser todo sur”; no va a ser todo hegemonía y poder. Me gusta soñar con eso (...) que logremos ser todos pueblos latinoamericanos, poder estar en

comunidad y hacernos un solo colectivo (Registro de observación participante, Escuela del interior del Chaco, 2018).

La escuela de gestión social es una institución surgida a partir de luchas y movimientos sociales que procuran construir aquello que queda cuando las crisis sociales, económicas y políticas arrasan. Plantean un modelo pedagógico desde la no gradualidad, es decir, sin grados formales, por lo que no cuentan con la repitencia de sus estudiantes, tampoco con materias previas. Aunque sí hay desaprobados, se tratan de notas para llamar la atención o volver sobre el proceso de aprendizaje, repasando contenidos y reformulando estrategias que se adapten de la mejor manera a las dificultades de cada trayectoria. Esto forma parte de las búsquedas por ocuparse de las escolarizaciones intermitentes, en tanto se trabaja con cada estudiante respetando sus tiempos de aprendizaje.

Durante el trabajo de campo, los relatos escolares permitieron recuperar algunos datos de la historia del barrio en el que nació la escuela. Sus inicios remiten al año 2001, en plena crisis humanitaria, en donde surgió la necesidad colectiva de organizarse para mejorar las condiciones de vida de un grupo de familias que habían quedado sin trabajo y sin vivienda. A partir del lema “vivienda, educación y trabajo para la formación del hombre y la mujer nueva” (Entrevista flash con directora, 2018), dieron inicio a su historia que, hasta hoy, resiste en un barrio conformado por ocho hectáreas.

La escuela de gestión social se encuentra ubicada en el barrio “Mate Cosido”, se escribe con “s” y no con “c”. En la región nordeste el “mate cocido” es una infusión típica consumida por las clases bajas; sobre todo los días de frío o lluvia y, casi siempre, acompañada de pan o tortas fritas para calmar el hambre. Está hecha a base de agua caliente y yerba mate filtrada. Sin embargo, el nombre del barrio Segundo

David Peralta (alias Mate Cosido) se escribe con “s” y su significado asume una particularidad histórico-política, ya que Peralta era un bandido gaucho de origen campesino, valiente para los lugareños pobres.

La leyenda cuenta que el gaucho robaba a los terratenientes para dar a los que menos tenían, por lo que, en esta comunidad, el Mate Cosido es considerado un héroe, una tradición, debido a que en los relatos es definido como un rebelde, resistidor del sistema dominante. Su apodo da cuenta de una cicatriz ubicada y “cosida” en la parte de su cabeza. El mate, en la cultura norteña argentina, es sinónimo de esa parte del cuerpo⁶.

El barrio en el que funciona la escuela forma parte de una conquista colectiva a partir de procedimientos que implicaron la toma de terrenos y diversas negociaciones con el Estado provincial y el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. Aquí tiene sentido aclarar que se trata de una EPGS, la única en la zona (aunque existen 13 más en la provincia del Chaco), por lo que atiende a una población altamente vulnerable, convergiendo allí “todo el tejido social roto”, en palabras de la directora (Registro de campo, conversatorio a 100 años de la reforma universitaria, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, 2018).

Las escuelas de gestión social nacen en contextos de alta vulnerabilidad social, donde la escuela estatal tradicional no llega, quedando así una gran parte de la sociedad marginada de un derecho humano fundamental como es el del acceso a la educación. Se trata de espacios educativos que surgen desde el impulso mismo de organizaciones sociales, fundaciones, Organizaciones no gubernamentales (ONG), entre otras, en el marco de la crisis social, política y económica generada por el avance

⁶ La especificidad de esta información fue recolectada a partir de las voces de profesoras y alumnos durante las estancias en el campo.

del neoliberalismo de la década del '90 y que terminó en el estallido social de diciembre de 2001, como bien lo he explicado en el apartado teórico en el que profundizo sobre la crisis económica del año 2001 y la ocupación periférica.

Las EPGS, son espacios de inclusión social con un fuerte acento en los aspectos comunitarios y en su capacidad de generar innovaciones en la forma de gestión para garantizar el ingreso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Ello a través de la búsqueda de metodologías pedagógicas adecuadas al contexto social y cultural del suelo en el que se encuentran ancladas.

Es necesario aclarar que la educación de gestión social es parte del sistema educativo y que las EPGS, en la provincia del Chaco, fueron creadas con el amparo de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (art. 13 y 14) y la Ley de Educación Provincial N° 6691 (art. 4 y 23). Particularmente en el artículo 4° de la Ley de Educación Provincial se establece que “El Estado Provincial tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación pública integral, intercultural, permanente y de calidad para todos los habitantes de la provincia, garantizando la igualdad, gratuidad, laicidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de la familia, de las organizaciones sociales y de pueblos indígenas”.

Actualmente, desde el Ministerio de Educación de la provincia del Chaco se vienen realizando reuniones frecuentes con las catorce escuelas ubicadas en el Chaco, para poder reglamentar las formas de gestión que estas escuelas desarrollan. Si bien la provincia cuenta ya con dos borradores de ley, aun hoy no se cuenta con un marco normativo que las ampare. Este escenario de irregularidades genera controversias, dado que la gestión social cuenta con sistemas institucionales propios para la resolución de conflictos. A pesar de ello, la escuela de gestión social (como las otras trece escuelas), están dispuestas a poner en debate sus propias necesidades, entendiendo que la gestión social forma parte del sistema educativo público y que este

tipo de gestión “no pretende competir con la educación estatal, simplemente atender otras urgencias y contextos”, tal como plantea el comunicado viralizado por la escuela de gestión social durante el año 2019, momento cúlpe en el que este tipo de gestión se vio vapuleada por la mirada pública:

Estamos convencidos de que los pueblos ganan sus derechos en la calle y en la lucha diaria. Quienes trabajamos en escuelas de Gestión Social nos sentimos compañeros plenos de lucha de toda la docencia, por nuestra condición de trabajadores de la educación, independientemente de que nos desempeñemos en establecimientos de gestión estatal, social o privada, o como muchas compañeras y compañeros, que trabajan en más de un sistema [...] vale la pena aclarar a la sociedad en su conjunto que la creencia de que las EPGS reciben excesivos aportes presupuestarios y que a raíz de eso deterioran el salario del resto de los docentes de la provincia es totalmente falsa. Todas las EPGS de la provincia tienen el 1,49% de los cargos docentes y reciben al 1,75% de la matrícula, si tenemos en cuenta a los niveles Inicial, Primario, Secundario, Superior y Formación Profesional [...] los trabajadores de nuestras escuelas son seleccionados a partir de un perfil acorde al contexto en el que se va a trabajar. Se trata, en su totalidad, de personal con títulos docentes o habilitantes, de igual tenor que quienes trabajan en escuelas de gestión estatal. Cada tipo de gestión educativa tiene sus propios mecanismos de selección e ingreso para trabajar en los establecimientos; en la estatal se rige por el estatuto docente y lo que define la Junta de Clasificación, en la privada queda a criterio de los dueños de los establecimientos y en la gestión social el ingreso es definido por el perfil que establece la organización que gestiona el establecimiento [...] invitamos



a cualquier persona que esté interesada a que conozcan en persona el trabajo que llevamos adelante diariamente, con mucho esfuerzo, atendiendo a una población altamente vulnerada que desde hace más de 17 años se organiza de manera comunitaria para construir su propio barrio, generar trabajo y levantar una escuela que contribuya a la formación integral de ciudadanos participativos, críticos, solidarios y con una educación de calidad (Texto extraído de la cuenta de Facebook de la Escuela de gestión social de la capital, 2019).

Es interesante cómo en esta publicación de Facebook se reflejan cuestiones que atraviesan la vida de los sujetos en tiempos de capitalismo feroz: por un lado, entender cómo los proyectos pedagógicos abordados desde la perspectiva de la gestión social, no solo emergen a partir de un sistema que desahucia a los sujetos sino que, al mismo tiempo, esta intencionalidad de construir una escuela para albergar a estudiantes que no pudieron terminar la secundaria en el sistema formal de educación genera, también, disputas entre los actores de una misma sociedad. Ello se refleja en este enunciado que se socializa en redes sociales, el cual tiene una intencionalidad de aclaración de los objetivos que persiguen este tipo de instituciones.

Por otro lado, el enunciado da cuenta de cómo las lógicas gerenciales terminan por plantear estos espacios de disputas sobre los modos en los que se “debería o no” hacer escuela, según el estatuto docente que rige en la provincia del Chaco. Pujas de poder entre escuelas y Estado, en donde ambas partes tienen una cuota de razón, en tanto que, si bien el Estado acompaña las lógicas en las que se movilizan las EPGS, también exigen y proponen una regulación de las prácticas en las que éstas ocurren. Por su lado, las EPGS se configuran con determinadas lógicas en tanto comprenden que esas formas de administración de la educación (como lo es la autogestión), es la

manera que encuentran de poder atender a estudiantes que, de otro modo, no estarían en las escuelas.

Al final de cuentas, este escenario pone al descubierto las disputas de espacios que surgen como resultado de una periferización de la vida en la provincia del Chaco, en la que el Estado debe hacerse responsable a través de lineamientos en materia de políticas públicas. Esto no puede presentarse de otra manera, en tanto fue el mismo Estado el que, en su momento, no planteó políticas de vivienda y urbanización para evitar la periferización de estas familias. Vemos, entonces, que estas disputas no ocurren desde una linealidad y, justamente, esta tesis analiza las formas en que las escuelas se configuran en contextos de precarización de la educación. Frente a ello, es visible que estas formas de gerenciamiento ocurren como resultado de la crueldad de un sistema que “sigue viendo qué hacer”, mientras la única realidad es que las escuelas públicas de gestión social se encargan de escolarizar trayectorias completamente vulneradas.

Con sus propios mecanismos de gestión, la EPGS vela a diario por mantener las puertas del centro comunitario, en el que funciona, abiertas y construyéndose como un espacio de politización de la palabra, en donde se reivindica la idea de que “todas las acciones como ciudadanos y como sociedad son políticas”, así lo planteaba un fragmento de la publicación de Facebook antes mencionada. En el año 2006, con una Ley de Educación Nacional sancionada (N° 26.206), y en el año 2010, con la Ley de Educación provincial N° 6.691 en Chaco, comienzan a construir, políticamente hablando, un suelo escolar que garantice el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender, dando lugar, en el año 2012, a la creación de la primera EPGS. Ambas leyes, abarcan aspectos legales poco específicos de la organización escolar en estas escuelas por lo que, en el año 2019, se elaboró un proyecto de ley que permita respaldar lineamientos que respondan a urgencias y regulaciones propias de

este tipo de escuelas y contextos. Este proyecto de ley sigue, actualmente, en discusión.

El proyecto N° 3705/19 “Régimen de las escuelas de gestión social”, fue presentado ante el Ministerio de Educación de la provincia, elaborado, modificado e intervenido por las voces de la gran mayoría de las EPGS del Chaco. El pasado mes de noviembre del año 2019, se conoció la resolución negativa del mismo, con un dictamen desfavorable por parte de la Asociación de Trabajadores de la Educación del Chaco (ATECH), considerando que en el proyecto subyace la intención de

[...] desresponsabilizar al Estado cada vez más de sus obligaciones, transfiriéndoselas a asociaciones civiles, organizaciones sociales, fundaciones, toda vez que las acciones que se verían como innovadoras en las escuelas de gestión social, están contempladas indefectiblemente para llevarse adelante en las escuelas de educación pública, estatal, gratuita y obligatoria formal (Fragmento extraído del diario digital DataChaco, noviembre 2019).

En este punto interesa resaltar las contradicciones presentes en esta justificación, dado que la “transferencia” de responsabilidades del Estado a las comunidades no forma parte de un discurso nuevo y no es una situación que las escuelas solicitan adrede. De hecho, podría pensarse en una desresponsabilización estatal en escuelas de las periferias en donde, si la escuela no estuviera sosteniendo el barrio y viceversa, allí no solo no habría institución, sino que se proliferaría las historias de vidas vulneradas. Esto es lo que, de manera recurrente, viven a diario las escuelas; aunque también hay que decirlo y no son solo las de gestión social, sino también las escuelas de gestión estatal, quienes deben acudir a fondos gestionados



por ellas mismas o donados por la misma comunidad, a partir de intercambios y negociaciones constantes, para sostener la escolaridad de cientos de estudiantes, como se ha puesto en discusión en el apartado teórico sobre las sociedades de gerenciamiento y como se lo problematiza en el apartado empírico sobre hacer docencia es hacerse cargo.

Especificidades del proyecto pedagógico de la escuela de la capital del Chaco

Las finalidades de la escuela: la formación del hombre y la mujer nuevos

Cuando el Movimiento Territorial Liberación (MTL) tomó las tierras sobre las que hoy funciona la escuela, el lema que sostenían era “vivienda, trabajo y educación para la formación del hombre nuevo y la mujer nueva”, como lo comentaba la directora en una entrevista realizada durante el año 2018. Esta concepción forma parte del discurso de Ernesto “Ché” Guevara (1978), como bien se aprecita en el volumen N° 20 “El hombre nuevo” publicado por la Universidad Nacional de México (UNAM). Se trata de una nueva concepción de sujetos en formación que deben posicionarse y trabajar por una sociedad que tenga base en la justicia social:

En una relación horizontal de solidaridad y no más en vertical de dependencia. El hombre nuevo va naciendo. Su imagen no está acabada, no podría estarlo nunca ya que el proceso marcha paralelo al desarrollo de formas económicas nuevas [...] es ajeno a toda expresión autoritaria [...] es la auténtica voz del pueblo (Guevara, 1978:3).

Este lema, como lo planteaba la profesora de filosofía en una entrevista realizada durante el año 2018, “es una utopía que se va caminando”, por esta razón



es que la formación del hombre y la mujer nuevos no es algo que se da por acabado, sino que forma parte de una construcción cotidiana, plasmada en el proyecto pedagógico y en la visión institucional que tiene la EPGS de la capital. Dicho lema también se ve atravesado por la idea de “un mundo de iguales”, la cual manifiesta un profundo sentido político e ideológico en torno de la libertad, la dignidad y la emancipación del ser humano, como se puede leer en las finalidades del PEC. Así, se propone construir una escuela alejada de la organización institucional desmesurada y más cercana a la simultaneidad “cuando pasan las cosas, pasan y hay que resolverlas en el momento”, como lo comentaba el profesor de matemáticas.

La concepción de trabajo docente se encuentra vinculada “al trabajo como militancia” (Registro de campo, directora de la EPGS de la capital, 2018) y la abordaré en profundidad en el apartado empírico sobre el hacer docencia como un acto político. Este posicionamiento, traspasa la escuela como único ámbito en donde se produce escolarización, involucrando lo institucional con problemáticas de la realidad cotidiana que se resuelven en conjunto con la comunidad barrial y los vecinos.

La escuela asume un posicionamiento que tiene en cuenta la construcción de la institución “desde abajo”, como lo planteaba el profesor de Construcción ciudadana durante una clase registrada en el año 2018, un desafío que es asumido en tanto el suelo escolar propio del siglo XXI demanda formas de lo escolar que conciban a la sociedad desde sus sedimentos, como lo comentaba el profesor de historia: “[...]como equipo de trabajo entendemos que la sociedad no viene dada, es una construcción desde acá, la escuela, el barrio y hacia arriba”.

La no gradualidad como proyecto pedagógico

La EPGS de la capital no es graduada, es decir, los ciclos de aprendizaje no se estructuran en grados formales, por lo tanto, no cuentan con estudiantes desaprobados, acumulación de asignaturas previas o repitentes. Por el contrario, se trabaja con cada joven respetando sus tiempos de aprendizaje y sus capacidades. Por ejemplo, los cursos de primero a quinto año de secundaria son reemplazados por bloques que nuclean a estudiantes según sus conocimientos y objetivos alcanzados. Cada bloque lleva el nombre de héroes o heroínas latinoamericanos: Emiliano Zapata (México), corresponde a lo que en una escuela pública común es el primer año, Ernesto “Che” Guevara (Cuba-Argentina), al segundo año, Simón Bolívar (Venezuela), al tercer año, Manuela Cañizares (Ecuador), al cuarto año y Juana Azurduy, representaría el nivel de aprendizaje y objetivos alcanzados de un estudiante de quinto año.

Los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) son los mismos que determina el Ministerio de Educación. La diferencia radica en los tiempos personales en los que cada estudiante avanza en las asignaturas, ello teniendo en cuenta las realidades complejas que atraviesan la vida de sujetos en contextos vulnerables. Esta propuesta de no gradualidad surge como alternativa político-pedagógica, al margen de los regímenes académicos establecidos, como generales, en el sistema educativo nacional y provincial. Se trata de una propuesta que pueda alcanzar y acompañar trayectorias que, en las escuelas de gestión estatal, no se pudieron lograr, cumpliendo con el objetivo principal planteado por la Ley de Educación Nacional: el ingreso y el egreso de las escuelas secundarias para lograr la inclusión y retención de los jóvenes. Además, intenta afianzar e “incorporar conocimientos sobre la vida y obra de los principales héroes y heroínas nacionales y latinoamericanos”, como lo comenta la

directora (Registro de campo, directora hablando con estudiantes en la mesa del patio, 2019).

La institución plantea “un modelo de escuela secundaria alternativo” (PEC, 2018) con una mirada crítica respecto al discurso hegemónico, donde se pretende poner en el espacio público aquellas historias de vida que han sido negadas y ofrecer oportunidades que estos alumnos no podrían tener en un sistema escolar común, el cual concibe la repitencia y la expulsión. Esta concepción no gradual de lo escolar demanda un mayor esfuerzo por parte de los docentes, en la medida que la enseñanza termina siendo, en muchos casos, hasta personalizada, como lo decía el profesor de matemáticas de la EPGS durante una jornada institucional en el año 2019:



Imagen 8

[...] yo creo que cuesta entender la no gradualidad. A veces les cuesta más a los profesores que a los chicos. Claramente, es más esfuerzo nuestro, los chicos no van a hacer el esfuerzo por nosotros. Es algo que nos corresponde, para que ellos puedan desarrollarse en sus tiempos de aprendizaje. Entonces, es pensarse como docente, “¿Cómo hago para facilitar el trayecto y no forzar algo? (Notas de campo, relato del profesor de matemáticas, EPGS, 2019).

Estos esfuerzos extras, de los que habla el profesor, dan cuenta de que no solo deben preocuparse por brindar una enseñanza personalizada sino, también,



comprender que hay estudiantes que dejan de venir a la escuela por largos períodos y, cuando vuelven, tienen que continuar desde donde habían quedado aquella última vez. En este escenario hay una doble responsabilidad: entender la realidad familiar y los motivos por los que los estudiantes se ausentan pero, también, realizar un seguimiento minucioso de cada trayectoria escolar; lo cual invita a los docentes, para no decir que los fuerza, a salir de la zona de confort, como lo decía la profesora de plástica:

El hecho de respetar la no gradualidad nos sirve a nosotros para no volver a la zona de confort, me refiero a que en cualquier escuela yo armo mi planificación, tengo armada la clase que voy a dar hoy, y doy la clase para todos lo que me estén mirando, independientemente de que haya alguno que ya lo tenga sabido porque tiene facilidad o el que no vino nunca y no entiende. No importa, yo doy mi clase. Entonces, la no gradualidad nos obliga a esforzarnos, porque si vamos a respetar las trayectorias, no puede ser que yo de una clase uniforme para todos. Hay cosas que se pueden trabajar de manera plenaria, pero hay cosas que las tenés que laburar individualmente porque están en otras etapas. Eso requiere mayor esfuerzo[...] (Entrevista a Profesora de plástica, EPGS, 2018).

Vemos como la no gradualidad da cuenta de esa doble cara: los docentes tratan de comprender y acompañar los tiempos de aprendizaje, pero, al mismo tiempo, eso implica una tarea mucho más ardua y minuciosa. Ello, se vincula, directamente, con las realidades complejas que viven los estudiantes y en el PEC hay un señalamiento específico de algunos de estos núcleos problemáticos: la mayoría de los estudiantes viven solos como adultos, es por esto que la escuela es percibida como un espacio de

contención para ellos; sin embargo, otra de las problemáticas es la baja autoestima, lo cual hace que esto repercuta en la falta de interés por las materias o por los docentes y sus clases. Hay una falta de claridad en los límites y las responsabilidades que les competen al cursar la secundaria en una escuela no graduada.

Dada la dureza con la que los estudiantes viven fuera de la escuela, desde el año 2015 comenzaron a implementar las “Jornadas extendidas”, en donde ingresan a las 8:30 hs. con Educación Física y, a partir de las 10 hs. retoman las clases teóricas dentro de los espacios curriculares. De igual modo, la escuela ofrece un espacio de formación profesional, en donde los jóvenes se forman en oficios tales como albañilería, refrigeración, electricidad, mecánica de motos, soldadura, herrería, indumentaria, informática o gastronomía. A las 12:50 se realiza el almuerzo y a las 13:30 hs. se retoman las actividades hasta las 17:50 hs. Finalmente, a media tarde, la merienda es servida en el patio central en donde todos juntos comparten y socializan. Esta dinámica es considerada por la directora de la EPGS como:

[...] un avance hacia la consolidación de lineamientos políticos referidos a la retención, inclusión y permanencia [...] consideramos que la decisión de implementar Jornadas extendidas contribuyó a la permanencia de los estudiantes y a consolidar estas políticas de permanencia. En la actualidad también damos respuestas a esta cuestión con horas de proyectos especiales que, a través de diversas actividades, ayudan a contenerlos en la institución.

En esta dirección, los estudiantes permanecen en la escuela y tienen la posibilidad de transitar trayectos diferenciados que aseguren su egreso.

El perfil docente: “Haremos pan con la harina que tenemos”

La elección de trabajar en una escuela de gestión social forma parte de “un compromiso político ideológico”, comenta la directora en una Jornada institucional llevada adelante durante el año 2019, por lo que el plantel de docentes de la escuela se encuentra constituido por docentes que tienen un perfil vinculado a ideales vinculados al sostenimiento de la justicia social y la construcción colectiva. A diferencia de las escuelas públicas comunes, las escuelas de gestión social no realizan la selección de dicho plantel a través de procedimientos burocráticos-administrativos vinculados al orden de mérito o al puntaje docente, sino que los eligen teniendo en consideración el trabajo sostenido desde los ideales pedagógicos que sostiene la escuela:

Cada tipo de gestión educativa tiene sus propios mecanismos de selección e ingreso para trabajar en los establecimientos; en la estatal se rige por el estatuto docente y lo que define la Junta de Clasificación, en las escuelas privadas, la elección queda a criterio de los dueños de los establecimientos y en las escuelas de gestión social el ingreso es definido por el perfil que establece la organización que gestiona el establecimiento (Proyecto educativo comunitario de la EPGS, 2018).

La elección del plantel docente, entonces, se encuentra sumida al compromiso con el proyecto político pedagógico, por lo que los docentes deben conocer y comprender las corrientes pedagógicas y los posicionamientos político-ideológicos que intervienen, directa e indirectamente, en el ejercicio del acto de enseñar y educar

en contextos como los de la EPGs. Asimismo, deben estar comprometidos con la idea de la enseñanza como práctica social y política; reconociendo el panorama que atraviesa a la educación y a la sociedad en general.

Se trata de constituirse, dentro de la escuela, en profesionales comprometidos con la transformación real y efectiva de los diversos contextos en los que se desempeñan, sintiéndose capacitados para aportar ideas y crear espacios críticos desde su formación académica. Aun así, los docentes deben poder ser empáticos con las necesidades de la realidad social en la que se desenvuelven, profundamente comprensivos y solidarios, respetuosos de la diversidad y enmarcados en oposición absoluta a todo tipo y forma de discriminación: social, étnica, política, sexual, religiosa e ideológica. Estas líneas forman parte de la sección “perfil docente” del proyecto “Régimen de las escuelas de gestión social” que se puede encontrar en el proyecto educativo comunitario.

La EPGs de la capital, se asume desde su proyecto fundacional como anticapitalistas, antiimperialistas y anti patriarcales. Este último pilar ha sido incluido durante el año 2018, a raíz de las líneas de debate planteadas en la agenda de género en Argentina, surgidas a partir de la manifestación #NiUnaMenos (Natalucci y Rey, 2018). Cuando esta se creó, el perfil docente “no existía y aún no existe”, comenta la directora. El perfil se lo va trabajando a partir del trabajo con profesores que fueron acompañando el proyecto. Por esta razón es que sostienen la frase “haremos pan con la harina que tenemos”.

El trabajo con otros forma parte del compromiso que asumen para reforzar los aprendizajes de los estudiantes. Para ello, se realizan trabajos entre parejas pedagógicas entre profesores, promoviendo la interdisciplinariedad a partir de acciones entre áreas y departamentos: un ejemplo de ello es dado por la profesora de plástica, quien comenta cómo trabaja con colegas de química y tecnología:

Yo estoy dando “color” y “círculo cromático” con Simón Bolívar y dijimos para trabajar con los profes de química y tecnología y hacer un experimento de extracción de pigmentos naturales para pintar con los alumnos; trabajar en la extracción, las fórmulas de la mezcla y los compuestos una vez que se realiza esa extracción. Entonces tenés cubierta esas tres áreas con un trabajo interdisciplinar (Entrevista a profesora de plástica, EPGS, 2018).

De igual manera, una vez al mes realizan talleres sobre pensamiento crítico en el que trabajan conjuntamente profesores de diferentes asignaturas, como fue el caso del taller de “Mercantilización de la información y manipulación mediática”:



Imagen 9

¿Se acuerdan del año pasado? Veníamos haciendo talleres de distintos temas vinculados al neoliberalismo ya la pobreza, vimos videos y visitamos el museo del Hombre Chaqueño. Bueno, este año vamos a continuar

trabajando de manera interdisciplinar, en este caso, con la profe Lucre que da sociología y economía y también conmigo que doy filosofía y formación Ética, entonces vamos a trabajar esta temática, vinculada a la información como derecho y como mercancía (Profesora de filosofía de la EPGS, 2018).

Este tipo de espacios vuelven sobre la idea de un trabajo comunitario, en tanto las temáticas abordadas hablan de un currículum más justo y de escuelas que se autorizan a crear alternativas educativas que visibilizan, cuestionan y reflexionan la construcción de discursos hegemónicos que sostienen una aparente neutralidad. Como lo hemos visto en la iniciativa que propone la EPGS a partir del taller de Mercantilización, la información que socializan los medios de comunicación se convierte en puntapié para profundizar sobre las diferencias sociales al interior del sistema educativo público.

Pensar en un currículum más justo implica, también, que escuelas como estas se autoricen a visibilizar, a través de la educación, historias de formación que han sido negadas y excluidas históricamente. Ello, les permite configurar espacios educativos más justos y democráticos, sin embargo, lejos de romantizar estos escenarios, es necesario pensar de qué manera esta realidad sigue perpetuando la responsabilización de las escuelas y la gestión de vidas vulneradas a través de la comunidad. Así, la EPGS de la capital, como muchas otras escuelas públicas, es vivida como lugar de compromiso con los otros y de suelo donde las luchas comienzan desde abajo, desde el barrio, desde la comunidad, desde la construcción diaria de hacer escuela donde no hay nada más que eso: escuela.

Hasta aquí llega la presentación de los dos casos sobre los que se centrará esta tesis. Ambos casos servirán como experiencia e insumo para responder a la pregunta central: ¿Qué se encuentra realizando la escuela hoy en tiempos de crisis?

De aquí en más, daremos paso a la profundización del campo y la comprensión del mismo desde un análisis constante que desgrana aspectos teóricos desarrollados en la construcción conceptual de esta investigación.







SEGUNDA PARTE

HABITAR ESCUELA. SUELOS Y LUGARES CON SENTIDO





En esta segunda parte se abordará y discutirá, analíticamente, el material de campo. La misma contará con tres capítulos que profundizarán los principales ejes que guiaron el proceso de investigación de esta tesis: el capítulo 3, el suelo escolar y las alianzas con la comunidad; el capítulo 4, La construcción del lugar escuela; y el capítulo 5, La enseñanza como eje prioritario del trabajo docente.

Tal como se expresa en los supuestos de esta tesis, hacer docencia en tiempos de crisis implica hacerse cargo de una fabricación artesanal de la escuela y de las prácticas escolares y es esto mismo lo que emerge en el análisis de los capítulos empíricos. Del mismo modo, el desarrollo de los mismos permitirá dar cuenta de la complejidad con que la que los ejes de esta investigación fueron construidos a partir de elementos tripartitos: 1) los conceptos construidos de manera original en tanto emergieron del análisis del material empírico, como *lugar escuela*, *habitar escuela* y *suelo escolar*; 2) las lecturas de autores y autoras que aportaron a la configuración del objeto de estudio y sus variantes conceptuales; 3) y, finalmente, las herramientas metodológicas propias de una investigación cualitativa. Así, cada uno de los capítulos, se detendrá en el análisis de las relaciones entre estos elementos antes nombrados.

Finalmente, los capítulos empíricos se encuentran en íntima relación con la categoría hacer docencia como eje conceptual de este trabajo. Esto es así en la medida que cada uno de ellos entrelaza relatos vinculados con la cotidianidad del trabajo docente en tiempos de crisis. Asimismo, son capítulos que, como se dijo, surgen desde la analítica del campo, permitiendo describir y analizar el hacer docencia desde un ensamblaje de situaciones propias de las dinámicas en escuelas emplazadas en contextos empobrecidos.

CAPÍTULO III

EL SUELO ESCOLAR Y LAS ALIANZAS CON LA COMUNIDAD





En este capítulo nos ocuparemos del concepto y analítica de la categoría suelo escolar surgida a partir del trabajo en terreno en ambas escuelas. Esta noción fue construida para dar cuenta de las particularidades que se imprimen en la vida escolar, al mismo tiempo que se identifican los procesos y efectos de crisis sociales y productivas y reformas urbanas y escolares que alcanzaron, sobre todo, a los territorios más alejados de las grandes metrópolis. Esta categoría de suelo escolar fue cobrando sentido a lo largo del trabajo en terreno y a la par de caminar las calles de los barrios en donde las escuelas se encuentran emplazadas. Este suelo es producido entre procesos de reconfiguración de espacios urbanos, toma de tierras y transformaciones históricas que se entretajan sobre él. Así, tanto en la EPGS como en la escuela del interior, las voces de los actores cuentan historias que abren paso a la idea de un suelo que se construye a diario para sostener la vida de quienes lo habitan.

El suelo es pasado porque es historia narrada y es presente porque sobre él se asientan luchas cotidianas y se construyen identidades colectivas. Hay allí un transcurrir tumultuoso que es posible problematizar a través de este concepto: lo que se hace sobre el suelo, lo que se dice, lo que se busca para mantener a flote las escuelas y también las condiciones del hacer docencia referidas tanto al trabajo como al medio en el que ese trabajo es realizado. En este suelo, las escuelas se reinventan y para hacerlo construyen nuevas texturas, es decir, no piensan lo escolar en términos de un acercamiento de la escuela a la comunidad, tampoco es la escuela que se hace comunidad, sino que es la escuela de la comunidad o que se hace entre los lazos comunitarios. Esto es clave en ambas escuelas, pues es la forma en la que se organizan, aquello que teje los lazos para que las escuelas emerjan como respuesta a las necesidades y demandas de la comunidad, que no puede pensarse sin comunidad o como no-comunidad. Pero ¿qué es la comunidad? ¿Qué es la escuela



de lo común y por qué pensar a las escuelas en estos términos? Porque las formas en las que el Estado se hace presente en los barrios de la EPGS y la escuela del interior, da cuenta que ya no cumple un vínculo de obligaciones sino, más bien, de negociaciones e intercambios. “Es un *feedback*”, como decía el director de la escuela del interior. sobre ello nos referimos con mayor profundidad en el apartado reconfiguraciones en los dispositivos de disciplinamiento y sociedades de gerenciamiento, aquí la pregunta es por la configuración del suelo escolar.

Finalmente, en este capítulo, describiremos los contextos en los que las escuelas construyeron este suelo escolar, a lo largo de años de trabajo. Se tendrán en cuenta aspectos: 1) geográfico-territoriales, entendiendo que ambas instituciones se encuentran ubicadas en las periferias urbanas, que no dejan de portar una historia común, pero también guardan diferencias claves; 2) históricos-narrativos que darán cuenta, desde las voces de los sujetos, de la necesidad de hacer escuela allí donde no había institución educativa; 3) político-económicos vinculados a posicionamientos ideológicos y líneas de acción que se fundan en proyectos pedagógicos circunscriptos a realidades institucionales particulares; y 4) socio-comunitarios en los que analizaré de qué manera se tejen vínculos de ayuda y negociaciones con la comunidad barrial.

3.1. Las escuelas "del fondo"

Si vos preguntás ¿Dónde está la escuela? para llegar, por ejemplo, y te dicen Ah, la escuela esa que está al fondo. Si te tomás un remis⁷ le decís a dónde querés ir y el remisero te dice Ah, vas a la escuela del fondo. Ves cómo hay construcciones sociales en el lenguaje que van en desmedro de nosotros, constantemente (Entrevista a profesor de historia, EPGS, 2018)

Como lo plantea este profesor, las escuelas "del fondo" son aquellas sobre las que se construye un imaginario que, quienes trabajan allí, lo sienten como un desmedro. Podría pensarse, sin embargo, que en el fondo los paisajes cambian de manera abrupta: monte adentro, calles de ripio, a veces solo de tierra y zanjas, donde la precariedad se encuentra en estado puro. Pero también quienes viven en el fondo perciben esa lejanía desde una idea de inferioridad, por los lenguajes que se construyen socialmente en relación con su ubicación. Otros docentes lo vivencian como un espacio de tranquilidad y desconexión, como lo planteaba la asesora pedagógica de la EPGS en una entrevista durante el año 2018: "esta escuela te conecta con otra realidad, te hace bajar cambios, yo que vivo en la vorágine de la vida acelerada me pasa eso".



Imagen 10

⁷ En la región nordeste de Argentina, el remis es el servicio de transporte que te traslada a modo de taxi.



Vivir en el fondo pareciera implicar un sentimiento ambiguo. Para algunos estar alejados de la urbanización significa que el Estado ahí no llega, por lo que para que todo continúe su curso, son las comunidades barriales las que deben gestionar la vida de los vecinos y los estudiantes y, aunque pareciera cruel e injusto, las opciones de resolución no abundan y las escuelas tienen que seguir en movimiento. Ello en tanto que si las comunidades no se organizan, no hubiera habido barrio, tampoco escuela y, mucho menos, el plato de cada día. De hecho, a veces es un solo plato por día. Sin embargo, lejos de la imagen abyecta que suele pesar sobre estos barrios (Grinberg, 2009, 2015, 2017, 2020), en los relatos aparecen otros modos: también el barrio se reconoce por la calma de la lejanía y en donde el trabajo implica una conexión con otra dinámica de vida. Esa primera sensación no es resultado más que de la vida vivida, la cual remite a la propia historia del barrio y de la escuela. De hecho, en el barrio de la EPGS no había escuela; por lo tanto, vivir en el fondo dio cuenta de una serie de problemáticas propias de esa lejanía, como lo decía el profesor de historia de la EPGS:

Ahora estamos mucho más cercanos, porque tenemos un colectivo que nos deja a cuatro o cinco cuadras, en ese momento todo esto era monte y teníamos que salir por la ruta, entonces los chicos no iban a la escuela, la comunidad pidió esta escuela para ellos [...] En ese entonces, había un compañero que, con un carro a caballo los llevaba a la escuela, pero eso era hasta junio, ya después no iban porque llovía, porque hacía frío, porque el carro se rompió, porque no estaba el caballo, se había escapado, entonces a mitad de año, dejaban la escuela. Al año siguiente, otra vez repetían [...] (Entrevista, profesor de historia, EPGS, 2018).

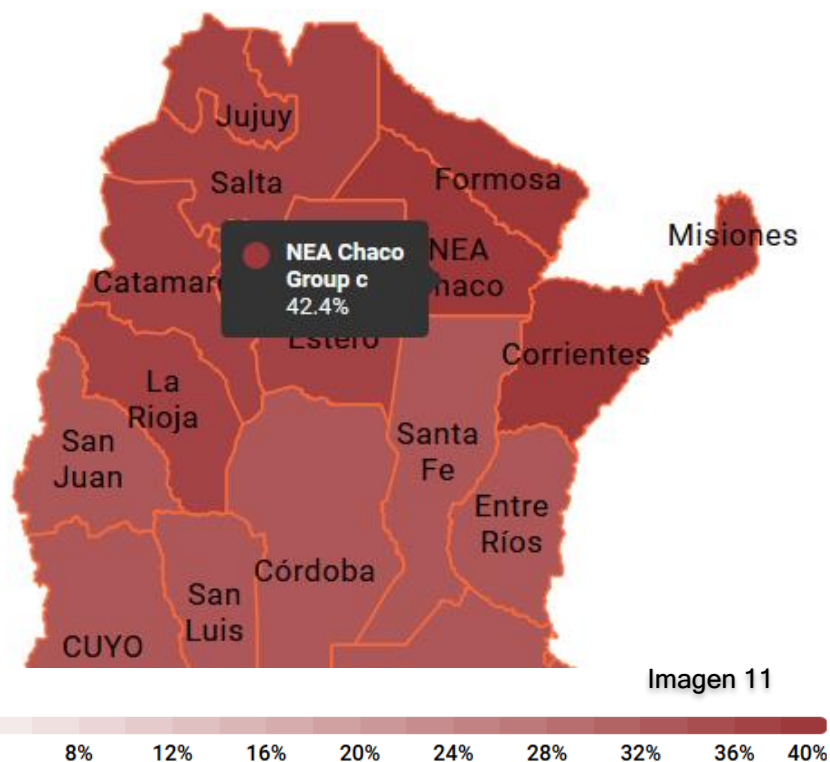


Actualmente, ese “estar más cerca” del que habla el profesor da cuenta de una urbanización que se fue construyendo con el paso del tiempo y que demandó la implementación de servicios públicos que antes no existían, como el transporte. Estas zonas más alejadas en donde se encuentran las escuelas dan cuenta de una relocalización de poblaciones migrantes de los campos y de zonas empobrecidas que llegaron en búsqueda de suelos en donde habitar y fueron poblando las periferias de territorios despoblados a las orillas de la ciudad. Dicha llegada implicó la urbanización de zonas periféricas en las ciudades y ha tenido lugar en diferentes regiones de Argentina, en general, pero en la provincia del Chaco, en particular, en donde se puede evidenciar con mayor énfasis los contrastes estructurales entre los grupos poblaciones que se localizaron en áreas periféricas con respecto a las zonas más céntricas con acceso a otras condiciones de vida. Como lo plantea Bolssi, Paolasso y Longhi (2006), este escenario provocó

[...] el incremento de la segregación residencial, fenómeno que actúa como mecanismo de reproducción de la desigualdad social y económica porque “aisla a los pobres”. Sumado a ello, la solución de los problemas del Norte Argentino no formó parte de una política de Estado [...] tampoco parece que se haya formulado una visión que englobe todas las dimensiones que participan de esa territorialización del Norte. No se conoce, por ejemplo, una propuesta de territorialización que incluya, como parte activa, los problemas derivados de la diversidad cultural, de construcción diferenciada del territorio, de las diferentes formas de articulación de los tres grandes “residuos” regionales: el campesinado, la población indígena y las villas miserias urbanas. Antes bien, en un ya antiguo contexto generalizado de gestión mediocre, parecen dominar estrategias que aseguren la

pervivencia en el poder, donde es funcional la persistencia de la pobreza (262).

Si bien estos autores remiten a una visión de líneas políticas de hace catorce años, el panorama no ha cambiado mucho, tal como se refleja en el mapa de la pobreza presentado por el INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina), el nordeste argentino, en el primer semestre del 2019, superó el 40% en niveles de pobreza e indigencia. Particularmente, la provincia del Chaco (dentro del grupo c), alcanzó un 42,4% y el Gran Resistencia, localidad donde se encuentra una de las escuelas, dio a conocer un total de 46,9% de hogares que viven por debajo de la línea de la pobreza (Subsecretaría de Planificación de la provincia del Chaco, 2019).



Tales cifras acentúan los contrastes entre las distintas áreas geográficas del Chaco, así como entre los barrios localizados en áreas periféricas con respecto a las

zonas centrales, esto se debe a que las brechas de aislamiento se profundizan, según lo indicado en las cifras, y el acceso a servicios básicos (limpieza, transporte, seguridad) es sumamente desigual. En este escenario, la sociedad “residual” de la que hablaban Bolssi, Paolasso y Longhi (2006), es la que se instala en las periferias y configura el suelo escolar como resultado de los procesos de migración campesina por expulsión de mano de obra, en el caso de la escuela del interior, y/o como resultado de procesos de reubicación territorial producto de la pobreza, como es el caso de la EPGS. Esta idea de migración y ocupación de territorios “del fondo”, también forma parte de algunas lecturas que realizan los actores escolares, como comentaba la profesora de gestión en una entrevista durante el año 2019, en la escuela del interior del Chaco:

Donde estamos ubicados ahora nos trajo todo tipo de problemas. Pasamos de ser una escuela céntrica a una escuela periférica, porque estábamos en el centro, en la esquina de la plaza y vinimos acá, al barrio. Entonces, eso trajo cambios. Después empezaron a crearse otras instituciones [...] y nosotros quedamos con una población vulnerable desde todos los aspectos. Empezaron a venir otros chicos, otros problemas (Entrevista a profesora de gestión, escuela del interior, 2019).



Imagen 12



Esta situación comentada por la profesora es resultado de la considerable expansión del pueblo a partir de la expulsión de población campesina en los últimos años (Valenzuela, 2010; 2008). La escuela, con sus cincuenta años de funcionamiento, fue testigo y cobijador de procesos que implicaron un crecimiento de zonas periféricas a partir de la llegada de familias de productores empobrecidos que se mudaban al pueblo, dada la situación de crisis económica del país, desde el año 2001 y el trabajo industrializado, con maquinarias, del suelo sojero y algodonerero.

Los imaginarios construidos sobre las escuelas son resultado del suelo en el que se encuentran insertas y de las complejidades que tienen que abrazar frente a aquello que va dejando una sociedad residual. Eso residual, a lo que refieren los autores, no deja de conformar el suelo de la escuela. Como lo señala la directora, la EPGS: se trata de una aglomeración urbana que nace de un “tejido social roto” y es el mismo tejido que ve nacer lo que conforma el suelo escolar. Más allá de esto, las construcciones hechas desde el sentido sobre las escuelas del fondo deben interpretarse como contextuales, procesales y producidas a través del discurso. En este sentido Meo, A.I., (2011:845) dirá que son los mismos actores los que “usan sentimientos morales para establecer diferencias entre ellos y los demás pero, también, para diferenciar entre comportamientos dentro y a través de la clase social y otras divisiones”. Por esta razón, quizás, es que la profesora de historia de la escuela del interior habla de “una mala prensa” que se construye a través del discurso que atraviesa al pueblo:

[...] nosotros nos caracterizamos por ser una escuela que ha quedado en la periferia social. Ya hace tres años, se crearon otras tres instituciones más en nuestro pueblo y eso se notó en nuestra institución. Nos quedamos con los chicos que tienen muchísimas necesidades, pero hacemos lo que

podemos y sostenemos muchos proyectos a pulmón para resolverlas. También creo que a la escuela se le hizo una mala prensa, empezaron a decir que acá vienen los que se drogan, los que andan con cuchillos, los pobres (Entrevista a profesora de historia, escuela del interior, 2016).

