

# El trabajo docente en su configuración cotidiana. Un estudio antropológico en escuelas primarias en contextos de pobreza urbana (Rosario, Santa Fe)

Autor:

**Pavesio, María Victoria**

Tutor:

**Achilli, Elena Libia**

**2023**

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Doctora por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Antropología.

Posgrado

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
PROGRAMA DE DOCTORADO/ ÁREA ANTROPOLOGÍA

## **TESIS DOCTORAL**

**EL TRABAJO DOCENTE EN SU CONFIGURACIÓN COTIDIANA. UN ESTUDIO  
ANTROPOLÓGICO EN ESCUELAS PRIMARIAS EN CONTEXTOS DE POBREZA  
URBANA (ROSARIO, SANTA FE)**

Tesista: María Victoria Pavesio

Directora: Dra. Elena Libia Achilli

Co-Directora: Dra. María Rosa Neufeld

Consejera de Estudios: Dra. María Mercedes Hirsch

Buenos Aires

Noviembre 2023

## Contenido

AGRADECIMIENTOS.....	5
INTRODUCCIÓN .....	6
Hacia un estado de la cuestión .....	10
Acerca del enfoque socioantropológico y la Tesis a sostener.....	23
Organización de la tesis y contenido de los capítulos.....	37
CAPÍTULO I: EL TRABAJO DOCENTE EN SU CONFIGURACIÓN COTIDIANA: LA ESCUELA.....	42
Presentación.....	42
1.1 «Pensar la[s] escuela[s] en contexto». Aproximaciones teórico-metodológicas.....	43
1.2 Escuelas y pobreza urbana. Acerca de las condiciones materiales y los determinantes «invisibles».....	48
1.2.1 Dimensiones escolares clave. Condiciones materiales, sujetos, usos del tiempo y el espacio .....	49
1.2.2 Acerca de la Escuela <i>María Teresa</i> .....	63
1.2.3 Acerca de la <i>Escuela EIB</i> .....	72
1.3 Escuelas y pandemia. Usos del <i>tiempo</i> y el <i>espacio</i> escolar cotidiano .....	82
1.3.1 Ciclo lectivo 2020 .....	83
1.3.2 Ciclo lectivo 2021 .....	89
1.4 Escuelas y Trabajo docente. Acerca del trabajo docente en la dinámica escolar .....	96
Síntesis del Capítulo I .....	102
CAPÍTULO II: EL TRABAJO DOCENTE EN SU CONFIGURACIÓN COTIDIANA: EL AULA .....	107
Presentación.....	107
2.1. El <i>aula</i> y sus contornos. Precisando categorías .....	108
2.1.1 Sobre el tiempo y el espacio cotidiano en el aula.....	110
2.2 «Una clase que vos pensaste re divina y bueno, no se da como lo planeaste». De las planificaciones docentes a los procesos que ocurren en el aula .....	112
2.2.1 Planificaciones docentes «en acto» .....	114
2.2.1. Primer ciclo: «¿Qué fecha es hoy?» .....	115
2.2.2. Segundo ciclo: «No es que solamente tocan la una y cuarto y te pones a dar lengua porque no, imposible» .....	125
2.2.3. EIB: Lengua Qom y Artesanía .....	136
2.2.4 El trabajo con los conocimientos en pandemia .....	150
2.3 «Siempre hay que estar repasando». Continuidades e intermitencias en las experiencias formativas .....	156
2.3.1 Discontinuidad en la asistencia escolar: « <i>La mayor dificultad es la inasistencia</i> » ..	156
2.3.2 Migraciones y desplazamientos familiares: « <i>Van y vienen</i> ».....	158

2.3.3 Escenas cotidianas: «Seño, ¿cuánto falta para el recreo?»; «¿Puedo ir al baño?»; «¿Y cuándo tomamos la leche?»; «No tengo lápiz»; «El que termina lava la taza»; «Vez mil que entran» .....	159
2.4 « <i>Dejan de ser niños muy... rápido</i> ». Trabajo docente y relaciones intergeneracionales	160
2.4.1 « <i>No suma, no resta, no escribe, no nada</i> ». Estudiantes como sujetos de aprendizaje .....	161
2.4.2 «Son niños que tienen situación de calle y de abandono»; «en cualquier momento son boleta». Estudiantes como sujetos de vidas fragilizadas .....	165
2.4.3 «A veces parece que sólo reflejamos todo lo que tiene que ver con lo negativo y lo malo y nos olvidamos de la belleza de la infancia, no?»; «Lxs chicxs no son el problema, lxs chicxs están en problemas [Sic]». Construcciones de sentido intersticiales .....	167
Síntesis del Capítulo II .....	168
CAPÍTULO III: EL TRABAJO DOCENTE EN SU CONFIGURACIÓN COTIDIANA: EL BARRIO .....	172
Presentación.....	172
3.1 Rosario y sus «enclaves de pobreza» .....	173
3.1.1 El Distrito Oeste.....	179
3.1.2 Acerca del Barrio <i>María Teresa</i> .....	180
3.1.3 Acerca del barrio Toba/Qom.....	182
3.2 Trabajo docente y pobreza urbana .....	185
3.3 Trabajo docente, economías subterráneas y distintas violencias.....	196
3.3.1 «A la escuela la sostiene el barrio» .....	199
3.4 Construcciones de sentido magisteriales en torno a las familias de los niños y niñas y su participación en los procesos de escolarización .....	202
3.4.1 Construcciones de sentido magisteriales acerca de las familias en términos de carencias o desde cierto deber ser .....	202
3.4.2 Construcciones de sentido magisteriales sobre la participación y acompañamiento de las familias en los procesos de escolarización.....	204
3.4.3 Construcciones de sentido magisteriales intersticiales .....	207
3.5 Trabajo docente, pobreza urbana y pandemia .....	209
Síntesis del Capítulo III .....	218
CAPÍTULO IV: EL TRABAJO DOCENTE EN SU CONFIGURACIÓN COTIDIANA: LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	222
Presentación.....	222
4.1 Procesos configurativos del magisterio argentino. Una aproximación desde las políticas educativas .....	223
4.1.1 Feminización del magisterio.....	225
4.1.2 Formación docente .....	228
4.1.3 «Calidad educativa» y evaluación .....	231

4.2 Sedimentaciones de las políticas educativas de las últimas décadas en la configuración cotidiana del trabajo docente .....	239
4.2.1 Sentidos docentes sobre los procesos de formación y «perfeccionamiento continuo» .....	239
4.2.2 Sentidos docentes a propósito de las evaluaciones estandarizadas .....	241
4.2.3 Sentidos docentes en torno a las planificaciones anuales y el trabajo con los contenidos. « <i>No existe una receta</i> ».....	244
4.3 Procesos configurativos del trabajo docente en Escuelas de modalidad EIB. Lineamientos, normativas y experiencias cotidianas.....	251
4.3.1 « <i>Planificaciones circulares</i> ». Acerca de la planificación docente en Escuelas EIB...	257
4.3.2 Sentidos en torno al trabajo docente en pareja pedagógica .....	258
4.4 Trabajo docente en pandemia. Un análisis desde las políticas educativas (2020 y 2021) .....	260
4.4.1 Entre demandas de «compromiso», «responsabilidad» y «voluntad» .....	261
4.4.2 Apelaciones a «difundir» y a «socializar» .....	262
4.4.3 Trabajo docente como «mediación indispensable» para el vínculo educativo .....	263
4.5 Huellas de las políticas educativas en la configuración cotidiana del trabajo docente en tiempos de pandemia .....	265
4.5.1 Acerca de la «responsabilidad» y la «voluntad».....	265
4.5.2 Acerca de la «socialización» y «difusión» de información oficial y segura.....	266
4.5.3 Acerca de la «mediación docente» .....	267
Síntesis del Capítulo IV .....	267
EL TRABAJO DOCENTE EN SU CONFIGURACIÓN COTIDIANA. ARRIBOS PROVISORIOS Y NUEVOS INTERROGANTES .....	271
El trabajo docente en su configuración cotidiana. Escuelas comunes y escuelas de la EIB .	272
El trabajo docente en su configuración cotidiana. La(s) pandemia(s) .....	277
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	282
ARCHIVOS DE VIDEO .....	314
FUENTES DOCUMENTALES.....	316

## AGRADECIMIENTOS

No habría podido arribar a este puerto de no haber contado con el apoyo y acompañamiento de muchas personas a las que quiero agradecer profundamente.

En primer lugar, a quien me dirige desde mis estudios de licenciatura, Elena Achilli. Gracias por orientarme en cada paso, por tantas horas de trabajo compartidas; por tus lecturas agudas y sugerencias amorosas. Muchas gracias por tu compromiso, por tu profunda generosidad y por sostenerme en cada instancia. Sos una gran maestra.

A María Rosa Neufeld por ser mi codirectora. Cada encuentro, charla e intercambio ha dejado valiosos aprendizajes y huellas en este proceso de investigación recorrido.

Quiero agradecer también a mi consejera de estudios, Mercedes Hirsch, por su guía y pronta respuesta ante las recurrentes encrucijadas que se me presentaron.

Gracias a todas las personas que forman parte del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (Ceacu) de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Y, en especial, a las compañeras y compañeros del PID. Espacios formativos de los que, afortunadamente, participo desde mis tiempos de estudiante de licenciatura. Sin dudas, todas las instancias compartidas con cada una/o de ustedes -desde las académicas hasta las más informales- han aportado, en diferentes sentidos, a la construcción de esta tesis.

Un sincero agradecimiento a todas las personas que cotidianamente *hacen escuela*, en el sentido más profundo del término. En especial, a las y los docentes. Quienes durante años no sólo me abrieron las puertas y ventanas de su complejo universo cotidiano, sino que, además, supieron compartir conmigo angustias, soledades, contradicciones, momentos de sorpresa y alegría. No quiero dejar de agradecer, también, la inmensa amabilidad de los equipos directivos, porteras, asistentes escolares y familias por aceptar mi presencia. Como tampoco quiero olvidarme de las infancias, con quienes también compartí muchas horas. Gracias por sus preguntas y por sus bromas. Por algunas complicidades compartidas y por manifestar sus curiosidades sobre el «cuento» que yo estaba escribiendo.

Gracias a la Asociación del Magisterio de Santa Fe -Rosario- (AMSAFE), por el interés y el apoyo demostrado en cada Taller de Educadores realizado.

Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), por el apoyo financiero otorgado durante los años 2018-2023 para la realización del Doctorado.

Por último, un enorme reconocimiento a toda mi familia. A mi hijo Manu, a mi mamá, a mis tres hermanas, a mis seis sobrinos y a mis amigas porque sin su sostén, nada de esto podría haber sido posible.

## INTRODUCCIÓN

«Hay otras cosas que suceden en las escuelas» (Bruno, RNº1, 21/10/2016. T.E)

### Acerca del problema de investigación<sup>1</sup>

Esta tesis aborda la configuración cotidiana del trabajo docente en escuelas primarias públicas, comunes e interculturales bilingües, ubicadas en contextos de pobreza urbana y desigualdad social de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina). Focalizando el análisis a escala de la vida cotidiana (Heller, 1977), describo el complejo entramado de relaciones, procesos, prácticas y relaciones que intervienen en la configuración del trabajo docente en ambas modalidades articulando e integrando, a la par, las diferentes «escalas contextuales» con las que se entrecruza e influyen mutuamente (Achilli, 2009; 2015; García, 2006; Rockwell, 2009). En tal sentido, desde el año 2016 hasta el 2023 hemos documentado empíricamente distintas escuelas primarias públicas de gestión estatal insertas en los contextos aludidos, centrando el estudio en dos de ellas: una escuela perteneciente a la educación común y otra de modalidad Intercultural Bilingüe, ambas ubicadas en el Distrito Oeste de la ciudad.

Específicamente, nos preguntamos ¿cómo se configura el *trabajo docente* en escuelas primarias públicas insertas en contextos de pobreza urbana y desigualdad social? ¿Qué relaciones, procesos, prácticas y sentidos intervienen en su *configuración cotidiana*? ¿Cómo permean las modalidades educativas -esto es, la educación común y dentro de ésta, la EIB- el trabajo docente cotidiano? ¿Qué particularidades y elementos en común es posible identificar? ¿Qué procesos relativos al trabajo docente, en términos de continuidades y transformaciones, es posible dilucidar para el período estudiado? ¿En qué medida la pandemia contribuyó al despliegue de algunos de esos procesos, tanto los que supusieron cambios como los que significaron continuidades?

A lo largo del proceso de investigación, y en sintonía con el objetivo trazado, tales inquietudes se fueron anudando a dos preocupaciones de orden teórico-metodológico más generales que, en su confluencia, fueron vertebrando el desarrollo de este estudio. En primer lugar, un interés por comprender el trabajo docente cotidiano en el cruce e interrelación con las distintas escalas y dimensiones que intervienen en su configuración. Consideramos que el

---

<sup>1</sup> A lo largo de este texto iré combinando y alternando los usos de la primera persona del singular y del plural. Con ello busco, por un lado, poner de relieve el carácter colectivo que reviste esta tesis y, en consecuencia, reconocer en la escritura las valiosas contribuciones e influencias que he recibido a lo largo del proceso de investigación -tanto en los distintos espacios en los que participo, en conversaciones e intercambios informales, como también, producto de la sedimentación de las lecturas realizadas durante estos años-. Por otro lado, con la primera persona del singular busco asumir aquellas decisiones teórico-metodológicas y posicionamientos más personales, aunque los límites que distinguen a éstos de los colectivos son, en muchos casos, indefinidos e imprecisos.

trabajo docente, orientado en lo nodal por procesos de enseñanza y aprendizaje (Rockwell, 2013), se configura en y a través de un complejo entramado de relaciones sociales, institucionales, estructurales e históricas que trascienden la práctica pedagógica (Achilli, 1986; 1996), adquiriendo propiedades particulares según las realidades concretas en las cuales se despliega (Kosik, 1967).

En segundo lugar, como hemos adelantado ya, una preocupación por analizar el trabajo docente a nivel de su *configuración cotidiana*. Abrevando en los aportes de Elías (1996), con la categoría «configuración» buscamos poner de relieve el carácter de construcción sociohistórica que posee el trabajo docente. Tal como lo enuncia el autor, este concepto nos permite captar la relación dialéctica en la que se desenvuelven sujetos y estructuras o, dicho de otro modo, que los «hombres (...) se desenvuelven en y a través de sus relaciones con otros hombres» (Elías, 1996: 39) en un equilibrio móvil de tensiones y dependencias con «las estructuras sociales que otorgan al individuo humano sus oportunidades y su campo de acción» (Elías, 1996:29). En línea con ello, se encuentran los argumentos de Rockwell quien sostiene que:

En el esfuerzo por no perder a los sujetos, pero a la vez vincularlos a las estructuras, el concepto más útil fue el de configuración, que Norbert Elías utilizó al estudiar la formación de la sociedad cortesana europea (...) Me obligó a recordar las tensiones y resistencias que los actores sociales oponen al control gubernamental, según su margen de autonomía, así como las alianzas y complicidades con las que apuntalan ese control (Rockwell, 1996:15-16).

Por su parte, si bien es cierto que el trabajo docente cotidiano -en tanto proceso social complejo- carece de límites fijos, a los fines de la investigación ha sido preciso identificar y jerarquizar diferentes «niveles de análisis» que permitieran abordarlo (García, 2006). Distinción que, insistimos, ha sido realizada en términos analíticos y a sabiendas de que, en la vida cotidiana, los procesos y relaciones que configuran el trabajo docente se presentan entrelazados e imbricados mutuamente. En principio, hemos identificado diferentes niveles analíticos -escolar, áulico, barrial y el de las políticas educativas- considerando que cada uno de ellos involucra sujetos, lógicas y dinámicas particulares (García, 2006; Achilli, 2009; Rockwell, 2009). De ahí que, para cada nivel, también haya sido necesario apelar a dimensiones de análisis específicas. Escalas, niveles y dimensiones analíticas que, en su interdependencia, «componen» la problemática bajo estudio (Achilli, 2009:127).

El primer nivel analítico jerarquizado lo constituye la escuela, espacio social específico donde tiene lugar el trabajo docente cotidiano (Rockwell y Mercado, 2003). Entre las dimensiones analíticas que priorizamos para este nivel se desprenden: las modalidades educativas en las que se inscriben las escuelas y sus características particulares -Educación Común y Educación Intercultural Bilingüe-; las condiciones materiales de las escuelas; las orientaciones pedagógicas que circulan -desde los equipos directivos y el conjunto de docentes-; la organización y distribución del tiempo y el espacio escolar; las experiencias formativas de las



y los docentes; el entramado de prácticas, relaciones y procesos que se despliegan en este ámbito.

Como segundo nivel analítico ubicamos el espacio del aula, en virtud de que las prácticas y relaciones pedagógicas que allí se desenvuelven le otorgan características particulares al trabajo docente. Al interior de este nivel analítico ponderamos las siguientes dimensiones analíticas: la organización y distribución del tiempo y el espacio; los procesos de continuidad e intermitencia que permean las experiencias formativas de los niños y niñas; las planificaciones docentes y las modalidades que asume el trabajo con los conocimientos; las relaciones, prácticas y sentidos que construyen cotidianamente docentes, niños y niñas.

El tercer nivel analítico lo constituye el espacio barrial en el que se encuentran las escuelas y las infancias con las cuales se despliega el trabajo docente. Las históricas relaciones de desigualdad y condiciones de pobreza que permean la vida en estos contextos, profundizadas por la pandemia, así como la emergencia de distintas violencias, no sólo penetran y modifican la cotidianeidad escolar, sino que son configurativas del trabajo docente. Como dimensiones analíticas para este contexto jerarquizamos: las condiciones vitales de existencia de las familias de los niños y niñas; las transformaciones sociohistóricas, económicas y políticas de las últimas décadas en las tramas barriales, los «procesos de fragmentación sociocultural» (Achilli, 2009), la emergencia de «economías subterráneas» (Bourgois, 2010); los procesos de conflictividad social y de distintas violencias; las construcciones de sentido magisteriales en torno a las familias y su participación en los procesos escolares.

Por último, el cuarto nivel de análisis identificado que interviene -aunque no linealmente- en la configuración cotidiana del trabajo docente remite al ámbito de las políticas educativas. Las dimensiones analíticas que permiten indagar en este nivel remiten, por un lado, a los múltiples sentidos y concepciones acerca del trabajo docente presentes, implícita o explícitamente, en las políticas educativas de las últimas décadas; por otro lado; a las heterogéneas huellas y sedimentaciones que tales lineamientos y disposiciones estatales producen en el trabajo docente en su configuración cotidiana.

El presente trabajo, que retoma y profundiza una línea de investigación socioeducativa centrada en el análisis de las relaciones entre escuelas y familias que hace décadas viene desarrollando el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos -CEACU-<sup>2</sup>, busca contribuir al conocimiento del trabajo docente a partir de un estudio intensivo, anclado «en gente real y en un contexto real» (Thompson, 1983:13).

---

<sup>2</sup> Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos -Ceacu-, radicado en la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

En base a lo expuesto hasta aquí, consideramos que indagar sobre los procesos y relaciones que configuran cotidianamente el trabajo docente adquiere relevancia en varios sentidos. En primer lugar, la importancia de generar conocimientos acerca del trabajo docente se encuentra explicitada en los marcos normativos actuales. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) -LEN-, en su artículo 73.c, establece la necesidad de «incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares». Por su parte, el Consejo Federal de Educación también pone de relieve, en la Resolución N° 30/07 Anexo I, la importancia de producir «saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación» ya que, según expresa, se trata de aspectos que no suelen ser tematizados. Por lo demás, consideramos que la producción de conocimientos que se deriva de este estudio puede ser transferida y contribuir a otros colectivos magisteriales, Institutos de Formación Docente, incluso, a decisores de políticas educativas.

En segundo lugar, el estudio de esta problemática resulta relevante dadas las reformas educativas que se vienen implementando en nuestro país en las últimas décadas. Nos referimos, especialmente, al creciente peso que ha ido adquiriendo «el uso de sistemas de evaluación masivos, universales, basados en exámenes, con consecuencias de “alto impacto”» (Rockwell, 2015:9). A nuestro entender, «el uso indiscriminado de exámenes universales para evaluar el desempeño docente» no sólo no ha colaborado a «mejorar la calidad de la educación» (Rockwell, 2015:5), sino que ha tendido a una creciente burocratización del quehacer magisterial en detrimento del tiempo dedicado a la práctica pedagógica (Achilli, 2009).

En tercer lugar, en el actual contexto de la ciudad de Rosario, el estudio de esta problemática se justifica a partir de las condiciones de vida y transformaciones socioeconómicas que vienen experimentando amplios conjuntos sociales en las últimas décadas. Desde nuestro punto de vista, la persistencia y profundización de distintos procesos de desigualdad social y pobreza urbana junto con la emergencia de diversas modalidades de violencia, no sólo calan en las dinámicas barriales, sino que inciden y complejizan la cotidianeidad escolar y, con ello, el trabajo docente.

Por último, la presente indagación puede contribuir a la problemática debido a que proponemos un análisis relacional del trabajo docente cotidiano a partir de integrar y articular las distintas escalas y niveles que resultan significativos para tal configuración. A su vez, puede resultar de interés dado que contrastamos distintas modalidades educativas -común y EIB- e incorporamos al análisis la(s) temporalidad(es) pandémica(s).

## Hacia un estado de la cuestión

De manera continua, a lo largo de nuestro estudio hemos ido relevando numerosas investigaciones abocadas al estudio del trabajo docente. Dicha revisión deja al descubierto, entre otras cuestiones, que la vasta producción de conocimiento generada en torno a esta problemática, tanto en el ámbito nacional como internacional, ha venido de la mano de diversas perspectivas y tradiciones disciplinares.

A los efectos de sistematizar este amplio acervo de estudios comenzaremos por recuperar, en primer lugar, ciertas líneas de investigación pioneras en América Latina en el estudio de los procesos socioeducativos provenientes, esencialmente, de la Antropología. Luego, nos detendremos en la nutrida producción de conocimiento que, desde distintas perspectivas disciplinares, se ha ido generando en nuestro país en torno a la problemática que nos ocupa. En tercer lugar, aludiremos a un conjunto de estudios que problematizan los heterogéneos, y profundamente desiguales, modos a través de los cuales se ha llevado adelante la escolarización en el marco de la pandemia.

### **Estudios sobre el *trabajo docente* desde enfoques antropológicos**

Como hemos anticipado, iniciaremos esta revisión de antecedentes recuperando una serie de estudios antropológicos pioneros en la investigación educativa que se fueron gestando en América Latina hacia mediados de los 70. El sentido de ello es porque nuestro propio trabajo ancla sus raíces y es deudor, en gran medida, de la perspectiva socioantropológica (Achilli, 2005a) y etnográfica (Rockwell, 2009) que emerge como consecuencia de tales despliegues y desarrollos teórico-metodológicos.

Ahora bien, para comprender cómo se han ido desarrollando estas líneas de investigación antropológicas se vuelve indispensable inscribirlas en el contexto sociohistórico más amplio de su desarrollo. Tal como lo describe Achilli, la preocupación por estudiar «la educación formal en las denominadas “sociedades complejas”» comienza a tomar impulso en el contexto norteamericano durante los años 60 continuando, en muchos casos, con enfoques similares a los desarrollados por M. Mead (Achilli, 2009:36). Se producen, para este período, las primeras etnografías escolares de la mano de autores como J. Henry, D. Hymes, F. Erikson, M. Williams. Trabajos que, si bien contribuyeron a comprender las relaciones e interacciones entre docentes y estudiantes, tendieron a quedar «cautivadas por los detalles» y, en ocasiones, a desplazar la teoría por los datos (Woods, 1987 en Achilli, 2009:37).

En América Latina, esta perspectiva etnográfica comienza a ejercer influencia hacia finales de la década del 70 y principios de los 80 «como intento por superar las tradiciones “macro problematizadoras” desde las cuales se había encarado la investigación educativa en la región hasta el momento» (Achilli, 2018:252). «Decepcionadas con la investigación

experimental», investigadoras del Departamento de Investigaciones Educativas<sup>3</sup> como Elsie Rockwell y Grecia Gálvez deciden adentrarse a la «caja negra», es decir, «al lugar mismo en donde ocurrían los procesos educativos: el aula» (Rockwell, 2018b:9). La propuesta de las investigadoras mexicanas consistía, así, en mirar «desde abajo para dar cuenta de lo que sí ocurría en las aulas en lugar de suponer lo que pasaba o de disponer lo que debía ocurrir en ellas» (Rockwell, 2018b:10).

Este incipiente enfoque de investigación se fue consolidando a partir de la confluencia de diversos procesos. Por un lado, gracias a la incorporación al DIE de investigadoras e investigadores como Justa Ezpeleta, Eduardo Weiss, Ruth Paradise, Ruth Mercado, Antonia Candela, Gabriela Czarny, entre otras/os (Rockwell, 2018b). Por otro lado, a nivel teórico, esta perspectiva se fue nutriendo gracias a los aportes y contribuciones derivadas de diversas corrientes críticas de pensamiento, principalmente, de Gramsci, Thompson, Williams, Willis y Heller (Batallán y Neufeld, 2018; Rockwell, 2018b). Junto con ello, la conformación de redes e intercambios entre diferentes equipos de investigación latinoamericanos también resultó configurativo para el desarrollo de este enfoque investigativo en educación. Tal es así que en el año 1979, la International Development Research Center de Canadá -CIID- convocó al DIE a acompañar la formación de investigadores/as que se encontraban realizando etnografías en diferentes países de América del Sur (Avalos y Haddad, 1989; Achilli, 2009). Dicho contexto abrió las puertas para el surgimiento, entre los años 1982 y 1988, de la Red Latinoamericana de Investigación Cualitativa sobre la Realidad Escolar -RINCUARE-. El sentido de este espacio fue el de «iniciar una reflexión latinoamericana sobre la etnografía a la luz de las experiencias regionales de educación popular, investigación-acción participativa y talleres con docentes» (Rockwell, 2018b:10) y servir como canal para «la difusión de enfoques -como los etnográficos o antropológicos- en el tratamiento de las problemáticas educativas» (Achilli, 2009:38). Coordinada por Rodrigo Vera e integrada por destacadas investigadoras e investigadores de nuestro país como Elena Achilli, Raúl Ageno, Edgardo Ossanna, Graciela Batallán y Fernando García, la RINCUARE generó «una cadena intergeneracional de grupos de investigación» provenientes de Colombia, Venezuela, Bolivia, Chile, Uruguay y Argentina, «forjando nuevas maneras de mirar y de comprender la educación dentro y fuera de las aulas» (Rockwell, 2018b:11).

Desde entonces, la consolidación de este enfoque en la investigación socioeducativa, que por supuesto no es entendido en términos homogéneos, ha derivado en una profusa

---

<sup>3</sup> Departamento de Investigaciones Educativas -DIE- del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional -CINVESTAV-, México.

producción de estudios en diferentes regiones del continente. Pese a que, lógicamente, cada equipo y proyecto de investigación ha ido construyendo «su propio camino al andar con categorías deudoras de historias previas» y en diálogo con discursos propios de sus entornos inmediatos, el conjunto de estos trabajos comparte la premisa que «no es posible comprender lo que ocurre en las aulas sin estudiar a la vez el complejo institucional y político que las engloba y el entorno social y cultural en el que están inmersas» (Rockwell, 2018b:10-12).

A continuación, haremos referencia a las principales líneas de investigación que se derivan de las redes y desarrollos recién aludidos. Particularmente, nos detendremos en las investigaciones efectuadas al interior de los equipos dirigidos por Elsie Rockwell -DIE, México-; Graciela Batallán y María Rosa Neufeld -ICA, Buenos Aires<sup>4</sup>- y Elena Achilli -CEACU, Rosario-. Por razones de espacio, nos centraremos en estudios que profundizan problemáticas socioeducativas a escala de la vida cotidiana y, fundamentalmente, en aquellos que han construido su foco de indagación en torno a al trabajo docente, antecedentes ineludibles de nuestra propia investigación<sup>5</sup>.

En primer lugar, destacamos la línea de investigación sobre trabajo docente impulsada por Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta y Ruth Mercado en el DIE, México. Tales estudios parten de reconocer que el trabajo docente debe ser «entendido en sus propios términos y no en referencia a modelos prescriptivos o de evaluación» (Rockwell y González Apodaca, 2016:11). Haciendo hincapié en la naturaleza colectiva, negociada e históricamente construida que caracteriza al trabajo docente, estas investigaciones buscan dar cuenta de la complejidad que supone esta labor «cultural e intersubjetiva» (Rockwell, 2018c:10; 1991; 2005; 2013; 2018a), en diálogo con las «huellas del pasado». Especialmente, con las reformas educativas heredadas de la revolución mexicana, prestando especial atención a los modos a través de los cuales las políticas estatales se traducen en prácticas cotidianas (Rockwell, 1982; 1987; 1995; 1996; 1997; 2007; 2009). En consonancia con ello, destacamos los trabajos de Ezpeleta quien propone que: «[para] apresar la experiencia laboral de los docentes, es preciso ubicar el “momento” en que la superposición e imbricación de lo técnico, lo administrativo y lo laboral se hacen reales (...)

---

<sup>4</sup> Instituto de Ciencias Antropológicas radicado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina: ICA, FFyL, UBA.

<sup>5</sup> Para una mayor exhaustividad sobre las líneas de investigación latinoamericanas desplegadas desde los 80 hasta la actualidad así como las relaciones y proyectos derivados de los equipos de Rosario, Buenos Aires y Córdoba, nucleados en la Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE), sugerimos consultar: “Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina” (Rockwell, 2001); “Antropología y educación. Perspectivas, problemáticas y desafíos” (Achilli, 2018) y el Número especial dedicado a la Antropología y la Educación del Cuaderno de Antropología Social (Batallán y Neufeld, 2018).

este “momento” de la realización institucional es inseparable de la situación material y social de cada escuela en un medio determinado, en una ubicación precisa» (Ezpeleta, 1989:17-18).

De ahí, la preocupación desde tales investigaciones por atender las reformas educativas y los diseños curriculares (Rockwell, 1995; 2005; 2018c; 2021), las condiciones materiales, sociales e «invisibles» del trabajo docente (Ezpeleta, 1989; 1992; 2004; Rockwell y Ezpeleta, 1983; 1985; Rockwell y Mercado, 1988; Rockwell, 2003), y «los retos de su evaluación» (Rockwell, 1996; 2015; 2018c). Asimismo, entre los insoslayables aportes de estos estudios destacamos, por un lado el interés por analizar y profundizar en torno a la problemática de los «saberes docentes» (Mercado, 1991; 2002; 2010). Por otro lado, la preocupación por documentar los heterogéneos modos a través de los cuales las maestras y maestros, junto con otros actores escolares, reelaboran las «innovaciones educativas» (Ezpeleta, 2004; Mercado, 2002); negocian y se apropian de «los significados y representaciones de la escuela así como sus usos del espacio, del tiempo y de los recursos materiales» (Rockwell y González Apodaca, 2016:9). Por último, dentro de esta línea constituyen antecedentes de investigación los trabajos que abordan los procesos de escolarización en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe en México (Czarny, 2008; 2012) como también, los que analizan la formación de maestras y maestros indígenas o de «profesionales para el campo de la educación indígena y para la educación intercultural y bilingüe» para los diferentes niveles educativos (Czarny y Salinas, 2015; Czarny, Navia Y Salinas, 2018; 2020; Rockwell, 1996; 2005b; 2007a; Ayala, Briseño, Rebolledo y Rockwell, 2020).

En segundo lugar, destacamos dos grandes líneas de investigación radicadas en la Universidad de Buenos Aires -UBA- centradas en el estudio de problemáticas socioeducativas desde un enfoque histórico-etnográfico (Batallán y Neufeld, 2018). Una de ellas remite a una línea de trabajo que, desde la década de los 80, ha dirigido Graciela Batallán acerca de las y los «docentes de infancia», las escuelas y sus posibilidades de transformación (Batallán, 2007). Radicados inicialmente en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -FLACSO- y desarrollados luego en el marco del Programa de Antropología y Educación del ICA, los estudios que se desprenden de esta línea de indagación se centran en investigar la relación entre trabajo docente y transformación escolar recuperando, para ello, categorías nodales como «poder», «identidad», «profesión» y «docentes de infancia» (Batallán, 1983; 1984; 1992; 1999; 2000; 2003; 2004; 2007; Batallán, Anderson y Suárez, 2022). Entre las distintas estrategias teórico-metodológicas presentes en tales investigaciones, destacamos la implementación de los denominados «talleres de investigación de la práctica» llevados a cabo con diversos grupos de docentes en ejercicio (Batallán, 2007). Una modalidad co-participante de investigación que ha

permitido el acceso a las heterogéneas y complejas interpretaciones e interacciones cotidianas que construyen las y los docentes sobre su trabajo (Batallán, 1984; Batallán y García, 1988).

La segunda línea de trabajo de la UBA con la cual dialogamos, es aquella inaugurada hacia mediados de los 80 por María Rosa Neufeld, Liliana Sinisi y Ariel Thisted. Orientada en sus inicios al estudio de las escuelas rurales en el Delta del Paraná y a las complejas relaciones entre estado, familias y escuelas (Batallán y Neufeld, 2018; Neufeld, 1988); esta línea de investigación fue delineando su foco de interés, entrados los 90, en torno a las «dimensiones políticas de la educación a escala de la vida cotidiana» (Batallán y Neufeld, 2018:10; Neufeld y Thisted, 1999). Desde entonces, y hasta la actualidad, las investigaciones efectuadas al interior de este equipo ponen de manifiesto una ampliación en los intereses de conocimiento, incorporándose la preocupación por documentar las «presencias estatales en los espacios cotidianos», los «nuevos usos de la diversidad», los procesos de mediación presentes en las políticas públicas, y las heterogéneas prácticas de apropiación y resistencia que realizan los sujetos (Batallán y Neufeld, 2018). De este acervo de pesquisas, resultan aportes insoslayables los trabajos que apuntan a comprender los nuevos «usos de la diversidad» en espacios escolares y barriales en diálogo con procesos de diferenciación, segmentación y estigmatización (Neufeld et. al, 2020; Neufeld, Petrelli, Sinisi y Thisted, 2013; Neufeld, Petrelli y Thisted, 2015; Montesinos y Pallma, 2007; Montesinos y Sinisi, 2009; Neufeld, Santillán y Cerletti, 2015; Neufeld, Sinisi y Thisted, 2010; Diez, Novaro y Martínez, 2017; Novaro, 2015; 2016a). Relativos al trabajo docente, dialogamos con estudios que analizan los sentidos y representaciones que construyen las y los docentes en torno a sus prácticas de enseñanza (Montesinos, Schoo y Sinisi, 2012), con aquellos que profundizan la problemática de la capacitación docente en relación con sus dinámicas cotidianas (Pallma, 2003a y 2003b); como también, con los estudios interesados en abordar los modos en que las y los docentes experimentan su trabajo en los contextos institucionales en los que se desempeñan (Petrelli, 2008; 2010; 2010b; 2012; 2013). Asimismo, nos aportan los trabajos que se ocupan de analizar las complejas relaciones que se producen entre las familias y las escuelas (Cerletti, 2014; Cerletti, Neufeld y Santillán, 2015; Cerletti y Santillán, 2015; 2018; Santillán, 2007; 2010; 2018; Santillán y Cerletti, 2011; Novaro y Santillán, 2010), al igual que constituyen antecedentes las indagaciones abocadas al estudio de diversas políticas educativas y programas orientados a la «inclusión», «revinculación» y «terminalidad» escolar en diálogo con «los procesos de mediación» que se generan en su «implementación» (Diez, C., 2015; Diez, García, Montesinos, Pallma y Paoletta, 2015; Montesinos, 2010; Montesinos y Diez, 2021; Montesinos y Schoo, 2013; 2014; 2015; Montesinos y Sinisi, 2009; Neufeld et al, 2020; Sinisi, Montesinos y Schoo, 2009). Por su parte, respecto a la problemática de la Educación Intercultural, abrevamos en trabajos que profundizan el análisis de las experiencias formativas, tanto de niños, niñas,

adolescentes, jóvenes y/o adultos, a partir de conceptos clave tales como «interculturalidad», «diversidad cultural», «desigualdad», «etnicidad» y «procesos identitarios» (Diez, M.L, 2004; Diez y Novaro, 2014; Diez, Novaro y Martínez, 2017; Enriz, 2010; 2011a; 2011b; Hecht, 2005; 2007; 2010; 2011; 2013; 2015; 2016; 2017; Hecht y Schmidt, 2016; Hecht, Palacios, Enriz y Diez, 2015; Novaro, 2006; 2011; 2015; 2016b; Novaro y Bordegaray, 2004; Novaro y Hecht, 2017; Novaro, Padawer y Hecht, 2015; Novaro, Santillán, Padawer y Cerletti, 2017; Padawer, 2016; Sinisi, 1999).

En tercer lugar, destacamos la línea de investigación que ha venido desarrollando el equipo dirigido por Elena Achilli en Rosario, desde finales de los 70 y principios de los 80 -línea de investigación que, cabe señalar, integramos desde el año 2016 a partir de nuestra incorporación al CEACU-. El interés por explorar la problemática del trabajo docente ha quedado plasmado, de manera evidente, en las sucesivas denominaciones que han recibido los primeros proyectos investigación: «*La relación práctica docente-conocimiento-alumnos. Investigación en Taller de Educadores*» (1982-1985); «*La significación en la escuela de las propuestas estatales de democratización y participación. Investigación en Taller de Educadores y Estudio Antropológico de la Escuela*» (1985-1988); y «*Escuela y Pobreza Urbana. El trabajo de los maestros*» (1989-1992). Tales iniciativas, radicadas durante los 80 en el Centro Rosario de Investigaciones en Ciencias Sociales -CRICSO-, constituyen «los primeros análisis de los procesos escolares y las prácticas docentes» desde un «enfoque socioantropológico en la investigación social y educativa» en Rosario (Achilli, 2009:39; Achilli, 1988; 1986). Desde entonces, el foco de interés de esta línea de trabajo, que desde el año 1991 se encuentra radicada en el CEACU, se ha ido configurando en torno a la relación escuelas, familias y trabajo en contextos de pobreza urbana, dando lugar a la generación de numerosos proyectos e investigaciones, tanto colectivas como individuales<sup>6</sup> (Achilli, 1994; 2005b; Achilli, Cámpora, Giampani, Nemcovsky, Sánchez y Shapiro, 2000; 2006; Bernardi y Sánchez, 2006; Menna, 2010; Nemcovsky 2006; 2010; 2013; Nemcovsky et. al, 2020). De esta amplia producción de estudios destacamos, en primer lugar, aquellos que hacen hincapié en el trabajo docente y en las prácticas y sentidos que construyen cotidianamente las maestras y maestros en sus ámbitos laborales (Achilli, 1986; 1996; 2009; Bernardi, 2000; Bernardi y Nemcovsky, 2015; Debonis, 2018). A su vez, constituyen referentes ineludibles las investigaciones que analizan las experiencias formativas tanto de las infancias (Achilli, 1993; Vera, 2014), de los grupos familiares (Achilli; 2009; Nemcovsky, 1995), como de

---

<sup>6</sup> Destacamos el proyecto dirigido por Achilli como investigadora del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario (CIUNR) en el año 1995: «Escuela, familia y Etnicidad en Contextos Pluriculturales de Pobreza Urbana: Investigación antropológica de los procesos de escolarización primaria en niños con diversas experiencias formativas familiares».



jóvenes en la educación secundaria (Bernardi, Maiolino y Nemcovsky, 2020; Debonis, López Fittipaldi y Saccone, 2018; Nemcovsky, 2022; et. al. 2022; Sánchez, 2004; 2006a; 2006b). Respecto a estos últimos, destacamos aquellos estudios que profundizan las experiencias educativas en bachilleratos populares (López Fittipaldi, 2015; 2021; 2022a; 2022b), en escuelas de isla (Romero Acuña, 2018; 2020), las experiencias de jóvenes con discapacidad en la educación especial (Debonis, 2021) y de jóvenes en escuelas secundarias de modalidad técnicoprofesional (Saccone, 2016; 2019; 2020; 2022; Nemcovsky, Bernardi, Saccone, López Fittipaldi, Dobry, 2015; Nemcovsky, et. al, 2016). También, adquieren relevancia las investigaciones enfocadas en las políticas públicas y en los modos a través de los cuales se construyen e «implementan» diversos planes y programas socioeducativos, en especial, los que apuntan a la temática de la «inclusión» y al trabajo docente (Bernardi y Nemcovsky, 2015; Bernardi, Menna y Nemcovsky, 2013; Calamari, Menna y Romero Acuña, 2012; Calamari, Saccone y Santos, 2013; 2015; Nemcovsky, 2014; 2015; 2016; 2015). En cuanto a estudios centrados en problemáticas interculturales, recuperamos los trabajos que hacen hincapié en las experiencias formativas Qom y Mocoví en distintos espacios de la provincia de Santa Fe (Greca, 2007; Greca, Bufarini, Villarreal, 2022; Greca y Villarreal, 2016), en vinculación con las políticas públicas, los procesos identitarios y las luchas etnopolíticas (Achilli, 2010; Achilli y Sánchez, 1997; Greca y Villarreal; 2016; Garbulsky, Achilli y Sánchez, 2000; Martínez, M. E., 2014; Sánchez, 2004; 2006; Torres Leal, 2018a; 2018b; Villarreal, 2014; 2015; Villarreal, Greca y Achilli, 2018). Focalizadas en la Educación Intercultural Bilingüe, resultan aportes significativos las investigaciones centradas en las infancias Qom (Vera, 2014), en las experiencias formativas de jóvenes en escuelas secundarias Interculturales Bilingües (Torres Leal, 2018a; 2018b), y los estudios que dan cuenta de las trayectorias y los procesos socioeducativos de jóvenes Qom en la ciudad de Rosario (Villarreal, 2014; 2015; Sánchez, 2004).

#### **Estudios sobre el *trabajo docente* desde otras perspectivas disciplinares**

En este apartado, la revisión de antecedentes recupera investigaciones que abordan el trabajo docente desde diversas tradiciones y enfoques disciplinares provenientes, fundamentalmente, del campo de Ciencias de la Educación, de la Historia, la Sociología, la Pedagogía y la Psicología. A los efectos de sistematizar este conjunto de producciones, hemos identificado diferentes líneas temáticas que permiten, en uno o varios sentidos, su asociación.

En primer lugar, destacamos aquellas investigaciones que exploran los orígenes y desarrollo del sistema educativo formal en nuestro país a partir del análisis de fuentes, legislaciones, planes, programas y reglamentaciones. Estudios que focalizan, especialmente, en los «sujetos», en las «instituciones», en la «disciplina» y el «currículum» (Ascolani, 2000; 2009; 2012; Dussel, 1997, 2010; Pineau, 1997; Puiggrós, 1996; Tedesco, 1986; 1971; Tedesco y Tenti

Fanfani, 2002). A su vez, ubicamos en esta línea los estudios que profundizan el análisis en «los orígenes del magisterio argentino» (Alliaud, 1993); aquellos que abordan la institucionalización de la formación docente y el desarrollo de las escuelas normales (Diker y Terigi, 1997 y Rodríguez, 2019); como aquellas exploraciones que apuntan a comprender cómo se ha ido configurando «la docencia como trabajo» y «los gajes del oficio» (Alliaud, 1993; 2017; Alliaud y Antelo, 2009; Ascolani, 2000; Birgin, 1999; 2000; Dussel y Caruso, 1999; Finocchio, 2009; Rodríguez, 2019; Tenti Fanfani, 1995; 2006; 2007).

Una segunda línea, reúne investigaciones que analizan el desarrollo y devenir de los sistemas de formación docente en la actualidad, en diálogo con el conjunto de políticas y normativas que los regulan (Alliaud, 2010; 2017; Birgin, 2014; 2020; Davini, 1996; 2016; Diker y Terigi, 1997; Terigi, 2007; 2012). Identificamos en tales propuestas diferentes focos de interés. Por un lado, estudios que hacen hincapié en la formación docente inicial, en «la formación en las prácticas» (Davini, 2016), como en las prácticas de enseñanza entendidas como «prácticas sociales» en los mismos espacios de formación (Coria y Edelstein, 2002; Edelstein, 2000; 2002; 2015; Edelstein y Coria, 1995). Otro foco, remite a aquellas indagaciones que exploran los «saberes prácticos», las biografías y narrativas de las y los docentes en tanto experiencias significativamente configurativas y formativas en el desarrollo profesional docente (Alliaud, 2004; 2006; 2011; Suarez, 2007a; 2007b; 2010).

Una tercera línea temática refiere a estudios que abordan a la problemática de las reformas educativas, las regulaciones estatales, los procesos de autonomía y democratización en el campo educativo a partir de considerar las condiciones concretas del trabajo docente en vinculación con las heterogéneas apropiaciones y resignificaciones que de las políticas efectúan las y los maestros (Feldfeber, 2006; 2009; Feldfeber y Gluz, 2020; 2021; Fernández, 2015; Imen, 2008; 2010; Migliavacca, 2005; Oliveira, 2006; Oliveira y Feldfeber, 2010; Perazza, 2015; Thisted, 1997; Tiramonti, 2003; 2004; 2007; Vassiliades, 2020; Ziegler, 2003; 2008; 2016). En este sentido, adquieren relevancia las exploraciones centradas en estudiar los procesos de sindicalización, lucha y agremiación docente en nuestro país y, particularmente, en la ciudad de Rosario (Gindin, 2008; 2014; Ríos, 2005).

Una cuarta línea, reúne investigaciones que se caracterizan por abordar las transformaciones de distinto orden que permean no sólo los ámbitos escolares sino también los grupos familiares y los espacios barriales (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002; Tenti Fanfani, 2008; Tiramonti 2003; 2004; 2007). En algunas de éstas, se plantean desencuentros o distancias entre el mundo escolar y el mundo de los niños y niñas en contextos de pobreza, considerando que lo que se ofrece como educación a las nuevas generaciones no responde a sus necesidades, expectativas y condiciones de vida (Tenti Fanfani, 2006). Otros estudios, hacen hincapié en los

efectos que las transformaciones sociales, culturales y políticas producen en las escuelas y en el trabajo docente (Alliaud, 2017; Diker y Terigi, 1997; Dussel, 2005; Redondo, 2004; 2016; Redondo y Thisted, 1997; Southwell, 2009; 2013; Vassiliades, 2011; 2013; 2017). Conjuntamente, asumen particular relevancia las investigaciones que analizan la problemática de la docencia como «trabajo femenino» (Morgade, 1988; 1991; 1992; 1997; 2006; 2008; Yannoulas, 1996).

Desde el área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO/Argentina- también se despliegan investigaciones con las cuales dialogamos. En primer lugar, con estudios que apuntan a comprender los heterogéneos modos en los que maestras y maestros asumen, viven y desarrollan su trabajo en las instituciones educativas a partir de categorías nodales tales como formación, trabajo docente y «posiciones docentes» (Vassiliades, 2011; 2013; 2017; Southwell y Vassiliades, 2013; 2023). En segundo lugar, constituyen antecedentes para nuestra problemática las investigaciones que profundizan el análisis en el estudio de las relaciones generacionales en el ámbito educativo en clave de «disputas», «oposiciones» y «diferenciaciones» (Southwell, 2012), como también, aquellas que abordan las «culturas juveniles» y sus «desencuentros» con la «cultura escolar» (Duschatzky, 2017; Duschatzky y Corea, 2011; Tenti Fanfani, 2000; Urbaitel, 2005; Tiramonti y Montes, 2008).

Por último, no podemos dejar de mencionar la relevancia de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente -RED ESTRADO- con sede en 12 países de América Latina<sup>7</sup>. Fundada en el año 1999 en la ciudad de Río de Janeiro -Brasil- en el marco de la primera reunión del Grupo de Trabajo «Educación, Trabajo y Exclusión Social» del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -CLACSO-, uno de los objetivos principales que impulsó su creación fue el de poner en relación a investigadores e investigadoras latinoamericanas y a representantes de diferentes espacios e instituciones, tales como las asociaciones gremiales, que se encontraran indagando la problemática del trabajo docente<sup>8</sup>. Desde entonces, además de incentivar investigaciones y estudios comparativos, la RED ESTRADO organiza regularmente numerosos simposios, ciclos de debates y seminarios, tanto nacionales como internacionales (Argentina, 2023; Perú, 2018; México, 2016 y Brasil, 2014, entre los más recientes). Como consecuencia de ello, la Red ha auspiciado la publicación de diversas compilaciones, artículos y libros (Duarte, 2008; Feldfeber y Oliveira, 2008; Montero Tirado, 2008; Morgade, 2006; Oliveira y Feldfeber, 2010; Oliveira y Martínez, 2008; Oliveira y Pereira, 2020; Oliveira, Pereira y Clementino, 2021a; 2021b; Oliveira, Pini y Feldfeber, 2011; Ríos y Badano, 2014; entre otros). En el presente, la Red

---

<sup>7</sup> Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, México, Paraguay, Perú, Puerto Rico y Uruguay. <sup>8</sup> <http://www.redeestrado.org/>

cuenta con la participación de numerosos/as referentes del campo de la investigación educativa, nacional e internacional, como Alejandra Birgin, Deolidia Martínez, Fernanda Saforcada, Myriam Feldfeber, Miguel Duhalde, Nora Gluz y Sofía Thisted -Argentina-; Alexandre Duarte, Dalila Andrade Oliveira y Silvia Yannoulas -Brasil-; Jenny Assael y Leonora Reyes -Chile-; Dayna Cardona -Colombia-; David Alarid y Rosa María Torres Hernández -México-, entre otros.

### **Estudios sobre la problemática socioeducativa en tiempos de pandemia**

La pandemia provocada por el coronavirus ha propiciado el desarrollo de numerosos estudios, conversatorios, conferencias y seminarios -fundamentalmente durante los años 2020 y 2021 a través de plataformas virtuales y webinars- enfocados en problematizar las condiciones de posibilidad socioeducativas de diferentes grupos sociales, así como los desafíos y limitaciones impuestas por el COVID-19. Sin pretender abarcar la totalidad de producciones en torno a ello, en este apartado dialogamos con una serie de trabajos que apuntaron a comprender los complejos procesos escolares desplegados durante la pandemia (Arata, 2020; Ayala, Briseño, Rebolledo y Rockwell, 2020; Birgin, 2020; Brailovsky, 2020; Pineau y Ayuso, 2020). A los efectos de sistematizarlos, los hemos organizado en torno a cinco ejes temáticos.

*«Educación a distancia», «educación remota», «educación virtual». Reorganización escolar en tiempos de pandemia.* Una línea que se desprende de los estudios relevados se vincula con las heterogéneas modalidades que asumieron los procesos de enseñanza ante la suspensión de las actividades presenciales y las diversas formas de conceptualizarlas -educación virtual, a distancia, educación remota, mixta, en alternancia, entre otras combinaciones posibles-. En primer lugar, respecto a las posibilidades y desafíos de la educación virtual, compartimos los argumentos de quienes proponen que la enseñanza es un proceso esencialmente humano (Puiggrós en Ministerio de Educación, 2020e), que las tecnologías no reemplazan la presencialidad (Diker en Ministerio de Educación, 2020f; Friedrich en Universidad de Antioquia, 2020b) y que no todo puede enseñarse on-line (Gurvich, 2021; Terigi en Suteba Provincia, 2020). Asimismo, recuperamos estudios que proponen que mucho de lo generado en tiempos de aislamiento social preventivo y obligatorio -ASPO-, más que clases virtuales o digitales, han sido prácticas ensayadas sobre la marcha orientadas a sostener, de algún modo, los procesos de enseñanza y aprendizaje (Terigi en Suteba Provincia, 2020). Prácticas que, por otra parte, pueden inscribirse en lo que Dussel ha denominado «educación a distancia» (Dussel en BAeducación, 2020). En sintonía con esta última caracterización, otro estudio propone que las experiencias escolares desarrolladas durante el 2020, especialmente en contextos de pobreza, se aproximaron más pertinentemente a la categoría «educación remota»:

el adjetivo remoto creemos que nos acerca, al menos, a algunos de los modos en que se despliega la continuidad pedagógica: en principio, apartando a docentes, personal directivo, estudiantes y familias de la co-presencia de la vida cotidiana escolar (Montesinos et. al, 2021: 17).

Según este último estudio, la pandemia supuso una reorganización del espacio escolar cotidiano, generando una «lejanía entre los cuerpos y del lugar donde habitualmente la escolarización se realiza (la escuela y su vida cotidiana)» (Montesinos et. al, 2021:17). Un proceso de reorganización signado por la distancia en el cual no fue posible disponer de la co-presencia, un elemento constitutivo de la escolarización obligatoria (Montesinos et. al, 2021) y, particularmente, tan relevante en el nivel primario (Rockwell, en Ministerio de Educación, 2020a). Un énfasis en la dimensión presencial que, por otra parte, ha sido ampliamente compartido por diversos investigadores e investigadoras (Bonafé y Friedrich en Universidad de Antioquia, 2020b; Dussel en BAeducación, 2020; Fainsod en Ministerio de Educación, 2020c; Gurvich, 2021; Puiggrós en Ministerio de Educación, 2020e; Terigi en Suteba Provincia, 2020).

*Hacer escuela en casa. Desafíos y limitaciones.* Ante la suspensión de las clases presenciales, desde las políticas educativas en Argentina se apeló a que los procesos escolares se trasladaran y continuaran en los hogares. Para algunos autores y autoras, hacer escuela supone la suspensión de la vida cotidiana (Simons y Masschelein, 2014) así como la configuración de un espacio-tiempo otro centrado en el trabajo con los conocimientos, diferenciado tanto material como simbólicamente del hogar y de la sociedad (Dussel 2020; Dussel y Masschelein en Canal ISEP, 2020). Desde esta perspectiva, la pretensión de trasladar la escuela a la casa ha implicado una superposición de espacios donde el hogar devino multifunción y la escuela tendió a reducirse a la realización de tareas. Esto ha provocado, al decir de Dussel (2020), una especie de «domesticación del espacio escolar» o un desdibujamiento de las fronteras que habitualmente separan lo escolar de lo doméstico, lo público de lo privado (Birgin en Ministerio de Educación, 2000c). Una aglutinación de tareas productivas y reproductivas en un mismo espacio que también ha sido señalado como aspecto problemático desde los estudios de género (Batthyány en Universidad de Antioquia, 2020a). Desde nuestra perspectiva consideramos, por un lado, que si bien la pandemia ha potenciado la producción y superposición de actividades en un mismo espacio, fundamentalmente en momentos de ASPO, «la vida escolar y la familiar» históricamente han estado «mutuamente condicionadas y permeadas por aspectos de una hacia la otra y viceversa» (Achilli, 1996:29). De ahí, entonces, la dificultad de concebirlas como espacios autónomos e independientes entre sí -ampliaremos estas cuestiones en el Capítulo I-. Por otro lado, interesa problematizar el imperativo formulado desde diversos ámbitos, especialmente desde las políticas públicas, de *hacer escuela en casa*. Recuperando los aportes de Morgade (2020), hallamos que dicho enunciado partió del supuesto de que el hogar era el lugar más protegido para permanecer y que allí había ciertas condiciones dadas -la

presencia de adultos dispuestos a acompañar los procesos escolares, armonía, tranquilidad, etc.- (Batthyány en Universidad de Antioquia, 2020a). Los programas y cuadernillos elaborados desde nación y provincia, «Seguimos educando» y «Seguimos aprendiendo en casa» respectivamente, tendieron a reforzar este supuesto dejando entrever que padres, madres y/o adultos a cargo debían asumir el papel de las y los docentes y enseñar contenidos curriculares que, en ocasiones, desconocían (Dietz y Mateo Cortés, 2020; Puiggrós, 2020). Frente a los interrogantes en torno al papel de las familias en los procesos de escolarización, coincidimos con Novaro (2021) cuando plantea que una cosa es reconocer el papel educativo de las familias y otra es responsabilizarlas por la escolaridad, es decir, «ellas son las responsables del cuidado, de la formación, pero el responsable de que la población esté en condiciones de escolarizarse es fundamentalmente el Estado» (Novaro en Viñao y Bachetta, 2021: 42). A su vez, encontramos los argumentos de Terigi quien sostiene que en tiempos de ASPO la escuela no se mudó a la casa sino que, en el mejor de los casos, lo que hubo fue un «aprendizaje en el hogar (que se pretendió que sea) comandado por la escuela» (Terigi, 2020: 245; Dussel y Terigi en Ministerio de Educación, 2020b). Por último, coincidimos con Rockwell al plantear que el intento de transformar la casa en aula no ha hecho más que complicar la vida de amplios conjuntos sociales atravesados por profundas desigualdades sobrecargando, especialmente, a docentes, niños, niñas y a las familias (en Ministerio de Educación, 2020a) -aspectos que serán retomados y profundizados en el Capítulo IV-.

*La escuela: entre cambios y permanencias.* Una tercera línea identificada remite a la cuestión de las continuidades y transformaciones en el ámbito escolar. Diferenciamos, por un lado, a quienes enfatizaron la permanencia de lo escolar (Narodowski y Campetella, 2020) planteando que la excepcionalidad de ese escenario podría constituirse en una oportunidad para reinventar (Masschelein en Canal ISEP, 2020) y transformar la escuela (Tenti Fanfani, 2020; Tobeña, 2020). Por otro lado, hallamos los argumentos de investigadoras que han revalidado el carácter histórico de las escuelas reconociendo que, si bien ha habido ciertas continuidades, las escuelas han cambiado profundamente a lo largo del tiempo (Rockwell en Ministerio de Educación, 2020a; Puiggrós, 2020). Junto con quienes se posicionan desde ésta última perspectiva consideramos que, más que reinventar las escuelas y pretender reformar todo, resulta indispensable reivindicar a las escuelas como lugares de aprendizaje, de cuidado y socialización, recuperando lo mejor sus tradiciones (Puiggrós, 2020; Puiggrós en Ministerio de Educación, 2020e; Rockwell en Ministerio de Educación, 2020a) -ampliaremos sobre ello en el Capítulo I-.

*Revalorización de la escuela y del trabajo docente.* En línea con lo planteado desde numerosos estudios, la pandemia ha puesto en evidencia la relevancia social que las

instituciones educativas tienen no sólo para las infancias sino para la sociedad en general (Caruso en Ministerio de Educación, 2020a; Gurvich, 2021; Puiggrós, 2020). Algunos de los trabajos relevados hacen hincapié en el carácter irremplazable tanto de las escuelas (Southwell en Universidad de Antioquia, 2020a; Terigi en Suteba Provincia, 2020) como de las y los educadores (Diker en Ministerio de Educación, 2020f; Imen en Universidad de Antioquia, 2020c; Morgade en Ministerio de Educación, 2020d; Puiggrós, 2020). Otros estudios, enfatizan que la enseñanza es una tarea especializada (Terigi en Ministerio de Educación, 2020b), y que la escuela es una institución que garantiza, junto a la educación, un conjunto más amplio de derechos básicos (Batthyány en Universidad de Antioquia, 2020a; Morgade, 2020; Narodowski y Competella, 2020).

«*Continuidad Pedagógica*» en debate. Una última línea identificada remite a los efectos que la situación pandémica ha desencadenado. En este sentido, compartimos la evidencia de que la misma se ha encargado de visibilizar y profundizar situaciones preexistentes de desigualdad, injusticia, discriminación, exclusión social y sufrimiento (Batthyány y Southwell en Universidad de Antioquia, 2020a; De Sousa Santos, 2020; Pereyra, 2020; Puiggrós, 2020; Terigi en Suteba Provincia, 2020). Si bien en nuestro país se han ido implementando, desde el arribo de la pandemia, una serie de medidas orientadas a sostener la escolarización, no se ha podido evitar la gran desigualdad entre quienes accedieron sólo a medios con los cuales la comunicación fue asincrónica y aquellos que participaron regularmente en clases por Zoom, Classroom u otro medio que permitió interacciones durante el trabajo (Bonilla en Universidad de Antioquia, 2020c; De Souza Santos, 2020; Gurvich, 2021; Puiggrós, 2020). Según las estadísticas, durante la pandemia miles de niños y niñas han perdido la comunicación con sus docentes (Puiggrós, 2020) y han quedado fuera del sistema educativo (Bonilla en Universidad de Antioquia, 2020c). De este modo, coincidimos con quienes plantean que los encargos formulados desde las políticas públicas orientados a no perder el año, a lograr cierta «continuidad pedagógica», no sólo que no han podido lograrse completamente sino que, por el contrario, han generado, a nivel subjetivo, situaciones de profundo agotamiento tanto en docentes como en familias (Zelmanovich, 2020). Sin dejar de lado que dicha continuidad ha sido, fundamentalmente, una tarea feminizada (Morgade, 2020).

Sin duda, el extenso acervo de pesquisas relevado -y a sabiendas de que han quedado muchas investigaciones fuera de esta revisión- ha contribuido con valiosa información que sirve de base para comprender el trabajo docente, en sus diferentes aristas. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar que ciertos aspectos presentes en algunas propuestas se alejan, en mayor o menor medida, del enfoque que proponemos para comprender cómo se configura cotidianamente el trabajo docente en toda su complejidad.

En primer lugar, tomamos distancia de aquellos trabajos que asumen que el trabajo docente puede ser abordado como si fuera una categoría homogénea, abstracta, ahistórica, invariable a todos los contextos socioculturales y, por ende, que puede estar desconectada de las condiciones materiales, subjetivas y simbólicas que le otorgan existencia concreta. Históricamente, las sucesivas reformas, leyes y políticas educativas han procurado definir, o al menos trazar, rígidas fronteras y territorios en lo relativo al trabajo docente. Sin duda, uno de ellos remite al aula, seguidamente, tal vez, a la escuela y, no podemos olvidar los diversos espacios de formación docente. Con todo, el trabajo docente constituye un entramado móvil de procesos y relaciones que difícilmente pueda ser definido a priori y que, de ninguna manera, puede limitarse a uno solo espacio o territorio. Tal es así que, si nos alejamos de las condiciones sociales, históricas, políticas, culturales, institucionales, barriales, escolares y subjetivas que le dan encarnadura, queda apenas un envoltorio que nada nos dice acerca de los complejos procesos y relaciones que intervienen en la configuración cotidiana del trabajo docente. Es por esta razón que cuanto más pretendemos anclarlo y circunscribirlo a alguna de sus dimensiones constitutivas, tanto más se nos escapa su naturaleza multidimensional, captando y develando apenas un fragmento de la complejidad que encierra.

En segundo lugar, nos alejamos también de aquellas investigaciones que circunscriben el análisis del trabajo docente -mediante diferentes «baldas» y «cercos» (Rockwell, 2005a)- a la situación inmediata en la que actúa la/el maestra/o; esto es, al espacio del aula o, en el mejor de los casos, que lo amplían al ámbito escolar. Desde luego, en la configuración cotidiana del trabajo docente las prácticas y relaciones producidas en el aula poseen suma importancia, pero, del mismo modo, resultan configurativos y no pueden escindirse, los procesos y relaciones que tienen lugar en las escuelas, en los barrios y en las políticas. Aquellos estudios que abordan el trabajo docente enfocándose sólo en lo escolar o en lo que sucede en un salón de clases, no sólo presuponen que allí es donde transcurren la mayor parte del tiempo las y los docentes, sino que, además, pasan por alto una multiplicidad de procesos, situaciones y vicisitudes que ciertamente involucra y son constitutivas del trabajo docente. Tal vez allí resida, humildemente, la contribución de este estudio.

### **Acerca del enfoque socioantropológico y la Tesis a sostener**

En sintonía con lo desarrollado hasta aquí, el enfoque teórico-metodológico que orienta esta tesis abreva en una línea de investigación socioantropológica (Achilli, 2005) y etnográfica (Rockwell, 2009) que se propone analizar los procesos socioeducativos «a nivel de su configuración cotidiana sin desconocer [las] distintas interacciones contextuales» (Achilli, 2013:42). Si bien, como hemos adelantado ya, esta línea de investigación en la cual nos



inscribimos no debe ser entendida en términos monolíticos y homogéneos, encontramos que, aún con sus matices, los particulares enfoques socioantropológicos implicados en esta perspectiva comparten aspectos fundamentales o «puntos clave» en lo que respecta a sus bases teórico-metodológicas (Cerletti, 2017:132). Aspectos que, a su vez, se vuelven nodales en nuestra propia indagación.

Un primer punto clave remite a la concepción de *educación* que prevalece en los estudios elaborados desde esta línea de investigación. Heredera de la tradición gramsciana, se parte de considerar que la educación trasciende las específicas prácticas, procesos y relaciones pedagógicas que tienen lugar dentro de las instituciones escolares, extendiéndose y abarcando a la sociedad en su conjunto (Achilli, 2018). Concebida en un sentido amplio, se reconoce que las relaciones pedagógicas, siempre activas y recíprocas, de ningún modo se limitan al ámbito escolar sino que existen «en toda la sociedad en general y para todos los individuos respecto a otros individuos, entre capas intelectuales y no intelectuales, entre gobernantes y gobernados, entre élites y secuaces, entre dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos de ejército» (Gramsci, 1970:24).

Como segundo punto clave, destacamos la centralidad que asume la *vida cotidiana* «como una escala que condensa (compleja y paradójicamente) elementos provenientes de la historia (en diferentes niveles contextuales), y como mediación hacia lo no cotidiano» (Cerletti, 2017:132). Los argumentos de Heller (1977) en torno a la noción de vida cotidiana constituyen referencias ineludibles en este sentido. Para la autora, la vida cotidiana no es sólo el conjunto heterogéneo e histórico de actividades, prácticas y relaciones que las y los sujetos realizan a diario, sino que «forma también parte de ella y en muchos aspectos precisamente lo que no sucede todos los días» (Heller, 1977:22). De modo que estudiar la vida cotidiana implica mucho más que «ir a observar lo que ocurre ahí diariamente; en todo caso, orienta cierta búsqueda y cierta interpretación de lo que en la escuela se puede observar» (Ezpeleta y Rockwell, 1983:8). Una concepción teórica que procura ir más allá de los procesos recurrentes y tendenciales para atender, también, las prácticas, sentidos, relaciones y procesos singulares e imperceptibles de la vida cotidiana (Achilli, 2018).

El tercer punto clave, derivado de los anteriores, se vincula al esfuerzo por relacionar las problemáticas bajo estudio al *contexto nacional e internacional* en el que se inscriben. Dicho de otro modo, desde esta perspectiva se plantea que para analizar procesos a escala de la vida cotidiana, e intentar «diluir la clásica dicotomía “micro”- “macro”», se vuelve indispensable «relacionar lo cotidiano a los contextos sociohistóricos generales» (Leal, Vera, Malod y Achilli, 2019:98). No se trata entonces, de un análisis «micro» como alternativa del macrosocial; tampoco se busca un «reflejo» en el pequeño ámbito de las estructuras sociales determinantes,

«se trata en cambio de comprender momentos singulares del movimiento social» (Ezpeleta y Rockwell, 1983:4), de constituir un presente histórico en el que se reconozcan las huellas y contradicciones de múltiples procesos de construcción histórica (Rockwell, 1985).

Como cuarto y último punto clave, destacamos la *concepción social de sujeto* que prevalece en estos estudios, entendido no como individuo aislado «sino en interacción/ relación con otros que es el único modo de producción de sentidos en tanto no existe sujeto fuera de las relaciones sociales» (Achilli, 2005:25). Como parte de un conjunto social, entonces, y dentro de los límites y posibilidades que impone una época, los sujetos construyen heterogéneas prácticas, sentidos, experiencias y relaciones. «En ellas se pueden detectar experiencias sociales e históricas diferenciadas, huellas del pasado e intentos de transformarlas, construcción de sentidos en relación con lo vivido y con aquello que supone el por-venir» (Achilli, 2009:73).

Desde tales fundamentos teórico-metodológicos, en diálogo con los antecedentes relevados, y sobre la base de un trabajo de campo de tipo etnográfico (Achilli, 2005; Rockwell, 2009), en el período comprendido entre los años 2016 y 2023 nos hemos dado a la tarea de explorar el trabajo docente en escuelas primarias de gestión estatal ubicadas en contextos de pobreza urbana de la ciudad de Rosario. Para la construcción de la información empírica hemos recurrido, durante el período señalado, a la implementación de diversas estrategias investigativas. Por un lado, llevamos a cabo un proceso de co-investigación con docentes en actividad que se desempeñan en los contextos aludidos a partir de lo que se ha denominado *Taller de Educadores* -en adelante T.E- (Achilli, 1986; 2017; Batallán, 1983; Vera, 1988). Para la implementación de esta modalidad de co-investigación, realizada en los años 2016, 2019 y 2022, se recuperaron los fundamentos y diseños elaborados por Achilli, Ageno y Ossana (1987) con el objetivo de replicar, en clave comparativa, una experiencia de T.E desplegada en el año 1993 bajo la coordinación de Elena Achilli -de ahí que para las ediciones actuales hayamos retomado tanto el diseño general como la planificación y los objetivos trazados para ese T.E<sup>8</sup>-. Cabe señalar que, si bien este trabajo centrará el análisis en los procesos generados durante el período 2016-2023, el replicar la experiencia del T.E en diferentes momentos contextuales ha contribuido con

---

<sup>8</sup> El Taller de Educadores de corta duración, en sus tres ediciones actuales, fue llevado a cabo junto a Elena Achilli y Raquel Vera con el sentido de replicar una experiencia realizada en el año 1993 bajo la coordinación de Elena Achilli, denominada: «El trabajo docente en contextos de pobreza urbana (Hacia una re-significación de la práctica pedagógica)», a través de un convenio entre la Escuela de Antropología -FHyA; UNR- y la Asociación del Magisterio de Santa Fe -AMSAFE, Rosario-. Los objetivos generales que orientaron el conjunto de los encuentros fueron los siguientes: i) Realizar una caracterización del trabajo docente desarrollado en contextos de pobreza urbana; ii) Identificar los núcleos problemáticos más significativos de su quehacer cotidiano al interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje; iii) Elaborar lineamientos de propuestas pedagógicas que aseguren una formación relevante y de “calidad” según la perspectiva docente. Participaron, en cada T.E, entre 15 y 25 docentes, los cuales fueron convocados a partir de un mapeo de escuelas primarias públicas insertas en contextos de pobreza de la ciudad de Rosario.

información valiosa que nos permitirá efectuar contrastaciones, dilucidar continuidades e identificar procesos emergentes. Pues bien, podemos decir que, en lo esencial, el T.E se configura como una estrategia intensiva de investigación social que «permite acceder al conocimiento de determinados procesos socioculturales en profundidad» a partir combinar «un modo de generación de conocimientos -en relación a determinada problemática social- y un modo de co-participación colectiva alrededor de algún objetivo que reúne» (Achilli, 2009:95). Se trata de un proceso en el que se combinan ciertas estrategias de investigación con una modalidad de formación de docentes en actividad centrada en la objetivación de sus propias prácticas contextualizadas. De ahí que se lo caracterice como un proceso de *co-investigación* orientado a conocer y transformar determinada problemática socioeducativa al interior de un espacio de producción y aprendizaje grupal/colectivo (Achilli, 2017; 1986). En oposición a ciertas modalidades transmisoras de conocimiento, en donde *expertos* o especialistas externos le indican a los/as docentes qué y cómo enseñar, en estos espacios colectivos se pondera el lugar de los docentes, en tanto sujetos activos de la vida escolar, con el propósito de que objetiven sus propias prácticas y experiencias cotidianas (Achilli, 2017).

Por otro lado, desde comienzos del año 2018 hasta junio del 2023, hemos realizado trabajo de campo etnográfico a partir de diferentes estrategias tales como observación de los procesos escolares, dentro y fuera del aula -recreos, actos escolares, el comedor escolar, jornadas institucionales, plenarias-, conversaciones informales con sujetos que participan de la cotidianeidad escolar y entrevistas a docentes e integrantes de los equipos directivos. En un primer momento, realizamos una exploración en distintas escuelas a partir del seguimiento de docentes que participaron en T.E. Luego, para la construcción y densificación de la información, hemos focalizado en dos escuelas: una común y otra de modalidad Intercultural Bilingüe a la que asiste población indígena Qom, ambas ubicadas en el Distrito Oeste de la ciudad. Los criterios que orientaron el seguimiento y profundización en las escuelas seleccionadas fueron los siguientes: a) escuelas cuyos docentes hayan participado de la experiencia del T.E; b) aquellas con mayor condensación de conflictos según el imaginario social; c) que concurren niñas y niños de diversa pertenencia sociocultural -criollos y qom- que nos permita identificar construcciones magisteriales particulares en relación a las características escolares; d) que cuente con docentes con largas trayectorias en la institución a los fines de acceder a prácticas historizadas.

Además, a lo largo del proceso de investigación hemos realizado análisis documental tanto de material elaborado por las escuelas -cuadernos, planificaciones, proyectos- como también, de lineamientos estatales -leyes, normativas, decretos, resoluciones y circulares ministeriales- y noticias periodísticas.

Con el objetivo de precisar aún más los alcances del presente trabajo, se vuelve necesario puntualizar algunos recortes y decisiones teórico-metodológicas como también, explicitar las características contextuales en las que se inscribe este proceso de investigación. En primer término, subrayar que el recorte empírico lo constituyen las escuelas primarias públicas insertas en contextos atravesados por la desigualdad social y la pobreza urbana. De ahí que cuando hagamos referencia a los cotidianos escolares, estaremos aludiendo a este universo en particular.

Una segunda precisión apunta a destacar que, si bien hemos documentado el trabajo docente que se despliega en el ámbito del aula, nuestro interés ha trascendido el espacio del aula incorporando al análisis y atendiendo, también, las «dimensiones no pedagógicas» (Ezpeleta, 1992:27) del quehacer magisterial las cuales, conjuntamente con las dimensiones pedagógicas, intervienen en la configuración del trabajo docente cotidiano.

En tercer lugar, señalar que el estudio se centra, fundamentalmente, en maestras y maestros de grado. Si bien hemos realizado entrevistas y mantenido conversaciones informales con otros sujetos relevantes de la vida escolar -docentes de materias especiales, porteras, asistentes escolares, directivos, madres- no ha sido posible, tanto por los límites propios de este estudio como por las condiciones de trabajo en las que se llevó a cabo esta investigación<sup>9</sup>, profundizar en la cotidianeidad de otros sujetos que no fuesen las/os docentes a cargo de grado.

En cuarto lugar, interesa hacer hincapié en tres grandes procesos que, con sus particularidades, han calado significativamente en la vida cotidiana durante el período explorado (2016-2023). Uno de estos procesos se refiere a los altos niveles de pobreza estructural que hace décadas viene atravesando nuestro país. Según datos relevados por el Observatorio de la Deuda Social Argentina -ODSA- de la Universidad Católica Argentina -UCA-, los índices de pobreza e indigencia, especialmente entre los años 2017 y 2022, han ido en aumento en Argentina. Mientras que en 2022 los índices de indigencia se ubicaron en el 8,1%, los de pobreza alcanzaron el 43,1%<sup>10</sup>. El segundo proceso que interesa destacar se relaciona con la emergencia de distintas modalidades de violencia, asociadas algunas de ellas a la problemática del narcotráfico que, de modos sumamente heterogéneos, van calando en la

---

<sup>9</sup> Como hemos señalado, esta investigación se ha desarrollado en el marco de una tesis doctoral. Si bien para la implementación de determinadas estrategias investigativas, fundamentalmente el T.E, he contado con la activa participación de colegas que facilitaron el desarrollo de los mismos, tanto en lo que respecta a los encuentros en sí como a la realización de diversas tareas como la desgrabación de los registros, el trabajo de campo en las escuelas lo he llevado adelante de manera individual, lo cual ha acotado las posibilidades de atender en profundidad otros procesos y relaciones que se suceden en la cotidianeidad escolar que no estén estrechamente vinculadas con el trabajo docente.

<sup>10</sup> <https://uca.edu.ar/es/noticias/radiografia-de-la-pobreza-del-observatorio-de-la-uca-y-caritas> 12Amsafe: Asociación del Magisterio de Santa Fe. Sadop: Sindicato Argentino de Docentes Particulares.

ciudad de Rosario. Tales situaciones han derivado en procesos de conflictividad social tendientes a complejizar las dinámicas barriales y también, los cotidianos escolares. En su confluencia, ambos procesos aludidos han dado lugar al desarrollo de complejos escenarios. Escuelas con infraestructura precaria y deficiente inmersas en espacios barriales que no cuentan con los servicios básicos garantizados. Escuelas con cargos insuficientes para atender tanto las necesidades de los cientos de niños y niñas que asisten diariamente como las múltiples y crecientes demandas burocráticas y administrativas. Escuelas que, en muchos casos por disputas y conflictos vinculados a venta y distribución de drogas, son blanco de ataques, amenazas y balaceras. Según datos suministrados por los gremios docentes de la ciudad, Amsafe y Sadop<sup>12</sup>, desde que se inició el ciclo lectivo escolar 2023 hasta mediados de junio, 36 escuelas rosarinas han tenido que suspender sus actividades por distintas situaciones de violencia, 28 de ellas pertenecientes a la gestión pública y 8 a la gestión privada. Los barrios en los que se sitúan las escuelas blanco de estos ataques e intimidaciones pertenecen a distintos distritos de la ciudad. Si bien las denominadas *escuelas del centro* no han sido la excepción a este tipo de amenazas<sup>11</sup>, es posible afirmar que donde se concentra la mayoría de estos eventos es en los distritos Oeste, Noroeste y Sur de Rosario<sup>12</sup>. Desde el Ministerio de Seguridad de la provincia se plantea que «la mayoría de los ataques no tiene como blanco específico a la comunidad educativa, sino que lo que se busca es amedrentar y generar pánico en toda la sociedad»<sup>13</sup>. Haciendo una breve genealogía de estos hechos, encontramos que los primeros ataques hacia las escuelas con estas características se remontan a noviembre de 2021. Ocurridos en la madrugada del domingo, estos episodios tuvieron como objetivo dos escuelas ubicadas en la zona sur de la ciudad, con la particularidad de que en una de ellas se encontró una amenaza en papel que decía: «O se comunican con la mafia o siguen las balaceras»<sup>14</sup>. A diferencia de estos ataques, ocurridos en horas de la madrugada o durante el fin de semana, en donde si bien

---

<sup>11</sup><https://www.lacapital.com.ar/policiales/dos-escuelas-del-centro-suspendieron-las-clases-amenazasn10065777.html>

<sup>12</sup> Un informe realizado por el Observatorio de Seguridad Pública, el Ministerio de Seguridad y el Ministerio público de la Acusación de Santa Fe respecto de episodios con heridos de arma de fuego -HAF- en la ciudad de Rosario durante el primer semestre del año 2023 indica: «Se observa frecuencia alta de puntos en el corazón del distrito Oeste, desde Villa Banana y la Vía Honda hasta Godoy, así como también en el sur de la ciudad, en el barrio Tablada y en inmediaciones de Villa Moreno, sin perder de vista las acumulaciones de HAF que se visualizan también hacia la zona noroeste y norte, sobre los barrios Ludueña, Empalme Graneros y Nuevo Alberdi». Disponible en: <https://www.santafe.gob.ar/ms/osp/informes/informe-mensual-sobre-personas-heridas-por-armas-de-fuego-enciudad-de-santa-fe-y-rosario-mayo-2023/>

<sup>13</sup><https://www.lacapital.com.ar/la-ciudad/en-lo-que-va-del-ano-unas-36-escuelas-no-tuvieron-clases-la-violenciaurbana-n10070513.html>

<sup>14</sup> <https://233news.com.ar/insolito-balean-una-esucela-y-dejan-un-mensaje-mafioso-20044/>

mediaron amenazas e incluso se dejaron balas en el suelo, no se registraron disparos hacia las escuelas; durante todo el año 2022 y en lo que va de este año, las balaceras se han perpetrado contra los edificios escolares -o en inmuebles cercanos-, dejando como evidencia numerosos impactos de bala en los frentes de las escuelas, en las rejas, inclusive, en algunos pizarrones que se encontraban con alguna información cercanos a las puertas de ingreso o ventanas. En la actualidad, muchos de estos ataques se producen de día y en momentos clave como en el horario de ingreso o egreso a la escuela, que es cuando circula la mayor cantidad de personas. Tal es así que, recientemente, un niño de 6 años resultó herido de bala en las inmediaciones de una escuela ubicada en Distrito Noroeste, cuando se retiraba de la misma caminando junto a su padre<sup>15</sup>. Además de producirse en escuelas, como indicábamos, también se registran numerosos episodios de violencia y balaceras contra diversos espacios barriales -capillas, tiendas, kioscos, plazas, en la vía pública, y en los frentes de los hogares- dejando heridos o costándole la vida a niños, niñas y adolescentes. Estas situaciones provocan no sólo que las escuelas «estén de luto»<sup>16</sup> y que deban cerrar sus puertas para el dictado de clases hasta tanto se pueda garantizar cierta seguridad, sino que generan, a su vez, temor en las familias respecto de seguir enviando a sus hijos/as a las escuelas. También, inseguridad en los propios docentes, directivos, porteras y asistentes escolares quienes son, en muchos casos, no solamente los/as que reciben o encuentran tales amenazas sino que es a ellos/as a quienes se les solicita que realicen las denuncias correspondientes, con los temores que ello representa<sup>17</sup>. «Con las escuelas no»; «No a la violencia»; «La escuela es territorio de paz»; «Nos duele la escuela», «Basta de matar a los pibes»; «Queremos justicia», son algunas de las demandas documentadas en las reiteradas movilizaciones docentes de los últimos tiempos, exigiendo al gobierno «políticas de emergencia en defensa de los derechos de nuestras infancias y adolescencias» (RN°63, 07/03/2023). Una carta pública elaborada por el gremio de Amsafe en el mes de marzo de este año pone de manifiesto la gravedad de la situación que atraviesa la región:

Basta de matar a nuestros alumnos y alumnas La situación en la región es cada vez más grave. La violencia crece y cada día nos arrebatamos nuevas vidas. Cada día son más los pibes y pibas asesinados. Hoy, en una escuela de la zona norte de Rosario tenemos otro banco vacío. No es que se mudó. No dejó la escuela. Maxi, un chico de apenas 12 años fue asesinado. No podemos permitir que esto siga así. No podemos aceptarlo con resignación. Donde quedaron los derechos

---

<sup>15</sup> <https://www.telam.com.ar/notas/202306/630518-rosario-seguridad-nene-herido-escuela.html>

<sup>16</sup> <https://www.lacapital.com.ar/policiales/los-pumitas-el-barrio-esta-luto-estamos-cansados-que-mueran-loschicos-n10050018.html>

<sup>17</sup> Al día de la fecha (junio de 2023), con más de 35 escuelas baleadas o blanco de amenazas, no sólo no hay un protocolo de actuación del Ministerio de Educación ni del Ministerio de Seguridad, que indique a la comunidad escolar y a las familias como proceder ante estas situaciones sino que, además, se le pide a aquellos docentes, directivos, porteros o asistentes escolares que hayan visto o recibido las amenazas que radiquen ellos/as mismos la denuncia de lo sucedido en la comisaría.

de las infancias cuando no se respeta ni el derecho a la vida. El Estado, los gobiernos, son los responsables de la situación. Hablan mucho pero no hace nada para frenar tantas muertes. Alcemos la voz desde cada escuela Dejemos la bandera a media asta. Basta de matar a nuestros alumnos y alumnas<sup>18</sup>.

Además de estos dos procesos aludidos, profundización de la pobreza y de distintas modalidades de violencia -muchas de ellas contra los mismos edificios escolares-, el tercer proceso que interesa traer a escena, nuevamente, es la pandemia. En este sentido, coincidimos con Rockwell cuando plantea que «tanto hablar de la pandemia ha ocultado lo que ocurre debajo del polvo que nos nubla la vista» y que las causas de la creciente desigualdad, ciertamente, son anteriores a ella (Rockwell, 2022)<sup>19</sup>. De ahí que, estudiar la pandemia nos compromete no sólo a identificar las evidentes transformaciones que trajo consigo -algunas más que otras- sino, también, a dilucidar procesos en términos de continuidades. Y es que, más que en la derivación de procesos emergentes, la situación pandémica ha anudado una serie de desigualdades preexistentes con problemáticas propias de ese contexto, desencadenando en procesos con características particulares. Respecto al contexto escolar, reconocemos que, si bien la pandemia ha alterado significativamente los tiempos y espacios escolares, dentro y fuera de las aulas, como también el trabajo docente, no todo lo producido desde entonces reviste un carácter emergente. Ello puede explicar, en cierto modo, porque los complejos procesos escolares articulan, simultáneamente, continuidades e intermitencias de diferentes temporalidades, es decir, que remiten a situaciones propias del contexto pandémico como a temporalidades previas. En otras palabras, y con las precauciones de no invisibilizar las particularidades que ha causado el contexto pandémico, hallamos que ciertas problemáticas y situaciones contemporáneas se vuelven inteligibles al inscribirlas en el amplio abanico de actividades, prácticas y experiencias que ya se venían desplegando en los cotidianos escolares previamente.

En último lugar, y en vinculación con lo desarrollado hasta aquí, no podemos dejar de mencionar que las alteraciones en la modalidad de funcionamiento de los establecimientos escolares en el marco de la pandemia, inevitablemente, han repercutido en los modos en los que habitualmente realizamos trabajo de campo. Ello implicó una continua adecuación de las estrategias investigativas según los distintos escenarios impuestos por la pandemia. Especialmente durante el 2020 cuando, a partir de las medidas de aislamiento social preventivo y obligatorio decretadas y ante la imposibilidad de asistir a las escuelas, debimos sostener la

---

<sup>18</sup> [www.amsaferosario.org.ar/page/noticias/id/4542/title/Las-Escuelas-de-duelo-para-reflejar-nuestro-dolor-y-exigir-respuestas-a-las-autoridades](http://www.amsaferosario.org.ar/page/noticias/id/4542/title/Las-Escuelas-de-duelo-para-reflejar-nuestro-dolor-y-exigir-respuestas-a-las-autoridades)

<sup>19</sup> #CLACSO2022 (9 de junio de 2022). [Archivo de video]. “Derecho a la educación y desigualdades) educativas en la pandemia y la post pandemia”. ClacsoTV <https://conferenciacleco.org/vivo/?c=94>

comunicación con maestras y maestros a través de mensajes de WhatsApp, llamadas y correo electrónico.

Dadas las particularidades que supuso este escenario, resulta relevante detenernos un instante en ello y abrir algunas reflexiones de orden teórico-metodológico. Cuando la pandemia irrumpió en la región, el proceso de investigación se encontraba en curso desde hacía, aproximadamente, tres años y medio<sup>20</sup>. De ahí que los primeros acercamientos y comunicaciones con las y los docentes en ese contexto han estado orientados a conocer cómo se encontraban de salud. En virtud de sus respuestas les propuse que relataran, de la forma y en el momento que les resultara más conveniente, de qué modos estaban desarrollando su trabajo, es decir, si estaban concurriendo o no a las escuelas y si habían logrado algún vínculo con los niños y niñas<sup>23</sup>. Ante estos primeros intercambios posteriores a la llegada del coronavirus, más precisamente entre los meses de abril y mayo, me encontré antes tres situaciones: estuvieron quienes contestaron prontamente mis mensajes propiciando un intercambio fluido de textos y audios; estuvieron quienes no respondieron en lo inmediato pero sí lo hicieron en los días siguientes argumentando, por ejemplo, estar sobrepasadas/os de trabajo; por último, estuvieron quienes respondieron de manera breve luego de varios días y que, ante la repregunta, no volvieron a contestar<sup>21</sup>. Esta heterogeneidad en las respuestas ponía de manifiesto, al menos, dos cuestiones. Por un lado, que el vínculo construido con algunas/os docentes en el marco del trabajo de campo desplegado en las escuelas previo a la pandemia hacía de sustento no sólo para que esos intercambios adquiriesen cierta dinamicidad y reciprocidad, sino que hacía de base para que esas comunicaciones se desarrollaran con relativa confianza<sup>25</sup>, permitiéndome aproximarme al trabajo docente realizado en tales escenarios. Una relación que, a la inversa, no había podido construir con aquellas/os docentes que había contactado sin conocer personalmente.

---

<sup>20</sup> En el desarrollo de estas líneas asumiré de modo personal, las decisiones, interrogantes y rumbos que ha tomado la investigación doctoral en el escenario de la pandemia. De ahí la escritura en primera persona del singular.

<sup>23</sup> Recordemos que la Resolución Nacional que establecía la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles y modalidades fue emitida a mediados del mes de marzo (Res. N° 108/20, Min. de Educación de la Nación). El ciclo lectivo 2020 no sólo recién estaba comenzando sino que, además, los días de clase se habían visto afectados a causa de algunos feriados y medidas de fuerza.

<sup>21</sup> Con aquellas/os docentes con quienes no fluyó la conversación de manera virtual, una vez restablecida la presencialidad (2021), pudimos re contactarlos, dialogar y observar sus clases sin mayores inconvenientes. <sup>25</sup>Ocurrió en una oportunidad, por ejemplo, que una docente me compartió unos audios para graficar algunas cuestiones que estábamos conversando. Material sobre el que luego solicitó absoluta reserva y confidencialidad. Asimismo, en una comunicación con otra docente sucedió que, para referirse a lo que estaba trabajando con sus estudiantes, me compartió fotos en donde se veía a las niñas y niños disfrazados, naturalmente, en sus respectivos hogares. En ese caso me pidió que, de utilizar dichas imágenes, ocultara los rostros de las niñas y niños.



Haciendo camino en ese incierto escenario que planteaba la pandemia, advertí que debía analizar no sólo el contenido mismo de los mensajes que enviaban las y los docentes sino, también, los modos que escogían para responder, si era mediante textos escritos, si éstos eran extensos o breves; si enviaban uno o varios audios consecutivos, si compartían imágenes, inclusive, los mismos silencios aportaban información. Subyacía una fuerte preocupación, especialmente, con relación a aquellas/os docentes que había contactado pero que aún no había tenido la posibilidad de conocer personalmente. Y es que, como plantea Rockwell, «la vía de entrada marca la experiencia de campo y debe pensarse con cuidado» (2009:6). A la ansiedad inicial por restablecer o iniciar algún contacto con las y los docentes, de conocer lo que estaba sucediendo en las escuelas y con los/as niños/as, continuó un período de espera y de reflexión. Pude problematizar, en este sentido, los tiempos que según mis imaginarios eran los esperables o deseables para lograr una comunicación fluida con las y los sujetos o, al menos, alguna comunicación. Del análisis de dichas situaciones emergía con fuerza algo que ya intuía pero que, en ese momento, tal vez, se aparecía con mayor claridad. Las dinámicas y los tiempos para investigar no eran comparables ni asimilables a los que, habitualmente, estaba acostumbrada. No podía ir a la escuela a observar, registrar y dialogar con ellas/os, debía esperar que respondieran cuando pudiesen o lo deseasen. ¿Cuánto esperar? ¿Cuánto insistir? ¿Cómo intuir si las no respuestas se debían a olvidos o eran intencionales? A partir de las primeras informaciones que proporcionaron las y los docentes encontré que, en su mayoría, continuaban asistiendo a la escuela de manera voluntaria para colaborar con la entrega del bolsón de alimentos y de las actividades para las niñas y niños<sup>22</sup>. Referían, a través de audios y mensajes de texto -inclusive a través de un documento en PDF especialmente realizado-, que además de continuar asistiendo a las escuelas, sus actividades y tareas diarias se habían multiplicado en múltiples direcciones: ayudar con la entrega de alimentos -incluso llevarlos a los hogares de quienes no habían podido retirarlos-; hablar con las familias, entregarles las tareas y explicarlas de ser necesario; corregir lo que enviaban los niños y niñas, responder dudas «a cualquier hora», inclusive los fines de semana; reunirse online con directivos; planificar y coordinar las actividades con sus compañeras/os. Se desprendía de los mensajes que enviaban las y los docentes que sus trabajos, así como sus vidas en general, se habían complejizado notablemente. En ese sentido, consideraba que no podía eludir otro emergente posible. Quizás yo, en el interés por conocer sus experiencias, estaba contribuyendo a cierto estado de agobio y cansancio. Si

---

<sup>22</sup> Durante el ciclo 2020 las escuelas permanecieron cerradas para el dictado de clases, pero abiertas para la entrega del bolsón de alimentos que, a diferencia del funcionamiento diario que tenía el comedor escolar, comenzó a entregarse semanalmente a las familias.

bien mis preguntas eran abiertas y buscaban que relataran de la manera que les resultara más cómodo -audio, texto, correo electrónico- cómo estaban realizando su trabajo en el marco de la pandemia, vislumbraba que debía ser respetuosa del contexto que se estaba viviendo.

La emergencia de tales inquietudes en torno a los modos disponibles y posibles para continuar con la investigación en curso en el marco de la pandemia fueron preocupaciones que, afortunadamente, tuvieron lugar en algunas de las reuniones que mantuve con quienes integramos el actual Proyecto de Investigación y Desarrollo -PID-. A partir de tales intercambios se puso de manifiesto, entre otras cosas, que la pandemia había alterado y reconfigurado el trabajo de campo en, al menos, dos sentidos -descontando la evidente imposibilidad de asistir presencialmente al terreno-. Por un lado, en lo referente a las experiencias vitales y a los contextos de nuestras/os interlocutoras. Al mismo tiempo, nuestras propias cotidianeidades se veían afectadas en todos los sentidos. Tales procesos, leídos en clave de género, arrojaban más aspectos a considerar. Tanto quienes integramos el PID como la mayoría de docentes con quienes llevo adelante el estudio son mujeres. Además de la evidente intensificación laboral que podíamos advertir, se nos presentaban como aspectos problemáticos tanto la cuestión de género como la producción y reproducción de actividades que ésta traía consigo -laborales, domésticas y de cuidados-. Como situaciones un tanto anecdóticas que, en cierto modo, ilustran lo descrito hasta aquí, en una oportunidad sucedió que recibí un audio de una docente que, a las claras, no era para mí y que, al advertirlo, escribió luego para disculparse. También, llegaron audios inconclusos que se interrumpían, por ejemplo, por tener que atender otras llamadas o asuntos. Situaciones que, entendía, debía tomar en consideración ya que, en definitiva, no era mi intención representar otra carga. Pese a tales reparos, también se generaron durante este período intercambios que trascendieron los intereses específicos de la investigación para compartir, así, cuestiones personales, inclusive, graciosas. Para mi sorpresa, también, recibí de parte de un maestro un mensaje en el cual, contrariamente a mi imaginario de estar representando una carga, agradecía el interés por conocer lo que estaba sucediendo y «por escuchar, cuando nadie nos escucha» (RNº35, 02/09/2020).

Lo cierto es que, a más de tres años desde que comenzó la pandemia, algunos interrogantes continúan vigentes. ¿Cuánto de esa trama concreta que me interesa dar cuenta pude captar y describir? ¿Cuánto de esa complejidad ha quedado afuera? Para finalizar estas reflexiones teórico-metodológicas realizaré dos breves aclaraciones, aunque quizás resulten por demás evidentes. La primera, que la perspectiva socioantropológica (Achilli, 2005) o enfoque etnográfico (Rockwell, 2005) desde el cual me propongo investigar más que un método es una perspectiva:

Esto tiene consecuencias importantes, ya que no se puede tomar como una herramienta neutral para trasladarla de una disciplina a otra (...) La etnografía contiene de antemano concepciones implícitas acerca de cómo se construye y cómo se le da sentido a la diversidad de realidades posibles (Rockwell, 2005:2).

Una perspectiva intensiva y en profundidad que «si bien no ofrece métodos preestablecidos que se puedan aplicar sin mayor deliberación» requiere de ciertas condiciones mínimas (Rockwell y Ezpeleta, 1987:2). Además de una larga permanencia en el campo, precisa de constantes procesos de reflexividad y control epistemológico sobre el propio proceso investigativo (Rockwell, 2009; Achilli, 2005). Como plantea Goffman, en la etnografía -entendida y practicada como una experiencia total- quien investiga se implica a sí mismo, su propio cuerpo, su propia personalidad y su propia situación social al conjunto de contingencias que inciden sobre un conjunto de personas (Goffman 1989 en Ingold, 2017). Esto nos lleva a la segunda aclaración, y es que si bien «el proceso central del trabajo de campo -la constante observación e interacción en una localidad- es la fuente de mucha de la información más rica y significativa», «la etnografía no termina con el trabajo de campo» (Rockwell, 2009:48). El objetivo de la etnografía es escribir y producir textos que contengan descripciones analíticas concentradas y detalladas de los procesos y relaciones que observamos (Rockwell, 2005). De modo que desde este enfoque se pondera el trabajo de campo intensivo, el estar ahí, como un modo privilegiado para acceder a la vida cotidiana, aunque con los cuidados que ello requiere de no caer en el empirismo -entendido como acceso directo atóxico a la realidad social-.

El interés en estas líneas ha sido, de algún modo, situar las principales estrategias disponibles que me permitieron acceder a los procesos desplegados durante la pandemia y ubicarlas en el contexto de su producción. Desde comunicaciones asincrónicas a entrevistas, más breves, más extensas, mediante plataformas virtuales, correos electrónicos, imágenes y videos. Coincido una vez más con Rockwell cuando plantea que si bien «no hay una norma metodológica que indique que se puede o se debe hacer» (Rockwell, 2009:48), «sí es importante buscar ciertos criterios de “rigor” para la etnografía» (Rockwell, 1987:7).

Lo que de hecho se hace en el campo depende de la interacción que se busca y se logra con personas de la localidad y de lo que ellos nos quieran decir y mostrar. Intervienen nuestros propios procesos inconscientes, las formas en que manejamos nuestras angustias en el trabajo y las interpretaciones de la situación que apenas articulamos como tales. Influyen las posturas políticas y los compromisos éticos que asumimos (Rockwell, 2009:49).

En otras palabras, ya lo ha subrayado W. Mills. Investigar es una práctica artesanal que requiere del desarrollo de una imaginación sociológica que permita «captar la historia y la

biografía y la relación entre ambas dentro de la sociedad. Esa es su tarea y su promesa». (Mills, 1979:25-26).

A lo largo de esta investigación, realizada sobre la base de un «proceso recursivo» entre el trabajo de campo y la construcción del objeto de estudio, llevamos a cabo «un continuo trabajo de problematización sobre el material» el cual nos permitió ir elaborando «sucesivas anticipaciones hipotéticas»<sup>23</sup> (Achilli, 2005:95). Como sustento teórico para ello, partimos de la premisa que el trabajo docente, definido en lo nodal por las prácticas, sentidos, procesos y relaciones que se desenvuelven en el espacio del aula, se configura cotidianamente en el cruce e interrelación con procesos y relaciones de distinto orden. De ahí que decimos que los procesos, relaciones, prácticas y sentidos que, en una compleja red de interdependencias recíprocas, se ponen en juego en el trabajo docente cotidiano remiten, en términos analíticos: i) al nivel áulico; ii) al nivel escolar; iii) al nivel barrial; iv) al nivel de las políticas educativas.

A su vez, teóricamente, partimos de considerar que el trabajo docente no se ajusta completamente, en sus formas concretas y cotidianas, a los lineamientos establecidos desde las políticas educativas como tampoco, a las normativas institucionales propias de cada escuela. No sólo que las y los docentes, en tanto sujetos activos de la vida escolar, no reproducen de manera lineal las políticas y normativas oficiales sino que, al *apropiarse* de las mismas, pueden -con márgenes de acción siempre variables y en un equilibrio móvil de tensiones y dependencias recíprocas- redefinirlas, modificarlas, transgredirlas e interpretarlas de múltiples maneras, así como elaborar propuestas pedagógicas con sentido para los niños y niñas. Sin desconocer, con ello, el peso que ejercen tanto las prescripciones y lineamientos estatales como las condiciones materiales en las que realizan su trabajo.

Sobre la base de estos supuestos teóricos, y en diálogo con los antecedentes relevados, hemos construido una *tesis central* a sostener a partir de nuestra propia experiencia investigativa la cual será abordada y profundizada, desde diferentes ángulos, en cada uno de los capítulos que integran este texto. A modo de **tesis central** planteamos que *el trabajo docente en su configuración cotidiana* en escuelas primarias insertas en contextos de pobreza urbana, lejos de su aparente inmovilidad, ha estado cruzado por un conjunto de transformaciones sociohistóricas que le imprimieron un dinamismo particular -aunque ciertas modificaciones no hayan sido tan evidentes o no se produjeran en la dirección que proponían las políticas educativas o las orientaciones pedagógicas-. En tal sentido, la profundización de la pobreza, la

---

<sup>23</sup> Las anticipaciones hipotéticas a las que hemos arribado, en el mismo sentido que les otorga Achilli, no constituyen afirmaciones que buscan una eventual comprobación. Son formuladas, en cambio, a modo de supuestos que «orientan o se ponen en juego en los procesos de construcción de conocimientos» y que, al explicitarlos, permite que sean controlados y que no se nos impongan acriticamente (Achilli, 2009:87).

agudización de distintas modalidades de violencias, la pandemia, así como los cambios en las políticas educativas, son parte de los procesos generales en los que se fue desplegando el trabajo docente durante estos años. Estas condiciones sociohistóricas fueron calando de un modo particular los diferentes niveles analíticos que diferenciamos en la configuración cotidiana del trabajo docente: el aula, la escuela, el barrio y las políticas educativas -niveles que, insistimos, distinguimos a los fines analíticos pero que en la vida cotidiana operan y son vividos simultáneamente-.

De esta tesis central desprendemos, a su vez, las siguientes particularidades que asume el trabajo docente en los contextos de pobreza urbana analizados (2016-2023):

i. En la configuración cotidiana del trabajo docente subyace una tensión permanente y expresada de modos heterogéneos acerca de las particularidades que adquiere el quehacer con los conocimientos en el espacio del aula

ii. El trabajo docente analizado se va configurando cotidianamente a partir de procesos intermitentes que remiten a diferentes situaciones: interrupciones generadas al interior del aula; discontinuidad en la asistencia escolar de niñas y niños; migraciones y desplazamientos familiares

iii. En la configuración cotidiana del trabajo docente se visualizan diferentes construcciones de sentido magisteriales acerca de las posibilidades de aprendizajes de las niñas y niños que inciden -no linealmente- en dicho quehacer

iv. El trabajo docente se va configurando cotidianamente según las distintas modalidades educativas en las que se inscriben las escuelas -educación común y dentro de ésta, la Educación Intercultural Bilingüe- y en diálogo con las condiciones materiales, edilicias y generales en las que se despliega el quehacer magisterial

v. El trabajo docente se va configurando cotidianamente con las marcas de los procesos barriales de profundización de la pobreza y de distintas violencias que experimentan las familias y las infancias escolarizadas

vi. El trabajo docente se configura en un camino inevitable de sucesivas apropiaciones que los y las docentes realizan sobre las concepciones y sentidos que se desprenden de las políticas educativas

vii. El trabajo docente durante la pandemia ha articulado, de múltiples modos, continuidades respecto de prácticas e interacciones previas, con transformaciones propias de dicho contexto. Procesos de continuidad, intermitencia y transformación que han dejado huellas en el presente histórico del quehacer magisterial

## Organización de la tesis y contenido de los capítulos

La elaboración del índice, así como los criterios para determinar el contenido de cada uno de los capítulos, ha sido un largo camino de (re)formulaciones iniciado en paralelo al proceso mismo de investigación. Tal es así que, al revisar las numerosas versiones del índice, incansablemente provisionales y preliminares, es posible advertir cómo se han ido transformando a medida que el proceso investigativo avanzaba. Mientras que las primeras tendieron a seguir algún orden de tipo cronológico, las siguientes versiones fueron organizadas a partir de la identificación de determinados núcleos problemáticos o según ciertas recurrencias registradas en el terreno. Pese a los múltiples modos ensayados para la elaboración del índice y sus correspondientes capítulos, un criterio comenzó a imponerse por sobre el resto: «superar las fragmentaciones y atomizaciones propias del pensamiento disyuntivo para transitar en la difícil tarea de pensar dialécticamente» (Achilli, 2013:38).

Con ese objetivo como horizonte, y a sabiendas de que constituye sólo una versión entre otras posibles, hemos estructurado esta tesis doctoral en cuatro capítulos. Ello no supuso admitir la existencia de límites precisos entre las diferentes capas superpuestas que conforman la trama del trabajo docente cotidiano; más bien, respondió a la imposibilidad de lograr cierto orden en la exposición si se presentaban todas a la vez. De ahí que, en cada uno de los capítulos, fuimos acercando el foco en diferentes aspectos que en la configuración cotidiana aparecen entrecruzados a partir de la jerarquización de cuatro niveles analíticos diferenciados. Niveles analíticos que, al implicar sujetos diferentes, lógicas y dinámicas propias, requirieron de dimensiones analíticas específicas en cada uno de ellos. Al mismo tiempo, tras el propósito de poder dar cuenta del carácter relacional y complejo de la problemática estudiada, y aún con los riesgos de volver sobre los mismos asuntos y temáticas, en el desarrollo de cada uno de los capítulos también hemos atendido aquellos cruces y relaciones que, ciertamente, se generan en y entre los distintos niveles analíticos identificados.

La tesis inaugura con un primer capítulo denominado: «*El trabajo docente en su configuración cotidiana: la escuela*». El sentido de iniciar este estudio por los procesos y relaciones que se generan en el espacio escolar se justifica, siguiendo a Rockwell y Mercado, en la medida en que la escuela «es, en sí misma y toda ella, condición material del trabajo docente» (2003:124). Con el objetivo de dar cuenta del «peso» que «las condiciones institucionales de trabajo [tienen] en la realización de la docencia» (Ezpeleta, 1992:28) en diálogo con los márgenes de autonomía, siempre variables, que poseen las/os docentes para decidir prácticas propias (Rockwell y Mercado, 2003), en este capítulo nos ocupamos de describir y contextualizar las distintas escuelas, ubicándolas en su dimensión sociohistórica e institucional, prestando especial atención a las distintas modalidades educativas en las cuales se inscriben -educación

primaria común y dentro de ésta, Intercultural Bilingüe-. Partimos de considerar que las realidades cotidianas escolares, lejos de ser inmutables, revisten un carácter de permanente dinamicidad. Aunque determinados cambios no sean tan evidentes, una mirada más atenta y situada de los procesos que allí se despliegan arroja que las escuelas, en tanto construcciones sociohistóricas, «son mutables» y «se transforman» en múltiples sentidos (Rockwell, 2018a:489). Aspectos clave de las condiciones materiales de cada escuela, «a veces poco visibles», como las prácticas de las y los docentes, o «las pautas de organización del espacio y del tiempo» (Mercado y Rockwell, 1988:69), se encuentran en constante estado de movimiento. De ahí que en este capítulo asumen especial relevancia los modos en los que se organiza el tiempo y el espacio escolar cotidiano, atendiendo situaciones clave como el ingreso y egreso escolar, los recreos, el comedor, las jornadas institucionales y los actos escolares. También, damos cuenta de las heterogéneas experiencias formativas de las y los docentes que trabajan en estas escuelas, poniendo de relieve la existencia de cierta tensión entre las/os «docentes de la guardia vieja» y las/os «compañeros golondrinas». Ello nos lleva a explicitar las condiciones laborales de docentes, la situación de los cargos, la multiplicidad de tareas que cotidianamente efectúan -y que trascienden la práctica pedagógica- y la elección de algunas/os docentes, pese a las condiciones adversas, de continuar trabajando en estas escuelas. A su vez, la pandemia es una dimensión fuerte aquí, en la medida en que ha modificado no sólo la organización escolar cotidiana, sino que también ha calado en múltiples sentidos en el trabajo docente. Por último, rastreamos la continuidad de ciertas prácticas y relaciones que anteceden a la pandemia y que persistieron o se profundizaron con ella, así como situaciones de discontinuidad e intermitencia en las tramas escolares en el actual contexto de presencialidad.

En el capítulo II, titulado «*El trabajo docente en su configuración cotidiana: el aula*», abordamos los heterogéneos procesos y relaciones que ocurren en el espacio aula. Luego de profundizar en el capítulo I acerca de las particularidades de cada escuela, aquí focalizamos en el aula en la medida en que es el espacio-tiempo donde se desenvuelve la práctica pedagógica y en el cual «se pone de manifiesto una determinada relación docente-alumno inscripta en los procesos de “enseñar” y “aprender”» (Achilli, 2009:168). Si bien sostenemos que el trabajo docente es un complejo entramado de capas superpuestas, la más próxima es el aula. La dinámica del trabajo docente adquiere particularidades a partir de los procesos y relaciones pedagógicas específicas con los niños y niñas en el espacio áulico. En ese sentido, en este capítulo jerarquizamos el análisis de las siguientes dimensiones de análisis: i. la organización y distribución del tiempo y el espacio cotidiano en el aula; ii. las planificaciones docentes y las tensiones que subyacen entre «adaptar» o «recortar contenidos»; iii. el trabajo con los conocimientos, atendiendo las distintas modalidades educativas y los diferentes ciclos -primer

ciclo, segundo ciclo y séptimo grado-; iv. los procesos y relaciones que cotidianamente se construyen en el aula y los sentidos docentes en torno a los niños y niñas; v. las continuidades e intermitencias en las experiencias formativas de los niños y niñas.

En el capítulo III, «*El trabajo docente en su configuración cotidiana: el barrio*», el foco de análisis está puesto en describir las transformaciones históricas y socioeconómicas, tanto de los espacios sociourbanos como de los grupos familiares. Se busca comprender el espacio barrial en relación con los procesos sociales e históricos que los atraviesan, así como dar cuenta de las transformaciones generadas en los últimos años, fundamentalmente, a partir de tres dimensiones de análisis: i. profundización de la pobreza; ii. consolidación de economías subterráneas; iii. emergencia de diversas violencias. A su vez, en este capítulo se identifican los heterogéneos sentidos docentes en torno a las familias de los y las niñas y su participación en los procesos escolares. En este sentido, atendemos no sólo las que por más recurrentes terminan naturalizándose -las familias no se ocupan, no participan, no van a la escuela-, sino también aquellas que, de manera contradictoria y heterogénea, irrumpen en la escena para matizar y tensionar a las primeras. Al igual que en los demás capítulos, la pandemia también constituye un aspecto importante por cuanto ha afectado y alterado, de modo más severo que a otros contextos sociales con determinadas necesidades básicas garantizadas, a los grupos sociales que habitan los espacios explorados.

En el capítulo IV, «*El trabajo docente en su configuración cotidiana: las políticas educativas*», nos centramos en identificar y describir qué sentidos y concepciones subyacen en torno al trabajo docente desde las políticas educativas. A su vez, se busca identificar sedimentaciones y huellas de tales lineamientos en las heterogéneas experiencias docentes. Partimos de considerar que las políticas estatales nunca expresan de manera directa la experiencia vivida por los sujetos; sólo inciden en la medida en que éstas son apropiadas y traducidas en prácticas situadas (Rockwell, 1996). Tal como señala Ezpeleta, en el circuito por distintos sectores y actores del sistema educativo, las políticas y lineamientos oficiales se van transformando en un camino inevitable de «sucesivas recontextualizaciones» (Ezpeleta, 2004:406). De manera que el objetivo aquí es doble. Por un lado, evitar caer en la ilusión de un total determinismo de las políticas estatales sobre el trabajo docente. Por el otro, someter a reflexión los diversos lineamientos y normativas, es decir, «ubicarlas en la materialidad de las condiciones cotidianas, las relaciones sociales» (Rockwell, 1996:16). En función de ello, se atienden, principalmente, las siguientes dimensiones de análisis: la feminización del magisterio, la formación docente, la calidad educativa y su evaluación, y la pandemia.

Finalmente, bajo el título «*El trabajo docente en su configuración cotidiana. Arribos provisionarios y nuevos interrogantes*», presentamos las conclusiones a las que hemos arribado a

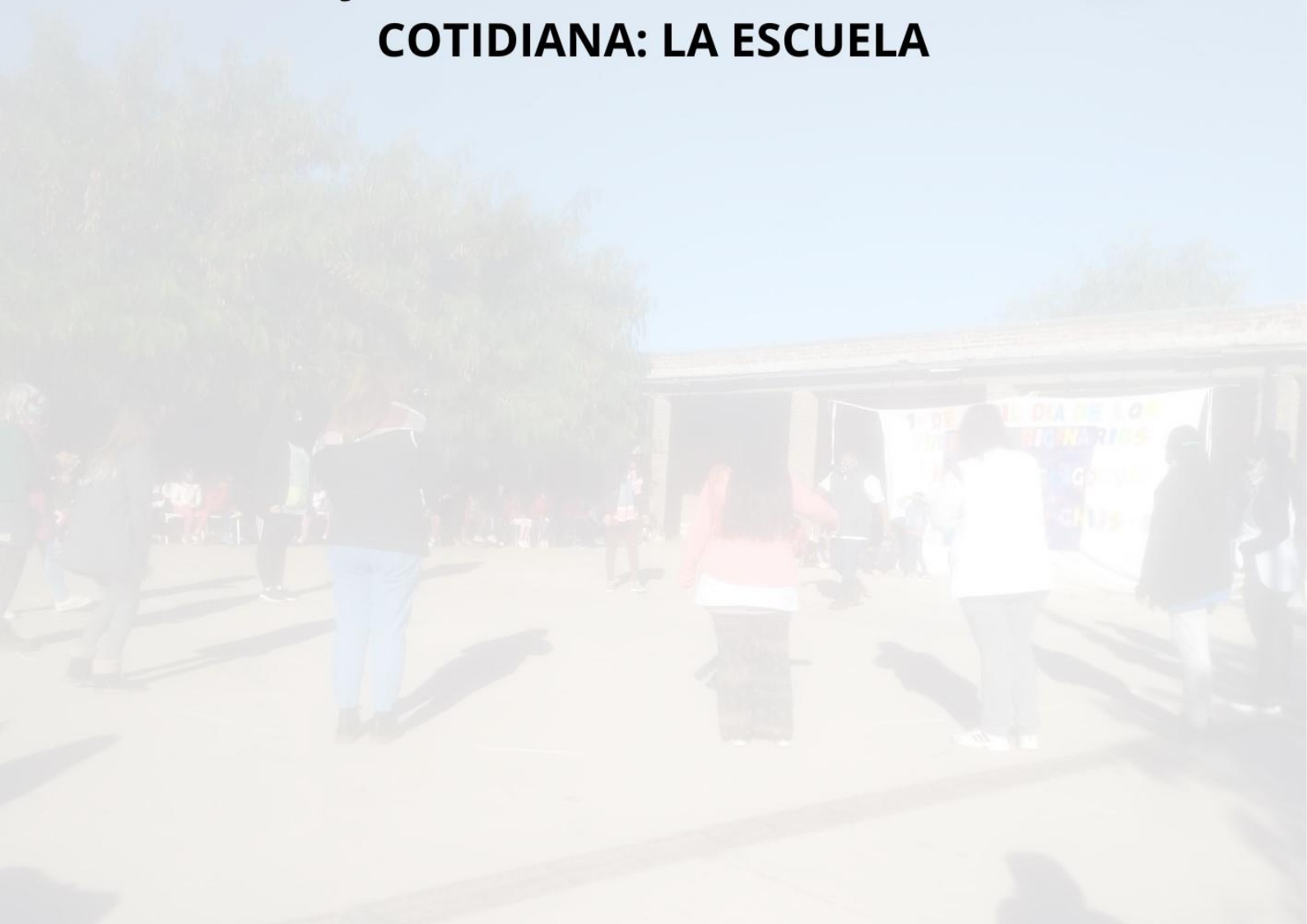


partir de identificar dos aspectos que, de manera transversal, han cruzado la presente investigación: la educación común y la modalidad de EIB, y la(s) temporalidad(es) pandémica(s). Por último, explicitamos algunas líneas que, a lo largo del estudio, han ido emergiendo y que por diversos motivos, principalmente por considerar que nos alejaba de nuestro foco, no hemos podido atender. Hilos inconclusos de una trama, posibles de reponer en futuras investigaciones.



# **CAPÍTULO I**

## **EL TRABAJO DOCENTE EN SU CONFIGURACIÓN COTIDIANA: LA ESCUELA**



# CAPÍTULO I: EL TRABAJO DOCENTE EN SU CONFIGURACIÓN COTIDIANA: LA ESCUELA

## Presentación

«No es lo mismo estar en estas escuelas que estar en otras... no es lo mismo»  
(María, RNº1, 21/10/2016. T.E)

El capítulo que da inicio al presente estudio se centra en los procesos y relaciones que se despliegan en el espacio escolar. La decisión teórico-metodológica de comenzar por aquí reposa sobre una premisa, tal vez, un tanto obvia pero no por ello menos relevante, y es que las escuelas son el «contexto cotidiano de trabajo» de las y los docentes (Rockwell y Mercado, 1988:115). El núcleo argumental que recorre estas líneas plantea, ante todo, que el *trabajo docente en su configuración cotidiana* adquiere características particulares según el espacio escolar específico en el que se despliega; es decir, según las modalidades educativas en las que se inscriben las escuelas -en este caso, escuelas comunes y EIB-; sus historias locales; las condiciones materiales y, dentro de éstas, según los sujetos particulares que cotidianamente *hacen la escuela* (Rockwell, 1996): docentes, directivos/as, asistentes escolares, porteras/os, estudiantes y familias. En este sentido, cabe señalar la cuestión de la modalidad dado que, pese a compartir algunos aspectos, no es lo mismo hablar del trabajo docente en escuelas comunes que en escuelas inscriptas en la modalidad de EIB. Existen elementos significativos en la vida de las últimas que no podemos soslayar: un plantel docente integrado, además de por maestras/os egresadas/os de la carrera de magisterio, por docentes idóneas/os o bilingües a quienes rige otra normativa; el Consejo de Idioma y Cultura; la «pareja pedagógica»; heterogéneos sentidos en torno a la interculturalidad y distintos modos de apropiación y resignificación -sea en el armado de un diseño curricular, de una planificación anual, en un acto escolar, o en otras instancias-. Además, como parte del argumento, planteamos que la(s) pandemia(s) ha transformado en muchos sentidos el trabajo docente cotidiano en una dinámica que combinó procesos de continuidad respecto de prácticas, actividades e interacciones previas, con transformaciones propias de dicha coyuntura.

En el apartado 1.1, dialogamos con una serie de antecedentes acerca de lo que supone *hacer escuela* y explicitamos, a partir de dicha revisión, nuestro propio enfoque. En el apartado 1.2, presentamos el conjunto de escuelas exploradas, focalizando en los usos del *tiempo* y el *espacio* escolar cotidiano durante el período 2016-2019 -previo a la pandemia-. Prestamos especial atención a dimensiones escolares clave como las condiciones edilicias; los equipos directivos y cuerpos docentes; el ingreso y egreso escolar; los recreos; el comedor; la cooperadora; los paseos y actos escolares. Documentamos las heterogéneas experiencias

formativas docentes y, asociado a ello, damos cuenta de la construcción de cierta distancia simbólica entre aquellas/os que se reconocen como «docentes de la guardia vieja» para diferenciarse de «otros/as» docentes, a quienes identifican como «compañeros golondrinas». Esto nos llevará a explicitar las condiciones laborales docentes; la amplitud de actividades y tareas que habitualmente llevan adelante; la situación de los cargos y la cuestión de la movilidad docente, es decir, la posibilidad de trasladarse a otras instituciones educativas. Luego, nos detendremos en esas mismas dimensiones para describir y contrastar dos de esas escuelas, una común: la *Escuela María Teresa* (subapartado 1.2.2), y otra que se inscribe dentro de la modalidad de la Educación Intercultural Bilingüe a la que asisten infancias de la comunidad Qom: la *Escuela EIB* (subapartado 1.2.3). En el apartado 1.3 describimos y analizamos los usos del *tiempo* y del *espacio* escolar cotidiano durante la pandemia, más precisamente, en el período comprendido entre los años 2020 y 2021. Además de dar cuenta de las transformaciones y modificaciones que la misma ha generado en las tramas escolares, interesa rastrear y dilucidar continuidades con prácticas, procesos y relaciones previas a la pandemia. Por último, describimos situaciones de discontinuidad e intermitencia en las tramas escolares producidas en el marco del regreso a la presencialidad, año 2022 (subapartado 1.3.1 y 1.3.2). Intermitencias y continuidades de diverso orden que continúan permeando las experiencias de quienes transitan los cotidianos escolares. En el apartado 1.4, nos adentramos en la dinámica que adquiere el trabajo docente a nivel de las tramas escolares, haciendo hincapié en el vasto y heterogéneo conjunto de actividades, prácticas y relaciones que cotidianamente despliegan las y los docentes en las escuelas, el cual trasciende ampliamente el trabajo con los conocimientos -el trabajo estrictamente pedagógico será abordado en el capítulo II-.

### **1.1 «Pensar la[s] escuela[s] en contexto». Aproximaciones teórico-metodológicas**

*«Cada escuela tiene una identidad propia e irrepetible, tiene una historia que va marcando prácticas»*  
(Luciana, docente. RN°6. 07/07/2017. T.E)

El epígrafe que da inicio a este subapartado plantea, aunque en otras palabras, que la *escuela* es una categoría histórica que adquiere características particulares según los contextos sociohistóricos en los cuales se desenvuelve (Achilli, 2009). Lo cierto es que la *escuela* es, además, una categoría polisémica que encierra una pluralidad de significados según el enfoque o perspectiva desde la cual se la mire. Para algunos autores y autoras, *hacer escuela* supone la suspensión de la vida cotidiana (Simons y Masschelein, 2014) y la configuración de un espacio-tiempo otro centrado en el trabajo con los conocimientos, diferenciado tanto material como

simbólicamente del ámbito doméstico y del resto de la sociedad (Dussel 2020; Dussel y Masschelein en Canal ISEP, 2020).

la escuela es el tiempo y el espacio en el que los estudiantes pueden abandonar todo tipo de reglas y expectativas relacionadas con lo sociológico, lo económico, lo familiar y lo cultural. En otras palabras, dar forma a la escuela -hacer escuela- tiene que ver con una especie de suspensión del peso de todas esas reglas (Simons y Masschelein, 2014: 15).

La escuela es concebida, desde estos estudios, como «un espacio de trabajo diferenciado» tanto física como simbólicamente de otros espacios sociales, capaz de establecer otras jerarquías y otras dinámicas mediante «reglas y modos de operación» propios (Dussel, 2020:337). Subyace en algunos de estos trabajos, aunque no sin mutaciones, aquella noción de «gramática de la escuela» que fuera formulada por Tyack y Cuban para aludir al «conjunto de reglas que define las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a clases, conforman el saber que deber ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación» (Tyack y Cuban, 1995, en Dussel, 2003:13). Una categoría sobre la que Dussel se ha apoyado para desarrollar sus estudios, aunque, en un esfuerzo por trascenderla, ha incorporado dentro de la «gramática escolar» elementos tales como el guardapolvo, «código de vestimenta dominante en las escuelas» (Dussel, 2003:14). Para la autora, «los eventos, procesos y artefactos que parecen ser marginales en las escuelas, como las prácticas deportivas, la vida de los pasillos, las salidas y los uniformes, también son elementos fundantes de la cultura institucional de las escuelas» (Dussel, 2003:13). Con el foco puesto en la estandarización e institucionalización de formas específicas (Dussel, 2003), también se ubican aquellos estudios centrados en estudiar el agrupamiento, la gradualidad y simultaneidad en el espacio del aula (Terigi, 2008). Desde allí, se concibe que la escuela es un «contexto específico de aprendizaje» que produce «formas también específicas del aprendizaje»: «se aprende ciertos contenidos, de cierto modo, en un cierto ritmo, se muestra de cierto modo que se ha aprendido, y esto no es accesorio sino central en el modo de aprender en la escuela» (Terigi, 2020:244).

Otros trabajos, en cambio, en lugar de plantear que *hacer escuela* implica la suspensión de la vida cotidiana y, junto con ello, la posibilidad de que pueda configurarse como un espacio-tiempo diferenciado, consideran que «la vida escolar y la familiar» se encuentran «mutuamente condicionadas y permeadas por aspectos de una hacia la otra y viceversa» (Achilli, 1996:29). No sólo proponen que «la escuela es permeable a otras instancias sociales» en tanto en su interior «se reproducen formas de organizar el trabajo y formas de usar el poder que existen en la sociedad de la que forma parte» (Rockwell, 1997:46) sino que, además, destacan la existencia de una red de dependencias recíprocas en la cual «las enseñanzas de la institución escolar [también] se filtran a través de la familia» (Rockwell, 1997:25). De este modo, lejos de mirar a

las *escuelas* como espacios autónomos e independientes de otros ámbitos sociales, desde estos estudios se las concibe como:

un campo de mediación en el que coexisten y se entrecruzan dialécticamente distintas dimensiones que la configuran y la trascienden. Dimensiones que se vinculan con las normativas e intereses estatales, con las demandas, intereses y expectativas de las familias, con las prácticas, relaciones y los intereses de maestros y niños, con el conjunto de experiencias y significaciones que los sujetos implicados producen y hacen circular. Así, en la escuela se van dialectizando otras escuelas (Achilli, 2009:146-147).

En tantos frentes se entremezclan los asuntos escolares con los asuntos civiles y domésticos de la población, que es necesario evitar la oposición categórica escuela-comunidad. (Rockwell, 2003:72)

Por su parte, otra cuestión que nos parece importante destacar se inscribe dentro de otro debate, vinculado con las continuidades y las transformaciones escolares, con sus persistencias y sus cambios. Por un lado, situamos aquellos trabajos que enfatizan cierta permanencia de lo escolar a lo largo de los años (Narodowski y Campetella, 2020) y que plantean, en consecuencia, la necesidad de reinventar (Masschelein en Canal ISEP, 2020) y de «pensar otra institución educativa», transformando y rediseñando sus sentidos y sus finalidades (Tenti Fanfani, 2020:74-75). Por otro lado, ubicamos aquellos estudios que acentúan el carácter sociohistórico de las escuelas reconociendo que, si bien ha habido continuidades, las escuelas «se mueven»<sup>24</sup> y se transforman, muchas veces, en direcciones no previstas de antemano (Rockwell en Ministerio de Educación, 2020a; Rockwell, 2022; Puiggrós, 2020; Viñao, 2002). Este último enfoque de las escuelas nos ofrece, al menos, una doble evidencia. En principio, que más que de una sola cultura o gramática de la escuela, es «más fructífero e interesante hablar, en plural, de culturas escolares» (Viñao, 2002:64). Así, se plantea que, si bien están inmersas en un movimiento histórico más amplio, «cada escuela es siempre una versión local y particular de ese movimiento» (Rockwell y Ezpeleta, 1983:2).

Desde allí, en esa expresión singular, se conforman internamente los frentes y las correlaciones de fuerzas, las formas de relación predominantes, las prioridades administrativas, las relevancias [Sic] laborales, las tradiciones docentes, que conforman la trama real en que la educación se realiza. Una trama en permanente construcción, que articula historias locales -personales y colectivas- entre las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada, en forma particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica (Rockwell y Ezpeleta, 1983:2)

Como segunda evidencia, hallamos que cuando el foco de análisis está puesto en examinar las regularidades escolares, pasando por alto los cambios que se producen en las instituciones educativas, se obtiene como resultado una «impresión excesivamente estable e inmutable de las mismas» (Viñao, 2002:82). Las instituciones educativas cambian, «no son

---

<sup>24</sup> <https://conferenciadlaco.org/vivo/?c=94>

eternas. Constituyen una combinación -entre otras muchas posibles- de tradición y cambio» (Viñao, 2002:64). En sintonía con ello, Rockwell (1997) argumenta:

Las múltiples dimensiones del proceso escolar constituyen una realidad variable y cambiante. Aunque permanecen, a veces por siglos, ciertas constantes en el nivel más profundo de las estructuras de la institución, se transforman con el tiempo los contenidos transmitidos y los significados específicos que adquieren éstos en diferentes contextos históricos (Rockwell, 1997:54)

Aun cuando desde ciertos enfoques, y por distintos motivos, se tiende a presentar a las escuelas como instituciones resistentes al cambio, la experiencia escolar cotidiana nos revela lo contrario: «existen cambios reales en direcciones divergentes» (Rockwell, 1997:55-56).

Si bien no todos los cambios en el proceso escolar son el resultado esperado de los planes y programas oficiales (...) Existen cambios reales en direcciones divergentes; frecuentemente estos cambios son imprevisibles a partir de lo que formalmente se modifica en los programas escolares (Rockwell, 1997:14).

En gran medida, ello se explica porque en cada *escuela*, además de procesos de reproducción y de poder, también se generan procesos constructivos de apropiación de la cultura, de negociación, de resistencia y de lucha: «La simultaneidad de estos procesos hace posible la transformación histórica de la institución escolar» (Rockwell, 1997:56). Las escuelas son construcciones sociales configuradas «en cada momento de un modo determinado entre una serie de opciones posibles. Una serie limitada, desde luego, por aspectos externos e internos a ella, pero mucho más amplia, en principio, de lo que suele suponerse» (Viñao, 2002:84).

En diálogo con estos últimos trabajos, planteamos que las escuelas, más que inmutables, se caracterizan por estar en permanente estado de movimiento. Aunque determinados cambios no se nos presenten de manera tan evidente, una mirada más atenta y situada de los procesos que allí se despliegan demuestra que las *escuelas*, en tanto construcciones sociohistóricas, «son mutables» y «se transforman» en múltiples sentidos (Rockwell, 2018a:489). Aspectos escolares clave, a veces, escasamente atendidos, como pueden ser las prácticas docentes o los usos que se hacen del tiempo y el espacio escolar (Mercado y Rockwell, 1988), ciertamente, son móviles.

Por todo ello, en este capítulo nos hemos dado a la compleja tarea de estudiar la configuración del trabajo docente en su expresión cotidiana, «en su existir de todos los días» (Rockwell y Ezpeleta, 1983:6). Ello ha demandado un esfuerzo por «ver más allá del quehacer escolar rutinario» (Rockwell, 1997:7), de los currículum y programas oficiales para «reconstruir a partir de “todo” tipo de cosa que sucede en, desde, alrededor de y a pesar de la escuela, lo que puede ser constitutivo histórico de la realidad escolar (...) lo que puede ser común, lo que puede ser divergente o contradictorio, en las diversas formas reales de vivir la escuela» (Rockwell y Ezpeleta, 1983: 10-11). Consideramos que la posibilidad de contrastar el trabajo docente que se despliega en escuelas comunes y en escuelas de la EIB, tal vez, nos abra una

ventana para poder apreciar aquello que es común y también, aquello que es heterogéneo en tal configuración.

El material empírico que hace de sustento a este trabajo proviene, tal como adelantamos en la Introducción, de la confluencia de diferentes estrategias investigativas que nos permitió explorar un total de cuarenta y cinco escuelas primarias ubicadas en contextos de pobreza urbana y desigualdad social, y establecer intercambios con aproximadamente cincuenta docentes. Por un lado, ello fue posible gracias a la experiencia del Taller de Educadores que pudimos llevar a cabo en tres oportunidades, en los años 2016, 2019 y 2022. El criterio de selección que orientó la convocatoria de las y los docentes para esta modalidad de co-investigación se basó en un mapeo de escuelas primarias públicas situadas en contextos de pobreza urbana y desigualdad social, abarcando cinco de los seis Distritos en los que se subdivide la ciudad de Rosario -Sudoeste, Norte, Noroeste, Oeste, Sur- e inclusive, localidades aledañas como Villa Gobernador Gálvez. Los barrios en los cuales se sitúan estas escuelas son: Santa Lucía, Las Flores; Barrio 7 de Septiembre; Barrio Toba Municipal; República de la Sexta; Ludueña; Barrio España; Villa Moreno; Tablada; Triángulo; Acindar; Stella Maris; Empalme Granero; La Bombacha; Saladillo; Mangrullo; Barrio Sindicato de la Carne; Barrio Aldea; Libertad; Villa La Cariñosa; Los Pumitas; Tío Rolo; Villa de la Vía Honda; Hostal del Sol; Domingo Matheu; Villa Centeno y La Canchita -denominación que, vale aclarar, no siempre coincide con aquella demarcación «oficial» establecida por la Municipalidad de Rosario-.

Por otro lado, como hemos precisado ya en la Introducción, para la construcción y densificación de la información, así como para visibilizar lo común y lo heterogéneo, hemos focalizado en dos escuelas, una común y otra de modalidad Intercultural Bilingüe a la que asiste población indígena Qom. Si bien hemos dado a conocer que ambas escuelas se encuentran ubicadas en el Distrito Oeste de la ciudad, optamos por no revelar sus nombres como tampoco la identidad de los sujetos con los cuales trabajamos. El motivo de ello es porque el énfasis de este estudio está puesto en los procesos y relaciones que intentamos construir y no en la particularidad de determinada institución escolar o sujeto en sí mismo. Sin embargo, a los efectos de identificarlas/os, a lo largo de la investigación aludiremos a las escuelas y a los sujetos con los cuales hemos trabajado a través de nombres ficticios, detallando, en caso de ser relevante, el grado en el que se encontraban trabajando al momento del registro de campo<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> El modo de nombrar la totalidad de los registros de campo construidos desde el año 2016 al año 2023, los cuales alcanzan un total de 65 registros, sigue un mismo criterio. Si tomamos el primero de ellos como ejemplo, la información que contiene debe leerse de la siguiente manera: «RN°1, 21/10/2016. T.E»: RN°1: indica que es el registro de campo número 1 (y así sucesivamente), luego, se provee la fecha precisa en que fue tomado el registro: dd/mm/aaaa). Por último, se describe el contexto en que fue tomado el registro, en este caso, T.E: Taller de Educadores.



## **1.2 Escuelas y pobreza urbana. Acerca de las condiciones materiales y los determinantes «invisibles»**

*«A nosotros nos gustaría trabajar en otras condiciones (...) estamos determinados muchas veces por las condiciones» (Facundo, RNº1, 21/10/2016. T.E)*

Como ya mencionamos, hemos explorado un total de cuarenta y cinco escuelas primarias, todas ellas con el común denominador de que se encuentran ubicadas en contextos de pobreza urbana y desigualdad social. En sintonía con lo que expresan las y los docentes, muchas de las semejanzas que comparten estas escuelas se relacionan, precisamente, con sus condiciones materiales: «los contextos son parecidos» (Gisel, RNº1, 21/10/2016. T.E), «vivimos las mismas realidades» (Luciana, RNº1, 21/10/2016. T.E), «son las escuelas abandonadas» (Romina, RNº3, 28/10/2016. T.E). Sin embargo, es evidente que, pese a compartir algunos aspectos, cada una de las escuelas exploradas presenta particularidades que la distinguen de las demás. Dicho de otro modo, las escuelas varían según sus historias locales y las modalidades educativas en las que se inscriben, según el plantel docente y los equipos directivos, según la matrícula de estudiantes, el estado de los edificios escolares y los servicios -o no- con los que cuentan, según el funcionamiento del comedor escolar, la cantidad de recursos didácticos o pedagógicos que disponen, entre otras dimensiones.

A modo de núcleo argumental planteamos que las escuelas, en tanto espacio social concreto donde se despliega el trabajo docente, pueden ofrecer condiciones de posibilidad como también, determinantes que circunscriban el quehacer diario magisterial. En este sentido, advertimos que en las escuelas exploradas las condiciones materiales e «invisibles» imponen sustanciales limitaciones al trabajo docente (Ezpeleta, 2004). Condiciones edilicias precarias, infraestructura deficiente, conexión a internet nula o intermitente, aulas que no cuentan con los elementos necesarios para enfrentar épocas invernales con térmicas bajo cero o calurosos veranos que superan los cuarenta grados.

Según lo establece la vigente Ley de Educación Nacional (LEN) N°26.206 (2006), en su artículo 2, la educación es «un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado». La obligatoriedad escolar en todo el país, según se especifica en el artículo 16, se extiende desde la edad de cinco años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. Además, la misma determina que la estructura del Sistema Educativo Nacional se organiza en cuatro niveles -Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior- y ocho modalidades:

Constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos (..) Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la

Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria» (LEN N° 26.206/2006, art. 17).

Centrándonos en el nivel primario, instancia educativa «obligatoria y [que] constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis (6) años de edad» (LEN 26.206/2006, art. 26), a continuación, describiremos el conjunto de escuelas exploradas a partir de identificar algunas características que permiten asociarlas o bien, distinguirlas (subapartado 2.2.1). Luego, nos detendremos en el análisis de dos escuelas: una común, la *Escuela María Teresa* (subapartado 2.2.2), y otra que se inscribe dentro de la Educación Intercultural Bilingüe, *Escuela EIB* (subapartado 2.2.3). El desafío en estas líneas, entonces, será doble. Por un lado, poder anclar el análisis acerca del trabajo docente a las situaciones concretas en las que se constituye como tal y, al mismo tiempo, identificar algunas pistas que den cuenta de la dinamicidad escolar.

### **1.2.1 Dimensiones escolares clave. Condiciones materiales, sujetos, usos del tiempo y el espacio**

*«Los contextos son parecidos»* (Gisel, RN°1, 21/10/2016. T.E)

*«Hay coincidencias, pero hay diferencias»* (Claudia, RN°1, 21/10/2016. T.E)

Vamos a comenzar por caracterizar a las escuelas por el **plantel docente** dado que no sólo constituye una dimensión escolar clave, sobre todo para la presente investigación, sino porque, además, deviene fundamental comprender los procesos, relaciones, prácticas y sentidos que construyen los sujetos docentes, sea entre pares, con los equipos directivos, con los asistentes escolares, con las infancias y sus familias, en tanto experiencias formativas (Achilli, 1993; Rockwell y Mercado, 1988) que inciden en la configuración cotidiana del trabajo docente.

Ciertamente, el plantel docente varía en relación con la matrícula de cada escuela. Algunas de las escuelas exploradas cuentan con un plantel numeroso, con «más de 60 docentes» (Lorena, RN°59, 26/10/2022. T.E); otras escuelas, en cambio, cuentan con un plantel docente más acotado, con un total de 30, 20 o 15 maestras y maestros. A su vez, al interior de cada escuela, el cuerpo docente presenta heterogeneidades en cuanto a las experiencias formativas e itinerarios laborales de cada una de las y los docentes que lo integran. Conviven, en una misma escuela, docentes titulares con más de 25 años de antigüedad, «hace 20 años que estoy trabajando en esta escuela» (María, RN°1, 21/10/2016. T.E); «dentro de un año tal vez me jubile» (Marta, RN°13, 22/10/2019. T.E); «tengo 26 años en la docencia» (Analía, RN°57, 19/10/2022. T.E); docentes que están en la mitad de su carrera profesional y docentes

recientemente graduadas/os quienes, en general, ocupan cargos de reemplazantes o interinatos: «yo soy una de las nuevitas, que se recibió el año pasado» (Azul, RNº59, 26/10/2022. T.E); «Hace poco que me recibí, hace dos años» (Carina, RNº1, 21/10/2016. T.E); «Estoy recién arrancando mi carrera, hace poquito que me recibí» (Marilín, RNº1, 21/10/2016. T.E); «Soy reemplazante hace cuatro años» (Belén, RNº13, 22/10/2019. T.E).

Además de esta heterogeneidad en las trayectorias docentes referida a la antigüedad en el cargo, «hay gente con muy poca experiencia y otros que tenemos mucho o un poco más» (Romina, RNº3, 28/10/2016, T.E), hemos documentado que, en determinadas circunstancias, las y los docentes construyen y ponen en juego ciertas distancias simbólicas (Saccone, 2019) que les permiten diferenciarse entre sí. Para dar cuenta de ello, hemos recuperado dos categorías sociales (Rockwell, 2009) utilizadas por las y los docentes que tienen la potencia de brindar un bagaje descriptivo que, por el contrario, otras categorías teóricas no nos lo han proporcionado (Guiamet y Saccone, 2015). El criterio de diferenciación se basaría, entonces, entre quienes *eligen* trabajar en estas escuelas insertas en contextos de pobreza y permanecen en ellas por considerables períodos de tiempo -a pesar de las distancias que, a veces, suelen mediar entre éstas y sus hogares-; y quienes *están de paso* y, en efecto, se van desplazando con cierta recurrencia por diferentes instituciones educativas. Específicamente, ello se concretiza cuando las y los primeros se autorreconocen como «docentes de la guardia vieja» distanciándose, así, de las y los «compañeros golondrinas», es decir, de aquellas/os que, por diferentes motivos, van migrando de escuela en escuela. Quienes autoadscriben, implícita o explícitamente, a la primera posición, hacen hincapié en el sentido de pertenencia, en el compromiso y en el hecho de elegir estas escuelas: «La escuela con vulnerabilidad tiene sus docentes por elección» (Analía, RNº59, 26/10/2022. T.E); «El que trabaja acá y no se va de acá, es porque elije, pone el cuerpo» (Luciana, RNº8, 18/09/2018. Entrevista); «Acá es donde quiero laburar»; «Escuela que no cambiaría por nada» (Cecilia, RNº10, 10/04/2019. Entrevista); «Te remarco lo de la escuela elegida porque son escuelas no queridas, en general, o no vistas como buenas escuelas» (Cecilia, RNº10, 10/04/2019. Entrevista); «Somos personas que elegimos las personas» (Claudia, RNº10, 10/04/2019. Entrevista). Por el contrario, para referirse a las y los *otros*, a quienes identifican como «compañeros golondrinas», aluden: «No es lo mismo nosotras, que tenemos veintipico de años de antigüedad, donde realmente tuvimos que remarla para poder titularizar... ahora que todos los años, entonces agarro donde puedo, total el año que viene me voy» (Marta, RNº13, 22/10/2019. T.E); «no es maldad, es que son escuelas que tienen esta característica, a veces, de paso. Las que estamos acá elegimos quedarnos, pero no sé si será una realidad de todas, que hay docentes que están... [hablan varias a la vez] y después se van... lo que les duró el reemplazo, hasta que surgió algo mejor» (Florencia, RNº15, 05/11/2019, T.E); «En estas

escuelas hay trabajadores golondrinas» (Florencia RNº13, 22/10/2019. T.E), «En el turno tarde (...) siempre hay dos o tres cargos que se trasladan, que viene gente nueva» (Luciana, RNº5, 11/11/2016. T.E); «gente que no entiende el espacio donde está trabajando. Elegiste trabajar en este contexto! ... no podes, perdón! no sé... ¡no podés desatenderte de las situaciones de cada pibe!» (Judith, RNº59, 26/10/2022. T.E); «no todos y no todas tienen las mismas ganas y el mismo compromiso» (Gastón, RNº19, 26/11/2019. T.E) -cabe señalar que, sólo en ocasiones, ello está asociado con la cuestión de la antigüedad en el cargo. En verdad, se trata de un entramado más complejo que trasciende la cuestión de la antigüedad-.

Pues bien, sobre esto que venimos señalando, resulta condensador un diálogo entre algunas/os docentes en el marco del Taller de educadores del año 2019, en el cual se presentaron argumentos tanto a favor de *elegir* trabajar y *permanecer* «en estas escuelas», como en apoyo a la posibilidad de trasladarse, sea «por cuestión del colectivo, por cuestión de dinero, de tiempo»:

Marta: Nos pasa en nuestra escuela, por ejemplo... en el turno de tarde, es un grupo de gente que decidió estar ahí, al momento de titularizar decidió quedarse ahí y es un grupo de trabajo excelente. A la mañana ya hay docentes muy grandes que se están jubilando, queda el puesto abierto, titularizan, están un año...

Julia: Y después de van...

Marta: Después se van. Entonces todavía no se formó un grupo de trabajo en el turno de mañana, que es el turno en el que estoy yo ahora

Julia: Pero eso lo hablábamos, que, por ahí, bueno, tenemos el derecho de trasladarnos, ¿por qué? por cuestión del colectivo, por cuestión de dinero, de tiempo... entonces uno se trata de acercarse a su lugar.

Marta: Perdón. Eh... pero eso no tiene nada que ver, porque hay compañeras, como dijo ella que es de Carcarañá, ¿Carcarañá es? Y sin embargo donde eligió estar, es donde se sintió cómoda y donde sintió que es su lugar de pertenencia. Yo creo que pasa por ese lugar, no por tomarse colectivo por viajar por nada. [Lo dice enfáticamente]

Viviana: La parte económica pesa un montón

Marta: Pesa, pero también la cuestión emocional y el lugar de pertenencia que siente cada uno. Yo, por ejemplo, la escuela donde trabajo, pasa exactamente lo mismo que dice la compañera: hay dos o tres cargos dónde están así, siempre dando vueltas. Es más, cuando yo ingresé, la primer semana me robaron la auxiliar y la batería del auto, y yo estaba embarazada de 8 meses, y todo el mundo pensó que yo me iba a ir y que no iba a volver. Pero para mí fue el lugar de pertenencia, más allá de que me robaron y de todas las cuestiones económicas que pueda haber  
Guadalupe: Creo que no se dan cuenta, la mayoría, de que nosotros estamos trabajando con personas [...]

Marta: Porque lo primero que te dicen los chicos: "Seño, ¿vos el año que viene te vas?", es lo primero que te preguntan

Ma. Isabel: (...) me queda lejos, gasto nafta y colectivo. Sin embargo, el afecto que siento por la escuela, por los chicos y por las personas, me llaman a quedarme, y con 20 años de antigüedad me podría haber ido tranquilamente.

Marta: Gente... somos docentes de la guardia vieja donde ahora estamos en un sistema donde todos los años hay titularizaciones. Entonces, me planteo que llego y digo: agarro donde puedo, total el año que viene me traslado. No es lo mismo nosotras, que tenemos veintipico de años de antigüedad, donde realmente tuvimos que remarla para poder titularizar... ahora que todos los años, entonces agarro donde puedo, total el año que viene me voy. A parte, también otra de las situaciones es que está la planta permanente, pero son docentes que se están por jubilar y se

piden licencia todo el año, y está todo el año lleno de reemplazantes, que pasa en todas las escuelas también.

Viviana: Eso es lo maravilloso que tiene nuestra formación y nuestro trabajo, que nos permite ubicarnos en el lugar que nos sentimos cómodos. Porque otros trabajos no te lo permiten. Y nosotros tenemos esa posibilidad, y hay que valorarla.

Nahuel: Pero ahí también hay un poco de compromiso, y la ética de trabajo...

Marta: Por eso, compromiso...

Nahuel: Yo sí sé que tengo mi derecho como trabajador a conseguir una estabilidad laboral, pero no sé, me llega a tocar en Acebal y sé que no voy a poder ir todos los días o se me va a complicar diría: bueno espero un año más, me arriesgo o no me arriesgo a que siga pasando eso del concurso (...)

Inés: Si, yo también algo que comentábamos con las chicas (...) estos docentes que a lo mejor toman y se van por cuestiones... no alcanzan, no terminan... cuando terminan de conocer el barrio o a los chicos o a los padres, ya se van. Y a lo mejor ya es tarde. A lo mejor, se hubiesen quedado un año más (...)

Viviana: Yo hace 28 años estoy en la misma escuela, pero el que quiere irse tiene el derecho a irse de la escuela, poder ir a otra comunidad y conocer y compartir otra cosa. (T.E RNº13, 22/10/2019)

Habría que agregar que, junto con estas distancias simbólicas construidas por las y los docentes «de la guardia vieja» para desmarcarse de aquellos/as que consideran que están «de paso», también se producen prácticas y sentidos de reconocimiento hacia quienes, en general, se desempeñan en «estas escuelas», las cuales pueden llegar a trascender ciertas diferencias en cuanto a posicionamientos ideológicos o modos de trabajar: «Yo podré tener diferencias, por ejemplo en mi escuela, con todas y cada una de ellas [risas] que siempre tengo algo para decir, pero si hay algo que veo es el compromiso de esas mujeres» (Virginia, RNº59, 26/10/2022. T.E); «La verdad es que me siento re contento con todos los pibes que tengo, con todos los alumnos... con la directora, con los maestros, con la portera, con todas las diferencias que a veces podemos tener» (Gastón, RNº3, 28/10/2016. T.E); «Somos los maestros que trabajamos en estas escuelas los que sostenemos y que intentamos achicar la brecha» (Romina, RNº3, 28/10/2016. T.E); «Un aplauso para todos los que nos seguimos quedando» (directora de *Escuela EIB*, RNº48, 23/02/2022. Reunión Institucional de apertura de Ciclo lectivo); «hay compañeras que tenemos una idea y otras que tienen otra, y es una puja, como la cuestión de clase, es constantemente una puja, de la misma manera hay en la escuela (...) con los compañeros tenemos que entregar el corazón también» (Claudia, RNº3, 28/10/2016. T.E).

Los **equipos directivos** de las escuelas constituyen otra dimensión escolar clave. Si bien, como hemos explicitado, este estudio se focaliza en las y los docentes, no podemos dejar de reconocer el papel de relevancia de los equipos directivos. En términos de composición, éstos varían en cantidad de directoras/es y vicedirectoras/es según la categoría de cada escuela. De acuerdo con lo relevado, las y los docentes reconocen y expresan valoraciones positivas sobre aquellos equipos directivos que, además de permanecer en las mismas escuelas por considerables períodos de tiempo, se comprometen con la comunidad y promueven proyectos «interesantes» (Diego, RNº5, 11/11/2016. T.E): «tenemos una dirección en la escuela que es

genial porque la verdad que es re comprometida con la comunidad» (Gastón, RN°1, 21/10/2016. T.E); «me siento acompañada por mis compañeras y por la dirección de la escuela que la verdad que me tienen bastante paciencia, me guía bastante» (Virginia, RN°59, 26/10/2022. T.E). Aun así, pese a la existencia de algún tipo de reconocimiento o valoración positiva por parte de ciertas/os docentes sobre de la forma de trabajar de algunos equipos directivos, con ello no queremos plantear, de ningún modo, que en las escuelas no se produzcan situaciones conflictivas o tensionales entre directivos y docentes, sean éstas suscitadas por cuestiones ideológicas o discrepancias en los modos de trabajar -retomaremos la relación docentes y directivos en los Capítulos II y IV-.

Yo me planté en la dirección y yo le dije que yo no iba a hacer el plan anual mentiroso (...) para que queden bien con los de arriba (Soledad, RN°15, 05/11/2019. T.E)

Lo que noto es que los vicedirectores siempre están ocupados en el trabajo administrativo, muy pocas veces me ha tocado que venga un director a ver al salón como trabajas, qué necesitas (...) metidos adentro, haciendo trabajo administrativo (...) la función del vicedirector es lo pedagógico (...) en sí lo que tiene que estar es al lado del maestro (Ana, RN°17, 12/11/2019. T.E)

Depende de las escuelas, porque a veces los vicedirectivos no tienen secretario, por ejemplo, entonces hacen el trabajo del secretario (Mariana, RN°17, 12/11/2019. T.E)

Sin embargo, lo que nos interesa destacar aquí es que, aún con diferencias en los modos de trabajar -suscitadas, a veces, porque el cumplimiento de una cantidad en ascenso de requerimientos administrativos y rendiciones le quitan tiempo al equipo directivo para abocarse a lo pedagógico- el lugar de la dirección puede ser valorado tanto por las tareas que sí realizan como por las que, potencialmente, podrían llevar adelante: «qué importante que es la función del equipo directivo acompañando, asesorando» (Mariela, RN°19, 26/11/2019. T.E). Y, sobre todo, cuando a partir de recambios en las direcciones, determinados proyectos se ven obturados:

Hubo una transformación en la escuela que modificó mucho las relaciones (...) con los movimientos, con el tema de los traslados y los cambios de direcciones, hubo una rotación (...) inmediatamente algunas cosas te parecen mal (...) lo que había antes, con el que equipo que se trabajaba antes se podía generar... algún trabajo más asentado en el territorio. Con la nueva, pasaron dos, dos cuerpos directivos, ahora está el actual, y uno de los que pasó fue de transición, pasó y se fue... y no dejó nada (Gastón, RN°19, 26/11/2019. T.E)

[teníamos] una directora (...) un personaje divino, peleábamos todo el día, tremendamente, pero la mina tenía unas pelotas marca cañón. Yo no coincidía en nada, pero coincidía en lo que hacía y lo que le ponía. Entonces merecía mis respetos, pero lógicamente estábamos en las antípodas. Pero era fantástico eso. Cuando esta mujer se jubila agarra una del riñón que quedaba, que siempre estuvo en contra y (...) se terminaron los talleres (Diego, RN°5, 11/11/2016. T.E)

En el turno mañana (...) se trabaja de otra manera. Hay dos vicedirectoras que están firmes ahí, van todos los días. El turno tarde es... super dinámico. Se va una viene la otra, se va una viene la otra (Laura, RN°3, 28/10/2016, T.E)

Un «apoyo» y acompañamiento de la dirección que, aunque a veces haya que «exigirlo», las y los docentes visualizan como «necesario» y como «parte de la función» que deben cumplir las y los directivos (Mariela, RNº19, 26/11/2019. T.E):

Sentate con tu maestro y decile: mirá, si vas por ese lado, toma ese ejercicio, vamos a planificar juntas. Esa ayuda (...) lo veo como algo que es necesario ante tantos problemas que se presentan (Ana, RNº17, 12/11/2019. T.E)

Continuamos esta descripción escolar, tal vez, por una de sus «condiciones materiales» más obvias: **los edificios escolares** (Rockwell y Mercado, 2003). A la distinción en cuanto a su tamaño, esto es, que algunas escuelas son muy grandes, «es una escuela monstruo, le digo yo (...) te perdés» (Lorena, RNº59, 26/10/2022. T.E), otras muy pequeñas, «esta escuela es diminuta» (Florencia, RNº59, 26/10/2022. T.E), y la mayoría de dimensión intermedia, cabe añadir la situación contractual de los inmuebles. En este sentido, registramos que, si bien la mayoría posee edificio propio, algunas escuelas alquilan el inmueble. En cuanto a estas últimas, resulta importante destacar que uno de los efectos negativos que trae aparejada esta irregular situación es que, con mayor frecuencia que en las demás, la inversión necesaria para mantener edificios, en ocasiones, centenarios, tiende a ser nula o insuficiente.

[acerca de la escuela] es una casona vieja (...) al ser alquilada, el gobierno es como que bueno, emparcha un poquito por acá, un poquito por allá, pero no hace ninguna obra de gran magnitud porque como el edificio es alquilado... y tiene más de 100 años (Julia, RNº16, 05/11/2019. T.E).

A ello cabe agregar que muchas de las escuelas que en la actualidad presentan edificios más nuevos, «con poca antigüedad», fueron construidas luego de décadas de funcionar en inmuebles alquilados: «La escuela [es un] edificio de construcción nueva, de material, con poca antigüedad (...) antes estaba en un edificio alquilado» (Ramón, RNº16, 05/11/2019. T.E).

Algunas escuelas comenzaron siendo una «casilla» y fueron «ensamblándose por partes» deviniendo, en el presente, en construcciones que combinan «paredes de madera y durlock», «paredes de ladrillos» y techos de «chapa» (Gastón, RNº2, 21/10/2016. T.E). Otras, por su parte, fueron edificadas desde sus inicios con material de construcción y a la par que se iba construyendo el barrio: «cuando construyen el barrio construyen la escuela» (Silvia, RNº3, 28/10/2016. T.E). Entre estas últimas, se ubican las escuelas creadas durante la década de los 80, por ejemplo, para «albergar a los hijos de trabajadores metalúrgicos». Contextos barriales que, en la actualidad, presentan características visiblemente diferentes a las de aquel entonces: «ya no es más un barrio de empleados metalúrgicos, por el contrario, hay muchas familias desocupadas, gente que no tiene trabajo, que cobra los planes, que migran de un barrio a otro» (Alejandra, RNº3, 28/10/2016. T.E) -ampliaremos este punto en el Capítulo III-.

Otra dimensión escolar relevante remite a **la matrícula**. Las escuelas primarias de la provincia de Santa Fe se clasifican en diferentes categorías «de acuerdo con la asistencia media anual de alumnos» (Decreto Provincial N°4720/61, art. 7). Se consideran de «primera categoría» los establecimientos educativos que poseen desde 401 hasta 800 estudiantes; de «segunda categoría» los que tienen desde 171 hasta 400 estudiantes; de «tercera categoría» aquellos que poseen desde 61 hasta 170 estudiantes, y de «cuarta categoría» los establecimientos que tienen hasta 60 estudiantes (Decreto Provincial N°4720/61, art. 7). No obstante, pese a que el decreto recién aludido también establece que «el Estado proveerá los medios necesarios para la construcción de locales que permitan el desdoblamiento de las escuelas de primera categoría que en la actualidad superan el máximo de asistencia media establecida en el presente reglamento» (Decreto Provincial N°4720/61, art. 7), existen escuelas que superan, ampliamente, la matrícula establecida como máxima para los establecimientos educativos. Esto supone, entre otras cosas, la existencia de «escuelas superpobladas» (Claudia, RN°1, 21/10/2016. T.E), es decir, que poseen una matrícula de estudiantes numerosa en relación con la capacidad del edificio escolar o el plantel docente designado: «todo lo que les expliqué, la necesidad de cargos, el 15 de marzo no voy a tener tres cargos y tres salones y ¡un maestro va a tener que trabajar en el comedor!» (directora, RN°40, 24/02/2021. Conversación informal). Además de constituir una situación frecuente, nos referimos a la existencia de «escuelas superpobladas», las medidas que, más tarde o más temprano, suelen tomarse al respecto dan cuenta de un amplio y heterogéneo abanico de resoluciones posibles. En el mejor de los casos, esto se resuelve mediante la construcción de edificios nuevos o «anexos» -situación que puede demorar largos años- o, como medida más accesible, se procede al traslado de una parte del estudiantado hacia instituciones cercanas.

Esta escuela tenía una particularidad... tenía 1600 alumnos. Lo mismo que mi pueblo (...) ¿Cómo me voy a perder de elegir una escuela así? (...) tardaron 10 años en hacer otra escuela en el barrio. Pero ¿Qué pasó? La población escolar ya había crecido, no hacía falta otra escuela (Cecilia, RN°10, 10/04/2019. Entrevista).

La escuela contaba con alrededor de 2000 alumnos, como era imposible sostener tanta cantidad de niños se construye un anexo a tres cuadras del establecimiento para enviar algunos alumnos allí. Con el tiempo este anexo se independiza (Alejandra, RN°3, 28/10/2016. T.E)

Junto con estas medidas, otra solución que suele implementarse en aquellas escuelas que requieren de más salones de manera urgente es la opción -supuestamente provisoria- de las «aulas móviles» o «container» hasta tanto se construyan los salones definitivos, tal como documentamos en la Escuela EIB. Allí, debido a la gran cantidad de niños y niñas que asiste con relación al edificio escolar, en el año 2019 se pusieron en funcionamiento dos salones móviles, los cuales, además de resolver sólo parcialmente la cuestión de la escasez de salones -luego veremos porqué-, suscitó nuevos inconvenientes; entre ellos, una significativa reducción del



espacio del patio: «El patio se achicó mucho con los dos salones que pusieron en el patio del Jardín» (Marina, RNº42, 15/04/2021. Conversación Informal). Además, debemos agregar que la transitoriedad de estas aulas, en muchos casos, termina perpetuándose a tal punto que terminan por convertirse en algo más definitivo que provisorio. Luego de tres años, en la Escuela EIB no solamente estas aulas continuaban funcionando, sino que, por diferentes motivos debieron ser reparadas en varias oportunidades. Sin dejar de lado que este tipo de construcciones suelen resultar extremadamente calurosas en verano e intensamente frías en invierno<sup>26</sup>:

La verdad es que es una vergüenza (...) tienen aulas móviles sin aire acondicionado, tienen techo de chapa! donde a la tarde no se puede respirar. Que vaya quince minutos el jueves, ¿vieron que el jueves se anuncian 38 grados? que vaya 15 minutos Cantero [en aquel entonces, ministra de Educación de Santa Fe] a trabajar en estas aulas y se acaban los discursos (dirigente gremial Amsafe, RNº63, 07/03/2023. Marcha docente)

«¡¡¡CON ALTAS Y BAJAS TEMPERATURAS EN LAS AULAS MOVILES NO SE PUEDE ENSEÑAR NI APRENDER!!! [Sic]»; «LAS AULAS DE CHAPAS SON INHABITABLES [Sic]» (RNº63, 07/03/2023, Marcha docente, carteles elaborados por maestras de la Escuela EIB).

Como contracara a estas «escuelas superpobladas», están aquellas que «no tienen matrícula», es decir, que la cantidad de estudiantes es mínima o va en descenso<sup>27</sup>: «Tenemos muy baja matrícula» (Luciana, RNº8, 18/09/2018. Entrevista); «[en la escuela] éramos entre 800 y 1000 chicos y ahora somos 200» (Claudia, RNº10, 10/04/2019. Entrevista). Un escenario que contribuye no sólo al cierre de algunos grados sino, también, a la baja de los cargos docentes: «van cerrando grados» (Luciana, RNº9, 10/04/2019. Entrevista).

Otra dimensión escolar importante se relaciona con los **servicios básicos**, o no, con los que cuentan. En términos generales, se trata de escuelas con problemas estructurales tanto en lo edilicio, «grandes dificultades edilicias y riesgo de seguridad», «techos que se llueven, rajaduras, pantallas de gas en los salones» (Mariana, RNº16, 05/11/2019. T.E); como en el suministro de uno o varios de los servicios básicos tales como gas, agua corriente o luz: «Hay

---

<sup>26</sup>Hubo jornadas en las cuales las clases debieron ser suspendidas como consecuencia de las altas temperaturas y tras la descompensación o desmayo tanto de docentes como de niños y niñas.

<sup>27</sup> El descenso notable en la matrícula en algunas escuelas por lo general no responde a una única causa y, además, tiende a adoptar características más de tipo graduales. A veces, se relaciona con ciertos estigmas asociados a algunas escuelas: «muchos la consideran la peor del circuito porque aceptamos lo peor de los chicos, muchos de los niños del barrio se van a [otras] escuelas [cercanas y no tanto]» (Claudia, RNº10, 10/04/2019. Entrevista). Otras veces, esto tiene que ver con que las familias priorizan enviarlos a escuelas que también cuenten con nivel secundario, de modo de realizar todo el itinerario en un mismo establecimiento. Por último, también registramos la situación de escuelas con matrículas numerosas, que superaban los mil estudiantes -todos del nivel primario- que se desdoblaron dilatadamente luego de largos años, construyendo para ello un nuevo edificio escolar en el barrio, cuando en verdad ya no era necesario, volviendo a aparecer la cuestión de los imaginarios: «Lo cómico de la situación es que la escuela se divide (...) Tardaron 10 años en hacer otra escuela en el barrio. ¿Pero qué paso? La población escolar ya había crecido, no hacía falta otra escuela (...) ya no había bebés... como cuando el barrio se creó. Se abre la otra escuela, la escuela [X], por estas cuestiones de los imaginarios, aquella escuela pasa a ser la de los inteligentes, y la nuestra la de los burros» (Cecilia, RNº10, 10/04/2019. Entrevista).

muchas escuelas que ahora, en el 2023, les falta gas, hay otras que les falta luz y algunas hasta le falta agua» (Dirigente gremial Amsafe, RNº63, 07-03-2023. Movilización docente); «no tenemos gas desde el año anterior (...) y muchas veces [estamos] sin luz, muchas veces» (Cecilia, RNº10, 10/04/2019. Entrevista). Cuando las escuelas carecen de gas, situación que puede prolongarse durante varios años, las mismas quedan imposibilitadas para cocinar y calefaccionar los salones: «nos cagamos de frío (...) los pibes comían en pleno invierno, el invierno pasado, sándwiches» (Claudia, RNº10, 10/04/2019. Entrevista); «como en mi escuela no se cocina no es prioritario el gas, porque sólo es para calefacción, eso es lo que nos dijeron en la reunión en el ministerio» (Cecilia, RNº10, 10/04/2019. Entrevista); «los días que no hay luz y no hay gas son muy feos (...) son difíciles» (Cecilia, RNº10, 10/04/2019. Entrevista). Por otra parte, cuando las escuelas no cuentan con el servicio de agua o, en su defecto, las instalaciones de los baños resultan inadecuadas u obsoletas, o bien se suspenden las clases o se recurre al uso de baños químicos. Asimismo, no queremos pasar por alto que por el mal estado en el que se encuentran ciertos salones, en ocasiones, y fundamentalmente por cuestiones de seguridad, hemos encontrado algunos espacios escolares clausurados.

Hay un aula de laboratorio clausurada por filtrarse agua en la misma al igual que el SUM, que no se puede utilizar por este problema (Julia, RNº15, 05/11/2019. T.E).

[Las] áreas especiales (...) antes contaban con salón propio, pero (...) debieron prestarlo temporalmente a 1er y 2do grado debido a que las aulas de ellos sufrieron el colapso de parte de la mampostería debiendo ser clausuradas por el riesgo que implica utilizarlas (Julia, RNº15, 05/11/2019. T.E).

En línea con lo que describen algunas/os docentes, «Las escuelas periféricas son las que menos tienen recursos, las que son escuelas rancho» (Josefina, RNº5, 11/11/2016. T.E); son «escuelas que se nos vienen abajo» (Mariana, RNº17, 12/11/2019. T.E): está «todo atado con alambres» (Luciana, RNº8, 18/09/2018. Entrevista); tienen «problemas en los desagües [y] goteras en el techo» (Carolina, RNº4, 28/10/2016. T.E). Inclusive, documentamos que en algunas de ellas se producen situaciones extremas como la que, a continuación, aludía una docente: «Estoy en un anexo donde convivo con ratas que me borran el pizarrón» (Laura, RNº13, 22/10/2019. T.E). Un grado de deterioro en los edificios escolares que, por supuesto, adquiere matices según cada realidad particular. Tal es así que una escuela puede presentar mejoras en sus condiciones de infraestructura o equipamiento y estar hecha «una pinturita» como resultado de procesos de lucha y demandas realizadas de manera mancomunada entre la escuela y el barrio.

Es una escuela histórica de lucha (...) esté el gobierno que esté, nosotros, lo que hay que reclamar lo hemos reclamado, lo hemos denunciado (...) no gestionamos... vamos directamente (...) llenamos el colectivo vamos a la EPE, nos vamos con todos... Faltan los vidrios, nos vamos al ministerio... y la escuela está una pinturita (Sandra, 21/10/2016)

La cantidad y calidad de los **recursos y material didáctico e informático** con que cuentan las escuelas también constituye una dimensión clave. En este sentido, hemos relevado que son muchas las escuelas que tienen a disposición una amplia gama recursos tales como material didáctico, computadoras o pantallas portátiles, juegos de mesa, amplificadores, vestuario para las obras de teatro, cañones, materiales para reproducir audio y video, pelotas, metegol, entre otros. Sin embargo, conjuntamente con ello, se observa que la posibilidad real de hacer uso de muchos de ellos, fundamentalmente los informáticos o tecnológicos, tiende a verse limitada considerablemente ante la situación, bastante habitual, de no disponer de internet en la escuela -a veces, la señal es débil y no llega a todos los salones; otras veces, ni siquiera cuentan con este servicio-. De manera que, en ocasiones, más que una escasez de recursos materiales, aquello que termina condicionando el uso de ciertos recursos remite, más bien, a determinantes invisibles: «La señal de Internet es muy débil por dicho motivo, las computadoras no pueden utilizarse conectadas» (Paula, RNº4, 28/10/2016. T.E). Con todo, las y los docentes tratan de «buscarle la vuelta», o bien llevando el material audiovisual en dispositivos externos para evitar la necesidad de conectividad; o bien, *robando* señal a los espacios que sí cuentan con buena señal de internet como, por ejemplo, la dirección:

No teníamos Internet (...) tenía la dirección Internet, no llegaba a la sala de informática, entonces le propuse a la directora que utilicemos el Internet de la dirección pero con un extensor de wifi, lo pusimos a mitad de camino y ahora le robamos wifi a la directora, pero con esa cosa tan sencilla logramos que todas las netbook, tenemos el carro de aula digital (Matías, RNº5, 11/11/2016. T.E)

Otra dimensión escolar relevante es «**Jornada Ampliada**», un proyecto curricular impulsado por el Ministerio de Educación de la provincia en el año 2014 destinado a escuelas primarias públicas en «contextos de vulnerabilidad social», cuyo objetivo fue extender dos horas la jornada escolar (Res. Nº1924/2013 Min. de Educación Sta. Fe). Resulta interesante mencionar este proyecto ya que, si bien no participan de él la totalidad de las escuelas exploradas, su puesta en práctica modifica notablemente la cotidianeidad escolar en varios sentidos. En principio, porque Jornada Ampliada extiende la jornada escolar de las y los estudiantes dos horas más<sup>28</sup>. Quienes asisten a la escuela en el turno mañana deben quedarse dos horas más y, quienes lo hacen en el turno tarde ingresan dos horas antes. Además, las y los docentes que están a cargo de estas horas suelen ser parte del plantel docente de la escuela, fundamentalmente, porque tienen prioridad en el «escalafón interno», aunque por supuesto, a veces también se debe recurrir al escalafón general para cubrir esas horas docentes de Jornada Ampliada. Por último, habría que agregar la superposición de turnos y la escasez de salones que, inevitablemente, trae

---

<sup>28</sup> Las horas cátedra en la escuela primaria constan de 40 minutos.

aparejado este proyecto ya que, entre las 11:30 y las 13:30 hs., coinciden en la escuela los y las estudiantes de ambos turnos, situación que, generalmente, tiende a resolverse en el devenir de cada jornada.