La lectura que realiza esta docente da cuenta, justamente, de estas líneas simbólicas y geográficas que forman parte de los imaginarios que se construyen socialmente en relación con las escuelas del fondo. Dado que allí, en el fondo, están los pobres, lejos, donde no se los ve. A las escuelas del fondo van los problemáticos, los que no tienen lugar en otras escuelas. Y las escuelas no pueden escapar a eso, se hacen cargo como pueden, en la medida que deben “seguir funcionando” como decía la asesora pedagógica de la EPGS:

“[...] dentro de todo, vos ves que esta es una escuela que sigue funcionando, que tiene que seguir en movimiento, responder, gestionar, abrazar. La idea es que la escuela esté abierta, que no estén cerradas las puertas para los chicos, eso es fundamental” (Entrevista a asesora pedagógica, EPGS, 2018).

En el fondo está lo que no se ve y de lo que no se ve, aquello que si no es la escuela y la comunidad barrial, nadie se ocupa. Estar en el fondo es atender problemáticas que se vuelven colectivas, priorizando la enseñanza de “los chicos más humildes y vulnerables socialmente”, realidad que conduce a complejidades que los docentes “solventan” y que “algunas pueden y “otras no” (Entrevista a profesora de historia, escuela del interior, 2017). Sobre ello, un profesor decía “los alumnos son hijos de sus contextos”, refiriéndose a la complejidad del entorno en el que se mueven a diario. Ese mismo contexto que ubica a las escuelas en las periferias sociales, a

partir de líneas simbólicas y geográficas que las dividen de los centros urbanos y que son auto-percibidas como refugios de los problemas sociales y económicos del pueblo y del barrio. Sin embargo, también se entiende que es sobre ese suelo que hay que hacer escuela.

Vemos cómo estas escuelas del fondo se construyen atravesadas por una precariedad cotidiana a la par que se configuran entre suelos, cuyas texturas se convierten en necesidades y complejidades que deben ser atendidas en contextos de pobreza. Ahora, para atenderlas, hay que saber cómo llegar hasta allí y conocer dónde pisar: qué transporte tomar para llegar, que caminos elegir o que atajos tomar para que, dentro de su lejanía, se haga más rápida la llegada.

Las comunidades barriales, el suelo que se pisa

Llegar a estas escuelas del fondo implica saber dónde se está pisando, qué caminos, menos fangosos, se pueden tomar para no perderse o, en días de lluvia, empantanarse. Aguirre (2019) dira que entender esto no es más que habitar los espacios desde una corpo-política del conocimiento, es decir, pensamos desde donde pisamos. Por lo que una lógica del espacio y del cuerpo se va configurando en la medida que habitamos los espacios del fondo. De igual modo, saber cómo llegar a las escuelas implica incorporar un sentido de la espacialidad en relación con los espacios del centro. En los barrios del fondo la vida transcurre en otros tiempos y los cuerpos habitan esos espacios de formas, también, diferentes.

Los charcos de barro, los amplios zanjones, motos, perros hambrientos en las calles, basurales por doquier y un planeamiento urbano, paradójicamente, no planeado: sin veredas y con ranchos o viviendas que han sido construidas con recursos del lugar (maderas, chapas, bolsas, son algunos de los materiales utilizados

para edificar (Mandrini, Cejas y Bazán, 2018), configuran una espacialidad en la que los cuerpos configuran sus vidas en barrios precarios. Escenarios armados de manera improvisada, por lo que para llegar a las escuelas hay que ir tanteando, pisando y pateando calles. No hay forma de describir románticamente estos contextos, la pobreza está allí, atravesándolo todo y los vecinos conviven en las llamadas “urbanizaciones orquestadas” (Pascual, 2017), es decir, cerca de la ciudad, pero lo suficientemente alejadas para que no estén a la vista.

Un 17 de noviembre del año 2018, se celebró la feria y fiesta latinoamericana que organiza cada año la EPGS. Fue un día de lluvia, por ende, las calles del barrio se encontraban, particularmente, enlodadas. Los profesores que, recurrentemente, asistían a trabajar a la escuela, sabían qué caminos tomar para no embarrarse, por lo que nos encontramos a las orillas del barrio con una de las profesoras de filosofía.



Imagen 13

Tomamos el autobús que nos dejó a unas cuadras de la escuela, pero las inundaciones habían hecho estragos en las calles de barro. El camino que siempre nos conducía a la puerta del centro comunitario, se encontraba difícil de hollar. El barrio se había convertido en una especie de laberinto en el que teníamos que encontrar la salida para no hundirnos en el barro. Lo logramos, un sin fin de banderines de colores de todos los países de Latinoamérica adornaban el centro comunitario donde funciona la EPGS.

El barrio estaba allí, celebrando la historia, conmemorando la historia de Latinoamérica, sus costumbres, sus culturas. En esta festividad escolar la intención radica en que “la comunidad comprenda su propia historia, la cultura que los constituye y las luchas y conquistas para llegar a ser libres”, tal como lo decía en una entrevista la profesora de historia de la EPGS de la capital. Realizar una inmersión en la historia latinoamericana, para los docentes de la EPGS, implica que sus estudiantes entiendan dónde están parados, en definitiva, que entiendan cuál es el suelo que están pisando.



Imagen 14

Saber dónde se pisa, dentro del barrio, también es entender hacia dónde se dirigen los pasos y cuál es el camino que se toma, teniendo como respaldo el proyecto pedagógico. Y, aunque a veces este parezca una utopía, la asesora pedagógica de la EPGS entiende que:

[...] es una utopía que se va caminando y en ese caminar es que vamos aprendiendo y desaprendiendo, constantemente, lo cual también demanda estar reconfigurando la educación, volver sobre las bases. Un aprender y desaprender constante que nos empuja a volver a las bases y reconfigurarnos, elaborando prácticas propias. Igualmente, que los pibes también lo puedan comprender así no es una tarea fácil (Entrevista flash a asesora pedagógica, EPGS, 2018)



Cuando se habla de reconfiguraciones hay allí un proceso que implica remontar a las bases, como bien lo decía la asesora, de reconocer las condiciones que fundaron la idea de una escuela que demandaba otras exigencias, porque también la población era otra. Ese aprender y desaprender constantes, en el mejor de los casos, permite la elaboración de prácticas propias, viables para estos contextos en el que lo escolar ocurre, pero también significa el reconocimiento de un estado de vulnerabilidad y precariedad que requieren de trayectos de formación excepcionales y, quizás allí, es que la tarea no se vuelve fácil. Es en este marco que la noción de suelo escolar adquiere densidad. El laberinto en que se vuelve el barrio en medio del barrio tanto como la complejidad de las tareas docentes en escuelas de las periferias urbanas que se expresen de múltiples modos, entre otros en el siguiente registro de campo:

Un martes por la siesta, cuando llegué a la EPGS, saludé a la directora y pregunté por qué la escuela estaba tan silenciosa. Me explicó que los estudiantes estaban en una de las aulas, viendo una película, porque habían estado desde las siete de la mañana en el terreno que el Ministerio de Educación les asignó para construir la escuela. Se trata de un terreno que queda a unas cuadras del centro comunitario donde funciona actualmente la escuela. Aproximadamente una manzana de espacio verde (10000m²) estaba poblada de yuyales que serían extraídos una vez que la construcción diera inicio. Sin embargo, entre su inhabitación y la necesidad de algunas familias de tener un lugar donde construir vivienda, el terreno había sido tomado por algunas personas que habían comenzado a colocar los primeros materiales para construir sus ranchos (registro de campo, EPGS, 2018).



La toma no deja de ser una estrategia de ocupación recurrente en los barrios periféricos de las ciudades en el Sur Global, adoptada para reivindicar el derecho a una vivienda digna (Benitez, 2018). Frente a esta situación, la escuela propuso “habitar el espacio, como forma de lucha y resistencia”, en palabras de la directora en una entrevista flash, frente a la ocupación del suelo que les pertenece. Así, estudiantes y profesores compartieron tortas fritas y mate cocido desde temprano, jugaron entre ellos y permanecieron, en lo que ellos consideran, “su suelo y su tierra”. Frente a esta situación, las familias que habían ocupado el terreno (los “ocupas⁸” en la jerga argentina) tuvieron que marcharse. Aun siendo éste un escenario entristecedor e injusto, ya que tanto el barrio como la escuela tienen lugar a partir de una ocupación territorial y nacen entre precariedades y crueldades, vemos cómo las escuelas deben reinventarse en la intersección de un suelo que es producto de luchas cotidianas en un contexto de precarización de la vida. Se trata de un escenario en tensión y reinvención resultado de una escuela que se hace ella misma entre esas luchas.

En esta pelea por el suelo se pone en juego, no solo las dicotomías sino, también, la rigidez y la tensión en que las prácticas diarias tienen que ser llevadas a cabo (Grinberg, 2019). Desde resguardar el propio suelo escolar a través de la resistencia barrial, hasta la comprensión de que esas familias “ocupas” hacen lo que hacen porque no les queda otra opción en la búsqueda de una vida digna. De hecho, el barrio y la escuela son resultados de esas peleas que ocurrieron unos años antes.

Por otro lado, ese mismo suelo que defienden también carga consigo historias del pasado que son reconocidas y retomadas en los discursos diarios de las clases:

⁸ Término utilizado para referirse al colectivo de personas pobres, sin hogar, que carecen de recursos económicos o éstos son insuficientes para satisfacer su necesidad de alojamiento de forma estable, ocupan un bien inmueble sin tener título que los autorice a ello. La ocupación en estos casos responde a motivos de necesidad material, la necesidad de buscar y encontrar una vivienda donde satisfacer sus necesidades vitales (Jiménez Parí, 2018)



[...] nosotros acá en Resistencia recorreremos diferentes lugares, nos vamos al predio donde jugamos a la pelota y en los años setenta, eso era un centro clandestino de detención. O nos vamos a la plaza, nos ponemos a tomar mates ¿Dónde estamos pisando? frente a ese lugar se torturaba y se tocaba kilómetro 11⁹ para que no se escucharan los gritos. Entonces, plantearnos es necesario estas cuestiones [...] (Notas de cuaderno de campo, extracción de la clase dictada por el profesor de construcción ciudadana, EPGS, 2018).

La pregunta sobre dónde se está pisando forma parte del trabajo de concientización que realizan las escuelas sobre las historias que intentan revalorizar dentro del currículum y, sobre todo, aporta a la idea de suelo escolar como espacio configurado a partir de las particularidades propias de cada historia institucional, tal como lo venimos desarrollándolo en este capítulo. En este caso el profesor intenta que los estudiantes entiendan que ese suelo donde hoy es posible pensar en el desarrollo de un evento recreativo como compartir unos mates, hace pocos años atrás fue utilizado como espacio de privación de la libertad de civiles en la última dictadura cívico-militar, sucedida en Argentina durante los años 1976 a 1983. Asimismo, el relato forma parte de la asignatura construcción ciudadana, en la que ese día se trabajó sobre el concepto de ciudadanía, pudiendo problematizar aspectos referidos a la coyuntura política de ese año (2018) y a las responsabilidades que les competen, como estudiantes y ciudadanos.

De alguna manera, entender cuál es su responsabilidad ética y moral en la sociedad y cuáles son sus derechos, también forma parte de ese “saber dónde se está

⁹ *Kilómetro 11* es una popular canción folklórica argentina. Se la considera el “himno del chamamé”, género especialmente difundido en la provincia de Corrientes, Argentina

pisando” del que hablaba el profesor, en tanto permite cuestionar un presente que ha sido posible a partir de múltiples procesos políticos, sociales e históricos e incorporar herramientas que les permitan cuestionar el propio sistema que atraviesa sus vidas y que tantas veces dejó sus vidas en jaque.

En la escuela del interior, como lo muestra la imagen, el suelo de tierra y los amplios espacios verdes, también se han configurado desde ciertas particularidades y ese saber “dónde se está pisando”, tiene que ver con un trabajo de incorporación de registros orales y escritos que permiten comprender el origen y la historia del pueblo:



Imagen 15

[...] estamos trabajando el nombre y el origen del pueblo, desde dónde nace, su origen económico, político, social, los inmigrantes. Otro profe se encarga de la parte geográfica, de la ubicación, de quién donó el terreno. Otro profe se está encargando de lo que fue el Club de Leones en su momento. Todo esto como un aporte a la comunidad, porque también nos tenemos que involucrar con ella para conseguir información, a través de la historia oral que es la que más tenemos (Entrevista a profesora de historia, escuela del interior, 2016).

La reconstrucción de la historia del suelo se vincula con sus orígenes y con sus protagonistas, que no son más que personas que formaron parte de ella: vecinos de



la comunidad, trabajadores campesinos, figuras que formaron parte de organizaciones sociales, también libros escritos por personas que han visto nacer al pueblo de la escuela del interior y que han podido registrar ese proceso. De igual modo, la historia oral permite dar cuenta de los comienzos de la escuela como un espacio organizado en una casa de familia en la que se instruyó a los primeros pobladores, con la intención de configurar un pueblo educado y próspero.

Una comunidad que se ha configurado con fines agrícolas y ganaderos, tal como lo señala el Proyecto de declaración presentado ante la Cámara de diputados de la Nación Argentina, con motivo de la Conmemoración de 71° Aniversario de la Fundación de la localidad:

La historia del pueblo se remonta allá por el año 1933 cuando la Compañía Tres Mojones Explotaciones Forestales y Colonización S.A. arrienda unas 3000 hectáreas de la estancia "Los Puertos" a la Compañía Inmobiliaria y Ganadera Chacabuco (propietaria) para iniciar la actividad Forestal y ganadera. Se cree que los primeros pobladores llegaron tiempo antes a la zona, como surge de los relatos de un poblador (Alfredo Falchini) quien asegura que su abuelo José Ignacio T. Falchini, su esposa María Heinzl (suiza) y sus 8 hijos llegaron en 1917 desde Tostado (Santa Fe, Argentina) en carreta y trayendo ganado vacuno en busca de tierras aptas, las cuales eran desiertas y con pocos indios (...) En 1946 mediante el decreto 9908/46 del Poder Ejecutivo Nacional se aprueba el trazado del pueblo. La primera escuela tuvo lugar en un hogar pueblerino y más tarde se construyó el nuevo edificio de la Escuela 305 [...].

La inauguración de la primera escuela hecha en una casa rural, entre otros acontecimientos, permitieron ver crecer al pueblo rudimentariamente y con intenciones aunadas de prosperidad. Dicha escuela fue movilizándose hacia diferentes lugares geográficos dentro de la localidad y, actualmente, ubicada en las periferias de esta. Atendiendo un público diverso y muy distinto a las historias de aquellos primeros habitantes, esta escuela realiza un trabajo colaborativo y de autogestión con otras instituciones y con organismos como la Municipalidad, tal como lo veremos en el próximo apartado.

3.2. Hacer docencia entre la precariedad y la autogestión.

Cuando se habla de precariedad, indudablemente, la palabra nos remite a una idea de falta y es esta misma la que no deja de ser moneda corriente en historias de escuelas como las que aquí tomamos para trabajar. Sin embargo, la precariedad también puede ser pensada en términos de inestabilidad, dadas las condiciones laborales en las que los docentes trabajan, las restricciones que presentan los edificios escolares desde su materialidad o, bien, como muestra la imagen desde las restricciones mismas de los elementos de trabajo, teniendo que improvisar un pizarrón sobre un banco en el patio.

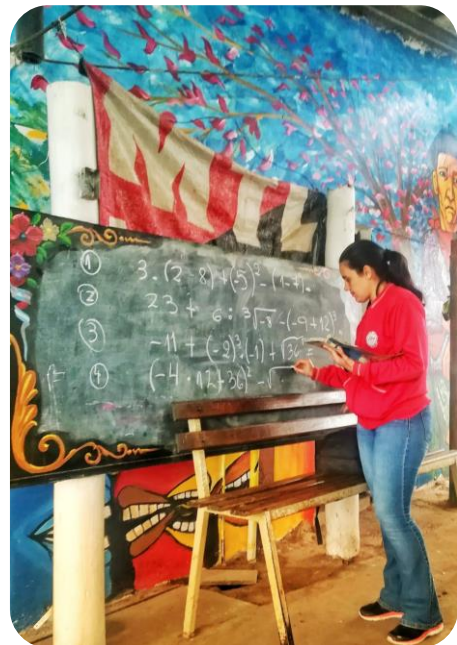


Imagen 16

La precariedad también se encuentra atravesada por aspectos más profundos, en tanto existe una relación directa entre las condiciones de vida que atienden estas escuelas y la configuración de trayectorias escolares particulares. En escuelas en



donde la precariedad está presente, existen formas particulares de vinculación con otros y redes de ayuda comunitaria que, cual urdimbre, se tejen dentro del suelo barrial y escolar. Tal como lo plantea Gioscia (2017:61): “la precariedad [...] en cuanto incertidumbre [...] abarca la totalidad de la existencia, los cuerpos y los modos de subjetivación[...]se trata de vivir con lo imprevisible y en la contingencia”. Así, en las distintas formas que adopta, que son las formas siempre de lo frágil e imprevisible, hablar de precariedad ya es casi la palabra de turno en estas escuelas.

La materialidad precaria de lo cotidiano es un aspecto que atraviesa a la vida institucional de estas escuelas y se conforma como una problemática de turno, dado que lo precario circula y se mueve, edificando contextos e identidades; por lo que los discursos que se construyen en torno de esa precariedad se convierten en discursos siempre muy ocupados y, desde lejos, ya se oye el sonido de su ajetreo. Tanto es así que resulta imposible dejar de vincular lo precario con algo de la compañía (*companis*), del otro como sujeto que acompaña la realidad. Arendt (2010:46), toma frases de Ashley, W., tales como “hombres que comen un mismo pan”, “hombres que tienen un mismo pan y un mismo vino” (415) y las vincula con el concepto medieval del “bien común”. Reconoce que, lejos de señalar la existencia de una esfera política, los individuos particulares tienen intereses en común, tanto materiales como espirituales y que solo pueden conservar su intimidad y sus lugares, si uno de ellos toma sobre sí la tarea de cuidar este interés que es el de todos.

En otras palabras, en la precariedad hay una idea de cuidado de la vida del otro, una vida que es muy similar a la mía y, por eso, entiendo de su contingencia, de su materialidad, espiritualidad e intimidad. Esto da cuenta de las consecuencias del capitalismo flexible en la medida que se trata de un “sistema que erosiona los vínculos sociales ligados a la sensación de dependencia mutua” (Sennett, 1998:146). Se trata así de un proceso que configura procesos de identificación con aquellas personas que



se encuentras en las mismas condiciones en las que yo me encuentro. Es decir, te cuido, pero necesito que me cuides porque entiendo mi realidad pero también te necesito para que hagas de la mía una realidad más soportable. En este sentido, las formas en los vínculos atravesados por la precariedad de la vida se configuran, se vuelven de “mutua dependencia en beneficio de la vida [...] a partir de actividades relacionadas con la pura supervivencia [...] (Arendt, 2010:57)”. En esa mutua dependencia con los otros, las escuelas construyen redes comunitarias e identitarias que van dando sentido y lógica al suelo escolar en el que las instituciones se desenvuelven. Así, este suelo, producto de un tejido social roto que converge en las escuelas, permite el encuentro y la mutua dependencia que, para los docentes, genera ocuparse de las trayectorias de sus estudiantes y para los estudiantes sentir que las escuelas son los lugares donde aprender pero, también, donde contar con otros. Sobre ello, nos ocuparemos en el próximo capítulo, aquí importa que estas dos escuelas presentan las mismas condiciones de precarización y que, en su configuración, esa mutua dependencia y esa sensación de sentirse “a fin”, es lo que hace que se ocupen y cuiden entre unos y otros.

Si bien el capitalismo flexible que se mencionó en el párrafo anterior erosiona los vínculos a tal punto de crear una mutua dependencia e identificación, también en el vínculo entre escuela y sujetos nace esa mutua dependencia que va definiendo el suelo escolar, dado que las necesidades de cuidado y acompañamiento de las trayectorias escolares variarán en cada institución, planteando diferentes intensidades de cuidado. Dicha intensidad será determinada, teniendo en cuenta “la composición demográfica de la población, sus niveles de acceso a recursos de supervivencia y la distribución de los servicios entre hogares, mercado, Estado y comunidad” (Batthyany, 2021:35). Así, en barrios como los de la EPGS y la barriada donde se encuentra emplazada la escuela del interior, las formas de precariedad que asume la

cotidianidad son notorias y, por esta razón, el cuidado se vuelve una herramienta más, entre otras tantas, de empatía y ayuda mutua.

En los materiales de formación propuestos por la Confederación General del Trabajo (CGT, 2004) se plantea el análisis del “cuidado de lo precario” desde la teoría de “la crisis de los cuidados”, cuyo enfoque plantea que, aunque los efectos de cuidado son el reflejo de formas de precariedad severas, también los cuidados terminan por legitimar otras formas de precariedad, es decir, crean una dependencia de vida. Más allá de esto, el enfoque de este documento propone centrar la mirada en las crisis de los cuidados desde un punto de vista constructivo, en tanto tiene la virtud de permitir a los sujetos visibilizar y poner en juego diferentes elementos de vinculación con los otros; cruciales para la constitución de nuevos imaginarios, nuevas propuestas de transformación y nuevas formas de lucha colectiva.

El cuidado de vidas precarias tal como lo observamos en las escuelas forma parte de un comportamiento de reciprocidad que, en barrios de extrema pobreza, atiende aunque no solo necesidades básicas. Esto no es más que una forma de afecto fundamental para las vidas de las personas que se desarrollan allí. Asimismo, no es casualidad que estas necesidades se satisfagan en una esfera particular: la privada. Esto sucede porque la sensación de dependencia mutua de la que hablaba Sennett (1998) hace que, en estas comunidades, prevalezca el sentimiento altruista y no el egoísta: “la mano tendida, en lugar de la mano invisible” (Confederación General del Trabajo, 2004).

El papel de las escuelas en estas comunidades no solo sirve como un contrapeso frente a la individualización propia del capitalismo neoliberal que expulsa a familias de sus tierras, sino que proporciona los espacios y las herramientas de cuidado necesarios para que los estudiantes puedan desenvolverse, posteriormente, en la esfera pública. Así, la peculiaridad del espacio de cuidado, como en estas

escuelas, pone especial atención en acciones que se desenvuelven desde la afectividad y la relacionalidad, aspectos necesarios para pensar una vida en sociedad.

La precariedad desempeña, dentro de su trama, un papel crucial en el suelo escolar de las instituciones que aquí se investigan. La EPGS y la escuela del interior, son resultado del creciente empobrecimiento y la segmentación social que tuvieron su correlato en una estructuración espacial y urbana caracterizada por el surgimiento de nuevos asentamientos precarios, como por el ensanchamiento vertiginoso de los ya existentes (Mantiñán, 2020).

Las condiciones habitacionales en las que viven los sujetos que asisten a estas escuelas van, desde la falta de servicios básicos como el agua, hasta el estancamiento de cloacas y la escasez de servicios públicos de limpieza urbana, entre otras tantas características que se podrían nombrar. Por lo que es, desde este lugar, que las vidas de los estudiantes dependen de lo que sus escuelas y docentes hacen y esa dependencia mutua de la que hablaba Sennett (1998), cobra sentido en tanto la vida y “el derecho devienen deber que los individuos tienen para sí y para con su comunidad, lo que en las escuelas supone la construcción de una compleja red y agencia” (Grinberg, 2015:125).

Tejer redes comunitarias permite acompañar las trayectorias escolares de estudiantes que se ven atravesadas por condiciones de fragilidad y precariedad que, desde ya, forma parte de la cotidianidad barrial y escolar de los barrios en los que se encuentran insertas las escuelas. Así, bajo el supuesto de tener que hacerse cargo, se coloca a los directores y docentes, como conocedores de la realidad y, por lo tanto, gestores de las mejoras que puedan concretarse. Y, es en este punto, donde incluso el trabajo docente, asume una condición de precariedad, en tanto deben responder a funciones que no les corresponden, cobrando el mismo sueldo. Esta situación se complica aún más cuando



[...] ese vaso medio lleno, se vacía y son los directores (muchas veces formados como profesores) quienes deben cumplir la función de arquitectos: planificando las obras, pidiendo presupuestos, realizando las compras de materiales, contratando la mano de obra y podríamos seguir con las tareas [...] A la vez que administrar sumas importantes de dinero y, sin duda, decidir acerca del destino de la escuela. En medio de ese devenir arquitectos, maestros mayores de obras y administrativos contables, la vida cotidiana de las escuelas se vuelve un incordio que solo puede hacer una cosa: agobiar (Grinberg, 2015:126).

En estas lecturas, vemos cómo escuela y docencia, en tiempos de crisis y reconfiguraciones escolares, se enfrentan con la precariedad como pan de cada día. Lejos de las concepciones que vinculan a las escuelas con lugares rígidos y conservadores, Dussel (2018) propone pensarlas al revés, en torno de su carácter precario, inestable y siempre por hacerse:

La precariedad viene asociada a enunciados que reconocen filiaciones diferentes. Una de ellas puede verse en el trabajo de Judith Butler sobre las vidas precarias, que no son solamente las vidas fragilizadas de los excluidos y los marginados, sino que conecta con lo que hay de precario y vulnerable en la vida misma. Esto es para Butler el punto de partida de una ética y una política que se oponen al régimen discursivo dominante que no da valor a la vida, a lo mortal, a lo finito (48).



Las escuelas tienen vínculos directos con la precariedad y sobre ella no hay dudas que se reinventan y reconfiguran a diario para dar valor a la vida y al porvenir de los sujetos, dentro de un sistema expulsor que pareciera no tener más lugar ya que, irónicamente, es este mismo el que los coloca sobre los eslabones más endebles. Es desde aquí que entendemos la precariedad como algo más que vivir “al fondo” o en las periferias de la ciudad; más bien lo precario forma parte de la existencia misma de estos sujetos y va más allá del suelo escolar sobre el que se mueven y habitan, tal como lo plantea Gil (2014):

[...] en la actualidad, la precariedad ya no tiene que ver solo con una posición periférica, sino que atraviesa la realidad en su conjunto: es la norma. No es lo que desestabiliza al poder sino parte de su estructura: el cambio, la movilidad o la inestabilidad no son nociones contrapuestas, son, al contrario, modos que lo definen (290).

En ese conjunto también las escuelas van construyendo sus propias estructuras de estabilidad, que les permitan contar con herramientas para surfear esas inestabilidades o incertidumbres, encontrando allí fortalezas para movilizar las trayectorias de los estudiantes hacia la culminación de la secundaria. Desde cambiar de estrategias pedagógicas en el momento, hasta la realización de colectas docentes para cubrir gastos que hacen a las propias necesidades de esas trayectorias. Así, la precariedad también se configura como una fuga de poderes que van conformando una estructura sobre la que los sujetos se mueven como principales gestores de la propia vida comunitaria, barrial y escolar. Desde este lugar, en escuelas como las EPGS y la escuela del interior, pareciera ser que la precariedad se instala como una condición de la que se hace difícil escapar. Sin embargo, la potencia de estas

experiencias radica en la no negación de ese estado, tal como lo comentaba una docente:

[...] como escuela estamos en permanente situación de conquista, para conseguir cosas y también es parte de las condiciones mismas en las que nace este barrio y esta escuela. Es como estar en continuo estado de fragilidad, de precariedad, ventanas rotas, puertas sin picaporte, frío cuando hace frío y mucho calor en verano. Es por esto por lo que estamos en permanente estado de agitación, fuerza y lucha (Entrevista a profesora de filosofía, EPGS, 2018).

Estas escuelas se configuran en ese estado de conquista y es a través del trabajo y la fuerza de escuelas y docentes que se hacen cargo del porvenir de los sujetos. Desde este lugar,

[...] la escuela es pensada y valorada como un espacio que abre otras posibilidades. Aparece como ese lugar desde donde conquistar, reinscribirse y a la vez fugar de los presagios que los condenan a vivir en un eterno presente. Deviene espacio a conquistar, y crea estrategias que incluyen a la escuela y la educación, tensionando la lógica utilitaria e imaginando otras posibilidades para ellos/as y su futuro (Machado, 2016:25).

La potencia aparece cuando, desde la singularidad irreductible de los contextos que los atraviesan, se reconfiguran en un trabajo colectivo, partiendo de la certeza de habitar un mundo en común desde la diferencia. En otras palabras, “la potencia



aparece cuando las escuelas se preguntan “¿cómo hacer de la vulnerabilidad, con sus dificultades y límites, una fortaleza?” (Gil, 2014:290). De este modo, la precariedad como fortaleza va configurando identidades y formas de habitar el suelo escolar, “[...] hablamos de sujetos fragmentados y descentrados que actúan en el mundo, construyen su mundo, viven en él y esto, por más particular y contingente que sea, posee un presente, una materialidad que sería muy riesgoso negar” (Grinberg, 2008:190). Construyen identidades y subjetividad desde las mismas condiciones que implican pertenecer a ese mundo precarizado, que no son más que vínculos e intereses que confluyen en un campo de lucha y que van haciendo, a diario, escuela. Generan modos de actuar para resignificar ese estado de precariedad y producen

[...] un territorio que interrumpe la dispersión [...] crea condiciones para ensayar formas de ligadura social. No instala regularidad, ni necesariamente produce un escenario consistente, pero pone en evidencia la activación de algún posible (Diker, 2005:201).

Esas formas de ligadura social van desde el trabajo, en conjunto, escuela-comunidad barrial, la gestión de recursos higiénicos, alimenticios, edilicios, de las escuelas con los municipios, hasta los elementos que se reciclan para poder dar clases, como recordaba una profesora:

[...] cuando vinimos, la escuela era como un “ranchito”, dábamos clases de apoyo en una mesa precaria, con el pizarrón y dos aulitas o una, creo. Era muy precario todo, ahora se consiguieron mesas y sillas y esto es así, es conseguir, es moverse, es reciclar y reutilizar (Entrevista a docente de tecnología, EPGS, 2018).



Como lo comentaba la directora en un foro universitario en donde la EPGS fue invitada a participar en calidad de experiencia institucional alternativa, solicitando a la Universidad Pública que pueda formar perfiles preparados para enseñar en contextos de alta vulnerabilidad social:

A esta escuela yo le digo “el rancho de la dignidad” ¿me entienden?, es porque las cosas se consiguen con convicción y con mucho trabajo y esfuerzo, estamos peleando todavía para el edificio propio (discurso de la directora de la EPGS, foro universitario en el Aula Magna de la Universidad Nacional del Nordeste, 2018).

Estos relatos reflejan la realidad de escuelas que construyen lazos en el orden de una gran injusticia por lo que, lejos de romantizar y rectificar esa crueldad, la directora intenta dar a conocer de qué manera, a partir de múltiples agencias y formas de hacerse cargo, la experiencia de la EPGS logra movilizar estrategias para hacer de la precariedad una condición de búsqueda y encuentro. Sobre ello Diker (2005) plantea que lo que se agencia es “una sutil línea de encuentro” (201). Y ese encuentro sucede en un suelo que se construye a partir de lógicas gerenciales y de escuelas que van creando espacios que, como se evidencia, no son estáticos. Hay allí una vertiginosidad, un movimiento constante y, aunque el suelo presenta fisuras, también es permeable, en tanto debe reconfigurarse como condición *sine qua non* para que las escuelas sigan funcionando.

En relación con el movimiento, podría decirse que, dentro de los contextos escolares, hay una movilización de cuerpos textuales, en tanto que uno puede leer allí las historias que narran la creación de las escuelas, historias que están siempre



atravesadas por discursos que develan formas de vinculación que asume cada institución. Asimismo, en las escuelas puede percibirse una materialidad de los cuerpos, es decir, cómo se movilizan y qué acciones llevan adelante, a partir de determinados movimientos, para hacer de ese suelo un espacio propio. Esta forma de movilización de los cuerpos no es inocente dentro de las escuelas, en tanto determinados comportamientos corporales, gestos y actitudes están inscriptos como un deber ser en la cotidianidad. Sobre esto, Scharagrodsky (2007), dirá que:

Toda intervención corporal, está mediada por el lenguaje, la cultura y el poder. Existir significa moverse en un espacio y tiempo, transformar el entorno gracias a una suma de gestos eficaces, clasificar y atribuir un valor a las actividades perceptivas, dirigir a los demás la palabra, pero también realizar gestos y movimientos a partir de un conjunto de rituales corporales cuya significación solo tiene sentido en relación con el conjunto de los datos de la simbólica propia del grupo y del contexto social de pertenencia (2).

Leer el texto de los cuerpos tiene que ver, entonces, con esos rituales corporales y con las formas en las que esos cuerpos habitan las escuelas. Hay, en esa movilización, un discurso que abraza la intencionalidad de hacer de las escuelas un lugar interesante, de gestionar la miseria, no solo en términos de pobreza, sino también como intención de mejorar las condiciones de vida institucional, que no dejan de estar vinculadas con las formas precarias en que las políticas llegan a las escuelas. Frente a esto, escuelas y docentes hacen malabares para responder con las demandas del Estado, sostener las escuelas en movimiento y, al mismo tiempo, no perder matrícula, como decía el director de la escuela del interior: “llega un programa

y hay que implementarlo o llega el proyecto, pero la plata no llega y, si llega, es de un programa que nos debían hace años”.

Es en ese hacer malabares y en ese no llega plata es que “las escuelas se encuentran libradas a la gestión de sí” (Grinberg, 2008, 2009; Langer, 2014 en Grinberg, 2016:3), tratando de hacer de lo imposible un camino posible, en tanto son ellas quienes deben ir definiendo sus propios límites. En este punto, es que pueden comprenderse algunas de las claves de “[...] cómo las escuelas llevan adelante sus experiencias educativas, a pesar de los obstáculos materiales que se presentan y de cómo los docentes se enfrentan a diferentes obstáculos para propiciar otros encuentros (Redondo, 2016:267). Aquellas “claves” de las que habla la autora, terminan siendo interesantes para poder profundizar la idea de lo precario y lo material, que se entrelazan en el suelo escolar cotidiano.

En suma, se trata de procesos donde el acceso a determinados recursos por parte de las escuelas termina dependiendo de la capacidad de iniciativa de los docentes y de la motivación por activar la vida de un otro desde lugares mucho más dignos. Sobre esto, Gruzman Falkin (2020), hace referencia a un porvenir como parte de una “lógica de responsabilización”, es decir, se ponen en funcionamiento mecanismos que conciben a los docentes como gestores, más que como profesionales de la educación y, por lo tanto, su hacer “coexiste con muchas otras acciones, articuladas de forma precaria y paradójica, en la praxis cotidiana” (174). El trabajo como gestores de la vida institucional no es llevado adelante por los docentes puertas adentro, por el contrario, hay una lógica de responsabilización que se comparte a partir del trabajo con la comunidad, tal como lo desarrollaremos en el próximo apartado.

El Trabajo con la comunidad: un cruel optimismo

La construcción de espacios escolares, en conjunto con la comunidad se vuelve sustancial para poder mantener las puertas abiertas de las escuelas. Por ello docentes y directivos, activamente, establecen una articulación con referentes del barrio y organizaciones de la comunidad. En el caso de la escuela del interior hay un trabajo constante con la municipalidad y con escuelas públicas de otros niveles. Retomando a Berlant (2020), algo del optimismo cruel opera y se hace consciente en el discurso de los profesores, en tanto entienden que el contexto de crisis que atraviesa la educación pública, junto con el desamparo del Estado, los lleva a tener

[...] un sentimiento muy profundo de injusticia hacia la docencia, porque el abandono de la escuela pública hasta parece mal intencionado, nosotros tenemos la ventaja de tener la gente involucrada, es la gente que hay acá, la gente del pueblo, esas personas son profesores, son docentes (Entrevista con director, Escuela del interior, 2019).

Ese involucramiento del pueblo con la escuela es resaltado por el director como “primordial” para lograr sostener el trabajo de permanencia de los alumnos dentro de la escolaridad secundaria. Retomando la idea de optimismo cruel, la escuela debe dar respuestas a las emergencias que surgen de la realidad compleja que las atraviesan. Hay allí cierto optimismo, en tanto en los discursos existe el reconocimiento de una vinculación con “condiciones de posibilidad comprometidas” (Berlant, 2020:107), que se traducen en acciones diarias de los docentes para conseguir recursos que sostengan sus instituciones y esto, sin la ayuda de la comunidad, no podría cubrirse.

Necesidades como la falta de agua potable, la comida y los refrigerios o hasta la ropa de invierno para abrigar a los estudiantes.

En este punto hablar de lo “cruel” en los escenarios educativos o de un optimismo cruel que opera en el trabajo de los docentes implica analizar las condiciones en las que ese trabajo debe ser llevado adelante, muchas veces, desde la resignación. Ello en tanto, que, si la escuela no se ocupa o, si la comunidad no colabora, el Estado “no aparece”, como lo decía el ahora exdirector. Es entre estas lógicas que los sujetos

[...] optan por dejarse llevar por la ola del sistema de vínculos al que están acostumbrados [...] manteniendo una relación de reciprocidad, reconciliación o resignación [...] y moviéndose de forma normativa para entumecer con la promesa consensual (Berlant, 2020:112).

Esa promesa consensual puede verse reflejada en el ida y vuelta que se establece con la comunidad, en esa reciprocidad de la escuela con la comunidad como en párrafos anteriores comentaba el director de la escuela del interior, en el intercambio de espacios entre el Municipio del pueblo y la escuela, como lo comentaba la vicedirectora en una reunión de directivos, durante el año 2016: “Nosotros prestamos el establecimiento escolar para dictar una especialización, pero la Municipalidad aporta con el dinero para que una persona venga a cortar el pasto”. Estas escenas remiten a los modos en que la institución se ocupó y se ocupa de sostener y mantener a la escuela en movimiento y en condiciones para que las trayectorias de sus estudiantes puedan transcurrir por la secundaria en las mejores condiciones posibles. Todo ello haciendo frente a los cambios sociales y culturales que vivió el pueblo y, por ende, la escuela; así como las transformaciones en su

población que actúan, en muchos casos, como proveedores de insumos para que aquello sea posible.

En la escuela del interior, el director señala que “todos necesitan de todos y que, una sociedad con problemas complejos requiere de soluciones complejas”, tal como se plantea en el proyecto educativo comunitario (PEC). Sus directivos reconocen el desarrollo de múltiples actividades a nivel nacional y provincial, recibiendo méritos de primer nivel, así lo comentaba: “[...]con la escuela hemos recorrido toda la provincia y hasta el país. Fue pionera, también, en ofrecer a esta comunidad la modalidad artística en orientación de teatro y música”.

En lo que respecta a la organización institucional, el PEC especifica que cuentan con el personal para “afrentar las necesidades diarias y con orígenes diversos”, ya sea problemas de aprendizaje, urgencias personales y/o familiares, económicas y de salud. Si bien es cierto que la escuela se mantiene en movimiento porque siempre hay detrás personas comprometidas en que esto sea así, también hay un constante en el discurso respecto a los “malabares” que tienen que hacer para que las puertas de la escuela se mantengan abiertas y lo difícil que se vuelve poder resolver situaciones que “los sobrepasa”, como comentaba la asesora pedagógica.

Particularmente, el trabajo de asesoría pedagógica está destinado a resolver problemáticas con los docentes, también se acercan a ella estudiantes a pedirle un espacio en el que contar los problemas que tienen en sus casas. Esta situación se replica no sólo en la asesoría pedagógica, sino también en la docencia y en la gestión directiva. Es esa la realidad con la que conviven a diario, ésta y muchas escuelas públicas de Argentina. Y es en esa convivencia diaria que la escuela busca comprometerse a través de propuestas que construyan una red comunitaria que priorice la permanencia de los jóvenes en la escolaridad secundaria, esto es así a

través de vínculos que establece con diferentes organismos públicos explicitados en el PEC:

La municipalidad, quien aporta un apoyo permanente a proyectos que se enmarcan en el PEC de la escuela, también trabaja de forma coordinada con el proyecto “Prevención del abandono escolar”, aportando la participación de una asistente social para las trayectorias escolares que necesiten un seguimiento personalizado. Es el caso de estudiantes integrados quienes, a partir del proyecto “Estrategias de aprendizaje y atención a la diversidad”, son acompañados a través de tutorías, clases de apoyo y asistencia por parte de docentes provenientes de la escuela especial del pueblo.

El trabajo articulado por la escuela del interior también puede verse reflejado en espacios como las jornadas de articulación de contenidos y estrategias metodológicas en la que participan docentes de tres escuelas primarias públicas y profesores del primer año de secundaria, quienes realizan un acompañamiento a trayectorias que se encuentran atravesando el paso de un nivel al otro. De igual modo, llevan adelante una articulación con el Instituto de educación superior a partir de los proyectos: “Recuperando la trayectoria escolar” y, junto con este, el proyecto denominado “Propuesta de apoyo institucional a la trayectoria escolar”, en donde los estudiantes de los últimos años de la carrera de Geografía, educación primaria y Ciencias políticas asisten a la escuela para dar apoyo a trayectorias que presentan mayores dificultades en la continuidad de sus estudios secundarios. Por su parte, la biblioteca de la escuela del interior realiza sus aportes a través la construcción de espacios de debates sobre diferentes temas presentes en la agenda pública. Paralelo a ello, los estudiantes desarrollan programas radiales en los que se transmiten los temas tratados allí, en ella una ex egresada de la institución brinda clases de locución a los estudiantes.



El Club Deportivo de Comercio, pone a disposición sus instalaciones para que estudiantes de la escuela asistan a presenciar momentos recreativos. En esta misma lógica profesores de diferentes disciplinas como vóley, básquet o fútbol, realizan un trabajo articulado para ayudar a los docentes a identificar los alumnos con inasistencias reiteradas y con bajo rendimiento académico. Así lo comentaba la vicedirectora:

A veces la gente del club nos da información sobre alguna situación que no percibió una profesora o la auxiliar docente, o que la institución desconoce. Puede tener que ver con conflictos de violencia familiar o con algún alumno que esté pasando necesidades económicas y por eso deja de asistir a la escuela. Entre todos detectamos y tratamos de resolver el problema. Con los profesores del club el canal de comunicación de los chicos es diferente. A veces se genera mucha confianza y ellos les cuentan cosas que, a lo mejor, no les comentan a sus padres o a los profesores de la escuela (Entrevista a vicedirectora, escuela del interior, 2019).

Se suman a este trabajo en conjunto con la escuela el Juzgado de faltas, trabajando para el proyecto “Educación vial”, destinado a concientizar a toda la comunidad para disminuir los riesgos y evitar accidentes. Por su lado, el juzgado de paz busca canales alternativos para los alumnos judicializados que les permita, a través del estudio, tener un proyecto de vida. Por su parte, el hospital del pueblo es quien aporta en el campo de la salud integral, a través de charlas de prevención de enfermedades, la elaboración de folletos y trabajando de forma coordinada con todos los departamentos institucionales. El personal del hospital es el que se encarga de dictar talleres en la escuela sobre Educación Sexual Integral, siguiendo lo que plantea



la Ley N° 16.150 sancionada en el año 2006, para garantizar el derecho a la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral, promover actitudes responsables ante la sexualidad, prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular y procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres (Art. 3).