Otra dimensión clave que no podemos eludir es el **comedor escolar**, un «servicio esencial» que está presente, sin excepción, en todas las escuelas exploradas (Circular N°003/20, Min. de Educación de Santa Fe). Lo que varía es, en primer lugar, que algunas escuelas cuentan con cocina propia para elaborar las comidas diarias y otras, al no poseer cocina, reciben regularmente las viandas desde la cocina centralizada o escuela proveedora: «En nuestra escuela no se cocina. La comida se trae hecha de una cocina central» (Cecilia, RN°10, 10/04/2019. Entrevista). En segundo lugar, difieren en cuanto a que algunas escuelas cuentan con un espacio fijo destinado para la alimentación, comúnmente conocido como comedor escolar, y otras, al no poseer -momentánea o definitivamente- un lugar reservado para ello, deben, o bien llevar a cabo los momentos de la alimentación dentro de sus salones: «Desayunan y almuerzan en el salón»; o bien, trasladarse hacia alguna escuela cercana que sí cuente con comedor:

La escuela cuenta con cocina para la copa de leche, pero no posee comedor, tampoco gas natural, entonces un porcentaje de los estudiantes se traslada a la escuela [X], que está a un par de cuadras, que sí posee comedor. Se comparte comedor con esa escuela. (Julia, RN°15, 05/11/2019. T.E)

Un asunto que, si bien no vamos a abordar en profundidad, resulta importante visibilizar se refiere a los modos en que puede ser organizado el espacio y el tiempo del comedor, situación en la que las y los asistentes escolares desempeñan un papel destacado. Tal es así que, según señalan algunas/os docentes, el comedor escolar puede llegar a convertirse en una institución más dentro de la escuela, con tiempos y reglas propias: «¿No les pasa que el comedor es una institución más adentro de la escuela? Vos por más que vayas y digas algo... “nuestro comedor tiene otras reglas, otra cosa...”» (Noelia, RN°15, 05/11/2019. T.E); «Hay que pedir permiso para sacar una naranja (...) Yo fui a pedir naranja, y me mandaron a pedir permiso a la directora» (Laura, RN°15, 05/11/2019. T.E); «A nosotros nos pasa con los comedores escolares que vienen las asistentes y (...) controlan el tiempo en el que comen y los pibes tienen que comer... ¿Cómo impacta el comedor en la escuela? (...) Ellas te dicen: “a ver, si no comen toda la fruta, no se la dan, no se la dan”, “tienen que comer todos los días, no pueden elegir...” ¿Por qué no, por qué no pueden elegir?» (Mariana, RN°15, 05/11/2019. T.E). Indicios que sugieren dinámicas y relaciones particulares en el espacio del comedor escolar que, sin duda, requieren de un análisis en mayor profundidad.

Para cerrar con esta caracterización general de las escuelas, nos detendremos por un momento en otras cuatro dimensiones más: **los actos y festejos escolares; los paseos educativos; la cooperadora y los recreos.**

**Los actos y festejos escolares** son actividades escolares, en la mayoría de los casos, a cargo de las y los docentes, que requieren del despliegue de una multiplicidad de tareas: desde la parte creativa, pasando por los vestuarios y ensayos, la convocatoria a las familias, hasta su coordinación y ejecución. Al ser eventos que requieren de una importante inversión de tiempo y energía -a veces, también, de dinero para la compra de los materiales necesarios- las y los docentes suelen establecer acuerdos, más de tipo informales, respecto de qué festejos o actos asumirá cada una/o durante el año lectivo distribuyéndose, además, las distintas tareas en cada caso tales como confeccionar telones y vestuarios, los libretos, la difusión, la musicalización y los ensayos. Resulta interesante destacar el carácter dinámico que poseen estas actividades puesto que los sentidos y significados que adquiera determinada celebración o acto escolar va a depender, en gran medida, de la perspectiva o enfoque que le impriman aquellas/os docentes que, eventualmente, estén a su cargo. Esto favorece no sólo que el sentido de determinado festejo pueda cambiar en una misma escuela año tras año, sino, además, que los enfoques dados a un mismo acto difieran tanto entre un turno y otro que termine pareciendo que se trata de dos escuelas diferentes.

Yo el otro día miraba mi propia escuela, el acto del 12 de octubre del turno mañana que llegaba Colón con la carabela y el acto que hicimos a la tarde donde centramos la cuestión de la identidad de los pueblos originarios y parecían dos escuelas ¡de dos épocas diferentes! (Juan, RNº3, 28/10/2016. T.E)

Hay un acto a la mañana y un acto a la escuela y hay compañeras que tenemos una idea y otras que tienen otra (Claudia, RNº3, 28/10/2016, T.E)

En cuanto a los **paseos escolares**, observamos que desde las escuelas suelen efectuarse todo tipo de propuestas con el objetivo de salir de excursión con las y los estudiantes -visitas a museos, al Monumento a la Bandera o a otros puntos emblemáticos de la ciudad, así como participar en torneos deportivos, de ajedrez, entre otras opciones-. Sin embargo, uno de los obstáculos más frecuentes con los que suelen tropezar muchas de estas propuestas es la falta de presupuesto en las escuelas para afrontar el gasto que implica, fundamentalmente, el tema del traslado. Cabe recordar que todas las escuelas con las que hemos trabajado, además de estar ubicadas en contextos de pobreza urbana, se encuentran alejadas de la zona céntrica de la ciudad y, por ende, de varios de los centros culturales o puntos más emblemáticos de Rosario. Teniendo en cuenta ello, es posible desprender dos cuestiones. En primer lugar, «la cuestión de sentir y pertenecer». Esto es, aquellas valoraciones y significados atribuidos por las y los estudiantes a las excursiones y paseos a la zona céntrica urbana que tienden a ubicarse como

habitantes de las afueras de la ciudad: «Los pibes dicen “vamos a Rosario”». Conjuntamente, aquellas imágenes y sentidos docentes sobre la ciudad a la que, precisamente, se proponen llevar a sus estudiantes de paseo escolar: una «ciudad re careta» o «que deja excluidos a los otros».

Los pibes dicen “vamos a Rosario”. Yo cuando empecé a escuchar eso, para mí fue muy fuerte, porque, más allá de que la escuela, organizamos actividades, nosotros salimos en colectivo de línea (...) Yo estoy en (...) O sea, del otro lado de Circunvalación (...) Son pocos los pibes que llegan al centro, que vienen a laburar, o sea, a andar por la noche, agarrar unos manguitos de algo. Pero la mayoría no. En la escuela hacemos propuestas infinitas, pero semejante marca subjetiva no alcanza... con que nosotros vengamos al museo, vayamos al jardín de los niños, vengamos al monumento... (Claudia, RNº5, 11/11/2016. T.E)

Está la Rosario muy rica, con muchos edificios, con muchas plantas, con muchas plazas, la Rosario del country cerrado, la Rosario con los country semiabiertos, la Rosario con cientos de miles de barrios, bueno, cientos de miles no, con la cantidad de barrios y villas, poblado de villas miserables, no hay una sola Rosario. No hay una sola lectura de esta ciudad. Para mí es una ciudad re careta. Muy careta (Gastón, RNº5, 11/11/2016. T.E)

Pero la pregunta es si nosotros enseñamos para que (...) nuestros chicos lleguen a la ciudad, esa que deja excluidos a los otros (...) No me interesa Rosario. Me interesa si el chico, [si] nosotros estamos enseñando para que construya otro tipo de sociedad y otro tipo de ciudad (Diego, RNº5, 11/11/2016. T.E)

En segundo lugar, observamos que en la mayoría de las escuelas se despliegan numerosas y singulares estrategias para realizar, de todos modos, los paseos y excursiones educativas: «Todo lo que sea gratis nosotros vamos a todos lados»; «tratamos de organizar algo más económico para que pudieran estar todos»; «[hacemos] todo en colectivo de línea». Para quienes transitamos las escuelas diariamente, resulta habitual toparse con la puesta en escena -en cualquier momento del año- de «actividades para recaudar dinero» tales como ferias, kioscos, venta de alimentos o ropa, rifas, kermesse, bingo, entre otras: «Se venden huevos, tortas, pizza, lo que sea» (Luciana, RNº9, 10/04/2019. Entrevista); «Nosotros, como todo el mundo, vendemos cosas para juntar plata para el paseíto»; (Tomás, RNº50, 26/04/2022. Observación de Jornada Escolar). Tampoco parece sorprender demasiado -mucho menos a las y los docentes- la recurrente escena en la cual las y los encargados de llevar determinados elementos o alimentos a la escuela para su venta sean quienes, finalmente, terminan comprándolos a un precio superior: «Cuando hacen actividades para vender cosas, en realidad, compramos los maestros» (Luciana, RNº9, 10/04/2019. Entrevista).

A partir de lo desarrollado hasta aquí, tal vez, sea posible deducir que **las cooperadoras** de estas escuelas no suelen manejar cantidades significativas de dinero. Integradas, muchas veces, por el mínimo requerido: «la cooperadora de la escuela es una portera, un maestro y alguna mamá que conseguís» (Cecilia, RNº10, 10/04/2019. Entrevista), el pago voluntario de la cuota suele ser, más bien, la excepción: «pocas familias realizan el aporte voluntario de la

cooperadora (...) por ser una población de escasos recursos» (Paula, RNº4, 28/10/2016. T.E) - dimensión, sin duda, que merece ser profundizada dado que el manejo de dinero, aun siendo mínimo, puede poner en juego o desencadenar situaciones de otro orden vinculadas, por ejemplo, a la rendición del dinero o a los usos que se le pueda dar-.

El **recreo**, por su parte, constituye un tiempo y un espacio singular de la jornada escolar, con dinámicas propias y sentidos diferenciales según los sujetos que participan en él. Así pues, mientras que para las niñas y niños se espera que los recreos constituyan un tiempo de descanso o de juego entre pares, para las y los docentes éstos representan tiempo del que deben estar a cargo con el objetivo de evitar -o reducir- episodios vinculados con golpes, caídas u otros accidentes. Sobre todo, cuando dicha tarea de cuidado de los recreos proviene de pedidos explícitos por parte de la dirección: «En nuestra institución (...) tenemos que cuidar los recreos... porque había problemas de conducta en los recreos y había accidentes (...) eso sería un registro aparte, el recreo» (Florencia, RNº59, 26/10/2022. T.E); «Los alumnos salen al recreo y los acompaño ya que me toca cuidar el recreo» (Gastón, RNº4, 28/10/2016. T.E).

Por último, en relación con las características generales de las escuelas exploradas, no podemos dejar de mencionar ciertas transformaciones y problemáticas barriales -aunque ello será profundizado en el Capítulo III-.

La escuela antes marcaba una diferencia (...) es como que la calle nos comió la escuela, como que se metió todo el código de la calle» (Diego, RNº5, 11/11/2016. T.E)

Se fue transformando la escuela (...) en un principio era una cosa, los chicos se iban sin zapatillas, descalzos, y que sé yo cuanto, ahí veíamos la realidad de la pobreza. Después de a poco se fue transformando a causa de la droga. Hoy a ellos no le faltan zapatillas, pero bueno sabemos que... no sé, dentro de un par de años quizás o estén regalando vidas, quizás dentro de seis meses estén muertos porque la mayoría trabaja en búnker (Graciela, RNº1, 21/10/2016. T.E).

Las y los docentes señalan que «las escuelas no están ajenas a lo que socialmente sucede» (RNº55, 13/06/2022. Movilización y acto docente); más aún, aluden que son «caja de resonancia de lo que ocurre en el barrio» (Sandra, RNº1, 21/10/2016. T.E). Dentro de esta trama, en donde lo «urgente» o lo «inmediato» tiende a ir desplazando «lo importante», el trabajo docente no queda ajeno.

Uno va dejando lo importante por lo urgente y en la escuela sucede mucho eso, o sea, lo inmediato es lo que hay resolver (Claudia, RNº19, 26/11/2019. T.E)

Al mismo tiempo, muchas/os docentes reconocen que el hecho de tener que «correr ante la urgencia» no debe obturar la posibilidad de buscar o «idear soluciones distintas, pero no corriendo solamente (...) sí, es verdad, no tenemos más recursos... tenemos que tapar agujeros, pero no nos quedemos en eso. No nos quedemos en eso porque si no me parece que le estamos errando» (María, RNº1, 21/10/2016. T.E).

### 1.2.2 Acerca de la Escuela *María Teresa*

«Una escuela cargada de militancia social» (Luciana, RN°6, 07/07/2017. T.E)

Mi llegada a la escuela *María Teresa* tiene que ver, en muchos aspectos, con Luciana, una docente que conocí en el Taller de Educadores en el año 2016. En esa ocasión, además de presentarse como docente de Lengua en sexto y séptimo grado, añadió: «hace quince años que trabajo ahí» (RN°1, 21/10/2016. T.E). Una situación de antigüedad en el cargo que, más que la excepción, representaba la norma en su escuela: «la mayoría pertenecemos, estamos, tenemos muchos lazos con la comunidad porque hace muchos años que estamos» (RN°1, 21/10/2016. T.E). Hubo, además, en ese encuentro del Taller otras referencias a la *Escuela María Teresa* que captaron mi atención. Por ejemplo, la particular situación de que se trataba de una escuela creada en los años 70, inicialmente de gestión privada y que, luego, en los 2000, se había transformado en una escuela de gestión estatal:

Fue una escuela que... una escuela comunitaria, que era popular, que era una mutual, que no era pública y que hace unos 4, 5 años, se transformó en una escuela pública (...) Esa escuela tuvo muchos avatares (...) en la década del 80 algunos... ahí hubo directoras y maestros que empezaron a organizar a los desocupados. Y los primeros cortes de ruta que se hicieron en la circunvalación, en esta ciudad, partieron de la escuela [María Teresa] (Bruno, RN°1, 21/10/2016. T.E)

A lo largo de los encuentros en el marco del T.E, Luciana fue ampliando sus descripciones respecto de la *Escuela María Teresa*. En este sentido refirió que, pese a los esfuerzos, «sacrificios» e «innovaciones pedagógicas» que se realizaban cotidianamente para que los chicos y chicas aprendieran, los niveles -en términos de rendimiento escolar- eran bajos: «no es bajo porque nosotros no le pongamos onda, porque uno le pone toda ¿no? Yo creo que viene por lado» (Luciana, RN°3, 28/10/2016. T.E). Entre las explicaciones a ello, Luciana puso el acento en los procesos de desigualdad estructural que hacían, a pesar de «todo el sacrificio que se hace», que la realidad fuese otra:

Acá hay un sistema que se está chupando a estos pibes, hay un sistema que... los pibes terminan séptimo, porque me pasó con otros chicos que han pasado por mí... y uno está preso y otro y ¿y Carlitos? Y, Carlitos no... está en Coronda. Y el otro... y le dieron un tiro, y éste... y decís ¿y cómo llegó a eso, si tenés la misma maestra y siempre pusiste todo, no? ¿Qué es lo que pasó en el camino de esos tantos pibes, no? Y es que acá hay otra realidad (Luciana, RN°3, 28/10/2016. T.E).

Tras esos encuentros durante el 2016, en el marco del T.E volví a encontrarme con Luciana, y con otras/os docentes participantes, en el año 2017 ahora embarcadas/os en la tarea de elaborar una Revista que compilara producciones propias -recuperando el material generado en dicha experiencia-. Luciana participó activamente de tales encuentros de escritura como en la elaboración de la Revista, publicada en noviembre del 2019 bajo el título: «Trabajo docente



en Contextos de Pobreza Urbana y Taller de Educadores. Las/os maestras/os escriben»<sup>29</sup>. La potencia del artículo elaborado por Luciana, además de contar con una interesante historización de la *Escuela María Teresa*, reside en que fue elaborado en colaboración con aquellas docentes que participaron de la vida de la escuela desde sus inicios: «toda la historia de la escuela yo lo hice con las chicas que estaban allá<sup>30</sup>» (Luciana, RN°8, 18/09/2018. Entrevista).

En el año 2018 contacté nuevamente a Luciana, en esta oportunidad, para consultarle si podía asistir a la *Escuela María Teresa* en el marco de la investigación doctoral, a lo cual aceptó sin inconvenientes. El día pactado para el encuentro, unos minutos antes, recibí un audio de WhatsApp de Luciana que, si bien no estaba dirigido hacia mí, decidí registrar de todos modos. El contenido del mensaje, aunque breve, aportaba pistas sobre aquello que yo pretendía dar cuenta, es decir, sobre el trabajo docente en su configuración cotidiana en escuelas insertas en contextos de pobreza y desigualdad social:

estoy yendo [a la escuela]... ahora me van a tener que ayudar porque estoy yendo con los 25 kilos de fideos (...) me los hizo en paquetes de medio kilo, o sea que tengo 50 paquetes y los jaimitos... y tengo el auto... [lleno] (Luciana, RN°7, 18-09-2018. WSP).

El viaje en automóvil hasta la escuela, según el GPS, no debía tomarme más de 20 minutos. Sin embargo, el arribo a la misma me llevó algunos minutos más de lo esperado, fundamentalmente, porque el GPS me llevó a otra escuela, cercana a *María Teresa*, pero otra escuela al fin. Sin saber exactamente hacia dónde dirigirme, no tuve otra alternativa más que llamar por teléfono a Luciana para que me indicara cómo llegar -situación que se resolvió rápidamente gracias a que me compartió su ubicación por WhatsApp-. Estacioné el automóvil a unos metros de la escuela, frente al Centro de Salud que está a la vuelta y caminé hasta llegar a la escuela. En la esquina observé un mural sobre una pared blanca en la cual estaba escrito el nombre del barrio. Lo llamativo de dicho mural fue que había un arma de fuego dibujada, de considerables dimensiones, en reemplazo de una de las letras que contiene el nombre del barrio. Continué caminando hasta llegar a la escuela y una portera salió a mi encuentro. Mencioné que estaba buscando a Luciana y amablemente, aunque sin mediar más palabras, me hizo pasar, indicándome que seguramente estaría en el fondo. Crucé el patio, mitad cubierto y mitad descubierto, y llegué a la sala señalada por la portera. Como la puerta estaba abierta, ingresé.

La sala, oficia de varias cosas a la vez: sala de maestros/as, biblioteca y sala de video. Tiene una mesa larga y sillas alrededor. Sobre la mesa se observan varios equipos de mate, el cuaderno

---

<sup>29</sup> En la publicación de esa Revista, publicada por Amsafe en el año 2019, se presentaron cinco escritos. Cuatro de ellos de autoría colectiva, y uno escrito en forma individual. Todos/as los/as autores/as participaron del T.E 2016. Los escritos se elaboraron a partir del material generado en los encuentros y a partir de sus propias descripciones de las escuelas en las que se encontraban trabajando. Nos encontramos 3 veces durante el 2017 en encuentros de escritura y terminamos de definir cuestiones de estilo a través de intercambios por correo electrónico. La presentación del mismo se realizó el noviembre de 2019, junto con los participantes del T.E del 2019.

<sup>30</sup> «Que estaban allá» se refiere a las docentes que estuvieron en la primera ubicación que tuvo la escuela.

donde firman los docentes, algunas planillas y alimentos. En el fondo de esta sala hay un televisor que cuelga de la pared, el cual está dentro de una estructura de hierro. También hay estantes con libros sobre todas las paredes, algunos de ellos clasificados con etiquetas que indican diferentes grados (RN°8, 18/06/2018).

Saludé a Luciana, me presentó a las maestras que estaban con ella e inmediatamente nos sentamos alrededor de la mesa y comenzamos a charlar sobre la escuela. Sin embargo, al percibir el ruido que había en la sala, me propuso esperar hasta las 13 hs., momento que las maestras irían a dar clases. «Vamos a estar más tranquilas», concluyó (Luciana, RN°8, 18/09/2018. Entrevista). Entre los diálogos de los y las docentes que se encontraban allí, pude identificar que hablaban sobre algún suceso reciente ocurrido en las cercanías de la escuela: «corridas a la vuelta», «pelea entre varias personas», «no quise ni mirar, caminé rápido para la escuela», «está la policía», «escuché tiros», «el rey de la efedrina». Hablaban varios/as a la vez, aunque, no pasó mucho tiempo hasta que regresaron a sus conversaciones anteriores. A medida que ingresaban nuevas/os docentes a la sala, Luciana me iba presentando, refiriendo que nos habíamos conocido en un Taller sobre «escuelas marginales» y que el motivo de mi presencia era para contarme «un poco sobre la escuela» (RN°8, 18/09/2018).

El timbre sonó a las 13 y salimos al patio. Era un día soleado y caluroso. Mientras algunas niñas y niños comenzaban a formarse en fila, bajo la supervisión de sus docentes, yo me dispuse a observar la escuela. El patio cuenta con dos juegos de metegol y, al momento de esa visita, todo un sector de la escuela se encontraba en obras. Como testimonio de ello, se podían ver montañas de arena, ladrillos, media sombras que habilitaban -o deshabilitaban- el tránsito por ciertos sectores de la escuela. En un ambiente de bullicio, risas y reiteradas solicitudes docentes a los niños y niñas para que se formen en fila y hagan silencio, la directora realizó el tradicional saludo: «buenos días chicos», a lo que ellos/as respondieron: «buenos días señorita Mónica». A continuación, el mismo ritual fue realizado por el vicedirector, quien obtuvo una respuesta similar por parte de los niños y niñas. Entre tanto, una docente señaló que era el cumpleaños de uno de los niños y todos, en coro, comenzaron a cantar el feliz cumpleaños. Luego de ello, estudiantes y docentes comenzaron a ingresar a sus respectivos salones. A raíz de que la sala de maestras y maestros aún continuaba ocupada, Luciana sugirió que fuéramos a la dirección. De camino, nos encontramos a la directora y al vicedirector, me presentó a ambos y, sin más preámbulos, continuamos hacia la dirección.

*María Teresa* «es una escuela cargada de militancia social», manifiesta Luciana (RN°6, 07/07/2017. T.E). Ello se relaciona, por un lado, con quien fuera «la fundadora y primera directora de la escuela», una reconocida militante y educadora popular que años más tarde, durante la última dictadura cívico-militar, debió exiliarse a otro país (Luciana, RN°6, 07/07/2017. T.E). Por otro lado, esta expresión halla sus raíces en temporalidades previas a la creación de la

escuela, más precisamente, en la década de los 70, período en que las familias que habitaban el barrio *María Teresa* demandaron la construcción de una escuela en el barrio. Un reclamo que finalmente se vio concretado en el año 1973, como decíamos, gracias a la activa participación que tuvieron las familias (Charpentier, 2011): «[la escuela] fue construida en 1973 por los padres de los alumnos» (Luciana. RN°6, 07/07/2017. T.E).

Como vimos, *María Teresa* comenzó siendo una escuela de gestión privada que contaba con tres niveles educativos: inicial, primario y secundario. En el año 2000 debió mudarse a un nuevo edificio y, en el año 2009, el Ministerio de Educación de Santa Fe la oficializó, es decir, *María Teresa* pasó de ser una escuela de gestión privada a ser de gestión estatal: «fuimos la única escuela de Santa Fe que nos oficializan (...) manteniendo los cargos» (Luciana, RN°8, 18/09/2018. Entrevista). Luego, en el año 2012, en esta escuela tuvo lugar otro proceso: «fusionan» a *María Teresa* con otra escuela cercana que contaba con baja matrícula.

Quiere decir que traen a todo el plantel de la [escuela X] a trabajar con nosotros y en ese edificio ellos arman la secundaria y a la vez, independizan el Jardín (...) fuimos una de las escuelas creadas [hace señas de comillas] que ya estábamos funcionando [se ríe] (...) entonces, hoy, nosotros funcionamos en un edificio que era ya de la privada (Luciana, RN°8, 18/09/2018. Entrevista).

De modo que, en este edificio escolar ubicado en el nuevo barrio *María Teresa* -que recordemos, ya existía previo a su oficialización- en la actualidad convive el plantel de ambas escuelas. Ello significó, por un lado, que «el plantel [docente] se duplicó», al igual que «en la cocina» (Luciana, RN°9, 10/04/2019. Entrevista). Sin embargo, como contracara, «la matrícula siguió siendo la misma» (Luciana, RN°9, 10/04/2019. Entrevista).

Luciana, docente con más de quince años de antigüedad en la *Escuela María Teresa*, refiere que vivenció muchas de las transformaciones acaecidas en la institución escolar: «yo viví toda la transformación (...) todos esos cambios, viste? Nos oficializan, nos fusionan, nos esto, nos lo otro» (Luciana, RN°8, 18/09/2018. Entrevista). No obstante, pese a estos vaivenes, se trata de una escuela que cuenta con un «personal totalmente estable (...) no hay cargos vacantes... La que tiene menos antigüedad debe tener... que... seis años... dentro de la escuela. Es una escuela donde los compañeros, por suerte, se quedan» (Luciana, RN°19, 26/11/2019. T.E).

A la escuela *María Teresa* asisten, en la actualidad, doscientos noventa alumnas/os aproximadamente. Un número que, si bien «sube y baja», representa una «muy baja matrícula» (Luciana, RN°8, 18/09/2018. Entrevista): «Tenemos grados así... pocos... hay poca matrícula. ¿Dónde están estos pibes? No sé...» (Luciana, RN°9, 10/04/2019. Entrevista). La baja matrícula permite, por un lado, realizar un seguimiento «más personalizado» de cada estudiante, así como poder desplegar «otra modalidad de trabajo» de la que puede realizarse en otra escuela en donde «son 29, 30 chicos en un salón»: «como tenemos pocos alumnos, vos tenés un

seguimiento, qué pasó con este, con el otro...» (Luciana, RN°9, 10/04/2019. Entrevista). Sin embargo, la situación de la baja matrícula en la escuela también ha favorecido para que el ministerio, que «cuenta números», cierre cursos (Luciana, RN°8, 18/09/2018. Entrevista). En efecto, la *Escuela María Teresa* ha estado atravesando, desde su fusión en el año 2009, el cierre de diferentes grados y, junto con ello, la pérdida de entre cuatro y seis cargos docentes en el plantel docente. Situación que, en parte, ha podido revertirse gracias al Proyecto de Jornada Ampliada -ampliaremos sobre ello más adelante-. Según explica Luciana, uno de los motivos de la baja matrícula responde a que «las familias eligen llevarlos a otras escuelas, como para que tengan otro grupo de compañeros»<sup>31</sup>. A pesar de que el barrio *María Teresa* cuenta con una escuela pública, resulta frecuente que algunas familias que viven allí envíen a sus hijos e hijas a otras escuelas, o bien para que vean «otra cosa» o bien para «sacarlo del barrio» (Luciana, RN°8, 18/09/2018. Entrevista) -una situación que, lejos de suceder únicamente en esta escuela o en este barrio, es extensiva a otras escuelas-.

La población que asiste a la escuela proviene del barrio María Teresa y, también, de zonas aledañas: «todos asentamientos irregulares» (Luciana, RN°6, 07/07/2017. T.E). Se trata de familias que, en general, presentan un «alto grado de vulnerabilidad», conjugando diversas problemáticas tales como «extrema pobreza», «marginalidad», «exclusión», «abusos», «desocupación», «analfabetismo», «adicciones» y «bandas ligadas al narcotráfico» (Luciana, RN°6, 07/07/2017. T.E).

Luciana describe a *María Teresa* como «una escuela inclusiva», que continúa los ideales de su fundadora, «atendiendo a las particularidades de cada niño y cada familia, respetando trayectorias (...) adaptándonos a las variadas subjetividades fragmentadas causadas por el sistema social en el cual estamos insertos» (Luciana, RN°6, 07/07/2017, T.E). No obstante, pese a reconocer la fuerte identificación de la *Escuela María Teresa* con su fundadora, también advierte las transformaciones experimentadas en los últimos años: «por supuesto no somos la escuela de hace 45 años que fundó “X” (...) la realidad nos viene pegando duro, nos viene pegando difícil. Estamos con nuestros pibes como tironeándolos con un sistema que se los quiere chupar, los quiere sacar de la escuela para llevarlos a la calle» (Luciana, RN°19, 26/11/2019. T.E).

Respecto al funcionamiento de la escuela, ésta se organiza en dos turnos, mañana y tarde, y en cada uno funciona de primero a séptimo grado. La escuela cuenta, además, con una

---

<sup>31</sup> Un imaginario que, lejos de ser exclusivo de esta escuela en particular, se extiende hacia otras escuelas primarias insertas en contextos similares: «En general es así en todas las escuelas, inclusive las del centro. Ese tipo, eso, parte del imaginario educativo... No se exime ninguna escuela. Lo que pasa es que bueno, en nuestro caso, hay estigmas que tienen que ver con el contexto social que nos rodea» (RN°10, 10-04-2019, Claudia, 22 años de docencia).

modalidad de multigrado; un gabinete o equipo interdisciplinario; Jornada Ampliada y comedor escolar.

El multigrado son grupos reducidos de estudiantes en los cuales tienen prioridad las y los «alumnos de extraedad» y los «que no están alfabetizados» (Luciana, RN°8, 18/09/2018. Entrevista). El objetivo de este espacio, que funciona en ambos turnos y en un salón «bien chiquito» (Luciana, RN°9, 10/04/2019. Entrevista), es «alfabetizarlo para volver a insertarlo en un grado, en su grado de origen». Sería, dicho de otro modo, «un proyecto de aceleramiento» (Luciana, RN°8, 18/09/2018. Entrevista):

Entonces, todos los años tenés diferentes grupitos, diferentes nenes que van... Lo podés hacer a mitad de año, a mitad de año pueden pasar de grado. O están todo el año y después el año que viene, bueno, van a su grado de origen (Luciana, RN°8, 18/09/2018. Entrevista).

El gabinete, proyecto con el que cuentan desde que *eran privada*, es un «equipo interdisciplinario de seguimiento y atención a los conflictos individuales y grupales de los alumnos» que «aborda no sólo los aspectos pedagógicos sino también los sociales» (Luciana, RN°6, 07/07/2017. T.E). Desde los inicios de la escuela, este gabinete estuvo integrado por una psicopedagoga que asistía a la misma todos los días de la semana. Un cargo que, si bien pudo sostenerse cuando la escuela fue oficializada, estuvo cerca de perderse cuando la psicopedagoga dejó de trabajar allí, fundamentalmente, por tratarse de un cargo que no existe para el nivel primario. Ante este escenario, y en respuesta a las demandas efectuadas desde la escuela, pudo negociarse la participación de una nueva psicopedagoga, aunque sólo dos veces por semana, un día a la mañana y otro a la tarde. Por lo demás, en la actualidad, el «gabinete» es un equipo conformado por dos niveladoras, una asiste en el turno mañana y otra en el turno tarde. Además de las modificaciones en la composición del equipo interdisciplinario y en la asistencia, ahora reducida, de la psicopedagoga, se visualizan otras transformaciones en el desarrollo del gabinete. En este sentido, Luciana alude que antes «se trabajaba en equipo»: «Por ejemplo (...) vos tenés un nene que pertenece a tal familia y te reunías con el centro de salud, con el CCB (...) hoy medio que se está perdiendo el trabajo de ese gabinete» (Luciana, RN°8, 18-/09/2018. Entrevista). En la actualidad, la dinámica que asume tiende a parecerse más al de una «maestra particular (...) El tema es que perdimos a la psicopedagoga, que venía hace más de 20 años con nosotras» (Luciana, RN°9, 10/04/2019. Entrevista).

La *Escuela María Teresa* cuenta con Jornada Ampliada (Res. N° 1924/2013 del Min. de Educación, Sta. Fe), un proyecto que busca que los niños y niñas permanezcan mayor tiempo en la escuela: «Apostamos a que el niño, el mejor lugar que tiene es la escuela, a pesar de las innumerables carencias que posee el Proyecto de Jornada Ampliada» (Luciana, RN°6, 07/07/2017. T.E); «Acá hay Jornada Ampliada» (Julia, RN°9, 10/04/2019. Conversación

Informal). Con el propósito de brindar «contención y espacios de expresión a través de diferentes lenguajes», en el marco de Jornada Ampliada se ofrecen múltiples actividades, todas bajo la modalidad de talleres, tales como danza, teatro, huerta, periodismo, ajedrez, reciclado, informática, coro, percusión e inglés. (Luciana, RN°6, 07-07-2017. T.E). Un proyecto que, si bien promueve que los niños y niñas permanezcan mayor cantidad de tiempo en la escuela bajo la premisa de que la escuela es el mejor lugar para estar, al mismo tiempo, presenta «innumerables carencias» (Luciana, RN°6, 07/07/2017. T.E). Por un lado, ello se relaciona con la escasez de aulas para llevar a cabo las diferentes actividades propuestas: «no tienen lugar donde estar» (Luciana, RN°9, 10/04/2019. Entrevista). Por otro lado, debido a que los recursos y fondos económicos que desde un comienzo sustentaron al proyecto, con el correr del tiempo, dejaron de arribar a la escuela, afectando seriamente su continuidad:

Salió jornada ampliada, estábamos encantadas, teníamos además... el plantel titular viejo de la escuela lo tiene jornada y después, pero... Un año nos pasaron fondos y después dejaron. No hay recursos, no hay plata, no hay nada. Hace cinco años que lo sostenemos nosotros (...) Somos todos interinos (...) Eso también lo estamos moviendo. La semana pasada fuimos al Ministerio, ¿viste? Pero bueno, seguimos interinos (Luciana, RN°8, 18/09/2018. Entrevista).

El **comedor escolar** es un gran salón especialmente destinado a la alimentación, ubicado en la galería, contiguo al patio. Cuenta con cocina propia y, por este motivo, la comida es elaborada allí mismo: «nosotros cocinamos en la escuela» (Luciana, RN°30, 02/06/2020. WSP).

El comedor es amplio y cuenta con cuatro ventanas en dos de sus lados. Las paredes están pintadas de color verde, tiene ventiladores, mesas alargadas y bancos dispuestos a su alrededor. Desde aquí se ve la cocina, que está hacia el fondo. (...) Las asistentes escolares, seis personas con delantal y gorro sobre sus cabezas, recorren las mesas con un carrito y le sirven la comida a los niños y niñas. Mientras ello sucede, los niños/as ya las esperan sentados con sus elementos sobre la mesa: platos, cubiertos, vasos, jarras con agua y paneras (...) Un niño se dirige hacia mí y me dice: Señó, quiero repetir. Le digo que no soy la señó y le indico a quién debe pedirle. Varios más solicitan repetir y a éstos, les vuelven a servir. Algunos comen con sus mochilas puestas, otros, en cambio, la dejan a un lado, sobre el piso. Todas las mesas se encuentran ocupadas (...) Transcurridos dieciocho minutos desde que entraron al comedor, los más grandes, que ya terminaron, comienzan a retirarse -menos uno de ellos que llegó más tarde y continúa almorzando- (...) Los más pequeños, que son dieciséis, continúan sentados (...) Éstos piden repetir manzana, pero les informan que sólo hay naranja. De a poco, los y las últimas que quedan en el comedor recogen sus mochilas y comienzan a retirarse mientras las asistentes comienzan a limpiar el comedor. Rápidamente éste queda vacío, ordenado y en silencio (RN°9, 10/04/2019, Registro del comedor escolar).

Además de las asistentes escolares, en el comedor suelen hacerse presentes algunas/os docentes y directivos para colaborar con su organización. Entre las demandas usuales a los y las estudiantes, se les solicita que «no corran», «no griten» o también, aprovechan para recordarles que «tanto el almuerzo como la merienda es un momento para conversar con los compañeros, de compartir las cosas que hicieron» (vicedirectora, RN°9, 10/04/2019. Registro del comedor escolar).

Respecto de las **condiciones edilicias** de la escuela, a partir de las entrevistas con Luciana pude confirmar aquello que había advertido desde mi arribo a la escuela: «hace más de un año y medio que estamos en plena obra» (Luciana, RN°8, 18/09/2018. Entrevista). El proyecto de edificación, ahora interrumpido, había sido planificado con fondos provenientes de nación con el objetivo de construir nuevos salones -y reemplazar aquellos que eran de chapa-, un SUM<sup>32</sup>, y baños:

La escuela no era lo que es ahora, acá. Porque teníamos esta parte [hace ademanes mientras habla y señala distintos lugares] y teníamos tres salones. Estos salones eran de chapa y teníamos tres. Se construyeron cinco salones más y, hoy por hoy, está esta obra que están haciendo... los salones de chapa los tiraron abajo, están construyendo nuevos, y allá atrás, que es un Sum. Pero viste, hace un año y medio, las obras ahora están paradas porque se cortaron los fondos de nación, hace cuatro meses que los albañiles no cobran (Luciana, RN°8, 18/09/2018. Entrevista).

Una obra a medio terminar que dio lugar a complejos, y peligrosos, escenarios escolares. En primer lugar, debido a la existencia de sectores inseguros en los cuales no se podía transitar, precisamente, por estar en obra u ocupados con materiales de construcción: «está todo atado con alambres» (Luciana, RN°8, 18/09/2018. Entrevista). En segundo lugar, porque, al no finalizar la construcción de los nuevos baños, en la escuela se debió continuar recurriendo al uso de baños químicos más tiempo del esperado: «Hay tres baños químicos funcionando. Estamos así sosteniendo la escuela» (Luciana, RN°8, 18/09/2018. Entrevista). Según lo relevado algunos meses después, no sólo la obra continuaba interrumpida «porque se cortaron los fondos de nación», sino que la empresa constructora había retirado los materiales restantes y los elementos de trabajo: «se fue todo» (Luciana, RN°9, 10/04/2019. Entrevista). La escuela quedó, entonces, con salones a medio construir. Lo mismo ocurrió con el SUM, espacio en donde estaba previsto que funcionara el área de Educación Física. Ante este escenario, la escuela terminó acudiendo a la provincia para solicitar el dinero restante: «2 millones de pesos». Fondos que, algunos meses después, continuaban sin arribar a la escuela: «todavía no están efectivizados» (Luciana, RN°9, 10/04/2019. Entrevista). En tercer lugar, este escenario escolar «en obras» también suscitó conflictos al momento de iniciar el ciclo lectivo 2019, ya que los nuevos baños aún no estaban habilitados: «cuando empezamos el año (...) no teníamos habilitados los baños... que todavía no los tenemos habilitados» (Luciana, RN°9, 10/04/2019. Entrevista). Frente a esa situación, y a riesgo de no iniciar las clases en el período estipulado, desde la escuela se realizaron reuniones con las familias «para contarles la situación y ver qué medidas tomábamos», dando como resultado la efectivización de los fondos necesarios para concluir las obras correspondientes.

---

<sup>32</sup> Sum: Salón de usos múltiples

Y bueno, salieron cosas bastante interesantes. Cortar circunvalación, cortar Pellegrini, ir a prender... fuego... gomas al ministerio... Otras mamás decían encadenar la escuela, hacer como que los padres tomaban la escuela (Luciana, RNº9, 10-04-2019. Entrevista).

Desde la *Escuela María Teresa* se organizan diferentes **paseos y viajes educativos**, los cuales apuestan a una ampliación del «campo cultural de los alumnos» tales como excursiones a «cines, teatros, instituciones gubernamentales, espacios destacados de nuestra ciudad» (Luciana, RNº6, 07/07/2017. T.E). Sin embargo, ante la permanente falta de recursos económicos, desde la escuela se procura acceder a propuestas que no supongan demasiado gasto o que, en el mejor de los casos, sean gratuitas: «Todo lo que sea gratis, nosotros nos enganchamos» (Luciana, RNº9, 10/04/2019. Entrevista). Además, tanto para realizar «viajes de estudios, excursiones, festejos de cumpleaños de alumnos, compra de calzados o ropa», es habitual que desde la escuela se lleven a cabo diferentes actividades como «feria de ropa, quiosco, rifa» con el objetivo de recaudar dinero (Luciana, RNº9, 10/04/2019. Entrevista). Actividades en las que, por otra parte, los y las docentes suelen tener una activa participación, encargándose, por ejemplo, de la venta de rifas, de llevar alimentos u otros elementos para su posterior venta: «Huevos, tortas, pizza, lo que sea» (Luciana, RNº9, 10-04-2019. Entrevista). Insumos que las y los docentes llevan a la escuela para vender y que, en una secuencia circular, terminan comprando ellas/os mismas/os<sup>33</sup>: «Le digo a las chicas: por favor alguna que pueda traer torta, pizza, entre dos. Bueno, ellas ponen onda, traen y después vuelven a comprar ellas» (Luciana, RNº9, 10/04/2019. Entrevista). Los y las estudiantes, a su vez, también suelen tomar activa participación en estas actividades destinadas a recaudar dinero, por ejemplo, vendiéndole rifas a todas aquellas personas que se encuentren en la escuela<sup>34</sup>.

En una oportunidad, la *Escuela María Teresa* estaba invitada a participar en un torneo de ajedrez debiéndose trasladar, para ello, a otra institución (RNº8, 18/09/2018). En otra ocasión, los y las estudiantes tenían previsto ir de paseo al teatro «La Comedia» (RNº9, 10/04/2019). Ambas excursiones se vieron suspendidas a último momento por no contar con el transporte necesario: «Familia: El paseo al teatro “La Comedia” del día de mañana se suspende por falta de

---

<sup>33</sup> Esta situación en la cual son los/as mismos/as docentes quienes llevan los elementos para vender a la escuela y, luego, quienes terminan comprándolos, no sólo que ha sido referido por diferentes docentes en épocas distintas, sino que es referenciado hasta como un hecho «cómico»:

Cecilia: Pero lo cómico de esto, digo, no? cuando uno se puede reír de uno mismo, qué importante es. Me vi en la feria de platos (...) los que llevamos somos los maestros...

V: Claro, y los que compraron son también...

Cecilia: Somos los maestros... entonces decimos: qué buena feria de platos que hubo, viste? Viste como colaboran? Yo digo, cómo ayudan... Uno está tan metido en algo, que no puede ni verlo... Y encima, hasta estas discusiones tenemos. Yo digo: mira, yo traigo una lata de tomates, de duraznos, me costó 100 pesos, no me la vendas a 80, porque para eso te doy los 100. Y, pero la gente si no, no compra. Pero somos nosotros mismos los que compramos. Entonces, en vez de traerte la lata, te traigo los 100 (RNº10, 10/04/2019, Cecilia, Entrevista)

<sup>34</sup> En una oportunidad, un estudiante de séptimo grado me preguntó, a los pocos minutos de haber entrado a su salón a observar la clase, si quería comprarle una rifa en la que se sortearía un Huevo de Pascua



colectivo» (RNº9, 10/04/2019, 7mo grado, comunicación a las familias, Observación de Jornada escolar). La cuestión del traslado no es algo menor ya que, a falta de medios para contratar un servicio de transporte particular, se trazan alternativas con las opciones disponibles: «No podemos contratar una tráfico, no, con los autos, nosotros (...) Si es legal... no. No corre un seguro, [ni a] nosotros ni a los chicos ni nada» (Luciana, RNº8, 18/09/2018. Entrevista); «ahora el viernes hay un grupo que sale de paseo, que toma el colectivo acá, con lo que implica, los riesgos. Vos te tomas acá [el colectivo], está divino porque está vacío, después, tomálo a la vuelta en [calle] Pellegrini, un quilombo» (Luciana, RNº9, 10/04/2019. Entrevista).

### 1.2.3 Acerca de la *Escuela EIB*

«Yo soy egresada de esta escuela» (Sofía, docente indígena, RNº41, 08-04-2021)

Mi arribo a la *Escuela EIB*, en contraste con *María Teresa*, hunde sus raíces en una temporalidad más alejada en el tiempo, como consecuencia de un Proyecto de extensión universitaria<sup>35</sup> iniciado en el año 2014 que se prolongó durante varios años. En aquella experiencia entrevisté a Cristian, maestro bilingüe, y pude conocer a docentes no indígenas de la escuela como Marina y Erica. Luego, en el año 2020, me puse en contacto con otras/os docentes que actualmente se desempeñan en la *Escuela EIB* -indígenas y no indígenas- como Mariela, Lucía, Tomás, Noelia, Valeria, Alberto, Sofía, Hernán, Judith. Intercambios que, una vez atravesado el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio establecido durante el 2020, se vieron enriquecidos y potenciados gracias a la amabilidad de quienes hacen cotidianamente la *Escuela EIB* que me abrieron sus puertas durante los años que siguieron. En ese tiempo pude conocer no sólo a otras/os docentes sino, también, al equipo directivo, a las y los estudiantes, asistentes escolares y familias. A ello habría que agregar que, en el año 2022, realizamos otra edición del T.E, experiencia de la que participó Valeria, docente no indígena de esta escuela.

La *Escuela EIB*, tal como lo determina la actual legislación -LEN Nº26.206/2006-, pertenece a una de las ocho modalidades vigentes para el sistema educativo, denominada «Educación Intercultural Bilingüe». Una de las particularidades que distinguen a las escuelas interculturales del resto es, en primer lugar, que la planta orgánica funcional, además de estar constituida por docentes egresadas/os de la carrera de magisterio, a quienes rige el Decreto Provincial Nº

---

<sup>35</sup>Programa de Voluntariado Universitario “*Saberes Qom y Educación*” (2014-2017). El Proyecto tuvo como objetivo la construcción de una propuesta pedagógica colectiva e intercultural en formato de libro para ser trabajado en las escuelas primarias comunes, específicamente, destinadas para el segundo ciclo. En dicho libro se recuperaron conocimientos y prácticas de la comunidad Qom a partir de la implementación de diferentes estrategias (entrevistas, talleres con personas de la comunidad Qom y con docentes de la escuela Nueva Esperanza). Proyecto financiado por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario, Dirección Nacional de Desarrollo Universitario y Voluntariado, Secretaría de políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación Argentina

3029/12<sup>36</sup>, se compone de maestros/as «bilingües» y maestras/os «artesanos»<sup>37</sup>, a quienes rige el Decreto Provincial N°1719/05. Una segunda característica es que, además de las habituales asignaturas -Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Formación Ética y Ciudadana, Tecnología, Plástica, Música y Educación Física-, estas escuelas cuentan con «espacios curriculares específicos», Lengua Qom y Artesanía, a cargo del «maestro bilingüe» (idóneo aborígen) y el «maestro artesano» (idóneo aborígen) respectivamente -ampliaremos sobre aspectos normativos en el Capítulo IV-. Una tercera particularidad, derivada de las anteriores, es que cuando estas materias son llevadas a cabo, los niños y niñas suelen contar en el salón de clases con la presencia de ambos docentes, indígena y no indígena, a la vez. Una modalidad de trabajo conocida como «pareja pedagógica» que, como dijimos, se compone de «un maestro/a no indígena recibido en los tradicionales institutos de formación docente y la figura de algún maestro indígena» (Hecht, 2017:90). Este último es el encargado, entonces, de la «enseñanza de la lengua indígena y de los denominados “contenidos culturales”» (Hecht, 2017:90). Por último, una cuarta característica que distingue a estas escuelas del resto es la existencia del «Consejo de Idioma y Cultura», un órgano que toma participación en cuestiones escolares importantes como, por ejemplo, en la elección de las y los idóneos. Si bien volveremos sobre ello en el Capítulo IV, no queremos dejar de señalar que cada escuela de esta modalidad tiene su Consejo de Idioma y Cultura, una autoridad integrada por docentes EIBI -educadores interculturales bilingües indígenas- y por personas de la comunidad: «No todos los docentes indígenas son consejeros»; «los consejeros son los más antiguos (...) no ancianos porque no son ancianos, pero son de los más antiguos (...) se nombran ellos mismos, los más antiguos, y es así, muy informal sería...» (directora, Escuela EIB, RN°65, 02-07-2023. Conversación informal).

Además, resulta importante mencionar que la *Escuela EIB* es una de las tres primeras escuelas bilingües creadas a principios de los 90 en la provincia de Santa Fe, «fruto tanto de las demandas de las familias indígenas como de las normativas y legislaciones que se expandieron en la época» (Greca, Bufarini y Villarreal, 2022:38). De ahí que, el sustento legal que hizo de base para su creación sea anterior a la LEN (2006). El Decreto Provincial N°3346/90, entre sus objetivos, establecía:

preservar la identidad cultural del grupo indígena, íntimamente ligada a su lengua, mediante una educación general que no solamente posibilite su paulatina integración al medio en el que se

---

<sup>36</sup> En el decreto provincial N° 3029/12 del Ministerio de Educación se establece un sistema único de reglamentación de la carrera docente.

<sup>37</sup> Como todo proceso de lucha, la demanda efectuada por personas de la comunidad Qom para la creación de «cargos específicos» en la escuela y para obtener participación en la organización curricular, estuvo marcada por procesos de conflictividad y/o contradicciones hasta que, finalmente, a partir del año 1994, las designaciones de «idóneos» se hicieron efectivas (Achilli, 2009:296)

desenvuelve sino que asegure el mantenimiento de sus tradiciones (Decreto Provincial N°3346/90)

Una normativa de avanzada para la época que, no obstante, al momento de su concreción careció de dimensiones escolares clave como, por ejemplo, de un edificio donde pudiese funcionar: «se crea la escuela sin estar previsto un local para su funcionamiento» (Achilli, 2009:278). Por este motivo, las primeras experiencias escolares de los niños y niñas qom en Rosario tuvieron lugar en distintas locaciones. En el año 1990, en unos galpones propiedad de una iglesia evangélica y cedidos en comodato por el lapso de un año. Período que coincidió con la adjudicación a la comunidad Qom de una serie de viviendas -a través del Servicio Público de la Vivienda de la Municipalidad- ubicadas en otro barrio de la ciudad, lo que generó que la población toba quedara dividida en dos grandes asentamientos urbanos (Achilli, 2009). Para aquellas familias que se trasladaron al nuevo barrio toba municipal, ello implicó que la escuela les quedara lejos de sus nuevos hogares. Tal escenario, más el hecho de que el contrato con la iglesia evangélica por el galpón que oficiaba de escuela estaba llegando a su fin, fueron factores decisivos que pujaron por la reubicación de la escuela en un espacio más cercano. Se alquiló, entonces, «una pequeña casa, sin comodidades, para el desarrollo de las actividades educativas, distante de los dos barrios» (Achilli, 2009:279). Una situación que, desde luego, trajo dificultades para las comunidades de ambos barrios, ya que la distancia o las condiciones climáticas hacían de la escolaridad de estas niñas y niños procesos más intermitentes que fluidos. En la búsqueda de alternativas que pudieran sortear algunas de estas dificultades, se decidió, por fin, buscar dos nuevos locales: «una escuela sede para los que vivían en el nuevo barrio y un anexo para los que no fueron trasladados» (Pino, 1996 en Achilli, 2009:278). Fue ahí cuando, en el año 1993, aquella escuela bilingüe creada en 1990 terminó desdoblándose, constituyendo en la actualidad, dos escuelas independientes (Achilli, 2009). Nuestra investigación indaga el presente histórico de una de esas dos escuelas.

Actualmente, la *Escuela EIB* está ubicada en el Distrito Oeste de la ciudad, «en el corazón del barrio toba» (Valeria, docente no indígena, RN°60, 26/10/2022. T.E). Cuenta con dos niveles educativos -inicial y primario-, un plantel compuesto por setenta y ocho personas -una directora, tres vicedirectoras, sesenta docentes y catorce asistentes escolares- y una matrícula que ronda los setecientos niños y niñas.

El **edificio** de la *Escuela EIB* cuenta con dos ingresos. La entrada principal pertenece al Nivel Primario, desembocando en un «patio descubierto con árboles típicos del Chaco» (Valeria, docente no indígena, RN°60, 26/10/2022. T.E). El segundo ingreso pertenece al Nivel Inicial, a través del cual se accede a un segundo patio que, a diferencia del primero que es de cemento, cuenta con césped, árboles y una huerta. Rodeando el primer patio mencionado, hay una

especie de galería techada en donde se disponen las aulas de primaria, los baños -de niñas, niños y docentes- la sala de maestras/os, la dirección, la portería y el comedor escolar. Además de estos salones, la *Escuela EIB* cuenta con un aula que se pretende que sea únicamente para el dictado de la materia Artesanías. Se trata de un gran salón con ciertas características que lo diferencian de los demás salones: tiene mesadas y bachas para lavar; en vez de bancos individuales cuenta con mesas alargadas que posibilitan el trabajo grupal; las paredes poseen grandes dibujos a color -sirenas, la bandera wiphala, mascararas, peces, un timón, un submarino, un ancla, plantas marinas y una frase: «sirena madre de los peces»- (RNº43, 22/04/2021. Registro Jornada Escolar). También, cuenta con un gran armario de guardado para los elementos de Educación Física. Un salón que, como decíamos, si bien se pretende que sea para el dictado de Artesanías, en la práctica, suele utilizarse para dictar otras asignaturas debido a la escasez de aulas.

La escuela posee, también, un espacio específico para el momento de la alimentación, el **comedor escolar**. Sin embargo, resulta habitual que dicho espacio sea ocupado durante gran parte del año por algún grado, motivo por el cual tanto el desayuno, la merienda como el almuerzo se llevan a cabo en los salones<sup>38</sup>: «por el momento se come en el salón» (Mariela, RNº49, 21/04/2022. Conversación Informal). El principal motivo de esta situación, al igual que sucede con el aula de Artesanías o la sala de maestras/os, es la falta de salones suficientes para albergar a la gran cantidad de niños y niñas que asiste a la *Escuela EIB*<sup>39</sup>: «¡Un maestro va a tener que trabajar en el comedor!» (directora, RNº40, 24/02/2021. Conversación Informal); «Nos quedamos sin salón de maestros porque ese lugar lo está utilizando el otro tercero» (Mariela, RNº49, 21/04/2022 Conversación Informal). A ello debemos añadir que, durante el año 2022, el motivo por el cual comedor no estuvo disponible fue porque se encontraba en obras<sup>40</sup>.

Séptimo grado desarrolla sus clases en el salón de Artesanías. Al entrar al aula para observar la clase, Marina, la docente, me dice: «no tenemos salón, este es el de Artesanías. Mi salón es el comedor, pero lo están arreglando (...) probablemente podamos volver después de las vacaciones de invierno» (Marina, RNº56, 23/06/2022. Observación Jornada Escolar).

Además de esta situación en cuanto a los salones, las condiciones edilicias y el suministro de servicios esenciales en la *Escuela EIB* también suelen ser deficientes o escasos en varios sentidos. En algunos salones faltan ventanas, vidrios o cortinas y, en varios de ellos, la iluminación resulta inadecuada: «antes había menos luz en ese salón (...) No hay plata» (directora, RNº43, 22/04/2021. Jornada Institucional). En ocasiones, la escuela se ve afectada

---

<sup>38</sup> A veces, si el clima lo permite, el tiempo-espacio de la comida puede trasladarse al patio de la escuela.

<sup>39</sup> Por ejemplo, hay tres primeros grados a la mañana y dos a la tarde.

<sup>40</sup> Esta refacción tuvo como objetivo construir una cocina y dejar de recibir, así, las viandas desde la cocina centralizada.

ante la falta de agua debiendo suspender las clases: «no pudimos empezar por falta de agua» (directora, RNº40, 24/02/2021. Charla Informal). Una escasez en el servicio del agua que responde, principalmente, a una irregularidad generalizada en el barrio, «la presión de agua que hay en el barrio es muy baja». A su vez, se corresponde con problemas estructurales propios del edificio escolar relacionados con el mal estado de las cisternas de agua, detectado durante el 2020 pero dilatadamente resuelto un año después, demorando así el inicio del ciclo lectivo 2021:

Porque si a mí me hubiesen dado el dinero para la construir la cisterna nueva, repararla, comparar los tanques y la bomba durante todo el año pasado, porque yo estuve acá (...) estuve todo el año trabajando [refiere al 2020, año que comenzó la pandemia y la presencialidad estuvo suspendida]. Qué lindo hubiese sido que eso se arreglara y no ahora (...) ayer la terminaron y durante la noche tenía que cargar [el tanque de agua nuevo]. Obviamente la presión de agua que hay en el barrio es muy baja, entonces tardó en cargar y eso hace que el taque, la bomba no arranque no funcione esta mañana, que estábamos todas chochas que ya arrancábamos, está todo repartido, todo organizado, no teníamos agua. Entonces los hicimos volver a los papás a sus casas y les mandamos mensajitos por WhatsApp que los esperábamos a las 11. Vinieron 8 o 9, nada más... porque los otros ya habrán dicho: no, por una hora que lo voy a llevar (directora, RNº40, 24/02/2021. Conversación Informal).

En ocasiones, las clases también se ven afectadas por deficiencias en el servicio de electricidad, ya que cuando la escuela no cuenta con este servicio, no es posible sostener en condiciones el edificio escolar por más de una hora: «[queda] todo sucio, sobre todo los baños» (Mariela, docente no indígena, RNº48, 23/02/2022. Conversación Informal). Entre los motivos que originan algunos desperfectos en el servicio de la electricidad, desde la escuela señalan que a veces se debe a una sobrecarga en las conexiones, «en el barrio se enganchan» (vicedirectora, RNº51, 28-04-2022); y otras veces, «porque se roban los medidores (Mariela, docente no indígena, RNº48, 23-02-2022. Conversación Informal).

Por otra parte, una situación que se mantiene invariable es que la escuela no cuenta con servicio de internet, lo cual constituye un «problema» (Valeria, RNº61, 03/11/2022. T.E). Para comenzar, esta situación conlleva que las numerosas tareas administrativas que regularmente realiza el equipo directivo -carga al sistema de datos, licencias y rendiciones- deban ser efectuadas con sus propios datos móviles o bien, en sus respectivos hogares. Al mismo tiempo, implica que aquellas actividades que las y los docentes prevén trabajar con determinado contenido multimedia, deban efectuarse recurriendo al uso de sus propios datos móviles: «Utilizo algunas páginas desde el celu porque nosotros no tenemos internet (...) Yo genero wifi con mi celular a... si me piden, dos computadoras. Pero ya, ponele, si tenemos muchos chicos (...) cuatro computadoras no tira, no tira... Entonces usan mi celular (Valeria, docente no indígena, RNº61, 03/11/2022. T.E). Según explica la directora, el motivo principal por el cual la *Escuela EIB* no tiene internet, y tampoco teléfono, es que «ninguna empresa lleva fibra óptica hasta el barrio toba» (directora, RNº61, 03/11/2022. Conversación Informal). Si bien, ante las

reiteradas solicitudes por parte de la escuela, el estado provincial ha instalado parte de la conexión, «ninguna empresa lo toma»:

Le hablé del internet [a la secretaria de nivel primario] (...) Entonces yo le dije: ¿dónde está trabado lo de internet? ¿En diputados? No lo quieren sacar porque hay una discusión ahí... quién pone la fibra óptica, si privados, que no lo quieren poner porque no quieren invertir en el barrio o el estado. Y el estado, los diputados dicen que no, que el estado no puede quitarle laburo a los privados, pero los privados dicen que no cubren el sector nuestro, entonces, bueno, yo sé todo eso, y? como seguimos? porque a esta altura las tics o el acceso a las tic, a la informática, a la tecnología, ya es un derecho, le dije, dicho por la ministra de educación (RNº40, 24-02-2021, directora. Conversación Informal)

Una escena que se presenta con peculiar recurrencia en la *Escuela EIB* es la alta rotación de sus docentes. Situación que, aunque también documentamos en otras escuelas, ha sido aludida como un aspecto problemático en reiteradas oportunidades, tanto por docentes y directivos de la *Escuela EIB*, como por docentes de otras escuelas: «Hay muchos reemplazantes» (Marina, RNº42, 15/04/2021. Conversación Informal); «Soy reemplazante de reemplazante»<sup>41</sup> (Roxana, RNº52, 11/05/2022. Conversación Informal); «Sabía que en esta escuela siempre faltaban»<sup>42</sup> (Tomás, RNº50, 26/04/2022. Observación Jornada Escolar). A su vez, la movilidad del plantel docente en escuelas de EIB resulta una problemática a la que también le han prestado atención aquellos estudios especializados en cuestiones interculturales (Greca, Bufarini y Villarreal, 2022). Entre los argumentos que ofrecen, las autoras subrayan el hecho de que la mayoría de las escuelas de modalidad de EIB se encuentran emplazadas «en contexto de pobreza, en barrios periféricos o en *villas*», contribuyendo, de este modo, a cierta valoración de las mismas en tanto «escuelas de paso»: «son elegidas muchas veces sólo para poder acceder a la estabilidad laboral a través de titularizaciones, pero cuando éstas se efectivizan, los maestros solicitan traslados, y ello impacta en la continuidad y consolidación de proyectos» (Greca, Bufarini y Villarreal, 2022:42). En línea con ello, un docente y dirigente gremial de Amsafe sostenía:

Tenemos centenares y centenares de docentes que no encuentran su lugar en el mundo, son nómades y no están... donde tienen que estar (...) la escuela toba es víctima de eso. La toba en los últimos, todos los años se van (...) se hacen los congresos, todos se desgarran, estoy con lo originarios [lo dice con énfasis], en septiembre se hace un gran silencio, nadie te dice nada, pero al año siguiente tenés un plantel nuevo (Bruno, RNº19, 26/11/2019. T.E).

Teniendo en cuenta lo dicho hasta aquí, tal vez no sorprenda que en la reunión de comienzo del ciclo lectivo 2022 entre docentes y directivos de la *Escuela EIB*, la directora haya

---

<sup>41</sup> Roxana es una docente que trabajó dos años en la Escuela EIB, titularizó y se pidió el traslado a otra escuela. Actualmente concurre a la escuela EIB ocasionalmente para cubrir reemplazos en el turno tarde.

<sup>42</sup> Tomás es docente de la Escuela EIB, en ambos turnos, «hace cinco, seis años». En el turno mañana lo hace como reemplazante y a la tarde es titular.

dado inicio a la misma mencionando a las y los docentes que ya no trabajaban más en la institución: «se pidieron el traslado y les salió (...) Hola y chau» (directora, RNº48, 23/02/2022. Reunión Institucional de apertura de Ciclo lectivo). Y, seguidamente, que haya destacado a quienes, en sentido inverso, habían solicitado su traslado a la *Escuela EIB*, nombrándolas una por una y acentuando que, a pesar de que debían tomarse dos colectivos para llegar, «hacen el esfuerzo de venir». Ya para cerrar, la directora solicitó «un aplauso para todos los que nos seguimos quedando» (directora, RNº48, 23/02/2022. Reunión Institucional de apertura de Ciclo lectivo). Un elegir quedarse «en la escuela de la comunidad» que, por otra parte, ha sido señalado por diferentes docentes de la *Escuela EIB*, indígenas y no indígenas.

La meta de nosotros [se refiere a Héctor, Sofía y él, docentes idóneos]<sup>43</sup> era poder recibimos de maestro idóneo para poder trabajar en la escuela de la comunidad donde nosotros pertenecemos y donde nosotros terminamos el séptimo grado (Alberto, maestro idóneo, RNº41, 08/04/2021. Entrevista).

Es mi tercer año en la escuela, titularicé hace tres años ahí, fue mi decisión, o sea, busqué la escuela (...) Así que... no soy una docente de paso, elegí la escuela para titularizar (Noelia, docente no indígena, RNº22, 22/05/2020. WSP)

Hace siete años que estoy en la escuela toba, empecé trabajando ahí, es una escuela a la que quiero mucho (Mariela, docente no indígena, RNº25, 28/05/2020. WSP)

Me pedí traslado en la misma escuela, pero a la mañana, así que si eso sale tendré otro grado (Marina, RNº37, 17/02/2021. Conversación Informal). [Luego de dos meses, refirió]: Titularicé en esta escuela (Marina, RNº42, 15/04/2021. Conversación informal)

No me pedí traslado, aunque me quede lejos (Sol, docente no indígena, RNº48, 23/02/2022. Reunión Institucional de apertura de Ciclo lectivo)

La *Escuela EIB* cuenta con una matrícula de setecientos niños y niñas, casi en su totalidad pertenecientes a la comunidad Qom y habitantes del barrio. Sin embargo, resulta útil la diferenciación que realizan algunos idóneos en cuanto a su composición: «no todos son de la comunidad» (Sofía, maestra idónea, RNº41, 08/04/2021. Entrevista).

Alberto: los jóvenes ahora, los padres, porque son todo nuevos, todos los chicos los que vienen a la escuela son todos... los padres también son jóvenes...

V: ¿Pero no son del barrio o sí?

Sofía: Sí, son del barrio...

Alberto: Claro, sí... Es que la generación de ahora son la gente de ahora que ya nació acá en Rosario, son más

Sofía: Se mezclan (RNº41, 08/04/2021. Entrevista con idóneos/a)

Si bien profundizaremos acerca del entramado barrial de la *Escuela EIB* en el Capítulo III, el hecho de que las generaciones se *mezclen* tiende a lugar, al menos, a dos escenarios posibles

---

<sup>43</sup> Alberto hace 20 años que trabaja en la Escuela EIB y dicta clases en varios grados, entre ellos, primero, segundo, cuarto y quinto grado. Sofía, comenzó a trabajar como docente en la Escuela EIB en el año 2021, y tiene nivel inicial, sexto y séptimo grado: «yo soy egresada de esta escuela». Hernán, dicta clases en nivel inicial, primero, tercero y cuarto grado: «desde la primaria también siempre [quise] ser maestro» (Entrevista con maestra/os idóneos, RNº41, 08-04-2021)

en la dinámica escolar: infancias que directamente no aprendieron en sus ámbitos familiares a hablar la lengua Qom -la mayoría-; o infancias que, si bien hablan o, cuando menos, comprenden el idioma, de todos modos, no lo manifiestan en el espacio de la escuela: «Algunos saben un poco, pero la mayoría no sabe. O sea, entienden en la cabeza, pero no saben cómo se habla» (Hernán, docente idóneo, RNº41, 08/04/2021. Entrevista); «Capaz que de diez chicos siete son los que entienden, entienden el idioma, ponele cinco que lo hablan, pero en la escuela no dicen nada» (Sofía, docente idónea, RNº41, 08/04/2021. Entrevista). Entre las explicaciones a esto último, es decir, a la situación de quienes saben hablar lengua Qom pero en la escuela no lo manifiestan, las/los idóneos señalaron que, tal vez, ello podría responder a sentimientos de «vergüenza» o «timidez» por parte de algunas niñas y niños. Sentires semejantes a los que, en diversas oportunidades, las y los idóneos recurrieron para referirse a situaciones personales. En uno de nuestros primeros encuentros, tras mi solicitud de grabar la conversación, Alberto, Sofía y Hernán primero se mostraron titubeantes. Luego, una vez conversado acerca del sentido de la grabación y del anonimato, accedieron sin más inconvenientes. Avanzada la charla, reconocieron que la duda sobre dejarse grabar se debía, sobre todo, a cierta timidez de su parte: «nosotros somos tímidos» (Alberto, docente idóneo, RNº41, 08/04/2021. Entrevista). Cuestiones asociadas a la «timidez», a la desconfianza o a «romper ese hielo (...) con gente que no son de la comunidad» que, como dijimos, emergieron en más de una oportunidad y en diferentes circunstancias (Alberto, docente idóneo, RNº41, 08/04/2021). Tal es así que, finalizando una de nuestras charlas y tras la pregunta de una docente que pasaba por allí, Alberto realizó una broma al respecto:

-Docente: ¿qué están haciendo?

-Alberto: Estamos tratando de romper el hielo, ¿viste? Timidez qom con la gente blanca (RNº41, 08/04/2021. Entrevista)

En torno a la cuestión de la asistencia de los niños y niñas a la escuela, cabe señalar que, pese a contar con una matrícula numerosa, con grados que alcanzan los «32 alumnos en lista» (Valeria, docente no indígena, RNº60, 26/10/2022. T.E), en la práctica escolar se observa una «asistencia intermitente o nula en algunos alumnos» (Valeria, docente no indígena, RNº61, 03/11/2022. T.E). Ante todo, las y los docentes suelen relacionar esta situación con los habituales viajes que emprenden muchas familias a Chaco en diferentes épocas del año: «Hay un fuerte lazo con la comunidad Qom del Chaco, por lo cual varias veces en el año viajan» (Valeria, docente no indígena, RNº60, 26/10/2022. T.E); «En realidad, acá en el barrio, todos los fines de semana son los que se va y vienen, se van y vienen» (Sofía, maestra idónea, RNº41, 08/04/2021. Entrevista)



A la salida de la escuela una niña pasó por delante de la directora, la abrazó y le dijo que al día siguiente se iría dos meses a Chaco. La directora respondió: “¡no! Dos meses es mucho! ¿Le avisaste a tu maestra?” La niña asintió y continuó su marcha hacia la salida (RNº42, 15/04/2021. Observación de Jornada Escolar)

Tal vez, sirva para ilustrar la incidencia de esta situación el relato de Tomás, docente no indígena de la *Escuela EIB*, quien manifestó haberle llevado un tiempo considerable comprender «esta dinámica», es decir, «que los estudiantes se vayan de viaje tres meses y después vuelvan a la escuela como si nada» (Tomás, docente no indígena, RNº50, 26/04/2022. Conversación Informal). Un desconocimiento que, incluso, acarrea efectos a corto plazo en la situación escolar de muchas niñas y niños, ya que él «los daba de baja en la asistencia» (Tomás, docente no indígena, RNº50, 26/04/2022. Conversación Informal). Escenario complejo, sin duda, al que se le sumó un condimento extra, según señala Tomás: «[los y las niñas] no me hablaban, no me saludaban (...) para que me hablen, para que me den bola, habrán pasado cuatro meses (...) ni el saludo» (Tomás, docente no indígena, RNº50, 26/04/2022. Conversación Informal).

En otro orden de cosas, las y los docentes relacionan la «asistencia intermitente o nula» de muchos niños y niñas con la situación pandémica:

A muchos los agarró la pandemia en el Chaco (...) Esos mismos chicos son los que aún no se aclimatan a la idea de ir a la escuela periódicamente por lo que se los busca haciendo visitas domiciliarias y entrevistando a los padres o tutores (Valeria, docente no indígena, RNº60, 26/10/2022. T.E)

Una intermitencia en la asistencia, asociada tanto con los viajes familiares a Chaco como a la pandemia, que tiende a generar, a su vez, el despliegue de diversas estrategias por parte de algunas/os docentes para lograr algún «ida y vuelta» con las familias. Además de las «reiteradas menciones en notas [en el cuaderno de comunicaciones] para que los alumnos y padres vengan a la escuela», ejecutan diferentes maniobras para obtener alguna «mínima comunicación» con ellos/as: realizar un «seguimiento telefónico»; reforzar mediante «mensaje por WhatsApp»; efectuar entrevistas; realizar «visitas domiciliarias», preferentemente, en compañía de las y los idóneos, ya que «conocen más... a lo mejor te da una dirección o te dicen “no, él es nieto de tal” ... y con una persona del barrio es más fácil ubicarlos» (Valeria, docente no indígena, RNº61, 03/11/2022. T.E).

yo soy muy insistente... muy cansadora, entonces, yo voy y visito las casas, cinco, seis, siete veces hasta que va el pibe... Hay chicos que viven ahí a la vuelta y vamos... y está (Valeria, docente no indígena, RNº61, 03/11/2022. T.E).

Con respecto a los **actos escolares**, además de los que habitualmente se llevan adelante en las demás escuelas, aquí se realizan anualmente dos festejos particulares: el Día de los Pueblos Originarios, el 19 de abril; y la Feria de Ciencias, cuyo objetivo es «abrir las puertas de la escuela a instituciones y familias que son parte de la comunidad» y «mostrar los trabajos

realizados durante el año» (Valeria, docente no indígena, RNº61, 03/11/2022. T.E). En una ocasión, asistimos al festejo por el Día de los Pueblos Originarios realizado en el mes abril del 2021. Al inicio de este acto -al igual que en las demás celebraciones- se realizó un ritual de bienvenida, a cargo de uno de los maestros idóneos, que consiste en saludar a los cuatro puntos cardinales. Luego, cada uno de los grados -desde nivel inicial hasta séptimo grado- participó de diverso modo, sea con disfraces, a través de danzas o tocando instrumentos de fabricación casera. Por último, se otorgó tiempo para recorrer los stands ubicados en la galería de la escuela, los cuales exhibían diferentes objetos y producciones realizadas por los niños y niñas: instrumentos musicales, portarretratos, banderas con representaciones de los cuatro elementos -agua, tierra, fuego, aire-, carteles con relatos de diferentes leyendas -del sol, la luna, el eclipse, el lucero-, producciones realizadas en «taller de falso mosaico con Telgopor» y «taller de modelado con papel maché»; representaciones de lechuzas y otros animales que viven en «nuestro bosque chaqueño». También, estaban a la venta repelentes y perfumes caseros elaborados por los niños y niñas del Nivel Inicial y sus docentes a partir de las plantas medicinales que se encuentran en la huerta de la escuela (RNº45, 14/05/2021. Registro Jornada Escolar).

La Feria de Ciencias «es una instancia importante» que se lleva a cabo todos los años, hacia finales del ciclo lectivo. Según palabras de la directora: «la feria es el resultado de todo el año, no es una exposición (...) la idea no es que expongan, sino que den cuenta hablando de lo trabajado durante el año» (directora, RNº48, 23/02/2022. Reunión Institucional de apertura de Ciclo lectivo). Una de las ferias observadas fue, precisamente, aquella que tuvo lugar el 30 de noviembre de 2021, cuando aún continuaban vigentes las restricciones de distanciamiento impuestas por la pandemia.

Al llegar al patio, observo que la galería que lo circunda está decorada con carteles y afiches de todos colores, tamaños y letras. En la puerta de cada salón se exponen los trabajos, ubicados sobre la mesa o colgados de las paredes. Se escucha música de un parlante que, a su vez, está conectado a una notebook que dirige una maestra [...] Niños, niñas, adolescentes y jóvenes circulan y recorren la galería, solos o acompañados/as, y observan los trabajos en exposición. Otros/as juegan en medio del patio o se corren mutuamente. Al advertir mi presencia, algunos/as docentes me saludan [...] Mientras permanezco cerca del stand de Mariela, docente de tercer grado, algunas personas que pasan por allí le preguntan si los objetos en exposición están a la venta. Además de aclarar que no están a la venta, «los muñecos son de los niños», Mariela comenta: «Que buena idea, no se nos ocurrió (...) [de haberlos vendido] podríamos haber juntado algo de dinero, ya que todo el material lo pago de mi bolsillo... para esto compré lanas, agujas de plástico (...) a veces me tengo que contener de seguir gastando» (Mariela, docente no idónea, RNº47, 30/11/2021. Registro Jornada Escolar)

En el recorrido por los numerosos stands, se observó una gran diversidad de producciones: repelentes caseros y colonias aromáticas -que sí están a la venta-; un afiche con una representación del cuerpo humano y sus órganos; instrumentos caseros; el sistema respiratorio realizado con botellas y globos; otro stand titulado: «¿cómo germina una semilla?»;

rompecabezas; «aprendemos jugando» -un juego de pesca que está confeccionado con botellas, hilos y tapas-; cuentos ilustrados y escritos por los niños y niñas; artesanías con arcilla -lechuzas, cuencos y otros recipientes- (RNº47, 30/11/2021. Registro Jornada Escolar).

Los **viajes y paseos educativos** en esta escuela, al igual que sucede en *María Teresa*, suelen venir de la mano de diversas actividades realizadas previamente -en ocasiones con un año de anticipación- con el objetivo de recaudar dinero y que los viajes resulten menos costosos para las familias. Una de las prácticas habituales para recaudar dinero es la venta de rifas. En ocasiones, lo recaudado se destina para financiar viajes y paseos escolares y, otras veces, se utiliza para comprar elementos indispensables, desde materiales y recursos didácticos, hasta picaportes para las puertas de los salones.

### **1.3 Escuelas y pandemia. Usos del *tiempo* y el *espacio* escolar cotidiano**

*«Hay épocas en las cuales la estructura social apenas cambia durante siglos, y épocas en las cuales un siglo o quizás un decenio ve una serie de acontecimientos resolutivos. La aceleración del ritmo del tiempo es -al menos desde la aparición del capitalismo- una tendencia general de la historia» (Heller, 1977: 390)*

En este subapartado analizamos las transformaciones que la pandemia ha provocado en las tramas escolares a partir de focalizar en dos dimensiones: el *tiempo* y el *espacio* cotidiano. Describimos cómo estas dimensiones, a menudo imbricadas en «una red de relaciones a menudo bastante compleja» (Elías, 1989:4), han debido reordenarse no sólo en función de las normativas oficiales sino, especialmente, en relación con el «aquí» y el «ahora» de los sujetos particulares: «Así como el espacio cotidiano se refiere al aquí particular, el tiempo se refiere a su ahora. El sistema de referencia del tiempo cotidiano es el presente (...) del particular y de su ambiente» (Heller, 1977:385).

¿De qué modos se ha reconfigurado el *tiempo* y el *espacio* cotidiano, el «aquí» y el «ahora» de los sujetos particulares, tras la pandemia? ¿Qué cambios y continuidades trajo consigo? Para acercarnos a ello, diferenciamos dos etapas. Un primer período, iniciado el 16 de marzo y que se extendió durante todo el ciclo lectivo 2020, caracterizado por «la suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario, secundario en todas sus modalidades, e institutos de educación superior» -Res. Nº108/2020, Ministerio Educación de la Nación- (subapartado 2.3.1). Y un segundo período, correspondiente al ciclo lectivo 2021, caracterizado por el regreso a una presencialidad alternada y en grupos reducidos denominados *burujas*. Una modalidad que implicó, entre otras cuestiones, una «periodicidad en tramos de asistencia presencial a la escuela y de aprendizaje en casa (...) una semana en la escuela y otra en casa» -Res. Nº0112/21, Min. de Educación de Santa Fe- (subapartado 2.3.2).

Desde luego, estudiar la dinámica escolar en relación con la pandemia nos compromete a analizar los procesos no sólo en clave de cambios sino, conjuntamente, en clave de continuidades. Sin desconocer que la pandemia transformó la cotidianeidad escolar en múltiples sentidos y, por ende, que el *tiempo* y el *espacio* debieron reordenarse con frecuencia, en verdad, reconocemos que se trata más bien de dimensiones móviles de la vida cotidiana. Ello se explica, recurriendo a Heller (1977), por ciertas características del *tiempo cotidiano* tales como la *irreversibilidad* y el *ritmo*: «el tiempo no “camina” ni veloz ni lento: todo hecho es igualmente irreversible. Por el contrario, el ritmo del tiempo cambia notablemente según los períodos históricos» (Heller, 1977: 390). La tendencia general de la historia es, siguiendo a Heller, hacia una aceleración del *ritmo del tiempo*, proceso que genera, a su vez, que la vida deba ser «reordenada con frecuencia»<sup>44</sup> (Heller, 1977: 390). De ahí, entonces, el interés por analizar el tiempo y el espacio escolar cotidiano en clave de continuidades y transformaciones. Con ello, no sólo daremos cuenta de la dinamicidad de los complejos procesos escolares, sino que, a la vez, nos permitirá poner en relación las reconfiguraciones escolares actuales con aquellas producidas en temporalidades previas.

### 1.3.1 Ciclo lectivo 2020

«La dinámica nunca es lineal, ni el tiempo es el mismo todos los días» (Susana, RNº21, 10/04/2020. WSP)

«Es como que damos clase o nos hacen preguntas en cualquier hora del día y cualquier día» (Luciana, RNº23, 22/05/2020. WSP).

Las tramas escolares que venimos analizando, sin duda, se vieron complejizadas y tensionadas tras el arribo del COVID-19 a nuestra región. En concordancia con lo planteado en numerosos estudios, encontramos que la pandemia no ha hecho más que exponer las desigualdades preexistentes, así como reforzar situaciones de injusticia, discriminación, exclusión social y sufrimiento (De Sousa Santos, 2020; Puiggrós, 2020; Batthyány y Southwell en Universidad de Antioquia, 2020a; Terigi en Suteba Provincia, 2020). Además, lo que en apariencia comenzó como una situación que impactaba a todos por igual, en realidad, encontró a los sectores privilegiados pudiendo articular diferentes respuestas, mientras que los sectores desfavorecidos se vieron cada vez más perjudicados (Gurvich, 2021; De Souza Santos, 2020).

En Argentina apenas habían comenzado las clases cuando el Ministerio de Educación Nacional, atendiendo las recomendaciones sanitarias, resolvió la suspensión de las mismas en todos los niveles y modalidades -Res Nº108/2020 Min. de Educación de la Nación-. Una medida

---

<sup>44</sup> El tiempo es irreversible, lo que varía es, según los períodos históricos, el ritmo con que algunos cambios se nos presentan (Heller, 1977)

inicialmente planteada por quince días pero que, con el correr de los meses, terminó extendiéndose durante todo el 2020<sup>45</sup>. Este «abrupto y obligado pasaje de la escolaridad presencial a la modalidad remota» supuso una importante reorganización del *tiempo* y del *espacio* cotidiano (Montesinos et. al, 2021:13).

En cuanto a la *dimensión espacial*, fue bastante evidente su transformación durante la pandemia. Como vimos, una resolución del Ministerio de Educación de la Nación del 15 de marzo del 2020 estableció la «suspensión temporal de las actividades presenciales de enseñanza» (Res. Nº 108/2020 Min. de Educación de la Nación). En aquellas escuelas con las cuales veníamos trabajando previamente, la virtualidad no constituyó una alternativa posible. La señal de internet en muchos de los barrios suele ser intermitente o nula y, junto con ello, gran parte de las familias o bien no contaban con los recursos tecnológicos necesarios para la virtualidad tales como notebook o computadoras; o bien debían compartir un único dispositivo móvil con todo el grupo familiar:

Si bien tengo un grupo de WhatsApp, en el grupo no están todas las familias, de hecho, no están ni la mitad, y quienes no están es porque no tienen celulares o no tienen internet. Y quienes sí están en los grupos, no tienen el celular como parte de su cotidianeidad o tienen un solo celular para toda la familia (Marina, RNº27, 26/05/2020. WSP).

Por tales motivos, el modo encontrado por las y los docentes para lograr alguna *continuidad pedagógica* ha sido la de enviarles a sus estudiantes las actividades en formato papel a través de las familias los días que éstas asistían a la escuela a retirar el bolsón alimentario -ya que el comedor continuó funcionando mediante la entrega de viandas-.

Ahora bien, ¿qué categorías nos acercan a los procesos que se desplegaron durante el 2020 en torno al espacio escolar? ¿Educación a distancia? ¿Enseñanza no presencial? Para aproximarnos ello, nos ha resultado potenciador un estudio que plantea que muchas de las experiencias escolares que tuvieron lugar durante el ciclo 2020, fundamentalmente en contextos atravesados por diversas desigualdades, deben ser leídas en clave de «educación remota»:

el adjetivo remoto creemos que nos acerca, al menos, a algunos de los modos en que se despliega la continuidad pedagógica: en principio, apartando a docentes, personal directivo, estudiantes y familias de la co-presencia de la vida cotidiana escolar (Montesinos et. al, 2021:17)

Se produjo, en este período, una evidente «lejanía entre los cuerpos y del lugar donde habitualmente la escolarización se realiza (la escuela y su vida cotidiana)» (Montesinos et. al,

---

<sup>45</sup>Durante el 2020 las escuelas permanecieron cerradas para el dictado de clases, pero abiertas para la entrega del bolsón de alimentos -tal como veremos más adelante-. Además, cabe señalar que la suspensión de la asistencia, según la normativa, aplicaba sólo para estudiantes en tanto que el personal docente, no docente y directivo debía concurrir normalmente «a los efectos de mantener el desarrollo habitual de las actividades administrativas, la coordinación de los servicios sociales y las actividades pedagógicas que se programen para el presente periodo de excepcionalidad» (Res. Nº108/2020 Min. de Educación de la Nación).

2021: 17). Esta «migración forzada» (Chendo, 2020) de los sujetos a sus hogares supuso, entre otras cosas, que el *espacio* cotidiano para el desarrollo de los procesos escolares, el «aquí particular» de los sujetos (Heller, 1977), ya no fuese principalmente la escuela. Docentes y estudiantes debieron efectuar las actividades escolares y laborales desde sus hogares prescindiendo, además, de la co-presencia, una dimensión constitutiva de la escolarización obligatoria (Montesinos et. al, 2021) y, particularmente, de suma relevancia en el Nivel Primario (Rockwell, en Ministerio de Educación, 2020a). Un énfasis en la dimensión presencial que, por otro lado, ha sido ampliamente compartido por numerosos investigadores/as (Fainsod en Ministerio de Educación, 2020c; Dussel en BAeducación, 2020; Bonafé y Friedrich en Universidad de Antioquia, 2020b; Terigi en Suteba Provincia, 2020; Puiggrós en Ministerio de Educación, 2020e; Gurvich, 2021).

A la vez, este excepcional escenario generó o profundizó otras situaciones en torno al *espacio* y su reorganización en las cuales interesa detenernos. Para Dussel (2020), la pretensión de trasladar la escuela a la casa ha implicado una superposición de espacios y tareas. En dicho período, más que nunca, en el hogar confluyeron múltiples actividades -tanto escolares, laborales, domésticas, como de cuidados<sup>46</sup>- dando lugar a un particular escenario que la autora denominó: «domesticación del espacio escolar» (Dussel, 2020). Esta «migración» de la escuela al hogar o, dirá Rockwell, este intento de transformar la casa en aula, no ha hecho más que complicarles la vida a muchos sectores sociales atravesados por diversas desigualdades (Rockwell en Ministerio de Educación, 2020)<sup>47</sup>. Un argumento que se aproxima, en varios aspectos, a lo planteado por Terigi al señalar que, más que una mudanza de la escuela a la casa, lo que se generó fue, más bien, un «aprendizaje en el hogar (que se pretendió que sea) comandado por la escuela» (Terigi, 2020:245).

Desde luego, junto con el *espacio*, el *tiempo* escolar cotidiano también ha debido reordenarse durante la pandemia. En principio, la suspensión de las clases presenciales, más la pretensión de una «educación remota», tendieron a diluir «cierto encuadre institucional» (Montesinos et. al, 2021:55). Se trató de una etapa en la cual las jornadas laborales docentes se extendieron considerablemente y las fronteras entre los días laborales y de descanso tendieron a desdibujarse. Para las y los docentes, concretamente, esto significó una intensa secuencia de consultas, en cualquier día de la semana y en amplios rangos horarios: «Mi horario de trabajo es a cualquier hora» (Mariela, RNº24, 22/05/2020.WSP). Aunque, a raíz de algunos acuerdos

---

<sup>46</sup>Una aglutinación de tareas (productivas y reproductivas) en un mismo espacio que también ha sido señalado como aspecto problemático desde los estudios de género (Batthyány en Universidad de Antioquia, 2020; Morgade, 2020).

<sup>47</sup> Motivos que han llevado a la autora a afirmar que «la escuela es presencial o no es escuela» (en Ministerio de Educación, 2020a).

paritarios (luego transformado en la Ley Nacional N°27.555/2020), se estableció que la comunicación e intercambio con las y los docentes debía respetar las horas de descanso y desconexión digital, en la práctica se vio un significativo incremento de sus horas de trabajo: «Es como que damos clase o nos hacen preguntas en cualquier hora del día y cualquier día» (Luciana, RN°23, 22/05/2020. WSP). Durante este período de «educación remota», aun habiendo establecido días y horarios para las consultas, las y los docentes recibieron un incesante flujo de demandas en amplias franjas horarios, al punto de referir haber estado «pendiente del teléfono» las veinticuatro horas del día: «poder fijar el tema de horarios se hace complicado porque algunos consiguen conectarse a un horario, los padres utilizan el teléfono, son muchos hermanos por casa» (Tomás, RN°26, 23/05/2020. WSP). Este corrimiento de «cierto encuadre institucional» (Montesinos et. al, 2021:55) propiciado por la pandemia, la evidente extensión de las jornadas laborales docentes, más la apremiante necesidad de manejar ciertos programas o plataformas digitales fueron situaciones que, en algunas/os docentes, derivaron en situaciones de «fobia» o, cuando menos, de «estrés»: «Tanta cantidad de horas a veces sentada, que con el celular, que con la compu, bajar distintos programas... que las videollamadas, que las reuniones plenarias o no sé cómo llamarlas [ríe]... así que, para mí también me provoca como, sí... como mucho estrés (...) Eso me provoca un poco de fobia» (Mariela, RN°24, 22/05/2020. WSP).

En cuanto a las infancias, la realización de las actividades y los cuadernillos en sus hogares también tuvo sus complejidades. En primer lugar, porque las desfavorables condiciones socioeconómicas, habitacionales y/o laborales de muchas familias dificultaron, en gran manera, el sostenimiento de algún tipo de «educación remota»: La condición socioeconómica de nuestros alumnos y alumnas es de escasos recursos, están en una situación de vulnerabilidad bastante grande, partiendo de la falta agua en sus hogares» (Tomás, RN°26, 23/05/2020. WSP). Además, no debemos pasar por alto el nivel educativo que nos encontramos indagando, la educación primaria. Con ello, queremos destacar que se trata de niñas y niños que, independientemente de sus grados de autonomía, en ocasiones requirieron del acompañamiento de algún adulto o familiar para poder realizar algunas de las actividades propuestas. Acompañamiento que, por diferentes motivos, no siempre pudo ser garantizado: «Familias que muchas no están alfabetizadas, o no comprenden las consignas y no se animan a decirlo, o que están pensando cómo conseguir un plato de comida» (Marina, RN°27, 26/05/2020. WSP).

Otra dimensión que parece importante detenernos es el **comedor escolar**. Durante el período 2020, y por cuestiones de protocolo, en todas las escuelas de la provincia el comedor escolar debió readecuar su habitual funcionamiento sin suspender, con ello, la entrega regular de alimentos: «es un servicio a cuidar especialmente»; «**HAY QUE GARANTIZARLO**» [Sic]

(Circular N°009/2020. Min. de Educación, Santa Fe). A partir de esta disposición, se dejó de servir la comida en los establecimientos escolares para dar lugar, en un primer momento, a la entrega de viandas y, luego, a la entrega de «módulos alimentarios» o de «bolsones» una vez por semana o cada quince días.

Sea el formato de bolsones o de viandas el cuidado del aislamiento social nos tiene que ocupar especialmente para evitar posibles contagios. Para eso cada escuela organizará la entrega marcando espacios de espera con distancias sanitarias, planificará turnos, horarios, según le resulte factible a la población que asiste (Circular N°009/2020. Min. de Educación, Santa Fe).

Pese a que dicha resolución emitida por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, como las que le sucedieron, establecían los mismos protocolos para todas las escuelas, el funcionamiento del comedor escolar varió según cada caso. Veamos que sucedió en la Escuela EIB y en María Teresa respecto a ello.

Vale recordar que la *Escuela EIB* posee una matrícula de setecientos niños y niñas aproximadamente y, además, que recibe los alimentos ya elaborados desde otro establecimiento -la escuela proveedora-. Cuando, a mediados de marzo del 2020, las clases presenciales se vieron suspendidas, en la *Escuela EIB* el espacio del comedor cerró sus puertas para dar lugar a la entrega de viandas. Una vez que arribaban a la escuela los contenedores con la mercadería correspondiente, aproximadamente a las 10 am, constituían «tareas» de las asistentes escolares: «organizar y ejecutar las tareas del servicio de comedor escolar y la distribución de viandas y/o alimentos destinados a la copa de leche» (Circular N°003/2020, Min. de Educación de Santa Fe). Entre las dificultades con que se encontró la *Escuela EIB* ante esta nueva modalidad fue, por un lado, que el personal escolar no era suficiente para el armado diario de las más de setecientas bandejas que requería la entrega de viandas individuales. Por otro lado, que la circulación diaria de cientos de personas para retirar la ración diaria dificultaba, en gran manera, el cumplimiento del distanciamiento social que establecía extremar «las medidas de prevención y cuidado; ventilación y desinfección» (Circular N°003/2020, Min. de Educación de Santa Fe). Además, según señalaron desde la escuela, las viandas no representaban porciones significativas, es decir, se trataba de raciones escasas. Por todo ello, desde la dirección de la *Escuela EIB* se decidió adoptar el formato de «módulos alimentarios» o «bolsones» con entrega semanal que, gradualmente, comenzó a implementar la provincia de Santa Fe desde el mes de abril (Circular N°009/2020, Min. de Educación de Santa Fe). Desde entonces, la mercadería, en vez de ser enviada desde la escuela proveedora, comenzó a provenir desde una cocina centralizada ubicada en una localidad cercana a Rosario. El «módulo alimentario», con algunas variantes en cada entrega, contaba con entre siete y ocho productos, careciendo de carne, frutas



y verduras. Generalmente, éstos contenían: leche o aceite (se alternaban), harina, polenta, arroz, tomate en lata, arveja en lata, azúcar, yerba<sup>48</sup>.

Como contrapunto a la situación recién descripta, en la *Escuela María Teresa* -que recordemos, posee una matrícula de doscientos noventa estudiantes y cuenta con cocina propia- la situación del comedor escolar tomó otros recorridos. Inmediatamente posterior a la suspensión de clases, más precisamente entre los meses de marzo y mayo, la *Escuela María Teresa* continuó entregando la vianda diaria de alimentos que se elaboraba allí mismo. Durante el mes de mayo, la cocina de la escuela debió cerrar sus puertas para dar lugar a la entrega semanal del bolsón alimentario, tal como lo disponían las resoluciones ministeriales para todas las escuelas de la provincia (Circular N°009/2020, Min. de Educación de Santa Fe). Esta nueva forma de gestionar y distribuir los alimentos establecía que la escuela debía entregar sólo un bolsón por familia, independientemente de la cantidad de niños y niñas en edad escolar que habitualmente asistían al comedor. De modo que, para ese entonces, *María Teresa* comenzó a recibir apenas ochenta módulos alimentarios en total. Esto provocó que desde la escuela, en conjunto con la comunidad, se elaborara una carta abierta -la cual tuvo difusión en los medios de comunicación<sup>49</sup>- para exigir la reapertura del comedor y poder garantizar, así, la elaboración diaria de las viandas de alimento para la totalidad de los y las estudiantes: «hicimos una movida rechazando los bolsones y pidiendo la comida, la vianda sería... Revertimos la situación, empezaron a habilitar las viandas tres veces por semana y un bolsón» (Luciana, RN°23, 22/05/2020. WSP). En un primer momento, se estableció el reparto de viandas individuales tres veces por semana y una entrega semanal o quincenal de un bolsón alimentario, pero «eso duró quince días» (Luciana, RN°30, 02/06/2020. WSP). Luego, esta modalidad volvió a modificarse para dar lugar a la entrega de viandas todos los días de la semana:

Se logró que se cocine todos los días. Entonces, todos los días se retira la vianda del comedor (...) lo que garantiza es una vianda por chico, porque el bolsón era un bolsón por familia, entonces eso se acotaba a 80 bolsones, nada más (...) hoy se logró, con esta movida de las familias, de la escuela y todo, que se cocine todos los días, entonces todos los días retiran la comida (Luciana, RN°30, 02/06/2020. WSP)

Una situación que, excepcionalmente, la *Escuela María Teresa* pudo sostener hasta el mes de agosto del 2020 cuando, debido a un considerable aumento de casos de COVID-19, el

---

<sup>48</sup> Al principio, el Ministerio estableció que fuese una vez por semana: fideos guiseros (500 g.), arroz (500 g.), harina de maíz (500 g.), puré de tomate de 520 g., 2 latas de primavera de 320 g., 1 Lata de choclo de 300g., 1 harina Leudante (1 kg.), Lentejas (500 g.), Chocolate/Cacao (0,180 g). Luego, cada 15 días (con 18 productos). De todas maneras, la escuela proveedora le siguió enviando a esta escuela cada semana, aunque otras lo recibían cada 15 días.

<sup>49</sup> <https://redaccionrosario.com/2020/05/03/reclaman-que-no-les-saquen-la-comida-diaria-a-mas-de-400-chicas-y-chicos/>

comedor finalmente debió cerrar sus puertas para dar paso a la entrega de los módulos alimentarios, modalidad que se sostuvo el resto del año:

El comedor finalmente se cerró el viernes [28 de agosto] por circulación comunitaria del virus (...) Fue muy triste el viernes... que era el último día que, bueno, que retiraron la comida (...) la preocupación era “¿y ahora que hacemos que se cierra el comedor?”. Cada vez hay menos trabajo y la gente era todos los días la comida calentita y un bolsón cada 15 días, que no es un bolsón es una bolsita que tiene los elementos ni básicos porque te limitan a que lo que tiene que comer el pobre, o sea, un pobre tiene que comer arroz, fideo y polenta, un desastre (Luciana, RNº31, 01/09/2020. WSP).

### **1.3.2 Ciclo lectivo 2021**

*«No podemos estar tan cerca, ya lo saben»* (Marina, RNº42, 15/04/2021)

El ciclo lectivo escolar 2021 presentó considerables modificaciones respecto al período anterior recientemente descrito. A su vez, se trató de un escenario que, lejos de presentarse invariable durante todo el año, fue modificándose a partir de diversas resoluciones ministeriales y según las heterogéneas condiciones de posibilidad tanto de las instituciones educativas como de los sujetos particulares. De ahí que haya sido necesario, para esta etapa, distinguir dos subperíodos: i. Primer cuatrimestre: Regreso presencial y gradual a las aulas; ii. Segundo cuatrimestre: Jornada escolar completa y presencialidad plena.

#### **1.3.2.1 Primer cuatrimestre: Regreso presencial y gradual a las aulas**

Para comienzos del ciclo 2021 se estableció «el regreso progresivo al dictado de clases presenciales en los establecimientos educativos» en «coexistencia de formatos de educación en la distancia» (Res. N°0112/21, Min. de Educación de Santa Fe). Así, desde los lineamientos oficiales se procuró poner en marcha un sistema educativo que fuera flexible, gradual, sistemático y en alternancia. Fundamentalmente, ello supuso la articulación, en simultáneo, de distintos formatos escolares -presencial y no presencial-, así como la combinación de diferentes agrupamientos, *tiempos* y *espacios*. Respecto a la duración de la jornada escolar, ésta se redujo una hora, estableciéndose turnos de tres horas y media. Junto con ello, se incorporaron nuevas rutinas tales como la «organización de entradas y salidas sin aglomeramientos, medida de temperatura al ingreso, aplicación de alcohol en manos (...) acciones de sanitización y limpieza», entre las más relevantes (Res. N°0112/21, Min. de Educación de Santa Fe).

Si bien es cierto que el retorno a la presencialidad significó que la escuela y, más precisamente, el aula, recuperara cierta centralidad para el despliegue de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se trató de una reorganización que no estuvo exenta de presentar singularidades. Desde luego, esta modalidad supuso la puesta en práctica de rutinas escolares particulares para estudiantes, por un lado, y para docentes, por el otro. A diferencia de los

primeros, que concurrían a la escuela de manera alternada, una semana sí y otra no -disposición que no estuvo exenta de confusiones e incertidumbres<sup>50</sup>, las y los docentes debían asistir todos los días de la semana, todas las semanas, sosteniendo las tareas de enseñanza y aprendizaje con ambas burbujas, aquella que asistía presencialmente como aquella que le tocaba quedarse en casa. Veamos, a continuación, cómo se readecuaron y reconfiguraron algunas de las dimensiones escolares clave como el *tiempo* y el *espacio* cotidiano -el inicio del ciclo escolar 2020, reducción de la jornada escolar, el momento del ingreso y el egreso de las/os estudiantes, el espacio del aula, los recreos, los actos y festividades, el comedor escolar-.

Para comenzar, la circular emitida por el Ministerio de Educación de Santa Fe el 10 de febrero de 2021 establecía que los grados debían planificarse según la capacidad de cada aula, garantizando «el distanciamiento, la aplicación de medidas preventivas y la sanitización frecuente según corresponda» (Circular N°001/2021, Min. de Educación de Santa Fe). En la práctica, ello se ha traducido en salones con apenas un puñado de bancos distribuidos por todo el salón, con sus puertas y ventanas casi siempre abiertas; en un desdoblamiento de los grados, denominados *burbujas*, compuestos por entre doce y dieciséis estudiantes aproximadamente - en el caso de asistir la totalidad de grupo lo cual, como veremos más adelante, no fue lo más habitual-; y en la coexistencia de distintos formatos -tramos de asistencia presencial y de aprendizaje en casa-.

En segunda instancia, interesa visibilizar la significación y alcance que tuvieron, desde el regreso de las clases presenciales, los pedidos y solicitudes docentes a sus estudiantes en cuanto al uso correcto del barbijo y las demás medidas de prevención en general. Un fragmento de campo sobre la dinámica de ingreso en una de las escuelas, quizás, sirva para ilustrar aquello que venimos describiendo.

Ingreso a la escuela junto con una maestra (...) a las dos nos toman la temperatura y nos colocan alcohol en las manos (...) En la entrada hay un pizarrón con hojas pegadas de diversos formatos, hechos a computadora o a mano, con las listas de las diferentes burbujas: niños/as con sus respectivos/as docentes. Me dirijo al patio, no hay niños/as aún. Los/as del turno mañana ya se retiraron y los/as de la tarde aun no ingresaron (...) Las asistentes escolares se ponen de acuerdo sobre las tareas de higiene que deberán realizar (tomar temperatura, poner alcohol en las manos). Comienzan a entrar los/as estudiantes de los grados más grandes por la entrada de Nivel inicial. Se van ubicando en la galería, algunos/as sobre las líneas amarillas que están pintadas en el piso la cuales indican la distancia que deben mantener entre sí. Las maestras de los grados más pequeños se ubican cerca de la puerta esperando a sus alumnos/as (...) Los/as van llamando por grados. Los/as más pequeños comienzan a entrar y se van ubicando en las galerías o debajo de los árboles, cerca de sus salones. La mayoría lleva barbijo. Algunos/as charlan entre ellos/as, otros permanecen en silencio. Las maestras acompañan a sus alumnos/as al aula. En ocasiones

---

<sup>50</sup>La modalidad de alternancia suscitó frecuentes confusiones en las propias familias respecto de los días que debían enviar a sus hijos/as a la escuela. Una docente refería: «Hay una realidad, los padres hasta el día de hoy no saben cuándo tienen que venir [los/as niños/as], yo les aviso por el grupo, pero nunca saben... aun pongo la burbuja y ahí me preguntan ¿mi hijo tiene que venir?» (Mariela, RN°45, 14/05/2021. Conversación Informal)

solicitan que no corran o que se coloquen el barbijo correctamente (Registro de jornada escolar, *Escuela EIB*, R8-21, 22-04-2021).

Tal como pone de manifiesto el registro precedente, en las rutinas escolares efectivamente se incorporaron -o, al menos, se intentó que así sea- algunas de las prácticas de higiene o de cuidado propuestas en las sucesivas resoluciones ministeriales. Sin embargo, conjuntamente con ello, otras situaciones documentadas aportan indicios en la dirección opuesta, dejando en evidencia la existencia de dificultades cotidianas que entorpecieron o limitaron un efectivo cumplimiento del protocolo. Sobre ello, una docente señalaba que ciertas medidas simplemente no podían respetarse: «no hay buena ventilación en las aulas, las ventanas son pequeñas, el termómetro siempre da 33 y los niños y niñas más chicos se abrazan, se saludan, por lo tanto, es difícil que se cumpla realmente» (Marina, RNº42, 15/04/2021. Conversación Informal). Aun así, en diferentes momentos de la jornada escolar -recreos, ingresos y egresos o dentro del salón de clases- pudimos relevar el despliegue de un importante caudal de tiempo y energía por parte de docentes, asistentes escolares y directivos con el fin de asegurar cierto cumplimiento en cuanto a las disposiciones establecidas en los protocolos sociosanitarios.

Respecto a la organización del *tiempo* escolar, desde las normativas se determinó que la jornada en cada turno debía organizarse en cinco momentos: uno de ingreso y bienvenida; un módulo de clases de noventa minutos; un recreo de treinta minutos; un segundo módulo de noventa minutos de clase y un momento final de despedida. La normativa proporcionaba, además, sugerencias para reorganizar los horarios de ingreso y egreso de los/as estudiantes a los fines de evitar momentos con picos de circulación de personas: «se sugiere el ingreso a las 8.00 y hasta las 11.45 hs para el turno mañana y entre las 13.00 o 13.30 hs hasta las 16.45 hs para el turno tarde» (Circular N°001/2021, Min. de Educación de Santa Fe).

Esta reorganización de la cotidianeidad escolar y, en efecto, del *tiempo* y *espacio* cotidiano impulsada desde las normativas estatales ha sido apropiada de múltiples maneras por las instituciones educativas y los sujetos particulares. Por poner un ejemplo, según lo dispuesto por el Consejo Federal de Educación, el ciclo lectivo 2021 debía comenzar el 17 de febrero para los grupos prioritarios -séptimo grado- y el 15 de marzo para el resto de los grados<sup>51</sup> (Res. CFE N°364/2020, Anexo). Sin embargo, en la *Escuela EIB* las clases recién pudieron comenzar el 25 de febrero por falta de agua, un servicio esencial y, más aún, durante la pandemia, cuando el

---

<sup>51</sup> Según una Resolución del Consejo Federal de Educación denominada “Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores” debía darse prioridad en el regreso a las aulas al último año de la educación primaria y al último año de la educación secundaria por considerarlos, en este contexto pandémico, “momentos críticos de la escolaridad (finalización e inicio de los niveles educativos obligatorios)” (Resolución del CFE N°364/2020, Anexo).

lavado de manos se convirtió en una rutina casi obligatoria. Desde la dirección señalaron que la falta de agua se debía a que las cisternas estaban obsoletas y con filtraciones, motivos por los cuales debían ser reemplazadas de manera urgente. Una situación que, desde luego, no estuvo libre de tensiones. Por un lado, porque el Ministerio de Educación envió autoridades a la escuela para constatar el no inicio de las clases, argumentando que «todos los chicos tienen que estar en la escuela». Por otro lado, porque la directora, lejos de sentirse «apretada», les ratificó su posición de no iniciar las clases hasta tanto no se resolviera la cuestión con los tanques de agua:

Cayeron del ministerio sin avisar, ¡me quisieron apretar! (...) pero yo no me siento apretada, para nada, porque yo le digo, le canto las cuarenta y no voy a hacer cosas que no debo. Me querían hacer empezar, aunque no tuviera agua y que le lavara las manos con alcohol, con alcohol al 70 por ciento rebajado (...) No, les digo, yo puedo aceptar cualquier otra propuesta, pero si no hay agua no vamos a tener a los chicos acá adentro... así (directora, *Escuela EIB*, RNº40, 24/02/2021. WSP).

De manera que, entre trámites burocráticos, presupuestos y arreglos, las clases en la *Escuela EIB* pudieron iniciar, recién, una semana después de lo establecido por el Consejo Federal de Educación.

Otro aspecto derivado de las normativas se vincula con el momento de ingreso de los niños y niñas a la escuela. Se trató de una medida que, en términos generales, pudo llevarse a cabo sin mayores dificultades. Para este período, las y los docentes se acercaban a la puerta del establecimiento, tomaban lista de sus respectivas *burbujas* y, de este modo, iban ingresando gradualmente. Una vez adentro, las asistentes escolares les controlaban la temperatura y sanitizaban las manos con alcohol. Realizados tales procedimientos, las niñas y niños se disponían en el patio o galería para izar o arriar la bandera, según correspondiera. Concluida esta rutina de ingreso y saludo, que articulaba nuevas y viejas prácticas, se procedía al ingreso a las aulas.

Al igual que el ingreso, el egreso de la escuela también sufrió algunas modificaciones. A los fines de evitar aglomeraciones, los grados tendieron a salir en forma progresiva y, en la medida de lo posible, por diferentes puertas. Momento que tampoco estuvo exento de recomendaciones docentes o del equipo directivo hacia los y las estudiantes -no correr, usar correctamente el barbijo, respetar el distanciamiento requerido-.

En torno al *espacio* áulico, fue habitual toparse con carteles en las puertas de los salones con los nombres de los y las estudiantes de cada burbuja. En su interior, los bancos se disponían en semicírculos -aunque esto ya venía siendo así con anterioridad a la pandemia-, con una distancia considerable entre sí pero que no cumplía con lo establecido en los sucesivos protocolos. Asimismo, fue recurrente, tanto al inicio de la clase como durante la misma, que las y los docentes volvieran a distanciar los bancos con el objetivo garantizar cierto distanciamiento,

explicando, una y otra vez, los motivos: «no podemos estar tan cerca, ya lo saben» (Marina, RNº42, 15/04/2021. Registro de clase, 5to grado).

En cuanto al recreo, durante este período de jornada reducida se dispuso que hubiera sólo uno, más extenso de lo habitual, con una duración de treinta minutos. En este *espacio-tiempo*, también fueron recurrentes las solicitudes de las maestras y maestros hacia sus estudiantes sobre las medidas de prevención: permanecer junto a su *burbuja*, el uso correcto del barbijo, no correr o no beber agua directamente de los grifos. En línea con lo que han señalado algunas docentes, observamos que el protocolo sociosanitario respecto al distanciamiento social ha sido difícil de garantizar y respetar durante los recreos, sea porque niños y niñas de diferentes *burbujas* se acercaban para jugar entre sí, intercambiar cartas o solicitarse algún material. Una vez que el recreo llegaba a su fin, antes de ingresar al aula y trabajar en el último módulo de una hora y treinta minutos, las y los docentes se ubicaban en las puertas de sus respectivos salones para sanitizar las manos de sus estudiantes.

En otro orden de cosas, la reducción de la jornada escolar y la alternancia en la asistencia también trajeron aparejadas ciertas modificaciones en la distribución y organización de las materias y las especialidades. En este sentido, una docente señalaba que, durante el primer cuatrimestre, al no tener sus estudiantes clases de Educación Física, ella misma se encargaría de darles alguna actividad física dentro del salón de clases como para «mover un poco el cuerpo» (Mariela, *Escuela EIB*, RNº41, 08/04/2021. Conversación Informal).

A propósito de los actos escolares, vimos cómo una misma celebración o festejo tendió a replicarse, al menos, en dos oportunidades, tras el claro objetivo de que pudieran participar todas las burbujas. Así sucedió, por ejemplo, en el festejo del Día de los Pueblos Originarios en la *Escuela EIB* realizado durante el mes abril del 2021 ya que, por estar cursando la pandemia en la fase de distanciamiento, este acto se llevó a cabo en dos oportunidades. Un acto con características «diferentes», según apuntó el vicedirector, en vistas de que las familias no habían podido hacerse presentes:

Este es el acto de cierre por los pueblos originarios... es un momento diferente, este año no están las familias... esto no había ocurrido nunca, otros años el patio estaba colmado de familias (vicedirector, RNº45, 14/05/2021. Registro Jornada Escolar)

Otro favor escolar clave a considerar es el comedor escolar, el cual continuó funcionando durante todo el 2021 mediante la entrega del bolsón de alimentos a las familias de forma semanal o cada quince días. Cabe señalar que, durante los primeros meses posteriores al inicio de las clases presenciales, la copa de leche estuvo suspendida. En todo caso, los y las estudiantes sí podían consumir en la escuela aquello que traían desde sus hogares, situación que, según relevamos, no siempre sucedía.

Pretenden que estén los chicos de 8 a 12.15 sin ninguna merienda, niños y niñas acostumbrados a desayunar y almorzar en la escuela, no le iban a dar ni un alfajor. Lo tuve que pelear (...) Sabes? La excusa es "si ya le damos bolsones es para que desayunen en la casa y coman en la casa". Ah, sí, los bolsones últimos se los dieron el 3... sí, perdón, sí, el 3 de febrero. No existe eso ya. Eso, uno, dos. ¿Vos querés establecer nuevos hábitos en la escuela, en una escuela que hace 30 años que da de comer? ¿Decirles a los chicos "traigan su meriendita"? (directora, RNº40, 24-02-2021. WSP).

Gracias a la *pelea* que dieron algunas escuelas ante las autoridades, el funcionamiento del comedor pudo modificarse luego de algunos meses, reanudándose, así, la entrega de la copa de leche<sup>52</sup>. Con todo, una de las docentes refirió haber reclamado en varias oportunidades a las directoras de su escuela por la exigua cantidad de alimentos entregados, tanto en el desayuno como en la merienda: «como vienen cada vez menos niños y nunca están las burbujas completas, se podría repetir la ración (...) Están mandando menos raciones de la cantidad que tiene la escuela» (Mariela, RNº45, 14/05/2021. Observación de jornada escolar). En línea con ello, esta misma docente se pronunció acerca de los bolsones alimentarios. Por un lado, subrayó el alcance limitado de los mismos: «un bolsón para una familia de tres no alcanza». Por otro lado, los comparó -en cantidad y calidad- con la comida que solía brindarse en la escuela antes de la pandemia: «no es lo mismo el bolsón que la comida caliente que se puede servir en la escuela» (Mariela, RNº45, 14/05/2021. Observación de jornada escolar).

### **1.3.2.2 Segundo cuatrimestre: Jornada escolar completa y presencialidad plena**

El segundo cuatrimestre llegó de la mano de nuevas normativas generando, una vez más, que el *tiempo* y el *espacio* escolar debieran ser reordenados (Heller, 1977). Una circular emitida el 22 de julio del 2021 resolvió «recuperar la jornada simple completa», prolongando el tiempo de permanencia en las escuelas a cuatro horas y media (Circular N°020/2021, Min. de Educación de Santa Fe). Junto con dicha medida, que convivía con la bimodalidad basada en la alternancia semanal, se propuso una jornada escolar «que contemple tres bloques horarios de setenta minutos y dos espacios de recreación, propicios para ventilar las aulas, de quince minutos cada uno» (Circular N°020/2021, Min. de Educación de Santa Fe). De este modo, se pasó de tener dos módulos de noventa minutos y un sólo recreo de treinta minutos, a contar con tres bloques de clases de una hora cada uno con dos recreos intermedios. Asimismo, se recuperaron gradualmente las actividades vinculadas a la jornada extendida.

Con más de la mitad del año avanzado, más precisamente a partir del 30 de agosto del 2021, comenzó a regir una nueva resolución a nivel nacional, emitida por el Consejo Federal de

---

<sup>52</sup> Para la copa de leche, si bien desde las escuelas se les recordaba que debían traer sus propios vasos o tazas, en el caso de que algún niño o niña no contara con uno, éste era provisto desde la cocina de la escuela.

Educación (Res. CFE N°400/2021). A partir del reconocimiento de una mejora «en los indicadores epidemiológicos junto al avance en el proceso de vacunación y el aumento de las temperaturas en todo el territorio argentino» y «con la firme convicción de que se debe intensificar la presencialidad escolar sin renunciar al cuidado de la salud» se propusieron nuevos escenarios escolares (Res. CFE N°400/2021). En dicha resolución a nivel nacional se estableció el regreso pleno de todos las/os estudiantes, anulando, con ello, la asistencia alternada en grupos reducidos. Entre las condiciones indispensables para el regreso a la presencialidad plena el documento detallaba que, en todos los casos, la apertura de las escuelas debía contemplar ciertas condiciones mínimas: distanciamiento físico -mínimo de 1,5 metros-; ventilación permanente; uso permanente de barbijo -a partir de los 6 años de edad-; higiene frecuente de manos; aislamiento de casos sospechosos y de contactos estrechos (Res. CFE N°400/2021).

Con rutinas de ingreso y egreso similares a la etapa anterior, las dos grandes modificaciones para este subperíodo han sido, según lo estipulaba la circular, la asistencia plena y la recuperación de la jornada de cuatro horas y media. A partir de tales medidas, se vio un incremento significativo en la cantidad niños y niñas que concurrían a las escuelas. No obstante, de nuestros registros se desprende que los grados tendieron a no superar los dieciocho/ veinte estudiantes. Tal es así que, en una oportunidad, la asistencia de diecinueve niños y niñas en un segundo grado suscitó que la docente debiera salir del salón en busca de más bancos: «hoy vinieron más niños de lo que usualmente estaban viniendo (...) Hace mucho que no pasábamos los catorce» (Mariela. RN°46, 24/11/2021. Registro de clase, 2do grado). En una conversación posterior, la docente explicó que, si bien en el grado son veintitrés, «nunca vienen todos (...) en general vienen diez, catorce, quince (...) se quedan en la casa o van al centro con la mamá a pedir (...) ya terminan las clases y es difícil la continuidad» (Mariela. RN°46, 24/11/2021. Conversación Informal).

Cercano al final del ciclo lectivo 2021, más precisamente el 30 de noviembre, asistimos a un acto escolar llevado a cabo en la *Escuela EIB*: la Feria de Ciencias. Como aún continuaban vigentes las restricciones de distanciamiento debido a la pandemia, la Feria de Ciencias debió desdoblarse: de 9 a 11 hs para las/os del turno mañana; de 11 a 13 hs para las/os del turno tarde. Sin embargo, pese a esta demarcación de los turnos, en la práctica observamos la presencia de estudiantes de ambos turnos a la vez: «están mezclados los dos turnos» (Mariela, docente no indígena, RN°47, 30-11-2021. Registro Jornada Escolar). Como consecuencia de la aglomeración suscitada, cerca de las 11:15 hs. una docente debió solicitar, usando para ello un micrófono, que por favor se retiraran los/as del turno mañana: «Comunicado. Les pedimos a los niños y familias del turno mañana que se retiren, por protocolo, no puede haber tanta familia y alumnos» (docente no indígena, RN°47, 30-11-2021. Registro Jornada Escolar). A continuación,



se escuchó a otra docente advertirles a los niños y niñas del turno mañana, ya sin micrófono, una información respecto de la alimentación: «no se vayan sin que les dé el alfajor y la naranja» (Noelia, docente no indígena, RNº47, 30-11-2021. Registro Jornada Escolar).

#### **1.4 Escuelas y Trabajo docente. Acerca del trabajo docente en la dinámica escolar**

*«La práctica docente, desde donde la vemos nosotros, en contexto de pobreza, evidentemente que es compleja»* (Juan, RNº1, 21/10/2016. T.E)

*«Una aprende... adentro de las escuelas, aprendes un montón»* (Guadalupe, RNº13, 22-10-2019. T.E)

Vamos a comenzar este apartado presentando, en forma de relato, una significativa escena escolar que introduce aspectos y dimensiones que irán siendo profundizados en las líneas siguientes. Dicho relato contiene algunas pistas sobre cómo, en la cotidianeidad escolar, las y los docentes van elaborando colectivamente estrategias y prácticas que, si bien trascienden lo estrictamente pedagógico, resultan configurativas de su trabajo cotidiano.

##### Escena cotidiana I

*Dicen las maestras que los paseos educativos o actividades recreativas que generen un gasto extra no son habituales en la Escuela María Teresa. Es que no es fácil solventar este tipo de programas, sobre todo, porque no hay dinero para alquilar una tráfico o colectivo que los/as lleve. La cooperadora difícilmente tiene fondos, por no decir que apenas subsiste. Dicen que la escuela se las rebusca e igual organiza paseos por la ciudad. A veces, recurriendo a los automóviles particulares de las y los docentes; otras veces, al transporte público. Si el día de la excursión algún/a estudiante no llega a tiempo por algún motivo, entre las/os docentes se organizan para ir a buscarlo/a de modo que no se pierda del paseo. Los y las maestras dicen que eso de cargar a los pibes en el auto, llevarlos y traerlos, está mal, que el seguro no les corre ni a ellas ni a nadie. Reconocen, también, que, frente a tanta burocracia, en la cotidianeidad escolar algunas cosas se resuelven así.* (Luciana, RNº8, 18/09/2018. Entrevista)

Sobre la base de nuestra experiencia investigativa, y en diálogo con los antecedentes relevados, planteamos a modo de **tesis central** que *el trabajo docente en su configuración cotidiana*, lejos de su aparente inmovilidad, está cruzado por un conjunto de transformaciones contextuales que le imprimen un dinamismo particular -aunque a veces ciertas modificaciones no sean tan evidentes o no se produzcan en la dirección que proponen las políticas educativas u orientaciones pedagógicas-. Concretamente, decimos que el trabajo docente en contextos de pobreza urbana -más allá de los indudables elementos en común- adquiere características propias según se despliegue en escuelas comunes o en escuelas inscriptas en la modalidad de EIB y, además, que la pandemia ha suscitado transformaciones como también continuidades.

Haciendo foco en el espacio escolar encontramos que, a diario, las y los maestros entran una serie de situaciones y problemáticas que involucran y, al mismo tiempo,

trascienden los procesos de enseñanza y el aprendizaje; que configuran y, muchas veces, condicionan el trabajo cotidiano. Situaciones como, por ejemplo, las realidades emergentes de niños, niñas y adolescentes; las crecientes solicitudes burocráticas y administrativas derivadas de las instituciones y/o de las políticas; las demandas de las familias u otras instituciones barriales, entre otras. Así como muchas/os docentes identifican que la especificidad de su trabajo gira en torno a la enseñanza, «la función del maestro es enseñar» (Sandra, RNº3, 28/10/2016, T.E), del mismo modo reconocen que la emergencia de situaciones conflictivas y urgentes tensionan y condicionan, en gran medida, su tarea cotidiana.

La práctica esta desdibujada por situaciones que hay que atender (...) problemas de salud, desnutrición, problemas que no podemos resolver y no nos corresponde resolver (Claudia, RNº1, 21/10/2016. T.E)

Las condiciones de trabajo nuestras, las condiciones de aprendizaje de nuestros chicos son más hostiles hoy (Bruno, RNº1, 21/10/2016. T.E)

La enseñanza de lo curricular que muchas veces pasa a un segundo plano porque estamos atendiendo un montón de cuestiones (María, RNº1, 21/10/2016. T.E)

Inclusive, ciertos contenidos presentes en lineamientos curriculares como los NIC o los NAP<sup>53</sup>, al alejarse de las realidades cotidianas que se viven en estos contextos, pueden volverse problemáticos a la hora de ser abordados en el aula. De ahí que, enseñar acerca del agua cuando el propio barrio no cuenta con este servicio pueda derivar en una oportunidad para «pedagogizar» el contexto social, reclamando por un derecho que les es negado. Lo mismo, si se trata de temas vinculados al trabajo, la salud, al ambiente, la nutrición o la gestión de residuos: «cuando pedimos el agua, no pedimos el agua para la escuela, pedimos para todo el barrio... No había luz, se hizo el cableado para todos» (Sandra, RNº1, 21/10/2016. T.E).

Una serie de problemáticas que tracciona, al menos, en favor de dos situaciones. Por un lado, en la generación de sensaciones de soledad, frustración o impotencia en algunas/os docentes: «¿Cuánta tarea puede sostener un docente?» (Lupe, RNº62, 03/11/2022. T.E); «¿Hasta dónde podemos, hasta dónde puede la escuela, hasta dónde podemos nosotros? ¿Cuándo vamos a decir: esto no podemos?» (Claudia. RNº3, 28-10-2016. T.E); «Me siento sola, pero hace mucho que a los compañeros míos también le pasan estas cosas (...) escuché que siempre teníamos el as... y no, a mí me ha pasado y no tenía el as» (Marcela, RNº3, 28-10-2016. T.E); «Hay que sacarse de la cabeza el chip de que los docentes podemos hacer todo, lo primero. No nos podemos hacer responsables de todas las cosas que pasan» (Gastón. RNº1, 21-10-2016.

---

<sup>53</sup> Los NIC son los «Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos» elaborados por la Provincia en el año 2016, basados en la «educación en acontecimientos», que están destinados tanto para el nivel primario como el secundario ([https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/secciones/programa\\_destacado.php?id=98](https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/secciones/programa_destacado.php?id=98)). Los NAP, «Núcleos de Aprendizajes Prioritarios», son los lineamientos curriculares a nivel nacional que, a diferencia de los provinciales, sí están secuenciados por nivel y por asignatura (<https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-nucleos-de-aprendizajes-prioritarios-nap>).

T.E); «Se me quemaron los papeles» (Gabriela, RNº3, 28/10/2016. T.E). Por otro lado, hallamos que la amplitud de tareas, así como los múltiples requerimientos que regularmente deben gestionar las y los docentes, contribuyen a una intensificación del trabajo docente, «pues esto se tiene que hacer antes y después de la jornada frente a grupo» a los efectos de no descuidar el trabajo de enseñanza en el aula (Rockwell, 2018:870).

Además, cuando ambas situaciones confluyen, se complejizan significativamente las prácticas y sentidos docentes respecto a los alcances de su trabajo: «la labor o práctica docente en nuestros contextos demanda mucho más que la entrega pedagógica» (Florencia, RNº13, 22/10/2019. T.E).

[Las/os directivos] te dicen: "bueno, ¿y cuál es el problema?". Detectas el problema, adquirís la capacidad para aislar y hacer de ese problema un objeto de conocimiento y de pronto te dicen: "analízalo". Y, después, te dicen: "¿qué solución podés ver vos para eso?"... [risas] Y cuando te dicen eso vos decís: "ah! ¡yo te tengo que decir el problema y encima te tengo que decir la solución?!" (Lupe, RNº59, 26/10/2022. T.E).

Una amplitud en el trabajo docente que incluye, además de enseñar, *poner el cuerpo*, contener, asistir, colaborar, solucionar, inclusive, financiar: «Ponemos el cuerpo, que ponemos la plata, que ponemos la fotocopia, ponemos la contención, ponemos la asistencia» (Gabriela, RNº3, 28/10/2016. T.E); «ayudamos a las asistentes escolares a ubicarlos y llevar la comida a la mesa» (Florencia, RNº59, 26-10-2022. T.E); «todo el material lo pago de mi bolsillo» (Mariela, RNº47, 30/11/2021. Registro Jornada Escolar).

Otro punto que debemos añadir a esta descripción se relaciona con las demandas efectuadas a las y los docentes para que desarrollen su trabajo «en red» con otras instituciones barriales: «Te dicen: articular con el dispensario» (Sandra, RNº1, 21/10/2016. T.E); «con el centro de salud, con el CCB» (Luciana, RNº8, 18/09/2018. Entrevista); «con la vecinal» (Ramón, RNº17, 12/11/2019. T.E); «llamamos al socioeducativo y llamamos acá, allá» (Gisela, RNº1, 21/10/2016. T.E). Y es que, más allá de los «buenos resultados» que, reconocen, puede proporcionar el trabajo en red con otras instituciones (Ramón, RNº15, 05/11/2019. T.E), simultáneamente, esto contribuye a una diversificación de sus tareas. «Informes, elevaciones, entrevistas, charlas con profesionales, etcétera», que «en algunos casos suele ser abrumador» (Florencia, RNº13, 22/10/2019. T.E). Así las cosas, quizás no sorprenda el hecho de que una docente pueda estar en contacto permanente con varios profesionales de la salud a la vez por cuestiones relativas a sus estudiantes: «Yo ahora estoy en comunicación con la neuróloga y la pediatra de dos centros de salud» (Julia, RNº15, 05/11/2019. T.E).

En función de lo expuesto hasta aquí, es posible plantear que aquella tensión docente generada por no poder abocarse a lo pedagógico, lejos de responder a una única causa, se origina en la confluencia de diversos condicionantes y circunstancias. Recuperando las palabras

de una docente, dicha tensión «se relaciona con las malas condiciones de trabajo, el exceso de tareas que debe cumplir un docente, los problemas personales y lo más importante: la soledad» con la que deben encarar la enseñanza y el resto de las demandas (Romina, RN°6 07/07/2017. T.E).

En primer lugar, esta tensión docente tiene que ver, en parte, con las condiciones y estado general de los edificios escolares: «son escuelas que se nos vienen abajo», «escuelas rotas»; «escuelas rancho» -tal como vimos en el subapartado 1.2-. En segundo lugar, con el hecho de que las escuelas son instituciones que deben garantizar, junto al derecho a la educación, un conjunto más amplio de derechos como la alimentación. El papel central que asume el espacio-tiempo de la comida para muchos de los niños y niñas que asisten a estas escuelas, quienes en su mayoría no cuentan con sus necesidades básicas cubiertas, también constituye una dimensión que permea el trabajo docente cotidiano: «señor tengo hambre»; «señor, a qué hora nos vamos al comedor, y después el de la tarde, el de la merienda» (RN°6, 11/11/2016. T.E); «Por más que una quiera dar determinados contenidos, las dificultades están. Y vos tenés el pibe, la piba que te dice: cuando está la leche, porque no comí anoche. ¿Y qué te puede escuchar ese pibe, viste?» (Lucía, RN°61, 03/11/2022. T.E).

En tercer lugar, esta tensión a la que aludimos se relaciona con las concretas condiciones laborales docentes. Son muchas las maestras y maestros que, frente a «salarios que no nos permiten vivir» (Claudia, RN°6 07/07/2017. T.E), deben asumir en una sola jornada laboral dos o hasta tres turnos de trabajo: «como no me alcanza hago doble turno» (Marcela, RN°3, 28/10/2016. T.E); «[somos] trabajadores y trabajadoras asalariados mal pagos» (Juan, RN°6 07-07-2017. T.E); «el sueldo no nos alcanza» (Virginia, RN°59, 26/10/2022. T.E)<sup>54</sup>. Una precarización laboral que, además de acarrear consecuencias a nivel escolar, «El doble turno afecta la calidad educativa» (Sandra, RN°3, 28/10/2016. T.E); produce efectos en la calidad de vida docente: «Yo siempre hice doble turno, siempre (...) Lo peor que podés hacer en tu vida» (Cecilia, RN°10, 10/04/2019. Entrevista); «Estoy con licencia psiquiátrica por estrés laboral hace más de un año y medio» (Rocío, RN°11, 14/06/2019. Reunión Amsafe con docentes en tareas diferentes); «Hay un exceso de horas de trabajo» (Claudia, RN°11, 14/06/2019. Reunión Amsafe con docentes en tareas diferentes); «Trabajar en dos o tres turnos es para que no pienses» (Claudia, RN°11, 14/06/2019. Reunión Amsafe con docentes en tareas diferentes). Una problemática que, desde luego, ha dado lugar a enérgicos debates entre las y los docentes, con posturas disímiles:

---

<sup>54</sup> El acuerdo paritario del año 2023 negociado entre los gremios docentes y el gobierno provincial, establece que para el mes de julio el salario inicial docente -maestro de grado común, jornada simple sin antigüedad- es de \$165.000 (Acta Comisión de seguimiento de la evolución del salario y el impacto de la inflación en el mismo de la paritaria 2023)

Romina: el maestro que hace doble turno no puede ir a las movilizaciones, no puede estar, se lo comió el sistema

Sandra: Puede... no quiere

Diego: Nadie te obliga a trabajar en doble turno. Sigue siendo optativo. No te alcanzará a lo mejor... Problemática real

Claudia: Depende, hay situaciones, hay compañeros...

Sandra: (...) nos cortan las alas poniéndote, por ejemplo, esto del 30-29, te traga el sistema

Marcela: Es una pérdida, es una pérdida, he dicho "no a los dos turnos". Con un solo turno ya estaría... nuestro sueldo, pero como no me alcanza, hago un doble turno (...) como no me alcanza...

Sandra: El adicional... [bullicio]

Claudia: Como es un debate ... no...

Sandra: El doble turno afecta la calidad educativa, el desarrollo, porque no es lo mismo cuando vos entras a la mañana, a las 4 horas, que cuando tenés ...

Claudia: No es un debate para acá (RNº3, 28/10/2016. T.E)

Para cerrar, no podemos dejar de señalar que las profundamente desiguales condiciones de vida de muchos niños y niñas en estos contextos barriales no solamente se cuelan y permean los cotidianos escolares, sino que también tensionan a las y los docentes y su trabajo -dimensión que será abordada a continuación (1.4.2)-.

Los chicos vienen distintos (...) El problema principal que tenemos es la pobreza y el narcotráfico a veces uno se queda sin ningún argumento porque vos tenés en cada grado un chico que le mataron el hermano o que el hermano mató a otro, que se suicidan los chicos, tenemos chicos tristes (Sandra, RNº1, 21/10/2016. T.E)

El objetivo es que aprendan, pero bueno, es complicado porque su cabeza está... Estando en un búnker no duermen (Gabriela. RNº1, 21/10/2016. T.E)

¿Para qué vamos a estudiar si es más fácil ganarte la plata siendo soldadito? [Argumento esbozado por un estudiante a su docente] (Antonela, RNº3, 28/10/2016. T.E)

Apenas llegan y te saludan te dicen: seño, vos sabes que al lado de mi casa estuvieron tirando tiros, ¿vos sabes? Ni saludaste y ya te están contando (Gabriela, RNº3, 28/10/2016. T.E).

#### **1.4.1 Enseñar, asistir, resistir**

##### Escena cotidiana II

*Son las 17 hs y en la escuela se acerca el final de una larga jornada. En un abrir y cerrar de ojos, un niño se accidenta la mano con un elemento cortante y su maestra, que también está a cargo de la escuela por algún motivo, se debate qué hacer. Piensa en llamar a la emergencia, pero, inmediatamente lo desestima, sabe que puede llegar a cualquier hora o directamente ni entrar al barrio. Decide, en cuestión de minutos, que lo mejor es llevar al niño y a su mamá a la emergencia más cercana en su propio auto. Al arribar al hospital son derivados a un dispensario, luego a otra dependencia, hasta que, finalmente, son admitidos y el niño puede ser atendido. La maestra cuenta que llegó a su casa entrada la noche. Estima que, si la mamá del niño hubiera tenido que hacer todo ese recorrido en colectivo, todavía estaría dando vueltas en busca de atención médica para su hijo. La maestra reconoce que, tal vez, muchos no estén al tanto, pero que eso de andar de acá para allá con los pibes, o con el auto repleto de fideos o jaimitos para vender lo hacen un montón de escuelas de la periferia. No está en ningún lado, dice, pero sucede (Luciana, RNº8, 18/09/2018. Entrevista)*

Como vimos, una de las tensiones que subyacen en el trabajo docente cotidiano se relaciona con las múltiples desigualdades que experimentan los niños y niñas en estos espacios

sociourbanos. Algunas/os docentes reconocen que, tras la urgencia por resolver ciertas situaciones, se terminan alejando de su «función» principal, la enseñanza, haciendo de la escuela «un lugar de contención más que de aprendizaje» (María, RNº1, 21/10/2016. T.E).

Las problemáticas que nos atraviesan, nos llevan a la frustración, teniendo que dejar de lado lo netamente pedagógico para atender demandas emocionales de nuestros alumnos, el rol de asistencialismo (Isabella, RNº13, 22-10-2019. T.E).

*Enseñar y asistir*, dos prácticas a menudo dicotómicas pero que, en ocasiones, también pueden confluir:

Yo pienso que si una de las tensiones (...) es entre que o... contenemos o enseñamos me parece que tenemos un problema. Porque la función del maestro es enseñar. La escuela... los chicos van a la escuela para aprender y por supuesto que hay que tener en cuenta lo que, lo que les pasa, lo que los atraviesa (...) pero me parece, pero no se puede decir: no puedo enseñar porque le tengo que contener, porque pienso yo que, de alguna manera, enseñándole es una forma también de contener (Sandra, RNº3, 28-10-2016. T.E)

En este punto, tal vez, resulte útil recuperar aquellos estudios que abordan la relación, en apariencia dicotómica, entre enseñar y asistir (Thisted, 2006; Redondo, 2004; Redondo y Thisted, 1999). Según plantea Redondo (2004), «ni una ni la otra se producen como prácticas aisladas, cerradas en sí mismas, excluyentes entre sí», más bien, lo que sucede es que restos de una y otra práctica se combinan de diverso modo (Redondo, 2004:86). Puede suceder que las y los docentes queden impregnados por sensaciones de impotencia y pensar que con poco que enseñe es mucho; o bien, que se produzca una comprensión más amplia de los procesos sociales y económicos que producen tales desigualdades y abrir un espacio de resistencia. Esta toma de conciencia de las problemáticas, desde luego, no libera a la escuela de tener que hacerse cargo de aquello que el sistema produce, pero ubica a la asistencialidad en otro lugar: «el poder ocupar, recuperar o construir una imagen, su propia imagen como una institución educativa organizada alrededor del enseñar, hace que su campo de posibilidades de intervención se amplíe» (Redondo, 2004:89).

Lo que tenemos que entender todos los maestros y maestras [es] (...) que no todos tenemos las mismas posibilidades, que es la escuela la que debe generar esa posibilidad, por supuesto que el estado tiene una responsabilidad muy importante, pero mientras esperamos que el estado se haga cargo, bueno, nosotros tenemos que cumplir con la función que nos corresponde [ofrecer conocimiento y aprendizaje] (Romina, RNº19, 26-11-2019)

En base a nuestra experiencia investigativa, documentamos que son muchas las y los docentes que, a pesar de las problemáticas que se suscitan a diario, no desisten en arraigar su trabajo en torno a la enseñanza: «nuestra función debe ser más que nunca y en ese contexto, la enseñanza de contenidos (...) [sino] la brecha cada vez se hace más grande» (Romina, RNº1, 21/10/2016. T.E).

[a los chicos/as] hay que darles todas las herramientas necesarias para que salgan adelante. Más que nada en el contexto de pobreza. Es donde más tenemos que reforzarlo. Donde más... no

solamente afecto, contención sino también conocimiento, reforzar y darle (Gastón, RNº3, 28/10/2016. T.E)

Estamos cansados de la palabra, de la maldita palabra para nosotros es contener, nosotros no queremos contener a nadie, queremos que la escuela sea liberadora, creemos que esa es la función de la escuela, ser un lugar de liberación, un lugar de resistencia (Sandra, RNº1, 21/10/2016. T.E)

A mí me parece que sí, que tenemos la urgencia (...) [es necesario] adquirir otra vez ese rol que tenemos, el rol de lo pedagógico y el rol de, a lo mejor, resignificar lo social desde lo pedagógico. Pensar qué estrategias voy a dar o qué estrategia voy a adquirir para no correr solamente ante la urgencia (María, RNº1, 21-10-2016. T.E)

A propósito de ello, vemos que las y los docentes ensayan y tejen colectivamente numerosas estrategias -murgas, talleres, juegos, cine, bibliotecas- a partir de combinar prácticas que, más que dicotómicas, se aproximan en muchos sentidos: enseñar, contener, asistir, resistir, reforzar, cumplir, dar, liberar, resignificar.

## Síntesis del Capítulo I

A lo largo de este capítulo analizamos cómo se configura el trabajo docente cotidiano a partir de centrar nuestra mirada en las escuelas, nada menos que el «contexto cotidiano de trabajo» de las y los maestros (Rockwell y Mercado, 1988:115). Intentamos dar cuenta del peso de las condiciones materiales e invisibles -y aquí incluimos desde lo edilicio, pasando por las distintas modalidades educativas, las relaciones que establecen entre sí los sujetos particulares, hasta la(s) temporalidad(es) pandémica(s)- en la configuración cotidiana del trabajo docente. En este sentido, mostramos que no es lo mismo hablar del trabajo docente en escuelas comunes que en escuelas inscriptas en la modalidad de EIB -más de allá de los elementos en común, en los que también nos hemos detenido.-

Al comienzo del capítulo, presentamos una descripción general del conjunto de escuelas exploradas haciendo hincapié en los usos del tiempo y el espacio escolar cotidiano previo a la pandemia -2016 y 2019-. En función de ese criterio, describimos y contrastamos dimensiones escolares clave como los planteles docentes, los equipos directivos, las condiciones edilicias; el ingreso y egreso escolar; los recreos; el comedor; la cooperadora; los paseos y actos escolares. Sobre esta base, pudimos documentar las heterogéneas experiencias formativas docentes y, en relación con ellas, identificamos la construcción de cierta distancia simbólica entre las/os «docentes de la guardia vieja» para desmarcarse de las/os «compañeros golondrinas». Esto nos llevó a explicitar las diversas situaciones laborales docentes, así como la amplitud de actividades y tareas que habitualmente llevan adelante. Luego, nos detuvimos en esas mismas dimensiones para describir y contrastar dos de esas escuelas, una común: la *Escuela María Teresa*, y otra que se inscribe dentro de la modalidad de la Educación Intercultural Bilingüe: la *Escuela EIB*. A propósito de ello, pudimos ver algunas de las particularidades más relevantes que diferencian a

las escuelas interculturales del resto; esto es, los heterogéneos sentidos en torno a la modalidad; que el plantel docente está compuesto, además, por docentes bilingües y artesanos/as, a quienes rige una normativa específica (Decreto Provincial N°1719/05); el papel del Consejo de Idioma y Cultura, la existencia de espacios curriculares específicos -Lengua Qom y Artesanía-; que cuando tienen lugar estas asignaturas, las y los niños suelen contar en el salón de clases con ambas/os docentes a la vez, indígena y no indígena, modalidad de trabajo conocida como «pareja pedagógica». Otra cuestión documentada en la Escuela EIB, tal vez con mayor incidencia que en las demás, es la alta rotación de sus docentes. Una problemática que, según plantean algunos estudios, se encuentra en estrecha vinculación con las características socioeconómicas que comparten los barrios en donde se sitúan las escuelas interculturales bilingües (Greca, Bufarini y Villarreal, 2022). Junto con ello, hemos introducido una cuestión que, si bien será profundizada en los capítulos siguientes, constituye una característica particular de la Escuela EIB a diferencia de las demás escuelas exploradas. Nos referimos, específicamente, a la intermitencia en la asistencia de las y los niños de la comunidad Qom a la escuela en estrecha vinculación, aunque no únicamente, con los viajes que emprenden muchas familias a Chaco en diferentes épocas del año.

Luego, nos detuvimos a analizar los cambios y transformaciones en el tiempo y espacio escolar a partir de la pandemia. Si bien es cierto que durante esa temporalidad -que, por supuesto, no es entendida como un único bloque temporal-, se produjeron significativas readecuaciones en la dinámica escolar, y por ende del trabajo docente, lo que nos interesó fue dar cuenta de su carácter inherentemente móvil, antes y durante la pandemia.

Al visitar escuelas, es fácil concluir que hay aspectos constantes del trabajo escolar que no han cambiado en siglos. La presencia del pizarrón, los textos impresos como objetivación central de los “conocimientos” escolares, la voz del maestro que se impone sobre las múltiples voces simultáneas entre los alumnos (aunque no siempre), incluso las pautas supuestamente universales de ida y vuelta verbal entre maestro que interroga, alumnos que responden, maestro que evalúa la respuesta. Todo ello sugiere una continuidad inmutable en la naturaleza del trabajo docente. Se trata de aspectos formales, de alto nivel de abstracción (Rockwell, 2018:505).

El análisis efectuado puso de manifiesto que, en épocas previas a la pandemia, el *tiempo* y el *espacio* escolar cotidiano también han debido reordenarse con frecuencia. Con respecto al *espacio* escolar, vimos que ciertas modificaciones se debían al estado general de deterioro en el que se encuentran los edificios escolares: «Trabajamos en escuelas que se nos vienen abajo» (Mariana, RN°17, 12/11/2019. T.E). Inmuebles con varias décadas de antigüedad, propiedades alquiladas con escaso mantenimiento, conexiones eléctricas deficientes, filtraciones de agua y derrumbes de mampostería que provocaron que ciertos salones y áreas deban ser clausuradas para su eventual reparación. Todo ello favoreció para que el espacio cotidiano debiera ser



reorganizado con frecuencia: grados que debían mudarse a otros salones, salas inicialmente destinadas a ciertas actividades terminan siendo ocupadas por necesidades más urgentes; o bibliotecas que se transformaban en sala de maestras/os, de video y biblioteca a la vez. En sentido semejante, con aquellas tareas de refacción y/o construcción en las escuelas que nunca finalizan, sea por fondos que no llegan o se interrumpen: la construcción de un Nivel Inicial, de un gimnasio, el reemplazo de los salones de chapa por aulas de material, refacción de baños, entre otros.

Otra reorganización del espacio escolar documentada se vinculó con proyectos que buscaban mejorar ciertos aspectos de la cotidianeidad escolar. Desarrollo de huertas; realización de murales en las paredes y galerías; equipamiento y refacción del comedor escolar. Respecto a esta última, según nuestros registros, si bien se trató de una modificación que auguraba una mejora en la alimentación diaria de cientos de niños y niñas, significó el cierre del comedor el tiempo de la refacción, debiendo efectuarse el momento de la comida en el salón. Así como en tiempos de «educación remota», aquí también tuvo lugar una superposición de espacios: el de enseñanza y el de la comida, ambos en el aula.

Por su parte, el tiempo escolar es una dimensión que, por diversos motivos, también ha debido reordenarse con frecuencia. Una modificación relevante respecto del *tiempo* escolar cotidiano remite a la implementación desde el año 2014 de la Jornada Ampliada en escuelas primarias públicas en «contextos de vulnerabilidad social» (Res. Nº 1924/2013 Min. de Educación Sta. Fe) -tal como desarrollamos en el subapartado 1.2.1-. Una propuesta curricular que buscó extender dos horas la jornada escolar y que implica, a la vez, un reacomodamiento del *espacio* cotidiano, fundamentalmente, ante la necesidad de distribuir y destinar salones y bancos especialmente para dicha propuesta.

Además, vimos cómo el *tiempo* escolar cotidiano siempre debe repartirse entre diversas materias, especialidades, los recreos y la alimentación. Como plantea Heller, «cuantas más cosas deben ser hechas cada día y cuanto más rápidamente (por exigencias internas y externas), tanto más es necesario aprender a distribuir bien el tiempo» (Heller, 1977: 389). Para las y los docentes, ello significa un trabajo «sujeto a mayor premura», debiendo organizar un creciente número de materias y actividades en tiempos cada vez más concentrados (Rockwell, 2018: 500). Para los y las niñas, dicha fragmentación del *tiempo* (Quiróz, 1992) en ocasiones, contribuye al desarrollo de experiencias escolares no integradas, es decir, un rompecabezas de materias, docentes y actividades difícil de armar.

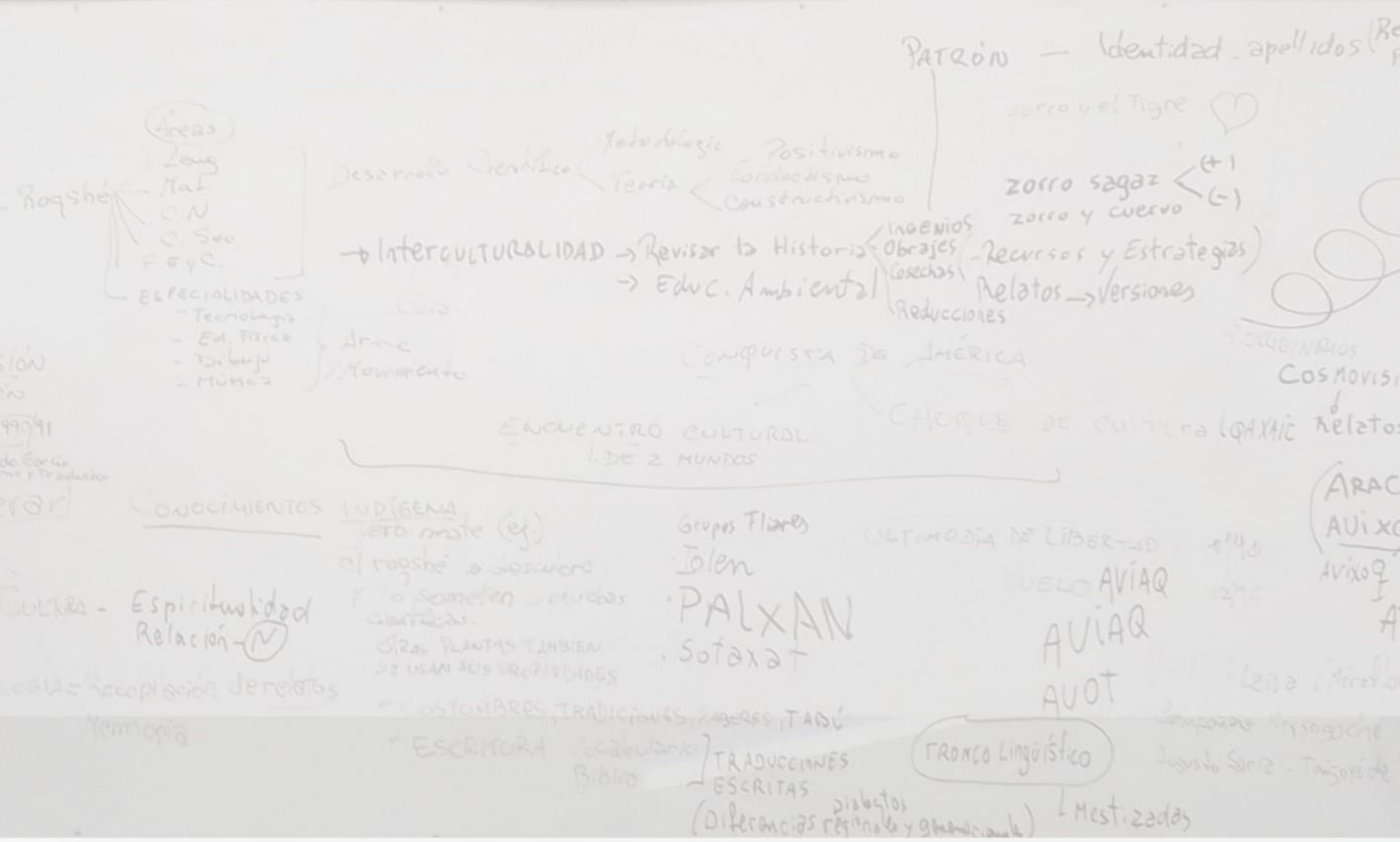
En cuanto al trabajo docente durante la pandemia, vimos que las y los docentes han desplegado una mixtura de tareas y prácticas que ha traspasado, en muchos sentidos, los procesos de enseñanza y aprendizaje: colaborar con la entrega del bolsón de alimentos, rastrear

y obtener números de teléfono para lograr algún vínculo con las familias, llamarlos e incluso, visitarlos, ir a repartir obsequios por alguna celebración, armar el «roperito»<sup>55</sup>, entre otras. Una serie de prácticas docentes orientadas a no perder el vínculo, a estar comunicados con los niños, niñas y sus familias que, entendemos, se aproximan en muchos aspectos con algunas de las prácticas y actividades docentes llevadas a cabo en temporalidades previas -visitas a los hogares, organización de bibliotecas populares, conformación de murgas, trabajo en red con otras instituciones, participación de docentes en reclamos barriales-. De ahí, entonces, la posibilidad de plantear un continuar de ciertas prácticas, actividades y relaciones en lo relativo al trabajo docente sin desconocer, por ello, las concretas condiciones sociohistóricas de cada período (Achilli, 2009).

Por último, así como identificamos un continuar de ciertas prácticas y relaciones que anteceden a la pandemia y que persistieron o se profundizaron con ella, hallamos situaciones de discontinuidad e intermitencia en las tramas escolares (Saccone, 2019) aún en el contexto signado por el regreso a la presencialidad. Intermitencias de diverso orden que continúan permeando las experiencias de los sujetos que transitan los cotidianos escolares y que serán abordadas en el siguiente capítulo, centrado en el análisis de la configuración cotidiana del trabajo docente a partir de las experiencias, relaciones, prácticas y sentidos que se producen en el espacio del aula.

---

<sup>55</sup> Roperito: Mediante la solicitud de donaciones de ropa, calzado y/o abrigo se arman “roperitos” con artículos que luego se distribuyen entre las personas que lo requieran.



# CAPÍTULO II

## EL TRABAJO DOCENTE EN SU CONFIGURACIÓN COTIDIANA: EL AULA



## **CAPÍTULO II: EL TRABAJO DOCENTE EN SU CONFIGURACIÓN COTIDIANA: EL AULA**

### **Presentación**

Luego de haber dado cuenta, en el Capítulo I, acerca de las diferentes escuelas exploradas, sus características comunes y sus particularidades, los heterogéneos usos y apropiaciones que se efectúan del tiempo y del espacio escolar, en este capítulo focalizamos el análisis en los procesos, interacciones y relaciones que se generan en el espacio del aula. Por un lado, partimos de reconocer que, pese a ciertas tendencias comunes, el aula es un espacio poroso que adquiere sentidos y características situadas en cada caso. Por otro lado, consideramos que el trabajo docente es una construcción sociohistórica que se configura en el entramado de procesos y relaciones de distinto orden, siendo el aula el espacio más cercano: la dinámica del trabajo docente adquiere particularidades a partir de los procesos y relaciones pedagógicas que despliegan docentes y estudiantes en el espacio social del aula (Achilli, 2009).

Recuperando la tesis central que recorre este estudio sostenemos, ante todo, que el trabajo docente en contextos de pobreza urbana se va configurando cotidianamente según las distintas modalidades educativas en la que se inscriben las escuelas exploradas; esto es, comunes y de modalidad EIB. Seguidamente, que la temporalidad pandémica ha reconfigurado el trabajo docente cotidiano en el marco de un escenario contextual que combinó procesos de continuidad respecto de prácticas, actividades e interacciones previas, con transformaciones propias de dicha coyuntura. Sobre esta trama argumentativa, específicamente para este capítulo planteamos que: i) en la configuración cotidiana del trabajo docente en el espacio-tiempo del aula subyace cierta tensión -permanente y expresada de modos heterogéneos- en torno a las particularidades que adquiere el quehacer con los conocimientos; ii) el trabajo docente se va configurando cotidianamente a partir de procesos intermitentes que remiten a diferentes situaciones: inasistencia de las y los estudiantes a la escuela; migraciones y desplazamientos de las familias; intermitencias generadas al interior del aula; iii) en la configuración cotidiana del trabajo docente se visualizan diferentes construcciones de sentido magisteriales acerca de las posibilidades de aprendizaje de las y los estudiantes.

En el apartado 2.1 realizaremos algunas precisiones de orden teórico-metodológico acerca de la noción de aula. En el apartado 2.2 analizaremos los usos que se efectúan del tiempo en el espacio del aula, considerando la pluralidad de actividades, prácticas y procesos que allí tienen lugar. La pandemia constituye un aspecto relevante por cuanto ha modificado significativamente el tiempo y espacio áulico. En el subapartado 2.3 nos centraremos en las planificaciones docentes y en el trabajo con los conocimientos considerando no sólo las distintas

modalidades educativas sino también, las particularidades que asume el trabajo pedagógico según se trate de primer o segundo ciclo. Daremos cuenta de la emergencia de cierta tensión docente suscitada en relación al trabajo con los conocimientos tras la necesidad de «adaptar» o «recortar contenidos». Además, identificaremos ciertas construcciones de sentido magisteriales en torno a los niños, niñas y adolescentes con los cuales despliegan la tarea educativa. Por último, en el subapartado 2.4, abordaremos las experiencias formativas en el ámbito escolar, haciendo hincapié tanto en las continuidades como en las intermitencias que cotidianamente las configuran.

## 2.1. El *aula* y sus contornos. Precisando categorías

*«Pretender analizar la interacción en el aula observando sólo los hilos de la urdimbre y pasando por alto los de la trama significa brindar un panorama sustancialmente falso del proceso pedagógico»*  
(Erikson, 1989:13)

*«Convertir el aula en centro de atención, al tiempo que reconstruimos en su interior la influencia de diferentes procesos del mundo que la rodea»* (Candela, Rockwell y Coll, 2009:3)

A la hora de pretender analizar los procesos que ocurren en el aula es posible toparnos, en términos generales, ante dos concepciones un tanto disímiles. Una noción de «aula cerrada», desde la cual se postula que es posible analizar la enseñanza y el aprendizaje en sentido estricto, separándolos de todo lo demás que ocurre en este espacio social (Coll y Edwards, 1997). Según este enfoque, «los procesos “externos” deben tomarse en consideración sólo en la medida en que afectan a la enseñanza y el aprendizaje en el aula, ya que si nos movemos en la dirección de un concepto de aula más abierto podría llegar a cambiar totalmente el objeto de estudio» (en Candela, Rockwell y Coll, 2009:4). Por otro lado, hallamos una concepción de aula más abierta que, a diferencia de la primera, propone «ver “las aulas” como una red de relaciones sociales conectadas a procesos externos e internos que pueden no formar parte del proceso de enseñanza, al menos intencionadamente» (Nespor, 1997; Grosvenor, Lawn y Rousmaniere, 1999).

Más cercanos a esta última noción, concebimos al aula como un espacio social en el cual, además de procesos de enseñanza y aprendizaje, se producen una multiplicidad de situaciones que conforman esa «trama» a la que elude Erikson. Hilos esenciales que no debemos pasar por alto si no queremos «brindar un panorama sustancialmente falso del proceso pedagógico» (Erikson, 1989:13). De este modo, si como propone Erikson, el aula es «un tipo de universo social esencialmente distinto del universo fijo, estable y unidimensional que presupone la investigación positiva sobre la enseñanza», se vuelve necesario abordarlo «como un juego de ajedrez multidimensional, pleno de paradojas y contradicciones de un momento a otro» (Erikson, 1989:24).

Pues bien, a los efectos de arrojar luz sobre algunos aspectos clave del presente estudio, deviene preciso aclarar, en primer lugar, que los procesos, actividades y relaciones que se producen en el aula han sido documentados bajo el supuesto de que aún la más completa transcripción posible de las interacciones que allí se producen «no agotan la naturaleza compleja de las actividades y procesos que tienen lugar en el aula» (Candela, Rockwell y Coll, 2009:3). Respecto de la enseñanza, interesa señalar que la concebimos en un sentido más amplio que sólo la «transmisión» de contenidos. En efecto, lo que muchas veces las y los docentes intentan enseñar puede que no sea lo que finalmente aprendan los y las estudiantes. En relación al aprendizaje, en tanto «proceso situado y colectivo», nos hemos topado ante dos modos de abordarlo. Las teorías del desarrollo, que plantean un movimiento ascendente de conocimientos, competencias, comprensión, conciencia crítica, creatividad, como resultado de las intenciones y prácticas de los docentes o del desarrollo «natural» (Candela, Rockwell y Coll, 2009:3). Y las teorías antropológicas, en las cuales abrevamos, «que consideran que los niños están aprendiendo *continuamente*, y que afirman que la cuestión central es *qué* aprenden en una situación o interacción dada, independientemente de lo que el adulto cree que les está enseñando. Esto puede incluir, entre otros mensajes implícitos, el “aprender a no aprender” (Erikson, Rockwell)» (Candela, Rockwell y Coll, 2009:6).

En segundo lugar, interesa explicitar que diferenciamos el aula, en tanto espacio social «en el que se despliegan las prácticas y relaciones que dan sentido a [y son fundantes de] la vida escolar» (Achilli, 2009:180); de *la clase* como «modo particular de relación social entre profesor y alumnos» (Candela, Rockwell y Coll, 2009:3). La clase, dirá Achilli, se caracteriza por al menos tres aspectos: un determinado contenido a trabajar, el uso de un tiempo de trabajo y de un espacio en el cual se desarrollan las actividades.

En “la clase”, mediatizados por los procesos de enseñanza y aprendizaje se ponen en juego “otras” prácticas y relaciones que remiten a distintos niveles -articulados entre sí- (...) no sólo las fronteras que demarcan el aula al interior de la escuela se diluyen, sino que también, se imbrican en ella relaciones y procesos que trasciende el ámbito escolar”. En ese sentido, las prácticas y relaciones constitutivas de “la clase” presentan “marcas” de la escuela y del momento sociohistórico en que se producen, analizables tanto desde las prácticas y discursos explícitos como desde los contenidos implícitos de los mismos (Achilli, 2009:180).

Los procesos, prácticas y relaciones que constituyen *la clase* (Achilli, 2009) revelan una heterogeneidad que, por otra parte, lejos de ser exclusiva de la vida escolar, es una característica básica de la vida cotidiana (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

En cada conjunto de actividades, en cada “pequeño mundo”, coexisten elementos con sentidos divergentes. Cualquier registro de actividades cotidianas escolares muestra incongruencias, saberes y prácticas contradictorias, acciones aparentemente inconsecuentes. Al integrar conceptualmente “lo cotidiano” al objeto de estudio, intentamos conservar ese aspecto heterogéneo y no perderlo al definir tipologías discretas y estructuras coherentes. La única forma de dar cuenta de lo heterogéneo, de no perderlo, pero tampoco perderse en él, es reconocer su

carácter de construcción histórica, analizar desde el conocimiento de su origen y ordenamiento histórico, el sentido de las actividades que se reproducen en la actualidad» (Rockwell y Ezpeleta, 1983:11).

Por último, cabe señalar que concebimos al aula en tanto espacio privilegiado para el desarrollo de la práctica pedagógica (Achilli, 2009). Es allí donde se pone de manifiesto una determinada relación docente-alumno/a inscripta en los procesos de enseñanza y aprendizaje: «Una práctica que se despliega al interior de los *procesos pedagógicos escolares* en los que se despliega esta relación entre los sujetos -maestro/alumno- entre sí, y de estos con el *conocimiento escolar*» (Achilli, 2009:168).

Tales posicionamientos han orientado el estudio de «la naturaleza compleja de actividades y procesos que tienen lugar en el aula» (Candela, Rockwell y Coll, 2009:3), las cuales incluyen pero a la vez trascienden el trabajo con los conocimientos. En el aula ocurren muchas más cosas, además de procesos de enseñanza y aprendizaje, tales «como retar o resistirse al profesor, comer, vender y comprar objetos, rezar, bromear, pelear, hacer trabajo benévolo y muchas más» (Candela, Rockwell y Coll, 2009:4).

Las aulas, al igual que todos los medios en las organizaciones formales, son lugares en los que continuamente se entretienen los sistemas formal e informal. La enseñanza, en tanto rectora de la instrucción, consiste en manejar la urdimbre y la trama de ambas dimensiones al tratar con los niños y con su contacto con la materia enseñada. Pretender analizar la interacción en el aula observando sólo los hilos de la urdimbre y pasando por alto los de la trama significa brindar un panorama sustancialmente falso del proceso pedagógico (Erikson, 1989:13)

### **2.1.1 Sobre el tiempo y el espacio cotidiano en el aula**

El aula en tanto espacio social es heterogéneo. No sólo varía de una escuela a otra, sino que aún dentro de una misma escuela las aulas son diversas. Cambia el equipamiento material y las condiciones generales en las que se encuentran como también, las relaciones que se entretienen entre las/os docentes y estudiantes que conforman *la clase* (Achilli, 2009).

En cuanto al espacio áulico, a diferencia de décadas anteriores en donde era habitual que los bancos se ubiquen hacia el frente del salón en un esquema de mesas en parejas, en la actualidad es frecuente encontrar que los mismos se dispongan formando círculos o semicírculos; que se agrupen para el trabajo colectivo: «son 15 estudiantes que trabajan en una sola mesa alargada»; o que se desplacen hacia los costados del salón para trabajar en el suelo. Inclusive, es posible encontrar que *la clase* entera se traslade y continúe su desarrollo en el patio tras las dificultades que supone que las y los estudiantes permanezcan «mucho rato sentados»: «No querían estar adentro del salón! ¡Querían estar afuera! Y bueno, demos clase afuera...» (Maribel, RNº17, 12/11/2019. T.E).

Respecto al tiempo áulico, éste siempre debe repartirse entre un creciente número de materias, especialidades, actividades, los recreos y la alimentación provocando, al decir de una maestra, que «empezar a trabajar antes de que se cumplan los 40 minutos a veces es muy difícil» (Joana, RN<sup>o</sup>17, 12/11/2019. T.E). Recordemos que la jornada escolar en la educación primaria consta de cuatro horas y treinta minutos organizada en módulos de 40 minutos -con recreos intermedios generalmente de diez o quince minutos- dentro de la cual se distribuyen las áreas básicas -Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Formación Ética y Ciudadana- y las especialidades -Educación Física, Tecnología, Plástica y Música-. Un cronograma cargado de numerosas actividades que «deben ser hechas cada día» que requieren y hacen necesario, tal como plantea Heller, «aprender a distribuir bien el tiempo» (Heller, 1977: 389). Sin embargo, para las y los docentes ello tiende a significar un trabajo «sujeto a mayor premura», debiendo organizar un creciente número de materias y actividades en tiempos cada vez más concentrados (Rockwell, 2018:500) o, en palabras de una docente, ello implica «[hacer] todo esto en un tiempo récord» (Judith, RN<sup>o</sup>59, 26/10/2022. T.E). Para los y las estudiantes, por su parte, dicha distribución del tiempo escolar en ocasiones puede significar el desarrollo de experiencias escolares no integradas, es decir, un rompecabezas de materias, docentes y actividades difícil de armar (Quiróz, 1992).

Con relación a la organización de los grados, es habitual que en los primeros grados, de primero a tercero, haya un único/a docente a cargo de dictar todas las asignaturas, y que de cuarto grado en adelante las asignaturas básicas se distribuyan entre al menos dos docentes, variando el modo en que éstas pueden combinarse -Lengua/Ciencias Sociales por un lado y Matemáticas/Ciencias Naturales por otro, o Lengua/Ciencias Naturales y Matemáticas/Ciencias Sociales respectivamente-: «estoy en cuarto también, doy Matemáticas y Sociales» (Romina, RN<sup>o</sup>61, 03/11/2022. T.E); «soy maestra de Lengua de sexto y séptimo» (Luciana, RN<sup>o</sup>8, 18/09/2018. Entrevista), «tengo cuarto grado (...) me toca el área de matemática (...) y me toca también ciencias naturales» (Julieta, RN<sup>o</sup>59, 26/10/2022. T.E); «soy docente de quinto grado A y B y estoy a cargo de las asignaturas de Lengua y Sociales» (Lupe, RN<sup>o</sup>62, 03/11/2022. T.E). Asimismo, también puede darse en algunas escuelas, aunque en menor proporción, que todos los grados, de primero a séptimo, cuenten con un/una único/a docente a cargo para el dictado de la totalidad de las áreas básicas: «El grado a cargo es de 13 niños, como docente única del turno mañana durante este ciclo es tercero» (Julia, RN<sup>o</sup>16, 05/11/2019. T.E). Por su parte, las materias especiales siempre están a cargo de docentes específicos quienes, dentro de una misma escuela, suelen dictar clase a varios grados: «Soy de Tecnología, así que tengo de primero a séptimo grado» (Elena, RN<sup>o</sup>1, 21/10/2016. T.E).



Las escuelas que se inscriben en la modalidad de EIB, además de contar las áreas señaladas para las escuelas comunes, poseen otras dos materias, Lengua Qom y Artesanía, a cargo de maestras/os idóneos -ver apartado 1.2.3-. Cuando estas materias son llevadas a cabo, las y los estudiantes suelen contar en el salón de clases con la presencia de ambos docentes a la vez: la maestra/o a cargo del grado y el/la maestro/a idóneo/a -aspecto que será retomado y profundizado en el subapartado 2.3.2-.

## **2.2 «Una clase que vos pensaste re divina y bueno, no se da como lo planeaste». De las planificaciones docentes a los procesos que ocurren en el aula**

*«Mientras tanto, los físicos siguen afirmando que miden el tiempo, utilizando para ello fórmulas matemáticas (...) Pero al tiempo no se puede ni ver ni sentir, ni escuchar ni gustar ni olfatear. La pregunta sigue flotando sin obtener respuesta: ¿cómo puede medirse algo que los sentidos no pueden percibir?» (Elías, 1989:10)*

Iniciar con un fragmento de N. Elías nos permite explicitar desde qué enfoque abordaremos la categoría *tiempo*. Lejos de pretender medirlo mediante cálculos y operaciones matemáticas, lo concebimos como «una red de relaciones a menudo bastante compleja» en donde confluyen aspectos físicos, naturales, del acontecer social y de la vida individual (Elías, 1989:67). Aquello que entendemos por *tiempo* varía según las sociedades «no sólo de manera histórica y accidental, sino estructurada y dirigida» (Elías, 1989:49). Además, nos advierte el autor, no debemos confundir el *tiempo* con aquellos instrumentos útiles para orientarnos «en el flujo continuo de acontecimientos» como son los relojes y calendarios (Elías, 1989:87). Tales dispositivos revelan, en todo caso, el carácter simbólico del *tiempo*; sirven para determinar aspectos concretos como una jornada laboral o un eclipse lunar «pero ese algo no es, hablando con rigor, el tiempo invisible» (Elías, 1989:10). «El 'tiempo' en cuanto tal no es visible ni tangible y por ende, ni observable ni medible, y por ello ni se extiende ni se contrae» (Elías, 1989: 120). En línea con ello, encontramos los argumentos de Hargreaves quien plantea que «no hay puntos fijos en el espacio o en el tiempo» (Hargreaves, 1992:44); aquello que consideramos como tiempo objetivo, incluso en forma de tiempo del reloj, es «una construcción humana y un acuerdo en torno al cual la mayor parte de nosotros organizamos nuestras vidas» (Hargreaves, 1992: 44).

Desde dicho enfoque (Elías, 1989; Hargreaves, 1992), en este subapartado analizamos «los usos del tiempo y del espacio» en el aula en tanto dimensiones significativas y estructurantes de «la experiencia escolar» (Rockwell, 1997:19). En el aula se produce una multiplicidad de prácticas, sentidos, actividades y relaciones; existen reglas más o menos flexibles para «agrupar a los sujetos y normar su participación» y «se establecen formas de

comunicarse que tienden a regular la interacción entre maestros y alumnos» (Rockwell, 1997:19). Partimos de considerar, en línea con Rockwell, que el tiempo es el «recurso docente más escaso y de mayor valor relativo» (Rockwell, 2018:499). En un movimiento dialéctico, el tiempo estructura el trabajo docente y, a la vez, es estructurado por el trabajo docente (Hargreaves, 1992). Para el/la docente, el tiempo puede devenir no sólo como «un obstáculo objetivo y opresivo, sino también [como] un horizonte subjetivo definido que posibilita o limita» (Hargreaves, 1992:31). Es en parte objetivo, pero también transcurre en un devenir concreto donde intervienen aspectos subjetivos: son las y los maestros, en el mejor de los casos, quienes distribuyen el tiempo áulico según determinados criterios y circunstancias en un proceso en el cual también intervienen los y las estudiantes y su predisposición para trabajar en las actividades que les son propuestas.

¿De qué modos se usa y distribuye ese recurso tan valioso que es el tiempo áulico? ¿Qué actividades planifican las y los docentes y cómo organizan, en la práctica, el «proceso social de aprender» (Rockwell, 1997:37)? O, en palabras de Erikson (1989), ¿cómo se ejecuta el currículum en el aula? ¿Qué otras prácticas y relaciones se producen en el aula que no guardan vinculación directa con la enseñanza pero que son esenciales para conocer esa *trama*?