Los organismos antes mencionados, son algunos de los que se suman a esta alianza entre escuela y comunidad (Grinberg, 2008). en el pueblo donde se encuentra ubicada la escuela del interior. Vemos como las diversas actividades que desarrollan, evidencian diversos procesos de reconfiguraciones en las formas de hacer docencia y escuela, cuyas prácticas se constituyen en espacios de intercambio de gran relevancia para los estudiantes. Entre los logros recientes en la escuela del interior, se pueden destacar el reconocimiento proveniente del Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto, por la labor de una enseñanza “basada en la inclusión, la convivencia y el respeto por los derechos humanos” en el año 2011; el primer premio en el Concurso Nacional para Adolescentes “Nuestro Lugar”, en Julio del 2012, expedido por el Ministerio de Desarrollo Social de la Presidencia de la Nación, premios artísticos obtenidos a través de la participación “protagónica y emotiva” - en palabras de la intendente del pueblo del interior - en representaciones teatrales para el bicentenario de la independencia de la patria, la obtención del 1ro, 2do y 4to puesto en el concurso de cortos sobre cultura vial organizado por la municipalidad, quedando demostrada “la producción, la sensibilidad y la capacidad de los alumnos de movilizar hacia la concientización” (Entrevista a profesora de micro emprendimiento, Escuela del interior, 2016), como también diversos viajes para representar al Chaco en la Modalidad de Arte.



La oportunidad de integración también es uno de los puntos relevantes a la hora de idear, montar y participar en eventos de gran reconocimiento para la comunidad de la escuela del interior. En este sentido, todos los sábados, la institución abre sus puertas para que los alumnos puedan recrearse mediante actividades vinculadas a la música, el arte y los deportes. Estas actividades se realizan en el marco del Programa CAJ (Centro de Actividades Juveniles), siendo este programa, hasta el año 2017, puesto en marcha a través de diferentes políticas de Estado. Actualmente, en el año 2021, el programa se retomó.

Vemos cómo las prácticas y procesos que se han descrito permiten hacer una síntesis de un pensamiento y un hacer colectivo que definen formas de actuar de los sujetos de estas escuelas y sus vínculos entre éstos y sus contextos. La atención de problemáticas que se presentan a diario, son abordadas a través de un trabajo en conjunto escuela - comunidad, el cual tiene como objetivo principal la permanencia y el no abandono de los estudiantes. Como lo decía el ex director de la escuela del interior: “siempre estuvimos a disposición de lo que es trabajar para que nuestra institución educativa sea una institución social, porque no importa el problema, si trabajamos juntos, los resultados se reflejan en acciones concretas”, haciendo referencia a un evento escolar en el que diversos organismos de la comunidad habían donado mercadería, dinero y recursos para que pueda llevarse adelante.

La inclusión en escuelas signadas por múltiples desigualdades, como lo son la pobreza urbana que moldea condiciones sociales y económicas en la vida de los estudiantes y sus familias, así como la precariedad material en los edificios y en la dotación de recursos, ha devenido en una tarea, otra más, a ser gestionada por sus directivos y docentes, la cual supone una tenacidad y un optimismo, muchas veces, casi patológico o cruel (Berlant, 2020). Ello en la medida que, en las dinámicas de inclusión y exclusión acontecen procesos y prácticas de autogestión propias de la



sociedad de empresa, en condiciones que -casi siempre- se presentan con escasez de recursos para poder garantizar, efectivamente, esa inclusión. Esto es mientras por un lado como señalábamos en el apartado anterior la precariedad y los lazos rotos no dejan conformar la red mutua que se construye a diario, ello no deja de ocurrir entre las inmensas injusticias que hacen a la vida, el suelo, el barrio, del hacer escuela.

Cuando las demandas llegan a las escuelas se vuelven el eje prioritario, haciendo que los docentes desplieguen una batería de acciones de manera colaborativa y organizada, en el marco de una fragilidad y de un optimismo cruel (Berlant, 2020). Ello se vuelve de políticas de inclusión gerenciadas, en tanto son las que proponen líneas de acción que solo pueden ser sostenidas a través de la gestión docente, cargando al hombro de estas determinadas responsabilidades que, muchas veces, exceden la tarea pedagógica y colocándolos en un lugar de cambio y transformación para garantizar el imperativo de incluir. Por ello, aquí importa describir el modo en que estas relaciones de poder son puestas en juego a través de estrategias ofrecidas por los docentes para garantizar la inclusión, tal como lo discutimos en el apartado anterior: a través de las alianzas con la comunidad y de prácticas autogestionadas o gerenciadas (Rose, 2007; Grinberg, 2008, 2009, 2015)

La idea de trabajo en comunidad es opción para sostener y producir el suelo escolar día a día que también forma parte de la crueldad misma de políticas que se presentan en escuelas como la del interior o la EPGS; en las formas de una estatalidad que regula indirectamente y con distintos grados de formalidad, ya sea a través de la sanción de leyes y reglamentaciones, hasta la puesta en acción de programas y proyectos que se realizan a través de la responsabilidad de estas instituciones, incluso en ocasiones, sin haber recibido el dinero para llevarlos a cabo. Dicha responsabilidad implica hacerse cargo del porvenir de los estudiantes, tal como lo analizaremos en el próximo apartado.

Un hacer docencia que se sostiene desde el discurso optimista del “sí se puede”

“Nosotros estamos convencidos de que, si no sostenemos la escuela, no estamos sosteniendo a la comunidad. En lugares más chicos eso es lo que sucede. Así como encontrás las entradas llenas de arboledas, también encontrás gente muy ligada a su comunidad” (director de escuela del interior, 2019).

Tal como lo plantea el director de la escuela del interior, son las instituciones las que se encuentran, muchas veces, sosteniendo la escuela y la comunidad, pero es esa misma comunidad, también, la que las sostiene. Este escenario es parte de la precariedad del suelo escolar en contextos de pobreza urbana, en los que se van conformando estructuras sobre las que los sujetos se mueven como principales gestores de la vida comunitaria, barrial y escolar. De igual modo, la potencia de estas experiencias radica en que sus protagonistas pueden reconocerse en el suelo que pisan; cuyas vidas se ven atravesadas por condiciones materiales y simbólicas que, como el suelo que caminan a diario, se configuran en un cotidiano y a través de múltiples estrategias de cuidado. Un ejemplo de esto puede observarse a continuación, en la sección “Al servicio de la institución”, publicada dentro del libro histórico de la escuela del interior:

Al servicio de la Institución:

Son varias las tareas que deben realizarse para mantener la institución, entre ellas, la de ayudar y colaborar con diferentes beneficios, o actividades cuyo único objeto es que la Escuela se encuentre lo mejor posible. Este equipo de Docentes y Personal de la Institución siempre está a la orden del día, en la tarea de colaborar, dando lo mejor de sí, quizás siguiendo el ejemplo de aquellos primeros pioneros que forjaron la Escuela de Educación Secundaria N° 18 “Eugenia Rodríguez de Zlachevsky”





Imagen 17

En la imagen se muestran las tareas cotidianas para mantener la escuela que desarrollan los docentes y el personal institucional que se encuentra “a la orden del día”, como allí lo dice. Nuevamente, aparece esta idea, casi heroica, de forjar una escuela a través del compromiso de los unos y los otros. Cortar el pasto o vender comida para recaudar fondos son algunas de las acciones que la escuela del interior desarrolla. Si analizamos las escenas de la imagen, se puede percibir que estar “al servicio”, significa desenvolverse a través de planes “ad hoc”, que tienen como finalidad resolver las urgencias que se van presentando en las escuelas: ya sea conseguir comida, hasta encargarse de la organización de eventos en los cuales los docentes colaboran con dinero de su bolsillo para sostener los festivales cada año. Tal como lo comentaba el director en el Festival de Bandas Estudiantiles desarrollado durante el año 2016:

[...] no podríamos estar hoy acá, en este magnífico festival, con esta anuencia de público tan importante, si no hubiéramos unido todos los



esfuerzos, junto a otros organismos e instituciones [...] las personas particulares, los comercios que han colaborado, han donado. Así fuera un kilo de pan, todo sumó [...] Por eso quiero que se vea toda la organización detrás de nuestro escenario, constituida por docentes, personas de la cooperadora, por alumnos y exalumnos (refiriéndose a la locutora del evento quien aprendió locución en la radio escolar, financiada por el CAJ¹⁰ y que ahora enseña locución a los estudiantes). Este trabajo se ha logrado uniendo voluntades y sumando fuerzas, si no se podría hacer algo con la relevancia y la jerarquía que el pueblo merece. Hay que agradecer, también, a una fábrica de guitarras de Villa Berthet que ha donado instrumentos musicales (Nota de campo, discurso del exdirector de la escuela del interior durante el Festival de Bandas estudiantiles, 2016).

Hasta el kilo de pan donado por una panadería del pueblo es bienvenido siempre en una materialidad precarizada en donde dar y recibir forman parte, ya, de una dinámica identitaria: resultante de regulaciones estatales informales y políticas educativas que no solo no alcanzan, sino que no intentan cubrir la realidad de estos contextos que terminan quedando invisibilizados. Lo mismo sucede cuando la escuela recibe donaciones de bicicletas por parte de la Municipalidad del pueblo, dado que no tiene -y cabe preguntarse si debería tener- los recursos para ocuparse de que los alumnos se trasladen desde sus casas ubicadas en las periferias rurales:

¹⁰ El Centro de Actividades Juveniles (CAJ), se implementa de manera integrada al Proyecto Educativo Institucional de cada escuela y en el marco de diferentes orientaciones en las que los jóvenes desarrollan actividades educativas. Funcionan desde el año 2003 y cobraron mayor fuerza a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.



[...] con el Plan de Movilidad, así lo denominamos nosotros, el municipio nos daba un dinero que se utilizó para comprar treinta y dos bicicletas y el año pasado fue la última vez que se recibió presupuesto...se las damos a quienes más las necesitan y que viven lejos...normalmente pedimos que la devuelvan a fin de año, pero después apareció la escuela de verano, entonces dijimos ¿para qué vamos a pedir las si vienen a la escuela de verano? Porque es así, realmente es el mismo grupo de chicos el que viene e, incluso, a veces terminan repitiendo. Entonces, vos me dirás ¿para qué le diste la bicicleta si al final repiten? Y a veces te preguntas: con toda la ayuda que se le da ¿y, en algunos casos, repiten? y yo a eso te respondo: ese chico no abandona (Entrevista a Ex director de escuela del interior, 2016).

No solo se trata de la movilidad que ya en sí es importante, sino que ese plan permite, como dice el director, que ese chico no abandone la escuela secundaria. Se trata de una estrategia más para poder asegurar que trayectorias escolares en riesgo pedagógico puedan llegar a la institución cuando viven a largas distancias. En otro orden de las cosas, pero con el mismo objetivo de acompañar a las trayectorias de los estudiantes, la escuela del interior planteó una estrategia de acompañamiento pedagógico en la que se designaron docentes que se encargan de realizar un seguimiento a alumnos que recurrentemente se ausenta de la escuela. Son maneras que se encuentran y que constituyen las fibras que van desplegándose y dando forma al hacer docencia donde los vínculos con la comunidad son centrales y donde, entre la ayuda y la preocupación, las instituciones construyen un nuevo estar y hacer escuela. Como comentaba la vicedirectora:



Si un alumno deja de asistir, la auxiliar docente se encarga de las visitas domiciliarias de jóvenes con riesgo de abandono. Fue elegida para esta tarea de acercamiento, o suerte de censo, por el buen vínculo que tiene con alumnos y con los vecinos de la comunidad. Sin embargo, no se encuentra sola en el proceso de seguimiento, los profesores también brindan información respecto a esas ausencias en las trayectorias escolares (Entrevista a vicedirectora, escuela del interior, 2016).

Luego de este relato es clave describir lo siguiente: en este proceso la escuela reubica tareas y roles. Esto debido a que el rol de esta auxiliar docente es administrativo asociado al seguimiento de las trayectorias en relación con faltas, amonestaciones, o, bien, ser el puente de información entre alumnos y directivos. Sin embargo, el trabajo continúa puertas afuera. Pero en el camino de este suelo, el auxiliar muy rápido se vuelve asistente social y se dirige casa por casa a aquellos estudiantes con riesgo de abandono. Al respecto, si bien estas son tareas clave en escuelas como las que desarrollamos el trabajo de investigación, las formas en las que se realizan no son más que lógicas propias de la gestión de sí frente a nuevas demandas (Bocchio y Grinberg, 2017), que se ensamblan de un modo particular en la vida escolar a través de la acción directa de quienes trabajan allí. Ejemplos como estos, abundan en escuelas periféricas y van desde el seguimiento de los alumnos por parte de una auxiliar vuelta trabajadora social, el festival para la compra de las bicicletas o cubrir las comidas diarias de los chicos, como lo comentaba la profesora de filosofía de la EPGS en el año 2018, mientras estábamos reunidos en la mesa del patio central:



La comida que hacemos de lunes a viernes es a través de un fondo que también tenemos del Ministerio de Educación, pero son fondos que vienen atrasados, pagaron recién hace dos meses lo del año pasado. Si bien tenemos ese fondo, todos aportamos cien pesos, todos los docentes de primaria y secundaria (Entrevista flash a profesora de filosofía, EPGS, 2018).

Una situación similar es comentada por el ex director de la escuela del interior, quien explicaba cómo es gestionarlo “todo”: “en el Encuentro de Bandas, te doy un ejemplo, nosotros nos encargamos de gestionar todo. Hasta los refrigerios los conseguimos con la ayuda de la comunidad” (Entrevista a exdirector, escuela del interior, 2016). Vemos cómo en ambas situaciones, se encuentra presente la idea de hacerse cargo de “todo” (Grinberg, Armella y Bonilla, 2020): desde la situación de tener que poner cien pesos para que los festivales escolares puedan llevarse adelante, hasta hacer malabares con los recursos diarios con los que las escuelas cuentan, dado el atraso con el que los fondos llegan. Ello se relaciona con lo que Lambri y Bocchio (2015) denominan “autonomía como retórica discursiva”, que no es más que la traslación de responsabilidades del Estado hacia las escuelas, quienes terminan por “legitimar” estas nuevas modalidades de control y actuar en pos de resolver las complejidades en su inmediatez.

Hacerse cargo implica responsabilizarse de esa libertad de autogestión obligada, que no es más que reconocer que, como institución, deben hacerse a sí mismas pero, la mayoría de las veces, sin los recursos para hacerlo. Estas realidades que se perciben a través de narraciones institucionales adquieren, según Grinberg (2019:562), “significados especiales en las escuelas de barrios bajos”. Entre esos

significados aparece la muy escuchada consigna del “sí se puede”, como lo comentaba la profesora de microemprendimiento de la EPGs:

“[...] yo tengo colegas míos que también han sido mis alumnos, pudieron terminar la escuela y seguir trabajando, entonces construimos una cultura del sí se puede entre docentes y alumnos” (Entrevista a profesora de microemprendimiento, escuela del interior, 2016).

Detrás de ese “sí se puede” hay acciones cargadas de responsabilidad y de gestión de la vida de los otros e incluso cuando todo parece que se les escapa de las manos, los docentes siguen trabajando y buscando maneras de resolver la vida escolar cotidiana, en tanto opera allí lo que Berlant (2020) denomina *condiciones comprometidas de optimismo*, que no son más que prácticas cotidianas legitimadas que se sostienen desde un discurso optimista del trabajo, aunque las condiciones sean, en realidad, insostenibles. Este compromiso que se asume con optimismo, a través del sí se puede, se vincula con una gestión de lo social, que adquiere notas particulares en tiempos donde muchos decretan o lamentan la eliminación del Estado, mientras van apareciendo modos legitimados y justificados de empoderamiento colectivo. En palabras de Grinberg (2017), “modos de producción política de la vida en su intersección con la vida escolar” (74).

Las estrategias que desenvuelven las escuelas también se encuentran cargadas de optimismo, en tanto los sujetos son conscientes de la realidad con la que conviven a diario, siempre cruel, siempre compleja. Sin embargo, creen, o intentan creer, que un futuro mejor es posible. Un futuro que siempre es en vinculación con otros, porque el agua se contaminó y hay que pedir ayuda al municipio o porque faltan hojas para que los estudiantes escriban y es necesario contar con donaciones de otros para conseguirlas, tal como lo narraba la asesora pedagógica, escuela del interior durante el año 2019:



[...] nos pasó el otro día que se nos contaminó el agua cuando fue la inundación. La escuela tiene un aljibe y estaba todo inundado, se desbordó, entonces, ¿cómo sacabas toda el agua de ahí para no contaminar todo? La escuela quedó sin agua, no se la podía tomar, se les pedía a los chicos que traigan su botella, pero no la traían. Hay veces que ni comen en la casa, menos van a traer una botella de agua. Se solucionó trayendo un tanque de agua potable de otro lado, yo creo que el director lo habrá gestionado con la municipalidad [...] El municipio ayuda bastante, cuando nos quedamos sin agua, nos trajo SAMEEP¹¹ gratis. Y como la intendenta es personal de esta escuela, ella ayuda. No económicamente, pero si hay algún desperfecto con la electricidad, por ejemplo, ella manda gente. O bien, si no tenemos plata para cortar el pasto, ella también ayuda. Son ayudas chiquitas, pero a la larga, suman (Entrevista asesora pedagógica, escuela del interior, 2019).

Cuando las cosas se salen de su eje, cuando todo, literalmente, se desborda, se hace imposible que las escuelas puedan ocuparse de esa complejidad solas. Ingresan, ya sin recursos ni opciones, en un círculo vicioso de negociaciones con el municipio, el cual no duda en ayudar, pero da por sentado que la escuela allí estará para devolver un poco de lo colaborado. De hecho, el ex director de la escuela del interior contaba entre risas, y quizás escondiendo la complejidad de la situación, que lo “asustaba tanta confianza” haciendo referencia a que, sin previo aviso, el municipio había confirmado la presencia de la escuela en un concurso de escuelas especiales.

¹¹ Servicio de Agua y mantenimiento. Empresa del Estado provincial



Trabajar en escuelas signadas por la pobreza, entonces, no es más que hacerse cargo de ese devenir siempre incierto y negociado, pero con una única consiga: que las escuelas no cierren sus puertas. Tampoco podrían hacerlo, en la medida que en estas poblaciones “la escuela es lo que da vida a la comunidad”, como lo comentaba el director de la escuela del interior en una entrevista durante el año 2019. De igual modo, la vicedirectora contaba que les hacían falta los materiales esenciales para que los estudiantes puedan permanecer en la escuela y estudiar: “hojas, lápices, materiales. Nada de eso teníamos cuando empezaron las clases y la municipalidad del pueblo nos ayudó mucho. Si un profesor se jubila, el único regalo que le pedimos es que done material a la escuela” (Entrevista a vicedirectora, escuela del interior, 2019). Desde un punto de vista postestructuralista, en el relato de la vicedirectora vemos cómo el Estado - a modo de ejercicio - actúa a través de la comunidad. Hay aquí una intencionalidad de generar la ocurrencia de estas prácticas de solidaridad, de prácticas comunitarias que se configuran en alianzas y proyectos conjuntos.

La posición que asume el Estado pareciera colocar a las escuelas en un lugar siempre vulnerable, en un estar siempre haciéndose o buscando la vuelta a una materialidad que se vuelve difícil de asir. En esta misma lógica del sí se puede, aparece aquello que las escuelas hacen “a pulmón”, sobre todo aquellos proyectos escolares que dan vida al suelo escolar, pero que son sostenidos con dinero que genera la propia institución. Eso era lo que relataba una docente en la escuela del interior cuando pedimos que comentara sobre algunas líneas de acción que se estaban llevando a cabo en el PEC durante el año 2019:

[...] tenemos algunos proyectos pero que se hacen a pulmón. Los profes hicieron uno de oratoria, ahora este que se hace de Educación Sexual



Integral en conjunto con la biblioteca, porque ellos buscan y gestionan con personas que también vienen “de onda” para aportar, es decir, no se les paga nada porque no llega presupuesto y, por ahí, en épocas políticas, de elecciones, hacemos un poco más, porque nos necesitan, por ende, nos habilitan dinero también (Entrevista a profesora de Teoría y Gestión administrativa, escuela del interior, 2019).

Nuevamente, las escuelas se encuentran inmersas en pujas y acuerdos políticos, siendo esta lógica la que deja al descubierto que venir “de onda” a dictar un curso para los chicos, significa que las escuelas vuelvan a entrar en aquel círculo de devolución de favores, a posteriori. Sin embargo, estar inmersos en esas lógicas de intercambios no asegura que las escuelas puedan cubrir las necesidades que se presentan en el suelo escolar de maneras urgentes, por ello despliegan estrategias de emprendedurismo como la venta de pizzas y el bingo escolar.

La venta de pizzas y el bingo: emprendedurismo y autogestión escolar

Tal como lo venimos discutiendo, las escuelas donde desarrollamos el trabajo de investigación se hacen a pulmón; ello tanto porque docentes como familias creen que así podrán lograr construir espacios escolares para que los estudiantes permanezcan. Esa preocupación se vuelve expresión recurrente en las voces de los actores escolares que forman parte de un mismo objetivo: mantener las puertas abiertas para que los alumnos puedan terminar la secundaria. Sin embargo, son expresiones, búsquedas que condicionan a los docentes a un estado de permanente movimiento y, como lo hemos visto en apartados anteriores, de una búsqueda constante de recursos que deben ser autogestionados. Ello en contextos urbanos

donde, como lo señalamos, la escasez de recursos es la norma no solo en el barrio sino en la escuela en sí.

En esta línea, en la última visita de campo que se realizó a la escuela del interior, los docentes se encontraban desarrollando dos iniciativas, ya reiteradas cada año, que tenían como fin la recaudación de fondos para mejorar la escuela: la venta de pizzas y el bingo escolar. Ambas merecen un análisis desde dos puntos de vista: por un lado, las escuelas, nuevamente, vinculadas con el desarrollo de estrategias de emprendedurismo para conseguir fondos que permitan solucionar problemas que se presentan en la escuela y, por el otro, la vinculación -siempre activa- de las instituciones en relación con sus comunidades barriales, quienes se vuelven las principales consumidoras de los productos elaborados en la escuela o partícipes en las organizaciones de eventos escolares. Un suelo precario que se comparte y autogestiona.

El emprendedurismo escolar no forma parte de una nueva lógica, pero sí es un papel que se vuelve cada vez más preponderante en comunidades donde la gestión de lo social es el pan de cada día. Miguel y Tomazetti (2019), analizan cómo se ejerce en las escuelas esas tecnologías de *autoempresariamiento* llevadas a cabo por los sujetos. Dirán que:

La educación en general, y las escuelas en particular, reciben y también producen un consumo de deseos. En esa lógica de ida y vuelta entre comunidad y escuela, se construyen prácticas que favorecen la cultura del consumo [...] transformándose, ellas mismas en productoras para el consumo, lo cual no depende de nadie más que de los sujetos y de las capacidades de inversión que ellos estén dispuestos a hacer (5).

Esta lógica auto empresarial que asumen las escuelas conduce a sujetos y escuelas a producir materia prima que les permita sostener un horizonte de posibilidades. La escuela como empresa se vincula así con el discurso del “sí se puede”, que se vuelve carga de una responsabilidad más que no resuelve en sí un problema sino que se vuelve parte de una cadena: la escuela deviene responsable de que, efectivamente, se pueda lograr vender todas las pizzas producidas o montar el bingo escolar para arreglar los baños y construir el muro para que en invierno los chicos no pasen frío. El relato de la asesora pedagógica de la escuela del interior podría dar alguna pista:



Imagen 18

Cuando yo ingresé acá, estaban arreglando los baños, o sea, la poca plata que es de la escuela se ocupa para la escuela, ni más ni menos. Ahora el director está viendo para hacer los muros, porque los chicos que están en el último curso, al lado del patio, sufren mucho frío. Pero es todo plata que se saca de la escuela. Ahora recién se está conformando la cooperadora. los chicos también están vendiendo pizzas, esa plata se va a utilizar para arreglar un curso. Es una escuela que funciona muy bien en la parte administrativa. Acá los chicos son muy humildes, con todas las necesidades [...] Así que ahora solo con el bingo se está manteniendo la escuela y también estamos con la venta de pizzas, es un grupo de padres que van a hacer las pizzas. Es lo único que tenemos, en este momento,

para tener plata (Entrevista a asesora pedagógica, escuela del interior, 2019).

Plantear las condiciones para que la escuela funcione bien en lo administrativo, implica pensar en toda una organización *per se*, una tarea más dentro del eslabón institucional cotidiano, dado que en la escuela no hay un responsable administrativo sino que dentro de la lógica de la autogestión, cada uno sabe cuál es la parte que le toca para alcanzar el objetivo primordial: mantener la matrícula y lograr que los estudiantes culminen la escuela secundaria. Desde los padres y sus hijos con la elaboración de pizzas, hasta los docentes que conforman la cooperadora escolar y el director viendo de dónde sacar dinero para construir los muros. Aquí, vuelve a hacer sentido el lema del sí se puede y Miguel y Tomazetti (2019) analizan cómo este tipo de consignas suelen ir acompañadas de una estimulación de acciones del tipo “haga su parte”, es decir, se construye un discurso paralelo que podría producir una sensación de culpa en los otros: “si no se pudo lograr el objetivo, es porque tú no hiciste lo suficiente”. Así, la carga es colocada sobre las espaldas de los sujetos quienes terminan por responsabilizarse de acciones que, en realidad, no les corresponde. Frente a ello,

[...] se produce una fragmentación de las responsabilidades sociales, en donde los sujetos parecen constituirse, cada vez más, en agentes aislados al cuidado de su institución y de su círculo próximo. Caso contrario, no podrían alcanzar los niveles mínimos de subsistencia que, en otro momento, el Estado hubiera brindado (Miguel y Tomazetti, 2019:8).

Más allá de que las escuelas toman las riendas a través de estos emprendimientos, casi como única opción, también aparecen cuestionamientos en sus relatos. El director de la escuela del interior considera que es una situación “contradictoria” e “injusta” que tengan que montar estos eventos para conseguir dinero:

[...] se hace difícil, inclusive, contradictorio, que nosotros tengamos que tener un bingo para sostener una institución educativa, o sea, un bingo a mucha gente le despierta sentimientos encontrados, porque es “timba”, es juego de azar para recaudar fondos para una institución educativa que tiene más de cincuenta años



Imagen 19

[...] es una realidad muy cruda, muy quebrante para un docente y que, por ahí uno trata de cubrirlo, pero no dejo de sentir que no es suficiente y que es una especie de dádiva, entonces, tampoco me parece justo. La posición del docente hoy en día es tan difícil desde este lugar, desde todos los frentes, porque si tenemos que armar un bingo o vender pizzas para sostener la escuela, es cambiar de rol en todo momento y como gestor tengo que soportar estas cosas. No creo en la victimización docente, sí creo que somos víctimas. El Bingo fue tomando importancia, porque requiere menos esfuerzo de organizar, acompañar y es algo con lo que recaudamos bien si es que se lo sabe administrar. Eso lo hace cooperadora, pero la

mayoría de los profes compra un bingo o dos y los alumnos también, hay gente que vende por nosotros (Entrevista a director, escuela del interior, 2019).

Cuando el director habla de ser docente y víctima, remite a algo así como un bucle perverso en el que ingresan las escuelas cuando deben hacerse cargo de las instituciones porque el dinero para sostenerlas no llega. Perverso en tanto es el director el que termina por confesar que quienes más compran los cartones de bingo “son los docentes, es nuestro sueldo el que se va en esa recaudación”. Un bucle de favores en el que terminan siendo los mismos docentes que, con la plata de su salario colaboran en que la escuela sea un lugar mejor para sus estudiantes:

[...] es una cuota de nuestro bolsillo todos los meses, es contradictorio lo que hacemos. Es el Estado el que tendría que estar acá. Con la última recaudación compramos cámaras de vigilancia. La plata que se va recaudando, se ocupa para comprar cosas para la escuela y con parte de esa plata se cubre el premio también (Entrevista a director, escuela del interior, 2019).

Escuelas que compran material escolar con lo recaudado de los emprendimientos propios, pero también que entienden y cuestionan que esa no es su tarea y que, muchas veces, el compromiso no es de todos y, habría que cuestionarse, si tuviera por qué serlo. De hecho como lo describe en el siguiente relato, ese bucle perverso involucra todo tipos de tareas incluso la venta de pollos:

Ahora volvimos a tratar de conformar la cooperadora escolar, pero cuesta armar porque a la gente le cuesta comprometerse, no le gusta venir a las



reuniones [...] antes funcionaba mejor porque había un equipo de profesores que vendía pollos, esos profes siguen en la escuela, pero se cansaron, que de todas formas se fueron a la parte del bingo, llevan la parte administrativa, pero queremos formar una cooperadora. El bingo escolar nace desde una cooperadora escolar, pero en realidad es ficticia porque somos los mismos profesores los que estamos acá hace muchísimo tiempo [...] Pero tenemos un bingo escolar que hace tres años lo estamos manejando dentro de lo que es la cooperadora escolar. Es gracias a ese bingo, que no tendría que ser así, porque no es una tarea docente, que nosotros mantenemos la escuela y mantenemos los eventos que desarrollamos como escuela, que son muchos (Entrevista a vicedirectora, escuela del interior, 2016).

Por un lado, este relato da cuenta del compromiso extra que supone sostener estos emprendimientos a lo largo del tiempo, desde la venta de pollos hasta el bingo escolar, dado que la organización, administración y gestión de todo el proceso recae, sobre todo, en el compromiso que no puede dejar de ser fluctuante de docentes y directivos. Un reconocimiento de esa fluctuación en frases como “esos profes siguen en la escuela, pero se cansaron” o “a la gente le cuesta comprometerse”, situaciones que terminan sucediendo porque, por lo menos la vicedirectora, entiende que “mantener la escuela” no forma parte de una tarea, exclusivamente, docente. Probablemente, de lo que se trata no es que cuesta comprometerse, sino que ese compromiso de un modo inevitable cansa.

Es así como las escuelas se hacen a diario, entre el compromiso y el cansancio, entre el emprendedurismo que funciona en la lógica del optimismo cruel. Un círculo infinito de ayudas y negociaciones con sus comunidades conforman sus dinámicas

cotidianas que, a fin de cuentas, siempre terminan por colaborar con el sostenimiento de un suelo siempre frágil que descansa en ese bucle para permanecer a flote.

3.3. Feedback o estrategias de intercambio entre escuelas y comunidades

Estamos trabajando mucho con el municipio, lo cual también me parece injusto, no les corresponde. Ellos apuestan a nuestra institución, como a todas, porque son parte de la comunidad pero, al final, el compromiso acá es el de sostener las instituciones. Es un ida y vuelta, pero no es una cuestión coimera, es un feedback, nos necesitamos (Profesor de inglés y director, escuela del interior, 2019).

El epígrafe de este apartado conforma un relato surgido en una conversación que mantuvimos con un profesor, que remite a otro aspecto asociado con la comunidad y las alianzas que la escuela consigue (Grinberg, 2008). Mientras habla de la necesidad de contar con otros para lograr sostener la escuela, remite a otra búsqueda que hace la escuela que es con agencias estatales o de la sociedad civil en la procura de recursos. Cabe aclarar en Argentina la educación es responsabilidad política y administrativa de los estados provinciales. Por lo que los municipios en sí no tienen responsabilidad directa con el sostenimiento de las escuelas. De forma que toda acción involucra la noción de ayuda, las cadenas de socorro mutuo que involucran logias de gestión muy diferente a la de responsabilidad. Una realidad que, para el director en una entrevista durante el año 2019, estaba muy “clara”:

[...] para mí está muy claro, ellos (refiriéndose a la municipalidad) nos ayudan y nosotros participamos en las actividades que requieren, no por una cuestión de obligación, sino porque los eventos a los que nos invitan



son interesantes, encuentros de teatros con obras profesionales, estudiantinas, concursos audiovisuales, ellos nos tienen en cuenta para las competencias de atletismo, ya que son nuestros alumnos los que participan. Al final, somos todos del mismo lugar (Entrevista director, escuela del interior, 2019).

Puede observarse que frases como “nos tienen en cuenta, nos ayudan y nosotros participamos” se vuelven parte de una alianza que para la escuela es clave y les permite sostenerla en movimiento. Esto resulta necesario como herramienta de retroalimentación tanto para la escuela que necesita conseguir materiales y fondos y para la municipalidad cuyo fin es el bienestar y la participación del pueblo en las actividades propuestas. Así, la vida escolar y barrial dependen, obstinadamente, de ese *feedback* que les garantiza poder cubrir las urgencias que van desde el agua contaminada hasta el almuerzo y los materiales didácticos para dar clases.

El pedido de ayuda mutua no deja de estar presente en la EPGS, en donde la directora comentaba en una entrevista sobre el pedido de ayuda que la escuela hizo para que los vecinos colaboren en la construcción de un horno de barro para poder hornear el pan de la merienda para los chicos (Entrevista flash a la directora, EPGS, 2018). Esa reciprocidad permite crear un vínculo de oportunidades en donde siempre se trata de favorecer a los estudiantes: espacios deportivos, culturales, de recreación, ayudas económicas para viajes de estudio, ropa y materiales escolares, entre otros. Grinberg (2017), refiere a este ida y vuelta como un proceso necesario para garantizar la normalidad en el porvenir de suelos escolares empobrecidos:

La vida en el vecindario y en la escuela es un constante ida y vuelta, donde los sujetos llevan a cabo una serie de acciones para garantizar que las



cosas sean algo normales (acceso a agua corriente y electricidad, pupitres para sentarse y pizarras para escribir) [...] La vida diaria significa la administración constante de tantos detalles; siempre está a punto de deshacerse. En el vecindario y en las escuelas, la norma se compensa con lo que está a la mano y encuentra la manera de descansar. Formas particulares de intensificación se desarrollan en una cadena interminable de batallas y responsabilidades. Casi cualquier infraestructura que se encuentre en estos espacios es el resultado de la acción directa de quienes viven allí (565).

Una cadena interminable donde cada uno de los eslabones que la componen, se vuelve resultado del aporte de los unos y los otros, docentes, directivos y personal escolar, y que siempre funciona en alianza con su comunidad. Un ejemplo de ello es el constante seguimiento de las trayectorias escolares que involucra, directamente, a la municipalidad:

Los referentes municipales nos ayudan y tienen el compromiso de solucionar los problemas económicos de los chicos [...] quizás si hay un problema familiar no vamos a poder resolverlo de lleno, pero sí podemos cambiar la realidad social y educativa de ese joven. Los refrigerios para darles de comer es algo posible gracias a que los docentes colaboran, pero el encuentro de bandas estudiantiles es posible por un trabajo que se logró uniendo voluntades y sumando fuerzas, la municipalidad estuvo con nosotros. [...] una fábrica de guitarras de Villa Berthet nos donó instrumentos musicales (Entrevista a exdirector, escuela del interior, 2016).



En este relato es posible ver cómo la búsqueda de ayuda y la unión de voluntades son claves para la escuela, vuelve a la institución terreno de acción política y las nuevas lógicas de conducción de las conductas actúan ensamblando individuos, instituciones y comunidad. Estrategias que se vuelven los modos, por excelencia, en que los docentes gestionan sus vidas y velan por las urgencias de sus estudiantes. Ahora si ese ida y vuelta es clave, también lo son los diferentes grados de formalización a través de los cuales el estado regula la vida de las escuelas. En esta línea, el exdirector de la escuela del interior comentaba sobre los programas nacionales que llegaban hasta 2016, antes de la asunción del presidente Mauricio Macri en Argentina, en donde la inversión en Producto Bruto Interno destinado a la educación pública había decrecido un 8% (Vázquez, 2019). Esto afectó, de forma directa, la llegada de presupuesto a las instituciones. Por lo que si una institución concursaba para incorporar un programa escolar a su institución (y conseguía el acceso), se convertía en un oportunidad pedagógica y económica para atender a las necesidades que surgieran cotidianamente en la escuela. Desde el papel higiénico hasta la bolsa de residuos era comprado con fondos concursales, pero como si ese suelo, que se sedimenta cuando hay que concursar por fondos para sostener tareas básicas, no fuera suficiente, entonces, más difícil se vuelve ese hacer cuando ni siquiera ese dinero llega:

Hasta el año pasado tuvimos muchos programas, la escuela recibía por programa mucho dinero [...] sin embargo, ya no lo recibimos, tampoco la partida anual extraordinaria de sostenimiento que mandan para pagar los gastos de la escuela [...] porque acá todo debe ser repuesto, desde la bolsa de residuos, hasta el papel higiénico [...]



La última vez que la recibimos fue en el año 2012, que nos mandaron \$2000 y fue un solo cheque a principio de año, lo cual implica un tema grave, porque estamos hablando de convivir en un ámbito limpio y de prevenir enfermedades (Entrevista a ex director, escuela del interior, 2016).

Se produce así una suerte de especulación respecto a cuánto dinero llegará y en qué momento del año, de modo que ocuparse de temas tan esenciales como tener dinero para comprar elementos de higiene y limpieza van formando parte de ese hacer cotidiano y mallando lógicas en las que los sujetos configuran estrategias de acción para solventar cuestiones tan básicas como tener un ambiente limpio para poder prevenir enfermedades. Frente a la llegada de un “cheque por \$2000 pesos” que se vuelve insuficiente a la hora de gestionar la compra de elementos higiénicos, no queda más que aliarse y necesitar de otros eslabones sociales que se vuelven componentes básicos para cubrir necesidades. En esta misma línea, el exdirector de la escuela del interior comentaba sobre el apoyo y la colaboración recibida para determinados eventos, como el encuentro provincial de Bandas estudiantiles realizado en la localidad:

Existe una unión de fuerzas, de esfuerzos, no solo de esta institución, sino de otros organismos y establecimientos, de personas y comercios que colaboran y que suman para la organización que involucran a toda la comunidad [...] Yo creo que este es el mensaje que queremos dejar, aquí hay gente que ha trabajado muchísimo, especialmente los alumnos que han dejado horas de descanso para venir a ensayar y preparar este evento desde hace mucho tiempo.

Entonces, es necesario decirlo y destacarlo, repetirlo y agradecerlo [...] Este trabajo se logró uniendo voluntades y sumando fuerzas [...] (Discurso dado por el exdirector de la escuela del interior en la apertura del encuentro de bandas estudiantiles, 2016).

Es en este suelo compuesto entre ayudas, alianzas e inestabilidades, que el hacer docencia adquiere sentidos nuevos que involucran el desarrollo de vínculos y un entramado de relaciones estratégicas que ocurren en la lógica del gobierno a través de la comunidad (Grinberg, 2016). La escuela se hace a diario desde esas lógicas de gestión que buscan darle la vuelta a la resolución de las propias necesidades, en donde los recursos para cubrirlas llegan como resultado de los concursos estatales y de las alianzas y ayudas del barrio. Vale señalar que esa gestión remite a cosas tan básicas como tener papel higiénico. Ahora, en ese proceso, los equipos docentes van produciendo modos de estar en y con la comunidad que resultan en construcciones colectivas donde la urgencia clave nunca deja de ser la preocupación y el desarrollo de alternativas para enseñar y que los alumnos puedan aprender.

Convertidas en espacios que “lo gestionan todo”, como decía el ex director de la escuela del interior, las escuelas también gestionan sus vidas “puertas abiertas” ante la necesidad de construir alianzas con el afuera que les permitan sostener una matrícula de jóvenes que debe terminar la escuela secundaria. En esta búsqueda, la docencia procura nuevos modos de hacer y asumir actitudes respecto de las diversas trayectorias de sus alumnos, a los que deben cobijar y responder a sus urgencias. Si bien éstas tienen su base en necesidades materiales, es necesario alejar la mirada de la escuela reducida, únicamente, a comedero o asistencia social (Marrone, 2016).

El ida y vuelta con la comunidad, forma parte de dinámicas que ya son parte de los modos del hacer, de las búsquedas y de la construcción de esos modos que remiten



siempre a la vinculación con la comunidad, a partir de la creencia y la esperanza de propiciar la permanencia de sus alumnos y, lejos de las imágenes que pesan sobre los docentes y escuelas emplazadas en espacios más empobrecidos de la ciudad, vemos los modos de ensamble con la comunidad y dentro de la misma escuela que encuentran para producir lo escolar como espacio de enseñanza. En estas búsquedas y alianzas, las escuelas devienen multifacéticas y despliegan, como lo hemos podido ver en apartados anteriores, diversas actividades como encuentros provinciales de bandas, festivales comunitarios, estrategias de microemprendimientos, así como proyectos pensados y sostenidos por la propia institución que, trabajando en conjunto con otras organizaciones de la comunidad, espera incluir a trayectorias escolares que se encuentran en permanente riesgo de abandono.

En este apartado vimos cómo, en tiempos de crisis, el Estado pareciera gobernar desde lugares particulares y las escuelas, sus comunidades y docentes se encuentran, una y otra vez, en la necesidad de tener que habilitar redes de trabajo con la comunidad, intra-escuela y entre docentes para generar experiencias pedagógicas de permanencia que den a los estudiantes la posibilidad, no solo de habitar la escuela, sino de terminar la escuela secundaria. Si las escuelas no desarrollaran estrategias pedagógicas de permanencia (el encuentro de bandas estudiantiles, el concurso para recibir fondos de programas nacionales, la colaboración económica de los docentes para el refrigerio, entre otros), mucha de la matrícula, quizás, no estaría dentro de las escuelas.

3.4. “Si yo no lo hago, ¿Quién lo hace?” estrategias pedagógicas de permanencia

A veces pienso ¿Qué estamos ofreciendo para que los chicos estén en la escuela y no en otro lado? Si la escuela no hace algo por sus vidas ¿Quién lo

hace?, pienso. Pero después me contradigo y vuelvo a sostener que es injusto entrar en esa posición de “si yo no lo hago, quién lo hace” y debería hacerlo el Estado, el Ministerio de Justicia, de Salud, el de Educación (director de la escuela del interior, 2019).

En el epígrafe el director se hace preguntas y duda de si son preguntas que las escuelas deberían responder, habiendo organismos, como los ministerios que deberían cumplir la función de cubrir esas respuestas. Frente a esa no respuesta, escuelas y docentes se hacen entre la participación o colaboración para comprar insumos básicos y desplegar estrategias que motiven y garanticen la permanencia de la matrícula de estudiantes. Ese hacer, inevitablemente, se encuentra atravesado por condiciones históricas en las que los sujetos deben reconfigurarse a la par de la vertiginosidad de los escenarios en los que se movilizan. Todo ello, coloca a la docencia en un lugar en el que no puede ser pensada solo de manera lineal y funcional a las políticas educativas, porque hay algo más allí que se vincula con la responsabilidad de dar soluciones a los suyos. Esto forma parte, en sí, de un proyecto colectivo que tiene sentido y valor en la comunidad en la que se desenvuelve.

Frente al escenario de supuesta ausencia o la idea de que “el Estado no aparece”, sostenida por diversas voces, podríamos decir que el Estado sí está presente, pero su presencia se disfraza de regulaciones complejas que vuelven engorrosas las soluciones a corto plazo. Ya sean los fondos concursales y las negociaciones extensas para obtener recursos materiales, la docencia se vuelve solución inmediata, acción cotidiana, vínculos, decisiones y compromiso con la comunidad, con el lugar de trabajo y con los sujetos.

Si bien pareciera que la urgencia coloca a la enseñanza en última instancia, la vida de las escuelas no se resume solo a tapar vastas necesidades, también en ese proceso procuran darle una vuelta a lo que hacen y buscan modos de que su tarea



haga sentido en las trayectorias de aprendizaje. De igual modo, esto será analizado en el quinto capítulo de esta tesis que profundiza la enseñanza como objetivo clave. Mientras tanto, las voces de los docentes sostienen, desde el sentido común, la idea de un Estado que pareciera tener una presencia difusa, en donde son las escuelas quienes llevan a cabo una lógica escolar que sostiene la gestión de la vida toda. Sobre ello Grinberg (2017) dirá:

La “gestión de lo social” adquiere notas particulares en un tiempo donde muchos han decretado o lamentado la eliminación del Estado y su reemplazo por el empoderamiento de la comunidad. Ahora, lejos de esa eliminación nos encontramos con políticas y la acción del Estado permanentemente en los barrios. Modos que desde ya involucran la policía, pero también otros modos de intervención. De hecho, el estado es un agente activo de las biopolíticas del ego y del emprendedurismo (61).

Es decir, desde las escuelas afirman que “el Estado no apareció”. Sin embargo, se vuelve contradictorio que con este mismo es con quien negocian recursos, constantemente. Ya sea la Municipalidad o el Ministerio de Educación, el Estado está allí, regulando la vida; o ya sea que los directores deben escribir mails a los supervisores regionales solicitando el dinero de los concursos que ganaron y no llega, el Estado sigue haciéndose presente, determinando el tiempo y la manera en la que ese dinero llegará. Esto se vuelve contradictorio y son los mismos docentes y directivos quienes lo reconocen:

El Estado no apareció este año, económica ni materialmente, algo de material nos llegó en lo que va del año, fuimos una escuela seleccionada



para conectar internet, han conectado las máquinas que ya teníamos, pero el servicio no está funcionando. Eso es lo contradictorio, tenemos servicio, pero las computadoras las tuvimos que poner nosotros. La última tanda de computadoras de conectar igualdad, lo que hice como director la tuvimos que retener, la pusimos en biblioteca como parte del material didáctico. Sabíamos que no iban a venir más, que iba a desaparecer y desapareció, lo cual es una lástima. Las computadoras están con acceso para docentes y alumnos, fue una decisión arbitraria, pero teniendo en cuenta lo que se venía, que no era nada, decidimos administrarlo de esa manera (Entrevista a director, escuela del interior, 2019).

Este relato es un ejemplo de cómo el Estado regula tiempos y recursos haciéndose presente de modo que no hacen más que sumar precariedades (Grinberg, 2015, 2017). La escuela ganó un concurso para que les conectaran internet, pero todavía no se lo conectan y, aun habiendo ganado un programa que les proporciona la conectividad a internet, las computadoras no llegaban. Gran contradicción. Frente a esto, el director decide retener las computadoras del programa Conectar Igualdad¹² que son, en su gran mayoría, para los estudiantes y colocarlas en la biblioteca para que todos puedan tener acceso a ellas. Nuevamente, entre la incertidumbre y la desidia la escuela se autogestiona.

La EPGS vive situaciones muy similares. En el siguiente relato la profesora de historia realiza un análisis respecto a por qué, hasta la actualidad, la escuela no cuenta con presupuesto para un edificio propio:

¹² El programa Conectar Igualdad fue una política de Estado implementada durante el mandato de la presidenta argentina Cristina Fernández, desde el año 2010. Decreto 459/10. El objetivo principal fue reducir la brecha digital, educativa y social en el sistema de educación pública. El mismo sufrió recortes presupuestarios a partir del año 2015 con la asunción presidencial de Mauricio Macri, para luego quedar, definitivamente, sin vigencia.



Hay problemas con el Estado [...] que esta escuela funcione y que aún no tenga un edificio propio es porque el Estado aún no lo proporcionó, eso forma parte de una situación de poder [...] cada vez que puede va amedrentando, a través de acciones: no nos aprueban las horas de proyecto hasta junio, es decir, no cobramos, nos pagan en julio todo junto. Eso también genera una cuestión que, por más que no quieras o pienses que no lo necesitas, hay que vivir en un sistema como valor de cambio, es una disputa que se la damos al Estado (Entrevista a profesora de historia, EPGS, 2018).

La situación de poder de la que habla la docente coloca al Estado como el propiciador de tiempos y espacios en el que los recursos llegarán a la institución. Desde el dinero para construir el edificio escolar hasta para pagar los sueldos a los docentes. El sentimiento de “amedrentamiento” o “injusticia” es cotidiano en los discursos escolares, así como el sentimiento de docentes de desresponsabilización estatal que coloca, una y otra vez, a las escuelas en la obligación de hacerse a ellas mismas sin los recursos para lograrlo. Se produce así un “sistema como valor de cambio” que no es más que la negociación constante entre escuela, municipios y ministerios. En medio de eso, la comunidad barrial también se vuelve fundamental en el sostenimiento diario de las instituciones. Como se puede ver, el Estado no deja de estar allí, regulando todo, pensando estratégicamente las formas en las que las escuelas deberán moverse y gestionarse. Cuánto, cuándo y cómo llegará ese dinero, es una cuestión de poder que las coloca siempre en un lugar de espera y de incertidumbre.

Las pocas certezas en barrios de extrema pobreza no son una constante. Hay bocas que llenar para que, luego, esos alumnos estén en condiciones de aprender, y es allí cuando las escuelas deben gestionar sus propios recursos, pero la situación no es fácil:

[...] para nosotros es un poco difícil [...] en el caso de las gestiones, las hacemos a través de Lotería Chaqueña, esperamos tener buenos resultados, aparentemente nos dijeron que nos iban a ayudar este año con algo de presupuesto, que vayamos a preguntar de nuevo la semana que viene. Indudablemente, el Estado por ahí pone el pie y ajusta mucho estas cuestiones [...] El Estado no tiene en sí la visión de que la educación está en crisis y la educación lo está, entonces ¿qué alternativas proponemos dentro o fuera de ese sistema? porque no está dando los resortes para contemplar las realidades sociales de estos tiempos (Entrevista a profesora de filosofía, EPGS, 2018).

Vemos que son las escuelas las que deben ir a preguntar si la semana que viene ya les toca algo de presupuesto, al mismo tiempo que el ajuste presupuestario es vivido, muy a pesar de las instituciones, como una necesidad de buscar otras alternativas, ya sea “fuera o dentro del sistema”, como lo dice la docente. Si es por dentro del sistema, tendrán que esperar la habilitación presupuestaria en los tiempos que el Estado decida; si es por fuera del sistema deberán autogestionarse sus propios recursos. Esta situación hasta parece “mal intencionada”, como lo relata el director de la escuela del interior:



Hoy en día me parece hasta mal intencionado, vemos el abandono como parte de una mala intención, el abandono del Estado frente a la escuela pública, nosotros tenemos la ventaja de tener la gente involucrada, es la gente que hay acá, esas personas son profesores, son docentes. Hoy, la misma profesora de economía es una de las que nunca falta y ahora está repartiendo el cocido y la comida a los chicos en la competencia de atletismo (Entrevista a director, escuela del interior, 2019).

Este tipo de declaraciones, están vinculadas a la categoría “responsabilización” cuyo concepto surgió, originalmente según Grinberg (2008) Halse, Hartung y Wright (2016) del contexto de los llamados estudios de gubernamentalidad, propios de las sociedades de gerenciamiento. Actualmente, se lo utiliza en diversas ciencias sociales para describir tecnologías de gobierno que se centran en la cuestión de cómo gobernar a los individuos libres y que su destino dependa, en gran medida, de las elecciones individuales y, por ende, de sus libertades y responsabilidades (Rose, 1996). Esta idea, trasladada al ámbito escolar, le atribuye mayor sentido a los relatos de campo que he venido desarrollando en este apartado. Autores como Ball (200); Nambissan (2017) y Mcleod (2019) componen lo que se denomina la era de la responsabilización, dentro de la cual el trabajo docente termina por conformarse y definirse a partir de regímenes de gobierno cambiantes y retóricas políticas que van marcando las responsabilidades de los unos y los otros, mientras que

[...] en estos arreglos, el Estado obliga y responsabiliza a los individuos, familias y profesionales de la gestión de sus vidas, retrocediendo de la provisión social activa e ideando marcos jurídicos que establezcan reglas

que regulan la distribución social, así como criterios para su monitoreo y desempeño continuos (Halse, Hartung y Wright, 2016:140).

Estas regulaciones y criterios de monitoreo se han podido ver ejemplificados en situaciones como el presupuesto para la construcción del edificio escolar en la EPGS o la espera para la resolución de los problemas de conectividad y falta de material tecnológico en la escuela del interior. Vemos, entonces, que las lógicas de responsabilización forman parte de una reconfiguración en el ejercicio del poder por parte de los individuos y en la toma de decisiones que son llevadas a cabo. Sobre esto Grinberg (2008) habla de una “reingeniería” de las organizaciones institucionales que

[...] apunta a producir cambios en este sentido; acercar la decisión al ámbito de la ejecución. Pero ello, creemos, no debe confundirse con ampliar los márgenes de la acción de los individuos. En nada está vinculado con la democratización del poder, sino con nuevas lógicas de su ejercicio. Se crea, así, un sujeto de responsabilidad que ahora, en todos los niveles y espacios, hace política. Política que se expresa en la responsabilidad individual de llevar a cabo unos consensos dados (122).

Ese sujeto de responsabilidad del que habla la autora toma la posta y, frente a un escenario de urgencias, acciona. En la EPGS esto se materializa, por ejemplo, en una vivienda que la directora, junto con la comunidad barrial, gestionaron para que Gustavo, un alumno, no tuviera que ser trasladado a un centro de menores:

Desde el Instituto de Viviendas no está permitido que se otorguen casas a personas sin familia y menos a menores de edad, como el caso de Gustavo.



Él debería estar en un hogar de menores, entonces nosotros decidimos que está bien acá, en el barrio. nosotros vimos que el Estado gobernante está ausente en esos lugares donde los jóvenes quieren aprender y, desde este lugar, colaboramos para que puedan seguir (Entrevista a directora, EPGS, 2019).

En otras palabras, el Estado siempre está allí, aparece y se hace presente en tiempos y espacios que transcurren entre la incertidumbre, la espera y el “tener paciencia para que la bajada de línea presupuestaria se concrete”, como decía una docente de plástica de la EPGS. Esto da cuenta de la importancia de que el estado asuma su función que no es más que brindar líneas de acción política eficaces y marcos legales que permitan el fortalecimiento, la cohesión social y el diálogo con la sociedad, respaldando en tiempo y forma la gestión de soluciones posibles a problemas que el Sistema Educativo, en general, no ha podido resolver.

El Estado también está allí para decidir si darle o no darle una casa a Gustavo para que se quede en su barrio y siga estudiando en su escuela y, sobre todo, está presente en las decisiones que las escuelas deben tomar, apresuradamente, porque las urgencias son muchas y el presupuesto poco o muy apretado, como lo comentaba el director de la escuela del interior:

[...] el tema presupuestario este año sigue siendo más complejo. En lo que va del año, sumado al año pasado, hemos recibido, prácticamente, cero presupuestos. Cuando digo cero, es cero. Eso es una cuestión muy



desalentadora [...] Este año volvió a salir PMI¹³ y nosotros no estamos tampoco. Ya el año pasado se había solucionado el problema de esta escuela, de algunas rendiciones que no coincidían y nosotros entramos en un sistema que nos aseguraba que este año sí tendríamos ese aporte. Pero recibimos un mail de nuestro supervisor que este año no salimos seleccionados. El mail fue en contestación a una pregunta que nosotros hicimos, si no tampoco íbamos a recibir. El por qué no recibimos, se vuelve desalentador para las épocas que estamos viviendo [...] (Entrevista al director, escuela del interior 2019).

Ese desaliento y las preguntas constantes sobre el “qué pasará con” el programa, el proyecto, los recursos, los concursos, en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza, se traducen en una (mala) suerte de empoderamiento y virtuosismo, que a las escuelas no les queda otro remedio más que asimilar, reconocer el problema y, sobre eso, gestionar. No hay, en estos casos, oportunidad de rendirse frente a un concurso no ganado, las escuelas deben seguir en búsqueda y movimiento, de lo contrario su matrícula bajaría y sus puertas cerrarían. En esta misma línea, el siguiente fragmento muestra una conversación en de una clase dictada en la EPGS, en la asignatura Construcción Ciudadana, donde se podrá observar cómo los estudiantes analizan la idea de un Estado “presente” para algunos pocos y “ausente” para otros muchos. El profesor había llevado recortes de noticias relacionados con decisiones políticas implementadas por el Estado que gobernaba en el año 2018:

¹³ A lo largo del año 2009, el Consejo Federal de Educación (CFE), conformado por las máximas autoridades educativas nacionales y provinciales, acordó un Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución CFE N° 79/09) y un conjunto de lineamientos, concursables, para la Educación Secundaria, entre ellos se encontraban los Planes de Mejora Institucional que apuntaban al fortalecimiento de la escolaridad secundaria obligatoria.

P¹⁴: El Estado es como una mesa, tiene patitas que intervienen en diferentes lugares [...] Yo les traje algunos recortes de diarios y revistas, les voy dando uno a cada uno y vamos leyendo -



Imagen 20

los reparte-. A ver qué podemos encontrar. ¿Quién quiere leer el primer recorte?

A¹⁵¹: Se lee que hubo un retroceso de las políticas en derechos humanos desde que asumió Macri.

P: ¿Por qué hay retroceso en eso, chicos? A ver, si hay un retroceso en políticas de derechos humanos ¿hay menos ciudadanía o mayor ciudadanía? A²: Menor...

P: Menores derechos ¿Por qué? A ver qué más encontraron en la nota - camina por el aula- [...] A ver ¿quién más lee otra nota? -se detiene- Aquí, Eloisa.

A³: Desde junio el gobierno empezó a dar de baja las pensiones por discapacidad.

A⁴: Y también a los jubilados

P: Bueno, tenemos a jubilados y pensionados ¿Y eso los afecta a ustedes? ¿o no?

¹⁴ Profesor

¹⁵ Alumnos



A1: Obvio

P: Y sí, porque nosotros conocemos a alguien de nuestra familia que tenga una pensión o jubilación ¿y en qué afecta a las personas esto?

A2: En que el abuelo no tiene plata para comprar.

P: Exacto. A ver, ¿quién más? A3: Yo, los servicios públicos aumentaron más de un 2000% en los últimos 3 años.

P: ¿Qué es un servicio público? A1: Agua, gas [...] A2: Transporte público

P: ¿Qué derechos tienen ustedes? A2: Derecho a la identidad

P: ¿Tienen derecho a la vivienda? A5: Sí

P: ¿Pero tienen la vivienda? A5: No

P: Ah, entonces quiere decir que tenemos derechos, pero alguien no los está brindando. A6: (lo corrige al profesor) No nos está garantizando [...]

P: ¿Y quién no me lo garantiza? A1: El Estado.

P: ¿Y por qué piensan que no nos garantizan esos derechos? ¿El Estado está ausente o no está ausente en su barrio? A4: Está ausente, por eso somos pobres.

P: Entonces, si vamos al caso, hay gente que decide por ustedes [...] La ciudadanía a veces avanza porque hay mayores garantías u otras veces ¿qué hay? ¿qué pasa? A7: Se retrocede

P: Hay retrocesos cuando a mí me sacan derechos ¿a ustedes en el último tiempo les sacaron derechos A8: Sí, a la salud

P: En los últimos años, ¿ustedes tuvieron más derechos o menos derechos? A2: Menos.

P: Bueno, que le sacaron A4: Nos sacaron el plan progresar A6: La educación pública.

P: ¿Hay más trabajo o menos? A2: Menos A6: Hay menos plata.

P: Ustedes mismos contaban el otro día que en la salita no había remedios, no había inyecciones. ¿qué más, chicos? A ver [...]las fuerzas del Estado ¿cómo actúan en el último tiempo? A11: Mal, hay represión.

Respecto a esta conversación en clases, el objetivo del profesor era enseñar a sus estudiantes cuáles eran sus derechos como ciudadanos y, realizando un análisis de la coyuntura política argentina de ese entonces, que pudieran comprender cuáles derechos estaban siendo cubiertos y qué líneas políticas el gobierno había tomado la decisión de recortar, como fue el caso de las pensiones jubilatorias. Este escenario, da cuenta que los recortes presupuestarios a determinados sectores de la sociedad siguen estando en manos de un Estado que no está ausente, sino que en todas partes a través de una serie de programas y decisiones.

En otras palabras, no hay una retirada del gobierno, sino un gobierno que, constantemente, llama a la ciudadanía virtuosa (Rose, 1999) para que la comunidad pueda convertirse en agente de su propio bienestar. Independientemente, de la retórica de los barrios marginales. Nos encontramos con que en “el gobierno de la población, se desenvuelven líneas de manejabilidad basadas en un supuesto empoderamiento de la comunidad (Grinberg, 2017), así como en líneas de vuelo que surgen, a veces en silencio, donde esa agencia se convierte en un complejo grupo de prácticas que no tienen nada que ver con las imágenes de barrios marginales (Davis 2016). Esto implica encontrarse con escuelas que se desenvuelven a través de estrategias de acompañamiento no solo pedagógico, sino que a su vez responden a demandas de cuidado, interdependencia y responsabilidad relacional, sobre todo hacia los demás, no solo del yo (Grinberg, 2019). Esas estrategias se traducen en ejemplos como los de la casa gestionada para Gustavo, el bingo escolar, la venta de pizzas u otros tantos emprendimientos que se han plasmado en este trabajo de



investigación. En todos ellos, hay una reconfiguración de las prácticas escolares, en donde lo ordinario se convierte en la capacidad, cada vez más efectiva, con la que cuentan las instituciones para autogestionar la vida en las escuelas, así como el empoderamiento de la comunidad barrial que se alía con aquellas para responder a urgencias comunes.

En este apartado hemos dado cuenta del desarrollo de estrategias pedagógicas de permanencia llevadas adelante por docentes de ambas escuelas. De igual modo, hemos dado cuenta de las formas de gestión de la vida que se asumen en la cotidianidad de escuelas periféricas para dar batalla a los discursos meritocráticos y excluyentes que intentan ir en retroceso de la idea de pensar la educación como un derecho. Un ejemplo de esto fue la clase de Construcción ciudadana. Asimismo, vimos como escuelas y docentes construyen, en sus territorios, tramas relacionales con su comunidad para dar respuestas a problemas situados. Es en este punto donde la docencia, en tanto acto político, toma potencia. Una potencia que no es más que el trabajo compartido con otros, el cual intenta buscar, incansablemente, buscar formas mancomunadas de trabajo con el Estado.

3.5. Hacer docencia en tanto acto político

Hacer escuela en regiones periféricas del sur global, en general, pero particularmente en la provincia del Chaco, se vincula con “decisiones personales, profesionales y políticas”, como lo decía la directora de la EPGS cuando el proyecto pedagógico empezó a pensarse. Tal como aquel viejo *slogan* feminista que afirma que “lo personal es político”¹⁶, la docencia termina siendo, como lo hemos visto a lo

¹⁶ La cita que da origen a este slogan es de Hanish, C. (1970). The Personal is political. En S. Firestone, y A. Koedt, *Notes from de the second year: Women's liberation. Major Writings of the radical feminists* (págs. 76-78). New york: Radical Feminism.

largo de este capítulo, responsabilidad personal y gestión de la propia vida y la de los otros. Respecto a ello, Coppel (2009) explica que, si bien hay una clara distinción entre el campo personal y político, ambos se encuentran íntimamente ligados para dar sentido a la vida en común:

[...] partiendo de la base de que la distinción entre “lo personal” (lo que es propio de la persona, lo que concierne a la propia vida) y “lo político” (lo que es propio de la comunidad, lo que concierne a la vida en común) es una distinción convencional...el lema descubre que las cosas más cotidianas...son políticas y que, por tanto, pueden y deben formar parte de la lucha por la transformación social en aras de la libertad, es decir, en aras a la apertura de los horizontes vitales, propios y de los otros (106).

La docencia, entonces, siempre entendida en relación con el hacer con otros involucra aspectos personales que se traducen en una adhesión a luchas que, si bien influyen aspectos ideológicos y sentidos propios, son comunes a un mismo proyecto pedagógico, tanto en la EPGS como en la escuela del interior. Se trata de otras formas de construir relaciones que partan de la Economía social, solidaria y popular, al mismo tiempo que intentan ser formas de interpelar a los modelos tradicionales de acumulación del capital que, históricamente, han excluido, segregado y dejado afuera a múltiples trayectorias escolares. Dichas formas involucran al trabajo docente desde diversos lugares, tal como lo planteaba la profesora de historia de la EPGS en una entrevista durante el año 2018:

[...] la docencia debe ser entendida en tanto acto político por el solo hecho de estar insertos en una coyuntura de la que es necesario hablar y accionar



[...] nosotros estamos insertos en una coyuntura política en la que sí o sí hay que hablar, es parte de nuestra sinceridad docente con ellos y con nosotros mismos. Sea el gobierno que sea, estamos en una coyuntura política que los afecta, nos afecta a todos, pero sobre todo a ellos que son los más vulnerables [...] quizás si nosotros sembramos la semilla en ellos, algo cambia (Entrevista a profesora de historia, EPGS, 2018).

Como un acto político intenta posicionarse lejos de aquella aparente neutralidad que, históricamente, ha envuelto a las prácticas escolares, al igual que plantea hablar con los estudiantes de todo aquello que forma parte de su identidad como sujetos que viven en un contexto que no deja de segregar sus vidas. ¿Dónde está el Estado? ¿Qué les garantiza? ¿Cuáles son los derechos y obligaciones que tienen como ciudadanos?, todas preguntas que forman parte, ya, de las clases; como veíamos en la materia construcción ciudadana en la EPGS. En situaciones como la de clase, se puede afirmar que las instituciones devienen terrenos de acción política, no solo por las nuevas lógicas de conducción de la conducta y de regulación de la vida, que desde ya marcan dinámicas particulares en los modos de hacer y gestionar la docencia, sino también porque es en ese mismo terreno donde los docentes problematizan, junto con sus estudiantes, la realidad que los afectan, tal como lo planteaba el profesor de matemáticas de la EPGS durante una entrevista realizada en el año 2018:

La vinculación con las problemáticas de la escuela es desde que uno llega y cruza ese portón [...] cuando sos docente te vas formando una visión de tu propia vida, pero sobre todo la de tus alumnos y terminás por defender determinadas banderas que se basan en mejorar todos los días y es muy

difícil que esas banderas tengan un paralelismo con una escuela desigual o un Estado que contemple la desigualdad social [...] no puede haber paralelismo con eso, porque es algo que afecta al barrio y a la comunidad [...] para nosotros es casi siguiendo, si lo querés analizar de manera más profunda, una educación crítica, porque entendemos la educación en tanto acto político y nuestra actividad no es solo ser docentes.

Abordar la docencia desde estos lugares, es reconocer -de por sí- una doble cara con la que se enfrentan los docentes a diario: por un lado, aquello de lo que pareciera que forma parte, ya, de su labor cotidiana: una práctica que no es neutral, es decir, que incursiona en un contexto y una realidad particular con la que se hace difícil no involucrarse y, por otro lado, las formas de cuidado que emergen en post de hacerse cargo de esa complejidad, que no es más que estar siempre al servicio y al cuidado de los otros (McLeod, 2019). En esta doble línea, la docencia se reconfigura para volverse una práctica cada vez más multifacética, en tanto gestiona lo escolar desde un terreno de acción política. En palabras de Rose (2007), en esta vorágine lo social va dejando paso a la escuela y a la comunidad como un territorio nuevo para la gestión de la existencia individual y colectiva” (117). Esto adquiere especial valor, en el marco de lo que sucede en las escuelas donde he desarrollado esta investigación,



Imagen 21

modos de hacer política, de problematizar el mundo en común que se habita, como se observa en la imagen a la

docente . En definitiva, de hacer comunidad (Redondo,2016; Lenger y Machado, 2013).

Hablar, problematizar el mundo, gestionarlo, hacer docencia en tanto acto político está vinculado con lo Arendt (2016) denomina *vita activa*. En esta categoría conceptual la autora da cuenta de las actividades troncales que forman parte de la vida de los seres humanos: la labor, el trabajo y la acción; las cuales, al mismo tiempo, dan cuenta de las condiciones básicas de existencia en la tierra: la mundanidad, la pluralidad y la vida. Por lo que se entiende que la condición humana de la labor es la vida, la del trabajo es la mundanidad y la de la acción es la pluralidad. Es interesante tomar lo que aquí se plantea en tanto los docentes se hallan, activamente, comprometidos con actividades propias de la condición humana, desarrollando su labor desde las extrañas y perversas mezclas de esperanza, desesperación y optimismo cruel (Berlant, 2020). La labor, el trabajo y la acción son elementos que atraviesan la práctica docente en sí y que se fusionan con elementos mundanos y plurales que configuran los contextos en los que ella ocurre. Paradójicamente, esta labor también genera en los docentes sentimientos negativos como la “injusticia”, tal como lo planteaba, en el año 2019, el director de la escuela de La escuela del interior unos párrafos atrás: “un sentimiento muy profundo de injusticia hacia la docencia, porque el abandono de la escuela pública hasta parece mal intencionado”. Sin embargo, los docentes conviven dentro de instituciones en donde se configuran opiniones políticas nacidas de una crítica hacia el mundo tal como es y de la convicción de que este mundo puede ser distinto.

Vimos, a lo largo de este capítulo, los modos en que la docencia se hace entre una precariedad que ha ido configurando un suelo histórico, cultural, político y escolar, a lo largo de sus historias institucionales. El suelo cotidiano del hacer en comunidad devela la manera en que las comunidades educativas se desenvuelven,



constantemente, en la búsqueda de estrategias que permitan el acceso y la permanencia de los estudiantes, y cómo estas encuentran también la potencia gestora para desarrollar espacios institucionales tendientes a la permanencia de estudiantes que, de otra manera, no estarían dentro de las escuelas. Por ello es que se percibe, constantemente, esta idea de vinculación, organización y *feedback*. En el discurso esto es traducido por los directores como una gestión de “todo”, así lo decían “nos encargamos de todo”, en donde “sumar esfuerzos y unir voluntades” se presentan como estrategias que, constantemente, buscan y encuentran para resolver las urgencias de lo cotidiano. Estas formas de vinculación entre docentes, comunidades y realidades complejas, se vuelven regulación diaria de la vida escolar. El Estado se asegura de regular a las comunidades sin involucrarse directamente, logrando la implantación de mecanismos de autogobierno por parte de las escuelas. El gobierno, gobierna sin gobernar, a través de tecnologías de control como proyectos que solicitan resultados cuantitativos, concursos, pedidos de presupuestos o dinero que provee a cuentagotas. A su vez, el carácter inestable de la cotidianidad en barrios sumergidos en la pobreza hace que los sujetos deban tejer formas de vinculación colectiva como respuesta a una estructura social, política, educativa y económica precarizadas y marginadas (Merklen, 2005). En suma, los materiales de limpieza, las tizas, el pizarrón, el horno de barro, o las bicicletas, todo debe ser gestionado por las escuelas. Dado que para acciones tan básicas como garantizar cierta limpieza para prevenir enfermedades, no les queda más que concursar por fondos o aliarse con organismos estatales cuando estos no llegan.



CAPÍTULO IV

LA CONSTRUCCIÓN DEL LUGAR ESCUELA





Este capítulo profundizará en otra de las categorías conceptuales emergidas del análisis del material empírico, denominada *lugar escuela*. En ella encontramos una relación íntima con la categoría de *suelo escolar*, en tanto ambas conjugan aspectos simbólicos y materiales que forman parte de hacer de la escuela un lugar más habitable para trayectorias que se encuentran con riesgo de abandono o ausencias prolongadas.

Al igual que en el capítulo anterior con la categoría de *suelo escolar*, aquí la categoría de *lugar escuela* fue construida a partir del trabajo de campo y el intercambio de narraciones y conversaciones con los protagonistas de las instituciones. Se trata de un concepto potente para comprender los aspectos materiales que edifican, literalmente, los muros donde transcurre lo escolar, pero también los significados que las personas le imprimen para que se vuelva un lugar habitable, un cuarto propio, como lo planteaba Woolf (1993): una vida en común “que es la vida verdadera, no las pequeñas vidas separadas que vivimos como individuos [...] sino la libertad intelectual que, fin de cuentas, depende de cosas materiales” (77). Si bien, la autora lo plantea desde una perspectiva feminista y desde la importancia de lograr una independencia económica para conseguir, así, una libertad intelectual, el sentido de tener un cuarto propio puede trasladarse a lo escolar, a la escuela como lugar propicio para potenciar las intelectualidades que no se construyen si no es a partir de proyectos comunes que construyan una materialidad posible para que esa intelectualidad tenga lugar.

Estas escuelas que se ven enfrentadas a reorganizar la vida escolar deben crear -a diario- instituciones que se ocupen de las crisis y el devenir de sus estudiantes. Frente a esto, parte de su preocupación radica en ¿Cuál es el lugar que ocupa la escuela en esas vidas? ¿Cómo construir ese lugar? ¿Cómo es ese lugar? Aquí cobra sentido lo artesanal, en tanto formas minúsculas de búsquedas para hacer de la escuela un lugar habitable, de detalles en los que se detienen los docentes para



construir un lugar que se ocupa de una población en riesgo. Como marco, se fabrica una materialidad institucional en donde la libertad intelectual, de la que hablaba Woolf, pueda concretarse a través de diferentes estrategias pedagógicas, como se verá a lo largo de estos apartados. Si esto, nuevamente, vale en general para cualquier institución, cuando se trata de jóvenes que en muy corto tiempo de vida han atravesado y atraviesan múltiples exclusiones, esa construcción de lugar se vuelve clave para propiciar que, escolaridades intermitentes se vuelvan más estables y consigan, no solo estar en la escuela, sino también y, principalmente aprender. Esta preocupación es sintetizada de modo clave por un profesor de matemáticas “[...]el primer paso es que estén adentro, solo así podemos empezar a trabajar y acompañar, porque si no están, no tenemos nada para hacer”.

Retomamos, la teoría de lugar o topofilia (Yory, 1993;1997;1998) para explicar los recursos simbólicos y materiales que, dados los contextos de pobreza en que estas escuelas están emplazadas, se vuelve una necesidad contar con ellos para sostener escolaridades, muchas veces, intermitentes. Partiendo de estas ideas, las escuelas se convierten en espacios de gestión política por excelencia -una nueva arena sobre la cual gestionar, como lo planteaba en el marco teórico- en la medida que dejan atrás una concepción homogénea, tanto de distribución espacial como de temporalidad de aprendizajes-y apuestan al lugar como espacio colectivo e identitario.

Cabe aclarar que la utilización de conceptos como lugar y espacio se construyen desde aspectos de la vida escolar muy diferentes, aunque ambos guardan cierta ambigüedad entre sí, dado que tanto espacio como lugar terminan problematizando aspectos sociales, políticos, económicos y culturales de la vida en las escuelas y del trabajo docente (Flecha Macías, 2018). Desde aquí, el lugar escuela surge como categoría nativa a partir de relatos que fueron construyendo la idea de

espacios vividos como propios o lugares de pertenencia, como lo decía la asesora pedagógica de la EPGs:

Los chicos más grandes aportan, debaten en reuniones, hacen sus propias reuniones y eso habla de un sentido de pertenencia que tienen con la escuela, la defienden, se enojan con ella, la cuidan, saben lo que costó tenerla, se sienten bien acá y quieren estar, muchos dicen que quieren vivir, incluso [...] Generar espacios en común para ellos, hace que puedan intercambiar experiencias, ver las cosas desde otro lugar, ayudarse (Asesora pedagógica, EPGs, 2018).

Partiendo de esta cita, es posible dar cuenta de cómo la escuela configura espacios de intercambio de experiencias planteados desde la reciprocidad de intencionalidades sociales y colectivas, es decir, lo que todos defienden, también se defiende, lo que es de todos, también es lo propio y genera expectativas, por eso se “enojan”, como decía la asesora pedagógica, si ven que alguien no está haciendo las cosas bien para cuidar la escuela no va bien. Esto se vuelve parte de lo que Certeau (2010) denomina una dialéctica constitutiva de la conciencia de sí, es decir, un pensamiento que se genera desde sí y se convierte en un sentimiento compartido y colectivo; una configuración que va y viene entre lo social y el repliegue íntimo. Esto es interesante pensarlo desde la categoría de *lugar escuela* en tanto da cuenta de que, es en ella el lugar donde hay algo que también es mío y a lo que pertenezco (en este caso, el espacio donde los estudiantes discuten una situación particular) y que, inmediatamente, también les pertenece a otros de cuya vida soy parte.

Si bien esto podría valer para muchas otras escuelas, trabajaremos sobre la particularidad de estas instituciones y sus estudiantes cuyas vidas han sido, de muy



diversos modos, precarizadas y en donde la escuela se configura como la única oferta educativa que se ofrece en estos barrios, tratando de alojar matrículas fluctuantes (Grinberg, 2009) y volverse contracara de aquello que devino el mundo para estos jóvenes; esto es, un lugar menos cruel en donde habitar. Para quienes han vivido diversas situaciones de exclusión -incluso habitacional- construir, hacer y tener lugar se vuelve algo menos que un detalle. Por esta razón, sostengo que los lugares se habitan cuando hay un sentido de lo propio, esto implica apropiarse del espacio y, en consecuencia, convertir el espacio vivido en lugar

[...] adaptarlo, usarlo, transformarlo y verter sobre él la afectividad de las personas, la imaginación de quien lo habita, una práctica que se vuelve creativa y que afirma la ilimitada potencialidad humana al reconocerse en la obra creada, otorgando al espacio sus múltiples dimensiones perdidas: lo transfuncional, lo lúdico y lo simbólico (Lefebvre, 2013:45).

Dado que el lugar escuela puede llegar a tener significados múltiples, me interesa proponer tres categorías que emergen de la vida escolar de estas escuelas y que permitirán delimitar y organizar la discusión en los siguientes ejes: 1) La confluencia de relaciones de entendimiento y responsabilidad por los otros, en donde todos puedan sentir el lugar escuela como propio; 2) La construcción de un lugar común, que dota de identidad a la comunidad educativa dentro del barrio y 3) El acompañamiento pedagógico a escolarizaciones intermitentes y la preocupación por parte de los docentes para que los alumnos estén en la escuela.

El análisis de este concepto se torna aquí un desafío complejo, porque compete más a una interpretación de lo que “es” el lugar para los otros, que una descripción de lo que se “ve” o percibe como una materialidad. Por ello, trabajaré con las reflexiones,

preocupaciones, respuestas e intereses que los protagonistas de estas instituciones transitan a los efectos de construir un lugar.

4.1. Entender a la comunidad: la escuela como lugar habitado colectivamente

[...] mientras más uniforme se vuelve el espacio exterior en la ciudad contemporánea y apremiante, debido a la longitud de los trayectos cotidianos [...] o a sus miedos fantasmagóricos, más se reduce el espacio propio y se valora como lugar aquel donde uno se encuentra finalmente a salvo, territorio personal y privado donde se inventan maneras de hacer que adquieren un valor definitorio: "Esto yo lo hago así "[...] Cosa extraña, entre más el espacio propio se vuelve exiguo, más se carga de aparatos y objetos. Se diría que es necesario que este lugar personal se haga más denso, material y afectivo, para devenir en el territorio donde se arraiga el microcosmos familiar, el lugar más privado y querido (Certeau, 2010:149).

El territorio personal, tal como lo expresa Certeau es aquel en donde las maneras de hacer cobran un sentido propio. Algo de eso podemos ver reflejado en estas dos imágenes que se sintonizan con fabricaciones que aportan identidad a sus instituciones y se vuelven significativas. Ello en tanto son resultado de trabajos colectivos:



Imagen 22



Imagen 23



Por un lado, un par de mesas colocadas en el patio, a cargo de un grupo de profesores y alumnos que sostienen macetas con flores, escenario previo que iniciará la muestra anual de microemprendimientos en el pueblo donde se encuentra ubicada la escuela del interior. Por otro lado, en la EPGS, un grupo de profesores sentados en ronda, conversando sobre cómo se sienten después de que la feria y fiesta latinoamericana haya llegado a su fin. Encima de ellos, los banderines de héroes y heroínas latinoamericanos que pintaron a mano algunos profesores, en colaboración con los estudiantes.

Estos son los escenarios que dan cuenta de lugares construidos en comunidad. Lugares en los que cada detalle tienen una razón de ser y la razón siempre es colectiva: los microemprendimientos de los estudiantes como opción de proyectos a futuro que aporten a la economía del pueblo y la feria latinoamericana como espacio de aprendizaje y socialización de la propia cultura para las familias y sus hijos. Sin embargo, para saber qué resulta significativo para la comunidad, primero “hay que entenderla”, decía la directora de la EPGS (2018), “hay que trabajar con la realidad de los compañeros y los vecinos”:

Usamos la realidad [...] los saberes previos, trabajar con la realidad de los compañeros, los vecinos, ir casa por casa, preguntar cuál es la problemática, por qué no tenés casa, por qué no tenés alimento, por qué no tenés un trabajo o no terminaste la escuela, entonces les decimos ‘hay un Estado que no se está haciendo cargo de ustedes [...] que está pretendiendo una comunidad analfabeta para llevarlos más fácilmente de las narices’. Entonces, cada uno de los compañeros estudiantes conoce dónde está parado (directora, EPGS, 2018).

Para entender la comunidad, como dice la directora, hay que involucrarse con ella, saber de sus dolores, de sus alegrías, caminarla e, incluso a veces, mirarla con ojos extranjeros, es decir, poder tomar distancia de ella para reconocerla, para reconocerse en su historia. Esto mismo sucedió en una clase de filosofía durante el año 2018, en donde la consigna propuesta por la profesora se traba de realizar un análisis de lo que se podía observar alrededor de la escuela como si nunca hubieran caminado por ahí, como si nunca hubieran conocido el barrio y fuera la primera vez que transitaban esas calles. Para ello los estudiantes debían caminar unas cuadras y detenerse a observar cada detalle del barrio e ir verbalizando y anotando todo lo percibido. En ese caso, acompañé a la profesora en la caminata con sus estudiantes, me invitaron a observar, también, con ojos de visitante.



Imágenes 24 y 25

Al regreso hacia la escuela, los estudiantes debían anotar todas las visualizaciones, sensaciones y caracterizaciones de ese lugar “extraño” para, posteriormente, construir un relato de lo vivido. En otras palabras, etnografiar el barrio y la comunidad.

Para los estudiantes asumir la posición de extrañeza fue un tanto difícil porque, mientras caminábamos, nos contaban, a la profesora y a mí, qué vecinos vivían en cada casa, quiénes se habían ido del barrio, quiénes habían venido y cómo habían conseguido llegar allí. Sabían dónde estaban, conocían su barrio y algunas historias



trágicas y felices “aquel estuvo preso”, “aquella ya no viene porque trabaja”, “La que vive ahí no va a la escuela porque está castigada”, “Esos no tienen para comer” o “acá jugamos al fútbol”. Sí, el transcurrir en escuelas emplazadas en contextos de pobreza, en ocasiones, es más trágico que dichoso, como cuando la directora contaba que la mamá de una alumna fue a hablar con ella porque su hijo estaba sumido en las drogas y, como madre, ya no sabía qué más hacer: “vino a preguntar ` ¿Qué hago, señora? ´, lo tengo dormido hace una semana”, refiriéndose a su hijo que, cuando se drogaba o salía a robar. Había vendido todo en la casa, “hasta las ventanas” y en los momentos de lucidez, se despertaba, le pegaba a la madre y salía de nuevo a consumir. Cuando se dio cuenta que ya no podía sostener esa vida, armó su mochila y pidió ayuda “llévame, mamá”, contaba la directora que decía la madre. Ella se acercó a la escuela en busca de un consejo, sin más recursos y sin control sobre su hijo, la directora le dio el número de teléfono de un centro de asistencia al consumidor, diciéndole:

Mira que no es así no más esto, ¡eh!, en el medio hay psicólogos, asistentes sociales, tienen que evaluar la situación, quizás pasen unas semanas. Ayer vino la madre y nos contó que ya no sabe qué hacer, que el hijo roba en su cara, a una chica en bicicleta, ya no tiene corazón y yo le digo, `sí tiene corazón, pero no lo controla´ (Anotaciones en cuaderno de campo, EPGS, 2018).

Esta escena da cuenta de escuelas y barrios que se construyen desde un mismo lugar, desde la respuesta pública porque son los vecinos, muchas veces, quienes -entre ellos- se tienden una mano o un consejo, como en este caso la madre de un estudiante que recurre a la directora; también desde la política popular (Gerrard, 2018) en tanto que, como comunidad barrial, se encuentran atravesados por las



mismas problemáticas y no hay líneas que distingan o separen cuáles urgencias tratar primero, todas se acopian y deben ser atendidas. En este caso, la madre necesitaba ayuda y la directora, con las herramientas que tenía, brindó consejos y un número telefónico. Visualizar que estas prácticas suceden en escuelas periféricas resulta necesario para comprender las dinámicas escolares contemporáneas. Otro ejemplo de estas dinámicas es relatado por la asesora pedagógica de la escuela del interior, haciendo referencia a las necesidades con las que asisten los estudiantes a la escuela y que allí ella debe buscar formas de acompañarlas:

Acá los chicos son muy humildes, con todas las necesidades, no solo soy asesora pedagógica, hay alumnas que vinieron y me pidieron que sea su psicóloga. Venían se largaban a llorar y yo no entendía por qué, pero esa alumna se acercó porque vio que otra alumna fue traída por una profesora que ya no sabía qué hacer con ella porque se autoflagelaba, entonces yo hablé y se me acerca la otra. Viene una tarde ella y me pregunta ¿Profe, usted qué hace? ¿Ustedes hablan con los alumnos? y yo le pregunté ¿Por qué, pasó algo? y se le llenaron los ojos de lágrimas. Dos horas estuvimos hablando, va soltando de a poco, me dijo que la atormenta la familia porque tiene su papá no más, que su mamá la abandonó, que hay días que no tienen para comer, que no tiene ropa. Son cuestiones que te parten el alma y que vos no sabés qué hacer. ¿vos necesitás un psicólogo realmente? le pregunté, porque nosotros podemos conseguirlo en el CIC, y me dijo que no, que quería que yo fuera su psicóloga. Ella lo que más necesitaba era hablar con alguien, pero la atormenta lo económico (Entrevista a asesora pedagógica, escuela del interior, 2019).



Ya sea hablar con una alumna angustiada por problemas familiares y económicos y tratar de conseguir asistencia psicológica, hasta que la directora atiende a una madre que necesita un consejo, las escuelas intentan entender que la escuela y la comunidad se fusionan como lugar común, haciendo malabares para atender todos los frentes. Sobre todo, hay un entendimiento de las coyunturas en las que esa comunidad surge y que las personas, por lo tanto, “son hijos de sus contextos”, como decía el profesor de construcción ciudadana de la EPGS durante el año 2018:

[...] yo trabajo con comunidades desde muy chico y nuestros contextos, los procesos de poder explicar alguna cuestión o compartir algo, se dan así. Hay compañeros que pueden comprender más rápido y otros que les cuesta mucho más, entender que son hijos de sus contextos y hay que contemplar esas cuestiones. Tiempos, realidades, contextos[...] (Entrevista a profesor de construcción ciudadana, EPGS, 2018).