Recuperando un trabajo efectuado por Gálvez, Paradise, Rockwell y Sobrecasas (1981), es posible diferenciar las actividades de las y los docentes en el salón de clase en cuatro categorías: 1) Actividades de enseñanza -vinculadas específicamente al trabajo con el conocimiento y a los contenidos del programa-: «En todos los casos hay una referencia explícita al contenido curricular». El/la maestra dicta, explica, pregunta, escribe en el pizarrón, responde preguntas de contenido, supervisa trabajos; 2) Actividades de organización -indicaciones docentes sobre modos de proceder para la realización de una actividad-: «Aunque estas actividades apoyen a la enseñanza, durante este tiempo no hay referencia al contenido curricular». El/la maestra da instrucciones para la realización de una actividad sin mencionar directamente el contenido; 3) Actividades de administración -cuando el/la maestra, con sus estudiantes o sin ello, cumple con requisitos de la escuela que no tienen relación directa con la enseñanza: llenar boletines, planillas de asistencia o documentación, interactuar con padres o con otros maestros, repartir meriendas, organizar actos-; 4) Otras actividades -el/la maestra no está trabajando con sus estudiantes ni está atendiendo asuntos escolares. Incluye los momentos en los que, por ejemplo, se ausenta del salón-.

Según la distinción precedente, dentro de una clase pueden producirse, y de hecho suceden, múltiples actividades<sup>56</sup>. El mundo de la escuela primaria se caracteriza, al decir de Hargreaves (1992), por ser «policrónico»:

Es un mundo profundamente enraizado en interrelaciones personales intensas, sostenidas y sutilmente cambiantes entre grandes grupos de niños y niñas y entre esos niños y su profesora (...) un mundo en el que los proyectos deben ser, y son, perseguidos y los intereses y las actividades han de ser barajadas según las vicisitudes del momento (Hargreaves, 1992:42).

### **2.2.1 Planificaciones docentes «en acto»**

Si bien las y los docentes suelen planificar sus clases -en mayor o menor medida-, ello no implica que, luego, éstos/as se apeguen estrictamente a lo programado. Por un lado, porque las experiencias, prácticas e intercambios que se producen en el espacio del aula, muchas veces, tienden a modificar significativamente las planificaciones iniciales:

Nosotros planeamos divino, hacemos el plan anual, la planificación (...) después, con el tiempo me di cuenta (...) empecé a reformularme la forma (...) de plantear la actividad, o sea, a lo mejor no quedaba tan bonita pero se trabaja desde ahí [la docente alude al momento en que debió dar en matemática las medidas de capacidad, los gramos y los kilos. A partir de intercambios con sus estudiantes, decidió orientar la clase según sus conocimientos y prácticas cotidianas: «¿Nunca vas a comprar el pan? ¿cómo lo pedís?»] (Maribel, RNº15, 05/11/2019)

Además, porque en el espacio-tiempo del aula el/la docente lleva a cabo numerosas actividades y prácticas que le quitan tiempo a los procesos de enseñanza tales como colaborar con la alimentación, acomodar los bancos, preparar, recortar y distribuir el material, mediar ante eventuales conflictos entre estudiantes, vigilar los tiempos pautados para las actividades, ventilar o calefaccionar el aula, repartir útiles, pedir y reiterar silencio, repetir consignas, conceder permisos para salir del aula, tomar asistencia, calificar, corregir, entre otras.

A los fines de proporcionar una descripción pormenorizada de las clases analizadas, las hemos agrupado en cuatro grandes conjuntos: primer ciclo, que comprende primero, segundo y tercer grado (2.2.2); segundo ciclo, para referir a cuarto, quinto, sexto y séptimo grado (2.2.3); asignaturas específicas de la modalidad de EIB (2.2.4); el trabajo con los conocimientos en tiempos de pandemia (2.2.5).

---

<sup>56</sup> Resulta necesario aclarar que por “actividad” entendemos, en el mismo sentido que las autoras, «una secuencia de enseñanza con unidad temática y organizativa. Cada actividad involucra una nueva serie de instrucciones por parte del maestro, y cambia el tema, el material con que se trabaja o el procedimiento que siguen maestro y alumnos» (Gálvez, Paradise, Rockwell y Sobrecasas, 1981).

### 2.2.1. Primer ciclo: «¿Qué fecha es hoy?»

En primer ciclo es habitual que las clases inicien con una actividad en torno a la fecha, tarea a la que suele destinarse al menos la primera hora de clase -aunque en reiteradas oportunidades y por diversos motivos, el tiempo destinado a ello fue considerablemente mayor, extendiéndose hasta la segunda hora-.

Ingresaron, primero que el ingresar, ingresan tarde, algunos venían, tienen comedor escolar pero venían sin comer, hasta que logramos acomodar el grupo, empiezan a trabajar con la fecha, ponían primero la fecha completa con el día, el número y el año en cursiva y, después, abajo en imprenta mayúscula, después la asistencia, que los chicos se contaban entre ellos, la asistencia, cuántas nenas, cuantos nenes... bueno, todo un trabajo de oralidad, viste? (...) porque es segundo grado, que en realidad esa primer parte de primero, hicieron todo el trabajo de la fecha, tardaron dos módulos, completos y no es que estuvieron haciendo la nada... estuvieron trabajando, pero hasta lo más sencillo les lleva mucho tiempo. Después hicieron un trabajito de reconocimiento grafema, fonema ¡y les llevó otros dos módulos más! Algo casi, que uno lo ve escrito en una planificación y dice 'esto se hace en 20 minutos' (Ana, segundo grado, RNº16, 05/11/2019. T.E)

Tal como lo expresa este registro de campo, las y los docentes «comienzan por trabajar la “FECHA” de manera oral [Sic]» (segundo grado, RNº16, 05/11/2019. T.E), preguntándoles a las niñas y niños: ¿qué día es hoy?, ¿qué día fue ayer? y ¿qué día será mañana?. Una «ritualización de la interacción» basada en la repetición de ciertas actividades y procedimientos que, en línea con lo que plantea Rockwell, resulta útil para «organizar el encuentro diario entre maestros y alumnos» (Rockwell, 1997:37). Se inicia, a partir de ella, un intercambio oral donde el/la maestra pregunta y orienta, fundamentalmente, a partir de las respuestas de los y las niñas que, en ocasiones, suelen ser de lo más diversas.

Es frecuente también, que las y los docentes aprovechen esta actividad inicial en torno a la fecha para trabajar sobre las letras, las palabras, los números, la ortografía y la escritura -por ejemplo, deletrear los días de la semana, separarlas en sílabas, contar cuántos niños y niñas asistieron ese día a clase-. Si bien este trabajo suele efectuarse desde la oralidad, en ocasiones, las y los docentes complementan esta actividad con material concreto como calendarios o afiches ubicados de manera fija a los lados del pizarrón y que, diariamente, los y las niñas completan con letras y números de cartulina proporcionados por la/el docente.

Una vez descifrada la fecha, otra «ritualización de la interacción» (Rockwell, 1997:37) identificada se produce cuando las y los docentes, luego de escribirla en el pizarrón, le indican a la clase que saquen sus cuadernos y copien porque «lo primero que hay que hacer es poner la fecha» (Valeria, segundo grado, RNº41, 08/04/2021). A veces, las y los docentes solicitan, además de la fecha, que añadan en sus cuadernos sus respectivos nombres y apellidos, así como su nombre.

x ME LLAMO:

x SEÑO MARIELA (pizarrón de segundo grado, Mariela, RNº41, 08-04-2021)

Simultáneamente a la actividad de enseñanza en torno a la fecha, las y los docentes suelen desplegar otras prácticas y actividades más del orden de la organización (Gálvez, Paradise, Rockwell y Sobrecasas, 1981). El tiempo que dura esta actividad de inicio, las y los docentes aprovechan para llevar a cabo múltiples tareas en forma simultánea: proporcionar indicaciones sobre cómo proceder; realizar marcas en los cuadernos de los niños y niñas para separar lo realizado el día anterior, dibujar cruces en las hojas para señalar dónde deben escribir la fecha, inclusive, bosquejar en el pizarrón un cuaderno con el objetivo de indicarles cómo debe ser utilizado adecuadamente:

[La docente] divide el pizarrón en dos dibujando una especie de cuaderno gigante, escribe la fecha en los dos tipos de letras explicándoles que lo hace así para que vayan conociéndolas y familiarizándose con las mismas. Mientras escribe en el pizarrón dicen todos juntos el nombre del día en voz alta, el número y el mes en el que estamos. Cuando nombran el día también les pregunta: ¿qué día fue ayer? Todos en coro le contestan. “Ahora escribo el....” (dice la maestra) y sin dejar que ella continúe los niños responden: - el “YO SOY” ... “nombre y apellido”. ¿y qué letra van a pintar? La mayúscula, responden todos. Mientras escribe en el pizarrón los niños miran que ya no tiene más espacio en el dibujo de la primera hoja, entonces los interroga: ¿qué hago ahora? ¿dónde sigo escribiendo? ¿qué harán ustedes si les sucede lo mismo? Los alumnos le responden que podría seguir en el otro lado del pizarrón, en la otra hoja de al lado. Cuando ella termina de escribir un niño le dice que en la fecha le faltó escribir qué número fue el día de ayer, y qué número será mañana. La docente asiente con la cabeza y hace lo que el niño había sugerido. (Susana, primer grado, RNº4, 28/10/2016, T.E)

Pues bien, pese a que dicha dinámica de inicio es generalmente similar cada día y de las sucesivas indicaciones docentes, es frecuente que los niños y niñas manifiesten dudas sobre cuándo y cómo proceder o, en su defecto, que expresen cierto descontento con la actividad propuesta:

Niña1: Señó, ¿dónde escribo la fecha?

Docente: [dirigiéndose a todo el grado] ¿copio en cualquier lado para escribir la fecha?

[Contestan varios a coro]: Noooo

Docente: ¿Qué busco?

Niña2: Lo último que hicimos (Susana, primer grado, RNº4, 28/10/2016. T.E)

Docente: Saquen sus cuadernos

Niña: Señó, me aburre escribir

Docente: Ya sé que aburre, pero para que mamá vea que viniste a la escuela, sino va a preguntar ¿dónde estuviste, Fiorela? (Mariela, segundo grado, RNº45, 14/05/2021)

Como vimos, mientras los niños y niñas escriben en sus cuadernos la fecha, las y los docentes efectúan actividades que pueden estar vinculadas a ello como no: recorrer los bancos, pegar alguna fotocopia en sus cuadernos, sacar punta a los lápices, señalar en qué página del cuaderno deben escribir. Transcurrido cierto tiempo -que nunca es fijo pero que no suele ser antes de la primera hora- a menudo comienza a producirse una superposición de actividades de

enseñanza. Esto sucede cuando la mayoría de las y los niños expresan que están por concluir una tarea y la/el docente comienza a enunciar cuál será la actividad siguiente. De este modo, la clase tiende a quedar fragmentada entre quienes continúan escribiendo la fecha y sus nombres, y quienes ya están dispuestos para continuar con la siguiente actividad. Escenario que, a su vez, provoca una superposición en el plano de las consultas que las y los niños efectúan respecto de las actividades: algunos/as realizan preguntas por la actividad anterior mientras que otros/as, en cambio, lo hacen en relación a la tarea nueva. Mientras el/la docente ayuda a los niños y niñas a terminar la actividad inicial, en este caso, la de la fecha, comienza a explicar la siguiente actividad proporcionando indicaciones concretas sobre cómo proseguir, por ejemplo, que guarden sus cuadernos o que dejen sólo determinado útil escolar.

Una particularidad que tiene lugar en el aula con mayor frecuencia los días lunes, aunque también lo hemos registrado en los demás días de la semana, es destinar los primeros minutos de la clase para dialogar sobre lo realizado el fin de semana o el día anterior.

Es impresionante la cantidad de veces que sucede (...) yo intento dar el aparato digestivo con un video, ese video nos lleva diez minutos pero antes de esos diez minutos... fue un lunes, entonces los primeros diez minutos de ese lunes es todo lo que pasó el fin de semana y yo además lo promuevo a eso, si están cansados, les digo: bueno a ver, cuéntenme (...) Y yo les digo dos o tres cosas que hice yo y ahí enganchan (Matías, tercer grado, RNº3, 28/10/2016. T.E).

La maestra comienza la clase preguntándoles que hicieron ayer que no tuvieron clases. Permanecen callados/as (...) Les pregunta uno por uno que hicieron. ¿Jugaron? ¿Durmieron? ¿Tarea? ¿A que juegan? Contestan que jugaron con los hermanitos o que durmieron. La docente camina por el frente del salón y se va acercando a ellos/as. Los llama por sus nombres, uno a uno. Les cuenta que ella estuvo en la escuela planificando actividades (Mariela, segundo grado, RNº41, 08/04/2021)

Reservar los primeros minutos de cualquier clase para «contar lo que sucedió el fin de semana» es una práctica recurrente y de la cual participan docentes y estudiantes:

La clase del lunes 24 de octubre comienza con una ronda de bienvenida, que se presta a la escucha y el diálogo. Estas rondas se hacen habitualmente los lunes para contar lo que pasó el fin de semana, qué hicieron, cuáles son las cosas que los hacen sentir felices, y también, todo aquello que surge e inquieta a los niños. La docente es la primera en el turno contando que fue a ver jugar al fútbol a sus hijos y que también comió semillitas y pororó (Susana, primer grado, RNº4, 28-10-2016).

Se trata de una actividad que, a su vez, demanda del manejo de ciertas habilidades por parte de las/os docentes que les permitan, en la medida de lo posible, reponer o *cubrir* ese tiempo en el cual no se trabajó, en sentido estricto, los contenidos planificados: «El tiempo que se fue transcurriendo que uno intenta atender a las necesidades (...) ese acercamiento implica también un riesgo que después hay que ir cubriéndolo siendo muy hábil, teniendo mucha estrategia (...) aun habiendo preparado, organizado [la clase]» (Matías, tercer grado, RNº3, 28/10/2016. T.E). En una oportunidad, documentamos que esta «charla» inicial, también

conocida como «ronda de bienvenida», dio lugar para que una niña de primer grado manifestara que el pasado fin de semana no había podido jugar mucho a causa de su padre: «yo jugué poquito porque si no mi papá se va a enojar otra vez» (primer grado, RNº3, 28-10-2016). Tras advertir que la niña presentaba signos de violencia física, «se le observa un golpe en el ojo izquierdo, una pequeña marca de quemadura en la mejilla derecha y una marca importante en el cuello», la docente decidió postergar «de forma casi obligada» «la clase planificada y prevista para ese día, ya que la letra “F” podía esperar un día más», «sacando de la galera» una clase en función de lo ocurrido<sup>57</sup>:

La situación tan grave y violenta se debía una clase rápidamente (...) Yo tuve que cambiar de tema, sacando de la galera y ver cómo trabajamos desde otra forma (...) Y es de esta manera que la clase de Lengua se reemplaza por una de Formación Ética y Ciencias Naturales, de forma casi obligada. Desde allí, se trabajó la importancia del cuidado de nuestro cuerpo y el respeto hacia el de los demás, saber que siempre tenemos que confiar en la gente que nos quiere para contar las cosas que nos pasan como así también las cosas que nos hacen felices. Los niños expresaron con naturalidad cuales eran las cosas que les gustaban que les hagan y cuáles no, también expresaron como les gusta que les demuestren que los quieren, algunos de ellos dijeron que les gustan que les digan "te quiero", "te amo", "sos lindo" (Susana, primer grado, RNº4, 28-10-2016)

Situaciones como éstas, que «interrumpen la clase» (Susana, primer grado, RNº3, 28-10-2016), lejos de representar una excepción, se han hecho presentes en más de una oportunidad en diferentes grados -tal como veremos en el apartado siguiente sobre segundo ciclo-.

Además del tiempo que requiere la actividad en torno a la fecha y el habitual diálogo al inicio de cada clase, las actividades de enseñanza suelen verse afectadas debido al arribo tardío de algunos/as estudiantes a clase quienes, en ocasiones, tienden a manifestar el motivo de su tardanza apenas ingresan al salón interrumpiendo, así, el curso de la misma:

Al ingreso solo 3 niños estaban en el izamiento, los demás fueron llegando en distintos horarios mientras se colocaba la fecha y se realizaba la primera actividad de práctica de lo trabajado acerca de seres vivos (...) una niña me comenta que no podía salir de su casa porque estaba la policía en la casa de al lado y la mamá le dijo: quédense adentro y no miren. Otro niño que llegó luego dijo: Hola, señor. Llegué tarde porque mi mamá no se quería levantar y mis hermanas no me querían traer, pero a mí me gusta venir a la escuela así que me trajo igual mi mamá (...) Un niño me comenta que el fin de semana estuvo internado y le pusieron vías porque pensaban que tenía apendicitis pero no lo era y que hoy tomo una pastilla y media de las que le da su mamá “para estar tranquilo”. Otra niña me entrega certificado del dispensario y me cuenta que faltó debido a que estuvo enferma toda la semana (...) Les comento que los extraña el fin de semana pero que ahora, luego de ponernos al día, es momento de trabajar [Sic] (Julia, tercer grado, RNº16, 05/11/2019. T.E)

---

<sup>57</sup> La situación de violencia ejercida contra la niña fue inmediatamente informada por la docente al equipo directivo y elevada al Ministerio de Educación quien tomó medidas al respecto.

Por su parte, las actividades de enseñanza propuestas por las y los docentes han sido de lo más variadas, algunas en estrecha relación con sus planificaciones previas; otras, en cambio, en función de lo que se generaba en el curso de la clase. Hemos registrado así, clases sobre cuerpos geométricos, «la relación fonema-grafema», reconocimiento de números y palabras, clases sobre el aparato digestivo, efemérides, los seres vivos, «las partes de la planta», «pintar las vocales», resolver «problemitas», «hacer de detectives», armar rompecabezas, completar fotocopias, entre otros temas y actividades. Algunas/os docentes han manifestado cierta preferencia por determinada asignatura motivo por el cual suelen destinar más tiempo a ciertas actividades en determinada área -posibilidad que se ve ampliamente favorecida en los grados que cuentan con docente única/o-. Tal es así que una docente refirió destinar más tiempo a Lengua que a Matemáticas, intensificando así el trabajo en relación a la alfabetización. Además, si por alguna circunstancia, los niños y niñas se quedan sin determinada materia especial, las y los docentes a cargo del grado tienden a asumir esa hora realizando diferentes actividades como, por ejemplo, ir a la biblioteca o a la sala de video: «Debido a una reunión en el CEF<sup>58</sup> no tuvieron Educación Física por lo que aprovechamos esa hora para asistir a la biblioteca y ver un video acerca de animales» (Julia, tercer grado, RNº16, 05/11/2019. T.E).

A su vez, para todos estos grados que conforman el primer ciclo, hemos observado que las actividades propuestas por las y los docentes suelen integrar varias asignaturas a la vez -también lo hemos relevado los grados más avanzados, aunque de manera menos frecuente-. Por ejemplo, en una clase de segundo grado la docente propuso una actividad que articuló, simultáneamente, las áreas de Lengua, Ciencias Naturales y Tecnología. En esa oportunidad, la docente les repartió masas de colores para que construyeran lo que quisieran, «lo que tengan ganas», considerando que después tendrían que formar con esa misma masa el nombre de dicho objeto: «a ver si nos acordamos [las letras]».

[A quienes ya terminaron de escribir la fecha la docente les enseña diferentes masas de colores y les pide que elijan una. Aclara que tiene masas nuevas y que van a trabajar haciendo letras]

Docente: ¿Qué pueden construir con masas?

Niña: Una flor

Niño: Casa

Docente: Claro

[La docente les indica que después tendrán que escribir la palabra flor, por ejemplo] (Mariela, segundo grado, RNº45, 14/05/2021)

De lo que se desprende del registro de campo precedente es que la actividad con las masas inició a la par que algunos niños y niñas aún continuaban escribiendo la fecha. Mientras la docente les ayudaba a terminar dicha actividad, comenzó a repartir las masas y a dar las

---

<sup>58</sup> CEF: Centro de Educación Física



nuevas instrucciones. Les preguntó qué formas deseaban hacer proponiéndoles que «piensen algo que sea fácil» (Mariela, segundo grado, RNº41, 08/04/2021). A las respuestas proporcionadas por las y los niños respecto de qué formas podrían realizar, la docente recuperó la opción del muñeco y preguntó: «¿qué partes tiene?». A medida que comenzaron a dialogar sobre las partes del cuerpo -brazo, cabeza, nariz, ojos, piernas-, un niño mencionó que conocía los nombres de los dedos y comenzó a decirlos en voz alta a toda la clase. Otro niño, comentó que con las masas había hecho piedras porque en su barrio había muchas de ellas. También, aludió que él era de Chaco y que allá había un árbol con fantasmas, situación que dio lugar para que otros niños y niñas hablaran de leyendas, duendes, fantasmas, hombres lobo, animales naturales y fantásticos. Todo esto aconteció mientras una parte de clase continuaba con la actividad de la fecha, la otra parte trabajaba con masas de colores y la docente, a su vez, desplegaba una variedad de prácticas y actividades: a quienes iban terminando con las masas les pidió que las dejaran sobre sus bancos para fotografiarlas, dialogó conmigo sobre la próxima actividad -realizar ejercicios con el cuerpo ya que no tendrían Educación Física ese cuatrimestre-; les consultó si habían llevado merienda y a los que no, les ofreció galletitas; indicó que luego del -inminente- recreo aquellos/as que no hubiesen terminado podrían retomar sus trabajos. Luego, tal como estaba previsto, sonó el timbre. Las actividades de enseñanza se vieron -momentáneamente- interrumpidas y la docente procedió a repartir galletitas y algunos elementos lúdicos para el recreo<sup>59</sup>.

El registro precedente permite introducir y ampliar, sobre la base de otros registros de campo, una escena que con elevada recurrencia tiene lugar en el aula además de la superposición de actividades de enseñanza. Nos referimos, específicamente, a la pluralidad de tareas y actividades que habitualmente lleva a cabo la/el docente vinculadas muchas de ellas a la enseñanza pero también, a la organización y a la gestión escolar en general: repartir o recortar fotocopias, distribuir útiles entre aquellos/as que no tienen, convocarlos/as -y a veces convencerlos- a trabajar en determinadas propuestas, tomar asistencia, pedir silencio en reiteradas oportunidades, atender las solicitudes de aquellas personas que ingresan al salón para solicitar algún elemento o comunicar alguna información, pegar notas en los cuadernos de comunicaciones, responder a las diversas demandas de los niños y niñas, atender las dolencias físicas que presentan algunos niños/as y, eventualmente, llamar a los padres/madres u otro adulto a cargo para que los/as retiren, controlar que no se peleen o lastimen, delegar tareas en

---

<sup>59</sup> Al regresar del recreo, la docente les otorgó unos minutos de tiempo a quienes no habían culminado de elaborar las formas con las masas de colores, en un clima áulico de charlas y juegos. Transcurridos unos minutos, la docente desplazó los bancos hacia los lados del salón y realizaron actividades con el cuerpo.

sus alumnos/as cuidando de ser equitativos/as con todos/as, retarlos de ser necesario: «[Docente a un niño] No te hagas el gracioso que vos sabes trabajar bien»; «Bauti, copiá Bauti, si no, no va a haber dibujos, no va a haber nada» «No coman adentro del salón» «Hablen más despacito» (Valeria, tercer grado, RNº43, 22-04-2021).

Al volver al salón, luego del recreo, junto a la docente advertimos que una niña, Sol, está llorando en su banco quien, al acercarnos, manifiesta que le duele mucho una muela. La docente llama a su madre -con su celular personal- pero ésta no atiende: «no me atiende nadie» (...) [En medio de la clase] Suena el celular de la maestra y atiende, es el papá de Sol. Le cuenta el motivo de su llamada y en medio de la conversación sale del salón. Al volver, celular en mano, le pregunta a Sol -que ya no llora- si se quiere retirar, pero la niña dice que no, que prefiere quedarse en la escuela. La docente corta la llamada y retoma la clase (Mariela, segundo grado, RNº46, 24-11-2021).

Además, en el desarrollo de las clases es muy frecuente que aquello que las y los docentes tenían planificado tome rumbos inesperados suscitando, así, situaciones incómodas o de difícil resolución. Tal fue el caso en un tercer grado cuando, ante la propuesta de la docente de trabajar las partes de las plantas, para lo cual llevó distintos ejemplares: «llevé un rosal, ciboulette, cactus, lazo de amor, planta fantasma, incienso, planta de jade, un plantín de fresno», un niño comentó, para toda la clase, que una de ellas se parecía a la planta de marihuana:

Comencé con la clase colocando las plantas que había llevado, porque la clase es sobre las partes de la planta, colocando las plantas que había llevado en un banco delante del pizarrón, Los chicos inmediatamente se interesaron; hablaron de las plantas que conocían, las plantas que tenían en sus casas, en especial de árboles frutales. Mientras dialogábamos, hice circular algunos de los ejemplares que había llevado (...) En un determinado momento un niño comentó que el plantín de fresno que llevé podía ser marihuana porque se parecía. Le respondí que no era marihuana, que no podíamos tener esas plantas, a lo que acota un niño: "sí, porque te llevan en cana" (Florencia, tercer grado, RNº60, 26/10/2022).

Situaciones como ésta, o como la que mencionamos anteriormente ocurrida en la «ronda de bienvenida», exigen del/la docente la puesta en acto de singulares y ágiles respuestas que permitan acompañar el cauce de dichos procesos, aun cuando dichas escenas puedan dejarlos/as «un tanto descolocada» (Florencia, tercer grado, RNº60, 26/10/2022). En la clase de tercer grado acerca de las partes de las plantas, si bien la docente procuró dar alguna información al respecto, «le respondí que no era marihuana, porque no podíamos tener esas plantas», para luego continuar con la clase; se trató de tema al que regresaron una y otra vez: «los chicos no quisieron abandonar el tema de la marihuana».

Traté de regresar al tema que estaba desarrollando y les mostré una fotografía que había llevado del árbol adulto, o sea del plantín chiquito, y la semilla de donde había nacido el arbolito. Pero los chicos no quisieron abandonar el tema de la marihuana. Y otro alumno comentó que su vecino había sacado todas las plantas de su patio porque quería plantar marihuana. Otro alumno agregó: "Si, el ..... (y el apodo del vecino en cuestión) y después lo allanaron" (...) bueno, y ahí quedo un tanto descolocada. [La docente les dice] "Mira vos", como para salir, porque estaban queriendo

volver a hablar del tema del millón y seguí [risas] “¿Alguien más quiere hablar de las plantas que tienen en sus casas? No en la de los vecinos...” [risas]. Tenía miedo a la respuesta, pero no y bueno seguí con la clase, pero me quedé pensando: cuando surge un tema así en un primer ciclo ¿cómo, o sea, cómo proceder? Porque son muy chiquitos (...) tienen ocho años (Florencia, tercer grado, RNº60, 26/10/2022).

Tal como se puede observar, en la cotidianeidad del aula las actividades de enseñanza se ven afectadas por un sinnúmero de situaciones. Además de las mencionadas, otra de ellas se relaciona con la emergencia de conflictos entre las/os estudiantes que las y los docentes deben atender, y en la medida de lo posible, «desactivar», «para que no pase a mayores».

Durante la actividad algunos varones tienen una discusión que rápidamente logro “desactivar” y los invito a continuar con la actividad... es algo que sucede muy a menudo pero sin que sean desencuentros agresivos, aun así, intervengo para que no pase a mayores (Matías, tercer grado, RNº4, 28/10/2016)

Muchos de ellos reaccionan ante una situación de discusión con golpes y agresiones hacia los compañeros (Susana, primer grado, RNº4, 28/10/2016, T.E)

[En medio de la clase un niño] comenzó a gritar y se fue a un rincón a llorar. Varios quieren motivarlo pero no reciben aprobación del mismo y sigue sollozando. Acudo a él para preguntarle nuevamente si quiere leer algún libro de la biblioteca áulica o lavarse la cara para despabilarse y luego disponerse a trabajar cuando esté preparado. En ese momento se revierte la situación y a la par de quejas decide sentarse en su banco y tomar la fotocopia (Julia, tercer grado, RNº16, 05/11/2019. T.E)

Otra situación recurrente se produce cuando algunos/as estudiantes no cuentan con los útiles necesarios para el desarrollo de determinada actividad -regla, lápiz, boligoma, hojas, entre otras- debiendo intervenir las/os docentes, sea para proveer de ellos o para que los compartan: «De repente faltan lápices para trabajar y buscamos la manera en la que se presten unos a otros, algo muy habitual y cotidiano» (Matías, tercer grado, RNº4, 28/10/2016. T.E); «Se trabajó (...) teniendo que intervenir ante situaciones para regular el uso de la palabra o el tono de voz, o prestarles útiles como lápiz, goma, etc.» (Julia, tercer grado, RNº16, 05/11/2019. T.E).

También, el desarrollo de algunas clases se ven afectadas cuando, en ocasiones, para llevar a cabo determinada actividad con material audiovisual, la clase entera debe trasladarse a la sala de video y hacer uso de sus recursos tecnológicos debido a que el mal funcionamiento de internet impide el trabajo con contenido on-line en el propio salón.

No obstante lo señalado anteriormente, el desarrollo de la mayoría de las clases suele verse afectado tras la necesidad de cumplir con el cronograma diario de asignaturas establecido para cada grado lo cual implica, concretamente, una importante rotación de docentes por las aulas, movimiento que se hace más evidente cuando se trata de las horas correspondientes a las denominadas áreas especiales:

Yo intento dar el aparato digestivo con un video, ese video nos lleva diez minutos (...) yendo a la sala de video, viste que también lleva un tiempo... hasta que llegan, vuelven, cuando vi, me di cuenta y dibujamos tres o cuatro órganos del aparato digestivo, tocó el timbre. Después, no seguía una hora que yo los volviera a tener, venía música con lo cual agarré a la cuarta hora... Llegue a la conclusión de que había que volver a pasar el video [risas] lo bueno es que es accesible, son diez minutos y lo hicimos porque si no... no responden (Matías, tercer grado, RNº3, 28/10/2016. T.E)

Otra intermitencia cotidiana que influye en el desarrollo y desenlace de muchas de las clases son los recreos. En ocasiones, la proximidad del toque del timbre que indica el recreo suele dar lugar a la generación de un clima alborotado en el cual mientras algunos/as se apresuran a culminar aquello en lo que se encuentran trabajando otros/as, en cambio, dan por finalizada la clase, aun faltando largos minutos para ello, y comienzan a guardar sus útiles, a sacar sus meriendas, a charlar, a jugar o se aproximan a la puerta del salón. Es decir que los recreos, además de representar un tiempo de descanso -fundamentalmente para las/los estudiantes- tienden a marcar el pulso y desenlace de muchas de las clases:

Se acerca la hora del recreo y anuncio dicha cercanía para que sepan que queda poco tiempo para completar la actividad y así poder todos salir a disfrutar del mismo (no porque deje a ningún alumno sin recreo pero sí para que el tiempo pueda aprovecharse y ellos vean lo importante de poder terminar la actividad y permitir luego continuar con otro tema o materia) (Matías, tercer grado, RNº4, 28/10/2016)

Sin embargo, así como el recreo marca el pulso de algunas clases, también puede suceder en sentido contrario, y que el desarrollo de algunas clases marque el ritmo de la jornada o modifique el cronograma diario de actividades. Ello tiene lugar cuando, por ejemplo, el timbre que indica el recreo o la hora del comedor los/as toma por sorpresa, encontrando a la mayoría de la clase concentrada en la realización de determinada actividad que no desean interrumpir. Así sucedió durante una clase de Matemáticas de tercer grado en la cual las niñas y niños, en vez de dirigirse en forma apresurada al comedor para la merienda, permanecieron en el salón manipulando los cuerpos geométricos imantados que la docente había llevado dentro de una gran valija negra: «La clase fue [tan] dinámica y divertida que se extendió a 120 minutos y nos olvidamos de la merienda» (Joana, tercer grado, RNº16, 05/11/2019. T.E).

Por otra parte, no podemos dejar de señalar que, más allá de las consignas y actividades de enseñanza que la/el docente propone mediante «estructuras de participación» que tienden a ser asimétricas -el/la maestro/a «inicia, dirige, controla, comenta, da turno»-, en el aula también se producen «otras estructuras de participación» (Rockwell, 1997:23). Hacemos referencia, particularmente, a aquellas interacciones que establecen los niños y niñas entre sí, quienes «tienen un amplio y constante margen de interacción horizontal» (Rockwell, 1997:24). En este sentido, encontramos que las y los estudiantes participan de la clase y se vinculan con

sus pares mediante diferentes prácticas tales como ayudarse mutuamente, dictarse, copiarse, jugar, escuchar música, comer, silbar, gritar, correr, dibujar historietas, inclusive, corregir a sus docentes si advierten que están cometiendo alguna equivocación, sea en el pizarrón o en el modo de pronunciar alguna palabra:

[La docente les pregunta] ¿Alguien sabe cómo se llama esta planta? Y bueno, les mostré el ciboulette. No, no sabían, “se parece al pasto”. Bueno, les digo, vamos a hacer detectives, les di una hojita a cada uno, vamos a olerla... Bueno, “tiene olor a comida”, “parece salsa” ... “se parece a la cebolla”, “es como una cebolla chiquitita”. Ahí les dije el nombre pero nadie sabía... lo dibujé en el pizarrón... le escribí varios nombres. Uno me dijo que yo lo estaba diciendo mal porque no se leía como yo había escrito la palabra (Florencia, tercer grado, RNº60, 26/10/2022).

Para finalizar con este ciclo, mencionar que la última hora de clase suele ser una de las más complejas para trabajar -en cierto sentido, similar a lo que sucede en el inicio-. Las actividades de enseñanza en esta etapa final suelen desarrollarse en un «clima de trabajo» «con muchos altibajos» debido al cansancio o desgano que manifiestan algunos niños y niñas o, según expresan las/os docentes, porque suelen estar más «dispersos» o «con menos energía para trabajar»:

Luego del segundo recreo, los niños ya no querían volver al aula sino que deseaban continuar en biblioteca pero por cuestiones de organización con otros grados debimos volver al aula y se continuó con el trabajo con muchos altibajos debido a que ya estaban más dispersos, transpirados y con menos energía para trabajar (Julia, tercer grado, RNº16, 05/11/2019)

Es frecuente que hacia el final de la jornada se produzca, en el marco de un clima de trabajo en el cual difícilmente retorne cierta calma, una fragmentación de la clase en, al menos, tres grupos diferentes: 1) quienes finalizaron aquello en lo que estuvieron trabajando y comienzan a guardar sus útiles, se paran o charlan entre ellos/as; 2) quienes procuran terminar a como dé lugar antes del timbre; 3) quienes, aún sin haber terminado, dan por terminada la jornada escolar y comienzan a guardar sus útiles de todos modos.

Terminamos esa actividad 16.30 [las partes de la planta], ellos salen cinco y cuarto... entonces, ya me quedaba media hora... repaso de matemáticas y ahí ya se ve que ya no hay más energías... Entonces, ejemplo del clima de trabajo al final de la jornada: "Copien chicos", dos, solamente, dos niños estaban copiando... "Juan sentate en tu lugar y empezá a copiar", el niño está sentado en el piso jugando con cartas. Otro niño no está copiando, se puso la gorrita de la capucha, se acostó en el banco, ¿qué estás haciendo Jairo?, ¿Por qué me llamaste? [le contesta el niño] "Sácate la gorra y ponete a copiar". "Tengo frío" [dice el niño]. Le digo: "hace calor". [risas] Se la dejó pero empezó a escribir. Bueno, ahí empecé a recorrer porque... Así que bueno, y ahí como que terminó la cuestión. Bueno, entró la portera, la asistente escolar, me dio la fruta para que reparta. Tocó la campana (Florencia, tercer grado. RNº60, 26/10/2022)

[Actividad sobre una efeméride «22 de abril: Día de la Tierra»] Deben copiar el cuadro que la docente realizó en el pizarrón sobre las cuatro estaciones del año: verano, otoño, invierno y primavera con flechas, nubes y colores. Mientras los niños y niñas trabajan, la docente los asiste, les ayuda y proporciona útiles como regla, colores y goma de borrar -actividad que se vio interrumpida por el recreo y la merienda-. Cuando vuelven del recreo la docente indica: «el que no terminó, termina de copiar» y a quienes terminaron, les pide que peguen la fotocopia que les

había entregado anteriormente (...) Transcurridos unos minutos, la docente les indica a quienes terminaron todo, que «pueden jugar con las cartas». Algunos niños y niñas agarran cartas del escritorio y se ponen a jugar en el suelo, cerca de la puerta. Una niña que también terminó toma una lata con lápices de colores y se pone a pintar. Dos niñas se acercan al pizarrón y comienzan a dibujar corazones. La docente, que en reiteradas ocasiones pide que hablen más despacio, se acerca a quienes continúan trabajando y los ayuda a terminar. Un niño le dice que es muy largo todo lo que tiene que copiar a lo que la docente le propone que haga lo que pueda.

Docente: Salgan de adelante del pizarrón que una compañera está copiando

Niña: seño, ¿cuándo nos vamos?

Docente: Ya faltan diez minutos y se van (Valeria, tercer grado, RNº43, 22-04-2021).

## **2.2.2. Segundo ciclo: «No es que solamente tocan la una y cuarto y te pones a dar lengua porque no, imposible»**

En segundo ciclo, de cuarto grado en adelante, la actividad de escribir la fecha en las carpetas no siempre tiene lugar en el inicio de la clase y, a diferencia de lo descrito para el primer ciclo, no suele demandar demasiado tiempo. Sin embargo, se trata de una práctica que está presente en la mayoría de las clases y que, también, suele venir acompañada de diversas solicitudes e interrogantes por parte de las y los estudiantes: «Pone la fecha, seño»; «¿qué fecha es hoy?».

Las/os estudiantes están terminando una actividad vinculada a la decoración de un libro de plantas medicinales, a la cual le dedicaron la primera hora de clases. A continuación, pero antes del recreo, la docente les propone trabajar en Matemáticas.

-Niño: Pone la fecha, seño

-Docente: ¿Qué fecha es hoy?

-Niño: 15, seño (Marina, quinto grado, RNº42, 15/04/2021)

Como es habitual me preguntan “qué fecha es hoy” a la par que voy escribiendo en el pizarrón el nombre de la materia y la fecha (Gastón, séptimo grado, RNº4, 28/10/2016. T.E)

La docente les pregunta: ¿Qué día es hoy? Luego, escribe en el pizarrón la fecha y las materias de las que estará a cargo: 10/04/2019. Lengua y Cs. Naturales (Luciana, séptimo grado, RNº9, 10/04/2019)

Por otra parte, en estos grados más avanzados también se producen situaciones y escenas que, con sus particularidades, hemos señalado para el primer ciclo. En relación a las y los estudiantes, identificamos: inasistencias o llegadas tarde, dificultades para *despabilarse* -más aún si se trata del turno mañana-, que se resistan a trabajar: «Algunas de las nenas reniegan alegando que “están cansadas y que no tiene ganas de escribir”» (Gastón, séptimo grado, RNº4, 28/10/2016); «Alrededor de mí se va congregando el grupo que se resiste a escribir» (Lupe, quinto grado, RNº62, 03/11/2022. T.E)

La docente le indica a sus estudiantes que tienen que escribir la fecha. “¿Qué fecha es hoy?”, pregunta. Nadie le responde. «Es 23 de junio» dice la maestra mientras lo escribe en el pizarrón. A continuación, se dirige a un estudiante que no está escribiendo y le pregunta: “¿estás de huelga vos?” (Marina, séptimo grado, RNº56, 23/06/2022)

De a poco se van despabilando (...) Los alumnos/as todavía están con los ojos y sentidos adormilados, la primer hora es una hora corta y se va rápido (...) Algunas de las nenas reniegan alegando que “están cansadas y que no tiene ganas de escribir” (...) Me ponen cara de que no van a colaborar y sin embargo minutos después están sacando las cosas para escribir (Gastón, séptimo grado, RNº4, 28/10/2016)

Respecto de las/os docentes, es frecuente que éstos/as inicien sus clases propiciando una «charla inicial» sobre diversas temáticas (Lupe, RNº62, 03/11/2022. T.E).

A ellos siempre hay que escucharlos, lo que sucede. O cómo viene, así, el fin de semana. Hay que escuchar qué pasó o qué hicieron o si no llegan o apenas llegan y te saludan te dicen: “seño, vos sabes que al lado de mi casa estuvieron tirando tiros, ¿vos sabes?” Ni saludaste y ya te están contando (Antonela, séptimo grado, RNº3, 28/10/2016, T.E)

Busco despertarlos con algunos comentarios relacionados con temas pendientes que nos quedaron de ayer o bien busco conversación con algún suceso de la jornada que pasó. Muchos aún están poniendo en funcionamiento sus ideas y se van acomodando sobre la tabla del banco usando la mochila de almohada renegando de abrir la mochila para sacar la carpeta y cartuchera (Gastón, séptimo grado, RNº4, 28/10/2016)

En general con los dos grupos siempre iniciamos el día con intercambio de preguntas y respuestas, las charlas son sobre noticias del barrio, o de los agravios verbales y/o físicos (Lupe, quinto grado, RNº62, 03/11/2022. T.E)

Gran parte de estas situaciones, especialmente la «charla inicial», tienden a ser visualizadas por las/os docentes no sólo como momentos inevitables sino, más bien, como instancias previas que pueden habilitar y potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje posteriores. En este sentido, una docente expresó: «No se puede sacar el libro y dar clase. Nosotros antes de dar clase, por ejemplo, tenemos que sentarnos, hacer una ronda, y empezar a contar: bueno, cómo va, qué pasó... Ahí, cuando empiezan a hablar, cuando los chicos empiezan a sacar lo que tienen adentro, recién ahí podemos empezar a trabajar» (Luciana, sexto grado, RNº19, 26-11-2019. T.E).

Al mismo tiempo, instancias como las aludidas, también contribuyen para que la primera hora de clase sea «una hora corta y [que] se va rápido» (Gastón, séptimo grado, RNº4, 28/10/2016. T.E), en virtud de lo cual algunos/as docentes se ven en la necesidad de reponer, de algún modo, ese tiempo dedicado al intercambio y al diálogo:

Ellos siempre tienen una necesidad de hablar y si vos no lo dejás hablar, entonces, pasa eso. ‘Vos sabes seño que me pasó esto...’ Entonces, hay un momento que hablamos, y cuentan y esto y lo otro. Está, y después bueno, damos vuelta, y trabajamos lengua. Si vos no le das esos espacios, no se puede trabajar. Está el diálogo permanente y más en los grados grandes (...) Siempre hablamos, o comentan, vienen, informan y por qué pasó esto. Todo lo que pasa en el barrio vos ya sabes, ellos vienen y te cuentan, tienen la necesidad de hablar. No, pero les tenemos que dar esos espacios. No es que solamente tocan la una y cuarto y te pones a dar lengua, porque no, imposible (Luciana, séptimo grado, RNº8, 18/09/2018)

En el desarrollo de las clases correspondientes al segundo ciclo también se visualiza aquella superposición de actividades de enseñanza señalada para el primer ciclo. Es así que,

cuando la mayoría de los y las estudiantes refiere haber terminado determinada consigna, resulta habitual que el/la docente comience a introducir el siguiente tema o actividad:

Las y los estudiantes están trabajando con un problema en el área de matemáticas. «¿Quiénes terminaron?» pregunta la docente y comienza a repartir fotocopias a quienes refieren haber terminado la actividad anterior: «empiecen a leer solos (...) Intenten hacerlo como les parezca. Quiero ver cómo lo hacen solos» (Marina, séptimo grado, RNº56, 23/06/2022)

Si bien esta escena, harto recurrente, puede responder a un propósito evidente: lograr que todos los y las estudiantes estén trabajando y diluir, así, posibles distracciones, a la par, ello tiende a dar lugar a confusión entre quienes continúan con la actividad anterior y quienes están disponibles para comenzar una nueva. Así ocurrió, por ejemplo, en una clase de séptimo grado donde la docente de Lengua les propuso a sus estudiantes que leyeran un cuento, «Un cuento por donde pasa el viento» y, luego, que respondieran unas preguntas de sus cuadernillos. Una actividad que se prolongó durante una hora y media, viéndose interrumpida por el recreo. Al regresar del mismo, a quienes habían culminado la actividad de Lengua, la docente les indicó que trabajaran en Matemáticas, para lo cual comenzó a copiar en el pizarrón unos cálculos que debían resolver: «acomoden bien los números porque si no les va a dar mal cuenta. Decena con decena, centena con centena» (Lara, séptimo grado. RNº41, 08/04/2021). Fue en este momento, posterior al recreo, cuando tuvo lugar en la clase una superposición de actividades de enseñanza ya que mientras una parte del grado continuaba con la actividad de Lengua, otra parte comenzó a trabajar en Matemáticas. Una aglutinación de actividades que, inevitablemente, generó cierta confusión entre algunos/as estudiantes quienes, pese a la indicación de la docente: «terminen Lengua así comienzan lo de Matemática», se vieron en la necesidad de preguntarle en qué parte de la carpeta debían copiar los cálculos matemáticos. Además, a esta superposición en las actividades de enseñanza debemos añadirle las tareas desplegadas por la docente durante ese período ya que, mientras las y los estudiantes estuvieron trabajando, sea en Matemáticas o en Lengua, la docente se dedicó a corregir carpetas y a responder consultas sobre ambas actividades.

Por otra parte, los contenidos de los programas y planificaciones docentes son objetivados «mediante una gran cantidad de “artes de hacer” (de Certeau, 1996)» y a partir de diversos materiales y recursos disponibles (Rockwell, 2021:18). De ahí que las actividades de enseñanza relevadas para el segundo ciclo hayan sido de lo más variadas, desde trabajar a partir de cuentos, leyendas, periódicos, mitos urbanos, mapas, planos, a la realización de operaciones matemáticas, resolución de problemas, fracciones, reconocimiento de cuerpos geométricos, efemérides, los seres vivos, el cuerpo humano, entre muchas otras.



Un aspecto que interesa destacar remite a la relación dinámica que suele darse entre las actividades de enseñanza que planean trabajar los y las docentes en su clase y el ritmo que finalmente adquiere el tiempo en el aula. Es decir, es recurrente que cuando las propuestas y actividades de enseñanza son puestas en acto en el espacio del aula, éstas se vean modificadas por diversos motivos, externos o internos a la clase. En ambos casos, ello tiende a derivar o en una aceleración por parte de la/el docente en el tratamiento de ciertos temas o en un reajuste/recorte de algunas de las actividades previstas: «Vamos (...) dale, no puede ser que tarden tanto en hacer una tabla» (Marina, séptimo grado, RNº56, 23/06/2022); «Vamos terminando así pasamos a otra actividad... rapidito, rapidito» (Tomás, sexto grado, RNº53, 02/06/2022); «Dale, que ya vamos a tomar la leche» (Luciana, séptimo grado, RNº9, 10/04/2019). En general, estas situaciones se presentan cuando el tiempo estimado por la/el docente para el desarrollo de alguna actividad termina extendiéndose más de lo previsto. Escenario que, como vimos, la/el docente puede resolver de diversos modos: otorgar un tiempo extra luego del recreo o en la siguiente jornada; ofrecer ayuda de manera personalizada a quienes lo requieran para que puedan terminar, o sobre la marcha, recortar la actividad, de manera de llegar con los tiempos estimados. Esta aceleración o «condensación» en el tratamiento de ciertos temas, plantea Anne Marie Chartier, son algunas de las alternativas más concretas con la que cuenta el/la docente, si es que no está, en cierta medida, obligado/a echar mano de ellas: «no hay otra forma de trabajar, porque simplemente no alcanza el tiempo para cubrir todo» (Anne Marie Chartier, 2004 en Rockwell, 2021:17).

Docente: ¿Copiamos dos problemitas sobre fracciones? [Les aclara que tienen media hora antes de que llegue otra docente. Hace una pausa, y a continuación les dice que mejor van a empezar con un problema por las dudas que no alcance el tiempo] (Marina, quinto grado, RNº42, 15-04-2021)

La primer hora esta próxima a terminar, los apuro para que terminen de copiar antes que toque el recreo [Sic] (Gastón, séptimo grado, RNº4, 28/10/2016. T.E)

De modo que si bien el tiempo es «el recurso fundamental para la enseñanza» (Rockwell, 2021:25) es, a la vez, el recurso docente más escaso (Rockwell, 2018). La sobrecarga de contenidos, actividades, demandas y tareas que el/la docente debe combinar en sus jornadas laborales, más la propia organización institucional, hacen del tiempo en el aula un recurso «reducido» y «fragmentado» que complejiza el desarrollo fluido de las actividades de enseñanza: «Los cortes continuos siempre impiden la posibilidad de una discusión profunda de un texto o la realización de actividades y proyectos que requieren varias sesiones» (Rockwell, 2021:19). Una de las características escolares más evidentes es la «elevada fragmentación» del tiempo en el aula determinada, en buena medida, por los lineamientos institucionales, los

programas y las condiciones de trabajo de los y las maestras. Ante ello, las y los docentes suelen recurrir, como vimos, a «variadas estrategias para ahorrar minutos» (Quiroz, 1992:96), aceleran o condensan el tratamiento de algunos temas o, bien, los transforman en tarea que las y los estudiantes deberán resolver luego en sus hogares.

Además, en el acontecer mismo de las clases, en sintonía con lo que describimos para el primer ciclo, éstas pueden tomar una dirección diferente a la prevista y, en este sentido, una clase de Matemáticas puede terminar derivando en el tratamiento de un tema considerablemente diferente al inicial -una secuencia que, como veremos a continuación en el registro de campo, también se vio interrumpida por el recreo-:

Durante la clase de matemática el otro día estábamos trabajando con eh... números decimales, surgió el tema de los trabajos y de lo que querían ser cuando sean grandes (...) Eliana, que es una nena muy extrovertida, melodramática [ríe] inquieta... bueno, es divina, dice: “cuando termine la escuela voy a ir a la universidad. No quiero ser como esas chicas que quedan embarazadas tan pronto, quiero casarme tener hijos y casarme con un hombre que tenga plata”. Salió a la maestra esta [Risas]. “Quiero ser arquitecta, porque cuando ayudas a la gente que no tiene, quiero ser arquitecta porque ayudas a la gente que no tiene plata”. Entonces le pregunté: ¿Qué? [Risas] “Sí” me dice. “¿Pero vos sabés qué es ser arquitecta?” Entonces me dijo: “Sí, es esa gente que construye, pero yo quiero ayudar a los que no tengan plata. Si yo ayudo a ellos, el gobierno también me tiene que ayudar”. Otro nene dijo: “me gustaría ser futbolista”. Es el hermano de Mauricio Tevez, el de Newell’s. Otra nena que dijo: “yo quiero ser gendarme, quiero seguir el camino de mi abuelo y me gusta el tema de ir arriba de una chata mirando lo que pasa en el mundo y que me llamen de todos lados” [Risas]. Y otro nene le pone... acá viene una mala palabra, y dice: “pero después te cagás muriendo”. Entonces le digo: “Pero por qué vos pensás que ella se va a morir si es gendarme?” Y la niña dijo: “No siempre te morís si sos gendarme”. Ahí tocó el timbre, perdón, nos tuvimos que ir al recreo (Alejandra, sexto grado, RNº3, 28/10/2016. T.E)

Tal como lo deja entrever el registro precedente, en esa oportunidad el curso de la clase se vio alterado por un tema que surgió de manera espontánea y sin relación directa con el tema que estaban desarrollando, los números decimales. Sin embargo, también puede darse el caso que las/os docentes modifiquen el curso de la clase si consideran que sus estudiantes están aburridos/as o que no se interesan demasiado con determinada propuesta, tal como sucedió en una clase de sexto grado en la cual la docente modificó sobre la marcha aquello que tenía planificado trabajar a partir de una leyenda denominada «Las cataratas del Iguazú». Luego de leer la leyenda entre todos/as, la docente comenzó a realizarles preguntas tales como: de qué se trata, quienes son los personajes, cuál es el conflicto que presenta la leyenda. Sin embargo, en medio del intercambio, un estudiante mencionó un episodio de homicidio ocurrido en su barrio y esta situación dio lugar al despliegue de otras interacciones en ese sentido. Sin desistir de trabajar en torno a la leyenda, pero advirtiendo que la actividad no los/as estaba convocando, «los veo medio aburridos, como que mucho no les interesa el tema», la docente decidió modificar sobre la marcha aquello que tenía planificado previamente. Les propuso, entonces,

que, en lugar de trabajar la leyenda desde la oralidad, dibujaran algo vinculado con ella para, luego, compartirlo y *discutirlo* entre todos/as:

Niño: Por mi cuadra mataron a uno seño

Docente: Ahhhh ¿A quién?

Niño: No sé... a uno... y a mí me siguieron unos cuantos me tiraron unos tiros y yo salí corriendo.

Docente: Uhhhh, está complicado [les digo yo] tienen que cuidarse, no salgan tanto y tengan cuidado con quienes se juntan. Bueno, ¿podemos seguir con el conflicto de la leyenda?

Peeeeero... yo los veo medio aburridos, como que mucho no les interesa el tema, me parece que la leyenda tampoco, para nada, vemos como que ellos quieren seguir contándome, pero bueno, también hay que terminar el trabajo, entonces les propongo (...) les digo, en vez de decirlo el tema del conflicto de la leyenda, lo vamos a dibujar, van a explicar el dibujo y luego compartimos esto entre todos, lo discutimos, es decir, como que hacemos un debate y cada uno expresa sus opiniones (Gabriela, sexto grado, RNº2, 28/10/2016. T.E)

Los relatos acerca de episodios cercanos de violencia irrumpen en numerosas oportunidades en la cotidianeidad del aula. Algo semejante sucedió en una clase de Lengua de séptimo grado en donde la docente había previsto trabajar «las noticias» a partir de diarios y periódicos. En esa oportunidad, la docente inició el tema con interrogantes tales como: ¿qué es una noticia?, ¿para qué sirve?, ¿a través de qué medios nos informamos? Si bien las primeras respuestas de sus estudiantes fueron en esa dirección, «Nos sirven para informarnos», «Para conocer», inmediatamente comenzaron a relatar y a compartir noticias del barrio relacionadas a hechos de robo, balaceras y homicidios.

Estudiante1: ¿Te acordas cuando Luciano [estudiante2] salió en la tele?

Estudiante2: Eso no fue así, yo no robé nada

[Varios le dicen: vamos! Saliste en la tele y todo. Hablan todos/as al mismo tiempo. La docente les propone ordenarse y hacer una lista de oradores para participar y dar su opinión]

Docente: Esto va a ser un plenario (...) vamos a participar escuchando por turno a cada participante y luego sacar conclusiones.

Registro del debate:

Estudiante3: ¿Viste lo de Chile, seño? Es una represión

Estudiante1: No entiendo acá porque no salimos todavía

Estudiante4: Y no solamente en Chile, también en Ecuador, en Bolivia

Docente: ¿Por qué la gente sale a la calle?

Estudiante5: Porque está enojada, aumentaron el subte

Estudiante4: Esto parece la ONU y yo soy Libia

[Empiezan contando noticias que se ven y escuchan en la televisión]

Estudiante2: ¿Y vos seño a quien vas a votar?

Docente: El voto es secreto

Un estudiante cuenta una noticia familiar triste. Otro, noticias del barrio, que mataron a tal persona, y así, los oradores tienen algo para decir. Se muestran entusiasmados y con ganas de expresarse. Les digo que esto que hicimos fue un acto democrático (Mariana, séptimo grado, RNº16, 05/11/2019. T.E)

Al igual que describimos en el primer ciclo, las clases pueden tomar rumbos inesperados al punto tal que «puede salir una cosa al revés», dando lugar a la generación de situaciones complejas o de difícil resolución para los/as docentes, quienes rápidamente deben maniobrar

en favor de acompañar tales procesos. Veamos, en este sentido, lo sucedido en una clase de séptimo grado:

Me tocó una vez dar una clase que se me ocurrió a mí con unos anteojos espejados que pasen de uno y que digan qué ven por los anteojos. O sea, no se veía nada, esa clase fue con séptimo grado. Eran chicos grandes, lo hice con los más chicos, me resultó bárbaro, una imaginación, un sueño impresionante, viajes, paseos, un montón de cosas (...) Pruebo con séptimo grado. No sabía cómo salir después (...) empezaron a salir cosas personales y tuve que dejar la clase porque era algo de llorar y llorar y llorar los alumnos, de todas sus cosas, una catarsis así de que cada uno quería contar lo que le sucedía. O sea que también uno por ahí no sabe cómo manejar o cómo puede llegar a pasar esa clase (Antonela, séptimo grado, RNº3, 28/10/2016, T.E)

Aquí podemos ver que lo inesperado para la docente fue cómo la misma propuesta con el recurso de los anteojos espejados pudo adquirir características y desenlaces singulares en diferentes grados. Y que, aquello que para «los más chicos» «resultó bárbaro» porque pudieron imaginar y soñar «un montón de cosas», con las/os estudiantes de séptimo grado tomó otro curso al punto tal de «tener que dejar la clase porque era algo de llorar y llorar y llorar los alumnos». Pese al giro sorpresivo que tomó la actividad, una especie de «catarsis» colectiva, y a las dificultades referidas por la docente para *manejarla*, «no sabía cómo salir», junto a su paralela pudieron elaborar, con lo que tenían a mano, una consigna que pusiera un cierre, en cierta forma, a la propuesta inicial: «Al final terminamos con mi compañera [docente paralela] que cada uno agarre una hoja y si le parecía seguir con el tema, que lo escribiera (...) nunca me imaginé llegar a ese punto» (Antonela, séptimo grado, RNº3, 28/10/2016, T.E).

Resulta importante señalar que la emergencia de situaciones como éstas en el espacio del aula -aunque en el caso mencionado anteriormente se trató de una actividad promovida por las docentes- ha sido motivo de discusión en el Taller de Educadores, edición 2016. Y es que, tras el relato de la docente de séptimo grado, Antonela, sobre el curso que había tomado la clase a partir de la actividad con los anteojos espejados, algunas/os docentes aprovecharon la ocasión para debatir y tensionar, no tanto la «ronda de palabras» en sí, sino lo que esta herramienta -u otra similar que habilite la palabra- puede suscitar en la clase y las posibilidades concretas -o no- que tienen las/os docentes de «resolver pedagógicamente» tales situaciones:

No siempre podemos resolver pedagógicamente una situación y vuelvo a decir, ¿nos toca a nosotros resolver esas situaciones? Y a ver todo podemos en esas cosas, quiero que se me entienda, no es que esté negando no hacer eso, porque lo hacemos. El tema es cuando se construye Ronda de Palabras, me parece una herramienta buenísima porque hay cantidad de herramientas que tiene, que ha dado el estado provincial, que están muy buenas, el tema es a qué... qué te produce a vos, porque yo sabés que vi a rolete, van al psicólogo, vos cuando vas a psicoanálisis o de pronto o frente al psicólogo charlas, yo vi... (...) Estoy poniendo en debate otra cosa, hasta dónde es lo que... porque la verdad... nosotros tuvimos una chica que se quiso ahorcar en la escuela. ¡Hasta dónde! Porque nosotros hablamos, escuchamos o sea, pedagogizar, esto es tan importante (...) pero hasta dónde, en ese sentido lo digo. Porque vos decías, qué bueno ... lo

pudo resolver...el tema es, disculpen, sigo pensando en los compañeros que no pueden, porque hay que tener herramientas subjetivas (Claudia, RNº3, 28/10/2016, T.E).

Los diferentes modos en que las y los docentes planean sus clases son el resultado, en muchos casos, de elaboraciones artesanales y constituyen sólo una opción dentro de un amplio abanico de posibilidades para que algo pueda ser enseñado. Es decir, son el producto de decisiones creativas que las y los docentes despliegan con el objetivo de entusiasmar a sus estudiantes y potenciar, así, el proceso de enseñanza y aprendizaje. La flexibilidad en el diseño de algunas clases no sólo permite que algunos/as docentes puedan «reinventar y reformular actividades constantemente» (Valeria, RNº61, 03/11/2022. T.E) sino que, además, da lugar para que ciertos contenidos y planificaciones puedan ser modificadas aún antes de comenzar la clase. Tal fue la situación que documentamos en una clase de cuarto grado cuando, a partir de una posibilidad concreta de la docente de contar con una cantidad considerable de orugas, decidió cambiar lo que tenía previsto trabajar con sus estudiantes y elaboró una secuencia didáctica acerca del desarrollo de las mariposas denominado «Cuarto con alas»: «hice el proyecto y arrancamos con las orugas ¡y a ellos les encantó!» (Valeria, RNº61, 03/11/2022. T.E). No resulta menor, por un lado, el efecto que este nuevo proyecto suscitó en sus estudiantes: «a ellos les encantó», «muchos se engancharon», «empezaron el día ya exaltados corriendo a buscarme a los gritos porque las mariposas habían eclosionado». Por otro lado, el hecho de que Valeria es la única docente de ese grado, lo cual le permitió ir adecuando las sucesivas clases en función de la metamorfosis de las mariposas: «la clase que iba a ser de matemática, se convirtió en ciencias naturales porque estaban todos observando lo que hacían las mariposas».

Empezaron el día ya exaltados corriendo a buscarme a los gritos porque las mariposas habían eclosionado, saliendo de las crisálidas. El día anterior las habíamos visto a través del sol y se podían ver las alas en dos de ellas, así que averiguando en videos en internet decía que las alas aparecen un día antes de salir de la crisálida. Salimos a saludar y al volver, la clase que iba a ser de matemática, se convirtió en ciencias naturales porque estaban todos observando lo que hacían las mariposas. Salimos al patio a recolectar palitos y hojas para poner en el frasco y al volver al salón registramos lo sucedido. Observamos las mariposas. Casi 15 o 20 minutos después escribieron la fecha, uno pasó a poner el día, otro el número y otro el mes. Como estaban las mariposas y querían saber cómo comían y qué, trabajamos las plantas polinizadoras y muchos se engancharon mencionando qué animales podemos encontrar que vayan de flor en flor. [Una niña] dijo que traerá flores para alimentar a la mariposa antes de soltarla, para que tenga fuerza en su viaje cuando quede libre. Hay un pequeño grupo que no está de acuerdo en liberarlas por temor a que muera ya que “mañana llueve”. Saqué una de las mariposas del frasco para que la vean de cerca y a quienes se animaron, se las puse en la mano, retratamos el momento y los mismos chicos pedían una foto para luego mostrarle a su familia. Dos niñas no quisieron acercarse a la mariposa así que mientras los chicos estaban todos alrededor del escritorio y de la planta de asclepia que está adentro del salón, ellas dibujaron la metamorfosis para ilustrar los afiches informativos que estamos haciendo para presentar nuestro proyecto en la feria de ciencias (Valeria, cuarto grado, RNº61, 03/11/2022. T.E)

El desarrollo de esta clase, tal como se puede observar, dio lugar a múltiples actividades en torno a las mariposas: las observaron, registraron «lo sucedido», recolectaron «palitos y

hojas para poner en el frasco», indagaron sobre las plantas polinizadoras, debatieron los pros y los contras de soltarlas, algunos/as experimentaron tener a las mariposas sobre sus manos y los/as que no, las dibujaron en sus carpetas. Al sonar el timbre del recreo, si bien la mayoría salió al patio, enseguida volvió al salón «un pequeño grupo de niñas con alumnas de otro cuarto para mostrar orgullosas las mariposas»:

Se mantiene una conversación entre las niñas de la cual me mantengo al margen para no callar su explicación. Jazmín les dice que son las mascotas pero que la señora quiere que sean libres, “con lo lindo que es tener mariposas en el salón”. Así que mañana trabajaremos el “dejar ir” y veremos si podemos liberarlas en el jardín de nivel inicial» (Valeria, cuarto grado, RNº61, 03/11/2022. T.E)

El proyecto docente recién aludido, el cual se prolongó durante un mes aproximadamente, tuvo entre sus principales objetivos integrar las diferentes asignaturas a partir de trabajar sobre una misma temática. Así, la metamorfosis de la mariposa le permitió a la docente ir proponiéndole a sus estudiantes diferentes actividades durante el tiempo que duró el proyecto, algunas de las cuales combinaron varias asignaturas a la vez: observar la metamorfosis a través de lupas; averiguar en internet acerca del desarrollo y evolución de las mariposas; trabajar leyendas afines; medirlas y luego realizar cálculos y tablas con información acerca de su crecimiento. Una planificación en espiral, si lo llevamos a los términos planteados por Brunner (1963), que le permitió a la docente volver sobre determinados conceptos básicos, a los fines de consolidarlos, pero siempre desde ángulos y actividades diferentes. Inclusive, hubo momentos de la clase donde la docente incentivó a que las y los estudiantes formularan hipótesis respecto de porqué una de las crisálidas había muerto: «[docente] ¿Por qué piensan que puede haber pasado tal cosa?»:

Y vos decís... acá... la voy a tener que remar en dulce de leche y no! Salieron un montón de cosas que vos decís... Una dice: “no, porque cambió el clima, porque llovió ayer y entonces a lo mejor la mariposa adentro siente que...” Y una dice: “No, es porque es la única crisálida que tocamos nosotros para verla con la lupa...” Y era verdad (...) Era la única que habíamos tocado! (Valeria, cuarto grado, RNº61, 03/11/2022)

Pese a la emergencia de cierta incertidumbre en la docente sobre si la propuesta de hipotetizar motivaría a sus estudiantes, «la voy a tener que remar en dulce de leche», no sólo que la actividad efectivamente pudo capturar la atención de muchos/as estudiantes, «salieron un montón de cosas», sino que además, habilitó el despliegue de otras anticipaciones de sentido:

Lucía dijo que en su barrio nunca vio mariposas y que sería lindo que en vez de montones de basura hubiese plantas para que las mariposas coman y vuelen. Román dice que no hay mariposas porque en las esquinas venden merca y fuman y ese olor no les debe gustar. Increíble como sale siempre el tema de la basura (...) En cuanto a la mención de la droga son recurrentes, más los varones hablan de eso, abiertamente dentro del salón y te cuentan qué pasó en el barrio el día anterior (Valeria, cuatro grado, RNº61, 03/11/2022)

Por otra parte, no queremos pasar por alto cómo en este escenario, una clase sobre la metamorfosis de la mariposa, las y los estudiantes establecieron relaciones con la «merca», la «droga» u otra sustancia. Situaciones que, lejos de circunscribirse a los grados más grandes, también aparecen en el aula aún en los grados más pequeños, tal como vimos en una clase de tercer grado acerca de las plantas y las menciones a la marihuana. Veamos que expresaron sobre ello algunos/as docentes en el Taller de Educadores, tanto en el año 2016 como en 2022:

-Nicolás: A los chicos los meten en temas de adultos a muy tempranísima edad. Te hablan de cualquier cosa. No porque eso los hace enriquecer ni mucho menos, enriquece a lo mejor en una serie de experiencias que son valoradas en este reemplazo del comercio de la producción por el comercio de drogas, que se yo...

-Sandra: Yo en primer grado tenía chicos que pisaban la tiza y sabían armar la línea... Primer grado. No era de casualidad, era porque el hermano estaba metido en eso. Primer grado! No te digo séptimo, y tenía toda la nariz blanca... (RNº3, 28/10/2016. T.E)

-Florencia: En un determinado momento un niño comentó que el plantín de fresno que llevé podía ser marihuana porque se parecía. Le respondí que no era marihuana, que no podíamos tener esas plantas, a lo que acota un niño: "sí, porque te llevan en cana" (...) Esto es un tercer grado (...) quedé, la verdad es que quedé descolocada (...) seguí con la clase, pero me quedé pensando cuando surge un tema así en un primer ciclo ¿cómo, o sea, cómo proceder? porque son muy chiquitos. Porque ya me han surgido temas así, en un séptimo grado y es otra la cuestión pero estos tienen 8 años (...)

-Romina: Es una planta!

-Virginia: Mi mamá fuma, te va a decir

-Florencia: Igual la tienen re clara... más que todas nosotras [...]

-Miriam: ¿Qué pasa cuando te quieren insistir con la marihuana en estos lugares donde, o sea... nos sacan de tema?

-Florencia: Ahí yo me quedé... ¿por qué me quedé ahí? Porque el grupo está formado por diferentes tipos de familia, obviamente, la familia no es una. Y tengo familias que ya me han venido a plantear cuestiones... son familias que tienen, por ejemplo, la religión es como un polo que es su vida... Entonces, cuando se toman temas como esos, yo tengo inmediatamente, a la mamá diciéndome por qué se habló de tal o cual cuestión... en la escuela. Entonces es como que yo en ese momento dije, bueno, lo voy a pasar, lo voy a pasar y me lo voy a replantar... porque en otros momentos lo hablamos, después, que se yo, en un momento dije, bueno, también puede ser un aceite de cannabis, o sea, lo puedo traer a eso... que no siempre es algo malo. O sea, lo dudé en ese momento y decidí pasarlo (RNº59, 26/10/2022. T.E)

Problemáticas y situaciones que, tal como documentamos, irrumpen los cotidianos escolares sin distinción de edad, llegando a dejar *descolocados* a sus propios/as docentes por diferentes motivos, o porque son muy pequeños/as, o porque no vislumbran cómo abordarlas o porque si «toman temas como esos» inmediatamente aparecen los reclamos de algunas familias.

Para cerrar el análisis del segundo ciclo, interesa volver sobre tres aspectos ya aludidos. En primer lugar, semejante a lo señalado en el primer ciclo, es habitual que mientras las y los estudiantes trabajan en determinada actividad, las y los docentes lleven a cabo un sinnúmero de actividades de distinta naturaleza, de enseñanza, de organización, de administración u otras actividades (Gálvez, Paradise, Rockwell y Sobrecasas, 1981): tomar asistencia; reiterar

consignas: «volvamos a leer el problema»; supervisar carpetas: «aprovecho para corregir algunas carpetas que me habían quedado pendientes»; retarlos/as, solicitar silencio o que se pongan a trabajar: «menos charla y más trabajo», «no me están escuchando», «yo me canso de hacer monólogos»; repartir útiles; conceder permisos para salir del salón -mayormente al baño-; ausentarse del salón; atender a quienes ingresan al salón; enseñar el uso adecuado de la carpeta y la orientación de las hojas, inclusive, escribir ellos/as mismos en las carpetas de sus estudiantes un fragmento de lo que deben hacer:

Vuelvo a repetir porque observo que arrancaron con hoja nueva, la gran mayoría (...) En la carpeta no usamos una hoja nueva todos los días. De donde termina el día, continúo desde ahí (...) Las hojas valen carísimas, a sus padres, madres o abuelos les cuesta comprar las hojas, ¿queda claro? (Tomás, sexto grado, RNº53, 02/06/2022)

Aún hoy hay algunos que todavía escriben con la hoja en cualquier sentido. Hay otros que tengo que pedirles en reiteradas ocasiones que se sienten y abran la carpeta. Luego piden lapiceras que no tienen, hojas que no tienen, corrector que no tienen (Lupe, quinto grado, RNº62, 03/11/2022. T.E)

Las y los estudiantes deben realizar una tabla para resolver un problema de matemáticas. Luego que la docente les explica qué información deben averiguar, solicita que lo hagan solos/as. Se acerca a los bancos para ver cómo lo están realizando y ante las reiteradas solicitudes, ayuda a dos estudiantes a realizar la tabla: “yo te marco ahí, vos cerralo... ahí, ahí, ahí” (...) “yo te marco las puntas, vos cerrá la tabla” (Marina, séptimo grado, RNº56, 23/06/2022)

El docente les dice a sus estudiantes que en la carpeta deben construir una recta numérica: “así prolijo como en la fotocopia, en la hoja a cuadritos (...) Precisa que deben hacer la recta de 15 centímetros (...) El docente replica la hoja a cuadros en el pizarrón, y con una gran regla de madera, les enseña como apoyarla para hacer una recta. Aclara que hay que ubicarla en el vértice y les pide que “quede prolijo” (...) Cuando termina de dar las indicaciones el docente les dice que los que no tienen reglas, pueden ir a buscar a su escritorio (Tomás, sexto grado, RNº53, 02/06/2022)

En segundo lugar, no podemos desconocer que en el aula las y los estudiantes también despliegan un sinnúmero de actividades, las cuales pueden relacionadas o no con aquello que les es propuesto por su docente: repartir fotocopias, útiles u otro elemento, trabajar, resistirse a trabajar, jugar, reír, charlar, usar el celular, interrumpir, deambular, correr, pelear, llorar, realizar trucos de magia, ayudarse entre sí, entre otras: «yo te ayudo y después me ayudas cuando estemos en lengua» (estudiante, sexto grado, RNº53, 02/06/2022); «vos cállate, nene nuevo!» (estudiante, séptimo grado, RNº9, 10/04/2019); «Ya trabajamos ese cuento, profe» (estudiante, sexto grado, RNº9, 10/04/2019). Inclusive, las y los estudiantes también pueden corregir a sus docentes si advierten que éste/a se ha equivocado o desafiarlo/a ante un eventual reto. Ello sucede porque, pese a contar con «la autoridad que les otorga la institución», en la práctica cotidiana las y los docentes deben «negociar constantemente su autoridad ante el grupo» así como «redefinir constantemente sus niveles de tolerancia» (Rockwell, 1997:49-50):



[clase de séptimo grado: mientras la docente de Lengua está explicando una consigna, algunos/as estudiantes la interrumpen o continúan hablando entre ellos/as. La docente se dirige a una estudiante y le dice:]

-Docente: No te voy a dejar ir a fútbol

-Estudiante: Vos no sos mi mamá (Registro de clase, séptimo grado. RNº9, 10/04/2019)

«¿Guardamos, profe?» Por último, ya hacia el final de la jornada, el clima en el aula suele volverse más *alborotado* y *bullicioso*, de modo tal que continuar convocando a las/os estudiantes para trabajar se transforma en una tarea cada vez más compleja. A la espera del timbre que marca el cese de las actividades escolares -y si se trata del turno mañana, que señala que deben dirigirse al comedor para el almuerzo- los últimos minutos de clase son destinados, por parte de muchos/as estudiantes, a prácticas tales como guardar sus útiles, deambular por el salón, conversar entre ellos/as y, eventualmente, ordenar los bancos o barrer:

Ya llegando el momento del cierre del día los niños/as están más alborotados, llegando a ser muy bulliciosos, nos preparamos para salir al comedor, entre risotadas y empujones se van amontonando en la puerta del salón. Algunos ya comenzaron a ir en dirección del comedor adelantándose a sus compañeros, aprovechan para jugar a las “atrapadas” corriéndose a lo largo del amplio terreno donde juegan al fútbol (Gastón, séptimo grado, RNº4, 28/10/2016. T.E)

Son las 16.32 hs. y los/as estudiantes están trabajando en el armado del decorado para un acto que tendrá lugar en la escuela en los próximos días. El maestro borra el pizarrón mientras les indica: “vamos a copiar la nota aquellos que no la copiaron el otro día” [en el cuaderno de comunicaciones]. Un estudiante les pregunta: “¿guardamos, profe?”. El docente le responde: “Todavía no (...) el que no copió la nota, la copia”. Quienes terminaron de copiar se ponen a barrer el salón y a acomodar los bancos (Tomás, sexto grado, RNº50, 26/04/2022. Registro de clase)

### **2.2.3. EIB: Lengua Qom y Artesanía**

Como desarrollamos en el Capítulo I, al momento de dictarse las áreas específicas de la modalidad de la EIB, Lengua Qom y Artesanía, las y los estudiantes suelen contar en el salón de clases con la presencia en simultáneo de dos docentes, también conocida como pareja pedagógica: la/el maestra/o indígena y la/el maestra/o no indígena.

Al primero (...) le correspondería la enseñanza de la lengua indígena y de los denominados “contenidos culturales”, mientras que el segundo se encargaría de la enseñanza del español y del resto de las asignaturas (Schmidt y Hecht, 2016:15)

Una primera distinción posible de efectuar a partir del análisis de este complejo universo de clases en el marco de la EIB, es que las actividades de enseñanza que las/os docentes idóneas/os proponen a sus estudiantes varían y se ajustan a las características de los diferentes grados: «Los más chiquitos recién ahora están empezado a escribir (...) hacen muchos dibujos, escriben el nombre» (Alberto, maestro indígena, RNº41, 08/04/2021. Entrevista); «también depende eso de los grados» (Sofía, maestra indígena, RNº41, 08/04/2021. Entrevista):

Yo con los chicos de primer grado y de segundo yo uso imagen, imagen de animales, imagen de las familias, ponele imagen de un abuelo, de un papá, de un tío, donde ellos puedan mirar y

puedan no... bueno, puedan dibujar, pero no saben dibujar, pero bueno, hago que ellos pinten, los colores... y traducirlo en qom y en castellano (Alberto, maestro indígena, RNº41, 08/04/2021. Entrevista)

La traducción a la lengua Qom de palabras, relatos, leyendas o canciones es uno de los recursos más utilizados por las/os idóneas/os con el propósito evidente que las y los estudiantes aprendan «a leer y a escribir (...) las dos cosas»: «los relatos son más que nada trabajados así, uno en castellano y otro en Qom. Y se lee en los dos y se trabaja en los dos también (Sofía, maestra indígena, RNº41, 08/04/2021. Entrevista). Paralelamente, la traducción es una actividad que suele venir de la mano de otras prácticas, tales como el intercambio oral de costumbres, significados y creencias propias de la comunidad: «Yo estoy con un relato, estamos trabajando con las maestras el sol y la luna. Nada, ir trabajando de poder sacar las importancias que tiene ese relato, el significado para nosotros el sol y la luna, todo» (Sofía, maestra indígena, RNº41, 08/04/2021. Entrevista).

Por su parte, ya para los grados más grandes -de cuarto en adelante- además de la traducción de ciertas palabras o textos breves, las y los idóneos incorporan en sus clases otro tipo de actividades más vinculadas a los temas que están siendo trabajados por la/el docente a cargo del grado como, por ejemplo, los medios de transporte -en el campo y en la ciudad-, los medios de comunicación, «temas de salud (...) un poco de Ciencias Naturales y Sociales también (...) plantas medicinales, nombres de animales, los árboles» (Héctor, maestro indígena, RNº41, 08/04/2021. Entrevista), entre otros:

Yo, precisamente, yo recién vengo de una clase de los chicos de quinto. Yo hago una comparación, estoy trabajando también con el maestro que está ahí... ahora estamos trabajando con medios de transporte (...) Yo, en mi área Qom, yo les hago una comparación a los chicos, le hago una comparación, los medios de transporte cómo eran el medio de transporte antes, en el campo, en el campo... qué utilizaba la gente. Muchos de los chicos me respondían: “usaban caballos, con carretas, pedían prestado a los abuelos, los padres”. Ese sería el medio de transporte del campo. Y ¿cómo era la comunicación también en ese tiempo? Ellos antes se tenían que trasladar en caballo, en carreta hacia el pueblo, hacer una carta, por escrito al correo para poder comunicarse con la gente, ponele un familiar que está acá en Rosario. Que tardaba un trayecto de una semana, te digo así... una semana, dos semanas como... Eso me respondían los chicos. Algunos lo sabían otros no. Y también les preguntamos cómo era el medio de comunicación acá en la ciudad. Ellos me respondían, mirá vos, me respondían acá el medio de transporte de la ciudad, tenemos la línea 110 [colectivo urbano de pasajeros que pasa por el barrio] de la comunidad (...) Esa... es la diferencia entre el campo y la ciudad. ¿Qué más? Bueno, taxi, me decían que había taxi. Bueno que acá hay semáforos, pavimento... etcétera. Y también, el medio de comunicación que hoy por hoy, ellos usan... Yo, digo, ponele, “yo para llamar a mi tío yo le mando un WhatsApp, profe, ya enseguida, automáticamente llega la comunicación” (Alberto, RNº41, 08/04/2021)

Una segunda distinción posible respecto de la naturaleza y acontecer de estas clases se relaciona con la predisposición -o no- de las y los estudiantes para trabajar en estas asignaturas, un aspecto subrayado por los propios/as docentes idóneos/as. Si bien, en términos generales,

refieren que sus estudiantes se muestran *interesados/as* o *entusiasmados/as* ante las diferentes propuestas y actividades de enseñanza, «los de mi grado se interesan» (Sofía, maestra indígena, RNº41, 08/04/2021. Entrevista), precisan diferentes aspectos. Recordemos que, aunque la mayoría de las y los estudiantes que asisten a la Escuela EIB pertenecen a la comunidad Qom, no todos poseen conocimientos previos del idioma: «Los que son de la comunidad sí tienen ya conocimientos previos... que ya vienen incorporados por el abuelo, por el papá. Y la gente que no son de la comunidad están en cero» (Alberto, maestro indígena, RNº41, 08/04/2021. Entrevista). En primer lugar, las/os idóneas/os destacan cierta actitud de timidez o vergüenza en algunos/as de sus estudiantes, especialmente, en los niños y niñas pertenecientes a la Qom, en oposición a los «criollos» que, aunque «no tienen el conocimiento del relato (...) le ponen más interés en poder aprender y entender»:

-Investigadora: Ah, sí? ¿Más interés?

-Alberto: Sí. ¿No te pasa a vos así en tu clase? ¿A vos? [Les pregunta a Héctor y a Sofía]

-Héctor: Sí

-Alberto: Yo estaba recién con quinto, quinto eran los que más... cuarto y quinto, los chicos que no son de la comunidad te preguntan, preguntan más, están más encima del docente para ver que...

-Sofía: Claro, porque como ellos no son de la comunidad. Y en cambio nuestros niños, que son de la comunidad, capaz que ellos ya escuchan en casa y cuando llegan es como no quieren...

-Alberto: Claro, a ellos es como que... ya saben, viste, como que no les intere... no les interesa (RNº41, 08/04/2021, Entrevista)

En segundo lugar, las y los docentes idóneos advierten que, aunque los niños y niñas que pertenecen a la comunidad posiblemente posean mayor conocimiento que el resto de sus compañeros/as «criollos» sobre el idioma o las costumbres qom, en realidad, «saben poco» o «la mayoría no sabe [la lengua Qom]»: «O sea, entienden en la cabeza pero no saben cómo se habla» (Héctor, maestro indígena, RNº41, 08/04/2021. Entrevista). En línea con lo que plantean algunas investigaciones (Hecht, 2017; 2021a; 2021b; 2013; 2010; Medina y Hecht, 2021; Messineo, 2003), ello se relaciona con el hecho de que en las últimas décadas muchas lenguas indígenas han ido perdiendo vitalidad, sobre todo en las áreas urbanas: «ya no son el medio de comunicación privilegiado en el fuero íntimo de las familias, sino que el español se instala como lengua cotidiana» (Hecht, 2017:87). Un proceso que, por supuesto, ha calado en las escuelas de la modalidad EIB reconfigurando, a su vez, algunas de las funciones que actualmente llevan adelante las/os idóneas/os:

Su tarea es la enseñanza de la lengua indígena a niños/as indígenas que no hablan la lengua y poseen niveles muy dispares de competencias (algunos entienden, otros emiten frases aisladas, otros ni hablan ni comprenden). Su rol pasó de alfabetizar en lengua indígena a revitalizar, recuperar, fortalecer la lengua en niños/as que se autorreconocen como indígenas, pero no son hablantes (Hecht, 2017:96).

Esta pérdida de la vitalidad de la lengua Qom, motivo por el cual muchos niños, niñas y adolescentes de la comunidad o ya no son hablantes o conocen «pero en la escuela no dicen nada», puede ser tal que, en ocasiones, si en el ámbito escolar algún/a estudiante demuestra conocer o se comunica a través de la lengua Qom, ello genere *sorpres*a en sus propios/as docentes:

-Sofía: El otro día a mí me pasó en sexto grado, que había dos nenas que hablaban el idioma Y empezaron a hablar... bueno, a mí me sorprendió porque como que ya esos chicos ya no... capaz que de diez chicos siete son los que entienden, entienden el idioma, ponele, cinco que lo hablan, pero en la escuela no dicen nada, o sea como que, pocos son los que dicen...

-Investigadora: pero ¿por qué no dicen?

-Sofía: No se... debe ser miedo, vergüenza... no sé (Sofía, maestra indígena, RN<sup>o</sup>41, 08/04/2021. Entrevista)

Una actitud de «vergüenza» o «timidez» que, en general, tiende a diluirse con el devenir de las clases ya que «los chicos empiezan más a darse» o «a entusiasmarse» cuando toman conocimiento que sus docentes también pertenecen a la comunidad:

-Alberto: Al principio los chicos es como que les da un poco de timidez, les da miedo... no miedo sino tienen vergüenza, vergüenza al principio Pero una vez que vos a los chicos les contas que sos de la comunidad, que el docente que les está dando esa materia es de la comunidad, es como que los chicos empiezan más a darse

-Mabel: A entusiasmarse

-Alberto: Le ponen un poquito más de interés en el relato o en la leyenda donde nosotros estamos relatando a los chicos (RN<sup>o</sup>41, 08/04/2021. Entrevista)

Una tercera distinción que nos permite abordar el desarrollo de las áreas específicas de la modalidad remite al momento de la jornada escolar en que éstas tienen lugar, lo cual varía ampliamente según el cronograma establecido para cada turno y grado: en la primera hora, a mitad de jornada o hacia el final de la misma. A partir de ese criterio, entonces, diferenciamos tres escenarios posibles. El primero se produce cuando la/el docente idónea/o ingresa al aula a dar su clase y el grado se encuentra trabajando con la/el docente a cargo en torno a determinada actividad por, al menos, una hora -la mayoría de los casos documentados-. El segundo escenario se produce a la inversa, el/la docente idóneo/a ingresa al salón -por ejemplo, en la primera hora o después de un recreo- y ante la ausencia de la/el docente a cargo, el primero inicia la clase de todos modos. La tercera escena posible es una combinación de las otras dos. Se da cuando, por ejemplo, al momento de iniciar la clase en el aula se encuentran ambos/as docentes a la vez pero, por algún motivo, el/la docente no indígena se ausenta del salón por un período considerable de tiempo -que puede extenderse casi por completo-, dejando al maestro/a idóneo como único docente en el salón. Veamos cada una de los tres escenarios mencionados.