¿Qué significa ser hijo de un contexto?, retomando lo que se trabajó en el capítulo de suelo escolar, estamos hablando de escuelas que tienen una locación material, escuelas que están, en las periferias, donde otro ritmo de vida transcurre. Esto es fundamental para entender qué implica vivir en un contexto que está “al fondo”, resultado de las dinámicas de fragmentación social y territorial que asumen estos barrios. En este sentido, y contestando a la pregunta, significa comprender qué formas de vida se tendrán que asumir, a qué ritmos se tendrá que atravesar la cotidianidad, cuánto de ese contexto delimitará la percepción de uno mismo y de los otros, en otras palabras, construir identidad. Esta situación tampoco escapa a los docentes, quienes entienden que su trabajo implica un compromiso y caminar junto a los alumnos y a sus familias, reivindicando que la escuela se construye a partir de una movilización de

lucha por tierras, por dignidad y por aquellos que fueron excluidos, como lo explicaba el profesor de historia de la EPGS, durante una entrevista en el año 2019:

En algunos casos podés trabajar con los padres y ver qué hacemos juntos para ayudar a sus hijos, pero en otros casos te dicen que no les importa. Pero no les importa porque ya para ellos no fue significativa la experiencia en la escuela. Algunos padres te dicen “pero para qué van a venir a la escuela si yo la hice hasta tal grado y a mí no me sirvió de nada, prefiero que trabaje” y eso significa que quiere que se suba al carro a juntar cartón. Es un panorama denso, los pibes del secundario vienen a la escuela cien por ciento porque ellos quieren, no hay ningún padre que los venga a traer, salvo la primera visita que hacen a la escuela, pero en general en el día a día vienen y se van solos. Muchos padres no están, o están, pero son consumidores, olvidate que se levantan temprano para preparar a sus hijos y traerlos a la escuela (Profesor de historia, EPGS, 2019).

Entender que los alumnos son hijos de sus contextos es un análisis que permite retomar y aportar a la categoría de suelo escolar, en tanto los estudiantes nacen y se hacen en ese suelo. También permite entender que sobre la complejidad de ese suelo hay aspectos de la vida cotidiana que se tornarán más complejos y que, indudablemente, serán trasladados al paso de los estudiantes por la escuela secundaria. Dentro de esas complejidades, aparece el poco acompañamiento de los tutores a las trayectorias de sus hijos o las ausencias prolongadas a la escuela porque estuvieron trabajando todo el día, del mismo modo, muchos padres no consideran que ir a la escuela es una prioridad, dado que “para ellos no fue una experiencia significativa”, como lo plantea el docente. Este mismo discurso se traslada hacia un

docente de matemáticas de la EPGS que, mientras hablaba en el patio con una referente de un programa nacional que había llegado de Buenos Aires para visitar la escuela, comentaba:

A veces, se trata de una incomprensión por parte de los padres de lo que es o hace la escuela, que no tiene que ver solamente con ir cuando hay encuentros formales como los actos y que, quizás, todavía no logran entender de qué se trata el proyecto pedagógico que se está ofreciendo, porque ellos mismos no tuvieron una buena experiencia (Profesor de matemáticas, EPGS , 2019).

A partir de estos relatos, la EPGS trata de plantear actividades culturales, que atraigan a las familias y que se sientan invitadas a involucrarse, el festejo de las ferias y fiestas latinoamericanas, con música, comida y poesía, es un ejemplo de ello.

Como se plantea en el epígrafe de este apartado, entender a la comunidad implica que los docentes puedan entender las historias de vida de cada estudiante y, sobre todo, la densidad del significado que cada uno de ellos imprime sobre el lugar que habita y que lo considera propio, que lo llena de afectividad y que se vuelve el lugar más privado, pero también colectivo y querido. En el caso de la escuela del interior, una estrategia que los docentes encontraron para contribuir a esa forma de entendimiento colectivo es la de tejer lazos con la comunidad e involucrarla a ella en diversas actividades escolares, tal como se desarrolló en el apartado teórico denominado El lugar escuela. Entre ellas podemos encontrar el proyecto “Recuperando nuestras raíces”, desarrollado en el apartado metodológico para caracterizar a las instituciones, en donde los estudiantes deben buscar informantes

claves, que pueden ser sus padres, madres o abuelos y hasta algún personaje icónico que haya aportado a la historia del pueblo. Todos colaboran para reconstruirla y darle identidad a la institución, pero también a ellos mismos. Como lo contaba la profesora de historia durante una entrevista en el año 2019:

Yo, por ejemplo, estoy trabajando el nombre y el origen del pueblo: desde dónde nace el nombre del pueblo, su comienzos económicos, políticos y sociales con los inmigrantes. Otro profe se encarga de la parte geográfica, de la ubicación, del éjido, de quien donó el terreno, otra se está encargando de lo que fue el Club de Leones en su momento. Todo esto aporta a la comunidad porque tenemos que involucrarnos con ella para conseguir información a través de la historia oral, a entender de dónde venimos y hacia dónde queremos ir para que el pueblo siga creciendo (Entrevista a profesora de historia, escuela del interior, 2019).

En este relato es posible retomar la idea de un entendimiento que abarca múltiples aristas: el pasado y el presente, la historia de la escuela, el pueblo y sus pobladores, la importancia de la participación e involucramiento con organizaciones sociales, como el Club de Leones, para conseguir información sobre el pueblo, el trabajo pedagógico que realizan los docentes con los alumnos para que el entendimiento sobre lo que significa la escuela para el pueblo sea compartido y, sobre todo, las vías de diálogo planteadas entre el adentro y el afuera escolar que habilitan la comprensión de la noción de lugar como portadora de significados de aquello que los sujetos hacen en y para la comunidad. Esto permite configurar un sentido de pertenencia hacia el lugar, como lo decía el director de la escuela del interior “Tenemos que trabajar desde un sentido de pertenencia y contagiarlo para que se

vuelva un sentido de pertenencia colectivo”, haciendo referencia al trabajo docente en su pueblo, en donde la escuela está ligada a una suerte de legado que viaja de generación en generación:

Ser docente acá es trabajar desde el sentido de pertenencia, es mucho más profundo que entender a la docencia como un trabajo que llegás, entrás y te vas. En este pueblo, ser docente es ser hijo, nieto de otras docentes, mis abuelas estudiaron acá, mi mamá fue siempre docente y gracias a eso vivimos, ser docente es ser parte de este lugar y, en la mayoría de nuestros imaginarios, ser docente de este pueblo es poder enseñar a la gente de nuestro pueblo [...] estamos involucrados, estamos con los chicos (Entrevista a director de escuela del interior, 2019)

De igual manera, esta situación podría extrapolarse a otras realidades escolares, en la medida que trabajar desde el sentido de pertenencia es entender, a partir de cualquier contexto, en dónde se encuentra inmersa la escuela como lugar construido para ser habitado. Esto no es más que las historias que se fueron tejiendo entre el pasado y el presente y, sobre todo, cómo la escuela termina por convertirse en espacio colectivo de ayuda, escucha e “involucramiento”, como lo decía el director y es, sobre esta base, que intentan que los alumnos permanezcan y no abandonen la secundaria, tal como lo elaboramos en el siguiente apartado.

Las escuelas del fondo como lugares que delimitan modos de permanencia y pertenencia



Imagen 26



Imagen 27

En estas escuelas los barrios fluyen con temporalidades muy particulares: en la escuela del interior, de por sí, la escuela se encuentra en un pequeño pueblo, alejado de la capital de la provincia, casi en la frontera con Santiago del Estero, pero, una vez dentro del pueblo, su ubicación también es en las periferias del pueblo. Por su parte, la EPGS, aunque está ubicada en la capital, es una escuela del fondo, al otro lado del canal que divide la urbe de la zona rural, como se aprecia en la foto. ¿Por qué tiene sentido volver a explicar esto?, sobre todo para retomar el análisis sobre los imaginarios que se tejen en relación con los lugares que están al fondo. En el marco teórico hablaba de una otredad que habitaba desordenadamente, bárbara, conflictiva y, por lo tanto, excluida. Esa discursividad hegemónica sigue estando presente en relación con escuelas alejadas. Tal como lo decía el profesor de historia de la EPGS (2019):



¿Nosotros somos libres? no mucho, porque en el contexto en el que nos encontramos no podemos hacer muchas cosas. Es parte de nuestra identidad ¿qué diferencia hay entre el indígena, de aquel entonces, que trabajaba en las minas y no podía entrar a la urbe porque era para la parte más sana de la ciudad. Con nosotros pasa lo mismo, si vamos al shopping seguro que alguien nos mira raro. Entonces, todo el tiempo tenemos que estar sabiendo jugar con los espacios: los que son selectos, que le corresponden a la parte más “sana” de la sociedad y los que son para nosotros.

En este relato puede evidenciarse cómo el suelo escolar y el lugar escuela, son dos conceptos que tienen vinculaciones profundas con la configuración de las escuelas, pero también con las construcciones sociales respecto a las escuelas del fondo. Cuando el suelo está, se hace en el fondo, construir lugar es fundamental en un transcurrir diario donde suelo escolar y vidas barriales se vuelven lo mismo. Tal es así, que no se trata solo de una localización territorial, sino de un territorio de arraigo sobre el cual las escuelas, en sintonía con las necesidades de sus comunidades, colectivizan las responsabilidades.

Pensar en las disyuntivas territoriales de hacer escuela en las periferias, habilita una mirada sistemática sobre encrucijadas urbanas que suceden producto de la segregación, la precarización y, producto de las dos anteriores, el trabajo de retroalimentación entre escuela y comunidad que habilita formas autogestionadas de construir lugares comunes, en donde los tiempos que transcurren y las formas de vida son otros.

4.2. La configuración de lugares escolares comunes a partir de estrategias de trabajo colectivo

Los lugares escolares comunes son espacios colectivos que se configuran a partir del trabajo que las escuelas realizan en conjunto con sus comunidades. Es interesante hacer foco en esa configuración escolar, en la medida que los docentes, estudiantes y familias construyen lugar a partir del despliegue de una corporalidad colectiva, explica Planella (2015), que dota de sentido, no solo las acciones cotidianas, sino la relación de los cuerpos con determinados espacios re-territorializados que, en su conjunto, dan identidad. Sobre esto, en un conversatorio, en el cual realicé observación participante durante el año 2018 en la EPGS, se evidencia algo de lo colectivo cuando, entre alumnos hablaban de la necesidad de interesarse por otros y de habitar la escuela desde un sentido de pertenencia:

Alumno 1: Nos malcrían mucho. Más que escuela, es nuestra casa, nos hace falta venir a dormir acá no más. Venimos desde las ocho hasta las dieciocho, de lunes a viernes. Nos gusta la comida.

Alumno 2: Yo vengo acá desde el año 2015, hace 3 años y ahora siento que somos como una familia. Acá entre todos nos ayudamos, si ella está mal (señala a una compañera), le preguntan qué le pasa y lo solucionamos.

Alumna 3: Siempre nos peleamos, pero, después, nos arreglamos, no es que estamos agarrándonos a las piñas.

Alumno 4: Cuando alguien falta, los profes se preocupan, se van a las casas a ver por qué no está viniendo, le ayudan o preguntan qué problemas están teniendo, no nos abandonan, eso es lo que yo valoro, que se interesan, no vienen por el sueldo [...] yo iba a otras escuelas que no me sentaba con mi

profesor a tomar un mate. Él venía, daba la tarea; y si te iba mal, no importaba, él decía “a mí me pagan el sueldo y ya está”.

En esta escena, se entretajan ideas que vinculan a la escuela con un lugar cercano, un espacio donde los estudiantes sienten que pertenecen, que alguien los mira y los escucha y en donde pareciera haber una comprensión de sus vidas que se desenvuelve entre el dictado de clases y la cebada de unos mates. En el relato, los estudiantes señalan el valor que tiene para ellos que vayan a buscarlos a las casas para saber la razón por la que no están asistiendo. Incluso, se resalta la construcción de lazos entre compañeros, en donde a pesar de tener desencuentros o peleas, después habilitan los espacios para resolver esas diferencias. Por otro lado, la aclaración que realiza una alumna respecto a que no están “agarrándose a las piñas”¹⁷, da cuenta de los imaginarios que se construyen en relación con las escuelas de gestión social, las cuales se vinculan, en su mayoría, con sujetos que han sido expulsados de todos los ámbitos formales por su condición de inadaptados a un sistema que exige una presencialidad determinada y el cumplimiento de determinados parámetros de aprendizaje a partir de tiempos ya estipulados. Sobre ello, la vicedirectora de la escuela del interior plantea “las personas piensan que los que vienen a esta escuela traen cuchillos o se drogan, solo porque estamos en las periferias” (Entrevista a vicedirectora, escuela del interior, 2016).

En el caso de la EPGS, los alumnos contaban cuáles eran sus impresiones antes de ingresar a estudiar en esta institución, percepciones que se acercaban mucho a lo que planteaba la vicedirectora de la escuela del interior:

¹⁷ Agarrarse a las piñas es un dicho argentino que refiere a dos personas, o más, que están a los golpes.



Alumna 5: [...]no me quería cambiar acá porque decían que no te enseñaban, que te pegaban, después salían hablando de la escuela y a mí me daba algo acá (se tocaba la garganta) y yo les tapaba la boca, les decía “cállate, si no sabes nada” [...]

Alumna 3: Sí, decían que es una escuela para burros, decían de todo, pero yo ¿Sabes qué le dije? Mejor escuela, acá, no hay. Yo tengo mi tía y todos mis primos se cambiaron acá. Pero tengo mi otra tía que sus hijos son más burros que mis hermanitos y dice que en esta escuela les enseñan a “calentonear” no más. Yo les digo: “en todos lados se calentonea”, pero en esta escuela no te van a enseñar lo que te enseñan en otra escuela. Y me río porque varias personas que hablaron de la escuela ahora están acá.

Estas construcciones vinculadas a imaginarios de escuelas que albergan problemas concretos como violencia, drogadicción o falta de contenidos en la enseñanza no se reducen, únicamente, a las que están en los márgenes, aunque sí es cierto que esa marginalidad colabora en un doble movimiento: por un lado, en la idea de ser instituciones que albergan sujetos excluidos por su condición de problemáticos y que, como dice la estudiante, se les enseña a “calentonear”, o el imaginario construido sobre estudiantes que no estudian, que llegan a estas escuelas porque son “burros”, como se explicita en la frase “dicen que esta es una escuela para burros”. Y, por otro lado, escuelas que siguen siendo el último eslabón para que estudiantes con realidades complejas que no pueden seguir el ritmo y las exigencias de los sistemas tradicionales de enseñanza, permanezcan dentro del sistema educativo. Esta escena es un ejemplo más de reivindicación de esa condición de “burros” construida socialmente y, como se verá en el capítulo 4, un contraste respecto

a lo que, efectivamente, sucede en las escuelas que no es más que la presencia de estudiantes que exigen que se les enseñe.

Tal como lo planteaba en el capítulo Estado de la cuestión y construcción conceptual, estar en los márgenes es estar fuera sin estarlo (Grinberg; Infante; Matus; Vizcarra, 2014), casi invisibles, siendo la escuela el derrotero donde se visibilizan las complejidades de la vida de barrios emplazados en contextos de pobreza y, quizás, el único lugar en el que pueden tener voz. Probablemente, es esto parte de lo que hace que familias enteras se cambien a esta escuela, más allá de las imágenes que pesan sobre ella. Ello no ocurre sin más, de hecho la escuela construye espacios para que esto suceda. Lo escolar se construye pensando en espacios y modos comunes que, de alguna manera, permiten estabilizar vidas que se tambalean, constantemente, en los bordes. Un ejemplo de ello, son los talleres temáticos que resultan una estrategia de convivencia, construcción de opiniones, “conquista” de lugares propios en donde todos los estudiantes “se sienten parte de la escuela”:

Ahora ellos están empezando a participar en los talleres [...] en estos espacios hay heterogeneidad en las edades porque trabajan todos los chicos de todos los bloques, yo creo que ahí ellos dan su opinión y se sienten parte de la escuela. El otro día hubo un conflicto y los más grandes pidieron hablar con la directora y, después, fueron a hablar con los más chicos y les llamaron la atención, como una especie de convivencia. Lo hicieron ellos, no fue algo que nosotros propusimos. Los delegados del centro de estudiantes y un par más. El año pasado se conformó el centro, los chicos están participando en un espacio más amplio de centros de estudiantes de Resistencia. Yo creo que lo que se está generando es mucho más amplio que compartir un espacio en común y es el querer estar

en la escuela, porque van conquistando lugares, los hacen suyos (Asesora pedagógica, EPGS, 2018).

No es un estar por estar, es habitar desde la apropiación del espacio y del discurso. Los estudiantes hacen de la escuela un espacio colectivo de debate en donde sienten que tienen la autoridad para marcar a “los más chicos”, lo que a ellos les ha sido marcado en algún momento. La escuela, así, se vuelve un espacio de formación personal, un querer “estar en la escuela”, como lo dice la asesora pedagógica. Se trata de hacer de espacios colectivos, también, espacios personales, como sucedió una tarde durante el mes de junio de 2018 cuando, hablando con la profesora de plástica de la EPGS, se le pregunta: “¿Aquello lo hicieron ustedes?”, haciendo referencia a una casita al lado de la escuela en la que veía que frecuentaban estudiantes y docentes. Se trata de una casa muy rudimentaria, hecha con ladrillos en donde tienen guardadas herramientas de cocina, albañilería y algunas computadoras. Luego de la pregunta, la profesora me contesta “Sí, eso lo hicimos ni bien llegamos, con ayuda de los compañeros. Es la sala de computación, pero también es la sala de cocina. Ahí realizamos los talleres de formación profesional”.

La misma situación se repite con los murales pintados por los estudiantes, dentro y fuera de ambas escuelas:

“[...]normalmente, armamos el boceto de lo que vamos a dibujar y, después, ellos van y lo pintan”, explicaba la profesora de plástica de la EPGS, en una entrevista durante el año 2018. El mural fue hecho fuera de la escuela, al



Imagen 28

lado del portón de entrada y da cuenta de toda una historia de luchas

latinoamericanas, se refleja el pueblo, los héroes y las heroínas, las banderas, la olla popular, la tez oscura, ideales, identidad y un proyecto pedagógico en común.

En el caso de la escuela del interior, las muestras de murales ya forman parte de una actividad anual y, al igual que en la EPGS, personas de otras partes de la provincia y del país se suman a ella, simbolizando aspectos que van desde la historia, hasta la política y la cultura del lugar. De igual forma,



Imagen 29

vemos en esta imagen el reflejo de la escuela y los aspectos con los que los estudiantes se sienten representados. Al ser una de las pocas instituciones en la provincia del Chaco que tienen la orientación en arte y música, lo que los personifica es eso: el baile, la fotografía, la guitarra, el teatro, en definitiva, son espacios en los que pudieron ser creativos y patentar algo propio.

El rol protagónico que tienen los estudiantes en estas escuelas, ya sea para colaborar -en los inicios- en construir parte del edificio escolar en la EPGS o realizar bosquejos de los murales junto con los profesores e intervenir las paredes, reflejando en ellas elementos identitarios propios, como en los murales de la escuela del interior, dan cuenta de la construcción de lazos comunicativos, activos y participativos que permiten pensar a las escuelas como espacios en donde la palabra circula desde una horizontalidad. Sobre ello nos ocupamos a continuación.

Horizontalidad en la distribución espacial y circulación de la palabra

Hasta aquí, tanto en los relatos como en las imágenes, pudimos observar las búsquedas que van habilitando la construcción de lugares habitables, en un mundo



que se hace inhabitable, cuando la pobreza es la primera aliada. Además, es esa misma construcción la que permite pensar a la escuela como espacio de lo común en donde los sujetos se vinculan desde la “horizontalidad”, como dice una docente, más libres y cercanos: “ellos en primaria tenían determinado orden y estaban acostumbrados a una vida institucional, pero cuando llegaron a secundaria trabajamos un estilo horizontal de construcción entre los cuerpos y la palabra”.

Esa horizontalidad forma parte de otra concepción de escuela dado que, históricamente, como institución disciplinadora, la escuela se delimitaba entre jerarquías y una circulación de la palabra resguardada, exclusivamente, puertas adentro. Sin embargo, la EPGS funciona en un centro comunitario del barrio que debería cumplir otras funciones dentro de la comunidad y no la de prestar el espacio para que funcione una institución escolar. Frente a esta ocupación provisoria de la escuela, hasta que se la construya en el terreno asignado; la delimitación de los espacios se vuelve relativa: la dirección en el medio del patio, las aulas (que a veces pueden estar debajo de un árbol, en el patio o en los salones asignados para dar clases, hasta la sala de profesores que es improvisada en diferentes lugares) hace que se vuelva relativa esa delimitación y, por lo tanto, de las maneras en que los cuerpos que habitan los espacios escolares. Tal como lo contaba una docente:

[...] vos estás sentada en la mesa redonda y los estudiantes vienen y se sientan al lado, te cuentan por qué están felices, por qué están tristes, se involucran en las conversaciones entre profesores o con la directora. En toda institución hay lugares que se resguardan o en donde la información no circula para todos [...] pero acá la palabra circula libremente. Por ejemplo, la dirección es la mesa redonda que está en el centro del patio, entonces vos venís de la calle y abris el portón y, simbólicamente, ya

estás adentro de la dirección. En la mesa redonda todos tenemos voz. A mí me da la impresión de horizontalidad, de democratización, la palabra no está vedada o prohibida (Entrevista a profesora de filosofía, EPGS, 2018)



Imagen 30

La mesa en el patio como espacio material, pero también simbólico, se vuelve instancia clave para que los estudiantes encuentren un canal de escucha, de identificación, de escape, al igual que comentaba una profesora de historia de la EPGS, “por ahí trabajamos debajo del árbol, a veces improviso un pizarrón, voy trayendo alternativas, trabajo con imágenes, videos”. Aquí cobra valor la noción de topofilia, trabajada en el apartado de construcciones conceptuales, esto es el proceso de búsqueda y construcción en procura de que la escuela sea vivida como lugar propio. Partiendo de este concepto hay una intención por parte de los docentes por construir, a través de diferentes estrategias, un espacio de pertenencia, una forma de estar dentro de un lugar seguro y ameno. Se trata de un proceso que implica aciertos y desaciertos, no siempre funciona como se espera; a veces la realidad excede las expectativas y los docentes se encuentran con estudiantes violentos y apáticos y es

así como el “buscar la vuelta” del que hablan muchos docentes no deja de estar presente.

En las búsquedas, los estudiantes también son invitados a sugerir y a delimitar sus propios espacios de pertenencia. Son libres para autorizarse a aportar y a sugerir, así como definir los valores y las actitudes que quieren cuidar en ellos y en los otros. Esto es así en la medida que, como lo comentaba una docente, son ellos quienes definen sus propios lugares de debate, en donde acuerdan qué expectativas tienen de la escuela, lo que esperan de ella, pero también qué deben aportar para cuidarla:

[...] la libertad que tienen en la escuela ellos la manifiestan [...] el otro día hicieron una convivencia, estuvieron reunidos y discutieron cuáles son los problemas que ellos ven en ellos y en la escuela, plantearon que quieren recuperar el compañerismo, que hay profesores que son muy académicos y no se los entiende. Hay un grupo que está dando clases afuera porque rompieron ventiladores del salón, tiraron mochilas al techo, entonces plantearon que quieren recuperar su salón, que no quieren ser atacados todo el tiempo y que van a mejorar sus actitudes para cuidar lo que es suyo. Ellos coordinaban, fue como una asamblea, no había ningún profesor [...] Al final nos entregaron un escrito en el que pusieron todo lo que debatieron (Entrevista a asesora pedagógica, EPGS, 2018).

Esta escena, que aparece como resultado de una situación disruptiva en la que los estudiantes rompen elementos que formaban parte de la escuela y los docentes ponen límites, cuenta de un punto de inflexión en donde los estudiantes entienden que la escuela no es un lugar en donde todo se puede y en donde no hay límites; sino que a través de ese mismo proceso se generan canales de negociación de los propios

límites. Frente a esto, los estudiantes buscan, inmediatamente, recuperar lo que perdieron (en este caso, el salón donde daban clases),

Se trata de una situación que se vuelve interesante de analizar en tanto revela la manera en la que, a partir del castigo porque no hicieron las cosas como debían hacerlas, ellos reconocen el error y plantean una mejora en su conducta. Se apropian y se hacen cargo de la situación, definiendo sus propios espacios de circulación de la palabra, donde son ellos los protagonistas y en donde se reconocen como parte de una construcción cotidiana, por lo que también discuten sobre los problemas que ellos mismos generan, las consecuencias que tienen y las formas de revertirlos. Entonces, resuena aquí la noción de lugar, lo que Yori (2007) denomina espacio auto fundado, autogestionado y auto pertenecido, es decir, tienen que dar clases afuera porque rompieron los ventiladores y eso implica una pérdida de algo que era suyo: el espacio del aula, la espacialidad, el lugar propio. Vuelven sobre esa situación para mejorar a través de una asamblea que proponen como espacio de debate.

Hay un lugar que se vuelve propio y es ese mismo el que la sociedad, muchas veces, les ha negado. Sin embargo, el manejo de esas deliberaciones no es fácil y los docentes se encuentran, a diario, en una disyuntiva entre educar, ser democráticos y no punitivos, pero también que los estudiantes comprendan hasta dónde es posible debatir y negociar y cuáles son los límites de aquello que puede, o no, pasar en la escuela. Así lo comentaba la asesora pedagógica de la EPGS:

[...] el manejo de la libertad no es fácil, ellos no siempre logran comprender cuál es su responsabilidad como estudiantes [...] todo esto tiene que ver también con que son modelos pedagógicos más democráticos, más horizontales y tienen espacios de libertad y de circulación de la palabra, entonces como docentes tenemos que

desaprender porque venimos formateados del sistema escolar, en general, entonces es difícil cómo abordamos todo esto que es nuevo (Entrevista a asesora pedagógica, EPGs, 2018).

De forma que la construcción de ese lugar supone pensar en modelos pedagógicos democráticos y horizontales, pero también en estrategias pedagógicas que permitan sortear la dificultad que se presenta al intentar equilibrar los permisos, las libertades y los límites. Este equilibrio se vuelve indispensable en escuelas que atienden trayectorias en riesgo pedagógico o, en su gran mayoría, escolarizaciones intermitentes, en tanto son los docentes quienes deben intentar conseguir que los alumnos permanezcan, pero para hacerlo hay que buscar maneras de que les guste la escuela como lugar de permanencia.

4.3. Escolarizaciones intermitentes y preocupación porque estén en la escuela

No es lo mismo pensar a Freud hablando en París, con otro nivel de estudiantado, con otras categorías sociales, a diferencia de nosotros que los alumnos no vienen porque a veces no tuvieron para comer, porque tuvieron que ir a trabajar, porque hay otras realidades, miles de cuestiones que se dan en esta coyuntura (Profesor de historia, EPGs, 2018).

Esta cita tomada de una entrevista realizada al profesor de historia de la EPGs, da cuenta de las trayectorias intermitentes que forman parte, ya, de escuelas emplazadas en contextos empobrecidos. Por lo pronto, conviene, primero, referir a la noción de escolaridades intermitentes que, en términos de Pérez (2013) remite a una forma de caracterizar y analizar trayectos escolares interrumpidos por “políticas de escolarización disímiles, dispersas y, muchas veces contradictorias, las cuales van



conjugando en el escenario urbano una dinámica como espacio de lucha entre diferentes sujetos, saberes, discursos e instituciones” (38). A esto podría agregar la idea de una temporalidad escolar fragmentada, debido a las formas en que los sujetos configuran su cotidianeidad, esto es, la manera en la que los jóvenes -entre 13 y 18 años- se tambalean entre ir a la escuela y trabajar para comer y sostener una vida de adultos, condición que les permite sobrevivir en la pobreza.

Estudiantes que van y vienen, o que se van y no vuelven, vidas complejas; pensar en escolarizaciones intermitentes, también remesa a vidas insertas en barrios “donde los sujetos quedan librados a su suerte...y esas formas de estar “al borde” modulan ...maneras particulares de habitar - y de asistir a- la escuela en contextos de fragmentación y metropolización selectiva” (Dafunchio y Grinberg, 2013:259).

En el caso de la escuela del interior, la preocupación se vincula a las variables que presenta la matrícula escolar, año a año, debido a la aparición de otras ofertas de educación secundaria en el pueblo. Sin embargo, debido a la crisis económica de los últimos años, las familias comenzaron a mandar a sus hijos a esta institución pública, eligiéndola por sobre otras de gestión privada¹⁸ y una escuela politécnica:¹⁹

[...] esta es una escuela central, la escuela más grande de la región con el plantel más grande de alumnos y docentes, pero eso se había disminuido con la apertura de una escuela politécnica estatal y dos de gestión privada.

¹⁸ El ministerio de relaciones exteriores, comercio internacional y culto de la República Argentina, indica que los establecimientos educativos privados, están vinculados a diversas entidades, como pueden ser cooperativas, sindicatos, organizaciones sociales, confesiones religiosas, etc. Entre aquellos que están organizados por instituciones religiosas predominan las escuelas católicas, pero también existen en el país instituciones educativas ligadas a otras religiones.

¹⁹ Las escuelas politécnicas son una continuación de los estudios secundarios para que los estudiantes puedan adquirir un oficio que les permita iniciar su vida laboral. Son escuelas universitarias que imparten enseñanza secundaria. Su aparición se debe al aumento de población, debido a altos procesos migratorios, lo que desembocó en un desenvolvimiento económico del comercio y las industrias. Por consiguiente, ese desarrollo industrial trajo aparejado un aumento considerable de la cantidad de egresados que no seguían estudios universitarios, sino que se volcaban de lleno al campo laboral, con alta calificación profesional.



En un principio, eso nos había preocupado, pero con esta crisis mucha matrícula está volviendo a la escuela pública y no a la politécnica pública porque, entiendo yo, esa escuela tiene algún tipo de demanda material. La crisis económica hizo, incluso, que vengan a cursar alumnos de ciudades más grandes como Buenos Aires, Córdoba. Las migraciones por la propia crisis. Por ejemplo, los padres no pueden sostener a los hijos, entonces los mandan a vivir con los abuelos [...] estamos teniendo esa realidad. Si bien, siempre estamos contentos de recibir a los alumnos, estas nuevas matrículas no es que vienen a esta escuela por elección (Entrevista a director, escuela del interior, 2019).

Como se puede dar cuenta en el relato del director, que gran parte de la población del pueblo esté volviendo a la escuela pública da cuenta de cuáles son las realidades que albergan estas instituciones y, por ende, la importancia de lo público en el abrazo de proyectos de vida vulnerados. Asimismo, las variables que presenta una escuela en términos de matrícula y escolarizaciones representan la multiplicidad de urgencias que atraviesan lo escolar y volviéndose espejo de las desigualdades propias del siglo XXI.

En el caso de la EPGS, uno de los tantos días de trabajo de campo, la directora comenzaba la jornada mostrándome la planilla de asistencia en la que llevaban el control de las trayectorias de los estudiantes: “¿Ves? Están anotados cincuenta chicos, pero no están todos porque algunos se casan, tienen hijos, se van a otros lugares, o se van una o dos semanas porque consiguen alguna “changuita” (trabajo intermitente) y vuelven” (Entrevista flash directora, EPGS, 2018). Es por ello por lo que, como nos decía la profesora de tecnología en una entrevista durante el año 2018, resulta hasta prometedora la idea de “un tiempo dentro de la escuela en el que se puedan sentir

incluidos y contenidos”. De este modo, el mejor panorama es lograr que sientan que es su lugar, para que no abandonen y puedan terminar la secundaria. En esta intermitencia, construir un lugar común se vuelve clave. Ahora, aquí aparece la pregunta respecto a cómo se gestionan los límites entre estar dentro y lo que sucede por fuera:

Yo pienso ¿cuáles son los límites que como escuela debemos plantearnos? todavía lo estamos trabajando. Hay que entender que los alumnos viven realidades, muchas veces, de adultos. Hay alumnos que dejan de venir un tiempo y vuelven a venir [...] pero también el hecho que estén en la escuela no está vinculado solo a su rendimiento académico, sino a que estén ahí y no en otro lugar. Por eso tenemos la jornada extendida. El que haya momentos que dejen de ir a la escuela, tiene que ver con sus propias vidas que se asemejan a la de adultos, porque trabajan, porque se mudaron y viven lejos, etc. (Entrevista flash a asesora pedagógica, EPGS, quien también estaba hablando con otros profesores, 2019).

Como puede leerse en el relato de la asesora pedagógica, aquello que están trabajando es en los límites que tienen que plantearse para que los estudiantes estén dentro y “no en otro lugar” y, entre preguntas, los docentes intentan definir modos para que los estudiantes puedan terminar la escuela secundaria, siendo esto una oportunidad para acercarlos a una vida más digna. En ese trabajo, la escuela logra ocuparse de la intermitencia de las trayectorias a través de la jornada extendida, como una estrategia para que encuentren habitabilidad, sabiendo que, aun así, las vidas de sus alumnos se condicen mucho a la vida de un adulto, que tiene que salir a trabajar



y por eso los tiempos para terminar su escolaridad son otros. En esta misma línea, la directora de la EPGS comentaba que la jornada extendida permite al estudiantado llegar temprano, tener educación física, luego almorzar y “en el medio, tipo sándwich” asistir a los espacios de formación profesional, luego tienen las diferentes asignaturas, meriendan y vuelven a sus casas terminada la tarde. La construcción de esa dinámica cotidiana reside en la importancia de que la escuela se vuelva espacio de permanencia, sin olvidar que debe ser el ámbito en donde se configuran espacios de enseñanza y estrategias que acompañen la incorporación de aprendizajes como objetivos claves. Así lo resaltaba la profesora de plástica de la EPGS (2018):

[...] nosotros no somos tontos, que un alumno deje de venir y que, cuando vuelva, nosotros tengamos buena onda, no significa que va a aprobar la materia. Queremos lo mejor para ellos, encontrando la mejor manera. Pero no se discute, tienen que venir a clases. Lo que sí podemos discutir es si tuvieron problemas, el por qué dejaron de venir un tiempo por algo que les pasó. Siempre lo hablamos. Gustavo tuvo que dejar de venir seis meses porque se tuvo que poner a trabajar porque no tenía para comer. Se fue a hombrar bolsas, a cargar camiones, pero es chico y no le quedó alternativa. Ahora retomó, buscó la mejor manera y a veces arañando, pero él sabe que tiene que terminar la escuela.

Vemos aquí las condiciones en las que se teje una trama entre la escuela y el mundo del trabajo, pero también donde la escuela, a la vez que acompaña, procura hacer una diferencia: tenerlos dentro de la escuela a través de jornadas extendidas, pero también a través del diálogo, el “siempre lo hablamos”, como preocupación, como pregunta instalada y diálogo fluido. A su vez, aquello no implica que cuando vuelven

a la escuela tienen todo aprobado, como si hubieran estado. No se trata de castigar al que sale a hombrear bolsas sino de acompañar a quienes, a veces “arañando”, como dice el profesor, consiguen terminar la escuela. Pero ello, lejos de consentir y dejar hacer, requiere de pensamiento institucional que, también, involucra unos límites y, como decimos a continuación, de “marcar la cancha”. Esto es hacer escuela más allá de la mirada abyecta y la caridad.

Marcar la cancha

La escuela es adonde los estudiantes asisten porque tienen derecho a aprender y, si bien los docentes entienden las ausencias, más o menos prolongadas, también saben que es necesario “marcar la cancha”, poner límites y negociar; ya que la construcción de lugar escuela tiene, ante todo, al aprendizaje como objetivo clave:

Ellos pueden usar el celular, pero si vemos que no nos están prestando atención, se lo decimos; toman mates y tererés²⁰ en las aulas. No solo dan clases adentro, a veces abajo del árbol o en el centro del patio. Te desafían, pero porque son chicos que tienen muchos



Imagen 31

²⁰ Infusión de yerba mate que se bebe fría; es típica de Paraguay y el nordeste argentino.

problemas en sus casas, viven solos, o están todo el día solos y eso se nota, pero vamos trabajando sobre eso, no es solo que aprendan, se agrega la cuestión de marcarles la cancha, los límites (Entrevista a asesora pedagógica, EPGs, 2018).

Marcar la cancha significa poner límites, pero también negociar sin ser punitivos. Esto forma parte de una tarea que involucra la construcción del lugar escuela; un lugar que tiene que constituirse en espacio para que la enseñanza y los aprendizajes sean posibles. Construir esto implica marcar y delimitar, pero también, ceder y negociar: dar clases bajo el árbol, dejarles tomar mates y sobrellevar los desafíos que los alumnos plantean. Esto es entender que tienen una vida que, a veces, transcurre atravesada por múltiples complejidades y que necesitan comprender cuáles son los límites: cuándo dejar el celular y prestar atención, porque si la semana que viene no pueden asistir porque tienen que ir a trabajar dadas las urgencias económicas de sus vidas; por lo menos, el tiempo que están dentro de la escuela que sea para aprovechar los espacios de aprendizaje.

De igual modo, cabe aclarar que, en el caso de la EPGs, la escuela se permite concebir las ausencias recurrentes de los estudiantes y trabajar sobre ellas cuando regresan, porque el proyecto pedagógico ha sido pensado desde la no gradualidad como sistema inclusivo y compensatorio. Ello en tanto la institución entiende que esas ausencias van a ser recurrentes, entonces, no se enfocan en la repitencia o no repitencia, sino en las formas de hacer docencia en un contexto donde los alumnos, tarde o temprano, van a ausentarse. Esta realidad se encuentra asociada a múltiples factores que se vienen desarrollando a lo largo de esta tesis pero, particularmente, con saber que las ausencias de los estudiantes suceden porque tendrán que salir,

tarde o temprano, a hacer “changas” o trabajos del día que les permita ganar un poco de dinero.

Este aspecto se trabajará con mayor profundidad en el próximo capítulo, pero que fue pensado “para que no repitan y no existan regímenes punitivos o sanciones, sino que la escuela sea un espacio de libertad, pero también de acuerdos de convivencia”, como lo planteaba la profesora de plástica, durante una entrevista en el año 2018. Pero ese espacio de libertad, para que se vuelva posible, reclama múltiples modos de marcar la cancha que, también, implican hablar una y mil veces. En palabras de un docente:

Para nosotros, el primer paso es que el pibe esté en la escuela y estando acá es que podemos empezar a trabajar y a cambiar cosas, porque si no están, no tenemos nada para hacer. Este año (2019), ingresó un pibe que era muy violento, muy irascible, era complicado tenerlo adentro del aula. Muchos profes se quejaban, que no podían trabajar, hasta llegué a escuchar que deberían poder contar con alguna forma punitiva para abarcar esas situaciones y no. Tenemos que hablar con él la cantidad de veces que sea necesario, bajarlo un poco, no chocar con él y que entienda que este es su lugar, entender que tiene sus tiempos, esperar que le haga el click, pero entender que es una espera no pasiva (Profesor de matemáticas, EPGS, 2019).

Nuevamente, en ese hablar la cantidad de veces que sea necesario, se evidencia la intención de habilitar para que el/la otro habite, la intención y la preocupación de crear hábitat en el despliegue de la vida cotidiana, sin “chocar” y respetando los tiempos de formación de cada estudiante.



Hasta aquí se evidencia que los bancos debajo del árbol, la mesa en el centro del patio confeccionada con una bobina de madera reciclada, hasta las paredes con murales o el pizarrón sobre el suelo de cemento, son elementos que forman parte de una materialidad cargada de historias y de huellas personales que, en su andar diario, hacen del suelo algo propio. Así, es en la intermitencia de las trayectorias que las instituciones deben buscar modos de hacer de lo escolar una experiencia de lo común, reconociendo que eso se logra con paciencia y una espera no pasiva. Quizás, esa es la mejor manera que encuentran para habitar nuevas formas de horizontalidad en los vínculos y transitar otros canales de circulación de la palabra, que permitan deconstruir aquella concepción de la escuela como institución disciplinadora.

En suma, este capítulo profundizó en los debates, acciones y búsquedas a partir de las cuales las escuelas construyen lugar y se vuelven habitables, sin perder un objetivo que está claro: enseñar y buscar formas de dar respuestas a escolarizaciones intermitentes y nómadas. Si bien, pareciera ser que esa intermitencia hace que los estudiantes se encuentren en un vaivén intrincado entre la calle, el trabajo y la escuela, es ésta última la que se reconoce y valora como lugar, como espacio y como soporte. La escuela, por tanto, está siempre disponible y dispuesta para convertirse en lugar a ser construido y habitado, en constante construcción (Viñao Frago, 1993:18).

Como comentaba una docente de la escuela del interior durante una reunión, en el año 2019: “el hecho que estén en la escuela y no en otro lado, habla de algo que ésta les está ofreciendo como lugar y no lo tienen fuera” y esta reflexión no deja ser respuesta a aquello que un alumno de la EPGS narraba:

[...] ya tenía que haber terminado la escuela, pero “pintó el amor” y cuando me vine a anotar me preguntaron por qué abandoné, les conté y me dijeron

que no es conveniente dejarla y después me fui dando cuenta que nada que ver lo que estaba haciendo, ahora quiero terminar y después seguir un profesorado o algo.

La construcción de la escuela como lugar nos remite e instala un conjunto de problematizaciones ligadas a la comprensión de la vida de los estudiantes, donde la institución se vuelve una oportunidad de vida, pero también aquella que propone, busca, acciona y gestiona para que puedan permanecer en su seno. Así cuando los estudiantes viven vidas que se asemejan mucho a las de un adulto, que trabajan lejos o incluso se mudan más de una vez para conseguir empleo, ese “que estén dentro” al que refiere el profesor de matemáticas se vuelve desafío del hacer cotidiano de la escuela y reclama la búsqueda de alternativas que puedan ocuparse de historias de vida crueles.

Construir instituciones capaces de desplegar líneas de acción, gestión y también enseñar en un suelo que albergue, se trata de una tarea cuya solución no solo no es sencilla, sino que reclama de múltiples alternativas y acciones. En la búsqueda de ellas, la escuela termina siendo la única trinchera que protege a los alumnos de la crueldad del mundo y del hambre de la pobreza. Y, aunque contradictorio, también se convierte en oportunidad para problematizar la vileza de la vida, del sistema que los atraviesa y puente que habilita la inserción a ese mundo que, hasta entonces, les ha sido negado.

El lugar escuela, da cuenta del acompañamiento, la preocupación por el otro, la pregunta instalada y el diálogo fluido, mientras no se trata de castigar al que sale a hobrear bolsas sino de acompañar a quien, arañando, consigue terminar la escuela. Construir un lugar escuela implica sentido de pertenencia, de negociación de actitudes y responsabilidades que, aunque difícil, son comprendidos por los estudiantes,

viéndose esto reflejado en los espacios de debate y asambleas que ellos mismos gestionan y moderan. Hay una defensa del lugar propio y debate para acordar qué es lo que están dispuestos a dar a la escuela, pero también cuáles son las expectativas que tienen de sus profesores.

Este capítulo también dio cuenta del lugar que ocupa el Estado en la vida cotidiana de la escuela, como bien se discute con la noción de *topofilia* (Yori García, 2007), la construcción de un lugar con sentido, también se produce en interacción con el mundo y con las políticas, sin embargo, es el que pareciera no estar atendiendo esas vidas constantemente excluidas y que, aun las escuelas continúan sin perder esa condición de precariedad. Frente a ello, el lugar escuela, como categoría conceptual da cuenta del acompañamiento, la preocupación por los estudiantes, la pregunta instalada y el diálogo fluido. De igual modo, los límites están bien puestos y la escuela sabe que, aunque dejen de asistir, cuando regresan, el objetivo principal es que aprendan.

Estas escenas no solo evidencian que las escuelas se vuelven lugar en sí, sino cómo los estudiantes plantean instancias de negociación porque sienten que en la escuela son escuchados. A pesar de las dificultades, aciertos y errores que implican hacer docencia en estas escuelas, dado que habrá situaciones que exceden a los profesores, como que los estudiantes rompan los ventiladores o tengan que buscar otras estrategias para que estudiantes que asisten de manera intermitente a la escuela aprendan, se evidencia un interés por parte de los estudiantes por estar, debatir, opinar, negociar y aprender cuando se crean espacios en donde su palabra importa y es escuchada. Frente a ello, se puede sostener una premisa vinculada a una enseñanza que no deja de ocupar una centralidad en escuelas ubicadas en contextos periféricos. Por el contrario, se vuelve un objetivo clave, como lo veremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO V

LA ENSEÑANZA COMO EJE PRIORITARIO DEL TRABAJO DOCENTE





En este capítulo se analizará cómo la enseñanza no deja de ser un eje prioritario en la cotidianidad de escuelas emplazadas en contextos de pobreza. Esto se vuelve crucial dadas las imágenes que pesan sobre escuelas y docentes que trabajan en aquellos espacios más empobrecidos de la ciudad. Veremos las búsquedas de estrategias pedagógicas que estos encuentran en el proceso de construcción de (otros) modos, en donde la enseñanza se vuelve una fabricación, casi artesanal. En este ensamble de complejidades propias de los contextos en los que suceden estas búsquedas e indagaciones por parte de los docentes, el objetivo no es más que lograr que los estudiantes permanezcan en la escuela y logren culminar la secundaria.

En los espacios donde circula el saber, tanto Biesta (2005) como Simon y Masschelein (2014), como vimos en el capítulo 1 respecto a la construcción teórica del objeto de estudio, realizan un análisis vinculado a aquellos elementos de la cultura que están “mejor vistos” enseñar. De allí cuestionan la idea de las sociedades de aprendizaje que, entre otros aspectos, determinan cuáles son los contenidos que, por sobre otros, deben ser enseñados y que, por lo tanto, si no son tenidos en cuenta el concepto de educación va en declive. Por esta razón, se buscará en este capítulo resignificar la idea de transmisión de conocimientos como un concepto que permite dar cuenta de ese trabajo arduo que realizan los docentes para que el saber no se pierda y permanezca, aun atravesado por una sociedad que prolifera, cada vez más, el discurso del tú puedes hacerlo o el hazte a ti mismo, haciendo de la tarea de enseñanza algo cada vez menos evidente (Armella, 2018; Grinberg, 2008; Langer y Machado, 2013; Sancho-Gil, J. M., 2016).

En ocasiones, pareciera ser que el trabajo docente es colocado en un lugar de coach y no como aquel que se ocupa de la tarea de enseñar. Ahora, ¿Por qué se vuelve cada vez menos evidente esta tarea de enseñanza? Como se abordó en el



capítulo 1, en la subcategoría *sociedades de aprendizaje: el lugar de la enseñanza en el hacer docencia*, mientras la enseñanza o el docente que enseña parecen caer en desuso, empiezan a aparecer estudiantes que buscan y exigen docentes que les enseñen. Así, las críticas a la noción las sociedades de aprendizaje se encuentran vinculadas a lograr una revalorización del lugar de la enseñanza y a visibilizar la tarea docente que se reinventa a diario y que, constantemente, busca modos, tiempos, espacios y discursos de enseñanza.

Pensar en las búsquedas que llevan adelante los docentes, no deja de ser una invitación a comprender cómo el hacer docencia puede configurarse desde una multiplicidad de situaciones y tiempos en los que ocurre la vida escolar y, sobre todo, desde las necesidades de los estudiantes que pasan por ella, sobre todo cuando se habla de escuelas que surfean, a diario, las demandas de los tiempos en que el dinero de los programas en materia de políticas públicas llegan a las escuelas, los recursos que deben ser conseguidos para movilizar diferentes espacios de enseñanza que permitan hacer de la escuela un lugar más acogedor, así como el acompañamiento a las trayectorias intermitentes de los estudiantes.

5.1. Enseñar contra todo pronóstico

Centrar la mirada en la enseñanza permite reivindicar el valor de la docencia como una labor que produce saberes que no están destinados a desaparecer, por lo que este capítulo se centrará en los espacios que se construyen para que estos saberes circulen a pesar de las urgencias, esas que están siempre presentes en los barrios de las periferias. Tal como lo planteaba una docente de matemáticas de la EPGS, durante una entrevista en 2019: “contra todo pronóstico, la enseñanza no se

pierde de vista, yo los hago trabajar”, decía, dando cuenta de la multiplicidad de recursos que son utilizados para acompañar las trayectorias de los estudiantes.

Hacer docencia contra “todo pronóstico”, como decía la docente, da cuenta de la complejidad que atraviesa a esas trayectorias que, a diario, llegan a la escuela: “a pesar de que a veces llegan con pocas ganas salimos al patio, tomamos mates, tererés, charlamos pero siempre hablamos de lo que es el contenido”, dando a entender que, a pesar de esas adversidades, los estudiantes deben tener claro que a la escuela se llega a estudiar y, aunque las estrategias son diversas para también acaparar las necesidades con las que llegan, la finalidad es no perder de vista los contenidos. Esta misma postura es compartida por una docente de economía durante una entrevista en la escuela de la escuela del interior (2016):

[...] nosotros tenemos siempre en cuenta los aprendizajes previos que los alumnos traen de la vida y de materias anteriores [...] vamos viendo de qué manera trabajar o qué podemos hacer para mejorar y para que ellos mejoren, en mi materia y en las de los otros profes [...]

Tomando como base esas búsquedas de “maneras” a las que refiere la docente, a continuación se explicará cómo las escuelas devienen un lugar donde se debaten y configuran escolaridades que permanecen, demandan y aprenden y cómo el hacer docencia se vuelve clave, dado que se atienden matrículas a las que se les hace difícil llegar a cursar todos los días. Sobre todas las cosas, el objetivo que nunca se pierde de vista es que los estudiantes deben estar en la escuela y permanecer en ella el mayor tiempo posible: “no se discute, ellos saben que tienen que venir a clases. Lo que sí podemos discutir es si tuvieron algún problema, el por qué dejaron de venir

a la escuela o que les pasó, siempre lo hablamos” (Entrevista a profesora de plástica, EPGs, 2018).



Imagen 32



Imagen 33

Al final, como vemos en las imágenes, lo que más preocupa es que, en el medio de otras urgencias, no se les escape la enseñanza. Ya sea en el patio o dentro de las aulas, el objetivo en estas escuelas, como lo decía un profesor, “es ocuparse de los pibes” y, a la par, el objeto que se produce no es más que el lugar escuela para que terminen la secundaria. En esas búsquedas de lugares, estrategias, formas de hacer de la enseñanza un objetivo interesante, ningún contenido queda fuera de la currícula, desde los que propone el Ministerio de Educación como contenidos prioritarios, hasta los complementarios, en los que cada escuela identifica -según las necesidades que se presentan- qué temáticas serán las más apropiadas para tratar.

En escuelas de barrios populares, dirá Grinberg (2008 “la enseñanza basada, puramente, en conceptos traducidos en capital intelectual, ya no alcanza, por lo que un nuevo currículo, ya no tan oculto, está teniendo lugar” (60). Ello da cuenta de la necesidad de no dejar por fuera ni subestimar ningún contenido que pudiera llegar a ser relevante y servir como insumo de trabajo para responder a las indagaciones con las que llegan los estudiantes a la escuela. La tarea de enseñar demanda nuevos

conceptos frente a realidades, como las que se presentan en estas escuelas, que la interpelan y la ponen en tensión, constantemente.

En el trabajo de pensar nuevas conceptualizaciones, discursos y estrategias para abordar la enseñanza frente a los saberes que demandan las realidades de estas comunidades y la obligación de no dejar de lado la selección de contenidos planteados en el diseño curricular oficial, las escuelas intentan posicionarse en un punto intermedio. Un ejemplo de ello es la selección de contenidos que realizan los docentes de la EPGS:

[...] respetamos absolutamente el diseño curricular que baja del Ministerio de Educación, lo que varía acá son las formas en las que optamos por dictar cada materia [...] Lo que nosotros hacemos es agregar contenidos o temáticas que consideramos importantes, talleres de información o pensamiento latinoamericano, somos respetuosos del diseño curricular pero, eso sí, hacemos una selección de contenidos que permita ampliar el bagaje de conocimientos de nuestros estudiantes (Entrevista a directora, EPGS, 2018).

Se realiza una selección de contenidos propuestos en los NAP (Núcleo de Aprendizajes prioritarios) planteados por el Ministerio de Educación que, si bien la escuela los respeta, paralelamente, se plantean espacios donde circulan otros tipos de saberes. Esto sucedió, por ejemplo, en algunos espacios en los que se ha realizado trabajo de campo como el Encuentro de Escuelas Posibles, la feria y fiesta latinoamericana y la Feria de Ciencias, las visitas de escritores, investigadores, docentes, estudiantes y miembros de instituciones gubernamentales y no gubernamentales que son invitados a las escuelas a tratar sobre temáticas que, si bien

están avaladas dentro del currículum oficial, se siguen presentando resistencias en su desarrollo. Es el caso de la Educación Sexual Integral o la salud psicológica-emocional.

En esta misma línea, los encuentros deportivos como los Juegos Evita, las Jornadas recreativas y las Olimpíadas Futuro, así como la programación de viajes al Impenetrable Chaqueño y a los Esteros del Iberá en la provincia de Corrientes, las visitas culturales a la Bienal de Esculturas, al Museo de la memoria, la Legislatura y a la Lectura de sentencia causa Caballero II en el Tribunal Oral Federal, también a la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), a Institutos de Educación Superior, a la Casa de las Culturas, al Museo de Ciencias Naturales Amado Bonpland (Corrientes) y Augusto Schulz (Resistencia), y la visita a la Feria Provincial del Libro, forman parte de otras líneas de abordaje pedagógico que acercan a los estudiantes a la problematización de realidades más cercanas a las suyas; o, quizás lejanas, pero que los acerca desde otros lugares para una posible comprensión. Paralelo a ello, en la EPGS se plantean propuestas de enseñanza para la inclusión institucional y la progresión en los aprendizajes, a través de talleres de lecto-comprensión y técnicas de estudio enmarcados en el Plan de acompañamiento a estudiantes terminales, cuya línea corresponde al Programa “Termina tu Secundaria” (Res. M.E.C.CyT N° 6331/16).

Durante el ciclo lectivo, diversos talleres y jornadas son puestos a disposición en ambas escuelas con el fin de construir espacios que apunten a la construcción de un pensamiento crítico y democrático. Entre ellos están los talleres sobre mercantilización de la información, del cuerpo y del deporte, las Jornadas de profundización temática sobre el Neoliberalismo, Desigualdad y Pensamiento Latinoamericano, en el caso de la EPGS. De estos talleres, el alumnado se lleva insumos que tienen la intención de hacerlos cuestionar las verdades que se presentan

como absolutas, así lo decía la profesora de historia de la EPGS en una entrevista realizada durante el 2018:

[...] ningún contenido está demás. Es importante que les brindemos herramientas para leer el mundo, para que nadie venga a contarles una sola versión [...] toman notas de todo y les preguntamos. Trabajamos, al final, con todas las anotaciones o preguntas que tengan (Entrevista profesora de historia, EPGS, 2018).

En esta misma línea, la vicedirectora de la escuela de la escuela del interior, hace referencia al desarrollo de talleres de Educación Sexual Integral (ESI) dictados por sanidad, espacios de recreación física como los Juegos Nacionales Evita, así como la importancia de profundizar en el trabajo con contenidos artísticos, como un canal de ayuda para que los estudiantes tengan una opción más para terminar la escuela secundaria:

Hoy la situación económica cortó las alas a todo el mundo, pero lo que veo es que la cuestión artística a nosotros nos favoreció, todo lo que es la disciplina y la autoestima en el chico. El que reniega y el que se quedó en la escuela vieja, te cuestiona, pero no ve que los que estamos acá hace mucho, trabajamos. Yo veo chicos que están “en malos pasos” como te dicen los padres, están llegando y eso se los dio el arte (Entrevista a vicedirectora, escuela del interior, 2019).

Una idea interesante respecto a la construcción del lugar escuela emerge en este relato cuando la vicedirectora reconoce otros modos de construirla a través, por



ejemplo, de la música y el arte. Sobre ello Meo; Dabenigno y Ryan (2014) resaltan la importancia de contemplar otros modos de aprendizaje, sustanciales, para estructurar la enseñanza en contextos de alta vulnerabilidad social. Asimismo, como se aprecia en la cita de la vicedirectora, surge la concepción del trabajo sobre la autoestima, un discurso que se vuelve sentido común en escuelas de barrios vulnerables pero, aunque presente, luego es resignificado a partir de otros espacios en los que los estudiantes toman la palabra: talleres de lecto-escritura, música, debates sobre películas o proyectos de teatro interdisciplinarios, como contaba el director de la escuela del interior durante una reunión de directivos en el año 2019:

El proyecto se llamaba “Desarrollando inteligencias como lo hizo Leonardo Da Vinci”, estaba basado en cómo este genio fue desarrollando todas las inteligencias. La idea era que cada materia pudiera involucrarse con el proyecto desde su área, pero, al mismo tiempo, que tengamos proyectos en común, lo interdisciplinario con una temática, con un interés. El proyecto tenía diferentes frentes, entre ellos podría nombrarte análisis de letras o temáticas específicas en inglés, o desde el psicoanálisis con psicología, entonces si los alumnos estaban interesados en algún tema y querían seguir profundizando, debían ir a hablar con los profesores a cargo de esas áreas. El proyecto fue amplio, grande, complejo, pero tuvimos el apoyo de todos los profesores, fuimos premiados a nivel nacional por ese proyecto [...] (Entrevista a director, escuela del interior, 2019).

A pesar de esa encrucijada que plantea un declive de las instituciones, la defensa y la búsqueda de alternativas para fortalecer la tarea de enseñar en medio de



crisis sociales, las escuelas producen espacios y los docentes buscan modos de enseñar, e incluso, la selección que se realiza de los contenidos puede hacer una diferencia en la vida de los estudiantes. Por esta razón, el profesorado busca alternativas que habiliten espacios propicios para la enseñanza de contenidos teóricos, pero, sobre todo, críticos: “queremos alcanzar un pensamiento autónomo, reflexivo y crítico que permita resolver diferentes situaciones problemáticas” (PEC, escuela del interior, 2018). La misma situación se presenta en la EPGS cuando la profesora de historia, durante una entrevista llevada a cabo en el año 2018, explicaba que los contenidos de su asignatura se inclinaban a “desmantelar verdades que están naturalizadas y a desarrollar el sentido crítico”.

Más allá de la búsqueda de modos de enseñanza, la firmeza para que ésta no sea pérdida de vista, así como la selección de contenidos interesantes y que permitan desarrollar el sentido crítico y problematizador de las realidades de los estudiantes que asisten a escuelas de barrios vulnerados, también se presentan situaciones en las que los docentes deben realizar un seguimiento personalizado de las trayectorias. Por un lado, porque las matrículas, en ambas escuelas, peligran si instituciones y docentes no indagan, primero, la razón por la cual algunos estudiantes dejan de asistir y, por otro lado, cuando estos retoman, indagar hasta dónde llegaron con esos contenidos la última vez que vinieron. Se vuelve, entonces, un trabajo personalizado el que llevan adelante los docentes, tal como veremos en el siguiente apartado.

5.2. La enseñanza personalizada en trayectorias intermitentes

Reviso las anotaciones realizadas en el diario de campo y aparece el relato de una escena en la EPGS durante una visita en el mes de abril de 2018. En ella la profesora de filosofía y una estudiante tenían un intercambio dentro de la clase que se



estaba desarrollando dentro del salón de clases, luego de una actividad que se había realizado horas antes en el patio de la escuela. Luego de ello, cada docente ingresó al aula con un grupo de estudiantes. En este caso la anotación del diario campo sitúa la escena en la clase filosofía:

La estudiante no quiso trabajar, sostenía una postura apática e irónica frente a la intención de la profesora para que realizara la actividad: responder preguntas de un libro. Frente a ello, la docente propone, a modo de alternativa, que lea un cuento de “La Chaco”, cuyo autor es el chaqueño Juan Solá o “Cartas para la Manada” de la autora chaqueña Cecilia Solá. Se trata de dos libros que hablan sobre una realidad cruda e injusta para muchos colectivos invisibilizados: transgénero, homosexuales, trabajadoras sexuales, entre otros. Aunque la alumna rezonga, toma el libro y lo lee. Mientras cebe tererés a otros compañeros, al final, también realiza la actividad que la docente solicitó desde el inicio.

Esta escena da cuenta del devenir diario e intrincado, atravesado por imprevistos que pueden ir desde buscar alternativas para que una alumna, que tuvo un mal día, aprenda; indagar por qué algunos estudiantes dejan de venir (situación que se repite en ambas escuelas) o acompañar a una estudiante que necesita desahogarse, como lo comentaba la asesora pedagógica de la escuela del interior, durante una entrevista de 2019: “venía se largaba a llorar y yo no entendía por qué [...] entonces hablé con ella y [...] me preguntó ¿Profe, usted qué hace? ¿Ustedes hablan con los alumnos?”. Vemos, entonces, que los docentes están presentes frente a las ausencias de sus estudiantes una vez que retoman el cursado y que trabajan con complejidades como la demanda de escucha y esto no deja de ser importante, dado

que a través de ese acompañamiento logran que muchos estudiantes vuelvan y se queden. En otras palabras, lograr que los aprendizajes sucedan requiere de que los estudiantes estén dentro.

“Si no están en la escuela no se puede hacer nada”, decía un docente de matemáticas en una entrevista durante 2019. La presencia marca un punto de partida necesario para que algo vinculado al saber suceda. Sin embargo, hay un ir y venir permanente de esas trayectorias con el que hay que trabajar minuciosamente. Entre ausencias y presencias, cuando los estudiantes están, es una oportunidad tomada por los docentes para indagar sobre qué está pasando, pero sobre todo para retomar la enseñanza y continuar con la evaluación de los aprendizajes. Esto se vuelve un trabajo artesanal, un trabajo personalizado:

[...] el tema de las asistencias es todo un dilema, porque hay chicos que vienen y no hacen nada y hay otros que dejaron de venir y, de repente, vuelven y te das cuenta de que sí comprenden y entregan los trabajos. Entonces la evaluación es particular para cada estudiante. Se evalúan los trabajos en grupos, la comprensión lectora, el pensamiento crítico, la escritura, pero todo depende del chico porque si le cuesta más esta materia, pero le es más fácil otra, vos te das cuenta. Como no son tantos estudiantes podés hacer algo más personalizado y decís “bueno, a ella no le gusta esto, pero hizo esta otra cosa. Ponés en una balanza: quizás no comprendió un contenido como lo comprendió otro compañero, pero lo hizo a su modo [...] entonces, todas esas cosas se van viendo (Entrevista a profesora de plástica, EPGS, 2018).

Ese seguimiento personalizado se vuelve un trabajo arduo, como el trabajo de un artesano con su obra, detallado, minucioso, haciendo que las instituciones no dejen de estar, en sí mismas, sumergidas en una vulnerabilidad que son llamadas a reparar, tratando de encontrar -sin perder el eje de la enseñanza- las formas que permitan sacar a flote las trayectorias de estos estudiantes que se ausentan, pero sabiendo que, si vuelven y responden a lo que se espera de ellos, también eso debe ser tenido en cuenta. Es un trabajo de equilibrio, al parecer, casi como “hacer malabares”, reconocía la asesora de la escuela del interior en una entrevista realizada durante el año 2019.

Así, el hacer docencia se vuelve tarea activa frente a realidades que exceden, en ocasiones, la tarea de la enseñanza: desde conseguir recursos para la merienda, ubicar a un estudiante que se quedó sin casa en una vivienda, escucharlos y, a la par, acompañar sus tiempos de aprendizajes. Los docentes buscan modos y por ello se hace necesario comprender las dificultades en las que acontece la enseñanza en escuelas que se hamacan entre la precariedad material, la vulnerabilidad de los estudiantes y el objetivo de enseñar. Tal como se refleja en estas fotos tomadas en el patio de la EPGS diferentes días y diferentes asignaturas:



Imagen 34



Imagen 35



En la foto de la izquierda se observa el desarrollo de una de las clases de geografía durante el año 2018, con una estudiante de los primeros años de secundaria. En la foto de la derecha, se visualiza una escena que responde al desarrollo de la clase de filosofía en la que están presentes dos estudiantes de los últimos años y un docente. Ambas escenas dan cuenta de una reconfiguración de los lugares en donde se enseña y se observa a docentes realizando su tarea, aunque en contextos, quizás, más crueles e injustos. El profesor de matemáticas relata este tipo de escenarios de manera más precisa:

[...] los pibes dejan de venir, por el motivo que sea, y nuestra intención es que cuando vuelvan puedan arrancar desde donde quedaron. Para eso, se requiere mucho trabajo que es lo que también venimos tratando de profundizar, en el seguimiento diario de la trayectoria de cada uno, porque si deja de venir y vuelve, requiere seguir trabajando desde donde quedó, porque si vos lo hacés pegar un salto, es lo mismo que nada el (Profesor de matemáticas, EPGS, 2019).

Ahora, la pregunta que surgió en ese momento fue cuáles estrategias utilizaban estos docentes para llevar a cabo ese seguimiento personalizado. Sobre ello, la directora de la EPGS explicaba que cada profesor plasmaba en una planilla los temas que desarrollaría durante el año. Dentro de esa programación, se elegían los contenidos de abordaje por cada día, “hay una planilla para cada estudiante y para cada asignatura, pero también una planilla general para que todos los profesores sepan cómo avanza cada alumno”, decía la directora. Allí se coloca en qué tiempos

aprendió cada tema, cómo recepcionó ese contenido y cuál fue su rendimiento. Así lo comentaba una docente:

[...] se trabaja uno a uno con los alumnos y materia por materia. En una planilla gigante. Nos juntamos todos los profesores y la proyectamos a esa planilla para analizar el trayecto de cada uno. Por ejemplo, Elías Ramírez, que está en el Ché (segundo año), tiene estas materias ¿pasó o no pasó a Simón Bolívar (tercer año)? En geografía lo mismo, en lengua lo mismo: “este estudiante pasó, este quedó acá”. De esa manera el seguimiento lo evaluamos entre todos y no nos sentimos tan solos (Entrevista flash a profesora de plástica, EPGS, 2019).

Un ejemplo de esa planilla de seguimiento se puede observar aquí debajo:

Grupo: Manuela Cañizares (cuarto año)

Alumno:

Prof:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

LECTURA COMPRENSIVA: Muy bueno- 9 (nueve)

PRODUCCIÓN DE TEXTOS: Buena - 6 (seis)

TRABAJO CON OTROS: Bueno - 6 (seis)

PENSAMIENTO CRÍTICO: Excelente - puede realizar análisis, abstracción, toma posicionamiento respecto a las situaciones presentadas. 10 (diez)

MANEJO DE CONTENIDOS CONCEPTUALES: Bien- dificultad de expresar el lenguaje específico de la materia-7(siete)

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS: Muy bueno - 8 (ocho)

PARTICIPACIÓN: Muy bueno- participa de manera activa, muestra interés en comprender. 9 (nueve)

ASISTENCIA: 100%

OTROS: Nota del primer trimestre 9 (nueve)

*(Realizar una valoración numérica del informe)



CONTENIDOS	NIVELES DE DESEMPEÑO Nivel Alto: Las explicaciones deben indicar un claro y preciso, entendimiento de las teorías propuestas; Y el educando debe, establecer semejanzas y diferencias en los temas, con precisión. Nivel Medio: Las explicaciones indican un nivel de entendimiento relativo. Y además el educando puede establecer con precisión la mayoría de las semejanzas y diferencias, en los temas. Nivel Básico: El educando puede establecer con precisión pocas semejanzas y diferencias, en los temas dictados. Nivel Bajo: El educando no puede establecer semejanzas y diferencias, en los temas dictados. Las explicaciones no ilustran mucho entendimiento, de los temas.-			
	Área: Filosofía	ALTO	MEDIO	BÁSICO
Primer Trimestre				
✓ Filosofía, sentidos, filosofar.		X		
✓ Orígenes de la filosofía: asombro, duda y situaciones límites.			X	
✓ La filosofía en el territorio del sentido común	X			
✓ La filosofía en el territorio de la religión	X			
✓ La filosofía en el territorio de la ciencia		X		

Vemos cómo los equipos de docentes en la EPGS no solo realizan una evaluación conjunta, sino que trabajan con una lista de contenidos que da cuenta de los procesos de aprendizaje de cada estudiante. Se trata de un informe cualitativo, con una devolución trimestral y con evaluaciones que son “a demanda” de los tiempos de aprendizaje personales, como bien se plantea en el Proyecto Educativo Comunitario de la EPGS (2018). Por su parte, en la escuela del interior, el seguimiento personalizado se evidencia en espacios como las clases de apoyo pedagógico a contra turno, en donde se atienden trayectorias con sobriedad, las cuales repitieron con más de seis materias y, por otro lado, la Escuela de Verano que tiene como finalidad lograr que los alumnos que adeudan materias, puedan aprobarlas mediante clases personalizadas con tutores, quienes los evalúan parcialmente para que puedan promocionarlas.



A lo largo del trabajo de campo, las formas que asumió la enseñanza no podían quedarse por fuera de las anotaciones, no solo porque -de por sí- estamos hablando de dos instituciones escolares, sino que la complejidad de las realidades que éstas atienden las dota de ciertas complejidades que deben ir campeando en la cotidianidad. Esas formas de acompañamiento implicaron la construcción de espacios donde se abordan contenidos diversos y, muchos de ellos, construyen identidad en los estudiantes. Nos referimos a que, muchos de ellos, cuentan detalles de sus propias historias o relatos con los que se pueden identificar, tal como veremos a continuación.

5.3. Construir identidad a través de la enseñanza

En este trabajo de investigación me encontré con dos escuelas que utilizaron la enseñanza como puente y acción que sitúa a los estudiantes sobre su realidad regional. Ello a través del trabajo sobre el pensamiento crítico y el desarrollo de proyectos pedagógicos que permitieron construir una identidad local. El profesor de historia de la EPGS hablaba de la importancia de realizar un paralelismo entre la importancia de trabajar contenidos sobre la historia de Europa, que se alejan de la realidad que abraza a estudiantes de barrios humildes o, bien, la importancia de abordar la biografía de Tupac Amarú que se acerca más a sus historias de vida:

[...] es una tarea cotidiana, que no se termina en un taller o en el aula, es todos los días, en todos los espacios. Todo lo que hacemos es construir una identidad dentro de este contexto de neoliberalismo, o de neo neoliberalismo (risa) que nos ayuda a pensarnos a nosotros mismos, pero no desde Europa [...] porque, hagamos un paralelismo: Kant, filósofo de la ilustración por excelencia, decía que en América éramos incapaces de



desarrollarnos, mientras Tupac Amaru, estaba defendiendo y liderando una revolución junto a los criollos, en el alto Perú. Eso construyó nuestra identidad por mucho tiempo ¿A nosotros nos sirve pensarnos desde lecturas que no sean regionales o formen parte de procesos aislados? No, porque con diferentes nombres y diferentes personajes, el objetivo sigue siendo el mismo: robarnos identidad y, en el contexto en el que nos encontramos, no podemos hacer muchas cosas más que romper con eso[...] (Entrevista a profesor de historia, EPGS, 2018).

Me resulta interesante la idea que se plantea respecto a los “paralelismos” y a la deconstrucción de un discurso escolar hegemónico que intenta construir una identidad más cercana a las realidades de las escuelas. Sobre ello, Rivas (2018, 2019) aborda el concepto de descolonización de la educación, haciendo hincapié en trabajar otras lógicas de formación que rompan con la inercia de lo instituido y transformen, tanto la propuesta curricular, como el escenario físico, social y cultural de la formación. En este sentido, ambas escuelas construyen identidad a través de espacios en donde la enseñanza tiene lugar y se genera un sentido de pertenencia.

En el caso de la escuela del interior, el Encuentro Provincial de Bandas Estudiantiles y en la EPGS, el caso de la murga como espacio de recreación pedagógico. Dos lógicas escolares potentes, dos narrativas que construyen las particularidades de un suelo escolar único, dos experiencias que tienen sentido para las realidades en las que esas escuelas se encuentran inmersas y que cuentan con necesidades y urgencias propias. Sin embargo, una misma intención las atraviesa: que la escuela se vuelva un lugar interesante y atractivo, un lugar al que, a fin de cuentas, puedan pertenecer. Sobre estas experiencias, a continuación,

profundizaremos en su caracterización, para que pueda comprenderse con mayor énfasis como se constituyen en formadores de una identidad social e institucional.

El encuentro Provincial de Bandas Estudiantiles

Entre los relatos que circulan en la escuela del interior, se evidencia un valor predominante hacia los proyectos artísticos. En particular, se resalta el Encuentro de Bandas como una oportunidad para que algunos alumnos que abandonaron la escuela vuelvan a incluirse y como una motivación para aquellos que asisten regularmente. “La idea es hacer de la escuela un espacio atractivo”, comentaba el profesor de música y continuaba “en el que las tareas escolares como extraescolares, resulten funcionales a los objetivos de aprendizaje y así lograr que los estudiantes estén en la escuela”.



Imagen 36

Imagen 37

Se trata de un encuentro que, a lo largo de los años, logró convocar a escuelas de toda la provincia y que forma parte de la historia del pueblo: “Queremos que los estudiantes sientan que el colegio es el lugar de ellos y puedan ser creativos, espontáneos a través de la consolidación de bandas musicales” (Entrevista a profesor de música, escuela del interior, 2016). Esta iniciativa fue un modelo de referencia para

el lanzamiento del ConectARTE (Encuentro Provincial de Escuelas de Arte) organizado por el Ministerio de Educación de la provincia del Chaco). El arte, como una de las modalidades organizativas y curriculares, forma parte de la identidad de esta escuela y atraviesa, durante todo el año, las dinámicas escolares, tal como lo comentaba el profesor de música:

[...] para crear una canción tenemos que trabajar determinados conceptos dentro del aula y eso es durante todo el año, no se logra en dos clases, se trabaja progresivamente. Los preparas a los chicos para que trabajen en conjunto y así poder mostrar una producción bien hecha. Todas las instituciones saben del evento y se preparan para llegar [...] (Entrevista a profesor de música, escuela del interior, 2016).

Frente a este relato cabría pensar ¿Qué hace que una escuela se ponga al hombro la organización de este evento?, porque, como decía el director, se encargan “de gestionar todo”. Pienso en dos cosas: por un lado, la preocupación de la escuela por incluir y lograr la permanencia y, por otro lado, la intención de querer volverse un lugar interesante. Así, entre las lógicas gerenciales y lo que surge en ese suelo, la escuela crea espacios, como el Encuentro de Bandas, que no son monolíticos sino permeables y adaptables a las demandas del alumnado. Un escenario muy similar se desenvuelve en la EPGS a través de la murga, en tanto se constituye como un espacio que reúne un corpus de narrativas con fuertes componentes identitarios y, en términos pedagógicos, encierra diversos elementos formativos.

La murga “Herederos del Mate”

La murga es representativa del barrio y viceversa. La escuela es la murga y la murga es, también, la escuela. Así, mientras las sociedades de aprendizaje definen qué es lo que se espera que deba ser enseñado, en la introducción de este capítulo hacía referencia a la selección de contenidos que realizan las escuelas para la transmisión de saberes que tienen sentido para las comunidades en las que están insertas: saberes históricos, culturales, sociales y políticos, que se ponen en juego en el desarrollo de espacios formativos como la murga. Por ello, en este apartado se intentará mostrar de qué manera la EPGS construye identidad a partir de esta experiencia de enseñanza alternativa. Lo haremos a través de relatos como el de Alejandro que comentaba su paso por otros colegios y su llegada a la EPGS: “Me llamo Alejandro, estoy terminando quinto año, tenía previas en otros colegios y ahora estoy terminando la secundaria acá, vivo en el barrio y soy el capo de la murga”, así se presentaba luego que el Taller sobre mercantilización de la información mediática culminaba. Este relato forma parte de observaciones participantes en este tipo de talleres.

La murga es un espacio pedagógico en el que muchos de los estudiantes encuentran un lugar de recreación, pero, también, se sienten parte, se sienten representados y así lo comentaba Florencia: “Hace cinco años vengo a la EPGS, quiero terminar la escuela y también formo parte de la murga”. Sobre este relato, nos detendremos en el adverbio “también”, al que hace referencia esta alumna, ya que el mismo da cuenta de una vinculación con dos sentidos que le imprime a su experiencia dentro de la escuela: por un lado, obtener un título, pero, también, sentir que forma parte de un espacio que la identifica: la murga como espacio donde “pertenecer, descargar, sacar las penas, despejarse”, son algunos de los sentidos que Florencia

atribuía a bailar en el grupo Herederos del Mate. Un salto de libertad, eso representa para los estudiantes el baile: “cada uno de los movimientos tiene un significado, pero todos se resumen en una cosa y es querer romper las cadenas”, decía la directora. “Y con la pisada y las tres patadas, lo mismo”, explicaba otra alumna.



Imagen 38

En abril de 2018, pudimos presenciar una actuación que el grupo de murga “Herederos del Mate” brindó en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Mientras bailan, cantaban una canción cuya letra no había entendido. Al día siguiente, pregunté a una integrante de qué se trataba y comenzó a cantar: “Baila murguero, baila la noche entera, al ritmo de la matanza que nunca espera” y explicaba que la “matanza” es el círculo que hacen cuando bailan, en donde cada uno muestra sus habilidades. “Bailar nos llena de adrenalina”, continuó relatando ante mi pregunta.

No es casualidad que la murga sea un baile que construya identidad en barrios populares, dado que su historia se remonta a la época colonial y “rememora un escenario en donde los negros africanos, esclavos en el Virreinato del Río de la Plata,

se escapaban por las noches a bailar, a modo de burla de sus amos”, contaba una alumna. Se puede ver en este relato, cómo se incorporan saberes históricos y culturales que forman parte ya de su historia y su entorno.

Lejos de una romantización de los sectores populares como aquellos resilientes de un sistema que, históricamente, los ha condenado a conformarse, la murga se instala, sustancialmente, como espacio de protesta y visibilización de las urgencias y las complejidades que caracterizan a los barrios de las periferias. Así, la murga es el grito de los nadie; los que gritan, saltan y cantan, se reúnen en un abrazo colectivo de protesta y lucha. Es el folklore de los nadie, es el espacio de lo popular pero también una herramienta pedagógica. Lo popular adquiere formas y modos propios de descolonización de la lucha. El esclavo que cantaba, a pesar del martirio, es el pobre que baila a pesar del hambre.

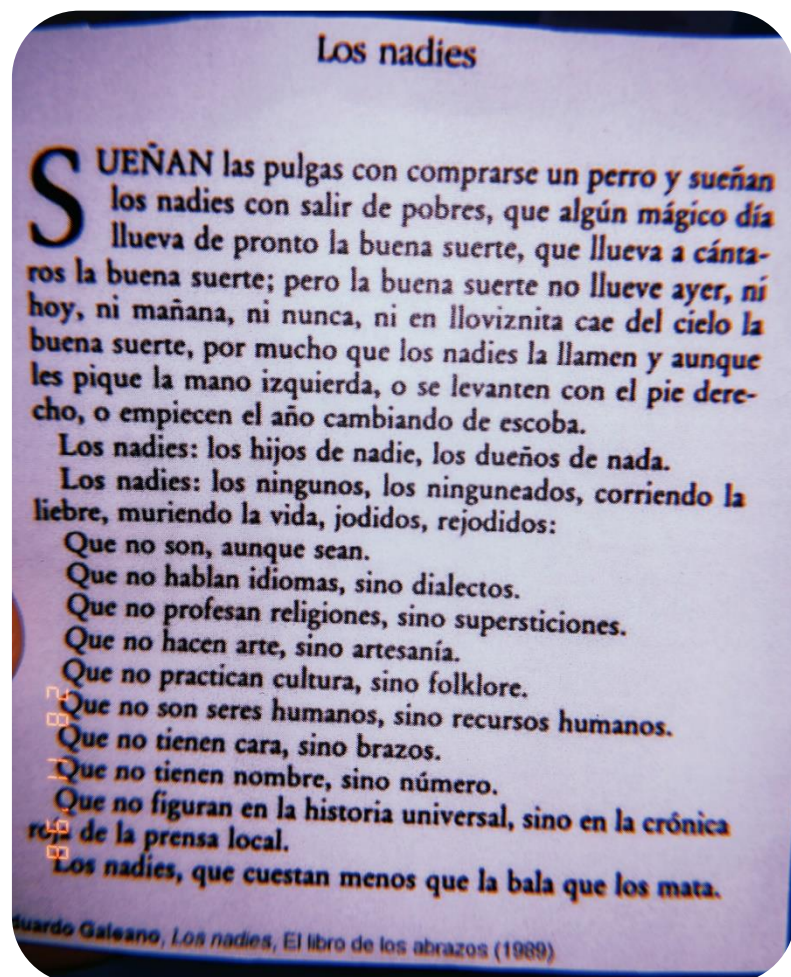


Imagen 39

El valor educativo que tiene la murga para esta escuela es innegable, en tanto espacio que conglera el barrio, crea un lenguaje en común y, posteriormente, todo lo que allí sucede en tanto encuentro, es devuelto al aula en forma de aprendizaje histórico, político y cultural. Esto es así, en la medida que los estudiantes, a la par que

la escuela comenzó a funcionar, también se involucraron en la configuración del grupo de murga como propuesta surgida desde la comunidad, pero también como parte de la escuela. Muchos de ellos, se formaron dentro de esta propuesta y crecieron con ella. Tal como lo relata una estudiante:

Cuando empezamos éramos un grupo chico, recién ingresamos al barrio, yo tenía nueve años, ahora tengo dieciocho y soy una de las primeras bailarinas, igual con Alejandro, él es ahora director del baile y nosotros tenemos varios grupos de murgas, en Buenos Aires tenemos nuestros padrinos de la murga Pasión Quimera, ellos vinieron unos días a hacer un encuentro acá, nos enseñaron juegos con los pasos, nos hablaron de la murga, nos dejaron videos y nosotros miramos y sacamos, nos enseñan. Tenemos un director de la murga [...]

La posibilidad de aprender de otros referentes de formación, permite lograr un acercamiento de los estudiantes a otras realidades y lecturas, mientras que para los docentes la murga es una actividad que ayudó a aminorar los casos de violencia en las aulas: “pasamos de tres a seis casos por semana, a que casi sean inexistentes [...] aparte, que quieran venir a la escuela es todo un logro para nosotros, porque algunos lo hacen sin apoyo de un adulto, logramos que tengan expectativas y Maxi, el director de la murga, trabaja con chicos de todas las edades [...] conseguimos que la comunidad nos acompañe y es un espacio en el que ellos se sienten libres y se olvidan de algunos problemas en sus casas (Entrevista a profesora de plástica, EPGS, 2018).

Finalmente, la murga no solo representa una motivación para que el alumnado quiera permanecer en la escuela, como lo contaba esta profesora, sino también un espacio de formación y construcción de identidad colectiva, afectividad, comunicación

y relación entre los estudiantes, los profesores y el barrio. Es vivida como un espacio catártico y de aprendizajes históricos, sociales y políticos que se incorporan, casi de manera desapercibida en el currículum, en la medida que tiene lugar desde el disfrute.

En este apartado hemos podido visibilizar dos experiencias, entre tantas, que llevan adelante estas dos instituciones. En sus configuraciones presentan diferentes lógicas y estrategias que guardan la intención de vincular a los estudiantes con sus escuelas. Para ello, se vuelve fundamental que los canales de comunicación permitan dilucidar y atender las necesidades pedagógicas y vivenciales que presentan sus historias, como lo discutiremos en el siguiente apartado.

5.4. Negociación y canales de comunicación a través de la enseñanza

Como ya lo hemos profundizado, la importancia del lugar escuela reside en la idea de un espacio en comunidad, en donde se busca la horizontalidad de los vínculos, así como la circulación de la palabra desde lugares de autonomía, criterio y responsabilidad. En ello, el lugar escuela cumple un rol fundamental en tanto posibilitador de significación y pertenencia a él, a través de diferentes formas: una de ellas, es la comunicación.

Los canales de comunicación que se logran entre los diferentes protagonistas dentro de la escuela habilitan un sentimiento de pertenencia y diálogo fluido. Esto no se vuelve un dato menor cuando se hace referencia a la enseñanza, dado que los docentes deben trabajar en la construcción de esas formas de vinculación a través de la palabra en situaciones de enseñanza - aprendizaje. El manejo de la responsabilidad y la libertad en la comunicación se vuelve un trabajo en el que es necesario encontrar un equilibrio entre “ser democráticos y no punitivos”, pero también saber en qué momentos es primordial poner un límite o “marcar la cancha”, frase que ya hemos

analizado, para que se comprenda hasta dónde es posible negociar los tiempos, las formas de aprendizaje, los lugares y los contenidos.

En la construcción de esa horizontalidad que circula en situaciones de enseñanza, es innegable la manera en que la comunicación toma un rol protagónico. Surgen, así, algunos interrogantes respecto a esas maneras: ¿En qué momentos opinar y en qué momentos escuchar? ¿Cómo negociar una situación de enseñanza, sabiendo que la finalidad de esa negociación es que los estudiantes aprendan? ¿Cómo incluir a los estudiantes en la planificación de esas estrategias? Estas preguntas reflejan escenarios en los que, a partir del trabajo de campo, se ha evidenciado la importancia de poder contestarlas y las formas en las que los docentes logran materializar prácticas para su desarrollo.

Los estudiantes de la EPGS no tienen tapujos en comunicar que una clase no les gusta y que un contenido es obsoleto o no están de acuerdo con él, así como tampoco tienen filtros para exigir que los docentes les dicten, lo que ellos llaman, “clases reales”, estas son aquellas en donde se aprenden contenidos tradicionales (matemáticas, literatura, biología y no talleres sobre problematización de la realidad, por ejemplo). Frente a ello hay un desafío y se trata de cómo resuelven los docentes estas demandas y cómo equilibran los saberes demandados con aquellos que, institucionalmente, se deciden desarrollar.