El primer escenario tiene lugar cuando el/la docente idóneo ingresa al salón, al menos, luego de la primera hora. Ello supone, entre otras cosas, la combinación de algunas de las

siguientes situaciones: la/el docente a cargo se encuentra en el salón, las y los estudiantes están ubicados en sus bancos, abrieron sus cuadernos o carpetas, escribieron la fecha, dialogaron sobre lo que realizaron en los días previos, realizaron alguna actividad de enseñanza en torno a determinado tema. Este escenario, en general, tiende a dar lugar a una superposición en las actividades correspondientes a las diferentes áreas ya que, pese a la usual consigna por parte de la/el docente no indígena de suspender aquello en lo que se encuentran trabajando para comenzar con la nueva asignatura, gran parte de la clase no sólo continúa aquello en lo que estaba trabajando antes de la llegada de la/el idónea/o sino que, de ser posible, procura terminarlo. Se produce en este escenario, entonces, no sólo una superposición de actividades, sino que, además, ello hace que la clase quede fragmentada en, al menos, dos grupos: aquellos/as que continúan con la actividad anterior y aquellos/as que están listos/as para comenzar la clase de Lengua Qom o Artesanía.

La docente idónea, Judith, ingresa a quinto grado a las 15.40 hs para dar Lengua Qom. Las y los estudiantes se encuentran con Marina, su docente a cargo, realizando unos problemas sobre fracciones, correspondientes al área de Matemática (...) Al advertir su llegada, Marina les indica a sus estudiantes que continuará corrigiendo mañana, que le presten atención a la «señorita Judith» (...) Algunos/as estudiantes continúan haciéndole preguntas a la docente Marina sobre la actividad de las fracciones y otros/as, en cambio, ya comenzaron a copiar la receta de una infusión que la maestra Judith escribe en el pizarrón (Quinto grado, RNº42, 15/04/2021).

Ahora bien, además de evidenciar la superposición de actividades que a veces se produce en el aula cuando se realiza la transición de una materia a la otra, resulta de interés recuperar el registro de campo precedente en la medida en que permite introducir otro aspecto relevante en torno al trabajo en pareja pedagógica. Particularmente para esa clase, documentamos que ambas planificaciones, tanto la de la docente a cargo como la de la docente idónea, estuvieron sincronizadas en torno a un mismo tema: «estamos haciendo un libro sobre plantas medicinales, de aquellas que son importantes para la comunidad» (Marina, docente no indígena, quinto grado, RNº42, 15/04/2021).

Esta actividad, en la cual cada uno/a de las/os estudiantes debía confeccionar su propio libro de plantas medicinales, estuvo dividida en dos momentos. En una primera instancia, trabajaron sólo con la maestra no indígena, Marina, quien en ese período fue desplegando una amplia gama de actividades de enseñanza y organización (Gálvez, Paradise, Rockwell y Sobrecasas, 1981) tales como explicar, responder preguntas, supervisar trabajos, reiterar consignas, retar y repartir el material necesario para decorar tanto la portada como el interior de los libros: «traje plantas [yerba lucero y cedrón] para decorar la tapa del libro (...) las tapas de los libros están vacías, hay que decorarlas»; «lo recortan más prolijo de lo que lo recorté yo [imágenes de las plantas en blanco y negro] y lo pintan, para darle color a la tapa»; «Nelson [un estudiante] va a repartir cedrón, la que trabajamos primero. Lo pegan como más les guste pero

en la tapa porque es un libro»; «recorten prolijo»; «pongan de título “yerba lucero”, háganlo con color, prolijo, lo pueden encerrar en una nubecita»; «¿cómo vamos? (...) ¡muy bien! perfecto, hermoso»; «¿Qué te dije ayer de las bolitas? Que nos desconcentran» (Marina, docente no indígena, quinto grado, RNº42, 15/04/2021). Además de las actividades de enseñanza y organización, la docente realizó otro tipo de actividades, más del orden de la administración (Gálvez, Paradise, Rockwell y Sobrecasas, 1981), tales como interactuar con otra docente que ingresó al salón, repartir meriendas, tomar asistencia: «voy a tomar asistencia que si no me olvido» y ausentarse del salón: «voy a sacar fotocopias» (Marina, docente no indígena, quinto grado, RNº42, 15/04/2021).

Las y los estudiantes, por su parte, mientras estuvieron abocados a esta propuesta, también llevaron a cabo numerosas prácticas: tomar, observar e intercambiar las plantas e imágenes que les habían sido entregadas, recortar, pintar y pegar fotocopias, compartir útiles, jugar, correr, charlar. Conjuntamente, efectuaron numerosas consultas: ¿así seño?, ¿dónde lo pego?, ¿puedo ir al baño?, ¿hay que pintarlo? Preguntas que, en el transcurso de la clase, la docente fue atendiendo y despejando a partir de diferentes sugerencias y advertencias: «primero recorten prolijo»; «al baño, no a la clase de gimnasia»; «no hace falta que corran»; «Santi, sentate»; «vas a estar como ayer, así de intenso?»; «dejá de hacer ruido»; «déjense de tirar cosas» (Marina, docente no indígena, quinto grado, RNº42, 15/04/2021).

Antes que la primera hora llegara a su final, la docente informó a la clase que luego del recreo iban a continuar trabajando en el libro de plantas medicinales con la maestra idónea: «Cuando venga Judith hacemos la receta» (Marina, docente no indígena, quinto grado, RNº42, 15/04/2021). Después, preguntó quiénes habían terminado de decorar el libro: «¿les falta mucho?» y, tras la respuesta de algunos/as estudiantes que ya habían terminado, comenzó a introducir y a retomar un tema de Matemáticas trabajado el día anterior. En ese momento, la superposición de actividades de enseñanza provocó no sólo que la clase quedara fragmentada en dos, gran parte aún se encontraba abocada a la actividad del libro, sino, además, que las preguntas formuladas por la docente sobre Matemáticas fuesen confundidas con la actividad del libro:

-Docente: ¿Con que empezamos a trabajar ayer?

-Estudiante1: Yerba lucero

-Estudiante2: Cedrón

-Docente: En matemáticas, que hicimos papelitos, los doblamos... Fracciones. ¿Qué era fraccionar?

-Estudiante3: de los cuartos

-Docente: ¿cómo se llama? ¿Qué era fraccionar? ¿Se acuerdan? Cuando un entero se divide en partes... [Hace silencio]

-Estudiante1: íntimas

-Docente: En partes iguales (Marina, docente no indígena, quinto grado, RNº42, 15/04/2021)

Así, mientras la docente explicó el tema de las fracciones a través de ejemplos y gráficos en el pizarrón, una parte de la clase -quienes habían terminado la actividad anterior- procuró seguirla -sea contestando, bromeando o permaneciendo en silencio- y otra parte, continuó trabajando con la actividad del libro requiriendo asistencia en varias ocasiones: ¿lo pegamos?, ¿pintamos?, ¿así seño?. Dos actividades diferentes que, en determinado momento, se vieron interrumpidas de igual modo por el recreo. Al regresar del mismo, la docente les propuso que realizaran, en los veinte minutos de tiempo que quedaban antes de la llegada de Judith, dos problemas: «¿Copiamos dos problemitas sobre fracciones? (...) quiero ver si lo hacen solas y solos, sí?» (Marina, docente no indígena, quinto grado, RNº42, 15/04/2021). Entre aclaraciones, llamadas de atención y charlas, la mayoría de la clase trabajó en los problemas sobre las fracciones. Al advertir que los tiempos estimados se estaban extendiendo, la docente le informó a la clase que la actividad de la infusión con la docente Judith iban a tener que realizarla al día siguiente: «apúrense que va a venir la seño Judith» (Marina, docente no indígena, quinto grado, RNº42, 15/04/2021).

Cuando la maestra idónea ingresó al salón, sus estudiantes la recibieron con un aplauso. Marina les indicó que suspendieran las actividades de matemáticas ya que serían retomadas al día siguiente y Judith, comenzó a transcribir la receta de una infusión que se realiza con una de las plantas medicinales que habían trabajado anteriormente. Cuando Marina advirtió que Judith estaba escribiendo la receta en forma de texto, le sugirió que lo modificara: «hacelo en ítems, en pasos» y, después, le ayudó a borrar el pizarrón (Marina, docente no indígena, quinto grado, RNº42, 15/04/2021). Mientras la maestra idónea reescribía la receta tomando dicha sugerencia, algunos/as estudiantes comenzaron a copiarla, otros/as continuaron realizando la actividad de las fracciones y otros/as, en cambio, no hicieron ninguna de las dos cosas: «síntense que en un ratito ya se van» (Marina, docente no indígena, quinto grado, RNº42, 15/04/2021).

Cuando la maestra idónea terminó de copiar la receta en el pizarrón, «no tengo linda letra pero...», la leyó en voz alta y, luego, se dispuso a supervisar trabajos y a dar indicaciones: «¡que linda letra!»; «bien, bien, bien» (Judith, docente indígena, quinto grado, RNº42, 15/04/2021). Las y los estudiantes acudieron para mostrarle sus trabajos tanto a Judith como a Marina, quien también fue aportando sugerencias y cumplidos: «háganlo prolijo», «¡más grande!», «divino» (Marina, docente no indígena, quinto grado, RNº42, 15/04/2021).

Tal como se observa, la presencia en simultáneo de ambas docentes en el salón no sólo puede propiciar una activa participación, en el devenir de la clase, de quienes integran la «pareja pedagógica» sino que, además, esta dinámica habilita para que las y los estudiantes puedan acudir indistintamente a una u otra docente para despejar dudas y exhibir sus trabajos. No

resulta un dato menor que ambas docentes, Judith y Marina, cuentan en la escuela con una trayectoria y antigüedad considerables, así como con cierto reconocimiento mutuo: «Para mí ella es la que más sabe [Judith] ... los demás son más nuevos. Ella es de la comunidad y sabe mucho» (Marina, docente no indígena, RNº42, 15/04/2021. Conversación informal).

Ahora bien, antes de continuar con el segundo escenario posible identificado para las clases específicas de la modalidad, interesa abordar brevemente el desenlace de esta clase a la que hicimos alusión.

Próximo al final de la jornada, Marina le comunicó a Judith que, a falta de tiempo, la elaboración de la infusión sería postergada para el día siguiente. Un cambio de planes que si bien Judith aceptó, no dejó pasar sin realizar algunas precisiones:

-Marina: No vamos a poder hacer el té porque no traje azúcar... lo hacemos mañana porque además hay que dejarlo enfriar y ya son las cuatro [16 hs]

-Judith: Se puede tomar como agua, sin azúcar

-Marina: Pero hay que esperar que se enfríe, mejor lo hacemos mañana que tenemos tres horas [...] Siempre me voy última, ¿vos querés tomar asistencia? [le pregunta Judith]

-Judith: Sí [saca una agenda de su bolso y comienza a tomar asistencia en voz alta] (quinto grado, RNº42, 15/04/2021).

Tanto la decisión unilateral de postergar la actividad de la infusión, la solicitud para que tome asistencia -y la anterior situación en la cual le sugirió a la docente idónea que escriba la receta en forma ítems, borrando lo que ya había escrito- ponen en escena algo que, oportunamente, señalaron Schmidt y Hecht. A veces, en la «práctica cotidiana escolar» las/las idóneas más que como docentes pueden terminar ejerciendo un papel de «asistencia al maestro de grado» (Schmidt y Hecht, 2016:16). Y es que las relaciones que se generan entre los sujetos que componen la escuela, a veces, asumen ciertas características que se comprenden en un sentido más profundo si se inscriben en un contexto sociohistórico más amplio (Greca, Bufarini y Villarreal, 2022). Esto es, dentro de «una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blaqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores» (Walsh, 2010:78). En este sentido, no podemos pasar por alto la vigencia y confluencia de una serie de desigualdades estructurales que continúan experimentando los pueblos originarios -pobreza, racismo, marginación y discriminación- las cuales además de «permea[r] las prácticas cotidianas educativas» hacen de sustento para la reproducción social de «relaciones asimétricas, jerarquizadas y discriminatorias» (Greca, Bufarini y Villarreal, 2022:41).

Veamos **el segundo escenario**, es decir, cuando el/la idóneo/a ingresa al salón y, ante la ausencia de la/el docente no indígena, inicia la clase de todos modos. La clase a la que aludiremos es Lengua Qom en quinto grado correspondiente al turno tarde. El maestro idóneo,



Cristian, comenzó la clase saludándolos, señalándoles mi presencia y solicitándoles que se presentaran:

“¿Cómo están chicos?” comienza preguntando Cristian. Luego, los saluda en lengua qom y les dice: “Hoy nos visita Vicky (...) Debemos portarnos bien”. A continuación, les pide que digan sus nombres. Si éstos/as lo dicen en voz baja o el maestro no escucha, solicita que lo digan más fuerte. A medida que las y los estudiantes se van presentando, Cristian va repitiendo los nombres como para que escuchen todos/as. Posterior a la presentación, el docente les habla de la importancia de la lengua Qom: “es nuestra lengua originaria” y da inicio a la clase con la habitual referencia a la fecha: “¿Qué fecha estamos?”. Luego, escribe en el pizarrón: 11/05 LENGUA QOM (Cristian, docente indígena, quinto grado, RNº52, 11/05/2022)

Pasados algunos minutos, la maestra no indígena a cargo del grado, Roxana, ingresó al salón. Las y los estudiantes, lejos de dejar pasar la situación, le señalaron su retraso: «llegaste tarde, seño» y también, aprovecharon para efectuar algunas dudas sobre el cronograma de las materias: «¿hoy tenemos gimnasia?». Cristian y Roxana se saludaron, comentaron la cantidad de estudiantes presentes ese día en el salón: «hoy vinieron un montón» (Roxana, docente no indígena, quinto grado, RNº52, 11/05/2022) y luego, la clase continuó.

Hoy es un día importante. ¿Qué cantamos cuando viene la bandera? (...) Hoy es el día del Himno Nacional Argentino (Cristian, docente indígena, quinto grado, RNº52, 11/05/2022)

El tema de la clase, tal como lo deja ver el registro de campo, fue sobre el Himno Nacional Argentino dado que ese día, 11 de mayo, se conmemoraba la sanción de la marcha patriótica como Himno (año 1813). Dado que el docente idóneo no contaba aún con el himno traducido a la lengua Qom, «voy a pensar cómo hacer», comenzó a transcribir en el pizarrón la versión en español a partir de una fotocopia proporcionada por Roxana. A la par, les fue explicando quién había sido la persona encargada de traducir el himno a la lengua Qom: «la persona que lo tradujo en Qom vivía en Resistencia, Chaco (...) no sólo lo tradujo, lo cantó (...) Ya se murió esa persona, pero hay registros de todo eso» (Cristian, docente indígena, quinto grado, RNº52, 11/05/2022).

Las y los estudiantes comenzaron a copiar el Himno en sus carpetas y en el aula comenzaron a suscitarse solicitudes en diversas direcciones. Cristian y Roxana requirieron en reiteradas oportunidades silencio, que se pongan a trabajar o que se pidan las cosas de buena manera. Por su parte, las y los estudiantes se intercambiaron útiles, le reclamaron a sus docentes que desde sus bancos no lograban ver el pizarrón o charlaron de otros temas como, por ejemplo, de fútbol: «Seño, ¿de qué cuadro sos?» (estudiante, quinto grado, RNº52, 11/05/2022).

Mientras el maestro idóneo continuó transcribiendo el Himno Nacional en el pizarrón, les adelantó a sus estudiantes cuál sería la siguiente actividad: «Enseguida vamos a traducir» (Cristian, docente indígena, quinto grado, RNº52, 11/05/2022). En virtud de que no tenía el

himno traducido, tomó su celular para enviar un mensaje de audio consultando quién tenía el Himno Nacional Argentino traducido a la lengua Qom.

A las 13.25 entró una asistente escolar al salón para contar cuántos estudiantes eran, se retiró y a los pocos minutos regresó con un túper con comida -sándwiches de milanesa y mandarinas-. Cristian le agradeció a la asistente escolar, en lengua Qom y en castellano y luego, realizó ese mismo intercambio de agradecimiento con sus estudiantes al repartirles la comida banco por banco: «gracias... ¿cómo se dice? [cuando le agradecen en qom el docente les responde] ¡muy bien!» (Cristian, docente indígena, quinto grado, RNº52, 11/05/2022). Luego de repartir la comida -y de que algunos/as estudiantes comenzaran a comer- Cristian les solicitó que terminaran de copiar: «vamos a cantar el himno nacional con todo» (Cristian, docente indígena, quinto grado, RNº52, 11/05/2022). Mientras esperaba, les explicó el significado de cada estrofa y mencionó la existencia de una versión más extensa del Himno. Luego, comenzó a cantarlo y algunos estudiantes cantaron junto a él. Al terminar, Cristian les preguntó qué se conmemoraba el 2 de abril: «el día del trabajador», «lo de Malvinas» fueron algunas de las respuestas de sus estudiantes. Frente a ello, el docente relacionó varias situaciones vinculadas con la Argentina tales como «el juramento [a la bandera]» y «el mundial de fútbol». En un momento, acudió a su celular para verificar si le habían compartido el himno traducido: «no me lo mandaron... a lo mejor mañana seguimos trabajando». Luego de realizar diferentes solicitudes para que terminaran de copiar, «copien rápido», «vamos», «vamos con los que faltan copiar», el maestro comenzó a cantar algunas canciones en Qom y les preguntó si las recordaban:

Cristian: ¿Ni una canción se acuerdan?

Estudiante: no

Cristian: Ah, ¿qué pasó? Vamos a invitar a la señora Erica que les haga recordar canciones de preescolar. ¿Quién se acuerda las canciones de preescolar? ¿Nadie?

Roxana: Si se acuerdan (quinto grado, RNº52, 11/05/2022)

A medida que las y los estudiantes terminaban de copiar el himno en castellano, acudían a Cristian para que éste les corrigiera: «profe, corregime». Tras recorrer los bancos y supervisar las carpetas, Cristian advirtió que finalmente le habían enviado el himno traducido: «ahí me pasaron la letra». Roxana, por su parte, comenzó a tomar asistencia. Aquellos/as estudiantes que terminaron de copiar comenzaron a deambular por el salón, a dialogar entre ellos/as o pidieron permiso para ir al baño, escenas que suscitaban que ambos docentes debieran ordenar la clase a través de diferentes solicitudes: «¿Quién está silbando?», «silencio», «síntense que están copiando las nenas» (Cristian, docente indígena, quinto grado, RNº52, 11/05/2022); «Escriban que después se atrasan... no quiero decir quién», «se van a quedar sin recreo» (Roxana, docente no indígena, quinto grado, RNº52, 11/05/2022).

Transcurrida la primera hora, más precisamente a las 14.10 hs, volvieron a ingresar las asistentes escolares, esta vez para la merienda: «¿servimos la leche?». Repartieron las facturas, sirvieron la infusión y, en menos de tres minutos, se retiraron. Mientras ello tuvo lugar, Cristian aprovechó para borrar una parte del pizarrón y comenzar a copiar el himno en lengua Qom.

Cristian: ya estamos traduciendo  
Estudiante1: no entendemos profe  
[Cristian lee y canta lo que escribió]  
Estudiante2: profe, no quería escribir  
Estudiante3: yo no entiendo nada  
Cristian: no puedo achicar (Cristian, docente indígena, quinto grado, RNº52, 11/05/2022)

En ese momento, mientras el maestro Qom se dedicó a escribir el himno en lengua Qom en el pizarrón, la clase quedó fragmentada entre quienes comenzaron a merendar y quienes continuaron escribiendo en sus carpetas, no sin expresar cierto descontento: «profe, no quería escribir» (estudiante, quinto grado, RNº52, 11/05/2022)

Más cercano al timbre del recreo, 14.50 hs, la actividad de enseñanza en torno al Himno comenzó a diluirse, produciéndose intercambios -de los cuales participaron tanto Roxana, como Cristian como algunos/as estudiantes- acerca de diversos temas -videos juegos, viajes, el mal servicio de internet que existe en el barrio, entre otros-.

La **tercera escena** posible es una combinación de las otras dos. Se da cuando al momento de iniciar la clase en el aula se encuentran ambos/as docentes pero, por algún motivo, el/la docente no indígena se ausenta del salón por un tiempo considerable -que puede extenderse casi la totalidad de la hora-, dejando al maestro/a idóneo como único docente en el salón. La clase a la que aludiremos a continuación es Lengua Qom de séptimo grado, correspondiente al turno mañana.

Esta clase tuvo lugar luego de un recreo, situación que requirió que la docente no indígena, Marina, tuviera que ir a buscarlos/as al patio para que regresaran al salón: «¡vamos séptimo!», (Marina, docente no indígena, séptimo grado, RNº56, 23/06/2022). Héctor, el maestro idóneo a cargo de la asignatura, ya los/as estaba esperando adentro del salón. Sin mediar indicación alguna, comenzó a escribir en el pizarrón.

#### LENGUA QOM

ALQ SO QARQUEROXONECPI  
ALIMENTO DE NUESTRO ANCESTROS  
-SERAXAÑE QATAQ SE'ENAXATAQ NA ALOQPI SO  
HUA'AU QARQUEROXONECPI NA ALOQ QO'OLLAXA  
HUAUGA NA NO'ONAXA, AVIAQ QATAQ NA ETAXAT.  
NA NALLECPI SAISHET RA SAQALAQ RA QAILAIQUE (pizarrón, Lengua Qom, séptimo grado, RNº56, 23/06/2022)

Cuando Marina regresó del patio con aquellos/as estudiantes que había ido a buscar, dio algunas indicaciones: «terminó el recreo, se sientan (...) después terminamos, si llegamos [en relación a que anteriormente estaban realizando una actividad de Matemáticas]». Luego, se dirigió al maestro idóneo para comunicarle que debía ausentarse del salón: «ahí vengo» (Marina, docente no indígena, séptimo grado, RNº56, 23/06/2022).

Mientras el maestro idóneo, Héctor, estuvo escribiendo en el pizarrón, no les proporcionó consigna alguna. Ante ello, una parte de la clase abrió sus carpetas y comenzó a copiar y otra gran parte, en cambio, realizó actividades en otro sentido tales como pararse, charlar, usar el celular, escuchar música o simplemente, no copiar. Una vez que el docente terminó de transcribir en el pizarrón, comenzó a explicarles de qué se trataba el texto: «es sobre la alimentación», en un clima de trabajo de bullicio generado por el sostenimiento de varias conversaciones a la vez (Héctor, docente indígena, séptimo grado, RNº56, 23/06/2022). Sin levantar su tono de su voz, Héctor continuó con su explicación, en ocasiones, borrando el pizarrón si advertía que alguna palabra tenía errores. Luego, les indicó cuál sería la siguiente actividad de enseñanza a realizar: «vamos a traducir cada palabra que sino no vamos a entender nada (...) vamos a traducir palabra por palabra así sabemos qué significa» (Héctor, docente indígena, séptimo grado, RNº56, 23/06/2022). De este modo, el docente fue traduciendo cada palabra presente en el texto, en forma oral y escrita, subrayando alguna de ellas:

SERAXAÑE----- ESCRIBIMOS  
QATAQ-----Y  
SE'ENAXTAQ-----DIBUJAMOS  
ALQPI----- SU COMIDAS  
HUA'AU----- ANTE PASADO  
QUARQUERONELPI----- NUESTROS ANCESTROS  
ALQ----- SU COMIDA  
QO'OLLAXA----- EN ESE MOMENTO  
HUAUGA----- LO QUE HABÍA  
NO'ONAXA---- CAMPO (pizarrón, Lengua Qom, séptimo grado, RNº56, 23/06/2022)

Cuando terminó con la explicación, el docente les pidió a las/os estudiantes que copiaran y que, si había algo que no entendían, le preguntaran: «por ahí hay letras que no se entienden. Avisen y corregimos» (Héctor, docente indígena, séptimo grado, RNº56, 23/06/2022). Les adelantó que, luego, la actividad que realizarían sería la traducción del Himno Nacional Argentino a la lengua Qom. Sin embargo, en los escasos 17 minutos que restaron antes de que el timbre sonara, las y los estudiantes apenas alcanzaron a terminar de copiar lo que su docente había escrito en el pizarrón acerca de la alimentación en un clima, como señalamos, de bullicio, charlas, música, inclusive, en el cual se arrojaron algunos objetos. Un escenario que, lejos de pasar inadvertido por el propio docente, requirió que les llamara la atención en

reiteradas ocasiones, aunque sin levantar el tono de voz en ningún momento: «no tiren los papeles al suelo», «traten de copiar todo», «¿por qué no estás copiando?» (Héctor, docente indígena, séptimo grado, RN°56, 23/06/2022).

Recreo mediante, la clase de Lengua Qom continuó desarrollándose con una dinámica similar a la descrita: el maestro, luego de borrar una parte de lo escrito anteriormente, continuó escribiendo en el pizarrón y explicando el significado de las palabras; algunos/as estudiantes copiaron y, eventualmente preguntaron, pero la mayoría llevó a cabo otras actividades como charlar entre ellos/as, jugar, pelear, caminar por el salón, escuchar música, manipular la estufa, inclusive, salir del salón.

Un estudiante se pone la mochila de una compañera y comienza a caminar por el salón. Una estudiante, presunta dueña de la mochila, reclama que se la devuelva pero éste se acerca a la puerta del salón y se va, argumentando que se va al baño (con la mochila puesta). Héctor sale detrás de él y vuelve sólo (...) Regresa el estudiante que había salido al baño.

-Héctor: ¿Qué haces paseando con la mochila?

-Estudiante 1: no sé... me quiero ir a mi casa...

El estudiante sigue caminando por el salón con la mochila puesta. Marina no regresó aún. Mientras algunos/as siguen copiando, otros/as se paran o charlan entre ellos (...)

Estudiante 2: uh profe, se apagó la estufa

Estudiante 3: profe, quieren prender la estufa (séptimo grado, RN°56, 23/06/2022)

Pasadas las 11 de la mañana, entró al salón una asistente escolar con un gran recipiente con la comida -sándwiches y mandarinas- y se retiró. Al advertir que se aproximaba el horario de un nuevo recreo, el docente proporcionó algunas indicaciones más: «no vamos a llegar [a que terminen de copiar]»; «la próxima clase vamos a dibujar, chicos» (Héctor, docente indígena, séptimo grado, RN°56, 23/06/2022). Luego, permaneció en silencio los minutos restantes de la clase; tomó su mochila y se acercó a la puerta, controlando que ningún estudiante volviera a salir del salón. En ese momento regresó Marina al aula y, al advertir el clima de la clase, comenzó a llamarles la atención: «¿están copiando?», «¿están trabajando?», «bajá la música por favor [del celular]», «¿se estuvieron tirando con alcohol?», «¿no alcanzó con la charla de media hora de ayer?» (Marina, docente no indígena, séptimo grado, RN°56, 23/06/2022). Al tiempo que Marina les habló acerca de la convivencia y los buenos tratos que debían tener entre sí y para con sus docentes, Héctor borró el pizarrón, saludó en Qom y luego se retiró del salón.

Los tres escenarios analizados, además de resultar condensadores de otros casos documentados, ponen de manifiesto que la sola presencia de ambos/as docentes en el salón de clases, indígena y no indígena a la vez, no basta para que éstos/as conformen efectivamente una «pareja pedagógica». Si bien desde los lineamientos institucionales y normativas provinciales (Decreto Provincial N°1719/05) se espera que las/os docentes trabajen en «pareja pedagógica» y en el marco de *planificaciones integrales*, en la práctica escolar cotidiana se conjugan una

multiplicidad de circunstancias que atentan, por varias razones, contra esta forma de trabajo - volveremos sobre esto en el Capítulo IV-.

Para cerrar, interesa señalar que en la dinámica interaccional de estas clases prevalecen, aun cuando son desarrolladas en el seno de un «espacio curricular específico dirigido a la enseñanza de la lengua y de aspectos culturales indígenas», «los usos bilingües y el uso metalingüístico de la lengua indígena, que es objeto de enseñanza, pero no necesariamente la lengua vehicular» (Hecht, 2017:97-98). Con ello, queremos destacar que las clases se desenvuelven, mayormente, en español, recurriendo sólo a la lengua Qom para la realización de determinadas actividades de enseñanza, sea desde la oralidad, la escritura o desde ambas - leyendas, canciones, relatos, saludos o palabras aisladas- junto con una continua apelación sobre la relevancia que la misma posee para la comunidad:

El docente habla con sus estudiantes sobre la lengua qom: «El pueblo Qom tiene su lengua materna, es importante, por eso cada acto el señor R. A. ¿qué hace? Saluda a los cuatro puntos cardinales (...) Todos repetimos lo que él dice: hola los que están en el norte, hola los que están en el este, hola los que están en el sur, hola los que están en el oeste» (quinto grado, Cristian, docente indígena, RNº52, 11/05/2022).

Modalidades comunicativas que, por su parte, se producen en el contexto de un «acelerado proceso de desplazamiento lingüístico a favor del español» y, por consiguiente, en un escenario de «cambios en los perfiles sociolingüísticos de los/as estudiantes indígenas» (Hecht, 2018:116):

Uno de los nuevos desafíos que señalan las maestras tobas/*qom* en relación con su función actual como docentes es enseñar las lenguas indígenas como segundas lenguas a niños/as que se autorreconocen como indígenas. Es decir, su rol pasó de alfabetizar en lengua indígena a revitalizar, recuperar la lengua. En ese sentido, sienten que hay cierta falta de contenido curricular a enseñar: su función, según ellas mismas, es concientizar a los niños y niñas de que son indígenas, y la lengua es un diacrítico importante de esa identificación (Hecht, 2018:116)

-V: Y los chicos de la comunidad ¿hablan el idioma? O en general se va como perdiendo eso...

-Héctor: Si, si, no...

-V: ¿O lo saben ya desde la casa...?

-Sofía: El otro día...

-Héctor: Algunos saben un poco, pero la mayoría no sabe. O sea, entienden en la cabeza pero no saben cómo se habla

-Sofía: El otro día a mí me pasó en sexto grado que había dos nenas que hablaban el idioma (...) Y empezaron a hablar... bueno, a mí me sorprendió porque como que ya esos chicos ya no...

-Alberto: Porque quizás la familia de ellos habla en su idioma cuando están en la casa, porque hoy en día hay matrimonios que no hablan en su idioma, por esa razón, pero los chicos... no, no aprendieron su propio idioma.

-Sofía: Sí, casi la mayoría ponele, no sé cuántos chicos, capaz que de diez chicos siete son los que entienden, entienden el idioma, ponele, cinco que lo hablan, pero en la escuela no dicen nada, o sea como que, pocos son los que dicen...

-V: Pero ¿por qué no dicen? [...]

-Adalberto: No... o sea, pasa que así como dije, los matrimonios, los jóvenes de ahora (...) los padres, porque son todo nuevos, todos los chicos, los que vienen a la escuela son todos, los padres también son jóvenes... (...) Es que la generación de ahora son la gente de ahora que ya nació acá en Rosario, son más (...)

-Sofía: Se mezclan (RNº41, 08/04/2021. Entrevista)

## **2.2.4 El trabajo con los conocimientos en pandemia**

*«Volver a las aulas y a tener contacto con los niños es lo que más deseo» (Mariela, RNº24, 22-05-2020. WSP)*

En este subapartado nos proponemos analizar las transformaciones que la pandemia ha generado en los cotidianos escolares durante los períodos 2020 y 2021 a partir de considerar, principalmente, los procesos que ocurren en el aula.

Recordemos que la Resolución N°108/20 emitida por el Ministerio de Educación de la Nación en el mes de marzo del 2020 estableció que las clases presenciales, en todos los niveles y modalidades, debían ser suspendidas. Una disposición inicialmente planteada por catorce días corridos a partir del 16 de marzo pero que, con el tiempo, terminó extendiéndose durante todo el ciclo lectivo 2020 (Res. N°108/20, Min. de Educación de la Nación). Durante esta etapa, las escuelas permanecieron cerradas para el dictado de clases, pero abiertas para la entrega semanal del módulo alimentario a las familias. Actividad de la que, por otra parte, se han valido directivos y docentes para enviar a sus estudiantes las sucesivas propuestas de enseñanza.

Por su parte, el ciclo lectivo 2021 se caracterizó por «el regreso progresivo al dictado de clases presenciales en los establecimientos educativos» en «coexistencia de formatos de educación en la distancia» (Res. N° 0112/21, Min. de Educación de Santa Fe). Para esta etapa se propuso un sistema educativo flexible -ya que tendría trabajando simultáneamente distintos formatos escolares: asistencia en diferentes agrupamientos, tiempos y espacios- gradual, sistemático y en alternancia -es decir, tramos de asistencia presencial a la escuela y de aprendizaje en casa- (Res. N° 0112/21, Min. de Educación de Santa Fe). Se determinó una reducción de la jornada escolar a tres horas y media con un recreo intermedio de treinta minutos, se suspendieron temporalmente las actividades en horarios extendidos o contraturnos y, además, se incorporaron nuevas rutinas de cuidado a los cotidianos escolares: «organización de entradas y salidas sin aglomeramientos, medida de temperatura al ingreso, aplicación de alcohol en manos (...) acciones de sanitización y limpieza» (Res. N° 0112/21, Min. de Educación de Santa Fe).

### **2.2.5.1 Ciclo escolar 2020**

Tras las medidas de aislamiento obligatorio, en las escuelas exploradas relevamos que, lejos de poder darle alguna continuidad a los procesos de enseñanza por medio virtuales, primó una dinámica de trabajo asincrónica a partir de la entrega de actividades a las familias los días que éstas asistían para retirar el bolsón de alimentos: «lo virtual no va con nosotras, tuvimos

que ir adaptándonos (...) mandamos la actividad a la escuela, entonces desde la escuela la imprimen y se la dan en la mano [a las familias]» (Luciana, RNº23, 22-05-2020. WSP). No obstante, diseñar «la misma actividad para todos» (Mariela, RNº24, 22/05/2020. WSP), así como trabajar a distancia y a partir de fotocopias y cuadernillos ha sido señalado como problemático por muchos/as docentes: «se nos vino la noche» (Noelia, RNº22, 22/05/2020. WSP). En este sentido, dos maestras, de primero y séptimo grado respectivamente, expresaron:

Tenemos un plan anual que (...) no lo podemos trabajar desde lo tecnológico, o sea, porque es todo vivencial (...) tenemos un proyecto de plantas medicinales (...) con esas plantas hacemos siembra, cosecha (...) hacemos cremas de caléndula, perfumes de lavanda, palo santo (...) trabajamos con los ciclos de la naturaleza, las estaciones (...) se nos vino la noche (Noelia, RNº22, 22/05/2020. WSP)

Nosotras estamos acostumbradas a trabajar con cada uno de los chicos. Yo me siento, la profe de matemáticas también, todas nos sentamos al lado de ellos y damos clase, atendemos a todas las necesidades, uno a uno. Entonces, dar la misma actividad para todos no es fácil, nos vamos adaptando. Hemos ido vuelto para atrás, hemos ido cambiando. Pero no podemos hacer videollamada, nada. Podemos hacer audios y hasta ahí... Imaginate que nosotras por ahí mandamos la tarea en Word o en PDF y la mitad del grado no lo puede descargar entonces le tenés que mandar la foto. Es todo así. Es todo complicado, difícil, ¿viste? La desigualdad se nota en esto (Luciana, RNº23, 22/05/2020. WSP)

Cabe señalar que los cuadernillos y materiales enviados por el Ministerio de Educación como los denominados «Seguimos Educando» o «Seguimos aprendiendo en casa» -nacional y provincial, respectivamente- en general, no fueron tenidos en cuenta para la elaboración de las planificaciones docentes. En primer lugar, por un motivo contundente: estos materiales arribaron a las escuelas con más de la mitad del ciclo lectivo 2020 avanzado. En segundo lugar, junto con el arribo tardío, las/os docentes aludieron argumentos estrictamente pedagógicos: «Las actividades son ajenas», «no tienen en cuenta la realidad económica y social de las familias», «no están relacionadas con las planificaciones y proyectos propios», «los contenidos resultan elevados».

Si bien las familias retiraron los cuadernillos que se enviaron desde nación, no los usé (salvo en poco casos que algunxs habían terminado lo que yo había enviado) porque considero que muchas actividades son ajenas o no tienen en cuenta la realidad social y económica en que estas familias se encuentran (Marina, RNº27, 26/05/2020. WSP)

Cuando los cuadernillos ministeriales efectivamente llegaron a las escuelas, las/os docentes venían trabajando hacía meses en la elaboración de materiales propios, muchos de ellos realizados «en equipo», así como coordinando y jerarquizando contenidos prioritarios para cada grado: «Somos cinco primero, en realidad, hay tres primeros a la tarde y dos a la mañana. Con mis compañeras de primero trabajamos en equipo, así, todas juntas y armamos una actividad para todos» (Mariela, RNº25, 28/05/2020. WSP).



En síntesis, frente a cuadernillos y propuestas oficiales que resultaron ajenas, las y los docentes optaron por elaborar y enviar actividades que contemplaran las realidades contextuales de sus estudiantes: «Trato de mandar actividades más artísticas o juegos u otra cosa como para que la vayan pasando bien (...) tampoco podemos picotear nosotros la cabeza con la tarea porque tenemos que cumplir al Ministerio de Educación» (Mariela, RNº25, 28/05/2020. WSP); «Lo que hoy estamos haciendo es más un acompañamiento para que ellos, como estás, hiciste la tarea, leíste, no leíste... No se está dando clase, clase, como damos nosotros (...) no, nada que ver» (Luciana, RNº31, 01-09-2020. WSP). Inclusive, algunos/as docentes idearon estrategias para lograr establecer algún «ida y vuelta» con sus estudiantes:

Y ahora lo que implementamos (...) es los martes cuando hacemos la entrega de los bolsones que los padres me puedan dejar las actividades que hicieron los chicos y bueno, traérmelas acá y realizarles las correcciones porque ya de por sí a los chicos les gusta que le corrijan y bueno, ponerle alguna frase motivadora en las correcciones y que ellos puedan ver que uno está pendiente de lo que van haciendo también, está bueno (Tomás, RNº29, 29/05/2020. WSP).

Adentrándonos concretamente en las actividades de enseñanza, encontramos que a los grados correspondientes al segundo ciclo -de cuarto a séptimo- sus docentes les propusieron la lectura de libros de cuento u otro género -completos o fragmentos-, noticias periodísticas y a partir de allí, consignas tales como identificar y marcar oraciones o párrafos, imaginar otros títulos posibles, distinguir personajes principales de secundarios, entre otras actividades:

Mi proyecto anual se trata de periodismo, y está dividido en tres subproyectos: uno de diario, uno de radio, y el otro de televisión y redes sociales. La primera parte trabajé con el tema del repaso, de la etapa diagnóstica. Y recién ahora estoy tratando de incorporar contenidos nuevos, todo lo que es referido a la comunicación, la noticia, el cuerpo de la noticia... (...) a mí me gusta incluir mucho en la propuesta la parte recreativa, la parte de trabajar a través del juego, y bueno los chicos dentro de lo que es aula responden. Ahora es medio bastante complicado el tema (Tomás, RNº26, 23/05/2020. WSP)

Yo les di un libro, les di Alicia en el país de las maravillas, que era el que estaba en la escuela, entonces vos por ahí es muy básico lo que vos podés preguntar, porque ellos están acostumbrados, son demandantes a que nosotros les expliquemos, nos sentemos al lado (Luciana, RNº28, 28/05/2020. WSP).

A los niños y niñas del primer ciclo, etapa caracterizada por la «alfabetización inicial» -de primero a tercer grado-, sus docentes les propusieron actividades de enseñanza más asociadas a lo lúdico, «yo trato de buscar actividades que sean de interpretación, pero un poco más didácticas, o siempre le meto alguna sopa de palabras». Sin embargo, el «trabajar desde el desconocimiento del niño, de su carita, de cómo es», «el no vínculo» o el no poder recurrir a material concreto para la tarea de alfabetización, «porque ahora estar pidiéndole a los padres que por ahí armen el material es como que se complica», han sido señalados como aspectos problemáticos que dificultaron el desarrollo de ciertas actividades:

Eso también casi trabajar desde el desconocimiento del niño, de su carita, de cómo es, así que bueno... y el no vínculo, ¿no? en una parte tan importante como es la alfabetización inicial se hace como bastante complicado, uno debe trabajar con ellos en esta etapa, trabajar con material concreto, conocerlos y eso la verdad es que no está ocurriendo (...) Imaginate que en primero y en segundo también se trabaja mucho con juegos, con material concreto, cosa que ahora es más complicado, porque ahora estar pidiéndole a los padres que por ahí armen el material es como que se complica (Mariela, RNº24, 22/05/2020. WSP).

Pese a que el comedor escolar se transformó, durante el 2020, en uno de los pocos nexos disponibles entre docentes y estudiantes -familias mediante-, el no poder acceder directamente a ellos/as e incluso no conocerlos, ha significado para muchos/as docentes un desafío, sino un obstáculo, a la hora de diseñar las propuestas pedagógicas o realizar algún tipo de seguimiento: «Soy (...) maestra única de cuarto grado, de niños y niñas de lxs que prácticamente no les conozco sus trayectorias escolares, a pesar de haber leído sus legajos o haberme puesto en contacto con su docente anterior [sic]» (Marina, RNº27, 26/05/2020. WSP); «Si bien yo los conozco porque los tuve el año pasado (...) a veces sin tener contacto con el niño [es difícil]» (Mariela, RNº24, 22/05/2020. WSP).

Se trató de una modalidad de trabajo que, por otra parte, no mantuvo un ritmo constante durante todo este ciclo lectivo. Las y los docentes señalaron, en líneas generales, que la participación y cumplimiento de las actividades por parte de sus estudiantes fue decreciendo: «Viene lerdo (...) Serán 4 alumnos los que por ahí me mandan las actividades» (Luciana, RNº23, 22/05/2020. WSP); «El cumplimiento es bastante, bastante escaso. De sesenta, son siete, ocho los que te responden todas las semanas con el tema de las actividades» (Tomás, RNº26, 23/05/2020. WSP); «En un principio había un poco más de participación, enviaban más las fotos de las actividades, pero después de algunas semanas eso fue decayendo cada vez más» (Marina, RNº27, 26/05/2020. WSP); «Ahí es cuando entra en juego el desgano y la falta de continuidad en el hacer de las actividades» (Marina, RNº32, 01/09/2020. WSP). Un decaer en el cumplimiento de las actividades que muchos/as docentes relacionaron con las complejas condiciones de vida de muchas familias, agravadas por la pandemia, quienes se vieron en la necesidad de cubrir y priorizar ciertas necesidades básicas insatisfechas por sobre la tan aludida «continuidad pedagógica». Incluso, encontramos que el esfuerzo realizado por algunas familias en virtud de sostener la escolaridad de sus hijos/as, pese a las adversidades señaladas, no estuvo exento de otro tipo de dificultades: «les cuesta ayudarlos porque a veces hasta los mismos padres, si bien son consignas simples, no las comprenden (...) Las familias muchas veces te mandan mensajes que no entienden, no entienden la consigna, no entienden la pregunta» (Mariela, RNº24, 22/05/2020. WSP).

Ahora bien, ¿qué supuestos dieron sustento al imperativo formulado desde diferentes ámbitos, pero, fundamentalmente, desde las políticas públicas de *hacer escuela en casa*?

Recuperando los aportes de Morgade (2020), planteamos que dicho enunciado partió del imaginario que el hogar era el lugar más protegido para permanecer y que allí había ciertas condiciones dadas como, por ejemplo, la presencia de adultos disponibles y dispuestos a acompañar los procesos escolares, armonía, tranquilidad, entre otras (Batthyány, en Universidad de Antioquia, 2020a). Además, los programas y materiales estatales tendieron a reforzar este supuesto dejando entrever que padres, madres u otros adultos a cargo debían asumir el papel de las y los docentes y enseñar contenidos curriculares que, a veces, les resultaban ajenos (Puiggrós, 2020; Dietz y Mateo Cortés, 2020). ¿Cuál es el papel de las familias en los procesos de escolarización? Coincidimos con Novaro, quien sostiene que una cosa es reconocer el papel educativo de las familias y otra, responsabilizarlas por la escolaridad. De modo tal que si bien «ellas son las responsables del cuidado, [y] de la formación (...) el responsable de que la población esté en condiciones de escolarizarse es fundamentalmente el Estado» (Novaro en Viñao y Bachetta, 202:42). Para cerrar, y en sintonía con Terigi, planteamos que durante el período de ASPO la escuela no se mudó a la casa; lo que hubo fue, en el mejor de los escenarios, un «aprendizaje en el hogar (que se pretendió que sea) comandado por la escuela» (Terigi, 2020:245). En general, el intento de transformar la casa en aula no ha hecho más que complicar, fundamentalmente, la vida de aquellas familias atravesadas por profundas desigualdades socioeconómicas sobrecargando, de un modo particular, a las mujeres e infancias (Rockwell en Ministerio de Educación, 2020a).

#### **2.2.5.2 Ciclo escolar 2021**

El retorno de las clases presenciales implicó que la escuela, y más precisamente el aula, recuperara cierta centralidad como espacio privilegiado para el despliegue de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, quizás no está demás señalar que el «formato escolar» propuesto para este período -desde marzo del 2021 hasta el mes de agosto-, basado en la asistencia en diferentes agrupamientos, tiempos y espacios, ha sido experimentado diferencialmente por estudiantes y docentes (Res. Nº 0112/21, Min. de Educación de Santa Fe). En contraste con los primeros, que combinaron tramos de asistencia presencial a la escuela y tramos de «aprendizaje en casa» -una semana sí y otra no-; las y los docentes asistieron todos los días, todas las semanas, debiendo llevar adelante su trabajo tanto con los grupos que concurrían presencialmente a la escuela como los que no. Esto no sólo implicó un incremento notable en el trabajo docente cotidiano, sino que adquirió, en comparación con el ciclo escolar 2020, nuevas particularidades.

Durante el período 2020, en el contexto de una «educación remota», el trabajo pedagógico (Achilli, 2009) se vio reconfigurado en, al menos, dos sentidos. Por un lado, al tener

las y los maestros que rediseñar sus propuestas pedagógicas para adecuarlas a la modalidad de educación a distancia a través de la entrega semanal de actividades en formato papel. Y, por otro lado, al tener que planificarlas «sin volver locos con las tareas a las familias» es decir, considerando que algunas de las actividades, quizás, serían mediadas por familiares u otros adultos a cargo: «Hacerlo lo más sencillo y más simple posible para que esa mamá, a pesar de todos los problemas que tiene, también pueda ayudarle al hijo a hacer la tarea y que no sienta una frustración o un enojo» (Mariela, RNº24, 22/05/2020. WSP). Durante el ciclo escolar 2021, como vimos, a ese doble trabajo se le ha añadido una tercera tarea: planificar actividades tanto para el grupo que asiste presencialmente como para el que no, considerando, también, la intervención y el acompañamiento de familiares u otros adultos a cargo. Para las y los docentes, esta dinámica escolar supuso una intensificación notable en su trabajo:

Suelo trabajar con las dos burbujas lo mismo, pero a veces cada grupo toma un ritmo diferente. La otra burbuja, entre que hubo plenaria y no hubo clases, otro día llovió... se desfasa (Marina, RNº42, 15/04/2021. Conversación informal)

Trabajo a cualquier hora, me preguntan sábado, domingo (...) Me suelo tomar los sábados, pero el domingo alrededor de las cinco [17 horas] comienzo a pensar y planificar la semana (Mariela, RNº45, 14/05/2021. Conversación informal)

Por su parte, para las y los estudiantes y sus familias esta dinámica también ha significado una sobrecarga ya que, por diversos motivos -condiciones edilicias precarias, falta de servicios básicos, prioridad por cubrir necesidades vitales esenciales-, no siempre pudieron sostener el denominado «aprendizaje en casa» o estar al tanto de los -cambiantes- cronogramas y horarios de asistencia:

Hay una realidad, los padres hasta el día de hoy no saben cuándo tienen que venir [los/as niños/as], yo les aviso por el grupo, pero nunca saben... aun pongo la burbuja y ahí me preguntan ¿mi hijo tiene que venir?» (Mariela, RNº45, 14/05/2021. Conversación informal)

Como indicamos en el Capítulo I, hacia finales del mes de agosto del 2021 una nueva resolución del Consejo Federal de Educación estableció el regreso a la jornada escolar completa con la totalidad de los y las estudiantes, revocando así la bimodalidad (Res. CFE N° 400/2021). Para esta nueva etapa, caracterizada por la asistencia plena y la recuperación de la jornada de cuatro horas y media, si bien se registró un incremento en la cantidad de estudiantes que asistían a las escuelas, los grados no tendieron a superar los dieciocho/ veinte estudiantes. Sobre ello, una docente de segundo grado explicaba que pese a tener una matrícula de veintitrés estudiantes: «nunca vienen todos (...) en general vienen diez, catorce, quince (...) se quedan en la casa o van al centro con la mamá a pedir (...) ya terminan las clases y es difícil la continuidad» (Mariela, RNº46, 24-11-2021. Conversación informal).

¿Es posible identificar discontinuidades e intermitencias en las tramas escolares aún en este contexto caracterizado por el retorno a la presencialidad? Sobre la base de nuestra experiencia investigativa planteamos, a modo de hipótesis, que tanto antes, durante como después de la pandemia, en los cotidianos se generan intermitencias de diverso orden que tienden a configurar las experiencias escolares como discontinuas (Saccone, 2020). Describiremos, a continuación, tres situaciones de discontinuidad que, en sentido amplio, han atravesado y atraviesan las experiencias formativas de las niñas y niños.

### **2.3 «Siempre hay que estar repasando». Continuidades e intermitencias en las experiencias formativas**

Las experiencias formativas de las y los estudiantes en el ámbito escolar se van configurando como discontinuas (Saccone, 2020) tras la confluencia de procesos intermitentes que remiten a diversas situaciones. Concretamente, haremos referencia a tres de ellas: discontinuidad en la asistencia escolar; migraciones y desplazamientos familiares; interrupciones suscitadas al interior del aula. Una serie de procesos intermitentes que, a su vez, inciden en el trabajo docente cotidiano provocando, al decir de una docente, que «a lo mejor lo que era de una sola clase demoramos tres» (Mara, RNº17, 12/11/2019. T.E).

#### **2.3.1 Discontinuidad en la asistencia escolar: «La mayor dificultad es la inasistencia»**

Una de las intermitencias más visibles y, a su vez, mayormente señaladas por las y los docentes, es el «alto porcentaje de inasistencia» de las/os estudiantes a la escuela (Nadia, RNº13, 22/10/2019. T.E). Una situación que, si bien durante pandemia se ha visto potenciada, en general asume dos modalidades: las y los estudiantes asisten a la escuela con regularidad y los días que faltan no constituyen ausencias prolongadas o, por el contrario, las inasistencias se prolongan durante semanas e, inclusive, durante meses.

Yo tengo una alumna que vino cuatro veces en el año... ¡cuatro en el año! (Lupe, RNº61, 03-11-2022. T.E)

Inasistencias reiteradas por distintas cuestiones, porque se quedan dormidos o porque faltan por X motivo (Romina, RNº61, 03-11-2022. T.E)

Nunca tuve los doce, hasta nueve he tenido (...) Uno está enfermo, otro tiene el brazo quebrado, otra mamá está aislada, por distintas circunstancias (...) Hay una niña nueva, Ingrid, que empezó hace poco, esta semana, que no venía porque no tenía útiles. Estaba inscripta pero no venía (Marina, RNº45, 14/05/2021. Conversación informal)

Alumnos dejan de asistir a clase por tener la responsabilidad de cuidar a niños que conviven con ellos, ya sean sus hermanos menores o sus hijos (Ramón, RNº16, 05/11/2019. T.E)

Tal como se desprende de los registros de campo precedentes, las inasistencias a clase pueden conjugarse con una heterogeneidad de circunstancias: porque se quedan dormidos, por

enfermedad, por tener que cumplir tareas de cuidado, porque no cuentan con la vestimenta o los útiles necesarios, porque «van al centro con la mamá a pedir» o porque se quedan en sus casas. En la pandemia, la discontinuidad causada por las inasistencias encuentra estrecha relación con las disposiciones estatales que establecieron, como principal medida de cuidado durante el 2020, que lo más conveniente era no asistir a clases y luego, en el 2021, que había que asistir en forma alternada. En la práctica, ello se ha traducido en un descenso notable en la asistencia de la población escolar durante todo el 2021, con grupos que no superaron los diez/quince estudiantes: «nunca vienen todos (...) ya terminan las clases y es difícil la continuidad» (Mariela, RNº46, 24-11-2021. Conversación informal); «Este último tiempo sí, [las inasistencias reiteradas] fue por enfermedades, por esto del virus y la gripe» (Romina, RNº61, 03-11-2022. T.E). Sin embargo, no podemos ignorar que el «alto porcentaje de inasistencia», lejos de constituir un proceso emergente o vinculado únicamente con la pandemia, también ha sido una problemática presente en temporalidades previas:

Las particularidades que poseen estos alumnos son la baja estabilidad escolar con reiteradas ausencias a clase lo cual les dificulta la reinserción al hábito diario que lleva la escuela y que en lo cotidiano se manifiesta en la poca capacidad de adaptarse a la rutina escolar (Gastón, RNº4, 28/10/2016. T.E)

El total de alumn@s es 19 (12 niñas y 7 niños) pero rara vez se cuenta con la totalidad de asistencia [Sic] (Matías, RNº4, 28/10/2016. T.E)

Tenemos grados así... pocos... hay poca matrícula. Dónde están estos pibes, no sé... (Luciana, RNº9, 10/04/2019. Entrevista)

Incurren en inasistencias, llegan tarde a la jornada (Julia, RNº16, 05/11/2019. T.E)

Promedio de asistencia: entre 61% y 71% diario (de 17 a 20 alumnos) (Ana, RNº16, 05/11/2019. T.E).

Otro problema es el alto porcentaje de inasistencia de nuestros alumnos (...) Nosotros estamos a la mañana... “mirá, no se quiere despertar, yo lo llamo, sigo durmiendo”, pero vos sos la mamá, ¿cómo qué querés que haga? (Nadia, RNº13, 22/10/2019. T.E)

Esta situación de discontinuidad en las experiencias formativas de las y los estudiantes suscitada por las frecuentes inasistencias o llegadas tarde son visualizadas como un aspecto problemático por los propios/as docentes por varios motivos. Por un lado, porque no permite avanzar de manera fluida en el tratamiento de determinados temas alterando, de este modo, los tiempos estimados en sus planificaciones docentes: «Siempre hay que volver para atrás para repasar los temas... hay que ir y venir» (Tomás, RNº50, 26/04/2022. Conversación Informal); «a lo mejor lo que era de una sola clase demoramos tres» (Mara, RNº17, 12/11/2019. T.E); «por ahí hay días que vos tenés no sé... de 27, 28 pibes tenés 13, 14 y vos decís: bueno, ¿y qué hago con esto que tengo que... [dar] lo hago? ¿no lo hago?» (Paula, RNº61, 03-11-2022. T.E). Por otro lado, porque esta «inasistencia intermitente o nula» (Valeria, RNº62, 03/11/2022. T.E) atenta, fundamentalmente, contra los aprendizajes y trayectorias escolares de muchos/as estudiantes: «Si el niño no viene regularmente es muy difícil poder lograr avances significativos [Sic]» (Lupe,

RN°61, 03-11-2022. T.E); «Se interrumpen las trayectorias» (Ramiro, RN°4, 28/10/2016. T.E); «alumnos que irrumpen las cronologías establecidas» (Luciana, RN°6, 07-07-2017. T.E); «Se desgranar, en quinto grado se empiezan a desgranar» (Gabriela, RN°3, 28/10/2016. T.E); «La mayoría de nuestros alumnos... terminan desertando» (Lupe, RN°61, 03/11/2022. T.E).

Un día te falta uno y al otro día te falta el otro y al otro día te falta el otro, entonces... vos tenés que volver a dar lo mismo, porque la mitad de los chicos no lo tienen, volver a escribir lo mismo, porque la mitad no lo tiene y a lo mejor vos tenías que retomar ese tema, y tenés que volver a arrancarlo porque la mitad no lo tiene y no lo podés retomar... entonces, más allá de que se pierde el chico, también se pierde lo que vos estabas dando (Mará, RN°17, 12/11/2019, T.E).

### **2.3.2 Migraciones y desplazamientos familiares: «Van y vienen»**

Otra situación que opera en términos de discontinuidad en las experiencias formativas de muchos/as estudiantes remite a las migraciones y desplazamientos que, por diferentes motivos, suelen realizar algunas familias hacia otras localidades o provincias. Ello supone, en sintonía con lo que señalamos anteriormente, que las inasistencias pueden prolongarse, al menos, hasta por un mes y que luego, al regresar del viaje, retomen su escolaridad en la misma institución:

Tengo muchos chicos que por ahí se van al Chaco... allá no continúan... la escuela... No asisten a la escuela, vuelven y vos tenés que remontar desde que se fue el nene (Valeria, docente no indígena de Escuela EIB. RN°61, 03/11/2022. T.E)

Niña: Mañana me voy dos meses a Chaco

Directora: ¡Noooo! dos meses es mucho! ¿Le dijiste a tu seño?

Estudiante: Sí (RN°42, 15/04/2021. Observación jornada escolar. Escuela EIB)

Sin embargo, a diferencia del escenario recién aludido, en el cual las inasistencias si bien pueden llegar a prolongarse durante un tiempo considerable, luego, una vez que las familias regresan a la ciudad, éstos/as retoman las clases en el mismo establecimiento, también documentamos situaciones en las cuales, a partir de traslados y desplazamientos de todo el grupo familiar hacia otros puntos de la ciudad, algunos/as estudiantes terminen cambiando efectivamente de escuela: «Migran de un barrio a otro» (Florencia, RN°4, 28/10/2016. T.E); «vos tenés tres o cuatro alumnos que se fueron y vinieron tres o cuatro en el año... no?» (Lupe, RN°61, 03-11-2022. T.E); «Alumnos que vienen desde otras escuelas, alumnos que se van de la institución, alumnos que se van y vuelven años posteriores» (Luciana, RN°6, 07-07-2017. T.E).

Los motivos por los cuales se dan estos desplazamientos, sean temporales o permanentes, a otras localidades o dentro de la misma ciudad, son amplios y responden a diversas y particulares situaciones: por cuestiones laborales, por situaciones barriales conflictivas, por asuntos familiares, por cuestiones de género, «en busca de mejorar su calidad de vida», entre otras.

Nosotros tenemos una comunidad que es bastante nómada, tenemos mucha gente que está en los asentamientos que son nuevos, que no se sienten a veces parte de la comunidad y se van trasladando continuamente. Son muy pocos los que son estables de la comunidad (Susana, RNº1, 21/10/2016. T.E)

Mucha migración interbarrial donde nuestros alumn@s pasan “temporadas” en diferentes hogares [Sic] (Matías, RNº4, 28/10/2016. T.E)

Tenés las familias que se van mudando, cambiando casitas, eso, van y vienen, eso en todo el año pasa (Luciana, RNº8, 18/09/2018. Entrevista).

Sin embargo, en uno u otro caso, estos desplazamientos y traslados también configuran las experiencias escolares en términos de discontinuidad:

La cantidad de niños de toda la escuela es de aproximadamente 200, cifra que varía durante todo el año ya que hay mucho movimiento de las familias que se van trasladando en busca de mejorar su calidad de vida (Sandra, RNº4, 28/10/2016. T.E).

### **2.3.3 Escenas cotidianas: «Señ, ¿cuánto falta para el recreo?»; «¿Puedo ir al baño?»; «¿Y cuándo tomamos la leche?»; «No tengo lápiz»; «El que termina lava la taza»; «Vez mil que entran»**

Por último, no podemos eludir aquellas intermitencias que ocurren dentro del aula, las cuales también responden a diferentes motivos: docentes que entran o salen del salón en busca de algún material específico; asistentes escolares que ingresan ya sea para conocer la cantidad de estudiantes en el aula, para entregar las raciones de alimento o para retirar los contenedores vacíos; directivos que ingresan para comunicar alguna información; estudiantes que se ausentan del salón para buscar algún elemento -borrador, tizas o fotocopias- o porque necesitan ir al baño; madres u otro familiar que solicita conversar con la/el docente, entre otras causas.

Ahora bien, lejos de proponer que estas intermitencias se producen todas juntas y en todas las clases, lo que interesa señalar es que en la cotidianeidad del aula es habitual que se presenten y combinen, al menos, dos de ellas y que la alimentación forme parte de esas interrupciones cotidianas. En este sentido, resulta condensador el siguiente registro de campo, correspondiente a un segundo grado del turno mañana:

La clase comienza a las 8.05 hs. La primera hora se trabaja en torno a la fecha: «¿qué día es hoy?», «¿qué día será mañana?», «Jueves ¿con qué letra empieza?», «¿Qué número es hoy?» [...] 8.50 hs. ingresa una asistente escolar al salón con una caja en sus manos, se acerca hacia donde está la docente y se saludan con un abrazo: «¿todo bien?». Luego, la asistente escolar pregunta cuántos estudiantes hay pero sin esperar respuesta alguna, comienza a contarlos ella misma: «son 20». La docente la corrige diciendo que son 19 (...) La asistente escolar saca los alfajores de maicena de la caja y los deja sobre el escritorio, se dirige hacia mí diciéndome que dejó un alfajor para mí. Se retira del salón y la docente retoma la actividad de reconocimiento de letras: «esto lo hacemos todos los días, es una rutina» (...) Luego, continúan con otra actividad: «vamos a escuchar un cuento». La docente conecta un pen drive a su computadora, desplaza los bancos hacia los lados del salón y les solicita a sus estudiantes que se sienten en el suelo (...) Miran el cuento en la computadora y luego, la docente, les hace preguntas: «¿qué escucharon?», «de qué se trata?», ¿había un príncipe?, «¿por qué no había un baile para la princesa?» (...) A las 9 hs., tres asistentes escolares ingresan al aula, dos mujeres y un hombre. Los niños y niñas se paran,



sacan las tazas de sus mochilas y aquellos/as que no tienen le piden a su docente: «yo no tengo». Las asistentes escolares sirven mate cocido, una de ellas anuncia: «mañana hay yogurt con cereal, traigan taza y cuchara» y luego, se retiran. Mientras la docente reparte algunas tazas, solicita: «A ver, nos organizamos un poquito». Una de las niñas pide permiso para repartir los alfajores que están en el escritorio y comienza a distribuirlos banco por banco. La mayoría de la clase comienza a desayunar (Segundo grado, Mariela, RNº46, 24/11/2021).

Así como el momento del desayuno dentro del espacio del aula tendió a cierta dispersión -aunque temporal- en el trabajo en torno al cuento, muchas de las interrupciones que se producen en el espacio del aula, en línea con lo que propone Achilli, contribuyen a cierta disolución o desconexión entre los contenidos que se dan y las actividades de enseñanza que se proponen, haciendo «de los procesos de enseñanza y aprendizaje, *procesos intermitentes*» (Achilli, 2009:166). Tal es así que un docente de sexto grado, tras ser interrumpido seis veces en un lapso de veinte minutos<sup>60</sup> en medio de una clase de Matemáticas en la cual intentaba explicar los números naturales y las rectas numéricas, expresó con visible descontento: «Vez mil que entran al salón» (Tomás, sexto grado, RNº53, 02/06/2022). Discontinuidades al interior del aula que provocan, al decir de Achilli, procesos de fragmentación, de fracturas entre un tema y otro, de «dispersión» o de «no relación» (Achilli, 2009:183). En este sentido, si recuperamos el registro de campo de segundo grado anteriormente aludido, se advierte cómo la clase continuó *dispersándose*, pese a las intenciones manifiestas por parte de la docente de regresar a la actividad del cuento -una situación que pudo revertirse luego del recreo-:

A medida que terminan de desayunar, gran parte de la clase se para y sale del salón con su taza en mano para lavarla. Al regresar, la guardan en su mochila o la dejan sobre el escritorio (...) La docente procura retornar a la actividad del cuento: «Tenemos que hacer algunas cosas con el cuento». En el aula predomina un clima de bullicio y algunos/as estudiantes que circulan por el salón le preguntan a la docente: «puedo ir al baño?», «¿cuánto falta para el recreo?». Dado que restan veinte minutos para el recreo y que la clase se ha dispersado notablemente, la docente decide tomar asistencia: «les voy a pasar lista mientras tanto» (Segundo grado, Mariela, RNº46, 24/11/2021).

## **2.4 «Dejan de ser niños muy... rápido». Trabajo docente y relaciones intergeneracionales**

Como plantea Rockwell (2013), el trabajo docente difícilmente puede ser comparado con otros. En parte, esta particularidad se debe a que, en la educación primaria, este trabajo involucra a las infancias, un aspecto nodal que también ha sido abordado por Batallán (2007) justamente, a partir de la categoría «docentes de infancia». De ahí que planteamos que en la

---

<sup>60</sup>La clase se vio interrumpida seis veces en un lapso no mayor a los veinte minutos: en dos oportunidades porque dos niños ingresaron al salón en diferentes momentos y por fuera del horario habitual, dos ocasiones más vinculadas de la alimentación -asistentes escolares que entran para dejar la comida y que regresan para retirar los contenedores vacíos- y en otras dos oportunidades, porque una madre necesitaba realizarle una consulta al docente sobre un pasee escolar.

configuración de este quehacer se entrecruza una dimensión intergeneracional que no podemos desconocer.

El trabajo docente pone en relación a maestros/as, niños, niñas y, en menor medida, a adolescentes, en una amplia y heterogénea trama de interacciones, prácticas y sentidos en la que se «juegan y contrastan mundos socioculturales diferentes» (Achilli, 2009:202). Una compleja y dinámica trama que se construye y se mueve, al menos, en tres direcciones diferentes: i. desde las/los docentes hacia sus estudiantes; ii. desde los/as estudiantes hacia sus docentes; iii. entre los/as mismos/as estudiantes. Poniendo el foco en la primera de ellas, hallamos que las y los docentes construyen múltiples y divergentes sentidos sobre ese mundo sociocultural al que pertenecen sus estudiantes (Achilli, 2009) y respecto de sus posibilidades de aprendizaje, los cuales inciden y «se cuelan», aunque no linealmente, en su propio quehacer (Nemcovsky, 2000). Hemos identificado dos modalidades que se ponen en juego en los cotidianos escolares, las cuales remiten a imágenes que son, a la vez, dinámicas, contradictorias y tensionales<sup>61</sup>. Por un lado, construcciones de sentido magisteriales en torno a las condiciones de posibilidad y capacidades cognitivas de las y los estudiantes para lograr aquellos aprendizajes comunes o que se supone son los esperados -estudiantes como sujetos de aprendizaje-. Por otro lado, construcciones de sentido que aluden al mundo sociocultural al que pertenecen las y los estudiantes -sus orígenes y procedencia social- y sus condiciones materiales de existencia -estudiantes como sujetos de vida fragilizadas o futuros inciertos-.

#### **2.4.1 «No suma, no resta, no escribe, no nada». Estudiantes como sujetos de aprendizaje**

Dentro del amplio y complejo entramado de sentidos que las y los docentes construyen acerca de sus estudiantes, una de las modalidades identificadas se relaciona con las condiciones de posibilidad y capacidades cognitivas que poseen las y los niños para lograr aquellos aprendizajes que se supone son los esperados. Entre aquellas dificultades mayormente señaladas por las y los docentes se destacan las habituales inasistencias en las que incurren muchos/as estudiantes, «no se puede tener una continuidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje [sic]» (Mara, RN<sup>o</sup>18, 12/11/2019. T.E), y la escasez de elementos básicos para llevar a cabo las actividades cotidianas de enseñanza como, por ejemplo, la falta de útiles escolares:

---

<sup>61</sup> El haber identificado tales modalidades en las construcciones de sentido magisteriales no supone una cristalización de las mismas ni asumir que el colectivo docente constituya una masa homogénea de individuos, por el contrario, concebimos a las y los docentes como sujetos activos de la vida escolar que construyen sus propias experiencias, aunque determinados por los contextos en los que viven (Achilli, 1986)

«No tienen básicamente los útiles escolares, esto es un problema: “no tengo lápices”, “no tengo con qué escribir”, “¿seño, me da?”» (Gabriela, RNº5, 11/11/2016. T.E); «No tienen cuaderno, no tienen la hoja, lo otro y eso es lo cotidiano» (Laura, RNº3, 28/10/2016. T.E); «No vienen desde la casa con el lápiz, la goma» (Maribel, RNº17, 12/11/2019. T.E); «Falta de útiles escolares» (Joana, RNº18, 12/11/2019. T.E); «Falta de útiles y responsabilidad en su uso» (Valeria, RNº62, 03/11/2022. T.E).

Junto con ello, otra de las dificultades aludidas se relaciona con ciertas características de sus estudiantes asociadas, en parte, a sus contextos y vidas cotidianas: «Chicos que trabajan» (Mara, RNº18, 12/11/2019. T.E); «su vida es un desorden» (Laura, RNº3, 28/10/2016. T.E), «Hay cosas externas que... hacen que esas cabezas no puedan pensar como otras que tienen las necesidades básicas garantizadas» (Laura, RNº59, 26/10/2022. T.E); y, en parte, a sus propias subjetividades: «niños emocionalmente perturbados, con déficit en la construcción subjetiva, baja autoestima» (Luciana, RNº5, 11/11/2016. T.E); «subjetividades fragmentadas» (Claudia, RNº10, 10/04/2019); «Tienen poca imaginación» (Carina, RNº4, 28/10/2016. T.E); «Se distraen con facilidad» (Romina, RNº5, 11/11/2016. T.E); «chicos que vienen de una extrema pobreza que no, no comen bien (...) falta de concentración, atención dispersa (...) chicos con problemas de aprendizaje, ya sea de índole cognitivo o subjetivo» (Ramón, RNº17, 12/11/2019. T.E); «inseguridades (...) falta de confianza muy grande» (Gastón, RNº5, 11/11/2016. T.E).

Las dificultades con las que nos encontramos diariamente surgen del estado marginal en que está inmersa la población escolar. Un contexto social que exige y agrede (...) Los niños de este barrio en su inmensa mayoría no reciben estimulación en su primera infancia. Falta de juguetes, recursos didácticos, etcétera. Sumado a esto, la falta de recursos para el acceso a materiales estimulantes. La pobreza en la estimulación es parte de una pobreza de pensamiento. Existe una parálisis en lo que atañe a los procesos creativos. Esto se ve proyectado en los juegos, en los aprendizajes, llevando la inhibición ante la oportunidad de su expresión subjetiva (Luciana, RNº5, 11/11/2016. T.E)

En uno u otro caso, estas características y dificultades tienden a ser consideradas por las y los docentes como factores que perturban los procesos de aprendizaje: «Por más que una quiera dar determinados contenidos, las dificultades están» (Laura, RNº59, 26/10/2022. T.E); «el objetivo es que aprendan, pero es complicado» (Gabriela, RNº1, 21/10/2016. T.E); «desmotivación hacia los aprendizajes escolares» (Mara, RNº18, 12/11/2019. T.E); «no suma, no resta, no escribe, no nada» (Sandra, RNº16, 05/11/2019. T.E); «problemas de lectura (...) problemas con la escritura» (Lupe, RNº61, 03/11/2022. T.E); «Tengo chicos que no leen en quinto grado» (Lupe, RNº61, 03/11/2022, T.E RNº61, 03/11/2022. T.E).

Hay una dificultad en la comprensión reflexiva de los distintos tipos de textos. Es algo común al séptimo [grado], puedo hacerlo extensible, es común (...) Dificultades de relacionar distintos momentos históricos entre sí, contextualizarlos (Juan, RNº5, 11/11/2016. T.E)

Cuando uno va a lo pedagógico, a lo académico, ellos muchas veces se niegan porque están en otra en su cabeza, su cabecita está en otra. Muchas veces tiene hambre o tiene muchos problemas (Josefina, RNº3, 28/10/2016. T.E).

Problemas (...) de atención, se distraen con facilidad, de retención, olvidan fácilmente, escaso vocabulario, las familias tiene grandes limitaciones para ofrecer ayudas con las tareas, problemas entre familias de los niños que luego son llevados al aula” (Romina, RNº5, 11/11/2016. T.E)

Además de estas descripciones, en ocasiones, realizadas en clave de «problemas de aprendizaje», las y los docentes también construyen sentidos acerca de cómo las/os estudiantes desarrollan y gestionan su escolaridad, tanto en el espacio de la escuela como en sus hogares. En cuanto a su predisposición para el trabajo con los conocimientos en el ámbito escolar, refieren: «Poca motivación, déficit de atención (...) apatía» (María Sol, RNº18, 12/11/2019. T.E); «en ocasiones se sienten desmotivados, “sin ganas” ante las propuestas presentadas» (Eliana, RNº4, 28/10/2016. T.E); «La escuela no les sirve» (Mara, RNº18, 12/11/2019. T.E); «Poca capacidad de adaptarse a la rutina escolar» (Gastón, RNº4, 28/10/2016, T.E); «problemas de convivencia (...) mal comportamiento» (Paula, RNº4, 28/10/2016, T.E). Por otro lado, en relación con el cumplimiento de las actividades que deben realizar en sus hogares, comúnmente conocidas como «tareas», las y los docentes destacan: «falta de compromiso frente a las tareas asignadas» (María Sol, RNº18, 12/11/2019. T.E); «La mayoría de los niños (...) no tiene la constancia del cumplimiento de tareas» (Alejandra, RNº4, 28/10/2016. T.E); «No cumplimiento con las tareas, motivo por el cual se demora el doble en trabajar un determinado tema» (Mara, RNº18, 12/11/2019. T.E); «Poca respuesta de las actividades de tarea presentadas a los niños y a sus familias» (Valeria, RNº62, 03/11/2022. T.E).

Una serie de sentidos y concepciones en términos de «déficit», «faltas» o «carencias» que, no sólo no necesariamente encuentran correlato directo en los cotidianos escolares -al menos no todos todo el tiempo- sino que, además, tienden a ser elaboradas sobre la base de cierto *sentido común* respecto de cómo deberían ser o comportarse los y las estudiantes para lograr aprendizajes en términos de «avances significativos». En parte, estos sentidos expresan las huellas de ciertos modelos y figuras construidas en otros momentos históricos. Dicho de otro modo, revelan la eficacia que la propuesta sarmientina ha tenido en su pretensión de establecer parámetros acerca del alumno *correcto, esperable o deseable*, instituyendo la igualdad como equivalente a homogeneidad (Walker, 2017). No olvidemos que, desde sus inicios, uno de los objetivos centrales del sistema de la educación formal ha sido que todos/as se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, tuvieran los mismos héroes y aprendieran las mismas cosas (Dussel y Southwell, 2003). Pretensiones de un alumnado ideal y homogéneo que, por otra parte, las heterogéneas y desiguales realidades sociales históricamente se han encargado de poner en tensión; generando, a nivel de los cotidianos escolares, desencuentros

entre el horizonte de expectativas de las y los docentes y las concretas condiciones de posibilidad de las y los estudiantes para desplegar su escolaridad (Walker, 2017).

Necesariamente los educadores debemos romper con ese estereotipo de “alumno” que solemos tener incorporado en nuestro imaginario y aceptar que las múltiples infancias requieren de tantas estrategias como diversidad de niños existe (Romina, RN°6 07/07/2017. T.E)

Sumado a ello, encontramos que las reformas educativas de los años 90 - fundamentalmente aquellas que pretendieron abordar la relación educación/pobreza- no sólo asociaron casi linealmente «pobreza y bajo rendimiento» sino que, además, en términos discursivos, se caracterizaron por «nombrar al sujeto de la educación como niño carente» obturando, de este modo, cualquier posibilidad de educación (Martinis, 2006:13). Postulados y *modos de nombrar* que, aun con matices y cambios, continúan permeando en el presente histórico algunos sentidos magisteriales:

[Estudiantes de escuelas de zona centro en relación a estudiantes de escuelas de la periferia] Son chicos... tienen, a lo mejor, no las mismas carencias pero las mismas dificultades... dentro del aula. A lo mejor tienen otras carencias que estos chicos no tienen, porque a lo mejor tienen los padres más presentes (Valeria, RN°61, 03-11-2022. T.E)

¿De qué modos se ven tensionados los procesos escolares ante las diversas pero, por sobre todo, desiguales realidades sociales? Encontramos que a veces, en contextos atravesados por la pobreza estructural, lo diverso puede llegar a constituirse en antesala para poner en duda la capacidad cognitiva de algunos niños, niñas o adolescentes para lograr «avances significativos» (Lupe, RN°61, 03-11-2022. T.E). Y, en consecuencia, ello puede servir de base para concebir las diferencias en términos de deficiencias, carencias o déficits.

(...) discursos de ese orden conducen a lo educativo hacia un callejón sin salida en la medida que propician el borramiento del alumno, del sujeto de la educación, constituyéndolo como un niño carente (...) Abrir una posibilidad supone concebir al otro como capaz de habitar esa posibilidad, ser un sujeto de la posibilidad. Ésta es justamente la posición opuesta a la de visualizarlo como un carente (Martinis, 2006:29)

Por otra parte, encontramos que algunas de las descripciones efectuadas en clave de carencias -no sólo económicas sino también, por ejemplo, cuando se alude al escaso vocabulario, a la carencia de afecto, o a la falta de hábitos y rutinas- se acercan, en cierto sentido, a la noción de «cultura de la pobreza» desarrollada por Oscar Lewis, quien planteó que las causas de la pobreza debían buscarse en los mismos pobres. «Así, desarrolla el concepto de “cultura de la pobreza” para hacer referencia a un estilo de vida, que se transmite de generación a generación por socialización familiar. Si bien reconoce los esfuerzos de adaptación que realizan los pobres ante su situación, prima una visión por la cual una vez que los niños adquieren esos valores, difícilmente puedan salir de la situación de pobreza» (Montesinos y Sinisi, 2001:3).

Llevan dos o tres generaciones de padres que no trabajan (...) Se perdió la cultura del trabajo, familias que, sobre todo en estos... que naturalizan las situaciones de vulnerabilidad, está naturalizado (...) la gente vive en la ilegalidad (...) necesidades básicas insatisfechas, familias ensambladas, algunos conviven con violencia en el seno familiar, otras en situaciones de pobreza y privaciones extremas (Ramón, RNº15, 05/11/2019. T.E)

Juana: Nosotros teníamos una cuestión de que... bueno: "dame hoja", "dame lápiz", "dame..." Entonces, empezamos un día, con mi paralela, dijimos: anda al kiosco que te lo venden al lápiz (...)

Carla: Empezaron a cuidar

Juana: No, y ahora ya a la mañana vos ves gente que se va a comprar el lápiz, que no tengo hojas, se va a comprar la hoja. O sea, antes ibas, te parabas en la puerta de dirección esperando la hoja.

Mara: Es la cultura del pedir ... yo tampoco estoy de acuerdo con eso de pedir (...) el límite es muy fino, pero uno sabe... vos te das cuenta donde está realmente la necesidad y donde está la comodidad, también (...) A mí me da bronca la cultura del padre, no del chico, ¿el chico que culpa tiene? Es la actitud del padre (RNº15, 05/11/2019. T.E)

#### **2.4.2 «Son niños que tienen situación de calle y de abandono»; «en cualquier momento son boleta». Estudiantes como sujetos de vidas fragilizadas**

La segunda modalidad identificada, dentro de la amplia producción de sentidos que cotidianamente construyen las/os docentes, se relaciona con las complejas realidades de vida de muchos/as de sus estudiantes: «Dejan de ser niños muy... rápido» (Josefina, RNº3, 28/10/2016. T.E); «No había dormido, venía de trabajar (...) el tema del trabajo los atraviesa mucho» (Mara, RNº15, 05/11/2019. T.E); «Son niños que tienen situación de calle y de abandono» (Paula, RNº4, 28/10/2016. T.E); «Situaciones familiares de abandono y vulnerabilidad» (Luciana, RNº6 07-07-2017. T.E); «Los alumnos (...) sospechan que no existe otra forma de vivir, que en cualquier momento son boleta, como dicen ellos» (Gabriela, RNº3, 28/10/2016. T.E).

Uno está preso y otro, ¿y Carlitos? Y, Carlitos, no... está en Coronda, ¿y el otro? Y, le dieron un tiro y este y decís y ¿cómo llegó a eso? (...) ¿Qué es lo que pasó en el camino de esos tantos pibes, no? (Luciana, RNº3, 28/10/2016. T.E)

Hoy a ellos no le faltan zapatillas pero bueno, sabemos que, no sé, dentro de un par de años quizás estén regalando vidas, quizás dentro de seis meses estén muertos porque la mayoría trabaja en un bunker (Gabriela, RNº1, 21/10/2016. T.E)

Los chicos vienen distintos (...) El problema principal que tenemos es la pobreza y el narcotráfico. A veces vos te quedas sin ningún tipo de argumento porque vos tenés en cada grado un chico que le mataron el hermano o que el hermano mató a otro, que se suicidan los chicos, que... nosotros ahora tenemos otro problema (...) chicos tristes, tris-tes, es lo más desesperante que te puede pasar, que a vos tu alumno te diga: ¿qué quieren, que me mate yo también? Chicos de 8, 9, 11, 12 años (Sandra, RNº1, 21/10/2016. T.E)

Los sentidos y valoraciones docentes sobre sus estudiantes, vinculadas con sus orígenes y procedencia social, pueden dar lugar, al menos, a tres procesos diferentes. Por un lado, pueden venir acompañadas de cierta desvalorización acerca de sus posibilidades de aprendizaje y

capacidades cognitivas (Montesinos, Schoo y Sinisi, 2012): «Muchos niños llegan a cuarto grado sin lograr alfabetizarse (...) se considera como un obstáculo para lograr la alfabetización, el origen y su situación de vulnerabilidad del cual proceden» (Maribel, RNº18, 12/11/2019. T.E)

En segundo lugar, este conjunto de representaciones puede ejercer influencia sobre los criterios y decisiones docentes sobre qué y cómo enseñar determinados contenidos: «Yo pienso que a veces menos es más» (Paula, RNº61, 03/11/2022. T.E); «muchas veces (...) me encuentro adaptando contenidos o por ahí recortando contenidos» (Manuel, RNº15, 05/11/2019. T.E); «Cuando uno se sienta a planificar una clase y dice: bueno, no va a poder, entonces voy a tratar de bajar esto a lo mínimo indispensable o pedirles lo mínimo» (Florencia, RNº59, 26/10/2022. T.E); «dar herramientas a ellos también para que se puedan defender en la vida» (Paula, RNº61, 03/11/2022. T.E):

Para qué le voy a enseñar (...) dejar un poquito eso de "ah bueno, los contenidos", todo el tiempo, o sea... Ir siempre también a la practicidad de ellos, porque es prepararlos para la vida! Cuando los chicos están siempre con billetes de 100 y te saben dar el cambio y vos te estas volviendo loca con la suma, la resta, la de llevar, la de pedir prestado... los chicos te saben hacer todo esto (...) sin pensar que es la de llevar, la de prestar (Romina, RNº61, 03/11/2022. T.E)

¿Qué es lo que les va a servir para la vida? Porque vos das un montón de contenidos que si bien vos decís esto a lo mejor es para estudiar de memoria, esto es para, que sé yo, este contenido de ciencia le sirve no sé, para la vida... Vos en este contexto tenés que ver qué le va a servir para su vida... manejo del dinero, razonar las situaciones que tengan que razonar... el hacerlos críticos (Lucía, RNº61, 03/11/2022. T.E)

No es que no lo queremos dar porque nosotras no lo queremos dar [los contenidos básicos], es porque faltan todas las otras condiciones externas... lo social, el contexto, que hace que ese pibe no pueda aprender como pueda aprender otro en otro contexto. Y es una realidad! (Lucía, RNº61, 03/11/2022. T.E)

En tercer y último lugar, estos sentidos y representaciones en torno a las y los estudiantes como sujetos de vidas fragilizadas también pueden derivar en una secundarización de los contenidos establecidos en los programas y diseños curriculares, «el marco pedagógico (...) cobra un segundo plano» (Tomás, RNº26, 23-05-2020. WSP), a los efectos de enseñar «desde otro lado (...) otros valores» (Luciana, 21/10/2016. T.E), brindar «contención», «cariño» (Mara, RNº15, 05/11/2019, T.E) o atender otras demandas y necesidades: «tenemos problemas con continuar, con hacer un seguimiento de una trayectoria porque estamos ocupados en las situaciones de tristeza, abandono, apatía» (Claudia, RNº1, 21/10/2016. T.E).