Lo planteado con anterioridad puede verse reflejado en una clase de literatura presenciada durante el año 2018 en la que, mientras el profesor explicaba la tarea a sus estudiantes, que no era más que dividir en párrafos y resaltar las ideas principales, uno de ellos protestaba: “ya estoy aburrido de hacer eso ¿Cuándo vamos a hacer otra cosa? Aparece aquí la demanda, dado que el estudiante consideraba como algo repetitivo y aburrido lo propuesto por el docente. A partir del reproche, el profesor interviene diciendo “vamos a hacer otra cosa cuando puedan redactar un texto más

largo, un texto más complejo. Mientras no puedan hacer eso, vamos a seguir haciendo esto” (Nota de diario de campo, clase de literatura, EPGS, 2018).

Hay allí una puja frente a lo que hay que hacer como condición para seguir avanzando y tener acceso a nuevos saberes. El docente pone un límite, marca la cancha, aunque toma el reproche e intenta seguir motivando y acompañando el proceso. Mientras recorre banco por banco viendo cómo avanzan los estudiantes, se detiene y observa a un estudiante, le dice: “está bien lo que escribís, ahora describime: ¿Qué ves alrededor tuyo?, escríbilo, ¿Qué ves en tu barrio?”. En esta escena, otra estudiante se entromete y responde gritando “en mi barrio vive Justin Bieber, mi barrio tiene olor a caca” (Extracción del diario de campo, estudiante en clase de literatura, EPGS, 2018).

La utilización del humor se transforma, aquí, en un elemento discursivo explícito y evidente y, quizás, no es casualidad que este sea utilizado como recurso persuasivo, de resistencia y resiliencia en barrios emplazados en contextos empobrecidos, en general, pero en estudiantes que asisten a escuelas insertas en estos contextos, en particular. Ello porque la dimensión de su realidad no se define desde un único sentido, por el contrario, el humor permite enfrentar las incertidumbres diarias, la vulnerabilidad de lo incierto, así como la decepción, en tanto lo concreto (que no es más que la compleja realidad que envuelve a estos barrios), representa una situación de injusticia que es abatida a través del humor (Segado Boj, 2009).

En la escena en la que el humor aparece, el docente logra resignificar lo dicho por el estudiante y tomarlo como recurso pedagógico para seguir trabajando sobre la tarea propuesta. Toma la idea de que Justin Bieber vive en el barrio y propone profundizarla: “Bien, ¿Qué más hay en el barrio? Otro estudiante responde” Hay cartoneros”. Se configura, así, un canal de comunicación en el que docente y estudiantes comienzan a hablar un mismo idioma. A través del humor y de la ironía,

se continúa construyendo un relato sobre el barrio para cumplir con la intención inicial del docente: que logren escribir más de un párrafo y reconocer las ideas principales.

Por su parte, la profesora de filosofía de la EPGS reconoce que separar el trabajo de aquello que se tenía planificado por las demandas de los estudiantes que surgen en el momento, se vuelve todo un aprendizaje en sí mismo. Reconoce cómo

“Te dan vuelta todo lo que tenías planeado y, por ahí, una tiene más seguridad al quedarse en lo planificado [...] me cuesta interpretar cómo engancharlos, qué hacer para que un tema les interese y siempre va a depender de ellos, uno piensa que depende de uno, pero no” (Entrevista a profesora de filosofía, EPGS, 2018).

Como lo plantea esta docente, muchas veces, el aprendizaje depende del interés y la energía con la que un estudiante llega a clases. Por esta razón, se vuelve importante comprender cómo están ese día, con qué ánimos llegaron a la escuela y cuáles son las inquietudes que les interesa poner sobre la mesa respecto a lo que sienten durante los saberes que deben aprender. A pesar de algunas resistencias, los docentes no pierden de vista la importancia que tiene la incorporación de saberes, traduciéndose esto en una negociación de tiempos, formas y espacios. Por su parte, la profesora de historia de la escuela del interior intenta hacer es trabajo de comprensión y entendimiento a través del diálogo, reconocido como un componente “natural” dentro de su labor:

[...] está en mi naturaleza charlar siempre con los estudiantes [...] En mi idea y mi formación como docente me planteo que los chicos tienen que saber los contenidos de la historia que les doy, pero yo hablo mucho, les



explico mucho, trato de ayudarlos, los aconsejo. Trato de encarar la parte humana, social, de acuerdo con lo que necesitan, porque entiendo que la escuela es, quizás, el único lugar donde les prestan atención los escucha. Por eso, trato de ir por ese camino y, por supuesto, también tener en cuenta los contenidos. A esta altura del año, después de este receso que tuvimos, voy bien [...] Yo creo que llegaré en condiciones de terminar los contenidos [...]

La docente elige ir por ese camino, en donde tanto las charlas sobre los contenidos como la apertura para que la palabra circule, se vuelven instancias claves para que los estudiantes encuentren un canal de escucha y de identificación, pero, sobre todo, de horizontalidad en la enseñanza. La misma que la docente de biología de la EPGS utiliza en la mesa redonda, donde dicta sus clases:

[...] a mí, por ejemplo, nunca me vas a ver al lado del pizarrón, yo nunca estoy al lado del pizarrón, yo estoy sentada en la mesa y con ellos alrededor. En especial en esta mesa que es redonda, entonces todos somos iguales. Y si tengo algo que quiero que escriban, pongo un papel en el centro y todos hacemos ahí un esquema conceptual o un cuadro sinóptico, pero trato de no estar en el pizarrón. Nunca me vas a ver al lado del pizarrón diciéndoles algo o dictándoles (Entrevista a profesora de Biología, EPGS, 2018).

La horizontalidad de los vínculos que fluye en la espacialidad, la posición de los cuerpos y la tarea compartida son canales de comunicación fundamentales en la enseñanza. Agregaría a esto, el entendimiento de los tiempos en que esa enseñanza

tendrá resultados. El profesor de matemáticas del Mate decía que siempre hay un momento en el que, a los alumnos, les hace un “click”, pero mientras hay que acompañar ese proceso, hay que esperar y esa espera “no es pasiva”. Para la profesora de historia de la EPGS los resultados se pudieron apreciar con el tiempo:

[...] es un estudiante que lo tengo desde el año pasado, es notable el avance, se acuerda, retoma contenidos, hay un continuum, un hilo conductor y eso se puede ver. Por ahí lo que pienso es que se da en el tiempo. El aprendizaje es así, es una construcción y es un caerte la ficha en un determinado momento y no a todos nos cae la ficha en el mismo momento. Cada uno tiene su particularidad, una de las chicas yo me doy cuenta de que entiende cuando puede resignificar el tema que estamos dando en clases con una canción que ella conoce (Entrevista a profesora de historia, EPGS, 2018).

El aprendizaje tiene sus tiempos y cuando “la ficha cae” puede resultar, hasta con una canción o con un libro, como en el caso de Florencia con uno sobre violencia de género. Por lo que es interesante pensar en la enseñanza no solo en términos de contenidos, sino también de contextos, de tiempos, de realidades, de lo particular que caracteriza cada trayecto de formación. Entiendo que esta personalización de la enseñanza, como los canales de comunicación y de negociación, son posibles porque estamos hablando de matrículas reducidas en ambas escuelas y eso aminora la carga para poder dedicarles un tiempo a cada historia.

Sin embargo, el proceso no deja de ser menos complejo, dado que los tiempos en cada proceso de enseñanza no son pasivos. Ello dado que todo vínculo de enseñanza también se encuentra atravesado por pujas de poder y resistencias. Los docentes se



encuentran con encontrarnos con casos de estudiantes que “auto-proclaman el año perdido y vienen a la escuela, pero no hacen nada” o casos en los que “no tienen la predisposición, pero intentamos encontrarle la vuelta”, ambos casos, comentaba el docente de construcción ciudadana en una entrevista durante el año 2018.

Así, los docentes le dan la vuelta y encuentran estrategias que, a veces, funcionan y se amoldan a las necesidades de esos alumnos. Otras veces sucede que hay proyectos en los que todos se involucran y resultan “sumamente interesantes en términos de aprendizaje”, como lo planteaba la profesora de filosofía de la EPGS. Más allá de cuál sea la situación, lo cierto es que todo se resume en la intención de querer construir espacios interesantes, haciendo de la horizontalidad un medio para lograr resultados que evidencian una incorporación de saberes y habilita la posibilidad de que los estudiantes habiten la escuela, ocupen sus espacios, tomen la palabra y hagan propias muchas luchas.

Las escuelas crean canales de comunicación para que esto suceda, lo cual permite un posicionamiento de cara a que ellos puedan decir lo que piensan, demandar otras estrategias de enseñanza, ser exigentes con relación a qué y cómo quieren que se les enseñe, pero también proponer alternativas:

[...] el otro día hicieron una convivencia, estuvieron reunidos y discutieron entre ellos cuáles son los problemas que ven en ellos, en la escuela y en las clases. Plantearon que necesitan recuperar el compañerismo y que no quieren clases en las que los profesores sean académicos porque no se los entiende...que necesitan clases reales y no talleres todo el tiempo [...] (Entrevista a profesora de filosofía, EPGS, 2018).

¿Qué implicaba esa demanda de los estudiantes para tener clases “reales”? Ella lo vinculó, en primer lugar, con la idea de un proyecto pedagógico que, al tratar de ser más democrático y horizontal, exige un manejo de las libertades que se vuelve complejo y que se trabaja día a día,

[...] un aprender y desaprender constante que demanda tiempo e ir reconfigurando, volviendo a las bases, elaborando prácticas propias, en donde los pibes también lo van comprendiendo junto a nosotros, entonces es un doble compromiso: nuestro para acompañar ese proceso y de ellos, para que comprendan cuáles son sus responsabilidades y eso no es una tarea fácil[...] (Profesora de filosofía, EPGS, 2018).

Ese compromiso mutuo implica responsabilidades, pero también expectativas y, en el proceso, los estudiantes no dejan de ser exigentes con sus profesores y demandar espacios en donde se aprenda.

5.5. Los estudiantes exigen ser enseñados

Una tarde, en junio de 2018, en el patio de la EPGS, una docente de plástica comentaba que los estudiantes siempre realizan una diferenciación entre lo que ellos llaman las “clases reales” y las que no lo son. Las clases reales son aquellas en las que ellos pretenden que se les de contenido (sustancial, teórico): “para ellos no es una clase o un espacio de aprendizaje si sienten que no se les enseña como ellos quieren”, decía la profesora de plástica, porque consideran que los espacios que se desenvuelven al margen del currículum oficial no cumplen ese cometido. Por lo tanto, aparece otro elemento: las pujas de poder o tramas que se tejen entre el saber y el

poder, aspecto que la profesora de filosofía de la EPGS lo vincula con la configuración de espacios alternativos:

[...] tiene que ver con que, como docentes, queremos construir otros espacios, más interesantes y, creo que nos pasa a todos, es difícil manejar la frustración cuando uno trae todas esas expectativas para que estos espacios funcionen y te das cuenta de que ellos no son un receptáculo que van a responder como vos querés que respondan y ahí es cuando tenés que buscarle la vuelta y negociar [...] (Entrevista a profesora de filosofía, EPGS, 2018).

Algunas “exigencias” se vinculan con la misma realidad que viven los adolescentes:

[...] viven sus vidas como estudiantes adultos, porque muchos viven solos, están juntados o sus padres no están presentes, entonces, se posicionan desde otros lugares con nosotros. Tienen muchos problemas y aprender en estas situaciones no es fácil. Hay días que vienen super enchufados, hay veces que no quieren hacer nada y te lo dicen y otros días que, para ellos, lo que les estamos proponiendo no les cierra y también lo dicen [...] son muy exigentes (Entrevista a profesora de filosofía, EPGS, 2018).

Entonces, la horizontalidad está directamente vinculada con el posicionamiento que asumen los estudiantes respecto a lo que esperan de sus profesores. Si algo no les cierra, lo ponen a discusión, no lo dejan pasar, a veces entre gritos en clases para hacerse notar, otras en una asamblea que ellos mismos organizan u otras, a través

de la pregunta instalada, como cuenta la profesora de historia de la escuela del interior:

[...] a veces no entienden para qué les va a servir determinado tema que les estoy dando y te lo dicen -“Profe, ¿Para qué me va a servir esto? No tengo idea”. Y yo les digo -“te va a servir para formarte como persona, como ciudadano, para entender que los errores del pasado te tienen que servir en la actualidad”. Pero hay que entregar lo que una sabe no exigiendo, sino aprendiendo, como yo siempre les digo “la historia es un cuento y la tenemos que entender así, no con la exigencia de la memoria” y que puedan trasladarlo a su realidad (Entrevista a profesora de historia, escuela del interior, 2016).

Cuando no entienden hacia dónde va la clase, preguntan, no quieren perder el tiempo en aprendizajes que, para ellos, no son relevantes. De igual modo, las formas en las que los docentes logran re-trabajar o remontar las situaciones que rompen con aquello que tenían planificado para sus clases (preguntas, desgano, tomadas de pelo desde el humor o la ironía), adquieren un valor en la medida que logran encaminar las situaciones de enseñanza y adaptarlas a las demandas de cada contexto, escuela, asignatura y alumno.

Sin ánimos de comparar, cada escuela -con sus potencialidades- se ve atravesada por un entramado de relatos que dan cuenta que la tarea de enseñar involucra múltiples complejidades. No solo porque, como señalé al inicio, pareciera no ser evidente, sino porque, a pesar de ello, estos relatos muestran que los estudiantes demandan encontrar escuelas donde se aprenda. Y que, contra todo pronóstico, los docentes no dejan que la enseñanza pierda su lugar clave.



La vida en las aulas no siempre se traduce en una glorificación de la novedad (Grinberg, 2016), a veces el aprendizaje cobra sentido en un mate y una charla, tejiendo debajo del árbol, en la murga, en el teatro, arriba de un escenario, con música, en horario y en contra horario. También, por su puesto, en talleres en donde se profundizan contenidos actuales, históricos, políticos, sociales, culturales o sexuales. Pero la demanda está, los estudiantes quieren aprender y exigen una enseñanza a la altura de las necesidades de su época. Sobre esto último también se entiende que, alejada de un imaginario construido en el que las escuelas que atienden públicos más vulnerables enseñan menos, no por asistir a escuelas periféricas los estudiantes pretenden que las exigencias sean menores, de manera contraria esto se vuelve un cuestionamiento constante hacia sus docentes para que ofrezcan espacios en donde ellos se sientan enseñados y que no se los subestime ni se los haga perder el tiempo.

Si algo no les cierra a los estudiantes, lo ponen a discutir respecto a lo que esperan de sus profesores, no se lo dejan pasar. A veces entre gritos en clases para hacerse notar, otras en una asamblea que ellos mismos organizan u otras, como comentaba la asesora pedagógica de la escuela del interior. En esta misma línea, también cuestionar el para qué de lo que se les dicta, como la escena que comentaba la profesora de microemprendimiento de la escuela de la capital: “preguntan ¿Para qué me va a servir esto? No nos haga perder el tiempo, señora”, refiriéndose este alumno a un ejercicio para que aprendan a leer los recibos de sueldo.



CONCLUSIONES

Y NUEVOS SUELOS PARA TRANSITAR

O "Barros tal vez" como diría Luis Alberto Spinetta





Ya lo estoy queriendo. Ya me estoy volviendo canción. Barro, tal vez. Y esta es mi corteza, donde el hacha golpeará, donde el río secará para callar. Ya me apuran los momentos, ya mi sien es un lamento, mi cerebro escupe ya el final del historial, del comienzo que, tal vez reemprenderá (Spinetta, L. A., 1982).

Abrir estas páginas finales con el fragmento de la canción de Spinetta me resulta, por lo pronto, inspirador en tanto refiere a esa necesidad de no callar, de cantar y externalizar aquello que se tiene adentro para no dejarlo morir. En este sentido, esta tesis, como la escritura en sí no es más que una forma de perpetuación, de inmortalidad de la palabra, de reemprendimiento hacia nuevos caminos y, por qué no hacia nuevas preguntas.

El suelo de las escuelas no es más que ese barro del que habla el cantautor, el barro y la calle que se fusionan en una materialidad que sostiene la vida en los barrios. El barro, tal vez, está donde está la periferia, allí donde la civilización del pavimento no ha llegado aún. Puede significar lo precario: los senderos de tierra, la humildad de las zapatillas manchadas o el territorio propio que hay que proteger y defender a regañadientes. Puede referir, también, a la cancha de fútbol tan común como espacio de recreación en los barrios vulnerados del Sur Global; la misma cancha que los profesores “marcan” y utilizan como metáfora en los relatos para describir que esa es la manera que encuentran para que sus estudiantes permanezcan y aprendan en la escuela.

Sin embargo, propongo otro imaginario respecto al barro, respecto al suelo porque allí habita la potencia de los contextos y su arquitectura, los sedimentos en donde se construyen las villas miserias, así como las escuelas que alojan vidas y



trayectos que aspiran que empujan y resisten frente a un sistema preparado para hacerlos tambalear. El barro, entonces, es origen y destino, es suelo sobre el que seguir escribiendo por y para la docencia en escuelas periféricas. Ahora, alejándonos de la canción, pero en la misma línea de análisis esta tesis ha mostrado que, en las sociedades contemporáneas, hacer escuela involucra una compleja tarea no solo porque, como se señaló al inicio, la educación está en crisis, sino porque las vidas precarizadas y excluidas reclaman encontrar escuelas donde se aprenda y se enseñe y, para ello, se vuelve primordial crear lugar, suelo de barro y ripio. En otras palabras: suelo firme.

Ese suelo firme, en la escuela de Resistencia y en la escuela del interior, es el resultado del creciente empobrecimiento y la segmentación social que tuvieron su correlato en una estructuración espacial y urbana caracterizada por el surgimiento de nuevos asentamientos precarios, como por el ensanchamiento vertiginoso de los que ya existían (Mantiñán, 2020). Las condiciones habitacionales en las que viven las personas que allí asisten, van desde la falta de servicios básicos como el agua, luz o un sistema de cloacas acorde a la urbanización de la zona, así como un sistema de limpieza urbana diario (camiones de basura o trabajadores de la municipalidad que limpien los predios).

A través de múltiples relatos escolares, intentamos alejarnos del discurso de crisis y sinsentido que envuelve al nivel secundario y describir los modos en que la escuela, en tanto institución histórica, ha cambiado y lo seguirá haciendo conforme se desenvuelve la vida social, así como, específicamente, los procesos permanentes de pauperización y crecimiento de barrios de cara a la pobreza. Es en esa realidad signada por la precariedad y la exclusión de los estudiantes de todos los ámbitos de la vida- desde sus propias familias que no se hacen cargo de ellos, hasta el sistema

educativo que los expulsa cuando completan la cantidad de faltas porque tuvieron que salir a trabajar- que se configuran estas escuelas en las periferias de las ciudades.

Hemos propuesta que aunque el suelo escolar no es el propicio, los docentes despliegan una predisposición personal para el trabajo, movilizandoo estrategias que empujan a sus escuelas hacia adelante y en donde las vidas de los estudiantes dependen de lo que sus escuelas y docentes hagan, convirtiendo a las escuelas en agencias principales de sostén de la vida barrial. De este modo, las escuelas tienen vínculos directos con las precariedades que envuelven a las comunidades con las que trabajan pero, aun así, se reinventan y reconfiguran a diario para dar valor a la vida y al porvenir de sus estudiantes, dentro de un sistema hegemónico que pareciera no tener más lugar, siendo este mismo el que coloca a los jóvenes sobre los eslabones más endeble.

Los suelos que se caminaron, texturas barriales

Las voces de los protagonistas cuentan historias que abren paso a la idea de un suelo que se construyó a diario para sostener la vida de quienes lo habitan. Tanto el barrio como la escuela, en el caso de la escuela de la capital, se ha construido a partir de una ocupación territorial. En el caso de la escuela del interior, se construyó a través de la reconfiguración del territorio a partir de la llegada de migración campesina a la ciudad. Así, las escuelas se reinventaron en la intersección de un suelo que fue y es producto de luchas cotidianas en un contexto de precarización de la vida. Se trata de un escenario en tensión y reinención, resultado de escuelas que se hacen ellas mismas a partir de una organización de la vida barrial-escolar. Esto último se logró a partir de estrategias de autogestión en donde los docentes se movilizan como principales gestores de la vida comunitaria, barrial y escolar. La noción de estar

siempre “al servicio de la comunidad” se ha visto evidenciada en ambas escuelas y, explícitamente, a través de esta frase en la escuela del interior.

El suelo también se construye a través de los múltiples canales de negociación y comunicación construidos en ambas escuelas con la comunidad para conseguir alimentos, recursos materiales a través de la venta de pizzas o del bingo escolar o culturales con el encuentro de bandas estudiantiles, o bien recursos humanos como profesionales invitados para dictar diferentes charlas educativas (educación sexual integral, psicología, bailes, entre otros). Por lo tanto, es pasado, porque encierra historias que narran cómo se construyeron esas “escuelas del fondo” y es presente, porque sobre él se asientan luchas cotidianas y se construyen identidades colectivas a través de programas escolares, encuentros estudiantiles o bailes, como es el caso de la murga en la EPGS.

El suelo escolar se vuelve “un lugar afectivo” (Berlant, 2020:354), en tanto terreno que acoge en medio permanentes crisis económicas que afectan de forma directa a las poblaciones y, especialmente, a las escuelas que trabajan en ellas. En este suelo, las escuelas se reinventan, atravesadas por un transcurrir tumultuoso y un presente imperecedero, que resulta al mismo tiempo omnipresente y enigmático y que obliga a los docentes a pensar en nuevas maneras de estar en él. Ya sea a través del *feedback* constante con diferentes organismos, e incluso con los mismos vecinos, hasta la búsqueda incansable de estrategias que encuentran su curso a través del emprendedurismo colectivo.

La pregunta es ¿Cuánto de la creatividad y la energía habrá de consumir el trabajo docente antes que pueda encontrar un modo de hacer, de estas crisis cotidianas, un porvenir viable? Para aprender a manejar las contingencias, la docencia surfea olas intensas y estresantes que le permiten mantenerse a flote, en

medio del constante derrumbe de las instituciones y las relaciones sociales de reciprocidad con el Estado.

Las escuelas y la docencia se reinventan y para hacerlo construyen nuevas texturas, esto significa que esta reinención no involucra un acercamiento de la escuela a la comunidad, tampoco se trata de una escuela que se hace comunidad, sino que son escuelas que surgen entre los lazos que se crean con esa comunidad, por ejemplo, a través de lazos comunitarios con otras instituciones que, a modo de trueque, se ayudan mutuamente. Es el caso de la escuela del interior, cuando presta la institución para una capacitación a un Instituto de Educación Superior, porque luego éste es el que les presta ollas para las comidas populares que se cocinan para los estudiantes, o en el caso de la EPGS que coordinan acciones conjuntas con la salita de salud pública del barrio para hacer un seguimiento del estado nutricional de los estudiantes.

Ambas instituciones llevan acciones conjuntas con los municipios para, luego, ser tenidas en cuenta en diferentes actividades recreativas (competiciones, en el caso de la escuela del interior) o presupuesto a través de Lotería Chaqueña, en el caso de la EPGS. Así, se mantienen en constante movimiento, lo cual les permite elaborar estrategias para que los estudiantes puedan aprender y encontrar maneras de estar con-en el mundo. Esto se hace patente en las formas de organización comunitaria presentes en ambas escuelas a través de la murga y los eventos que se organizan en este espacio pedagógico; en la EPGS o el bingo escolar para recaudar fondos y enfrentar diferentes frentes económicos en la escuela del interior. A fin de cuentas, si bien son escuelas con estatus jurídicos diferentes, viven procesos de precarización de la vida escolar, política, social muy similares.

La cotidianidad de las escuelas es resultado de un Estado que deviene promotor de los lazos entre la comunidad, los actores escolares y los trayectos de

formación de los alumnos, convirtiendo (o delegando) a las escuelas en espacios de acción política que deben asumir la responsabilidad de la permanencia y el egreso y, sumado a ello, intentar hacer de la escuela secundaria un lugar en donde, efectivamente, se aprenda a pesar de los porvenires.

La construcción de lazos entre escuela y comunidad, se constituyen en una nueva arena sobre la cual el gobierno asienta sus planes y acciones. Sobre ella, el Estado no intercede de forma directa, por el contrario, son las instituciones quienes codifican el suelo sobre el que se movilizan de una manera novedosa: aliándose con la comunidad, negociando con el Estado y autogestionando los recursos para sostenerse a diario.

Así, se construye una institucionalidad donde la lógica es otra: ya no se trata de buscar los modos de acercar la comunidad a la escuela, sino que es la misma escuela la que se convierte en un eslabón fundamental del barrio, en donde los vecinos y docentes desarrollan, conjuntamente, estrategias de resolución de la vida social: a través de emprendimientos o de la construcción de espacios culturales en donde escuela y barriadas se alían para recolectar dinero que resuelva problemas cortoplacistas, es el caso de la venta de pizzas en la escuela del interior o las casas desocupadas que la EPGS, en acuerdo con los vecinos, ceden a aquellos estudiantes que, por problemas familiares, tienen que marcharse de sus casas y no tienen donde vivir. Aquí, no solo surge una delimitación de los territorios a través de la conquista de suelos por parte de los vecinos, sino que una vez delimitados y conquistados la escuela asume un lugar importante de mediación entre el Estado y los barrios. Y en esta dinámica, los docentes buscan la forma de atender los problemas que traen sus alumnos que, al mismo tiempo, se vuelven problemas del barrio.

En otras palabras, lo político, lo social y lo escolar convergen en las instituciones a través de estrategias de gestión, de las que se hacen cargo los



docentes, para resolver la existencia individual y colectiva. Esto adquiere especial valor en el marco de lo que sucede en estas escuelas, porque se trata de hacer docencia en territorios sumamente precarizados. Si esto es válido, se puede reafirmar que las instituciones devienen terrenos de acción política, no solo por las nuevas lógicas de conducción de la conducta y de regulación de la vida individual (en el caso de docentes y estrategias llevadas adelante), que desde ya marcan dinámicas particulares en los modos de hacer y gestionar la docencia, sino también porque es en ese mismo terreno donde los docentes problematizan, junto con sus estudiantes, la realidad que los afecta. Esto último puede verse reflejado en una multiplicidad de escenarios: en la clase de construcción ciudadana, en los talleres de mercantilización de la educación y/o en las ferias latinoamericanas en la EPGS, donde se ponían en discusión conceptos claves que formaban (y afectaban) parte de la vida de los estudiantes o en el caso de la escuela del interior, la radio escolar que también ha sido utilizado como espacio de problematización de la realidad social.

Abordar la escuela y la docencia desde estos lugares es reconocer una doble cara con la que se enfrentan a diario: por un lado, aquello de lo que pareciera no se puede escapar, un hacer que no debe ser neutral frente a la complejidad de los contextos en los que aquí se trabajan y, por otro lado, la injusticia de hacerse cargo de esa complejidad, que no es más que estar siempre al servicio y al cuidado de los otros. En esta doble cara de la moneda, la docencia se reconfigura para volverse una práctica cada vez más multifacética y esto adquiere especial valor en el marco de lo que sucede en las escuelas. Ello en tanto los modos de hacer docencia se vuelven, a su vez, modos de hacer política, de problematizar el mundo en común que se habita, en definitiva, de hacer escuela o mejor aún de alisar y dar solidez al suelo sobre el que hay que movilizarse a diario.

Los lugares que se construyeron, las escuelas de lo común o la comunidad en las escuelas

Analizar los modos de hacer docencia en tiempos de crisis escolares, propone un ejercicio de construcción y visibilización de aquello que suele quedar en los bordes, que no es más que el trabajo de reconfiguración que las escuelas deben hacer para albergar trayectorias que, históricamente, quedaron fuera del sistema educativo formal, ya sea por su expulsión, por el abandono o por las ausencias prolongadas, como lo hemos visto en ambas instituciones.

Las búsquedas de estrategias que intentan hacer de la escuela un lugar más habitable colocan al lector frente a escuelas que intentan construir espacios en donde los sujetos pueden vincularse con el conocimiento de maneras más libres y cercanas: debajo del árbol, en el centro del patio, tocando un instrumento en el Encuentro de Bandas o bailando murga. En relación con esto, se vuelve interesante poner en discusión las condiciones materiales y simbólicas con las que contaban las escuelas para poder lograr esa vinculación más cercana con el lugar y, sobre todo, con el conocimiento, en la medida que un lugar puede funcionar como habilitador, o no, de un sentido de pertenencia. En esta misma línea, el desarrollo de la categoría “lugar escuela” permitió explicar la importancia que tiene, en tiempos de crisis, la habilitación de esos espacios materiales; lo construido, lo habitado. Hablamos de construcciones que dan identidad a las escuelas: los bancos debajo del árbol, la mesa de la dirección en el centro del patio, las paredes con murales hechos por los mismos estudiantes o el pizarrón sobre un suelo de cemento improvisado. Es esto lo que entendemos, implica construir un lugar. Un espacio cargado de historias y de huellas personales de quienes pisan y hacen ese suelo a diario y, en ese andar, lo hacen propio. Pero hacer de la escuela un lugar propio, está ligado también con la necesidad de sostener

matrículas intermitentes y ausencias prolongadas, para que puedan finalizar la secundaria en un contexto de precariedad que modula maneras particulares de asistir a ella y terminarla.

Vimos cómo la horizontalidad y la circulación de la palabra funcionan como estrategias para que los estudiantes puedan reconocer actitudes y gestionar sus propios debates para no perder algo que les pertenece: el aula donde dan clases, la espacialidad y un lugar que, no solo se vuelve propio, sino que es en donde se los valora, como es el caso de la Asamblea de discusión organizada por estudiantes en la EPGS. Estas escuelas fueron construidas desde sus cimientos por la comunidad, por eso se habla de un lugar auto-pertenecido y auto-fundado, en donde todos son reconocidos y tienen voz. Los estudiantes encuentran algo que les pertenece, un espacio que no lo encontraron y les fue negado por fuera. Tienen docentes que representan la autoridad, ponen límites y trabajan, pedagógicamente, la complejidad del presente que les toca vivir a sus alumnos.

En ambas escuelas se solapan factores que evidencian desigualdad y problemáticas que se apilan a diario: estudiantes que tienen como única comida del día aquella que les dan en la escuela, que no asisten porque tienen que salir a trabajar o sostener un embarazo no deseado y si asisten, muchas veces, no quieren estudiar porque la vida fuera de la escuela se vuelve dura y esa mochila no la pueden dejar puertas adentro de sus casas. Los docentes hacen malabares con las vidas excluidas de sus estudiantes que llegan a las escuelas como resultado de una estructura social frágil que los expulsa de los circuitos formales que ofrece el sistema educativo. De por sí, hay una fragilidad propia del contexto en el que tienen lugar sus vidas y es en esa fragilidad que nacen estas escuelas, haciendo que vida, barrio y escuelas se vuelvan un solo circuito.



Son escuelas que no nacen al calor de una política activa que se propone fortalecer los centros escolares en los barrios precarios, sino como resultado de la comunidad que, de manera más o menos articulada, se organiza e intenta construir un lugar, cuyas condiciones permitan atender la precariedad para que los estudiantes permanezcan. Esa permanencia significa que cuando están tienen que aprender, aunque a veces llegan “arañando”, como lo resaltaba la asesora pedagógica de la EPGS. Aquí tiene una centralidad el concepto de hospitalidad trabajado a través de Derrida (2006). Una suerte de estructura de acogida que despliegan las escuelas para que las intermitencias escolares no terminen por convertirse en abandono.

Las escuelas se vuelven espacios de hospitalidad y contención, pero, como toda institución formal, también marca territorios, límites y las normas terminan por constituirse desde una tensión tambaleante entre contar con ciertas flexibilidades (como la no gradualidad en el caso de la EPGS o las inasistencias perdonadas en la escuela del interior) y determinar acuerdos de convivencia. En el caso de la no gradualidad, más que una estrategia para sostener las escolarizaciones intermitentes es un sostén, un proyecto, una forma de concebir el tiempo de esas escolaridades puertas adentro.

Vemos como, a pesar de ser dos instituciones escolares con estatus jurídicos, políticos e históricos diferentes, en su hacer diario utilizan formas pedagógicas similares para la resolución de la vida escolar: acompañar a las trayectorias de los estudiantes a partir de estrategias que los acerquen más a sus comunidades y a las escuelas, buscarlos en sus casas y revincularlos, construir espacios interesantes en donde puedan aprender. Ahora, las diferencias pueden plantearse en términos estructurales: una de las escuelas posee edificio escolar propio, mientras la escuela de la capital funciona en un centro comunitario del barrio, a esperas que el Estado construya en el terreno asignado para el edificio. En esta diferencia, la horizontalidad

de los espacios genera una gran diferencia comunicacional, tal como se ha desarrollado en el apartado “Horizontalidad en la distribución espacial y circulación de la palabra”.

Aquello que producen ambas escuelas, entonces, termina por no ser diferente, en tanto consiguen retener una matrícula de estudiantes que, de otra manera, no estaría en la escuela. Sin embargo, la EPGS al ser una escuela que se construyó a la par del barrio, logró y logra una mayor retención de matrícula dado que no solo concurren a ella menos estudiantes, sino que esta situación permite realizar un seguimiento más cercano y personalizado. Por su parte, la escuela del interior existe hace más de cincuenta años y, por ende, sus estrategias de acompañamiento fueron variando junto con el personal que acompañó su historia. De manera muy diferente, la EPGS construyó su escuela a la par que el barrio fue construyéndose, es decir, barrio y escuela crecieron de la mano. En este punto, es interesante pensar que se trata de historias institucionales diferentes en la medida que se presentan como historias sociales y políticas y, por ende, se han configurado a partir de regulaciones políticas muy disímiles.

Frente a las realidades sociales del siglo XXI podemos decir que la escuela del interior, conforme van pasando los años se precariza, mientras que la EPGS se ha configurado dentro de un contexto de precarización de la vida, ligada a historias de familias que llegaron a estas tierras como producto de la crisis económica que estalló en el año 2001 en Argentina. Entendiendo, entonces, que ambas escuelas presentan situaciones jurídicas diferentes y formas de gestión institucionales disímiles, esto les permite trabajar las flexibilidades desde lugares distintos y diversos. Sin embargo, también hay similitudes que no dejan de otorgarles especificidades a sus diferencias, dado que no dejan de ser escuelas que viven procesos de precarización de la vida

escolar de maneras muy similares y que, como lo hemos trabajado, son esos procesos los que modulan el hacer de la docencia a diario de maneras multifacéticas.

Las escuelas donde los estudiantes exigen que se les enseñe

Trabajar el hacer docencia en tiempos de crisis y reconfiguraciones escolares, aportó al análisis de una nueva perspectiva para analizar conceptos como región, territorio, materialidad, gerenciamiento, precariedad, entre otros. También aportó otras dinámicas, principios y lógicas educativas, que van desde el gobierno a través de la comunidad, la gestión de sí y el gerenciamiento de recursos para sostener matrículas en riesgo pedagógico. Ello ofreciendo un enfoque novedoso a la educación y a las ciencias sociales, lo que supone a su vez reconocer el carácter educativo de los procesos de lucha, resistencia y organización comunitaria.

Se describió los modos en que hacer docencia involucra una compleja tarea no solo porque, como señalamos al inicio, las escuelas se encuentran en constante cuestionamiento, sino porque las vidas precarizadas y excluidas reclaman no perder de vista la tarea de enseñar y aprender. Aunque los apremios son muchos y, está claro, que trascienden lo que está al alcance de las manos de los docentes, son ellos quienes tienen que ampliar sus posibilidades de autogestión y, por tanto, verse enfrentados a las incertidumbres constantes.

A través de prácticas que se desenvuelven en los márgenes las escuelas se vuelven lugar que combinan preocupación y política popular para abordarlas. Es el caso de las ollas populares para darle la comida del día a los estudiantes, de la toma de terrenos para construir escuela donde no había, de gestionar microemprendimientos en donde los estudiantes puedan vender sus productos y generar su propio dinero. Reconocerlo permite comprender las dinámicas



contemporáneas propias del campo de la educación en el siglo XXI, así como el lugar que ocupa el Estado en la vida de instituciones emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana, en donde los estudiantes, aun dentro de la escuela, continúan atravesados, estructural y sistemáticamente, por condiciones de alta vulnerabilidad social. Las políticas del gerenciamiento producen un desligamiento sutil de estas tramas escolares, interviniendo informalmente sobre instituciones que ya vienen desplegando sus propias estrategias de adaptación para responder a las urgencias cotidianas.

Por otro lado, habría que preguntarse hasta qué punto la construcción de un lugar propio en el que escuela y comunidad gestionan recursos y acciones no termina siendo una estrategia más, entre tantas, para sobrevivir en contextos empobrecidos, mientras la precariedad no solo sigue estando a la orden del día, sino que se profundiza aún más cuando el Estado no interviene de manera directa. Se suma a este estado las formas de cuidado que asume la docencia a través de “marcar la cancha” como sinónimo de poner límites y que los estudiantes entiendan que la escuela es, ante todo, un lugar donde se enseña y se aprende.

El cuidado también se hace presente en el acompañamiento de escolarizaciones intermitentes y en la búsqueda constante para que las ausencias prolongadas siempre pueden tener un retorno. Esas búsquedas pudimos observarlas en ambas escuelas, a través de la asistencia puerta a puerta llevada a cabo por docentes y asesoras pedagógicas. Todo ello, forma parte de las especificidades que asumen las reconfiguraciones escolares y las formas de hacer docencia en la actualidad, producto de procesos macro que abarcan aspectos sociales, económicos, políticos, territoriales.

Las escuelas en barrios periféricos, a la vez que se convierten en oportunidad de cuidado, ayuda y escucha, construyen espacios pedagógicos interesantes para



que los alumnos permanezcan. Esta situación permite un alejamiento de aquellos imaginarios contruidos en los que las escuelas que atienden públicos más vulnerables enseñan menos. Por el contrario, los estudiantes entienden que por asistir a escuelas periféricas las exigencias no tienen que ser menores, solicitando a sus docentes que ofrezcan espacios en donde ellos se sientan enseñados y que no se los subestime ni tampoco se los haga perder el tiempo.

La ayuda y la escucha se vuelven base de cualquier vínculo pedagógico, pero entendemos que no reemplazan la preocupación de estos docentes por enseñar. Esto adquiere especial densidad, la cual importa abordar en este artículo: por un lado, porque la escuela se vuelve lugar en el que aprender posibilita el despliegue de la complejidad de las propias historias de vida; por otro lado, porque involucra la preocupación de los docentes por generar estrategias de enseñanza que acompañen la cotidianidad de las problemáticas de la vida barrial pero, también, debido a la exigencia de los estudiantes por aprender. Y, por último, se involucra aquí una cuestión clave que es la preocupación de los jóvenes porque aquello que se les enseñe, de ningún modo, sea menos exigente o se construya desde las lógicas de la caridad y la pena. Se trata, así, de jóvenes que esperan que aquello que pase en las aulas los forme y les brinde el acceso a la cultura de una manera más democrática pero, también, una enseñanza que esté acorde a sus propias necesidades.

Actualmente, mientras esta tesis termina de escribirse en tiempos de pandemia, puede observarse que las exigencias por enseñar a la altura de las necesidades de los estudiantes no han hecho más que profundizarse y la educación por-venir, más allá de pantallas y virtualidad, tendrá que enfrentar la pregunta de qué hacer desde su lugar, más aún si espera darle solidez a la tarea de educar. Desde aquí se abre un nuevo interrogante para seguir pensando la escolaridad en tiempos de crisis, vinculado a lo que sucede con las trayectorias que llegan a las escuelas



producto de las reconfiguraciones del suelo y las migraciones. Estos procesos migratorios se han dado de manera interna (en un ámbito provincial) pero, también, de forma masiva, modificando las vidas de las poblaciones y sus escuelas. En este sentido, la categoría de suelo escolar construida a partir de los aportes empíricos ha permitido dar cuenta de dichas transformaciones, sin embargo, hacia adelante se vuelve necesario seguir profundizando e indagando sobre este fenómeno social.

¿Cómo migran esas poblaciones y cómo construyen urbanización y vida en las periferias? ¿De qué manera acompaña la escuela los procesos migratorios de esos estudiantes y sus familias? ¿Cómo las vidas de las familias migrantes atraviesan y se conjugan con las historias institucionales? ¿Cómo son vividos esos procesos dentro de las trayectorias escolares y las historias familiares? Desde la mirada de docentes hemos podido profundizar en estas preguntas a lo largo del trabajo de investigación, por lo que ahora queda pensar en la pregunta respecto a esta experiencia desde la mirada de estudiantes y sus familias.

De algún modo, en este punto, esta tesis sigue sin mí. No estoy escribiendo que falta poco para terminarla. La terminé, ya no me pertenece. Ahora es de quien quiera leerla y la haga suya. En ella he evidenciado cómo el barro se volvió suelo, se volvió lugar y hasta aquí mi escritura porque, como dice Spinetta, el cerebro escupe ya el final de la historia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS





- ABUFHELE, V. (2019) La política de la pobreza y el gobierno de los asentamientos informales en Chile. *Revista latinoamericana de estudios urbanos regionales*, 45(135), 49-69.
- ABRATTE, J. (2011). Segmentación, fragmentación y democracia: condensaciones y desplazamientos en el discurso académico y el discurso de la política educativa. *Cuadernos de Educación*, (9)9, 1-15.
- ACOSTA, F. (2017). Enseñar Historia De La Educación: Reflexiones En Torno De Una Propuesta. *História Da Educação*, 21 (52), 295-311.
- ACUÑA, M. y OJEDA, M. (2018). Discusiones sobre el hacer escuela en una institución pública de gestión social de la provincia del Chaco, Argentina. XII Seminario internacional de la Red estrado. Lima, Perú.
- ACUÑA ZENOFF, M. A., y GRINBERG, S. (2018). La escuela multifacética: Hacer docencia en alianza con la comunidad. Un estudio en una escuela del interior de la Provincia del Chaco. *Revista Del Instituto De Investigaciones En Educación*, 9(12), 64.
- AGUADO, G. (comp.) (2018). *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción*. Fundación InteRed.
- AGUIRRE, C. A. (2019). Apuntes para una corpo-política desde las escrituras Aimé césaire y Frantz Fanon. *Universum Talca*, 34 (1), 15-38.
- ALBORNOZ, L y GÓMEZ LÓPEZ, C. (2020). El impacto de la actuación estatal en la fragmentación urbana. El caso del área metropolitana de Jujuy. *Revista Pensum*. 6, 16-37.
- ALONSO, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: Una aproximación interpretativa*. Editorial Fundamentos.



- ÁLVAREZ ALVÁREZ, C. y SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12.
- ÁLVAREZ, FERNÁNDEZ. M.; PINTADO REY, V. SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (2014). Elaboración de propuestas didácticas orientadas a mejorar los programas socioeducativos para jóvenes en situación de riesgo social Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social*, (23), 151-172
- ARENDDT, H. (2016). *La condición humana*. Paidós.
- ARENDDT, H. (2010). *Entre el pasado y el futuro*. Grupo Planeta.
- ARIAS, J. (coord.) (2019). *Perspectivas de la agricultura y del desarrollo rural en las Américas: una mirada hacia América Latina y el Caribe 2019-2020*. CEPAL, FAO, IICA. Costa Rica.
- ARMELLA, J. (2018). About what is common. The school and the many. Five lines and one escape. *Praxis Educativa*, 22(2), 147-159. doi:10.19137/praxiseducativa-2018-220212
- ARMELLA, J. (2015). Dispositivos pedagógicos y Tecnologías de la Información y la comunicación: Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana. *Tesis de doctorado en ciencias de la educación. Facultad de filosofía y letras*. Universidad de Buenos Aires.
- ARROYO, M. (2019). Estado del arte de la investigación sobre régimen académico de la educación secundaria en Argentina, 2003-2018. *Flacso Argentina*, (1), 1-115.
- ARZOLA, M. y COLLARTE, C. (2009). Sustentabilidad del cambio: las prácticas docentes. *Revista pensamiento Educativo*. (44), 99-117.



- AYALA, R. (2008). La metodología fenomenológica-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación*, 26(2), 409-430.
- BALAGUÉ, C. (comp.) (2019). *Desafíos para una educación emancipadora*. Cuadernos colección Redes de Tinta. Diálogos pedagógicos. Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.
- BALL, S. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- BALL, S. J., MAGUIRE, M. M., y BRAUN, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- BALL, S. (2003). Education policy and social class: the selected works. *Journal of education policy*, 18(02), 215-228.
- BALL, S. (2002). Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad. *Revista Portuguesa de Educacao*, 15(02), 3-23.
- BÁRCENA, F. y MÉLICH, J. (2001). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- BARDISA RUIZ, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista iberoamericana de educación*, (15), 13-52. <https://doi.org/10.35362/rie1501120>.
- BARNET-LÓPEZ, S. (2017). Construcción del registro de observación para el análisis del movimiento fundamentado en la teoría de laban. *Revista de ciencias del ejercicio y la salud*, 15(2), 1-21.
- BARROSO, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação espaços, dinâmicas e actores*. Educa.
- BATTHYÁNY, K. (2021). *Políticas del cuidado*. CLACSO, México. Casa Abierta al Tiempo.



- BAUMAN, Z. (2006). *Vida líquida*. Paidós.
- BENITEZ, M. A. (2018). Territorios de reivindicación: asentamientos informales en Resistencia, Argentina. Pontificia Universidade Católica de Campinas. *Oculum Ensaíos*, 15(3), 34-46.
- BERGER P. y LUCKMANN, T. (1967) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- BERLANT, L. (2020). *El optimismo cruel*. Caja negra, Buenos Aires.
- BESANA, P., GUTIÉRREZ, R. y GRINBERG, S. (2014) Pobreza urbana, comunidad local y Estado socio en Argentina: la provisión de servicios públicos en un asentamiento de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(225), 79-102.
- BIESTA, G. (2018). Un Manifiesto por la educación diez años después: acerca del gesto y la sustancia. *Praxis Educativa*, 22(2), 37-42.
- BIESTA, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, (25), 54-66.
- BLANCO, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimiento. *Andamios, revista de investigación social*, 9(19). 49-74.
- BLASCO, C. (2009). La investigación sobre la enseñanza en Colombia: positivismo, control, reflexividad y política. *Revista pensamiento Educativo*. 44(45), 53-76.
- BOCCHIO, M. C., y MIRANDA, E. M. (2018). La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina. Política para la inclusión socioeducativa en la escuela. *Revista Educación*, (34), 769-793.
- BOCCHIO, M. C., y GRINBERG, S. M. (2017). ¿Sólo van a trabajar si reciben los fondos? Management, regulación moral y escuelas en la periferia metropolitana. *Revista Exitus*, 7(2), 306-320.



- BOCCHIO, GRINBERG y VILLAGRAN (2016). Recepción y Puesta en Acto de la Reforma de la Escuela Secundaria Obligatoria. Aportes de Stephen Ball para Estudiar las Políticas Educativas en Escuelas de la Provincia de Santa Cruz, Argentina. *Analíticos de Políticas Educativas*, (24), 67-78.
- BOHOSLAVSKY, E. (2005). La incurable desidia y la ciega imprevisión argentinas. Notas sobre el Estado, 1880 - 1930 en Vilas (2005). *Estado y política en la Argentina actual*. Prometeo Libros. 107-129.
- BOLSSI, A., PAOLASSO, P y LONGHI, F. (2006). El norte argentino entre el progreso y la pobreza. *Revista Población y sociedad del Instituto superior de estudios*, 12 (13), 231-270.
- BORGNAKKE, K., DOVEMARK, M., y SILVA, S. M. (2017). *The postmodern professional: Contemporary learning practices, dilemmas and perspectives*. The Tufnell Press.
- BOTTINELLI, L. (2017). Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Revista sociedad*, (37), 95-111.
- BRASLAVSKY, C. (1984). *La discriminación educativa en Argentina*. Editorial Miño y Dávila.
- BRASLAVSKY, C. (1995). La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Iberoamericana de educación*, (9), 91-123.
- BRIASCO, I; JACOVKIS, P.; MASELLO, D. y GRANOVSKY, P. (2018). *La precariedad sociolaboral y la educación*. Grupo de trabajo CLACSO educación y trabajo.
- BUENDÍA, E. y ARES, N. (2006). *Geographies of difference: The social production of the East Side, West Side, and Central City School*. Peter Lang Publishing.

- BURCHELL, G., y FOUCAULT, M. (1991). *The Foucault effect: Studies in governmentality: With two lectures*. Harvester Wheatsheaf.
- BUTLER, J. (2019). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós.
- BUTLER, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.
- CALVO, C. y PERCÍNCULA, A. (2012). Ligas agrarias en Chaco y Corrientes. Experiencias de organización campesina en contextos de transformación territorial. *Revista De prácticas y discursos del Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE)*. 1 (1), 1-36.
- CALVO MUÑOZ, C. (2015). Habitar la escuela: narrando y reflexionando el complejo de ethos escolar en Osorio, J. (2015). *Habitar/des-habitar, resignificar y transformar las escuelas*. Nueva Mirada Ediciones. 18-27.
- CASTEL, R. (2013). *Individuación, precariedad, inseguridad*. Paidós.
- CASTILLA, M.; WEISS, M. L. y ENGELMAN, J. M. (2019). Transformaciones socioeconómicas, migración y organización etnopolítica rural-urbana entre la Región Chaqueña y la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Cuadernos de Antropología Social*, 49, 91-107
- CASTORIADIS, C. (2001). *Figuras de lo pensable. Fondo de Cultura Económica*. Buenos Aires.
- CERTEAU, M. D. GIARD, L. y MAYOL, P. (2010). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.
- CERTEAU, M. (1990). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Editorial Iberoamericana.
- CGT (2004). Materiales de formación Acción Social y Actualidad. *Cuaderno N° 3, Precariedad y cuidados. Hacia un derecho universal de ciudadanía. Documento para la formación y el debate*. Comisión Confederada contra la precariedad.



- CHAPMAN, C., y HARRIS, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: Strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219-228.
- CICIONI, A. y RIVAS, A. (2002). Proyecto "Las provincias educativas". Estudio comparado sobre el estado, el poder y la educación en las 24 provincias argentinas. *Centro de implementación de políticas públicas para la equidad y el crecimiento (CIPPEC)*, 1-110.
- CONTRERAS, J. y PÉREZ DE LARA N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.
- COPPEL, E. (2009). Lo personal es político. *Trama y Fondo: revista de cultura*, (27), 105-110.
- CORTÉS-GONZÁLEZ, P. y LEITE-MÉNDEZ, A. E. (2017). Reflejos en primera persona: entre la marginación y la transformación. *Revista IICE UBA*, (42), 73-90. <https://doi.org/10.34096/riice.n42.5355>
- CORTÉS, F. (2002). Consideraciones sobre la marginalidad, marginación, pobreza y desigualdad en la distribución del ingreso. *Papeles de Población*, 8(31), 9-24.
- DAFUNCHIO, S. y GRINBERG, S. (2013). Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. *Magistro*, 7(14). 245-269.
- DATACHACO (2019). ATECH rechaza el proyecto de reglamentación de escuelas de gestión social. *Recuperado de: <https://bit.ly/3aukGJD>*.
- DAVIS, M. (2016). Planeta de ciudades miseria. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 26(1), 121-122.
- DE MELO; A. ESPINOSA TORRES, I.; PONS BONALS, L. y RIVAS FLORES, J. I. (2019). *Perspectivas decoloniales sobre la educación*. UMA Editorial y Editora UNICENTRO.

- DELEUZE, G. (2014). *Michael Foucault y el poder, viajes iniciáticos I*. Tauste, Errata Naturae.
- DELEUZE, G.; IRES, P. y PUENTE, S. (2013). *El saber: Curso sobre Foucault: Tomo 1*. Cactus editorial.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (2000). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Editorial Pre-textos, Valencia.
- DELEUZE, G.; Parnet, C. (1997). *Diálogos*. Editorial Pre-textos, Valencia.
- DELEUZE, G. (1996). *Conversaciones*. Editorial Pre-textos, Valencia.
- DELEUZE, G. (1986). *Foucault*. Editorial Minuit, París.
- DELGADO, P.; AMUD, C; y SALAS, S. (2020). Sentidos y finalidades de la experiencia escolar de estudiantes de escuelas secundarias de Resistencia y Corrientes. *Revista del IICE 47*. 219-235
- DELGADO, P.; AMUD, C.; ACUÑA, M. y JARA, J. (2015). La figura del docente en el cruce de perspectivas de diferentes actores educativos sobre las problemáticas centrales de la Escuela Secundaria. *III Seminario Nacional de la Red ESTRADO*.
- DERRIDA, J. (2006). *La Hospitalidad. Buenos Aires*. Ediciones de la Flor.
- DÍAZ, M. E. (2018). El futuro como dispositivo: la mirada de algunos estudiantes universitarios. *Política y Cultura, (50)*, 177-201.
- DÍAZ, M. E. (2013). Del disciplinamiento de los cuerpos al gerenciamiento de la vida. Mutaciones biopolíticas en el presente en torno de la construcción de la anormalidad. *De prácticas y discursos, 2(2)*, 1. doi:10.30972/dpd.22726
- DIKER, G. (2005). Los sentidos del cambio en la educación en Frigerio, G. y Diker G. (2005) *Educación: ese acto político*. Del Estante Editorial.
- DILLINGHAM, A. S. (2011). Hacer Escuela, Hacer Estado: La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala. *Pedagógica Histórica, 47(3)*, 449-453.



- DUBET, F. (2006). *El declive de las instituciones, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Editorial Gedisa, España.
- DUSCHATZKY, S. (2008). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós, Buenos Aires.
- DUSSEL, I. (2010). *La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021*. Sangari.
- DUSSEL, I. (2005). *Las políticas curriculares de la última década en américa latina: nuevos actores, nuevos problemas*. OEI. Recuperado de http://www.oei.es/reformaseducativas/politicas_curriculares_ultima_decada_A_L_dussel.pdf
- DUSSEL, I. (2006). Currículum y conocimiento en la escuela media argentina. Anuales de la educación común. *Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento, 2(4)*, 95-105.
- DUSSEL, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela en Larrosa, J. (2018) *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila.
- DUSSEL, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22(24)*, 45-61.
- DUSSEL, I., y BRITO, A. (2008). *Los profesores y la escuela secundaria hoy: Notas sobre una identidad en repliegue*. FLACSO, Argentina.
- DUSSEL, I., BRITO, A., y NÚÑEZ, P. (2007). *Más allá de la crisis: Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Editorial Santillana.
- ELLIS, C. Y BOCHNER, A. (EDS.) (1996). *Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing, Walnut Creek*. Altamira Press.
- EPELE, M. E. (2007). Etnografía, fragmentación social y drogas: hacia una política de las miradas. *Etnografías Contemporáneas 3(3)*, 117-143.

- ESPINOSA, B., ESTEVES, A., y PRONKO, M. A. (2008). *Mundos del trabajo y políticas públicas en América Latina*. FLACSO, Ecuador.
- ESPINOSA MARTÍNEZ, E. (2015). Economía, política y escenarios de una crisis. *Revista Scielo. Economía y Desarrollo*, 155(2), 33-43.
- FARFÁN CABRERA, M. T. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73), 45-61.
- FELDFEBER, M. y ANDRADE OLIVEIRA, D. (2008) (comp.). *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?*. Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- FERREYRA, H. A. (2018). Escuela secundaria: Currículo, saberes y prácticas en contexto. *Sophia*, 14(1), 1-11.
- FLECHA MACÍAS, X. (2018). *La región de la experiencia: corpotografía de la comunidad tsotsil migrante de Nuevo Zinacantán, la dimensión corporal del hacer lugar*. Tesis de doctorado en estudios regionales, Universidad Autónoma de Chiapas.
- FOROUD, A. y WHISHAW, I. (2006). Changes in the kinematic structure and non-kinematic features of movements during skilled reaching after stroke: a Laban Movement Analysis in two case studies. *Journal of Neuroscience Methods*, 158(1), 137-149. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jneumeth.2006.05.007>
- FOSCHIATTI, A. (2012). *Escenarios vulnerables del Nordeste argentino*. UNNE-CONICET.
- FOUCAULT, M. (1999). *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad en Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.
- FOUCAULT, M. (1994). *La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad*. En *Hermenéutica del sujeto*. Ediciones La Piqueta, Madrid.

- FOUCAULT, M. (1987). *Historia de la sexualidad, 1. La voluntad de saber*. Editorial Siglo XXI, México.
- FOUCAULT, M. (1976). *Las palabras y las cosas* en Potte-Bonneville, M (2007) *La inquietud de la historia*. Editorial Manantial.
- FRANKL, V. E. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- FREDIANI, J. (2013). La problemática del hábitat informal en áreas periurbanas del partido de La Plata. *Revista Universitaria de Geografía, (22)*, 43-67.
- FREITAG, V. y OVANDO, P. S. (2017). Memorias del oficio artesanal: Un estudio con alfareros tonaltecas. *Relaciones Estudios De Historia Y Sociedad, 37*(148b), 243.
- FRIDMAN, D., y NÚÑEZ, P. (2019). Figuras de ciudadanía y configuraciones normativas en la escuela secundaria. *Socialización Escolar, (3)*, 177-202.
- FRITCH, M. E. (2018). Teaching as a Political Act: Critical Pedagogy in Library Instruction. *Educational Considerations, 44*(1), 1-11.
- GEERTZ, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Basic Books, Inc., Nueva York.
- GERRARD, J. (2018). Empresa social, educación y trabajo: emprendedurismo en los márgenes. *Journal of Education Policy, 34*(6), 771-788.
- GIDDENS, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Editorial Amorrortu, Buenos Aires.
- GIL, S. (2014). Ontología de la precariedad en Judith Butler. Repensar la vida en común. *Éndoxa Series Filosóficas, (34)*, 287-302.
- GIOSCIA, L. (2017). Convivencias y afectos precarios. Dos miradas feministas desde el giro afectivo. *Cuadernos del Claeh, 36*(2), 57-75.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Transaction, London.



- GRINBERG, S.; ARMELLA, J.; BONILLA, M. (2020). Mens sana in corpore exhausto. Emociones de sí en escuelas secundarias del Sur Global. *Revista Axius*, (42), 145-157.
- GRINBERG, S., MACHADO, M., y DAFUNCHIO, S. (2019). Jóvenes y escuelas secundarias en contextos de extrema pobreza urbana. *Socialización Escolar*, (24), 221-244.
- GRINBERG, S. y MACHADO, M. (2017). ¿La escolaridad como líneas de fuga? “Educación, jóvenes y futuro en contextos de extrema pobreza. *Espacios en blanco, revista de Educación*, (27), 213-252
- GRINBERG, S. (2019). Self-made school and the everyday makingin Buenos Aires slums, *British Journal of Sociology of Education*, 40 (4), 560-577.
- GRINBERG, S. (2017). Vivir y estudiar en las villas del sur global: Modulaciones gerenciales de las biopolíticas de la vida urbana. *Educar Em Revista*, (66), 57-76.
- GRINBERG, S. (2017). Sujetos, territorios y escuelas: manifestaciones del poder sobre la vida. *Revista de educación*, 131-144.
- GRINBERG, S. y ABALSAMO, M. (2016). *La escuela como espacio de lo común. Circulación y producción de la palabra en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana*. Editorial CLACSO.
- GRINBERG, S. (2016). Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje. *Polifonías Revista de Educación*, 5 (8). 71-94.
- GRINBERG, S. (2016). Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana. *VIII Encuentro de cátedras de pedagogía de Universidades nacionales. Teoría, formación e intervención en pedagogía*. Universidad de la Plata.



- GRINBERG, S. (2015). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 08(2), 155-172.
- GRINBERG, S. (2015). *Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo posible. Educação. Unisinos*, 19(1), 22-33.
- GRINBERG, S. (2015). La escuela espacio lo común en tiempos gerenciales. Hacer y buscar escuela en contextos de pobreza urbana. *VII Foro Municipal y III Nacional de Gerencia Educativa*. Medellín.
- GRINBERG, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. *Propuesta educativa*, (1), 123-130.
- GRINBERG, S.; INFANTE, M.; MATUS, C.; VIZCARRA, R. (2014). Espacios y subjetividades: Narrando las trayectorias de la vulnerabilidad. *Estudios Pedagógicos*, XL(2), 203-219.
- GRINBERG, S. (2013). Researching the pedagogical apparatus: an ethnography of themolar, molecular and desire in contexts of extreme urban poverty, in, Coleman and Ringrose eds. *Deleuze and Research methodologies. Edinburgh University press*, (7), 201-218
- GRINBERG, S. M., y BANG, L. (2013). *La escuela not dead: Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad*. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- GRINBERG, S. (2011a). Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana. *VIII Encuentro de*

Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas Teoría, formación e intervención en Pedagogía, 1-20.

GRINBERG, S. (2011b). Territories of schooling and schooling territories in contexts of extreme urban poverty in Argentina: Between management and abjection. *Emotion, Space and Society*, 4(3), 160-171. doi:10.1016/j.emospa.2011.01.001

GRINBERG, S. (2010). Schooling and Desiring Production in Contexts of Extreme Urban Poverty. Everyday Banality in a Documentary by Students: Between the Trivial and the Extreme. *Gender and Education*, 22(6), 663- 678.

GRINBERG, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Archivos de ciencias de la educación*, 3(3), 81-98.

GRINBERG, S. Y LEVY, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Editorial. Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

GRINBERG, S (2008). *Educación y Poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.

GRINBERG, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), 67-87.

GOETZ y LECOMPTE (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morat.

GONZÁLES GONZÁLEZ, M. T. y SAN FABIAN MAROTO, J. L. (2018). Buenas Prácticas en Medidas y Programas para Jóvenes Desenganchados de lo Escolar. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2018, 16(1), 41-60. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.003>

GUILLEN, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201.

- GUBER, R. (2014) (comp.). *Prácticas Etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo*. Editorial Miño y Dávila.
- GUBER, R. (2014). *El salvaje Metropolitano*. Editorial Paidós.
- GUTIERREZ, R. (2017). *La casa es el umbral. Sobre la noción de habitar en el pensar de Martin Heidegger*. Tesis de doctorado Universidad de La Laguna, España.
- GUZMAN FALKIN, C. (2020). *Construcciones discursivas sobre la escuela en contextos de desigualdad: análisis del caso uruguayo con foco en las políticas Escuelas de Tiempo Completo y Aprender*. Tesis de Maestría, UFRGS.
- GUZMÁN, C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación, (1)*, 1-12.
- HALSE, C., HARTUNG, C., y WRIGHT, J. (2016). Responsibility and responsabilisation in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 38(1)*, 1-1.
- HARRIS, A. (2010). Improving Schools in Challenging Contexts. *Second International Handbook of Educational Change, (12)*, 693-706.
- HEREDIA, M. y MONZÓN, C. (2015). El derecho de los pobres a la ciudad en el Chaco: Presiones demográficas, déficit habitacional y regularización dominial. *Voces en el fénix, (1)*, 32-45.
- HICKEY-MOODY, (2015). *Arts, Pedagogy and Cultural Resistance: New Materialisms. Arts*. Editorial Rowman & Littlefield International.
- HILLER, F, (2013). La educación secundaria en un escenario de reformas. Los sentidos culturales en una aproximación etnográfica. *Revista del IICE, (33)*, 9-26.
- HUBERMAN, M. (1993). *The model of the independent artisan in teachers' professional relations. Teachers' Work: Individual, Colleagues and Contexts*. Teachers College Press, New York.

- ILICH, I. (1971). *La sociedad desescolarizada*. Editorial Godot. Colección Exhumaciones.
- JACINTO, C. (2011). Aproximaciones a un estado del conocimiento sobre formación para el trabajo en cinco países latinoamericanos. *Tendencias en Foco*, 1 (20), 1-11.
- JARAMILLO ECHEVERRI, L. G. (2006). Ser sujeto en la investigación: investigando desde nuestra subjetividad. *Revista colombiana de educación*, (50), 104-118.
- JIMÉNEZ PARÍ, J.M. (2018). *La ocupación de inmuebles en el Código Penal español*. Editorial Reus.
- KATZER, L (2017). Bio-poéticas y bio-políticas coloniales. Una Arqueología del saber etnológico/etnográfico. Mutatis Mutandis: *Revista Internacional de Filosofía*, (7), 85-137.
- KRICHESKY, M. y ORZESE, M. C. (2015). Políticas Socioeducativas: problemas, brechas y buenas prácticas para la promoción del derecho a la educación. *Prácticas pedagógicas y políticas educativas*, (5), 340-376.
- KRICHESKY, M. (2006). *Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.
- LAMFRI, N. Z., y MIRANDA, E. M. (2017). *La educación secundaria: Cuando la política educativa llega a la escuela*. Miño y Dávila.
- LAMFRI, N. Z., y BOCCHIO, M. C. (2015). Sentido(s) de la gestión autónoma en la escuela secundaria. Un análisis en contexto del Proyecto de Promoción de la Autonomía en la Escuela en Córdoba, Argentina. *Revista Iberoamericana De Educación*, 69(3), 63-79.
- LAURÍN, A. (2015). Los territorios universales del siglo XXI: nueva categoría de la espacialidad (do)minada”. *Geopolítica(s). Revista de estudios sobre espacio y poder*, 6(1), 83-106.



- LANGER, E. y MACHADO, M. (2013). Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana. *Polifonías Revista de Educación*, 2(2), 69-96.
- LEFEBVRE, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing Libros, Madrid.
- LEITE MÉNDEZ, A. E., RIVAS FLORES J. I., CORTÉS GONZÁLEZ P. y NÚÑEZ, C. (2012). Voces para el diálogo. La participación del alumnado en un centro educativo. *FQS. Forum: Qualitative Social Research*, 13(3), 19.
- LEONI, M. S., y CARNICER, M. D. (2018). Los procesos de regionalización en el nordeste argentino en las décadas de 1960 y 70: El aporte de las ciencias sociales. *Revista Tempo, Espaço, Linguagem (TEL)*, 9(1), 1-16.
- LEVALLE, L. (2017). *El proyecto neoliberal en Argentina durante los años noventa. Cambios estructurales y abordajes interpretativos*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1399/te.1399.pdf>
- LLULL, D. S., CERDÀ, M. X., y BRAGE, L. B. (2015). Malestar social y malestar docente: Una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional burnout y su incidencia socioeducativa. *Aula*, 21(0), 245.
- LÓPEZ, S. y VENETTIA, R. (2016). Estrategias de acceso al hábitat: el proceso de ocupación de las tierras del “ex campo de tiro” del área metropolitana, Gran Resistencia. Chaco, Argentina. *Contested Cities*, 4 (2), 1-9.
- LOREY, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Editorial Traficante de sueños, Madrid.
- LUENGO NAVAS, J. y SAURA CASANOVA, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.



- MACHADO, M. (2016). *Dispositivos pedagógicos y relatos de futuro en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental*. Tesis de doctorado. Facultad de filosofía y letras, Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación.
- MAGNANO, M. (2005). El suelo urbano y los asentamientos informales en el Gran Resistencia. Chaco, Argentina. *Revista INVI*, (20), 10-17.
- MANDARINI, M.R; CEJAS, N. y BAZÁN, A. (2018). Erradicación de ranchos, ¿Erradicación de saberes?: Reflexiones sobre la región noroeste de la provincia de Córdoba, Argentina. *An. Inst. Arte Am. Investig. Estét. Mario J. Buschiazzo*, 48 (1), 83-94.
- MANTIÑÁN, M. (2020). Las artes de hacer y los lugares de la basura. De las relaciones entre los vínculos que establecen los habitantes del barrio Reconquista con la basura y algunos conceptos teóricos de Michel de Certeau. *Migrantes en Reconquista*, (1), 1-10.
- MARRONE, L. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: entre el derecho y la contención social. *Poiésis - Revista de programa de posgraduación en educación*. Universidad do Sul de Santa Catarina (UNISUL), *Tubarão*, 10(17), 245 - 266.
- MARTÍNEZ, E. (2014) *Configuración urbana, habitar y apropiación del espacio*. XIII Coloquio Internacional de Geocrítica. El control del espacio y los espacios de control Barcelona.
- MARTIGNONI, L., y POPKEWITZ, T. (2012). *La obligatoriedad de la escuela secundaria: La tensión inclusión-exclusión en las políticas, las instituciones y las experiencias de los actores escolares*. NEES - UNCPBA.
- MASSCHELEIN, M y SIMONS, J. (2014). *En defensa de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila

- MCLEOD, J. (2019). Reframing responsibility in an era of responsabilisation: Education, feminist ethics. *Responsibility and Responsibilisation in Education*, (8), 43-56.
- MEICHTRY, N. y MIGNONE, A. (2003). Movilidad territorial. Una contribución a partir de la población en asentamientos periféricos espontáneos en Resistencia, Chaco, en la década de 1990. *VI Jornadas Argentinas de Estudios de la Población. Buenos Aires, Asociación de Estudios de Población de la Argentina*, 324-339.
- MEO, A. DABENIGNO, V. y RYAN, M. (2014). Esta es una escuela sin paredes, pero no a la intemperie. Redefiniendo las fronteras entre el adentro y el afuera en una escuela de reingreso. *Revista Educação, Sociedade y Culturas*, (42), 157-176.
- MEO, A. I. (2011). The moral dimension of class and gender identity-making: poverty and aggression in a secondary school in the city of Buenos Aires, *British Journal of Sociology of Education*, 32 (6), 843-860.
- MERKLEN, D. (2005). *Pobres ciudadanos*. Editorial Gorla, Buenos Aires.
- MERMA-MOLINA, G., y MARTÍN, D. G. (2019). Análisis de las valoraciones del alumnado para repensar la autoridad docente y la formación para la ciudadanía. *Education Siglo XXI*, 37(1), 55-72.
- MIGNONE, A. (2010). La segregación por pobreza en las capitales provinciales del Norte Grande Argentino. Un análisis cuantitativo a partir del IPMH. *Instituto de Estudios Geográficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán*, (21), 40-59.
- MIGUEL, I. G., y TOMAZETTI, E. M. (2019). #Zikazero: O empreendedorismo na educação como estratégia produtora de governamentalidade neoliberal. *Acta Scientiarum Education*, 41(1), 311- 321.

MILLS, C. W. (1961). *White collar*. O.U.P.

MORGADE, G., PAGANO, A., PASO, M., SIRVENT, M. T., MONTESINOS, M. P., GUELMAN, A., HILLERT, F. - COMPILADOR/A O EDITOR/A. (2013). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: Teoría, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. CLACSO.

MOSER, L. (2011). A nova geração de políticas sociais no contexto europeu: Workfare e medidas de ativação. *Pesquisa Teórica*, 14(1), 68-77.

NAMBISSAN, G. B. (2017). The 'Urban' and Education in India: Section Editor's Introduction. *Second International Handbook of Urban Education Springer International Handbooks of Education*, (9), 299-318.

NATALUCCI, A. y REY, J. (2018). ¿Una nueva oleada feminista? Agendas de género, repertorios de acción y colectivos de mujeres (Argentina, 2015-2018). *Revista de estudios políticos y estratégicos*, 6 (2). 14-34.

NOGUERA, C. E. (2013). Crisis de la educación como crisis de gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales. *Revista Colombiana De Educación*, 1(65), 43-60.

NUDLER, O. (2019). *Capítulo 1. De las crisis del mundo a las crisis del mundo. El Mundo Amenazado*. Editorial UNRN.

OBIOLS, G. A., y DI SEGNI DE O BIOLS, S. (2006). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria: La crisis de la enseñanza media*. Ediciones Novedades Educativas.

OSORIO, J. (2017). *Habitar/des-habitar, resignificar y transformar las escuelas*. Colección Diseñadores, Nueva Mirada. Ediciones La Serena.

OVIEDO, P. y PASTRANA, A. (2014). Investigación y desafíos para la docencia del siglo XXI. Universidad de La Salle.



- PALAMIDESSI, M. (2000). *Currículum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano*. En Gvirtz, S. (comp) *Textos para repensar el día a día escolar*. Santillan.
- PASCUAL, C. (2017). Espacios ausentes. Conventillo, rancho y periferia: emergentes urbanos de la segregación. *Revista de Historia Regional y Local*, (9)18, 232-271.
- PAVESIO, M. V. (2019). Cotidianeidad laboral de maestros y maestras en escuelas en contextos de pobreza urbana (Rosario, Argentina). *Repositorio Hip UNR. Aprendizaje e investigación*, 1-11.
- PERAZZA, R., VAILLANT, D., y TERIGI, F. (2009). *Segmentación urbana y educación en América latina: El reto de la inclusión escolar*. Fundación Iberoamericana para la Educación y la Cultura (FIECC).
- PÉREZ SÁINZ, J. P. (2006). Exclusión social, desigualdades y excedente laboral. Reflexiones analíticas sobre América Latina. *Revista mexicana de sociología*, 68 (3), 421-465.
- PETERS, M. (2009). *Governmentality studies in education*. Sense.
- PINEAU, P., DUSSEL, I., CARUSO, M., y BRASLAVSKY, C. (2001). *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- PIZZOLITTO, G. (2006). *Distribución de la población y migraciones internas en Argentina: sus determinantes individuales y regionales*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de la Plata, Argentina.
- PLANELLA, J. (2015). Controvérsias Socio-Pedagógicas Na Capacidade De Ser Sujeito: Da Dependência A Autonomia. *Reflexão E Ação*, 23(3), 299-310.
- POPKEWITZ, T. (1998). *Conquista del alma infantil*. Ediciones Pomares-Corredor.
- POPKEWITZ, T. (1996). *El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado/sociedad civil*. En Pereyra, M. A.,

García Mínguez, J., Beas, M. y Gómez, A. (Comps.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Ediciones Pomares Corredor.

POPKEWITZ, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, 305(4), 103-137.

POPKEWITZ, T. (2009). Curriculum study, curriculum history, and curriculum theory: the reason of reason. *Journal of Curriculum Studies*, 40(3), 301-319.

QUIRÓS, J. (2014). Etnografiar mundos vividos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. *Publicar*, 7(17), 47-65.

PRÉVOT-SCHAPIRA, M. F. (2000). Segregación, fragmentación, secesión. Hacia una nueva geografía social en la aglomeración de Buenos Aires. *Revista Economía, Sociedad y Territorio*, (7), 405-437

QUECEDO, R. y CASTAÑO, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, (14), 5-39.

SIMONS, M., MASSCHELEIN, J. y LARROSA, J. (2017). *Jacques Rancière, la educación pública y la domesticación de la democracia*. Miño Dávila.

REDONDO, P. y ANTELO, E. (2017). *Encrucijadas entre cuidar y educar: debates y experiencias* / Laura Santillán... [et al.]; compilado por Patricia Redondo; Estanislao Antelo. - 1a ed. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

REDONDO, P. (2016). La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. *Memoria académica*.

RICHARDSON, L. (2003). *Writing. A Method of Inquiry*, en DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. (eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*.

RIFKIN, J. (1996). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contrapuestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Paidós.



- RINESI, E. (2013). De la democracia a la democratización: notas para una agenda de discusión filosófico-política sobre los cambios en la Argentina actual. A tres décadas de 1983. *Revista Debates y Combates*, 5(3), 1-15.
- RIQUELME, Q. y VERA, E. (2015). *Agricultura campesina, agronegocio y migración. El impacto de los modelos de producción en la dinámica en los territorios*. Centro de documentación y estudios (CDE), Asunción.
- RIVAS, A. I. y RODRÍGUEZ, A. (2002). El cultivo de la soja en el norte grande argentino: proceso de crecimiento espacial y productivo. *Revista de geografía socioeconómica*, (1), 1-16.
- RIVAS FLORES, J.I. (2018). Descolonizando la formación del profesorado: buscando sentido en la transformación social. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (28), 13-31.
- RIVAS FLORES, J. I. y LERA MEJÍA, J. y CANTÚ CERVANTES, D. (2019). *Escuela Transformadora. Una apuesta frente a la Desigualdad Educativa*. Editorial Colofón.
- RIVAS FLORES, J. I. y SVERDLICK, I. (2019). La persistencia en las desigualdades educativas. Desafíos para la igualdad en clave de la educación como derecho humano y social. *Rizoma freiriano*, (27), 1-4.
- RIVAS FLORES, J. I. (2017). Nuevas Identidades En La Formación Del Profesorado: La Voz Del Alumnado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD De Psicología.*, 7(1), 487.
- RIVAS FLORES, J. I.; LEITE-MÉNDEZ, A. y PRADOS MEJÍAS, E. (2014). Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa. *Qualitive Research in Education*, 4(2), 222-224.
- RIZO, F. (2018). Reflexiones sobre las políticas educativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48 (2), 71-96.

- ROCKWELL, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial, Buenos Aires.
- ROCKWELL, E. (2015). *La Experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- ROCKWELL, E. (2005). *Del campo al texto. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico*. Centro de investigación y de Estudios avanzados del IPN. I Congreso de Etnología y Educación, Universidad Castilla.
- ROMERO RODRÍGUEZ, L. (comp.) (2006). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Antología Básica I*. PROMEP.
- ROMO-MORALES, G. (2019). La escuela como institución y los imaginarios en disputa. *Forum. Revista Departamento De Ciencia Política*, (15), 201-215.
- ROSE, N. (2012). *Políticas de la vida: biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. Editorial universitaria UNIPE.
- ROSE, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 111-150.
- ROSE, N. (1999). *Powers of Freedom. Reframing Political Thought*. Cambridge University Press.
- ROSE, N. (1996). *Inventing our Selves*. Cambridge University Press.
- SALVIA, A. y BONFIGLIO, J. (2015). *Informalidad urbana en la Argentina en la primera década del siglo XXI*. Tesis de maestría. Facultad de Ciencias Económicas, Pontificia Universidad Católica, Argentina.
- SÁNCHEZ, R. y URRAZA, X. (2015). ¿Migración o desplazamiento forzado? Las causas de los movimientos de población a debate. *Cuadernos Deusto de derechos humanos*, (81), 1-93.
- SANCHO-GIL, J.M. (2016). Do It Yourself in Education: Leadership for Learning across Physical and Virtual Borders. *International Journal of Educational*

Leadership and Management, 4(1), 5-29.
<https://doi.org/10.17583/ijelm.2016.1842>.

SANTILLÁN, L. y CERLETTI, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, 2(3), 7-16.

SANTORE, M., MALDONADO, S. VÁZQUEZ, S. y OJEA, M. (2011). *Autorizados a enseñar. Diálogo y relatos acerca de la autoridad de los docentes*. CTERA.

SARGIOTTO, V y GRINBERG, S. (2013). Grandes verdades de ayer, de hoy y de siempre en La escuela not dead. *Editorial de Río Gallegos*, (1), 167 - 183.

SCHARAGRODSKY, P. (2007). *El cuerpo en la escuela. Explora la ciencia en el mundo contemporáneo*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

SCHOO, S. (2013). Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado. *Documentos de la DiNIECE. Serie La Educación en Debate*, (10), 1-12.

SEGADO BOJ, F. (2009). Las puertas del campo: censura y coacción informativa durante la transición, reflejadas en el humor gráfico de la prensa diaria (1974-1977). *Revista Análisi*, (39), 17-34.

SENNETT, R. (2009). *El artesano*. Anagrama Colección argumentos.

SENNETT, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama.

SENNETT, R. (1998). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.

SERRA, M. S. y FATTORE, N (2012). *La escuela y nosotros*. Malpaso Ediciones

SILI, M. E. (2019). La migración de la ciudad a las zonas rurales en Argentina. Una caracterización basada en estudios de caso. *Revista Población y Sociedad*, 26(1), 90-119. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/pys-2019-260105>.

- SOLANILLA, M. U., y BERMEJO, G. N. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propia de la Modernidad. *Anduli*, (12), 153-167.
- SORIANO, L. C., y SELLER, E. P. (2016). *Políticas e intervenciones ante los procesos de vulnerabilidad y exclusión de personas y territorios*. Dykinson.
- SOUTHWELL, M. (Coord) (2019). *Pedagogía - hacer escuela. Programa de capacitación mutimedial*. UNLP/CONICET/FLACSO.
- SOUTHWELL, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, (28), 39-45.
- SVERDLICK, I.; SÁNCHEZ, M. y BLOCH, M. (2015). Tensiones y contradicciones de la inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria. *XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales*, Universidad de Buenos Aires, 1-16.
- SVERDLICK, I. (2019). Inclusión educativa y derecho a la educación. La disputa de los sentidos. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 26.
- TACCARI, D. O. (2010). Mecanismos de monitoreo de los compromisos en educación en América Latina: sistemas regionales de indicadores educativos. *Sinéctica*, (35), 1-25.
- TELLO, C. (2015). *Los objetos de estudios de la política educativa*. Libro digital Editorial EPUB, Buenos Aires.
- TERIGI, F. (1997). Aportes para el debate curricular. El currículum en la era de las políticas curriculares. *Revista Novedades Educativas*, 9 (78), 8-10.
- TERIGI, F. (2004). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.
- TIRAMONTI, G. (2003). De los segmentos a los fragmentos. La nueva configuración del Sistema Educativo Argentino. Ponencia. Desafíos de la educación secundaria en Francia y en los países del Cono Sur. *Serie encuentros y seminarios*, (1), 95-100.



- TORRE GERALDI, A. (2012). Pobreza rural en la provincia del Chaco. Un análisis a partir del índice de privación material de los hogares (IPMH). *Revista Geográfica Digital. IGUNNE*, 9 (17), 1-12.
- TUAN, Y. (2007). *Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Melusina, Barcelona.
- UNESCO (2018). Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros. París.
- VALENZUELA, C. (2010). Conflictos y resistencias locales en procesos de reestructuración productiva de territorios marginales. El sector algodonero chaqueño en los últimos 10 años. *Congreso ALASRU. VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural*. América Latina: realineamientos políticos y proyectos en disputa.
- VALENZUELA, C. (2008). La trama territorial del algodón en el Chaco. Transformaciones recientes desde la perspectiva de los pequeños y medianos productores. IX Encuentro nacional de la red de economías regionales en el marco del plan fénix. *Conflictos y transformaciones del territorio. Procesos sociales del último medio siglo*. 1-10.
- VAN DE VELDE, H. (2009). *Cuadernos del desarrollo comunitario No. 4: sistema de evaluación, monitoreo, seguimiento y evaluación de proyectos sociales*. SEMSE. Estelí: CICAP.
- VAN MANEN, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós, Barcelona.
- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books, Barcelona.



- VÁZQUEZ, L (2019). La inversión educativa argentina se ubica por encima del promedio regional y el 90% se destina a salarios. Diario La Nación. <https://chequeado.com/el-explicador/la-inversion-educativa-argentina-se-ubica-por-encima-del-promedio-regional-y-el-90-se-destina-a-salarios/>
- VELÁZQUEZ, G. y GÓMEZ LENDE, S. (2004). Dinámica migratoria: coyuntura y estructura en la Argentina de fines del XX. *Revista América Latina, historia y memoria*, 9(2), 1-63.
- VEZUB, L. F., y GARABITO, M. F. (2017). Los profesores frente a la nueva/vieja escuela secundaria argentina. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 19(1), 123.
- VILLAGRAN, C. (2019). Recepción y puesta en acto de la reforma del curriculum: un estudio del devenir de la reforma en escuelas secundarias públicas de Santa Cruz. Tesis de doctorado. Facultad de filosofía, Universidad de Buenos Aires.
- VIGNOLI, J. (2019). *El efecto de la migración interna sobre la estructura y las disparidades etarias en las grandes ciudades de América Latina*. Tesis de doctorado. Facultad de ciencias económicas. Universidad Nacional de Córdoba.
- VIÑAO FRAGO, A. (1993). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Revista Historia de la Educación*, 7-8(1993-94), 17-74.
- WOOLF, V. (2019). *Estar enfermo. Notas desde las habitaciones de los enfermos*. Editorial Alba.
- WOOLF, V. (1993). *Un cuarto propio: Y otros ensayos*. A-Z Editora.
- YORY, C. M., (2007). Del espacio ocupado al lugar habitado: Una aproximación al concepto de topofilia. Ciudad y hábitat documentos Barrio Taller. La ciudad pensada. *Barrio Taller*, 12(13), 42-64.



- YORY, C. M. (2005). *Ciudad y Sustentabilidad II. Componentes y contenido de un proyecto sustentable de ciudad a partir del concepto de Topofilia*. Editorial Escala, Bogotá.
- YORY, C. M. (2001). La Topofilia: una estrategia innovadora de desarrollo sustentable para las grandes metrópolis latinoamericanas en el contexto de la globalización. *Revista Anales de Geografía de la Universidad Complutense de Madrid*, (21), 16-39.
- YORY, C. M. (1998). *Topofilia o la dimensión poética del habitar*. Editorial CEJA-COLCIENCIAS, Bogotá.
- YORY, C. M. (1997). *La Topofilia, una estrategia para hacer ciudad desde sus habitantes. Construcción sociocultural del espacio urbano*. Editorial Corporación de Estudios de Antropología Urbana URBANOS, Bogotá.
- YORY, C. M. (1993). *Topofilia: una alternativa en torno a la revolución de las pequeñas cosas*. Coedición Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD y Alcaldía Mayor de Bogotá.
- ZICCARDI, A. (2008). *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social: Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI*. Editorial CLACSO.
- ZUBERO, I. (2019). Transformaciones en el estado de bienestar. Análisis de los cambios y propuestas de futuro. *Civersity Working Papers*, (8), 1-55.

Documentos, resoluciones y leyes



Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2016). Programa Terminá tu Secundaria. Resolución N°6 331/16.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2016). Plan Estratégico Nacional 2016-2021. Anexo Resolución CFE N°285/16.

Ministerio de Economía y Finanzas Públicas, Instituto Nacional de Estadística y Censo (2010). Diseño muestral y factores de expansión en encuestas a viviendas, hogares y población: El caso de la Encuesta Nacional de Factores de Riesgo. República Argentina.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2009). Plan Nacional de Educación Obligatoria. Resolución CFE N° 79/09.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2001). Anuario Estadístico 2000, IDECE, Buenos Aires.

Altimir, A. (2014). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del bicentenario: Población con dificultad o limitación permanente: Serie C. INDEC Instituto Nacional de Estadística y Censos, República Argentina.

Anexos

Cuadro conceptual general - programa Camp