La enseñanza de lo curricular que muchas veces pasa a un segundo plano, porque estamos atendiendo un montón de cuestiones que tal vez, no sé, pero necesitaríamos ayuda de otros lugares o tal vez tendrían que estar en manos de otros sectores, no todo en la escuela, porque es un lugar de contención más que de aprendizaje... curricular. Hay un montón de aprendizajes, pero bueno tal vez se le está dando más la importancia a un montón de otras cuestiones que puntualmente a lo curricular (María, RNº1, 21/10/2016. T.E)

En ocasiones, dirá Sagastizabal, con la intención de «atender» las necesidades de determinada población escolar, las y los docentes comienzan a poner en juego «criterios didácticos “compensatorios” tales como disminución y simplificación de contenidos curriculares, menos exigencias para la promoción, tratamiento secundario de determinadas disciplinas y priorización de las actividades de “socialización” sobre las de adquisición de conocimiento científico» (Sagastizabal, 2000:5): «Yo quiero personas, no me interesa matemáticos, quiero buena gente primero» (Diego, RNº1, 21/10/2016. T.E).

### **2.4.3 «A veces parece que sólo reflejamos todo lo que tiene que ver con lo negativo y lo malo y nos olvidamos de la belleza de la infancia, no?»; «Lxs chicxs no son el problema, lxs chicxs están en problemas [Sic]». Construcciones de sentido intersticiales**

Las construcciones de sentido magisteriales recién aludidas, asociadas a las condiciones y expectativas de vida de sus estudiantes, a sus capacidades cognitivas y posibilidades de aprendizaje, lejos de constituir un bloque homogéneo e inmóvil, se caracterizan por ser complejas, dinámicas y divergentes. Conviven y se entremezclan, al mismo tiempo, con expectativas y valoraciones en las que las y los docentes destacan aspectos «esperanzadores» de sus estudiantes:

A pesar de toda esa pesadumbre, son chicos felices (...) a pesar de la realidad que viven cada día, son pibes que dentro de todo, tienen aspectos esperanzadores (...) yo veo cosas hermosas, porque a veces parece que sólo reflejamos todo lo que tiene que ver con lo negativo y lo malo, y nos olvidamos de la belleza de la infancia, no? Lo que tenemos que rescatar de las cosas lindas que tienen los chicos (Gastón, RNº5, 11/11/2016. T.E)

Son niños/as afectuosos y sinceros, humildes y alegres a la vez. No presentan características violentas a pesar de vivir en un contexto duro y plagado de desigualdades sociales (Gastón, RNº4, 28/10/2016. T.E)

No hay que negar, y es lo que más fácil nos sale, las realidades duras (...) pero sí saber que hay situaciones alegres, divertidas, disfrutables, y de las cuales se pueden partir para justamente sobrellevar las otras que son más complejas, más delicadas, más duras” (Matías, RNº5, 11/11/2016. T.E)

Uno por ahí se fue con esa vara ahí debajo de que no lo van a poder hacer y después, te sorprenden, te sorprenden gratamente por las cosas que pueden lograr (Mara, RNº15, 05-11-2019. T.E)

Interesa destacar, entonces, que las y los docentes también construyen sentidos y valoraciones acerca de sus estudiantes en tanto sujetos de aprendizaje capaces de «sortear todos estos obstáculos» (Luciana, RNº6 07-07-2017. T.E) y «alcanzar altos rendimientos» (Eliana, RNº4, 28/10/2016. T.E) «más allá de las dificultades que suponen los “aprendizajes lentos”, las “dispersiones” o los “escasos tiempos de atención” de los niños» (Achilli, 2003:219): «Son curiosos (...) son capaces» (Alejandra, RNº3, 28/10/2016. T.E); «Son inteligentes» (Miriam, RNº61, 03/11/2022. T.E); «Yo no le voy a bajar los contenidos (...) No los voy a subestimar»



(Florencia, RNº59, 26/10/2022. T.E); «¡Sí, Aprenden!» (Maribel, RNº17, 12/11/2019. T.E); «Son niños que se interesan por la adquisición de nuevos conocimientos» (Sonia, RNº18, 12/11/2019. T.E); «la mayoría de los alumnos son responsables en su proceder diario» (Julia, RNº18, 12/11/2019. T.E); «El grupo tiene un buen ritmo de trabajo» (Matías, RNº4, 28/10/2016. T.E); «Disfrutaban mucho de la lectura» (Carla, RNº18, 12/11/2019. T.E); «Yo creo en mi alumno (María, RNº3, 28/10/2016. T.E); «nuestros niños, aun proviniendo de sectores pobres, pueden alcanzar altos rendimientos» (Susana, RNº4, 28-10-2016. T.E).

la lucha que muchas veces damos afuera también darla dentro del aula y que los contenidos sean, como decía la compañera, contenidos para liberar a los chicos basta de... sí, de contenerlos, de estar atajándolos (Nicolás, RNº1, 21/10/2016. T.E).

## Síntesis del Capítulo II

«Lo importante y lo urgente nos invade las aulas» (Eliana, RNº4, 28/10/2016. T.E)

En los apartados que componen este capítulo nos propusimos documentar los heterogéneos procesos, relaciones, y prácticas que se despliegan en el aula, desde una perspectiva que lo concibe como un espacio poroso y, en consecuencia, que adquiere sentidos y características particulares según los diferentes contextos. No sólo varía según las distintas modalidades educativas, sino que aún dentro de una misma escuela las aulas son diversas. Cambia el equipamiento material y las condiciones generales en las que se encuentran como también, las relaciones que se entretienen entre aquellos/as docentes y estudiantes que conforman *la clase* (Achilli, 2009). Atendiendo estas singularidades, más los heterogéneos usos que allí se realizan del tiempo, describimos los procesos y actividades que ocurren en el aula a partir de considerar, las distintas modalidades educativas y, a su vez, las particularidades que asume el trabajo pedagógico según los distintos ciclos -primero y segundo-, en pareja pedagógica y según la pandemia. De este modo, pudimos aproximarnos a las ampliamente diversas y heterogéneas tareas y actividades que habitualmente despliega el/la docente en el aula vinculadas muchas de ellas a la enseñanza pero también, a la organización y a la gestión escolar en general tales como repartir o recortar fotocopias, distribuir útiles entre aquellos/as que no tienen, convocarlos/as -y a veces convencerlos- a trabajar en determinadas propuestas, tomar asistencia, pedir silencio reiteradamente, atender las solicitudes de aquellas personas que ingresan al salón para solicitar algún elemento o comunicar alguna información, pegar notas en los cuadernos de comunicaciones, responder a las diversas demandas de los niños y niñas, atender las dolencias físicas que presentan algunos niños/as y, eventualmente, llamar a los padres/madres u otro adulto a cargo para que los/as retiren, controlar que no se peleen o lastimen, delegar tareas en sus alumnos/as cuidando de ser equitativos/as con todos/as,

retarlos de ser necesario. Además, vimos cómo en el desarrollo de las clases es muy frecuente que aquello que las y los docentes tenían planificado con sus estudiantes tome rumbos inesperados suscitando, así, situaciones incómodas o de difícil resolución, sobre todo, a partir de la puesta en práctica de la «ronda de bienvenida» o ronda de palabras a comienzo de cada jornada. Por otra parte, documentamos que, además de las consignas y actividades de enseñanza propuestas por la/el docente a través de «estructuras de participación» que tienden a ser asimétricas, también se producen en el aula «otras estructuras de participación» (Rockwell, 1997:23). Hicimos referencia, con ello, a aquellas interacciones que establecen los niños y niñas entre sí, quienes, como vimos, «tienen un amplio y constante margen de interacción horizontal» (Rockwell, 1997:24). En este sentido, encontramos que las y los estudiantes participan de la clase y se vinculan con sus pares mediante diferentes prácticas tales como ayudarse mutuamente, dictarse, copiarse, jugar, escuchar música, comer, silbar, gritar, correr, dibujar historietas, inclusive, corregir a sus docentes si advierten que están cometiendo alguna equivocación, sea en el pizarrón o en el modo de pronunciar alguna palabra.

En relación con los procesos y relaciones que ocurren en el aula cuando tienen lugar las asignaturas específicas de la modalidad de EIB, resultó importante detenernos y describir cómo se desarrolla el trabajo docente en pareja pedagógica -par no indígena e indígena-. Para ello, hemos condensado en tres escenarios áulicos otros casos documentados, los cual nos permitió ver que la sola presencia de ambos/as docentes en el salón de clases, indígena y no indígena a la vez, no basta *per se* para que éstos/as conformen efectivamente una «pareja pedagógica». Si bien desde los lineamientos institucionales y normativas provinciales (Decreto Provincial N°1719/05) se espera que las/os docentes trabajen en «pareja pedagógica» y en el marco de *planificaciones integrales*, en la práctica escolar cotidiana se conjugan una multiplicidad de circunstancias que atentan contra esta forma de trabajo. Por otra parte, hemos documentado cómo, al momento de dictarse estas asignaturas, la traducción a la lengua Qom de palabras, relatos, leyendas o canciones tiende a ser uno de los recursos más utilizados por las y los docentes idóneos. Actividad que, al mismo tiempo, suele venir de la mano de otras prácticas, tales como el intercambio oral de costumbres, significados y creencias de la comunidad.

A continuación, analizamos los cambios y transformaciones producidas por la pandemia en los cotidianos escolares y, más precisamente, en el espacio del aula. Así, describimos las actividades y prácticas que llevaron adelante las y los docentes durante el 2020, periodo caracterizado por una «educación remota», y durante el 2021, a partir de la presencialidad alternada y en grupos reducidos, llamados «burbujas». Durante el período 2020, vimos que el trabajo pedagógico (Achilli, 2009) se vio reconfigurado en, al menos, dos sentidos. Por un lado,

al tener las y los maestros que rediseñar sus propuestas pedagógicas para adecuarlas a la modalidad de educación a distancia a través de la entrega semanal de actividades en formato papel. Y, por otro lado, al tener que planificarlas «sin volver locos con las tareas a las familias» es decir, considerando que algunas de las actividades, quizás, serían mediadas por familiares u otros adultos a cargo. Durante el ciclo escolar 2021, observamos que a ese doble trabajo se le ha añadido una tercera tarea: planificar actividades tanto para el grupo que asiste presencialmente como para el que no, considerando, también, la intervención y el acompañamiento de familiares u otros adultos a cargo. Una dinámica escolar que, al mismo tiempo, supuso una intensificación notable del trabajo docente cotidiano.

Además, describimos las experiencias formativas de las y los estudiantes en el ámbito escolar, haciendo hincapié tanto en las continuidades como en las intermitencias que cotidianamente las configuran. Para ello, priorizamos el análisis de tres dimensiones: la discontinuidad provocada por la inasistencia escolar; las migraciones y los desplazamientos familiares; las interrupciones cotidianas que se producen al interior del aula.

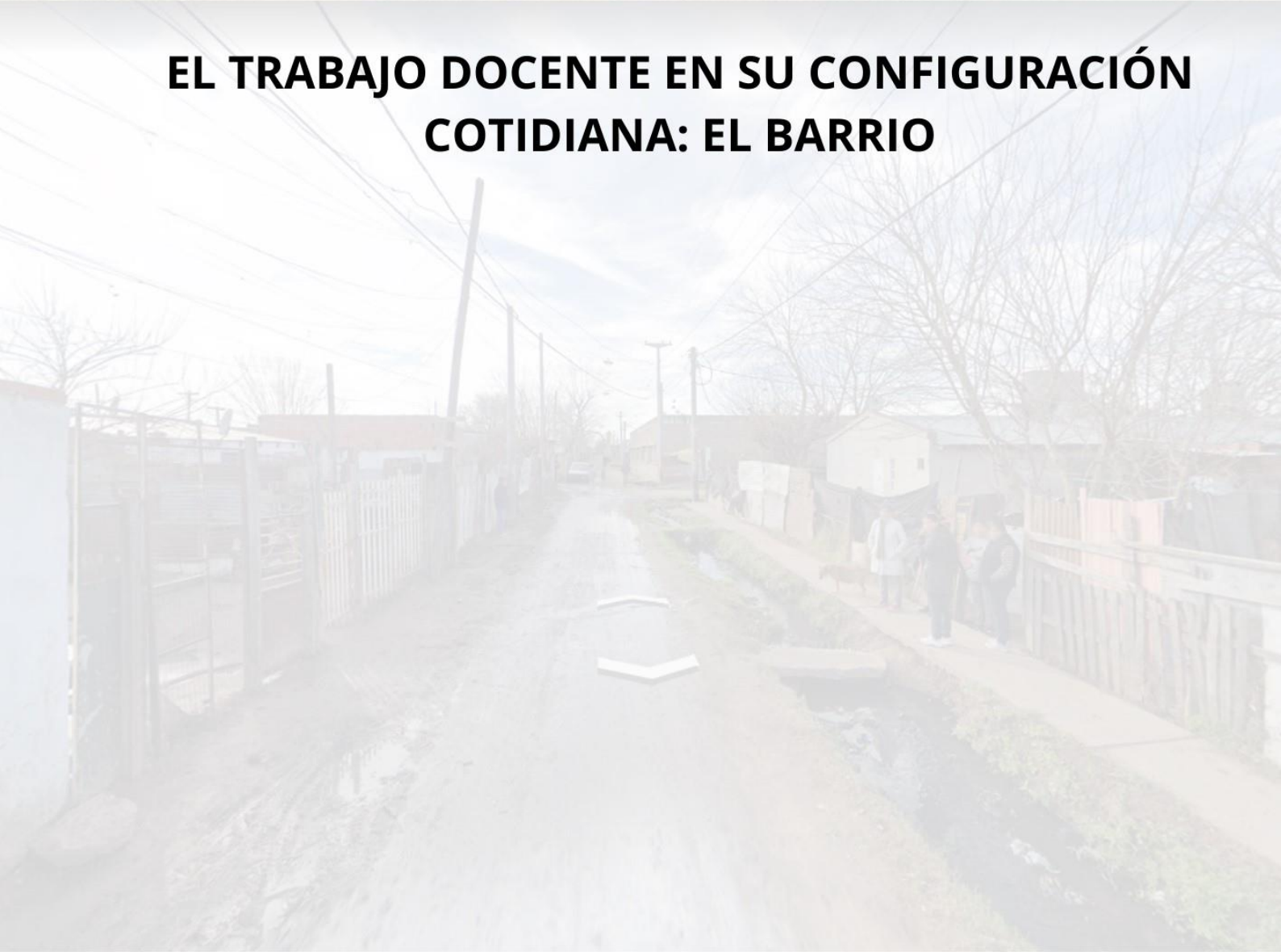
Por último, abordamos la dimensión intergeneracional, un aspecto relevante que también interviene en la configuración del trabajo docente cotidiano. Poniendo el acento en los sentidos que construyen las y los docentes en torno a los niños, niñas y adolescentes con los cuales despliegan la tarea educativa, hemos identificado dos modalidades que se ponen en juego en los cotidianos escolares, las cuales remiten a imágenes que son, a la vez, dinámicas, contradictorias y tensionales. Construcciones de sentido magisteriales asociadas a las condiciones y expectativas de vida de sus estudiantes, a sus capacidades cognitivas y posibilidades de aprendizaje que, lejos de constituir un bloque homogéneo e inmóvil, se caracterizan por ser complejas, dinámicas y divergentes. Conviven y se entremezclan, al mismo tiempo, con expectativas y valoraciones en las que las y los docentes destacan aspectos «esperanzadores» de sus estudiantes.

Luego de haber abordado en los apartados que integran este capítulo II las dimensiones que intervienen en la configuración cotidiana del trabajo docente en el espacio del aula, en el capítulo III nos centraremos en otro nivel de suma relevancia: el espacio barrial donde se sitúan las escuelas exploradas.



# **CAPÍTULO III**

## **EL TRABAJO DOCENTE EN SU CONFIGURACIÓN COTIDIANA: EL BARRIO**



## CAPÍTULO III: EL TRABAJO DOCENTE EN SU CONFIGURACIÓN COTIDIANA: EL BARRIO

### Presentación

*«hay más hostilidad desde adentro, desde adentro de los barrios digamos, ¿no? Y bueno y la escuela es como que va, va siendo como una caja de resonancia de lo que pasa fuera del barrio, en la ciudad»*  
(Sandra, RNº1, 21-10-2016. T.E)

En los capítulos anteriores vimos las particularidades del trabajo docente en relación con la trama escolar y áulica. En consecuencia, procuramos describirlo atendiendo las distintas modalidades educativas en las que se inscriben las escuelas -común y EIB- considerando, además, las continuidades y transformaciones suscitadas por la pandemia. En este capítulo, el foco está puesto en analizar los espacios barriales en los que se sitúan las escuelas exploradas. Tal y como venimos desarrollando, concebimos a las escuelas como «campo[s] de mediación en el que coexisten y se entrecruzan dialécticamente distintas dimensiones que la configuran y la trascienden» (Achilli, 2009:146). Al ser las escuelas permeables a otras instancias sociales (Rockwell, 1997), resulta ineludible, por tanto, atender tanto la cotidianeidad barrial como las familias que habitan tales espacios.

Recuperando la tesis central que recorre este estudio sostenemos, ante todo, que el trabajo docente en contextos de pobreza urbana se va configurando cotidianamente según las distintas modalidades educativas en la que se inscriben las escuelas exploradas; esto es, escuelas comunes y de modalidad EIB. Seguidamente, que la temporalidad pandémica ha reconfigurado el trabajo docente cotidiano en el marco de un escenario contextual que combinó procesos de continuidad respecto de prácticas, actividades e interacciones previas, con transformaciones propias de dicha coyuntura. Sobre esta trama argumentativa, para el desarrollo de este capítulo partimos de reconocer que las particularidades de los espacios sociourbanos no sólo ingresan a los cotidianos escolares, sino que permean e inciden en el trabajo docente. Específicamente, planteamos que el trabajo docente se va configurando cotidianamente con las marcas de procesos barriales de profundización de la pobreza y de distintas violencias que experimentan las familias y las infancias escolarizadas.

En el apartado 3.1 contextualizamos la ciudad de Rosario y presentamos características generales del Distrito Oeste -referente socioespacial en el que se encuentran las escuelas en las que hemos profundizado el presente estudio- junto con indicadores e información actual que ponen de manifiesto procesos de profundización de la pobreza, fragmentación sociocultural y de agudización de distintas violencias. En el apartado 3.2 nos adentramos en la problemática de la pobreza urbana en estos contextos barriales. Específicamente, abordamos los modos en que

las y los docentes conciben y experimentan la pobreza y los sentidos que construyen en torno a ella. En el apartado 3.3 analizamos procesos de conflictividad barrial y distintas violencias, y cómo estas problemáticas permean los cotidianos escolares y el trabajo docente. ¿Qué sentidos y prácticas despliegan las y los docentes en torno tales problemáticas? En el apartado 3.4, indagamos la heterogeneidad de sentidos que las y los docentes construyen en torno a las familias de los niños y niñas, sus condiciones vitales de existencia y su participación en los procesos escolares. En este sentido, atendemos no sólo los que por más recurrentes terminan naturalizándose -las familias no se ocupan, no participan, no van a la escuela-, sino también aquellos sentidos que, realizados desde otras claves, ponen en cuestión o, al menos, permiten tensionar a los primeros. Por último, en el apartado 3.5, describimos el trabajo docente llevado a cabo durante la pandemia atendiendo las características barriales; por consiguiente, damos cuenta de las complejidades y transformaciones generadas en dicha temporalidad a nivel de los contextos barriales.

### **3.1 Rosario y sus «enclaves de pobreza»**

*«Creo que todas las escuelas, más allá de las zonas en que trabajemos, están atravesadas por problemáticas sociales» (Silvana, RNº13, 22/10/2019. T.E)*

El referente empírico del presente estudio lo constituyen, como indicamos, escuelas primarias públicas insertas en contextos de pobreza urbana de la ciudad de Rosario. En virtud de ese criterio, las y los docentes con los cuales trabajamos nos han permitido abarcar cinco de los seis Distritos en los que se subdivide la ciudad de Rosario: Sudoeste, Norte, Noroeste, Oeste y Sur. Es por ello que, en lo que sigue, situaremos a la ciudad de Rosario para luego, detenernos en el Distrito Oeste, contexto barrial donde hemos profundizado el trabajo de documentación etnográfica a partir del análisis en dos escuelas, una común y otra de la modalidad de EIB.

La ciudad de Rosario está ubicada a la vera del río Paraná, en el sur de la provincia de Santa Fe, República Argentina. Es cabecera del Departamento homónimo y centro del Área Metropolitana Rosario cuya población asciende, según los datos relevados por el Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda del año 2022, a 1.334.636 habitantes<sup>62</sup>, concentrando el 53% de la población total de la provincia de Santa Fe. Se trata de una ciudad, al igual que otras ciudades argentinas, donde la riqueza y la pobreza se entrecruzan constantemente combinando dentro de sí «por un lado una ciudad con gran desarrollo económico y urbanístico, con grandes

---

<sup>62</sup> Fuente: Censo nacional de población, hogares y viviendas 2022: resultados provisionales/ 1ª. ed. -Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos - INDEC, 2023

centros comerciales y operatorias inmobiliarias de alta gama, y por el otro, a su lado, villas y grandes sectores de población en graves condiciones de vulnerabilidad» (Charpentier, 2011:41).

Actualmente, un 33,2% de la población del Gran Rosario está en situación de pobreza y un 6,2% en condiciones de indigencia<sup>63</sup>. En otras palabras, 124.482 hogares son pobres mientras que 44.678 personas no llegan a cubrir la canasta básica. Datos que por sí solos, en línea con lo que propone Auyero (2007), resultan insuficientes para comprender las características específicas que asumen los «enclaves de pobreza urbana» así como las heterogéneas experiencias y estrategias que cotidianamente construyen quienes los/as habitan. Es por ello que procuraremos tender una «mirada multidimensional» (Kessler, 2014:33) sobre esta problemática atendiendo, no sólo la evidente desigualdad de ingresos, sino también la emergencia y persistencia de múltiples desigualdades (Kessler, 2019) y cómo éstas, fundamentalmente, son experimentadas, percibidas y resignificadas por los sujetos que transitan estos espacios sociourbanos<sup>64</sup>.

Resulta necesario articular esta mirada multidimensional de la desigualdad con conceptos como exclusión, pobreza, bienestar y condiciones de vida en general, dado que mientras el primero se vincula con procesos sociales más generales, los segundos permiten apreciar más claramente la situación de las poblaciones más vulnerables (Kessler, 2014:32)

La ciudad de Rosario se encuentra organizada territorial y administrativamente en seis distritos producto de una política de descentralización municipal iniciada en el año 1995. La misma buscó transferir «funciones, competencias y recursos desde una administración única o central hacia entes, ámbitos y organismos de menor jurisdicción territorial» (Municipalidad de Rosario, 2011:39. Libro PUR). Cada uno de los seis Distritos creados desde entonces -Distrito Norte, Distrito Oeste, Distrito Sur, Distrito Centro, Distrito Noroeste y Distrito Sudoeste- está compuesto por la suma de varios barrios y cuenta con un Centro Municipal de Distrito (CMD), el cual lleva a cabo diferentes funciones: centros comunitarios, administrativos y de servicios, centros de coordinación de políticas públicas, centros de cooperación de gestión mixta y de participación ciudadana (Municipalidad de Rosario, 2011).

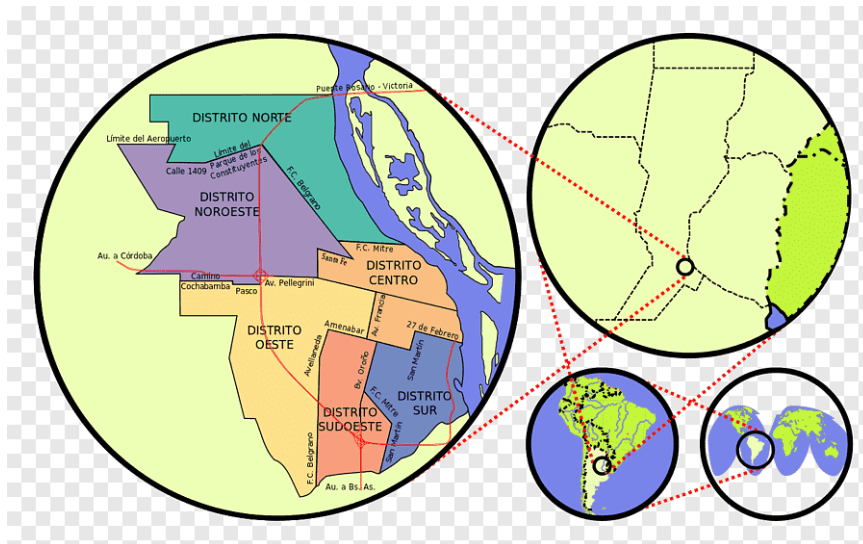
### Mapa 1. Ciudad de Rosario

---

<sup>63</sup> Situación de pobreza: hogares que no llegan a cubrir con sus ingresos la canasta básica total (CBT). Situación de Indigencia: hogares que no llegan a cubrir con sus ingresos la canasta básica alimentaria (CBA). La Canasta Básica Total se calcula a partir de la Canasta Básica de Alimentos con la inclusión de bienes y servicios no alimentarios como vestimenta, transporte, educación, salud.

[http://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/sociedad/cuadros\\_informe\\_pobreza\\_09\\_22.xls](http://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/sociedad/cuadros_informe_pobreza_09_22.xls)

<sup>64</sup> Cuando Kessler (2019) habla de «desigualdades persistentes» lo hace, no en el sentido de procesos que se suceden sin matices, sino dentro de los cuales se generan resistencias y configuraciones heterogéneas.



Fuente: <https://www.pngegg.com/es/png-dtetg>

El sentido de retomar esta política de descentralización urbana resulta útil para contextualizar las distintas escuelas exploradas las cuales, como dijimos, abarcan todos los distritos de la ciudad con excepción del distrito centro. Los diferentes barrios y asentamientos en los cuales se sitúan estas escuelas -muchos de ellos estratégicamente ubicados en cercanías a fábricas y centros de trabajo como el frigorífico Swift, metalúrgicas como Acindar, Cerámica Alberdi, el Mercado de Concentración de Fisherton, o bien, próximos al puerto o a las vías que cruzan la ciudad (Charpentier, 2011)- son: Santa Lucía, Las Flores; Barrio 7 de Septiembre; Barrio Toba Municipal; República de la Sexta; Ludueña; Barrio España; Villa Moreno; Tablada; Triángulo; Acindar; Stella Maris; Empalme Granero; La Bombacha; Saladillo; Mangrullo; Barrio Sindicato de la Carne; Barrio Aldea; Libertad; Villa La Cariñosa; Los Pumitas; Tío Rolo; Villa de la Vía Honda; Hostal del Sol; Domingo Matheu; Villa Centeno y La Canchita.

Por supuesto, cada uno de estos barrios y asentamientos presenta características particulares que los diferencia de los demás -desde sus propios desarrollos e historias locales, los diferentes niveles de consolidación del tejido urbano, hasta las condiciones socioeconómicas de los conjuntos sociales que los habitan-. Sin embargo, y a riesgo de caer generalizaciones demasiado amplias, interesa detenernos en aquellos elementos que permiten relacionarlos: «tenemos muchas cosas en común que nos unen» (Mara, RN°13, 22/10/2019. T.E); «si bien cada lugar tiene su propia impronta y una identidad que la caracteriza, hay ciertos patrones que se repiten casi sistemáticamente (...) las carencias de las que son víctimas (...) todas las problemáticas que trae aparejada la pobreza» (Romina. RN°6 07/07/2017. T.E). Esto es, en todos los espacios sociourbanos en los que hemos trabajado existen -y se multiplican- «enclaves de pobreza urbana» (Auyero, 2007) que se expresan, en nuestra geografía local, bajo la forma de



«villas», «asentamientos irregulares» (Auyero, 2007) o «bolsones de pobreza» (Bragos, et al., 2015). Estos espacios sociourbanos, que combinan una heterogeneidad de situaciones en cuanto a infraestructura -barrios populares urbanizados, viviendas construidas mediante políticas públicas, asentamientos irregulares con calles de tierra-, se caracterizan por tener un acceso deficiente, irregular o nulo a servicios básicos tales como agua potable, gas natural, energía o recolección de residuos.

A pesar de la remodelación geográfica [la urbanización del barrio] se puede decir que la gente vive en la ilegalidad, todos viven enganchados de la luz, falta de agua potable (Ramón, RNº15, 05/11/2019. T.E)

En la Escuela [X] durante muchos días en el año (a veces, semanas enteras) no tenemos agua potable, lo que para muchos significaría algo inmanejable e indignante es tomado por muchas familias como cotidiano [Sic] (Samanta, RNº2, 21/10/2016. T.E)

Como señalábamos, un gran porcentaje de viviendas presenta condiciones edilicias precarias, deficitarias o de hacinamiento, y muchos hogares no cubren las necesidades básicas: «En su gran mayoría son familias muy pobres» (Gabriela, RNº4, 28/10/2016. T.E); «asentamientos irregulares que se dispersan por todo el barrio» (Melisa, RNº60, 26/10/2022. T.E); «Las condiciones de habitabilidad [son] malas, que no tienen mesas, no tienen espacio» (Ramón, RNº17, 12/11/2019. T.E); «necesidades básicas insatisfechas (...) situaciones de pobreza y privaciones extremas» (Ramón, RNº15, 05/11/2019. T.E);

En cuanto al plano laboral, muchas de las personas que habitan estos barrios y enclaves, si bien «son trabajadores en su gran mayoría» (Kessler y Assusa, 2021:18), no suelen acceder a empleos formales, situación que puede prolongarse por considerables períodos de tiempo: «Los sectores más golpeados llevan dos o tres generaciones de padres que no trabajan» (Ramón, RNº15, 05/11/2019. T.E). Mejor dicho, los trabajos a los que acceden muchas personas en situación de pobreza son de carácter temporario, precario (Kessler y Merklen, 2013), «informal y mal remunerado» (Melisa, RNº60, 26/10/2022. T.E), debiendo recurrir a changas, al cirujeo o a tareas domésticas, fundamentalmente las mujeres, para poder subsistir: «amas de casa o realizan tareas como empleadas domésticas, peluquería» (Julia, RNº16, 05/11/2019. T.E). Es decir, se insertan en segmentos del mercado como, por ejemplo, la construcción, el empleo doméstico y el comercio, los cuales presentan los niveles más altos de informalidad laboral (Kessler y Assusa, 2021). Aunado a ello, las infancias también suelen contribuir a la economía familiar, sea yendo al centro a pedir -acompañados/as de familiares o amigos/as-, sea realizando pesados trabajos como, por ejemplo, estar «ochos horas haciendo ladrillos», tal como expresó una docente respecto de un alumno suyo de sexto grado, situación que pudo conocer a propósito de una evaluación Pisa:

Me acuerdo que era un cuadernillo tan que apuntaba tanto a cómo vivían... Y yo estaba sentada con dos... me acuerdo con uno le digo, preguntaba si trabajaba... "sí". ¿Qué haces? Dice: "hago ladrillos". ¿Y cuántas horas trabajas? Claro, un pibe que aprendió a leer en sexto (...) entonces le digo: ¿vos trabajas? "Sí", me dice (...) Digo, cómo esa situación me hizo conocer la vida de él y yo voy y le digo [a sus compañeras docentes]: ¿che, ustedes sabían que él está trabajando, trabaja más de ocho horas haciendo ladrillos no sé dónde y que se va en bicicle[ta]? (Lupe, RNº61, 03/11/2022. T.E).

Junto con estas ausencias o deficiencias en torno a los servicios básicos, al estado de las viviendas y a lo laboral, estos enclaves se caracterizan por contar en el radio con un puñado de escuelas -al menos una de nivel primario y un secundario, generalmente asociadas con «estigmas» e «imaginario[s] educativo[s]»<sup>65</sup>- algún dispensario o un Centro de Salud -en permanente contacto con personal escolar-, una plaza o playón municipal -generalmente en mal estado y que exhiben grandes montículos de basura-, un Centro de Convivencia Barrial, iglesias o templos -fundamentalmente pentecostales- y, con suerte, algún club o biblioteca popular.

En el mismo [el barrio] se encuentra el centro de salud [X] que trabaja de manera articulada con la escuela, el centro de convivencia barrial donde se realizan actividades de las que los alumnos de nuestra escuela participan (María Sol, RNº16, 05/11/2019. T.E)

La institución cercana es el centro de salud vecino, con el cual se mantiene una relación constante (Juana, RNº16, 05/11/2019. T.E).

Lógicamente, estas escenografías sociourbanas han ido transformándose con el transcurrir de los años presentando, en la actualidad, particularidades que las diferencian de lo que fueron décadas anteriores.

La cuestión de la pobreza urbana está castigando fuerte (...) se agudizó la problemática (...) De antiguos barrios de trabajadores a barrios de desocupados a barrios infectados de narcotráfico (Sandra, RNº1, 21/10/2016. T.E)

El alumnado de principios de la escuela X [creada en el año 1983 para «albergar a los hijos de trabajadores metalúrgicos»] (...) fue modificándose, en cuanto a cantidad y procedencia. Ya no es más un barrio de empleados metalúrgicos, por el contrario, hay muchas familias desocupadas, gente que no tiene trabajo, gente que cobra los planes, migran de un barrio a otro (Alejandra, RNº4, 28/10/2016. T.E)

Transformaciones barriales que necesariamente debemos inscribir en el entramado más amplio de políticas neoliberales que se vienen implementando en América Latina desde los años

---

<sup>65</sup> «Nosotros estamos estigmatizados porque recibimos lo peor del barrio. Aceptamos chicos con muchos problemas de conducta»; «por estas cuestiones de los imaginarios aquella escuela pasa a ser la de los inteligentes y la nuestra la de los burros» (Cecilia, RNº10, 10-04-2019. Entrevista). Tal como señalan algunas docentes, la construcción y circulación de imaginarios sobre las escuelas favorece la producción de «circuitos de diferenciación educativa» y, junto con ello, una fuerte «movilidad de la población infantil» en busca de evitar ciertas escuelas (Pallma y Sinisi, 2004:128). Sentidos y prácticas que, si bien las denominadas escuelas del centro tampoco quedan exentas, adquieren significados diferenciales según cada caso. «Según lo que circula, van a anotarse a otra escuela (...) "vos sos para esa escuela" (...) No queda nadie en el barrio. Yo voy caminando el barrio y veo que suben mamás para allá...»; «[Escuelas] con los estigmas (...) En general es así en todas las escuelas, inclusive las del centro. Ese tipo... eso parte del imaginario educativo... no se exime ninguna escuela, lo que pasa es que, bueno, en nuestro hay estigmas que tienen que ver con el contexto social que nos rodea» (Cecilia y Teresa, RNº10, 10-04-2019. Entrevista)

70 (Neufeld, Petrelli, Sinisi, Thisted, 2013; Achilli, 2010) y, sobre todo en Argentina, a partir de las reformas de los '90, configurándose en un país cada vez más desigual y fragmentado (Kessler, 2010).

No es el que el 32 [por ciento de pobreza] llegó ahora, sino que viene de muchísimos años atrás, el 35 y pico por ciento de pobreza habla de una situación casi estructural y que impacta fuertemente en la sociedad y, en el caso que nos interesa a nosotros, en nuestras instituciones (Bruno, RN°1, 21/10/2016. T.E).

Tal como señala Auyero (2007), la historia de estos «enclaves de pobreza» combina elementos de continuidad y discontinuidad. Las continuidades remiten, según el autor, a los efectos acumulativos de desventajas económicas que desde sus orígenes vienen experimentando algunos enclaves deviniendo, así, en espacios de pobreza «concentrada y crónica» (Auyero, 2007:24). Al mismo tiempo, hay discontinuidad en el sentido que esas mismas zonas han padecido una «nueva forma de destitución social en este ya antiguo enclave» como consecuencia de las políticas implementadas en la década de los '80 y los '90 en nuestro país (Auyero, 2007:24).

En la década del 80 (...) el impacto de la pobreza tuvo una cosa, así, muy brusco, de un impacto fuerte porque fue el proceso de hiperinflación, ¿no? Donde el empobrecimiento de la gente y todo lo de los sectores populares fue muy dramático. Ustedes saben (...) hubo fenómenos de saqueo, el fenómeno de una situación de mucha desestructuración social (Bruno, RN°1, 21/10/2016. T.E).

Las reformas neoliberales implementadas durante décadas en nuestro país han suscitado profundas transformaciones socioeconómicas tales como descentralización, ajustes estructurales, privatizaciones, desempleo, caída del salario real, baja del poder adquisitivo, generando procesos de fragmentación sociocultural como también, a nivel de las configuraciones cotidianas (Achilli, 1996). Dos de las situaciones aludidas por las y los docentes, falta de empleo y la presencia de migrantes internos en la ciudad -«llevan dos o tres generaciones de padres que no trabajan» (Ramón, RN°15, 05/11/2019. T.E); «en general viven de planes sociales y trabajos temporarios» (Mariana, RN°16, 05/11/2019. T.E); «muchas de ellas [las familias del barrio] son de Corrientes y de Chaco» (Mariana, RN°16, 05/11/2019. T.E)- se comprenden dentro de esta trama de transformaciones generales recién aludidas y, a escala de la ciudad de Rosario, en torno a dos procesos centrales. Por un lado, a las transformaciones en las relaciones socioeconómicas asociadas a los cambios del mundo del trabajo -desindustrialización y el consecuente aumento del desempleo- y, por otro lado, a los movimientos poblacionales entre espacios expulsores y espacios receptores de población (Achilli, 2000). Desde la década de los 60, y sobre todo durante los '80, Rosario fue uno de los grandes centros urbanos -al igual otras ciudades- que recibió migraciones internas desde provincias argentinas tales como Chaco, Corrientes, Santiago del Estero, Tucumán y Entre Ríos,

como también, de países limítrofes como Paraguay (Broguet y Rodríguez, 2022; Garbulsky, 1996). Procesos migratorios como consecuencia de una crisis de las economías regionales que, junto con la «relegación socioespacial» de muchos de estos conjuntos sociales (Wacquant, 2012:15), dieron lugar a la formación y densificación dentro de una misma ciudad de «enclaves de pobreza urbana» (Auyero, 2007; Sánchez, 2006; Programa Joven de Inclusión Socioeducativa, 2014). Tramas urbanas que remiten, a modo de segmentaciones diferenciadas, a heterogéneas ciudades: aquellas que pueden utilizar los bienes y servicios y aquellas que no (Achilli, 2000).

### 3.1.1 El Distrito Oeste

Si bien hemos recorrido escuelas insertas en distintos distritos, finalmente, focalizamos el trabajo de documentación etnográfica en dos de ellas, *María Teresa* y la *Escuela EIB*, ambas ubicadas en el Distrito Oeste de la ciudad de Rosario. Este Distrito ocupa el 22.5 por ciento del total de la superficie de la ciudad -43 km-, y es el segundo de mayor proporción luego del Distrito Noroeste<sup>66</sup>, con una población actual de 142.122 habitantes, según los datos publicados por el Observatorio Social de la Municipalidad de Rosario<sup>67</sup>. Se sitúa «prácticamente en toda su extensión hacia el oeste de la denominada “trunca ferroviaria” y hacia el sur de la Avenida Pellegrini, ocupando una amplia porción del territorio municipal atravesado por la Avenida de Circunvalación» (Bragos, et al., 2015:2).

Al interior de este Distrito, según los niveles de consolidación del tejido urbano y sus condiciones socioeconómicas, pueden distinguirse dos sectores: al este del Boulevard Avellaneda, un sector urbano que exhibe características sociourbanas semejantes a las que presenta el sur del Distrito Centro, con el cual limita; hacia el oeste del Boulevard Avellaneda «se despliega uno de los sectores urbanos más pobres de la ciudad, con puntos particulares en el territorio donde emergen los llamados “bolsones de pobreza”» (Bragos, et al., 2015:2).

Según los datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010 -los resultados del Censo 2022 aún son parciales-, el Distrito Oeste concentra, en relación con los demás Distritos, el mayor porcentaje de hogares sin recursos, corrientes y patrimoniales, el mayor porcentaje de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas, y el porcentaje más elevado de personas que no han podido acceder a estudios formales o que cuentan con una educación primaria incompleta (Bragos, et al., 2015). A su vez, más del 40 por ciento de su población se concentra en «asentamientos irregulares», los cuales presentan condiciones

---

<sup>66</sup> <https://datos.rosario.gob.ar/index.php/territorio/ciudad-de-rosario>

<sup>67</sup> <https://datos.rosario.gob.ar/territorio/poblacion>

constructivas deficitarias, de hacinamiento e instalaciones sanitarias inadecuadas (Bragos, et al., 2015).

En cuanto a su composición social, ambos barrios, tanto donde se sitúa la escuela *María Teresa* como la *Escuela EIB*, están conformados por heterogéneos conjuntos sociales, ciudadanos/as rosarinos/as, como provenientes de otras provincias y países limítrofes -Chaco, Formosa, Paraguay, Perú y Bolivia- (Bragos, et al., 2015). A los fines de precisar y diferenciar ambos contextos barriales, los cuales si bien se hallan en el Distrito Oeste presentan características particulares, nos detendremos brevemente en cada uno de ellos.

### **3.1.2 Acerca del Barrio *María Teresa***

En la actualidad, la escuela se encuentra emplazada en una ubicación diferente a la que tuvo en sus comienzos, allá por el año 1973. En aquel entonces, y durante más de 25 años, la escuela funcionó en un edificio situado en el viejo barrio *María Teresa*. «Un barrio muy humilde» (Luciana, RN°6, 07/07/2017. T.E) que se fue conformando durante la década de los '70 y '80 con la llegada de migrantes oriundos de Chaco, Corrientes y otras localidades de Santa Fe, quienes se asentaron sobre terrenos libres conformando, así, la villa *María Teresa* (Charpentier, 2011). Un asentamiento caracterizado por la alternancia entre casas precarias y algunas de bloques y ladrillos, por condiciones de hacinamiento y por la falta de servicios básicos.

Entre los años 1999 y 2000, por encontrarse en terrenos incluidos en proyectos de desarrollo vial, específicamente, la autopista Rosario-Córdoba, la escuela debió trasladarse, al igual que gran parte del barrio, a su actual ubicación, a unos dos kilómetros aproximadamente hacia el oeste de su ubicación original (para ver más sobre el complejo proceso de traslado ver Charpentier, 2011).

La escuela [María Teresa] privada estaba sobre la autopista. Cuando van a armar la autopista, cuando van a hacer la autopista, a la escuela la iban a cerrar. Bueno, se hace piquete, se hace una cosa conjunta con el barrio (...) entonces se traslada a esto. Esto era un casco de estancia. Y a la vez, la gente del barrio vino. Fue un logro entre el barrio y la escuela, que la escuela esté acá junto con el barrio (Luciana, RN°8, 18/09/2018. Entrevista)

El *nuevo barrio* *María Teresa*, «situado [cada vez más] en la periferia de la ciudad de Rosario», se caracteriza por poseer «una comunidad extremadamente pobre» (Luciana, RN°6, 07/07/2017. T.E). Combina viviendas tipo chalet construidas por la Dirección Provincial de Vivienda, calles pavimentadas, con villas y asentamientos irregulares -preexistentes y nuevos-, muchos de los cuales no tienen garantizados servicios esenciales como agua potable o transporte público: «mirá acá hay gente que (...) no tienen agua, tienen que caminar cincuenta metros los pibitos con el balde, entonces la ropa se va acumulando, la ropa la tiran» (Luciana,

RNº5, 11/11/2016. T.E); «muchos viven en casillas y tienen el baño afuera» (Andrea, RNº9, 10/04/2019. Conversación informal).

Tanto *María Teresa*, como los barrios aledaños, se compone, básicamente, por «asentamientos irregulares» habitados por familias que, en general, presentan un «alto grado de vulnerabilidad», conjugando múltiples problemáticas: «extrema pobreza», «marginalidad», «exclusión», «abusos», «desocupación», «analfabetismo», «adicciones», «bandas ligadas al narcotráfico» (Luciana, RNº6, 07/07/2017. T.E). Las actividades laborales a las que acceden se ven acotadas al ámbito de la construcción como albañiles, al servicio doméstico, realizan changas en el Mercado de Concentración de Fisherton, recurren al cirujeo o participan en la venta de sustancias ilegales: «Y ahora no tenés solamente los pibes, tenés familias que están dedicadas a eso. Porque es una fuente de trabajo» (Luciana, RNº8, 18/09/2018. Entrevista) - ampliaremos ello en el subapartado 3.3-

Además de un Centro de Salud, un Centro de Convivencia Barrial, algunas escuelas y comedores comunitarios, el barrio no cuenta con espacios públicos de esparcimiento más que un playón municipal: «no existen clubes ni instituciones que puedan ocuparse de la recreación y el ocio» (Charpentier, 2011:72); «no hay canchita de fútbol en el barrio ni tampoco una iglesia (...) el cura da misa en la escuela secundaria» (Luciana, RNº9, 10/04/2019. Entrevista). Acerca de las organizaciones barriales, se reconocen interesantes procesos de participación comunitaria bajo la forma de asambleas y mesas barriales en momentos previos y durante la relocalización - proceso que se extendió durante dos años- pero que no se sostuvieron en el tiempo; así como acciones colectivas como comedores y centros comunitarios que, en general, «se caracterizan por un alto grado de fluctuación e inestabilidad»: «para cada necesidad hay una experiencia de organización» (Charpentier, 2011:76).

La cuestión del transporte público constituye otra de las problemáticas que afectan al barrio desde su creación, dado que ha quedado prácticamente aislado del resto de la ciudad (Charpentier, 2011). No sólo las líneas de colectivo que ingresan al barrio son pocas, sino que sólo lo hacen en franjas horarias diurnas, interrumpiéndose el servicio durante la noche -igual que con los taxis, remises o ambulancias-: «el barrio está aislado, llega un solo colectivo y (...) no viene nunca» (Andrea, RNº9, 10/04/2019. Charla Informal); «Yo trabajo en [María Teresa] y [pasa] una sola línea de colectivo, a las 10 de la noche, tiene una frecuencia de mierda y hay que pasar sola por debajo de un puente» (Luciana, RNº3, 28/10/2016. T.E); «el barrio está... o sea, vos tenés esa entrada nada más, ¿viste? Acá, si pasa algo, no hay más colectivos, estás como

medio aislado (...) No viene la emergencia o puede llegar después de tres horas» (Luciana, RNº8, 18/09/2018. Entrevista).

Al mismo tiempo, este «enclave de pobreza» es y ha sido depositario de múltiples representaciones negativas asociadas a la violencia e inseguridad (Bayón, 2015; Araujo, 2019). Tal es así que, quienes habitan este espacio barrial, y por ende muchos/as de los/as que asisten a la escuela *María Teresa*, tienden a ser estigmatizados -desde ciertos medios de comunicación o sectores sociales- como presuntos o potenciales delincuentes o, cuando menos, son ubicados «en el lugar de “peligrosos”» (Luciana, RNº6, 07/07/2017. T.E),

El barrio [María Teresa] se inscribe en el imaginario colectivo de la ciudad como un espacio urbano peligroso donde no existe ley, portador de estereotipos negativos y valores no deseados para la vida de la ciudad (Charpentier, 2011:78)

### **3.1.3 Acerca del barrio Toba/Qom**

La conformación de este barrio como área de residencia tuvo lugar en los años 90, en el marco de un conjunto de políticas públicas municipales de relocalización impulsadas en respuesta al aumento de migraciones recibidas durante los 80 provenientes, fundamentalmente, de Chaco y de Corrientes, quienes emigraron en busca de mejores condiciones de vida -si bien Rosario ya venía recibiendo poblaciones migrantes desde décadas anteriores, en esa época se incrementaron significativamente- (Sánchez, 2006; Garbulsky, Achilli y Sánchez, 2000; Trincherro, 2010). En un primer momento, muchas de estas familias se asentaron en dos barrios de la zona noroeste de la ciudad, Travesía y J. J. Paso y Los Pumitas - aunque también se localizaron en otros barrios-. Luego, muchas familias fueron expulsadas, añadiéndole al «nomadismo étnico» experimentado previamente un nuevo «nomadismo de la pobreza» (Achilli, 2009:271).

No solamente el gran asentamiento era allá... Juan José Paso y Travesía, sino que algunos están todavía en Cerrito y Lima, que lo llaman “todo cerrito”, acá “villa banana”, hay gente todavía ahí... Cabin 9... Y... algunos fueron a Baigorria. Y bueno... entonces están todo esparcidos. Siempre el testimonio del año sesenta que estaban todos esparcidos, no había una sola comunidad, sino que a partir del ochenta sí... se sumó una gran masa acá en Travesía y Juan José Paso, ahí es donde se identificaron la comunidad. Sí hubo en Cerrito y Lima, pero nunca se identificaron como comunidades indígenas, eso es lo que yo escucho del testimonio de ellos, se negaron por miedo de discriminación... y otras cosas. Y siempre... pero son gente que mantienen la cultura, las creencias, pero la gran masa esta allá. Entonces, una parte vinieron, en el año... '91, una gran masa vinieron a este lado (Cristian, maestro idóneo, 15/03/2016. Entrevista. PV)

Fue en el marco de intensos procesos de lucha para lograr acceder a tierras y viviendas dignas cuando, en el año 1991, se creó un nuevo barrio municipal a través del Servicio público de la Vivienda con el objetivo de alojar familias de la comunidad Qom y apaciguar, además, «acontecimientos vinculados con la disputa por la ocupación de terrenos fiscales de la ciudad y

situaciones de convivencia con habitantes e instituciones del barrio donde mayormente se habían asentado los *qom* [en la zona noroeste]» (Broguet, 2022). Desde entonces, y hasta el día de hoy, en este barrio se ha producido un notable crecimiento de asentamientos irregulares:

se trata de un espacio sociourbano en acelerada expansión, a partir de relocalizaciones, migraciones internas y distintas formas de movilidad territorial, y en su crecimiento va concentrando un conjunto poblacional heterogéneo, con una amplia diversidad de procedencias étnicas, provinciales y de diferentes zonas de la ciudad (Sánchez, 2006:68-69)

[es] uno de los barrios donde se han asentado para la vivienda hace muchos años las comunidades originarias, entre ellas los Qom y Mocoví, quienes vieron la necesidad de abandonar sus lugares natales buscando nuevas oportunidades en la ciudad o bien fueron expulsados de sus tierras. Muchos de ellos han migrado desde la provincia del Chaco (Gastón: RN<sup>o</sup>4, 28-10-2016. T.E)

Por empezar, en este barrio la situación de las viviendas y el acceso a los servicios básicos se caracteriza por una «vulnerabilidad bastante grande, partiendo de la falta de agua en sus hogares» (Tomás, RN<sup>o</sup>26, 23/05/2020. WSP); «El barrio tiene muchas carencias, hay casillas de chapa que no tienen luz ni red de agua potable» (Valeria, RN<sup>o</sup>60, 26/10/2022. T.E).

El barrio en sí, es un barrio humilde y de características pobre. En lo que respecta a lo que entendemos como servicios básicos se encuentra en muy malas condiciones siendo deficitario principalmente el servicio de agua potable, el de cloacas, el de alumbrado público y el de recolección de residuos urbanos entre otros. Escaso cuidado de los lugares públicos, plazas municipales y playones para la distracción y recreamiento de las/os vecinos, lo cual margina la vida recreativa de la barriada quien debe conformarse con playones municipales destruidos x falta de mantenimiento y una sola plaza en permanente suciedad [Sic] (Gastón: RN<sup>o</sup>4, 28/10/2016. T.E)

Como parte de las escenas barriales cotidianas, es frecuente toparse con calles inundadas por roturas de caños que permanecen sin ser arregladas durante meses -situación que se vuelve paradójica en relación con la habitual escasez de agua que padecen las viviendas-, con semáforos y alumbrado público que no funcionan, cloacas desbordadas, basurales en esquinas y veredas, y grandes pozos que las y los vecinos cavan, justamente, para enterrar parte de los desechos. Sobre esto último una docente refería:

Daniela [una alumna de cuarto grado] dijo que en su barrio nunca vio mariposas, y que sería lindo que en vez de montones de basura habría plantas para que las mariposas coman y vuelen (...) Increíble como sale siempre el tema de la basura [Sic] (Valeria, RN<sup>o</sup>60, 26/10/2022. T.E)

En cuanto a la composición sociocultural del barrio, «no todos son de la comunidad [Qom]» (Alberto, maestro idóneo, RN<sup>o</sup>41, 08/04/2021. Entrevista), «además de las comunidades originarias se pueden identificar familias de origen paraguaya» (Gastón: RN<sup>o</sup>4, 28/10/2016):

Ponele un cincuenta por ciento es familia paraguaya y otro cincuenta por ciento criollo, digamos, criollo en el sentido de decir mezclado con gente correntina, gente acá de... rosarinos [...] la generación de ahora son la gente de ahora que ya nació acá en Rosario (Alberto, maestro idóneo, RN<sup>o</sup>41, 08/04/2021. Entrevista)



La situación socioeconómica de las familias, en general, «es de escasos recursos» (Tomás, RNº26, 23/05/2020. WSP). Se trata de «un contexto duro y plagado de desigualdades sociales» (Gastón, RNº4, 28/10/2016. T.E), en el cual las familias «viven en su mayoría de asignaciones, subsidios del estado, de changas, empleos temporales» (Maribel, RNº18, 12/11/2019. T.E), «venden cosas y cirujan en el centro» (Valeria, RNº60, 26/10/2022. T.E), concentrando elevados índices de desocupación o empleos informales. Entre aquellas estrategias y «economías ordinarias» que las familias llevan adelante para «ganarse la vida» (Narotzky, 2015), docentes e integrantes de la comunidad, afirmaron:

La mayoría de la gente acá (...) o son artesanos, hacen su trabajo para poder ir a vender, y otros viven del cirujeo y van a pedir (Alberto, maestro idóneo, RNº41, 08/04/2021. Entrevista)

La gente vive del cirujeo, las hermanas van a vender canastos, artesanías (...) no tienen trabajo en blanco, no tienen trabajo seguro y ellos viven del día a día (Sofía, maestra idónea, RNº41, 08/04/2021. Entrevista)

Otra actividad de la que participan muchas familias del barrio para ganarse la vida, «inclusive vienen de distintas partes de la zona», es la feria «El Pozo» (Alberto, maestro idóneo, RNº41, 08/04/2021. Entrevista). Esta feria consiste en un gran conjunto de puestos, mesas y tableros que se organiza todos los fines de semana «para poder vender», situada en un terreno desocupado junto a una de las avenidas que circunda al barrio: «una saladita, algo así» (Hernán, maestro idóneo, RNº41, 08/04/2021. Entrevista).

-Alberto: Es similar a La Salada de Buenos Aires, pero acá le dicen [El Pozo]... y ahí bueno, ahí van gente de la comunidad a poner sus trabajos y no sólo de la comunidad sino también vienen de distintas partes de la zona de acá de Rosario para poder vender en la feria, es una feria, es un mercado negro...

-Victoria: Es gigante, es grande, ¿eh?

-Alberto: Es grande

-Hernán: Si

-Alberto: Se extendió (RNº41, 08/04/2021. Entrevista)

Un aspecto a destacar respecto de la comunidad Qom que vive en Rosario es que sostiene «un fuerte lazo con la comunidad qom de Chaco, por lo cual varias veces en el año viajan llevando cosas que juntan para familiares, en muchos casos siguiendo el calendario de cosecha para también trabajar» (Valeria, RNº60, 26/10/2022. T.E). Debido a esto, una maestra idónea refería: «En realidad acá en el barrio todos los fines de semana son los que se van y vienen, se van y vienen» (Sofía, maestra idónea, RNº41, 08/04/2021. Entrevista).

Por último, en relación con el ámbito de la educación formal, las y los docentes expresan que muchas familias «no están alfabetizadas» (Marina, RNº27, 26/05/2020. WSP) o «no han terminado sus estudios primarios» (Maribel, RNº18, 12/11/2019. T.E); «este es el tercer año que estoy con el mismo grupo... entonces yo conozco y la mayoría de los papas, casi un 60, 70 % son

analfabetos» (Valeria, RNº61, 03/11/2022 T.E). No obstante, pese a las complejas condiciones socioeconómicas y dificultades cotidianas que, indudablemente, atentan contra cualquier continuidad en los procesos de escolarización de las infancias, encontramos que la escuela es valorada positivamente por integrantes de la comunidad en tanto herramienta que posibilita cierta movilidad social ascendente: «la base es la educación» (Sofía, maestra indígena, RNº41, 08/04/2021. Entrevista)

Siempre digo a los chicos de la comunidad: estudien, estudien, estudien, que es algo bueno, que les va a llevar a algo bueno (...) yo soy egresada de esta escuela... entonces es como que yo di ese paso (...) cuando pueda, quiero estudiar las leyes indígenas... seguir escalando [...] Yo, como mujer indígena, como aborígen, yo siempre digo: nosotras las mujeres aborígenes podemos (...) tenemos esa capacidad como todo ser humano pero a veces nos faltan las herramientas (Sofía, maestra indígena, RNº41, 08/04/2021. Entrevista)

[pude] terminar séptimo grado (...) me anoté en el secundario, el secundario me resultó todo un desafío porque se me complicaba más (...) ahí ya no podía absolutamente pedir de mi familia porque eran cosas difíciles... Me arreglaba como yo podía (...) y bueno, y terminé el quinto año. Me puse a hacer otro desafío más, un escalón más, hice el profesorado de educación física... hice dos años y quedé ahí, estancado ahí. Y bueno, hasta que tuve la oportunidad de hacer este curso, que es maestro idóneo, en el Normal 3, que nos llevó tres años para poder terminar. Bueno, me puse la meta, bueno (...) Y bueno, y hoy por hoy, damos gracias que tenemos un trabajo, que nos pudimos recibir y tenemos un trabajo digno (Alberto, maestro idóneo, RNº41, 08/04/2021. Entrevista).

### **3.2 Trabajo docente y pobreza urbana**

Las transformaciones históricas, políticas, económicas, ambientales y socioculturales de los espacios barriales y de los grupos familiares ponen de manifiesto un núcleo en el cual interesa detenernos: «cómo entra la vida en las escuelas» (Bruno, RNº1, 21/10/2016. T.E). Así pues, nos interrogamos ¿de qué modos permea el espacio barrial los cotidianos escolares y, más precisamente, la dinámica del trabajo docente? ¿Qué supone para las y los docentes trabajar en escuelas insertas en contextos de pobreza urbana? ¿Qué sentidos construyen en torno a la problemática de la pobreza? ¿Qué desafíos identifican que se les presentan a diario? ¿Qué los/as motiva a permanecer -o no- en estas escuelas?

Como precisamos anteriormente, el trabajo de campo etnográfico realizado para el presente estudio se inició en el año 2016. Pocos meses habían transcurrido de aquella elección a nivel nacional realizada en noviembre de 2015 en la cual Mauricio Macri, empresario de derecha y líder de la alianza política «Cambiamos», ganó las elecciones presidenciales poniendo fin, con ello, a un período consecutivo de tres gobiernos kirchneristas (2003-2015). Un proceso similar al de otros gobiernos progresistas de la región los cuales, asediados por el aumento de la incidencia de la pobreza, entre otras cosas, «experimentaron derrotas electorales atravesadas por distintos tipos de “votos protesta” (Lustig, 2020), que abrieron las puertas a un nuevo giro

hacia la derecha en la región y a la reemergencia de renovados proyectos de restauración neoliberal» (Kessler y Assusa, 2021:17).

Por aquel entonces, -y con los recaudos de evitar caer en la «fetichización numérica» del dato (Kessler y Assusa, 2021:10)- los índices de pobreza se ubicaban por encima del 30 por ciento<sup>68</sup>, situación que las y los docentes visualizaban como algo problemático que afectaba directamente a los barrios populares y asentamientos donde trabajaban:

El barrio está, lo que dice la compañera es cierto, se han agudizado los problemas sociales han entrado a lugares bastante más escabrosos de lo que era años atrás cuando empecé a trabajar (Nicolás, RN°1, 21/10/2016. T.E)

En el barrio nuestro es el tema... el problema principal que nosotros tenemos, es el tema de la pobreza y el narcotráfico (Sandra, RN°1, 21/10/2016. T.E)

La situación de ellos es realmente de pobreza de la mayoría, los chicos no vienen a la escuela porque no tienen zapatillas, porque no tienen ropa, porque tienen pilas de ropas que van tirando porque no tienen cómo lavarla porque agua no tienen lavarropas porque viven 10 [personas] en una casita de 4 x 4 con techos de chapa, sin pisos (Gisela, RN°1, 21/10/2016. T.E)

Escenario que, según advertimos a lo largo de nuestra investigación, fue agudizándose año tras año: «[Se conjuga] la pobreza estructural que ya existía y los nuevos pobres (Ramón, RN°17, 12/11/2019. T.E)»; «En nuestra escuela se ve profundamente la crisis económica. Porque ha venido cada vez más denigrándose» (Claudia. RN°10, 10/04/2019. Entrevista); «Hace muchos años que trabajo en estas escuelas... no avanzamos... la pobreza sigue avanzando» (Cecilia, RN°57, 19/10/2022); «vos vas a la casa y no tienen cama o viven con el perro en una cosa... de... en una hamaca» (Lupe, RN°61, 03/11/2022. T.E).

Partiendo de considerar a la pobreza, en línea con lo que proponen Kessler y Assusa, «como un subproducto de la desigualdad» (Kessler y Assusa, 2021:10), no podemos ignorar una doble situación. Por un lado, que Argentina, en tanto país perteneciente a América Latina y el Caribe, integra la región más desigual del planeta. Junto con ello, el hecho de que es una de las naciones más igualitarias dentro de la región más desigual del mundo, con la mayor reducción de la desigualdad de ingresos entre los años 2000 y 2010 según el coeficiente de Gini (Kessler y Assusa, 2021; Benza y Kessler, 2020). Aun así, es necesario resaltar que, pese a una mejora gradual en la inclusión social y de coberturas básicas en educación, salud, vivienda, ingresos y trabajo en el período comprendido entre los años 2003 y 2014, «la desigualdad en la distribución

---

<sup>68</sup> Cuando Kessler y Assusa (2021) advierten sobre la «fetichización numérica» del dato refieren a la manifiesta politización del debate y al tratamiento mediático dado al tema de la pobreza, sobre todo a partir de la intervención del INDEC en 2007, haciendo oídos sordos a los importantes cambios metodológicos en la captación de la pobreza tanto en lo referente al diseño de la encuesta y su aplicación (2003), como en relación a la construcción de la canasta básica y la posterior producción del índice (2016); poniendo el acento sólo en el crecimiento o la disminución de la pobreza en términos porcentuales.

de los ingresos no sólo sigue siendo alta» sino que «no se ha reducido la desigualdad en la distribución de la tierra, en la distribución de patrimonio, en desempeños escolares» (Kessler y Assusa, 2021:10). Ello nos lleva a plantear, de manera más ajustada, que independientemente de que Argentina pueda alistarse dentro de los países más igualitarios de la región en términos de distribución individual del ingreso monetario (Pérez y Barrera, 2012; Félix, López y Fernández, 2012), la tendencia que caracterizó al periodo señalado, en verdad, ha sido una «disminución de las desigualdades»; esto es, una «disminución de la exclusión» más que un «real avance en términos de igualdad» (Kessler y Assusa, 2021:16). Si bien algunos indicadores de salud, educación, vivienda o trabajo mejoraron en términos absolutos -es decir, las formas más extremas de exclusión social se redujeron-, «la década en la que se sostuvo este proceso no alcanzó para construir modificaciones de peso en la estructura productiva, que rompieran con una configuración sociolaboral que asocia bastante sólidamente sectores o ramas económicas con desiguales niveles de productividad a condiciones laborales y de protección social también muy desiguales entre sí» (Kessler y Assusa, 2021:32).

Lo cierto es que, si tal como expresó una docente, la escuela es «caja de resonancia» de lo que sucede en el barrio (Sandra, RN°1, 21/10/2016. T.E), se vuelve una evidencia el hecho de que la persistencia o profundización de determinadas desigualdades a causa de situaciones estructurales que no pudieron modificarse afecte no sólo la vida barrial y familiar, sino, también, a las escuelas: «A medida que se fue degradando la sociedad, la escuela también, como fueron los barrios donde están todas estas escuelas, los barrios obreros, y ahora son barrios de ¿cómo se dicen? de la periferia» (Sandra RN°1, 21/10/2016. T.E). Durante los años que siguieron al 2016, documentamos situaciones críticas acaecidas en el ámbito escolar a raíz de procesos de profundización de la pobreza. Niños y niñas que no iban a la escuela porque no tenían zapatillas o útiles escolares o que, si asistían, manifestaban tener hambre o no haber comido el día anterior; es decir, comedores escolares llenos: «No están yendo porque no tienen útiles ni zapatillas (...) yo hacía mucho tiempo que no lo veía» (Claudia, RN°10, 10/04/2019. Entrevista); «el 2016 nos había pegado bastante complicado (...) teníamos los comedores llenos (...) Hoy estamos no mejor... pero bueno, no estamos perdiendo la matrícula, los chicos están dentro de la escuela» (Luciana, RN°19, 26/11/2019. T.E).

La situación social se agudizó entonces ellos, por ejemplo, turno mañana desayuna, el primer ciclo, a media mañana recibe un refuerzo (...) que puede ser una fruta o algo como para que lleguen a la tarde, mediodía. Y lo mismo pasa a la tarde (Luciana, RN°8, 18/09/2018. Entrevista)

Nosotros tenemos chicos que realmente, en nuestra escuela, tienen hambre [lo dice enfáticamente], hay hambre. A las 11: “seño y el comedor?”, “y hoy que comemos?”, “y hoy que comemos?”, “y hoy que comemos?”, desde las 11... a las 12 que van al comedor, no piensan en

otra cosa que en almorzar. Y no es que uno los está crucificando, es cómo está la situación social (Guadalupe, RNº13, 22/10/2019)

Las familias están estalladas, nuestras familias no estallan, pero están al límite, depende de la situación de cada uno. Entonces, esas familias en esos contextos ya están estalladas (Claudia, RNº10, 10/04/2019. Entrevista)

Más aún, durante el año 2019, algunas docentes reconocían que la situación de pobreza no impactaba sólo en la vida de las familias que habitaban estos contextos, sino que se trataba de una problemática que también las incluía a ellas. Ello se hizo visible, por ejemplo, cuando a principios de ese año se dispusieron, como es habitual, a recolectar útiles, ropa y zapatillas para distribuir en sus escuelas: «Hay una realidad que no sólo afecta a nuestros alumnos sino afecta lo que uno consigue. Yo normalmente consigo un montón de cosas, este año no conseguí nada (...) Ni siquiera de mi propia casa» (Cecilia, RNº10, 10/04/2019. Entrevista).

-Claudia: Este año arrancamos manguendo guardapolvos y útiles escolares y zapatillas. Estuvimos todas buscando, consiguiendo eso para los pibes (...) No están yendo porque no tienen útiles ni zapatillas (...) yo hacía mucho tiempo que no lo veía, esto de que nosotras estemos buscando zapatillas, útiles, guardapolvo... Lo hemos hecho siempre pero este año ha sido eh...

-Cecilia: Además, hay otra realidad. Yo le pedí a mis amigas zapatillas para la escuela y me mandaban los bolsones de zapatillas. Este año no nos mandaron los bolsones... o sea

-Claudia: Ah... eso también, claro

-Cecilia: Hay una realidad que no sólo afecta a nuestros alumnos sino afecta lo que uno consigue. Yo normalmente consigo un montón de cosas, este año no conseguí nada.

-Claudia: Claro

-Cecilia: Ni siquiera de mi propia casa, porque mis útiles son los mismos del año pasado. Si no, todos los años comprábamos nuevos y regalaba (...)

-Cecilia: Así que, se consigue poco también (RNº10, 10-04-2019. Entrevista)

De modo tal que, el aumento de la desigualdad social y la pobreza fue permeando, a lo largo de estos años, la vida cotidiana tanto de las familias de los niños y niñas que asisten a estas escuelas como la vida de las/os docentes: «Estamos todos inmersos en una situación social y no nos es ajeno» (Matías, RNº1, 21/10/2016. T.E).

Ahora bien, dado que «La pobreza implica millones de cosas» (Cecilia, RNº57, 19/10/2022), nos interrogamos, ¿qué sentidos elaboran las y los docentes en torno a ella? ¿Visualizan esta problemática como algo que les es ajeno, que les ocurre a otros/as o, por el contrario, como algo que también los/as incluye? A propósito de esto, encontramos que son muchas las y los docentes que se reconocen como parte de ese contexto de pobreza en el que ubican a las escuelas, a las infancias y a sus familias: «Nosotros también somos parte de esa pobreza» (Lorena, RNº57, 19/10/2022. T.E); «el contexto donde están viviendo los chicos, [es un] contexto que también nos incluye. ¿Quién es y quién no es pobre?» (Josefina, RNº57, 19/10/2022. T.E); «[somos] trabajadores y trabajadoras asalariados mal pagos» (Juan, RNº6 07/07/2017. T.E); «Nosotros tenemos no sé qué cantidad compañeros debajo de la línea de

pobreza» (Luciana, RNº9, 10/04/2019. Entrevista). Algunas/os docentes destacan, por un lado, que la posibilidad de «asumirse como trabajador[es] con el mismo destino que los otros trabajadores», *asumir* «ese rol», permite vislumbrar que, en verdad, la pobreza no constituye una realidad tan lejana:

No hay una distancia enorme, el otro vive un cacho más pobre, por... así también podríamos vivir nosotros y, a lo sumo, se ejerce la piedad... desde otro lugar (...) qué es ser trabajadores (...) si no tenemos asumido ese rol, del trabajador, vamos a hablar del contexto de pobreza como algo que le sucede a otros (...) Los docentes somos... qué sé yo... ¿navegan en yate? ¿viven en dónde? ¿Tienen varias casas? Es muy... molesto... asumirse como trabajador con el mismo destino que los otros trabajadores (Clara, RNº19, 26/11/2019. T.E)

Por otro lado, manifiestan que las problemáticas barriales que atraviesan estos contextos urbanos también impactan sus propias experiencias cotidianas ya que, descontando la situación de aquellos/as docentes que viven en el mismo barrio donde trabajan, el sólo hecho de arribar a algunas escuelas puede llegar a constituir todo un desafío si el barrio se encuentra excluido ante la falta o intermitencia en el servicio público de transporte: «muchas veces los maestros llegan tarde porque el colectivo lo deja en Circunvalación y tienen que caminar esas cuadras» (Luciana, RNº9, 10/04/2019. Charla informal); «podés estar una hora esperando el colectivo» (Andrea, RNº9, 10/04/2019. Charla Informal).

Cuando señalamos en el Capítulo I sobre la existencia de cierta tensión entre aquellos/as docentes que se perciben como pertenecientes a «la guardia vieja» distanciándose, así, de los «compañeros golondrinas», subrayamos que muchos/as manifestaban elegir, apostar o permanecer en estas escuelas, constituyendo éste un elemento que permitía diferenciarlos/as de aquellos/as que, por el contrario, se trasladan permanentemente. Lo que interesa recuperar de este núcleo tensional son los argumentos esgrimidos por aquellos/as docentes que *eligen* o simplemente continúan trabajando durante largos años en escuelas situadas en contextos de pobreza. Y es que, más allá de las singularidades que lógicamente operan en cada una de estas decisiones, «soy ex alumna de la escuela donde trabajo» (Melisa, RNº57, 19/10/2022. T.E); «[es por] una cuestión afectiva y familiar» (Carina, RNº10, 10/04/2019. Entrevista), o por las facilidades para escalafonar, en ocasiones, encontramos que algunas elecciones están permeadas no sólo por aquello que sienten que pueden aportar como docentes -además de contenidos y conocimientos- sino también, por lo que consideran que les confiere a ellas/os como sujetos el desempeñarse en estos contextos. En relación al primer escenario, las y los docentes refieren: «puedo en algo cambiar la vida de mis alumnos» (Lorena, RNº57, 19/10/2022. T.E); «poder salvar a nuestros pibes (...) poder rescatar a los pibes y decirles (...): no todo está perdido» (Carla, RNº19, 26/11/2019. T.E); «ellos me necesitan» (Maribel, RNº57, 19/10/2022. T.E). En cuanto al segundo escenario, subyacen valoraciones asociadas a lo que les

otorga a ellos/as como sujetos el hecho de trabajar en estos contextos y que, *en escuelas del centro*, difícilmente recibirían.

Elegí trabajar en estos contextos porque recibí otras cosas. Poder elegir en estos contextos... todas las mañanas tomarme el colectivo y caminar el barrio todo el día. Muchas cosas pasan cuando uno elige trabajar en estos contextos... sos útil... tal vez en el Normal 1 cumplo mi rol docente pero no me voy a sentir completa (Cecilia, RN°57, 19/10/2022. T.E).

Me quedo porque me gusta. Soy de afuera, soy de Carcarañá. Viajo todos los días y creo que trabajar en estos contextos, nos hace crecer... en la profesión (Karina, RN°13, 22/10/2019. T.E)

Es cierto que trabajar en estos contextos tan desfavorables implica un mayor esfuerzo para lxs maestrxs pero también es cierto que la satisfacción que se experimenta nos da las fuerzas para seguir adelante y querer ir por más [Sic] (Romina, RN°6 07/07/2017. T.E)

-Maribel: Me llena de alegría dar clase

-Nancy: Haces una clasecita y te vas con el alma llena

-Maribel: Te llevas otras tantas cosas (RN°57, 19/10/2022. T.E)

-Cecilia: Claro, a mí me parece que elegir esos lugares tiene un plus...

-Claudia: Claro

-Victoria: Como, por ejemplo, ¿qué plus te da? (...)

-Cecilia: Me parece que por ver a la gente desde otro lugar. Que no sea el que impone un mandato social. Acá están los buenos, acá están los feos, acá están los negros... acá estamos nosotros, en este lugar. Me parece que no cualquiera tiene esa suerte (RN°10, 10/04/2019 Entrevista)

Lugares de trabajo que sostienen, aun cuando desde sus entornos más cercanos esto pueda llegar a ser cuestionado: «algunos me dicen ¿qué haces trabajando ahí? Te van a matar» (Lorena, RN°57, 19/10/2022. T.E); «tengo todo mi entorno diciéndome: “basta, ¿cuándo te vas a ir de la escuela? basta de tanto sacrificio, de tanto...” por los problemas de salud que tengo, de viajar tanto, porque viajo muchísimo en el día» (Claudia. RN°10, 10/04/2019. Entrevista).

De cualquier modo, encontramos que algunos de los argumentos esgrimidos que hacen de sustento para *elegir* trabajar en estos contextos, también han sido puestos en discusión por otras/os colegas docentes quienes, en sentido contrapuesto, plantearon: «no me mueve la caridad, no creo que soy mejor persona» (Lupe, RN°59, 26/10/2022. T.E).

Primero, nosotros como docentes, no somos apóstoles ni la segunda madre. Segundo, creo que tenemos que tener un límite en nuestro trabajo, claro, me parece que tenemos un límite en esto... ¿No? Y... somos maestros que nuestra tarea es transmitir conocimiento y me parece que esa es nuestra tarea (Ramón, RN°15, 05/11/2019. T.E)

Yo noto muchas veces en algunas compañeras, en el sentido de no saber de que el rol docente es, por sobre todas las cosas, ¡¡un rol social!! [lo dice con énfasis] Y lo que nos mueve... Y yo aquí me paro y lo digo yo, de trabajar y elegir estos contextos es la justicia social. No me mueve ni... no me mueve un apostolado, no me mueve la caridad, no creo que soy mejor persona sino simplemente es justicia social. Yo quiero vivir en una sociedad de derecho no de privilegio (Lupe, RN°59, 26/10/2022. T.E)

Salvando estas distancias en torno a qué es lo que los/as *mueve a elegir* estos contextos, en muchos/as docentes subyace, implícita o explícitamente, una estrecha relación entre la tríada trabajo docente-pobreza-compromiso: «al hacer tantos años que estamos en la escuela (...) estamos muy comprometidas con esa realidad» (María, RN°1, 21/10/2016. T.E); «tenemos que estar bien preparadas para todos los niños de cualquier sector, pero en las zonas vulnerables mucho más tenemos un compromiso» (Valeria, RN°13, 22/10/2019. T.E); «se te accidenta un hijo y vos lo llevas al sanatorio. Entrás, pagas (...) Yo qué sé... hay pibes que la tienen más fácil» (Luciana, RN°8, 18/09/2018. Entrevista). Un compromiso, y una solidaridad, podríamos agregar, que directa o indirectamente hemos documentado en numerosas circunstancias. Sea cuando planifican sus clases un sábado por la tarde o se quedan armando los disfraces para los actos escolares hasta pasada la medianoche; cuando se adentran en barrios «difíciles» y en ocasiones desconocidos, para visitar a las familias de niñas y niños; cuando mantienen contactos constantes con el centro de salud para dar seguimiento a determinados tratamientos, cuando llevan en sus autos particulares a algún niño/a accidentado -y a su mamá- porque conocen que difícilmente llegue la ambulancia; cuando buscan a los/as estudiantes que se quedaron dormidos para evitar que se pierdan de una excursión programada; cuando participan de procesos de formación que no les proporcionan certificados ni puntajes, como ha sido el Taller de Educadores del año 2016 los días viernes por la noche<sup>69</sup>:

Me parece que somos todos locos porque estar viernes en este horario apostando a que nadie nos está pagando, nadie nos está obligando y venir acá es un plus. Reconozco que hay un montón de gente loca como yo o que somos todos locos (María, RN°5, 11/11/2016. T.E)

[por un niño que se había accidentado en la escuela] Hay otras cosas en juego. Cargas a la mamá y al nene y lo llevas (...) Después lo fuimos a visitar, siempre hacemos eso. Vamos, lo visitamos, este año un nene se quedó prendido de un cable y se quemó la mano, todo, estaba internado también, lo hemos ido a visitar también. Eso lo hacemos siempre, que son cosas que no están en ningún lado, pero lo hacemos la mayoría (...) No lo hacés por tener, pero lo haces por... viste, cosas de solidaridad, yo qué sé. Como lo hago yo, lo hacen un montón de escuelas de la periferia, te digo. Un montón esto de andar con fideos, con jaimitos, viste... o andar con los pibes (Luciana, RN°8, 18/09/2018. Entrevista)

Tal como vemos, estos complejos y desiguales contextos pueden interpelar a las y los docentes en múltiples sentidos. Reconocen que se trata de realidades «muy difíciles», «chocante[s]» pero que procuran «entender»: «quiero poder entender el contexto que es difícil, es chocante» (Maricel, RN°57, 19/10/2022); «[es] un contexto duro y plagado de desigualdades sociales» (Gastón, RN°4, 28/10/2016. T.E). En busca de «justicia social» y «justicia curricular», muchos/as docentes a lo largo de sus experiencias van construyendo un compromiso con la

---

<sup>69</sup>El hecho de que el T.E no acreditara puntaje ha formado parte de los criterios del programa, en todas sus ediciones -en sintonía con las experiencias previas.-



comunidad escolar y con las familias que, en muchos casos, puede llegar a trascender el ámbito estrictamente laboral o escolar implicándolos en algo mayor: «somos militantes»; «somos referentes del barrio».

Damos un montón de cosas para que los chicos estén mejor y somos como comprometidos con nuestro trabajo, somos comprometidos con el barrio, pero ese compromiso con el barrio no es solamente ir a trabajar a la escuela, porque ese es mi laburo, como trabajador... La labor con el barrio es implicarme, a ver, si al chico ese le hace falta, no está viniendo a la escuela, y bueno, tratar de ver con la trabajadora social, o con la médica del centro de salud, ver si se puede rastrear alguna historia clínica a ver qué problema está pasando... Nosotros por lo menos allá en el barrio lo podemos hacer (Gastón, RNº1, 21/10/2016. T.E)

Es imposible despegar el sentimiento y el cuerpo... de la escuela y de nosotros que somos, además, muchos, muchas de nosotras, somos militantes (...) Por eso digo 'el cuerpo' no es menor, lo que nos pasa, físicamente, emocionalmente, psíquicamente... no por nada yo hoy estoy en tareas definitivas, diferentes definitivas... en la pasiva (Claudia, RNº19, 26/11/2019. T.E)

El maestro en este tipo de escuelas pone el cuerpo en ese barrio y en esa escuela... Yo llevo años, años en la escuela... y es como... un montón, no elijo trasladarme, no elijo... tenemos, la venimos peleando... somos referentes del barrio, hacemos política cuando damos clase entonces hacemos política en el barrio, también. Pero ese trabajo que se hace en la escuela, en la base, lo colectivo, todas estamos comprometidas y todos estamos puestas con la misma camiseta, con las mismas ideas y con el mismo empuje (Luciana, RNº19, 26/11/2019. T.E)

Al mismo tiempo que visualizan la necesidad de comprometerse e implicarse, no sólo en su trabajo en tanto docentes sino, en un sentido más amplio, con las problemáticas barriales, advierten las restricciones de ello; esto es, que con el compromiso sólo no alcanza: «Nosotros como docentes tenemos, como todos, como todos en su trabajo, tiene un cierto grado de compromiso y participación, pero también tiene una restricción a la hora de hacer transformaciones. A veces las cosas son en cuotas, muy en cuotas, muy en cuotas» (Gastón, RNº19, 26/11/2019. T.E). Señalan, además, que el compromiso no es algo asumido por todos/as los/as colegas docentes o, al menos, no en el grado que algunos/as pretenderían: «No es por ser malo, pero no todos los docentes tienen las mismas ganas que... determinado grupo que tienen el compromiso para poder hacer determinadas cosas» (Gastón, RNº19, 26/11/2019. T.E)

-Cecilia: Lamentablemente (...) es ver gente que no entiende el espacio donde está trabajando. ¡Elegiste trabajar en este contexto!... No puedes, ¡perdón! no sé... ¡No podés desatenderte de las situaciones de cada pibe! "Y, no sabe nada, que se quede de grado", "uh, no hace nada". Bueno, pero ¡por qué no lo hace! [lo dice enfáticamente]

-Josefina: (...) tengo compañeras muy así...

-Cecilia: Sí... eso creo que es de lo que más reniego. Porque de lo otro, vos elegiste la escuela adonde estás, elegís la población, pero cuando tenés que ver a tu otro, a tu par, que no comprende la situación y que está pidiendo cosas que son imposibles... Y, en eso entra esto: "y los pibes y no vienen a clases" ... "Bueno! está trabajando... ¡mechale una falta cada tanto! (RNº59, 26/10/2022. T.E)

Conjuntamente con cierta inquietud por entender el contexto, muchos/as docentes procuran encontrar o construir, individual o colectivamente, herramientas que les permitan manejarse en estos contextos sin «caer o sumergirse en la naturalización de lo cotidiano»

(Laura, RN°1, 21/10/2016. T.E) y, todo ello, sin dejar de lado su «función» como docentes: «darle, digamos, a la realidad social un carácter pedagógico» (María, RN°1, 21/10/2016. T.E).

Porque cuando nos sentamos a hablar con los compañeros y empezamos a escuchar las diferentes situaciones parece que son, que no hay solución alguna... sin embargo, en lo cotidiano, en lo que poquito que se puede hacer, se pueden ir resolviendo cosas... Es cuestión de, bueno, de... alimentarse de esa teoría, pero también, de compartir con los compañeros y poder buscar esas soluciones a esos conflictos sin olvidarse cuál es nuestra función (Romina, RN°19, 26-11-2019. T.E)

El ritmo cotidiano que imponen las complejas realidades escolares, en ocasiones, colaboran para que se produzca cierto desplazamiento de la «función» o el papel de los y las docentes en pos de atender aquellas urgencias que se les presentan a diario: «lo urgente no deja tiempo a lo importante (...) vivimos apagando incendios» (Mariana, RN°17, 12/11/2019. T.E). Más aún, expresado por una maestra, «Lo que nos atraviesa en la escuela (...) no es poco, el contexto de la escuela en la que estamos, sino que muchas veces en ese marco y en ese ritmo uno pierde... el horizonte (...) ¿para qué estamos en la escuela? ¿cuál es nuestra función en la escuela?» (Claudia, RN°19, 26/11/2019. T.E). Situaciones urgentes e interrogantes que, a veces, terminan por suscitar en algunos/as docentes sentimientos de desconcierto, desesperanza o pesimismo: «hay cosas que son imposibles de cambiar»; «lo “importante” y lo “urgente” nos invade las aulas, desconcertándonos».

Estamos trabajando, remándola como un náufrago en medio del mar en la noche, buscando la orientación en el cielo para ver para dónde vamos (...) Hay cosas que no las vamos a poder cambiar, hay cosas que son imposibles de cambiar, hay realidades que, si no están en una coyuntura más grande, enlazadas con otras cuestiones, por más que le pongamos muchas ganas (Gastón, RN°19, 26/11/2019. T.E)

Lamento que él [por Gastón] ... lo veo, no sólo lo que dice, sino en la forma en que lo dice... lo veo desganado, hasta casi deprimido... desesperanzado... [risas]. Lamento que sea así porque creo que una de las cosas fundamentales, una característica fundamental que tenemos que tener todos los que somos maestros, maestras, es la esperanza. Si pensamos que nada se puede hacer, terminamos no haciendo nada... (Romina, RN°19, 26/11/2019. T.E)

Subyace en algunos de estos esfuerzos por entender el contexto cierta convicción de que ello no puede darse si no se desarrolla, conjuntamente, la empatía: «esto de ponerse en el lugar del otro». Un puntapié que nos permitirá, a su vez, abordar los modos en que las y los docentes conciben a los niños, niñas y a sus familias. Pero veamos, primero, qué expresan respecto de la necesidad de empatizar y comprender las realidades de sus estudiantes.

Es muy interesante, adentro de uno, el ejercicio que uno tiene que hacer para poder ver al otro, atrás de... por ejemplo, atrás de un gesto despectivo, o lo que uno llamaría un gesto despectivo, no ver a alguien un maleducado, ver a alguien educado así. Es todo un ejercicio (Cecilia, RN°10, 10/04/2019. Entrevista)

A veces, a muchos maestros les cues... le está costando mucho entender, culpabilizando a ese niño, a esa niña y a su familia por esa situación. Quizás porque uno lo vivió de otra manera, pero

entender que no todos tenemos las mismas posibilidades (...) Me parece que es muy importante entender esta problemática, entender qué es lo que pasa, esto de ponerse en el lugar del otro, entender y tratar de abordarlo desde el lugar de la ternura, pero sin olvidarnos nunca que somos maestros, maestros, profesionales (Romina, RNº19, 26/11/2019. T.E)

A veces se quejan algunas maestras que los chicos tienen que venir más presentables a la escuela, pero a veces pasa que ni tienen agua en la casa, ¿cómo hacen? (Luciana, RNº9, 10/04/2019. Entrevista).

Entendiendo a la empatía como la posibilidad de los sujetos de ponerse en el lugar de los demás, basada en el reconocimiento de que «no todos tenemos las mismas posibilidades», encontramos que ésta, lejos de ser ejercida unánimemente, puede dar lugar a distintos escenarios según desde qué lugar las y los docentes la desarrollen, a veces desde la «ternura», a veces desde cierta «superioridad».

Muchas veces, muchos maestros, no todos, ven... se paran en una situación de superioridad respecto de las comunidades de sus alumnos, entender al otro, ponerse en el lugar del otro. Que la pobreza no se elige y que acá... porque ¿quién va a elegir ser pobre y vivir en esas condiciones? (Romina, RNº1, 21/10/2016. T.E)

Claro que no en todas las ocasiones lxs maestrxs somos capaces de comprender y aceptar que esa realidad, que casi siempre nos supera y nos desborda, no es culpa, ni responsabilidad de quienes padecen tales suplicios. A veces la misma impotencia nos genera una actitud nefasta para todos los integrantes de la comunidad, esto se relaciona con las malas condiciones de trabajo, el exceso de tareas que debe cumplir un docente, los problemas personales y lo más importante: la soledad en la que lxs maestrxs debemos resolver y dar respuestas a situaciones verdaderamente muy difíciles y complejas que exceden toda teoría y toda capacitación que podamos haber recibido (Romina, RNº6 07/07/2017. T.E)

Posicionarnos en un lugar de superioridad, no ayuda en absoluto para mejorar estos contextos desfavorecidos, el hecho de que lxs niñxs y sus familias perciban que no somos diferentes, ni indiferentes a la triste realidad, posibilita una mejor relación, más afectuosa, respetuosa y solidaria [Sic] (Romina, RNº6 07/07/2017. T.E)

Hay una situación con las familias que es que los docentes no hacemos mucho para que las familias se acerquen y otros sí... pero otros no. Y esas diferencias las tenemos dentro de las instituciones y hay que incluir a las familias. Y bueno, ¿de qué inclusión hablamos? ¿De qué modo? ¿Y con qué recursos incluimos? (Claudia, RNº1, 21/10/2016. T.E)

Nosotros tenemos compañeras que hablan de “estos chicos” como si fueran de otro planeta. Entonces... y cuando hablaban de cuando no hay agua (...) eso es lo urgente y con eso urgente yo le tengo que enseñar a él mediante mi actitud, la alimentación, la condición del agua... y a luchar y a que salga y a que vaya y lo pida y yo lo tengo que acompañar. No es casualidad que cuando nosotros vamos a las marchas, no un puto padre, no hay un puto padre, porque somos docentes... entonces, el docente no está con la gente, no está con la sociedad y no es casualidad (...) uno forma parte y se encuentra en su escuela, en mi escuela. ¿Desde qué lugar es mi escuela? ¿Es mi escuela en relación con la comunidad o es mi escuela a mi comodidad? (Diego, RNº1, 21/10/2016. T.E)

Bueno ahí yo siempre pregunto, cuando se critica mucho a la familia, qué le ha dado la educación a esa familia (...) qué les ha dado a ellos, como personas, la fami... la escuela, para que ellos valoricen la escuela para sus hijos (Lupe, RNº61, 03/11/2022. T.E)

Hay una cosa más de las familias, esto, que los llamamos muchas veces para decirles... alguna queja o darles... invitarlos, abrirles las puertas de la escuela a la familia me parece que, porque

sí, también... yo hago un mea culpa, los llamo porque les tengo que informar algo, no para felicitarlos, muchas veces, digamos... Entonces a nosotros nos pasa, organizamos un bingo en la escuela, por ahí sí, vienen siempre las mismas familias, pero después te agradecen de que... esto... o sea, que los hayamos invitado, que hayamos hecho una propuesta diferente (Mariana, RNº17, 12/11/2019. T.E)

Un punto interesante a destacar es que, cuando las y los docentes aludieron sobre la importancia -o no- de desarrollar la empatía, esto de «ponerse en el lugar del otro», muchos/as reconocieron -en un ejercicio a la inversa- que, en sus prácticas cotidianas y en tanto madres/padres de niños y niñas en edad escolar, muchas veces actuaban en sentido contrapuesto a lo que les demandaban a las familias de sus estudiantes. Nos referimos a que, aquello que solicitan a las familias de sus estudiantes en términos de una mayor participación o responsabilidad en la escolaridad de sus hijos/as, en ocasiones, devienen prácticas que en definitiva ellas/os reconocen no llevar a cabo plenamente. Situaciones como supervisar carpetas o que sus hijos/as hagan las tareas, que falten a la escuela porque se quedaron dormidos o la aludida «falta de responsabilidad» también aparecen en otros contextos socioeconómicos.

-Lupe: Las maestras que son mamás, lo viven al sistema educativo ¡desde todos los lugares! como madres! y como maestras! Y esa es una tensión que se agrega, que yo hoy me daba cuenta... estoy como la maestra, estoy como la mamá de este alumno que no le mira la mochila a su hijo [risas]

-Laura: Sí, obvio, haz lo que yo digo... (RNº59, 26/10/2022. T.E)

Yo tengo una alumna que vino cuatro veces en el año... ¡Cuatro en el año! El otro día agarré y le dije a la mamá (...) siempre le pasan cosas a la familia, ¡pero cosas terribles les pasan! Pero bueno, (...) Después me ponía a pensar que me pasa lo mismo, porque ella no iba a la escuela [su propia hija]... porque se quedaba dormida en mi casa, con mi hermana, se dormía [risas] Entonces, digo, yo estoy criticando a las madres... (Lupe, RNº61, 03/11/2022. T.E)

El tema de la responsabilidad de los padres también de esos contextos porque, por ejemplo, fui muy tajante: "yo de mi hijo soy la mamá no la maestra" y a mi hijo, a mis hijos, siempre, o sea, a clase vas a clase. Entonces, esa es la función que a eso apunto, también... hay abandono de los padres en estos contextos también... no es solamente con el que nosotros trabajamos. En estas escuelas es peor todavía... (Cecilia, RNº59, 26/10/2022. T.E)

Pistas que nos llevan a no olvidar «que no se trata de dos “bandos” enfrentados, “familias” y “escuelas”» (Cerletti, 2008:2) y; en consecuencia, que dejan entrever que las y los docentes intervienen en la cotidianeidad y «viven al sistema educativo» como sujetos enteros (Heller, 1977) y en tanto constructores de heterogéneas -y no siempre coherentes- relaciones sociales y referentes normativos (Ezpeleta, 1992). En otras palabras, indicios que nos llevan a reconocer que el sujeto docente «participa en la vida cotidiana con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad. En ella se «ponen en obra» todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías» (Heller, 1977:361).

### 3.3 Trabajo docente, economías subterráneas y distintas violencias

«*Tejidos sociales atravesados por la violencia*» (Lupe, RNº57, 19/10/2022. T.E)  
«*En la escuela se manifiesta la conflictividad social*» (Claudia, RNº6 07/07/2017. T.E)

Tal como planteó Zemelman (2000), si queremos abordar cualquier problemática social no podemos «prescindir del ángulo de lectura conformado por el par sujeto-conflictividad; ya que alude a las dinámicas constituyentes de la realidad social» (Zemelman, 2000:109). En todas sus manifestaciones, espacios y temporalidades, el conflicto constituye un eje estructurador central de toda realidad social, entendida ésta como «un producto», como una construcción sociohistórica de una variada gama de sujetos (Zemelman, 2000:110). En consonancia con ello, a continuación, centraremos nuestra atención en algunas modalidades de conflictividad generadas en los cotidianos barriales rosarinos en los últimos años.

La referencia a la ciudad de Rosario como «ciudad narco», como «la Chicago argentina», lejos de ser reciente, ha ido apareciendo en diferentes temporalidades y en el marco de diversos contextos sociopolíticos. Durante la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX, esta analogía estuvo vinculada al gran crecimiento demográfico y económico que experimentó la ciudad, semejante al ocurrido en la ciudad norteamericana. En la década del 30, esta imagen respondió al accionar con características mafiosas y criminales que llevaron adelante ciudadanos italianos que residían en la ciudad -corrupción, secuestros extorsivos, violencia, homicidios-. Actualmente, y desde hace más de una década, estas referencias ligadas a la criminalidad se han reeditado «consolidando una imagen de Rosario como “ciudad narco”» y como «epicentro del “avance del narcotráfico” en nuestro país» (Cozzi, 2018:35). No sólo que con el correr de los años -desde el año 2012 en adelante-, el problema del narcotráfico se fue instalando como uno de los temas centrales de las agendas políticas y mediáticas, sino que simultáneamente, apareció como una categoría auto-explicativa para una multiplicidad de fenómenos ligados, muchos de ellos, a la inseguridad que experimentaba la región (Cozzi, 2018).

El marcado aumento de la tasa de homicidios registrados, la serie de muertes espectaculares catalogadas por diversos actores sociales como “ajustes de cuentas” del “narcotráfico” ocurridas en el centro y macro centro de la ciudad, las víctimas no habituales -en relación a los tres jóvenes muertos-, el jefe de policía preso y los disparos en la casa del gobernador fueron todos elementos que coadyuvaron para la construcción social de una imagen de la ciudad – en especial de los barrios de sectores populares-, y de la criminalidad - en particular de los homicidios y de sus protagonistas de una manera particular. En la mayoría de los casos, aparecían como “territorios gobernados por los narcos, en los cuales el Estado *no entraba*” y como si esas muertes fueran sólo el resultado de una “guerra”, caótica, sin control, de una disputa territorial sin reglas producto de una violencia instrumental y al mismo tiempo irracional, en la disputa por el territorio en el mercado de venta de drogas ilegalizadas (Cozzi, 2018:41)

Es en este escenario contextual y clima de época en el cual nos proponemos abordar las heterogéneas prácticas y sentidos que construyen las y los docentes en torno a los espacios barriales en donde se sitúan las escuelas, contextos marcados por profundas desigualdades (Kessler, 2015) y distintas modalidades de violencias. Y con violencias, vale señalar, no aludimos únicamente a aquellas asociadas a la expansión del negocio del narcotráfico o del narcomenudeo, sino que lo hacemos para referir a todas aquellas violencias que se inscriben y marcan el compás de la vida cotidiana en muchos «enclaves de pobreza urbana» como son «la violencia interpersonal cotidiana, la violencia represiva estatal intermitente, y la violencia estructural del desempleo» (Auyero, 2007:19).

Como venimos desarrollando, en muchos de los barrios explorados «el desempleo permanente es generalizado» (Auyero, 2007:19), llegando a extenderse durante varias generaciones: «Los sectores más golpeados llevan dos o tres generaciones de padres que no trabajan» (Ramón, RNº15, 05/11/2019. T.E). Sin embargo, dentro de lo que podríamos denominar empleos temporales o actividades en el sector informal, encontramos que una estrategia de supervivencia (Wacquant, 2007) a la que se suele recurrir para ganarse la vida se vincula con el comercio ilegal de drogas. Una actividad «subterránea» (Bourgois, 2010), «una nueva organización social en los barrios», según apuntó una docente (Claudia, RNº6 07/07/2017. T.E), a la que a veces recurren familias enteras deviniendo, así, en una «economía familiar»: «Venden drogas, hacen lo que pueden, porque es lo que pueden» (Romina, RNº1, 21/10/2016. T.E)

-Claudia: Lo que hay de diferencia, a lo mejor ahora, por lo menos en la de los años que yo voy a la escuela es el narcotráfico. Básicamente en el barrio donde yo estoy, la situación la modificó el narcotráfico. Muchísimo. ¿Por qué?

-Victoria: ¿Pero cuando vos decís narcotráfico, a que te referís?

-Claudia: A los bunkers y a los chicos trabajando para los bunkers. A eso me refiero (...) porque muchos de estos barrios tienen como sostén económico, las familias, la venta de... bueno, de droga, o sea... por supuesto (...) Es una economía familiar... es una economía familiar. Igual, a nivel violencia, lo que en todo caso vemos es muchos niños violentados por la situación. Y familias estalladas desde ese lugar... no ... niños que están todo el tiempo en la calle, en el barrio... Que llevan vidas independientes (RNº10, 10/04/2019. Entrevista)

-Josefina: Sobre todo en estos barrios populares donde están atravesando por tanta violencia (...) los chicos me cuentan, los bunkers están uno al lado del otro, o sea, están matando a gente que no es del barrio pero

-Lupe: ¡Claro! nosotros tenemos dos bandas de narcos que se están disputando el territorio

-Mariela: ¡Claro! [hablan varias a la vez]

-Lupe: Balean día por medio (RNº61, 03/11/2022. T.E)

Violencia y «narcotráfico» -por utilizar aquella categoría usada por las y los docentes-, dos problemáticas que, si bien suelen aparecer juntas en muchos de los relatos, no necesariamente van siempre de la mano. Como decíamos anteriormente, violencia es, también,

la criminalización de la pobreza, «la desigualdad, la segregación, el desempleo y el abandono estatal» (Auyero, 2007:19). El estado de aislamiento en el que se encuentran muchos barrios, la falta de empleo, el aumento de la violencia represiva ejercida por las fuerzas de seguridad más la *invasión de las drogas* determinan la vida cotidiana en estos enclaves urbanos e impactan en rutinas diarias como hacer los mandados, tomar el colectivo, ir trabajar y, en lo que atañe a esta investigación, emerge con notable recurrencia en los cotidianos escolares: «es común comenzar el día contando sobre algún asesinato» (Gabriela, RNº4, 28/10/2016. T.E); «No hay dibujo que no tenga armas, sangre» (Soledad, RNº57, 19/10/2022. T.E); «vos tenés en cada grado un chico que le mataron al hermano o que el hermano mató a otro, que se suicidan chicos» (Sandra, RNº1, 21/10/2016. T.E); «Nuestros alumnos en general están involucrados con este tema [la droga], algunos de manera directa y otros solo a sus vistas» (Gabriela, RNº4, 28-10-2016. T.E); «La escuela nuestra está en medio de dos bandas muy puntuales» (Carla, RNº1, 21/10/2016. T.E)

-Mara: Sí, a mí me llamó la atención esto que... me sentí identificada con el tema éste de la policía. Cómo los chicos están permanentemente... yo trabajo en un barrio que (...) últimamente está bastante perturbado con el tema, movilizado por el tema de la droga y cómo [para] los chicos es lo más normal del mundo encontrarse con un allanamiento, con qué mataron todos los días o todos los fines de semana. Toda la semana nos enteramos que mataron a alguien, y por ahí te enteras que sea alguien que mataron es algún familiar de un alumno

-Joana: Un tío, un primo

-Mara: O se quemaron las casas. El otro día vino una mamá de un nene a contarme que el nene estaba faltando, esta semana, porque le habían quemado la casa al abuelo y había perdido todo. “Seño no tiene más los útiles, no tiene nada”, porque le habían quemado la casa al abuelo y ellos vivían en Fisherton y el nene se quedaba en la casa. Como todas estas cosas van...

-Sonia: Sí, se naturaliza.

-Mara: Hoy, sin ir más lejos, me encuentro con una nena, bah, me encuentro... estoy haciendo un reemplazo a la tarde y la nena me dice: “seño ¿usted fue maestra de Ezequiel?”. Qué Ezequiel... sí, he tenido varios Ezequiel, pero bueno le digo: “¿Qué Ezequiel, decime el apellido?” “Fernández” “No, yo fui maestra de Nicolás” “ah, Nicolás está preso en Salta” ... son esas cosas que vos decís: ¿y qué paso? Y no... porque lo apuntó con un arma al remisero. Entonces uno dice: ¡Cómo se naturaliza, ¿no?! (RNº15, 05/11/2019. T.E)

Tal como lo dejan entrever los registros de campo precedentes, junto con las situaciones de pobreza agudizadas año tras año, donde tal vez los niños y niñas no asistían a clase porque no tenían zapatillas o útiles escolares, fueron profundizándose distintas violencias vinculadas al accionar policial, al «fenómeno de la droga», a la delincuencia, a conflictos interpersonales, entre otras.

Hoy hay una desestructuración social más grande. El fenómeno de la droga, de la violencia, eso en los barrios aún en la más profunda pobreza, en otros momentos históricos no pasaba (Bruno, RNº1, 21/10/2016. T.E).

Se fue transformando la escuela (...) es que en un principio era una cosa, los chicos se iban sin zapatillas, descalzos, y qué sé yo cuanto, ahí veíamos la realidad de la pobreza. Después, de a poco, se fue transformando a causa de la droga. Hoy a ellos no le faltan zapatillas, pero bueno sabemos que... no sé, dentro de un par de años quizás o estén regalando vidas, quizás dentro de

seis meses estén muertos porque la mayoría trabaja en bunker. Tengo alumnos (...) tengo unos cuantos que trabajan, son soldaditos que están en un bunker (Gabriela, RN°1, 21/10/2016. T.E)

Las situaciones de violencia en el barrio son moneda corriente y los actores de esa violencia son jóvenes y adolescentes que la ejecutan y que, a la vez, la padecen (Ramón, RN°15, 05/11/2019. T.E)

La comunidad escolar se encuentra fragmentada ya que, en algunas ocasiones, suelen presentarse en el barrio enfrentamientos entre “argentinos” y “paraguayos” o sólo “entre argentinos”. Cuestiones que luego son trasladadas al interior de la escuela (Susana, RN°4, 28-10-2016).

Situaciones de violencia que, en diferentes escalas, también alcanzan a las y los docentes que transitan estos barrios, sea porque en ocasiones se convierten en blanco de robos o porque quedan en medio de balaceras:

-Josefina: A mí me robaron la batería del auto en la puerta de la escuela donde estaba trabajando.

-Paula: Están perdiendo los códigos...

-Josefina: Fui a buscar la batería, el director me decía que no vaya, fui igual, sabía quién era. Me abrió la puerta una señora y le dije: ¿no ves que soy la maestra de la escuela? Devolveme la batería... y me la devolvieron (RN°57, 19-10-2022. T.E)

Esto, acá es así, ¿viste? Vos estás tranquilo dando clase, el año pasado hubo una situación, esa situación que hubo, uno mato a otro... bueno, el chico acá enfrente fue el que mató al otro chico. Entonces un día vinimos, una marcha, acá era la policía para hacer... la TOE, la esto, lo otro, un operativo en el barrio había, viste. Y vos bajabas, y entraban los chicos y estaba la policía y estaba la gendarmería, era como, ¿viste? (...) que no sabes para qué lado puede salir... es peligroso (Luciana, RN°9, 10-04-2019. Entrevista)

### 3.3.1 «A la escuela la sostiene el barrio»

Una dimensión relevante a ser atendida remite a las relaciones que se establecen entre las escuelas y los barrios. Y es que, tal como reconocen algunos/as docentes, entre estos ámbitos «hay una interacción grande»: «Si vos tenés problemas en el barrio, de la escuela del barrio, son esas escuelas que aparecen quemadas» (Luciana, RN°8, 18/09/2018. Entrevista). Para ahondar en ello, nos centraremos en una de las escuelas exploradas, *María Teresa*, en tanto condensadora de una heterogeneidad de procesos que, directa o indirectamente, están presentes en las demás escuelas.

Recordemos que la población escolar que asiste a la escuela *María Teresa* se fue ampliando; además de aquellos/as estudiantes que viven en el barrio *María Teresa*, también están quienes provienen de asentamientos cercanos -y no tan cercanos-.

[Antes] teníamos La Palmera y los Eucaliptus, que están casi Pellegrini. Ahora tenemos, además, 27 y Colombres, que es una villita que se armó por allá [señala con las manos]. Esa es nueva. Vienen de allá y después vienen de una zona rural, que es casi llegando a Wilde (...) como que se amplió... todo eso (Luciana, RN°8, 18/09/2018. Entrevista).

En ocasiones, esta diversidad en términos de procedencia barrial tiende a dar lugar a la conformación de «bandas» diferenciadas y, con ello, a la emergencia de ciertas relaciones de



fricción entre dichas bandas. Fricciones que, según señala una docente, suelen gestarse y materializarse en mayor medida en el ámbito barrial, neutralizándose, en cierta forma, en el espacio de la escuela: «Acá vos tenés lo de allá, los de allá, todos juntos (...) pueden convivir, pueden trabajar en grupos» (Luciana, RN°8, 18/09/2018. Entrevista).

Con el objetivo de ilustrar aún más esta situación, Luciana, docente de *María Teresa*, propone una metáfora -sin tener noción del sentido que ello adquiriría más adelante con la llegada de la pandemia-: la escuela «es como una burbuja», en el sentido de que «adentro de la escuela están todos juntos, nunca pasó nada» (Luciana, RN°8, 18/09/2018. Entrevista). Si bien, a continuación, la docente reconoció la existencia de «situaciones más complejas, con tiros y todo», explicó que tales episodios habían tenido lugar fuera de la escuela -el caso que ella refiere se produjo en la esquina de la escuela-, haciendo énfasis en que «el tema es afuera», «pero adentro no»: «Es como que dejan todo afuera y acá no... no se nota» (Luciana, RN°8, 18/09/2018. Entrevista).

Es una burbuja en cuanto que nosotros hemos tenido graves enfrentamientos entre bandas y... por ahí los tenés todos en el mismo salón. Y adentro de la escuela no pasaba nada. Afuera andaban a los tiros, entre las bandas, y adentro, es como que la escuela (...) Nosotros estamos bastante aislados, ni con uno ni con otro... Pero adentro no pasaban esas cosas (...) cuando han pasado hechos de... así de balaceras, en el horario escolar no... es fuera (Luciana. RN°9, 10/04/2019. Entrevista).

Sin embargo, llama la atención que, aun cuando dentro de la escuela y en un mismo salón, las y los estudiantes puedan «convivir» para trabajar en torno a determinadas actividades escolares, tal como sugiere Luciana, se trata de una *convivencia* que, lejos de ser inquebrantable, puede verse tensionada cuando la convocatoria de participación se amplía y, por lo tanto, son invitadas las familias a participar de un acto de colación en el espacio escolar: «la graduación era una cosa muy abierta, estaban las puertas abiertas, viene todo el mundo».

El año pasado tenía dos de diferentes bandas, uno no pudo venir a la graduación, porque ya a la graduación venía la familia y todo... a la entrega de medallas. Pero ellos estuvieron todo el año acá, bien. Es más, la madre lo traía medio escondido al nene, hasta meterlo adentro de la escuela, sabiendo que adentro estaba... viste (...) No, acá no. Somos como una burbuja. (Luciana, RN°8, 18/09/2018. Entrevista).

Escena que la docente volvió a referir al año siguiente:

Hace dos años un nene que no pudo venir a buscar la medalla y el diploma. Estaban amenazados... o sea, la mamá acompañaba hasta adentro de la escuela. Adentro de la escuela estaba también el hermano de otro que... pero ella sabía que adentro de la escuela no le pasaba nada. Lo traía como camuflado. Pero la graduación era una cosa muy abierta, estaban las puertas abiertas, viene todo el mundo. Entonces, para resguardarlo no vino. En ese sentido... [hace silencio] Es raro... (Luciana, RN°9, 10/04/2019. Entrevista).

Un punto central que se desprende de ello es que, aunque a veces la escuela pueda constituirse como una «burbuja», esto no la exime de experimentar situaciones de fricción,

violencias o robos. La imagen de la escuela como burbuja convive, a la vez, con escenas que, si bien ocurren mayormente en las cercanías, afectan directamente la cotidianeidad escolar. En una de nuestras primeras visitas a la escuela *María Teresa* registramos que algunos/as docentes conversaban, con cierta exaltación, sobre una situación de balacera y pelea entre vecinos del barrio ocurrida hacía instantes en las inmediaciones de la escuela. En otra oportunidad, Luciana refirió que, como consecuencia de un enfrentamiento en cercanías de la escuela, «allá en la esquina», el salón donde se encontraba dando clases en el momento del episodio, terminó recibiendo un impacto de bala:

A mí me pasó una sola vez, una sola vez, que allá en la esquina, yo estaba en la punta de acá, en la esquina de los últimos salones, antes cuando no estaban estos nuevos, y se agarraban en la plaza, entonces nos rompieron el vidrio. Yo tenía primer grado y salimos gateando, gateando hasta acá. Pero fue eso, venía de la plaza (Luciana, RNº9, 10/04/2019. Entrevista).

En otra ocasión, el automóvil de la directora -que se encontraba estacionado en el playón de la esquina de la escuela- quedó en medio de una balacera y terminó siendo blanco de un impacto de bala (Luciana RNº8, 18/09/2018. Entrevista). Es decir que, situaciones de violencias interpersonales en las cercanías de la escuela, inclusive con armas de fuego, se sucedieron en varias oportunidades: «se agarraban a tiros acá en la puerta», «en el playón», «en la plaza» (Luciana, RNº9, 10/04/2019. Entrevista). Como respuesta a tales episodios, otra docente de la escuela señalaba: «el Ministerio puso unas paredes de Durlock, de chapa. No es que arreglan los salones, te amuran» (Andrea, RNº9, 10/04/2019. Conversación Informal).

Por lo que respecta a episodios de robos, en la escuela éstos se han producido, fundamentalmente, con el objetivo de sustraer materiales de construcción cuando ésta se encontraba en plena obra: «ahora están haciendo la obra, no hay sereno, no hay nada. Y bueno, se han llevado unas ventanas...» (Luciana, RNº8, 18/09/2018. Entrevista). Situaciones que se han visto facilitadas, sobre todo, por el estado en el que se encuentra la escuela: «toda la escuela abierta. Si querés, pasas por cualquier agujero, si está todo... [abierto]» (Luciana, RNº9, 10/04/2019. Entrevista). Escenas cotidianas que, lejos de producir temor en los propios/as docentes, parecen naturalizar como parte de su trabajo: «a mí no me da miedo [el barrio], mi tío vivió siempre acá, lo conozco (...) vengo en bicicleta» (Angie, RNº8, 18/09/2018. Conversación informal); «Acá es complicado, porque acá vos le... acá vos le pones el cuerpo a esto (...) cuántas veces se han agarrado de los pelos en la puerta de la escuela o que todo pasa afuera, y vos te metes así... es como que viste, no tenés, no tenemos miedo (...) Y si no la remas acá, no podés estar» (Luciana, RNº9, 10/04/2019. Entrevista)

Tanto en *María Teresa* como en las demás escuelas exploradas, las diferentes modalidades de violencia suscitadas en los contextos barriales (Auyero, 2007) modifican no sólo

las dinámicas escolares, sino que instalan nuevas tensiones en el trabajo docente cotidiano. Situaciones problemáticas que las/os docentes reconocen como condicionantes, en gran medida, de su trabajo cotidiano: «A nosotros nos gustaría trabajar en otras condiciones, ser comprometidos en [otras] cuestiones (...) estamos determinados muchas veces por las condiciones» (Matías, RNº1, 21/10/2016. T.E); «En ocasiones se trata de comunidades violentas, por lo tanto los niños tienen actitudes acordes a lo que reciben, porque de por sí su realidad es violenta tanto para ellos como para sus familias» (Romina, RNº6 07/07/2017. T.E); «Tenemos conflictos por el narcotráfico» (Virginia, RNº57, 19-10-2022. T.E); «la práctica está desdibujada por situaciones que hay que atender» (Claudia, RNº1, 21/10/2016. T.E); «Son problemáticas que no están ajenas a lo que después tenemos que hacer en el aula» (Ana, RNº13, 22-10-2019. T.E).

### **3.4 Construcciones de sentido magisteriales en torno a las familias de los niños y niñas y su participación en los procesos de escolarización**

En este subapartado abordamos las dinámicas y complejas relaciones entre quienes cotidianamente *hacen escuela* haciendo hincapié, esencialmente, en el par docentes-familias, una de las dimensiones constitutivas del trabajo docente (Mercado y Montaña Sánchez, 2015). De la mano de un conjunto de investigaciones -Cerletti, Neufeld y Santillán, 2015; Cerletti, 2014; Achilli, 1996; 2009- exploramos los sentidos que construyen las y los docentes en torno a las familias de los niños y niñas y su participación en los procesos de escolarización. Sentidos que adquieren especial relevancia en tanto inciden y se cuelan en el propio trabajo docente cotidiano de múltiples maneras (Montesinos, Schoo y Sinisi, 2012). A continuación, aludiremos tres ejes tensionales identificados: *sentidos magisteriales acerca de las familias en términos de carencias o desde cierto deber ser; sentidos magisteriales sobre la participación y acompañamiento de las familias en los procesos de escolarización; construcciones de sentido magisteriales intersticiales.*

#### **3.4.1 Construcciones de sentido magisteriales acerca de las familias en términos de carencias o desde cierto deber ser**

En lo concerniente al primer eje tensional, encontramos que las familias, sus condiciones de vida y formas de organización, tienen a ser representadas por las y los docentes mediante apelaciones que enfatizan «situaciones de pobreza y privaciones extremas» como elementos tendientes a obturar las trayectorias escolares de las niñas y niños: «familias desmembradas» (Mariana, RNº17, 12/11/2019. T.E); «esas familias, en estos contextos, ya están estalladas» (Claudia, RNº10, 10/04/2019. Entrevista); «son familias muy desarticuladas» (Matías, RNº4, 28/10/2016. T.E); «La constitución familiar se caracteriza por numerosos hijos, familias

ensambladas» (Mariana, RNº16, 05/11/2019. T.E); «hay familias abandonadas también» (Lucía, RNº61, 03/11/2022. T.E).

Tenemos alumnos que están a cargo de tíos, abuelas, hermanos mayores y a su vez, esa responsabilidad puede variar con el correr del tiempo hasta llegar a casos en donde por un periodo de tiempo se desconoce la realidad de los mismos (Matías, RNº4, 28/10/2016. T.E)

Si bien muchas/os docentes reconocen que «obviamente, la familia no es una» (Florencia, RNº59, 26/10/2022. T.E), es frecuente que en las caracterizaciones sobre las familias se tienda a «remarcar las “faltas” y “fallas” de los padres de los niños, interpretadas como diferencias de valor, como abandono, como desinterés» (Santillán, y Cerletti, 2011:9). Resulta interesante señalar, ante todo, que cuando se alude a ciertos modos de constitución familiar o formas de ser familia, en verdad, se engloba una diversidad de configuraciones familiares: padres separados, hogares monoparentales -o, para ser más precisas, monomarentales-, familias ensambladas, familias abandonadas, familias estalladas, hijos/as a cargo de adultos que no son sus padres/madres, entre otras. Por otra parte, resulta cuando menos llamativo que algunos de estos escenarios destacados por las y los docentes están presentes, también, en sus propias cotidianidades y entornos inmediatos -aunque en ocasiones no sean visualizadas como situaciones análogas-

Resulta que si nosotros nos separamos, tenemos hijos con varios hombres y que sé yo... somos unas ladies... ¡Las mamás, son unas putas! (Clara, RNº19, 26/11/2019. T.E)

En línea con lo que plantean Cerletti y Santillán (2011), hallamos que muchas de las descripciones magisteriales relevadas en torno a la configuración familiar no sólo tienen que ver con situaciones de cambio más que de crisis, sino que, además, estas transformaciones en la composición familiar también aparecen en sus biografías docentes (Cerletti, 2008). Situaciones de desarraigo, familias ensambladas, monomarentales o extendidas, intermitencia en la escolaridad que, aun así, no constituyeron obstáculos infranqueables en el desarrollo de sus propios itinerarios escolares:

Yo soy uruguaya. Yo vine a los 11 años porque en la época de la dictadura, mis viejos, mis papás... Yo nací en Paysandú, nos fuimos a vivir a Montevideo, a Canelones, que está pegadito a Montevideo, y a los 11 años vinimos para acá (...) Tuvimos idas y vueltas, pero el tema fue ese, la dictadura en Uruguay empezó en el 1974. (...) [Vinimos] directo a Rosario (...) Yo estaba cursando sexto grado allá (Luciana, RNº9, 10-04-2019. Entrevista)

Tengo dos niños, una nena de diez y un nene de doce (...) estoy sola con los chicos (Noelia, RNº22, 22-05-2020. WSP)

Entretanto, encontramos que algunos de los sentidos docentes acerca de las familias generados desde cierto deber ser, en ocasiones, contribuyen a un desplazamiento en la «función» docente: de enseñar a los y las estudiantes a «educar» también a las familias:

No solamente estamos educando al niño que tenemos sentado, sino que también tenemos que educar a la familia y... viene una tarea que lleva mucho y que, de a poco, se puede ir cambiando algunas cuestiones por más que sea en zonas pobres, todo, la conciencia de dónde ponen la plata, por ejemplo, si en vez de comprarle un lápiz se compran los cigarrillos (...) Cuesta mucho, pero me parece también que tenemos que enfocarnos como educadores en educar esa parte de la familia (Ana, RNº17, 12/11/2019. T.E).

Sería, según lo expresó otra docente, sería algo así como «Hacer pedagogía con las familias»; es decir, que a la tarea de educar a las niños y niñas se añade, directa o indirectamente, la tarea de «educar a la familia».

Haces pedagogía con las familias, decir: “bueno, mamá, necesito que vengas a la reunión y que vengas a pelear porque tu hijo está, estamos en agosto con unos fríos tremendos y están comiendo sandwichitos, entonces, si vos no venís y le cantas al ministerio que tenés el derecho, nosotros no podemos hacer nada”. Yo lo hablo así con los papás. Son muchos años también... Es más, generalmente, salgo a buscar a las familias que ya conozco que, si bien nos organizamos, las mandamos a ver, generalmente hablo, inclusive las preparo a algunas mamás antes que llegue el ministerio y les planteo. Tal es así, que sucedió algo muy gracioso porque una mamá que es muy de hablar, también hay mamás que están, muchas mamás que pertenecen a religiones evangélicas entonces tienen otros modos, pero hay mamás que no, que tienen un modo del barrio, y entonces... muy chistoso porque vino el ministerio, vino la coordinadora del nivel primaria, R. Z, C. S, la secretaria de A. T., que es la secretaria, la jefa de supervisores, y entonces, yo le había dicho a la mamá: “bien, tranquilas, firmes...” Se saca y dice: “porque mis chicos están comiendo... se están cagando de frío”, y entonces dice: “me dijeron que hablara bien, pero yo soy así...” [risas] (Claudia, RNº10, 10/04/2019. Entrevista)

### **3.4.2 Construcciones de sentido magisteriales sobre la participación y acompañamiento de las familias en los procesos de escolarización**

Dentro de la amplia producción de sentidos docentes, un segundo eje tensional identificado se refiere a lo que sería esperable o deseable que las familias hagan en relación con la escolaridad de sus hijos/as: que los/as lleven y acompañen a la escuela todos los días, que lo hagan respetando los horarios -tanto en la entrada como en la salida-, que firmen regularmente las notas de sus cuadernos de comunicaciones, que asistan a todas las reuniones, actos y demás convocatorias, que ayuden con las tareas solicitadas y aquellas que quedaron pendientes del día, que asuman los gastos que suponen las excursiones y paseos escolares. En otras palabras, lo que las y los docentes frecuentemente esperan es un «apoyo familiar constante» (Julia, RNº15, 05/11/2019. T.E). Una serie de expectativas y demandas que, en función de lo que manifiestan, no suele ser lo que ocurre en la cotidianeidad escolar: «Falta de apoyo o ausencia de los padres» (Susana, RNº4, 28/10/2016. T.E); «falta de compromiso» (María Sol, RNº18, 12/11/2019. T.E); «Se enojan las familias cuando, suponete, cuando vos los llamas o algo, cierto enojo» (Erica, RNº17, 12/11/2019. T.E)

[Los] alumnos no concurren acompañados de sus padres al establecimiento y en el caso de ser citados para dialogar con ellos no se presentan (Matías, RNº4, 28/10/2016. T.E)

Los cuadernos de comunicaciones vuelven sin notificación, no traen los materiales, los padres no asisten a las entrevistas docentes y ante llamados de emergencia no contestan el teléfono o lo tienen roto, no los podés ubicar, un vecino que le avise tampoco (...) Ni para eso aparecen los padres (Julia, RNº15, 05/11/2019. T.E)

-Joana: Falta de acompañamiento de los papás y no solamente en séptimo sino en todos los grados, en decir... se hace un acto y preparas una cosa y preparas el telón, preparas y preparas... y le avisas a los papás, mandas notitas... “¿hay que traer algo?” ... “No...” pero es el acto, y va a hacer un numerito y va a estar bueno que vengas y...

-Maribel: No lo traen

-Joana: No lo traen... lo traen tarde... y... o lo traen y se quedan en la otra punta, así (...) Viene, así... viste, como diciendo... ¿ya termina? (RNº17, 12/11/2019. T.E)

La tarea siempre me la hacían los mismos, los que a lo mejor no les hacía falta. Y hay papás que no son analfabetos, pero como que no, no tienen un continuo y una, una... yo siempre digo, irre... una irresponsabilidad tienen con los chicos (Josefina, RNº61, 03/11/2022. T.E)

No consigo las autorizaciones porque no aparecen los padres o faltan. La verdad que planificar una actividad así [excursiones] me requiere un montón de cuestiones que me dificultan mucho (Julia, RNº15, 05/11/2019. T.E)

-Josefina: Escribo mensajito, cito a la mamá, le digo: ¿la llevaste a la pediatra? ¿la llevaste acá? ¿sacaste turno? (...) Y no y no es que no pueden y yo sé que hay ciertos especialistas que están en el centro de salud, pero no van, se quedan dormidos o, vuelvo a lo mismo, es como que estamos viendo con mis compañeras como que, o sea, la única responsabilidad que tienen los papás con los chicos es llevarlos a la escuela... y que... ¡listo! están en la escuela y para ellos ya están escolarizados y con eso alcanza. Entonces ahí veo la mayor falencia que existe que... es no, no, no había como antes un compromiso de las familias con la escuela y la educación... porque, me ha pasado familias muy presentes de decir: seño fulanito va a faltar, por favor si... mándame una tareíta o qué vamos a repasar y eso ya no pasa... No sé si ha sido la pandemia o...

-Paula: Yo tengo una mamá la cité veinte veces por una cuestión de la vista, le dije: tengo pares de lentes para darte, anda, que te haga... ¡y nada, chicas! ¡¡Y el pibe no ve!! ¿y qué más podemos hacer? (RNº61, 03/11/2022. T.E).

Con notable recurrencia, las y los docentes ponen de manifiesto la importancia de que las familias *participen* y *acompañen* (Cerletti, 2010a, 2010b) casi como una «condición necesaria para el desarrollo de la escolaridad infantil» (Santillán y Cerletti, 2011:9). A propósito de ello, hace ya tiempo distintas investigaciones vienen señalado (Cerletti, 2010a, 2010b; 2014; Santillán y Cerletti, 2011; Santillán, 2007; 2009) sobre la existencia de una serie renovada de demandas desde los y las docentes hacia las familias que trascienden los históricos reclamos tales como el cumplimiento de horarios, provisión de útiles escolares y el seguimiento de cuadernos y carpetas (Cerletti et al., 2015). De ahí que, si examinamos el papel que se esperaba que cumplieran las familias en los inicios del sistema educativo formal, encontramos que su obligación consistía esencialmente en mandar a sus hijos e hijas a la escuela. En otros términos, «la presencia de los padres en la escuela no era algo esperado», por el contrario, había un fuerte optimismo en los instrumentos pedagógicos (Cerletti y Santillán, 2011:12).

Sin desconocer las transformaciones producidas desde ese entonces a la actualidad, nos preguntamos ¿qué supuestos y sobreentendidos subyacen en las apelaciones y reclamos

docentes relativos al papel de las familias a participar y acompañar la escolarización de los niños y niñas? (Santillán y Cerletti, 2011). Para iluminar un poco más este asunto, a continuación, presentamos un registro de campo, tal vez, un tanto extenso, pero significativo para visualizar las diferentes posiciones docentes respecto a la pertinencia o no de solicitar dinero a las familias para realizar excursiones y paseos escolares.

-Mara: La semana pasada tuvimos un paseo, los llevamos... tratamos de organizar algo más económico para que pudieran estar todos, porque por ahí curricularmente, estamos en quinto, tocaba ir a Buenos Aires y era muy costoso. Entonces les dijimos: "bueno, vayan ... si van pagando de a poquito, se puede llegar". Pero todos, la mayoría de los padres te dicen: "No, yo lo voy a pagar todo junto"

-Julia: O te dicen: "no importa, que no vaya"

-Mara: No, pero lo peor de todo... ¡ojalá fuera de que no vaya! Ellos, en el compromiso, desde el primer día te ponen que sí, que va a ir. Y te dicen: "No, pero seño, yo le voy a pagar todo junto al final". Yo siempre les decía: "no al final todo junto, porque de a poco, uno no lo siente". Pero al final todo junto después va a llegar: que no tiene la plata, que no juntaron... y después el chico se entusiasmó durante todo el año que iba a ir a ese paseo. Y al final decide que no. ¿Cómo le digo? Bueno y había un nene que el padre había venido a decir que se había, que no tenía trabajo, que qué sé yo... y era la bronca que a uno le da en el momento, porque... por ahí hablando, que después uno dice, no le tenés que decir, pero, ahí hablando le digo: "¿Tu papá fuma?", "Si" "ah", le digo: "¿No dejó de fumar estos días cuando se quedó sin trabajo, no?" Entonces vos decís, claro, te da bronca, porque vos decís, si el padre se hubiera comprado dos paquetes de cigarrillos menos, el pibe viajaba.

-Manuel: [...] si es algo que la escuela propone ¿cómo le vas a pedir plata a un pibe para sacarlo de paseo? Y si realmente las cosas funcionaran, a lo mejor el Estado, la provincia o quien sea te diría: "Mirá, en esta escuela donde hay cuatro salidas al año y tal grado va a hacer tal excursión y no vas a necesitar ni siquiera un peso, va a haber un colectivo público, vas a poder ir a tal lugar y la entrada se va financiar con estos fondos" (...)

-Maribel: El otro día se planteó lo mismo... ¿que qué hacemos con esto? O sea, si sabemos que por ahí estás cuestiones no nos corresponden, hacer o arreglar un foco, o cambiar un vidrio, o ver otras cuestiones del lugar dónde estamos, ¿qué hacemos nosotros desde nuestro lugar? ¿Esperamos que el Estado nos lo dé o dejamos a ese pibe sin viaje? O, por ejemplo, en nuestro caso que tenemos que trabajar hasta para llevarlos de campamento, ya... pedimos, a nosotras nos preguntan y vendemos, por las dudas. [Risas] ¿Qué pasa si esperáramos de la cooperadora? ¿Del Estado? ¿La escuela? No sé... Ese chico se perdería la oportunidad, tal vez. Yo entiendo que hay que seguir reclamando, pero también entiendo que hay que hacerlo, porque si no nos vamos ... van a pasar los años...

-Mara: Tampoco creo que todo tenga que ser, porque también está eso, ¿no? Tampoco creo que todo tenga que ser dado. Tampoco me parece porque... también si no, ellos también están muy acostumbrados a que todo se les da... [murmullo, varias maestras hablan entre ellas] y ya es como que no, asumen que todo se les tiene que dar y que es obligación del Estado darles todo...

-Manuel: Pero en algún punto, sí.

-Maribel: Exacto

-Mara: Y, en algún punto sí y en algún punto no.

-Manuel: En la educación, para mí sí [...]

-Mara: Pero a ver, es un dinero que lo está tirando, porque el cigarrillo es dinero tirado. No es que la está gastando plata...

-Maribel: Son las prioridades de cada uno (RNº15, 05-11-2019. T.E)

¿Qué relación familia-escuela se pondera desde ciertos discursos magisteriales? ¿Qué tipos de demandas se efectúan? El registro precedente nos brinda algunas pistas. Por un lado, la coexistencia de un conjunto de exigencias y demandas cruzadas a diversos destinatarios: padres/madres o adultos a cargo, al estado, a la cooperadora, a la escuela. Vinculado con ello,

al no visualizarse con claridad a quien es legítimo reclamar, observamos cierto desplazamiento de la demanda: se desdibuja la figura del estado como actor central que debe garantizar el derecho a la educación y el peso de las exigencias termina por recaer en las familias. Una serie de apelaciones docentes asociadas a cierto deber sobre las familias que, junto a un desplazamiento de la demanda, contribuyen, directa o indirectamente, a una responsabilización de las mismas: «En realidad, la culpa es de los padres» (Julia, RNº15, 05/11/2019. T.E). Por último, en cuanto a los paseos o viajes escolares, encontramos que, además de ser una práctica usual en muchas escuelas -con más o menos dificultades para ejecutarlas- éstos terminan representando para las familias «uno de los muchos costos ocultos de una educación supuestamente gratuita» (Rockwell, 2018:17).

### **3.4.3 Construcciones de sentido magisteriales intersticiales**

Por último, el tercer eje tensional identificado remite a aquellas construcciones de sentido magisteriales que aparecen en escena para matizar aquellas representaciones que sugieren que las familias «están ausentes» o «no se ocupan». En lo relativo a los tratamientos médicos de sus estudiantes, a veces interrumpidos, algunas/os docentes reconocen la complejidad que supone la atención en centros de salud u hospitales que, al igual que las escuelas, «también están desbordados». Además del gasto -y desafío- que puede significar el traslado desde el barrio hacia algún centro de atención médica, confluyen diversas situaciones que, en ocasiones, atentan contra el sostenimiento de cualquier tratamiento: que les den turnos «de acá a un tiempo», que cuando vayan «ese día el médico no atiende», que el tratamiento prescripto devenga más en una utopía que en algo posible de llevar a cabo:

Por otro lado, tenés como lo engorroso para la familia de a veces acercarse a un centro de salud o a un hospital. Porque cuando vas al centro de salud, primero, que también están desbordados igual que las escuelas, porque a lo mejor hay pocos cargos o poca gente laburando, y le dan turno de acá un tiempo y si tienen que ir a un especialista, desde el barrio se tienen que ir a estar el Vilela y a lo mejor cuando van al Vilela, les dicen que no, que ese día ese médico no atiende... [Murmullo. Todos/as hablan de eso] y después a la vez... por ejemplo, el año pasado teníamos una nena que tenía diabetes y estaba yendo a la nutricionista en el hospital y todo, pero la nutricionista se tenía que acomodar a lo que en la casa podían cocinar, porque tampoco era que le podían hacer una dieta súper especial. Entonces era también todo eso. Una vez que está en el tratamiento, a la vez ¿se puede continuar o no el tratamiento? (Manuel, RNº15, 05/11/2019. T.E)

Pese al esfuerzo y la demanda de las familias, muchas veces los tratamientos son interrumpidos porque el centro de salud suspende el servicio de tal o cual profesional, en ocasiones recurren a la atención privada hasta que ya no lo pueden pagar más y se produce la interrupción de la terapia (Gabriela, RNº4, 28/10/2016. T.E)

Traslados hacia centros médicos, muchas veces, lejanos de sus hogares o turnos cancelados a último momento que, en definitiva, también atentan contra la posibilidad de asistir de forma ininterrumpida y regular a la escuela: «cuando [las familias tienen] que atender



problemas de salud, es real, no los pueden traer [a la escuela]» (Denise, RNº13, 22-10-2019. T.E). En otras palabras, tal y como lo plantean Kessler y Assusa (2021:7), ello habla de cierta «sobreexplotación horaria de los pobres» -sobre todo de las mujeres-; esto es, que *los de abajo*, en su «reloj económico», «gastan muchos minutos desplazándose para comprar cualquier cosa, ir al médico y a la escuela» a diferencia de las personas de clase media y alta que compran el tiempo: «El tiempo es dinero y el dinero compra tiempo (...) Así gira la rueda de la desigualdad» (Kessler y Assusa, 2021:6-7).

Aunque todos se enfermen por igual, los pobres asisten a hospitales públicos y acceden a servicios gratuitos, demorando mucho tiempo en trasladarse a estos centros de salud y más tiempo aun esperando que médicos sobrecargados de trabajo y sin muchos recursos puedan atenderlos (...) Sin dudas las brechas sociales impactan en la salud de las personas: la desigualdad enferma (Kessler y Assusa, 2021:7)

Por otra parte, en cuanto al supuesto de que las familias no asisten cuando se las convoca para reuniones o actos escolares, que no se ocupan o no se interesan, deviene preciso aludir, al menos, sobre dos cuestiones. En primer lugar, interesa visibilizar los motivos por los cuales muchas/os docentes reconocen que suelen convocar a las familias: «los llamamos muchas veces para decirles... alguna queja»; «Por lo general, ese requerimiento de participación está condicionado a las necesidades que la escuela visualiza como importante, ejemplo: ayudar en las tareas escolares, asistir a reuniones y actos» (Juan y Alejandra, RNº6 07/07/2017. T.E)

Hay una cosa más de las familias, esto, que los llamamos muchas veces para decirles... alguna queja o darles... invitarlos, abrirles las puertas de la escuela a la familia me parece que, porque sí, también... yo hago un mea culpa, los llamo porque los tengo que hacer firmar algo, no para felicitarlos (Mariana, RNº17, 12/11/2019. T.E)

La escuela debe pensar y planificar modalidades de participación de la familia convocando, informando, integrando sin prejuicios, incluyendo a las familias como parte esencial de la comunidad educativa (...) Resulta entonces importante sincerarnos acerca del rol que creemos que la familia tiene en la educación de sus hijos/as (...) [sin olvidar] el contexto donde se encuentran esas familias (Juan y Alejandra, RNº6 07/07/2017. T.E)

Es segundo lugar, interesa enfatizar que son muchas las familias en contextos de pobreza urbana que valoran de forma positiva la escuela y, por ende, que se ocupan de la escolaridad de sus hijos e hijas, quedando ello de manifiesto en numerosas, y a veces sutiles, prácticas y actividades cotidianas (Cerletti, 2010a; 2010b; 2014; Neufeld y Pertrelli, 2017; Santillán, 2012). Sutiles porque, consideramos, la participación de las familias en asuntos escolares no se agota en el hecho de asistir a las reuniones previamente pautadas desde la institución o en la posibilidad de presenciar eventualmente determinados actos escolares. En numerosas ocasiones, hemos registrado que las familias se acercaban a la escuela para hablar con docentes o integrantes del equipo directivo, sea para informales alguna cuestión específica o para realizarles alguna consulta. También, se han hecho presentes en diferentes actos

escolares o ferias organizadas por la escuela, así como documentamos que son muchos los niños y niñas que llevan sus tareas al día o que asisten a la escuela con el material especial solicitado por sus docentes. Situaciones que, tal vez, pueden pasar inadvertidas o quedar solapadas bajo ciertos imaginarios o supuestos vinculados, más precisamente, con modos tradicionales de ser familia y de participar en la escuela (Santillán y Cerletti, 2011). Dicho esto, lo cierto es que también son muchas las y los docentes que reconocen que las familias, aun en estos contextos signados por profundas desigualdades, sí se ocupan de sus hijos e hijas, tanto en lo concerniente al ámbito escolar como a los demás aspectos de sus vidas.

Presentan mucha dificultad para ayudar a sus hijos en las tareas escolares porque muchos de ellos no completaron sus estudios primarios. Aun así, demuestran un enorme interés en el aprendizaje de sus hijos (Gabriela, RN<sup>o</sup>4, 28/10/2016. T.E)

[sobre un niño con problemas madurativos] la mamá también, o sea, se preocupa, va al centro de salud, lo llevó al [hospital] Provincial, hizo todo lo que tenía que hacer (Lucrecia, RN<sup>o</sup>17, 12/11/2019. T.E)

-Victoria: ¿Las familias participan?

-Claudia: No participan... como quisiéramos... Pero sí, eh... para mí es positivo esto de que, por lo menos algunas, las convocas y vienen...

-Cecilia: Serán dos papás, tres, diez, pero son como un millón (RN<sup>o</sup>10, 10/04/2019. Entrevista)

[Son] niños que están todo el tiempo en la calle, en el barrio... Que llevan vidas independientes. O sea, son niños y hacen vida de adultos. Donde las familias no pueden tener, no tienen posibilidades de contención de esos niños, por lo tanto, ahí viene toda la situación que nos cuesta entender mucho a los docentes, y es entendible, que es un ejercicio, como dice Cecilia, cuando decimos “y pero la familia no se viene”, “y pero la familia no se compromete”, las familias están estalladas (...) esas familias, en esos contextos, ya están estalladas (Claudia, RN<sup>o</sup>10, 10/04/2019. Entrevista)

Es muy poca familia que [hace una pausa]... yo pienso que no es que están enojadas con la escuela, están enojadas con la vida, me parece. Vos vas a todas las casas y te reciben y te escuchan (...) Si, si, participan. Participan... Si, en viste, en los actos escolares o en esas cosas (Luciana, RN<sup>o</sup>8, 18/09/2018. Entrevista)

### **3.5 Trabajo docente, pobreza urbana y pandemia**

Tal como lo ponen de relieve diferentes estudios, la pandemia no ha hecho más que exponer y reforzar situaciones de desigualdad, pobreza, injusticia, discriminación, exclusión social y de sufrimiento (De Sousa Santos, 2020; Greca, Bufarini y Villarreal, 2022; Puiggrós, 2020; Batthyány y Southwell, en Universidad de Antioquia, 2020a; Terigi, en Suteba Provincia, 2020). La imagen de la pandemia «como una especie de castigo divino» que borraba «las diferencias de clase atacando a todos por igual es contrafáctica» (Kessler y Asussa, 2021:8); y, lo que en apariencia comenzó como una situación que impactaba a todos por igual, en realidad, encontró a ciertos sectores con determinadas condiciones materiales garantizadas pudiendo articular

diferentes respuestas, mientras que los sectores desfavorecidos se vieron cada vez más perjudicados (Gurvich, 2021; De Souza Santos, 2020).

En lo que atañe al ámbito escolar, si bien desde las políticas públicas argentinas se impulsaron una serie de medidas que apuntaron a darle cierta continuidad a los procesos escolares, no se pudo evitar la gran desigualdad entre quienes accedieron sólo a medios con los cuales la comunicación fue asincrónica y quienes participaron regularmente en clases por Zoom, Classroom u otro medio que permitió interacciones durante el trabajo (Puiggrós, 2020; De Souza Santos, 2020; Bonilla en Universidad de Antioquia, 2020c; Gurvich, 2021). Pese a los diversos esfuerzos desplegados por diferentes sectores sociales y gubernamentales para que *la escuela llegara* efectivamente a todos los hogares a partir, por ejemplo, del incremento del presupuesto educativo y del otorgamiento de subsidios para la educación (IEAL, 2020)<sup>70</sup>, numerosos estudios y estadísticas demuestran que, fundamentalmente durante el 2020, miles de niños y niñas perdieron la comunicación con sus docentes (Puiggrós, 2020; Lerner en Ministerio de Educación, 2020) y quedaron fuera del sistema educativo (Bonilla en Universidad de Antioquia, 2020c; Maggio, Segato, Birgin, et. al, 2020). Una encuesta del gremio CTERA publicada en el mes de julio del 2020, la cual incluyó un total de 15.634 docentes de todos los niveles y modalidades de las 24 jurisdicciones del país, arrojó que apenas «el 53 % de las/os docentes está[ba] pudiendo sostener intercambios sólo con la mitad de sus estudiantes o menos» (CTERA, 2020). A ello hay que añadir que, a nivel de la provincia de Santa Fe y sobre la base de datos publicados por la EPH, en el 2020 más de la mitad de personas menores de 18 años (el 54%) se encontraba en situación de pobreza (Cardini, D'alessandre y Torre, 2020).

Sin perder de vista esta información, ni las descripciones realizadas en los apartados anteriores respecto de los contextos barriales en los que se sitúan las escuelas exploradas atravesados por distintas violencias (Auyero, 2007), añadiremos la situación pandémica. ¿De qué modos se modificó la vida barrial en estos contextos durante la pandemia?

Indudablemente, la vida barrial en estos contextos sociourbanos se ha visto profundamente afectada y complejizada en múltiples dimensiones (Rockwell, en Ministerio de Educación, 2020a). A la situación preexistente y generalizada de desempleo o de trabajos informales y precarizados -un 36 por ciento según un informe de la ONU (2020)-, de familias enteras dedicadas al cirujeo o a realizar changas, de viviendas signadas por condiciones de

---

<sup>70</sup> INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN AMÉRICA LATINA (IEAL)

hacinamiento y la falta de servicios esenciales como el agua, se añadió el imperativo, impulsado fundamentalmente desde las políticas estatales, de «hacer escuela en casa».

Para poder dar cuenta cómo ha sido experimentada la pandemia en estos contextos - para lo cual será necesario volver y retomar cuestiones abordadas en los capítulos anteriores- tomaremos en consideración cuatro ejes centrales: las condiciones socioeconómicas de las familias; el comedor escolar; la circulación del virus y sus efectos; los esfuerzos desplegados por las familias para sostener la escolaridad de sus hijos/as.

Por lo que se refiere al primer eje, las desfavorables condiciones socioeconómicas de las familias en estos contextos barriales, encontramos que la pandemia vino a combinar situaciones de continuidad y de discontinuidad; esto es, añadió nuevas formas de destitución social a los ya desiguales espacios de pobreza «concentrada y crónica» (Auyero, 2007).

La están pasando mal, la están pasando complicado, las familias están sin trabajar. El 95% hacía changas (...) no es fácil, las familias no tienen wifi, no tienen conectividad. Por ejemplo, tengo un nene que vive en el barrio X que se tiene que subir al techo [para tener señal de internet] (Luciana, RNº23, 22/05/2020. WSP)

La condición socioeconómica de nuestros alumnos y alumnas es de escasos recursos, están en una situación de vulnerabilidad bastante grande, partiendo de la falta de agua en sus hogares, falta de condiciones indispensables para este momento que estamos atravesando (Tomás, RNº26, 23/05/2020. WSP)

En el barrio viven familias con escasos recursos económicos, derechos vulnerados y que viven de changas o cirujeo (...) Familias que muchas no están alfabetizadas, o no comprenden las consignas y no se animan a decirlo, o que están pensando cómo conseguir un plato de comida. Entonces, ahí entra la contradicción y la pregunta de cuál es nuestro rol en la educación y en este contexto (Marina, RNº27, 26/05/2020. WSP)

Una situación de desigualdad estructural que, según continuó avanzando la pandemia y junto con ella, las sucesivas medidas de ASPO, fue complejizando aún más estos cotidianos barriales:

Cada vez hay menos trabajo (...) la gente, las familias viven hacinadas, entonces, se contagiaba uno y adentro de la casa eran doce, por ejemplo, una familia de un alumno mío (...) No hay recursos, no hay trabajo... Bueno, esta situación desastrosa que está pasando en todos lados y más en los más pobres. Pero no, ese tema, el tema de Covid está más o menos controlado. El tema ahora es que las familias, el que hacía cirujeo, va a tener que volver a hacer cirujeo porque... bueno, ahora va a tener que estar guardado a las 7 y media de la tarde. El viernes me decía una mamá que no sabían cómo van a hacer hoy [lunes], hoy ya... ayer, con esta situación, la verdad es que es tremendo (Luciana, RNº31, 01/09/2020. WSP)

El registro precedente nos provee de material para efectuar diferentes lecturas. Por un lado, revela el impacto que tuvo la crisis sanitaria no sólo en el ámbito de la salud sino también en la estabilidad económica y social, en especial, de los sectores más vulnerables (Jiménez y Jiménez, 2021). Muchas familias debieron afrontar serios riesgos para lograr subsistir, sobre

todo cuando sus ingresos dependían de trabajos precarios e informales, frente a la puesta en marcha de medidas de confinamiento que buscaron mitigar el contagio tal como han sido las restricciones a la movilidad y a la circulación de la población a partir del ASPO.

El ASPO, limitó la movilidad de personas, exceptuando a aquellas afectadas a las actividades y servicios declarados esenciales en la emergencia (Decreto de Necesidad de Urgencia 297 artículo 6). El resto de la población, sólo tenía permitida la circulación hacia comercios de proximidad para abastecerse de alimentos, compra de medicamentos, extracción de dinero en cajeros y trámites bancarios con turno (Giovine, Búffalo y Capdevielle, 2022:151)

Un *confinamiento relativo* ya que, a pesar de las medidas que limitaban la circulación, en los cotidianos barriales se tejieron colectivamente diversas alternativas que apuntalaron a atenuar la dramática situación de muchas familias, tales como la organización de «comités de crisis»<sup>71</sup> o la puesta en marcha de ollas populares. Con todo, y pese al alivio económico que significó la creación de la política del Ingreso Familiar de Emergencia (IFE)<sup>72</sup>, muchas familias no pudieron darse el lujo de suspender aquellas actividades esenciales para su propia subsistencia como la venta ambulante de artesanías o el cirujeo, aun cuando ello significara un potencial y desafortunado (des)encuentro con las fuerzas policiales:

La mayoría de la gente acá, como dice la compañera, o son artesanos, hacen su trabajo para poder ir a vender, y otros viven del cirujeo y van a pedir. Cosa que en la cuarentena no te dejaban si quiera salir ni a la esquina, porque si vos salías venían los policías y te llevaban, te llevaban detenido (Alberto, maestro idóneo, RNº41, 08/04/2021. Entrevista)

Y el año de la pandemia fue algo terrible porque no pudieron hacer nada, porque se tenían que quedar en la casa (...) Hubo un tiempo que no tenían nada ellas... terrible... no los dejaban ir a vender, a cirujear (Sofía, maestra idónea, RNº41, 08/04/2021. Entrevista)

Por otro lado, el anterior registro de campo -el registro N° 31- echa luz sobre las adversas condiciones habitacionales de muchas familias en estos contextos barriales: «viven hacinadas». En un escenario viral de gran circulación, como sucedió con el COVID-19, la situación de hacinamiento propició, en algunos casos, que los contagios aumentaran exponencialmente: «Es por el hacinamiento, al vivir tanta familia ya cuando uno se sentía mal y le hacían el hisopado, viste como es este virus, que ya contagiaste. Entonces, bueno, eran familias enteras, fueron bastantes familias» (Luciana, RNº31, 01/09/2020. WSP); «el incremento masivo de casos y la llegada de virus al barrio (...) genera un grado de complejidad enorme. (Tomás, RNº35,

---

<sup>71</sup> Los comités de crisis eran organizaciones barriales conformadas por familias que se encargaban de distribuir cajas con mercadería a las familias que estaban cumpliendo la cuarentena, las cuales eran depositadas en las veredas de las casas, según lo establecían los protocolos sociosanitarios.

<sup>72</sup> El Ingreso Familiar de Emergencia, más conocido como IFE, fue una «prestación monetaria no contributiva de carácter excepcional destinada a compensar la pérdida o grave disminución de ingresos de personas afectadas por la situación de emergencia declarada por el Decreto N° 260/20 y demás normas modificatorias y complementarias» (Decreto N° 310/2020). Una medida implementada a través de la administración Nacional de Seguridad Social (ANSES) dirigida a personas desocupadas, que se desempeñaban en la economía informal, monotributistas A y B, monotributistas sociales y trabajadoras/es de casas particulares.

02/09/2020. WSP). Un aumento de contagios que generó, a su vez, que en aquellas escuelas donde aún funcionaba el comedor escolar, éste cerrara sus puertas para dar paso a la entrega de viandas semanales o quincenales. Medida que, una vez más, perjudicó a los sectores más desfavorecidos sustituyendo, quizás, la única fuente segura y *caliente* de alimentos por bolsones insuficientes de mercadería: «no es lo mismo tener la comida calentita todos los días que te den un bolsón, una bolsita de esas de mercadería cada quince días, ¿dónde buscas la comida? No hay recursos, no hay trabajo... Bueno, esta situación desastrosa que está pasando en todos lados y más en los más pobres» (Luciana, RNº31, 01/09/2020. WSP); «Las cosas cambiaron un poco, para peor. El panorama es angustiante y desolador (...) Lxs que pierden, son siempre lxs mismxs [Sic]» (Marina, RNº32, 01/09/2020. WSP).

Una desolación tremenda porque, imagínate, que el comedor se sostuvo durante más de cinco meses y ahora... el hambre aprieta por todos lados. Fue muy triste el viernes que era el último día que, bueno, que retiraron la comida [las familias] (...) ¿Y ahora que hacemos que se cierra el comedor? Cada vez hay menos trabajo y la gente era todos los días la comida calentita y un bolsón cada quince días, que no es un bolsón es una bolsita que tiene los elementos ni básicos porque te limitan a que lo que tiene que comer el pobre, o sea, un pobre tiene que comer arroz, fideo y polenta, un desastre, no hay lácteos, no hay frutas no hay verduras, pero bueno, hay una gran preocupación en el barrio (Luciana, RNº31, 01/09/2020. WSP)

Resulta condensador de aquello que venimos argumentando un intercambio que Luciana, docente del barrio *María Teresa*, mantuvo con un alumno suyo y su mamá, el cual da cuenta de la multiplicidad de problemáticas que podía combinar una familia en ese entonces, además de la evidente preocupación por las actividades escolares.

[Docente] Mañana yo voy a ir a la casa de un nene de una familia, que esta familia no tiene... le cortaron la luz, tiene una hermana que está operada, entonces, hace cuatro días, no, cinco días ya hoy que no tienen luz, que no tienen los medios para ir a buscar a la escuela, que hicieron un piquete que no salió en ningún lado. Bueno, yo mañana voy a ver cómo está la familia (Luciana, RNº28, 28/05/2020. WSP)

[alumno] Hola seño Moni, le quería avisar que ahora yo no voy a estar... no voy a poder hacer tarea porque acá en mi casa no tengo luz, no... y tampoco no puedo buscar cosas por el teléfono, casi nada... Y a la mañana... se ponen a hacer piquete allá en... en la esquina en circunvalación y yo tengo que ir, todo también... así que no... estos días no voy a estar pudiendo hacer las tareas... Así que capaz la semana que viene, capaz que nos pongan la luz, todo. Y ahora mañana capaz que si tengo, si no hacen nada voy, a poder hacer un poco de tarea. Le quería avisar nada más... (RNº28, 28/05/2020. WSP)

[Madre] Buenas noches seño Moni. Si sí, la verdad es que un tema esto de la luz, desde el viernes estamos sin luz. Y hoy ya salimos a hacer cor... a cortar la calle y bueno, desde ayer, así que todo el día afuera, vamos y venimos, vamos y venimos, y es agotador... menos que teníamos que estar en aislamiento, ahora porque tenemos que andar por el tema de la luz. Hoy a Valeria, se me re pasó, no la curé, y ahora en plena oscuridad con vela estoy tratando de curarle la herida... así que es todo un tema, encima que acá, mi casa no tiene muchas ventanas, tiene una sola ventana y es medio oscuro adentro, sí o sí necesito luz para que haga la tarea, si estaría yo de ultima salimos ahí al patio hacemos con carpetas y no pasa nada, pero como no estoy, así que es lo mismo. Hoy sí, me turné para que se queden a cuidar la casa, porque no podemos salir todos juntos, porque también corremos el riesgo que entre alguien a casa... Entonces... ¡estoy hablando, vale! [le habla

a la hija], lo dejé un rato a Alberto, un rato a Orlando, y así... así que ni bien consigamos el tema de la luz, solucionamos eso, ahí lo pongo de cabeza que se ponga a estudiar, sabe? Gracias. (RNº28, 28/05/2020. WSP)

[Docente] Fui el viernes a la casa, sí, le vino la luz. Así que bueno, se estaban poniendo más o menos al día, viste, con la tarea y todo eso, igualmente yo le llevé la tarea de la semana, le llevé todo lo que ellos no pudieron hacer, así que ahora, bueno, volvimos a estar en contacto con él (Luciana, RNº30, 02/06/2020. WSP)

Tal como lo ponen de manifiesto estos registros de campo, lejos estaba en estos contextos el poder sostenerse la escolarización por medios virtuales, no sólo por la baja infraestructura y calidad del servicio de internet (Kessler y Assusa, 2021) sino, como vimos, porque muchas familias vieron deterioradas sus ya de por sí desfavorables condiciones de vida:

Entonces vos tenés que hacerlo más sencillo y más simple posible para que esa mamá, a pesar de todos los problemas que tiene, también pueda ayudarle al hijo a hacer la tarea y que no sienta una frustración o que es un enojo (Luciana, RNº28, 28/05/2020. WSP)

No podemos hacer videollamada, nada. Podemos hacer audios y hasta ahí... Imaginate que nosotras por ahí mandamos la tarea en Word o en PDF y la mitad del grado no lo puede descargar entonces le tenés que mandar la foto. Es todo así. Es todo complicado, difícil, viste. La desigualdad se nota en esto, en todo (...) es muy complicado, es muy complicada la situación. Y después también, el tema... nosotros no los podemos volver locos con las tareas si vos sabes que ahí está el hambre de por medio (Luciana, RNº23, 22/05/2020. WSP)

Familias (...) que están pensando cómo conseguir un plato de comida. Entonces, ahí entra la contradicción y la pregunta de cuál es nuestro rol en la educación y en este contexto. (Marina, RNº27, 26/05/2020. WSP)

Aun así, y pese a las múltiples adversidades, fueron muchas las familias que procuraron sostener la escolarización de sus hijos/as, situación que se vio expresada en numerosas prácticas como cargar con crédito sus celulares, consultarles a las/os docentes cuando no comprendían una consigna, incluso, comunicándoles los motivos por los cuales no estaban pudiendo entregar las actividades y tareas solicitadas. Esfuerzos que algunas/os docentes caracterizaron como «sacrificio», destacando con ello el gran interés demostrado «a pesar de la adversidad de las familias» (Sabrina, RNº20, 09/04/2020. WSP).

Una familia que no tiene ni para comer, carga los celulares cuando puede o cuando puede engancharse en zona wifi, entonces, por ahí yo mando una actividad el lunes y me preguntan el sábado, o el domingo porque hay promos de sábados y domingos (Luciana, RNº28, 28/05/2020. WSP)

A veces los padres plantean que no seamos tan extensos en las propuestas, o que no requieran tanto de la conexión a internet, ya que no tienen posibilidad de recargar con crédito sus teléfonos. De todos modos y a pesar de la adversidad las familias muestran interés por las actividades y suelen agradecer el contacto diario y fluido (Susana, RNº20, 09/04/2020. WSP)

Desde luego, no podemos dejar de mencionar las particularidades que adquirió la pandemia en el barrio Qom de la *Escuela EIB* aunque, por cuestiones de espacio sólo, aludiremos algunos de los aspectos más relevantes. En conversaciones posteriores al 2020, período de

mayor criticidad de la pandemia en términos de incertidumbre, de mayor índice de contagios y muertes -recordemos que ya para el año 2021 la vacunación y el descenso de casos había permitido el regreso a las clases, aunque bajo las medidas de DISPO- entrevistamos a docentes idóneos/as e integrantes de la comunidad Qom y les preguntamos cómo habían transitado la situación pandémica.

Como vimos en capítulos anteriores, la comunidad Qom de la ciudad de Rosario sostiene vínculos regulares con sus familiares en Chaco a partir de varios viajes realizados en el año: «En realidad acá en el barrio todos los fines de semana son los que se va y vienen, se van y vienen» (Sofía, RNº41, 08/04/2021. Entrevista). Resulta relevante traer esto aquí porque cuando en el mes de marzo el gobierno nacional decretó las medidas de aislamiento obligatorio y con ello, la suspensión de todas aquellas actividades que no fueran esenciales, tanto en Rosario como en Chaco quedaron varadas muchas familias que no pudieron regresar a sus hogares hasta tanto no tuvieran las autorizaciones estatales correspondientes y los colectivos necesarios para ello.

-Alberto: El año, yo recuerdo que es lo que vos decís, el año pasado el tema de la pandemia había gente que justo vinieron a pasear en enero y justo se quedaron un mes y justo los agarró la pandemia... los agarró la cuarentena

-Victoria: no podían volver

-Alberto: Esa gente que vinieron a pasear acá se tuvo que quedar en Rosario. El colectivo que vos estás diciendo era para que la gente pueda llegar a Chaco, donde es su casa natal

-Victoria: Ah, y no podían volver a sus casas

-Alberto: Y no pudieron volver. Los que estaban, salió por los medios... salió que para que el intendente de acá de Rosario tenga la autorización de esa gente trasladar a su hogar que sería Chaco, esa gente que quedaron acá no...

-Hernán: Y había rosarinos también que...

-Alberto: Y había rosarinos que quedaron allá, pasó la misma situación de allá para acá, que el intendente de allá de Chaco... eh, autorizó para que esa gente puedan volver a Rosario.

Junto con estas desafortunadas experiencias pandémicas iniciales de quedar varados varias semanas en una ciudad que no era la propia y para lo cual muchos/as no estaban preparados, conforme fue avanzado el virus fue creciendo cierta desconfianza por parte de la comunidad, pero sobre todo por parte de los ancianos y ancianas, a las medidas preventivas y obligatorias impulsadas desde el gobierno nacional y local. Un dato no menor en la medida en que, según la cosmovisión Qom, son los más ancianos/as los/as portadores del saber ancestral para curar las enfermedades (Achilli, et. al, 2018). En función de ello, en reiteradas ocasiones las y los idóneos refirieron haber tenido que realizar importantes esfuerzos para *convencer* a los ancianos/as sobre la peligrosidad de la pandemia: «la gente grande (...) como que no quería reconocer que había una pandemia (...) no querían ir al doctor (...) decían que los doctores eran los que están matando gente» (Sofía, RNº41, 08/04/2021. Entrevista). Una desconfianza o «recelo» que, con justa razón, no sólo encuentra sus raíces en largos siglos de dominación y



explotación a los pueblos originarios, sino que se da en el marco de históricas relaciones de desencuentro y de subordinación de la medicina blanca y occidental -y por ende de los médicos/as- hacia los conocimientos y saberes ancestrales de la comunidad Qom (Martínez, 2011; Carracedo, 1995; Carracedo y Viglianchino, 1996).

Claro, porque también, mirando del lado de la comunidad que siempre fue estropeada, también, en todas las historias, en todas las historias fueron, como quien dice, o sea, masacrados y todo eso, entonces es como que las comunidades tienen un recelo, había. Si todavía tienen ese miedo hacia el blanco, algo que no... entonces, por ejemplo, mis viejos tenían miedo al doctor y tenían miedo, no querían que se acerque, no querían nada. Entonces nosotros estuvimos ahí para hablarlo con ellos y que no se sientan así, no querían ir al hospital, no se querían aislar, nada... Pero estuvimos nosotras ahí como que acompañando a ellos, entonces ahí pudieron ellos... y sobrellevar (Sofía RN<sup>o</sup>41, 08/04/2021. Entrevista)

Fue una etapa muy difícil para la gente grande porque la gente grande como que no lo quiere reconocer, como que no quería reconocer que había una pandemia que no tiene cura que no tiene nada... a mí me resultó difícil con mis padres porque mis padres no querían ir al doctor, no querían nada... decían que los doctores eran los que están matando a la gente... entonces a nosotros se nos hizo muy difícil, no solamente mis papás, sino que muchas personas mayores también (Sofía, RN<sup>o</sup>41, 08/04/2021. Entrevista)

Sin desconocer que en la comunidad Qom de Rosario conviven, y en ocasiones confluyen, tanto la propia medicina llevada a cabo por los pi'ogonaq -especialistas legitimados para el tratamiento de las dolencias e intermediario con el mundo sobrenatural-, la medicina casera, las prácticas religiosas pentecostales y la medicina blanca (Achilli et. al, 2018), lo que interesa destacar es que, indudablemente, el tratamiento dado a la pandemia a nivel estatal vino en su totalidad de la mano del modelo médico hegemónico (Menéndez, 2010) sin considerar, siquiera, los conocimientos medicinales locales ni las prácticas o sentidos de la comunidad en torno a la pandemia. Medidas como el aislamiento social preventivo y obligatorio, más los estigmas que padecían quienes contraían la enfermedad, entraron en contradicción con sus propias cosmovisiones y formas de abordar los padecimientos físicos: «el doctor nos recomendó a nosotros aislarlos a ellos [a sus padres], y es algo difícil porque decía: ¡no! ¡Yo no me voy a aislar!, decía mi mamá, “yo estoy bien, yo no tengo eso”» (Sofía, RN<sup>o</sup>41, 08/04/2021. Entrevista); «Algunos que ya tuvieron Covid y ya... experimentaron adentro del hospital, ¿viste? entonces... Hay cosas que ellos vieron que no tendrían que hacer los doctores» (Hernán, RN<sup>o</sup>41, 08/04/2021. Entrevista).

-Alberto: Y bueno y también la gente que fueron afectados por el Covid, esa gente de acá, de la comunidad como que... qué sé yo, no tenían posibilidad ni siquiera de que tus parientes mismos [te visitaran] por ahí no, no, o sea, si tienen, tienen para sus familias y si vos tenías esa enfermedad es como si fuera que tuvieses lepra o algo así, viste. Fue muy, fue una etapa muy difícil (...) Los pocos ancianos que había acá en la comunidad el Covid se los pudo...

-Sofía: sí, se los llevó... se los llevó

-Alberto: ¿Por qué? Porque la gente de antes, ellos no usaban los médicos, los doctores, la ciencia. Ellos usaban todo lo que es remedios caseros y si uno va a la iglesia, pide oración y eso como que rompe todo los males o las enfermedades, los echan, pero como también cerraron las

iglesias, lo único que quedaba era, bueno, orar en tu casa... y orar, pero lo... lo que en realidad por ahí te da pena porque cosa que por ahí la ciencia pude haber salvado a esa gente, pero a través del miedo... el miedo

-Sofía: Claro, porque también mirando del lado de la comunidad que siempre fue estropeada también en todas las historias en todas las historias fueron, como quien dice, o sea, masacrados y todo eso, entonces es como que las comunidades tienen un recelo había, si todavía tienen ese miedo hacia el blanco, algo que no... entonces, por ejemplo, mis viejos tenían miedo al doctor, y tenían miedo, no querían que se acerque, no querían nada. Entonces nosotros estuvimos ahí para hablarlo con ellos y que no se sientan así, no querían ir al hospital, no se querían aislar, nada... Pero estuvimos nosotras ahí como que acompañando a ellos, entonces ahí pudieron ellos... y sobrellevar (RNº41, 08/04/2021. Entrevista)

El no poder visitar a sus parientes enfermos o velarlos, que se produjeran extensas demoras en la entrega de los cuerpos de quienes habían fallecido -aun cuando el deceso no fuera por Covid-, el no poder acudir a la iglesia para pedir oración porque las mismas no fueron consideradas esenciales, la instalación de un fuerte discurso de miedo, el accionar abusivo de las fuerzas de seguridad y de determinados profesionales de la salud, derivaron en una compleja trama que no hizo más que acrecentar las desconfianzas hacia la pandemia, los protocolos, la medicina blanca, las vacunas y los médicos: «Tenía miedo la gente de la comunidad (...) temor al doctor... También por ahí los doctores, tal vez por ahí, perdón por la palabra, se zarpaban ¿viste? Uno por ahí moría de un ataque cardíaco y el doctor ponía: murió por el Covid» (Alberto, RNº41, 08/04/2021. Entrevista).

Pasa así, que la gente de la comunidad, aquellos que morían, tardaban muchísimo para que le den el cuerpo... Estamos hablando de una semana, quince días... y esto... y no te dejaban, bueno... no te permitían tampoco velarlo... Y bueno, era todo un problema todo eso, viste, porque la gente también, los ancianos por ahí temían por eso. Capaz que yo, si estoy bien, yo conozco, voy al doctor, me ponen algo y ya, me morí por Covid, tenían miedo de eso (Alberto, (RNº41, 08/04/2021. Entrevista)

-Sofía: Sí, más que nada que, en ese sentido, nuestra gente, nuestra comunidad son muy cerrados (...) como que le tienen miedo al blanco, ¿viste? Quizás por muchas cosas que hemos pasado y nos queda eso (...) Cuando ven a un blanco es como que...

-Alberto: Dan un paso para atrás...

-Sofía: Claro, como que no, como que... así viste, yo lo veo así. Pero siempre trato de que...

-Hernán: La gente cuando ve a un blanco... por ejemplo vos [me señala] ¿que estará haciendo? Qué sé yo... por ahí está juntando firmas o...

-Sofía: Sí, sí, no se dan...

-Alberto: Quiere hacer plata con nosotros, ponele una suposición, quiere hacer plata para hacer propaganda allá (RNº41, 08/04/2021. Entrevista).

Escenas barriales sucedidas en el seno de la comunidad Qom durante la pandemia que, a modo de telón de fondo, ponen en evidencia la continuidad y vigencia de «relaciones racistas» (Menéndez, 2018:13). Racismos que, en un movimiento recursivo, expresan la persistencia «de relaciones que inferiorizan, subordinan y posibilitan discriminaciones»:

el racismo no sólo se expresa a través de los campos de exterminio nazi o del Apartheid sudafricano, sino también en las situaciones de pobreza, extrema pobreza, marginación y exclusión a las que son sometidos los indígenas que habitan países americanos (Menéndez, 2018:13).

### Síntesis del Capítulo III

Con el objetivo de avanzar en el análisis del trabajo docente, en este capítulo procuramos describir los espacios barriales en los cuales se sitúan las escuelas exploradas. Comenzamos por ubicar brevemente a la ciudad de Rosario, destacando algunos de sus aspectos constitutivos en tanto espacio social marcado por procesos de fragmentación sociocultural, pobreza urbana y agudización de distintas violencias. Ello nos sirvió de base para, luego, centrar nuestra atención en el Distrito Oeste, referente socioespacial en el que se hallan inmersas las escuelas con las cuales hemos profundizado este estudio. Vimos cómo, pese a pertenecer al mismo Distrito, tanto el barrio María Teresa como el barrio Toba presentan historias locales y recorridos particulares que, en cierta forma, permiten su diferenciación en muchos sentidos. Partiendo de un evidente doble común denominador; esto es, que ambos espacios urbanos se encuentran en contextos de pobreza atravesados por profundas desigualdades, y que están habitados, en gran parte, por migrantes o hijos/as de migrantes, hemos documentado que mientras que el barrio María Teresa nació en la década de los 70, al igual que su escuela, debiendo relocalizarse de forma obligada durante los años 2000; el barrio Toba/Qom, de más reciente creación, fue construido por el Servicio Público de la Vivienda en respuesta a intensos reclamos y demandas efectuadas por parte de la comunidad Qom con el propósito de acceder a tierras y a viviendas dignas. Sin duda, en ambos espacios barriales tuvieron lugar complejos procesos de lucha y de negociación sobre los cuales procuramos haber dado cuenta o, al menos, aproximarnos. Luego de detenernos en la descripción de dimensiones barriales relevantes tales como el acceso -o no- a los servicios básicos, los distintos niveles de consolidación del tejido urbano -asentamientos irregulares» o «bolsones de pobreza»-, la presencia -o ausencia- de instituciones como escuelas, clubes, iglesias, comedores, centros de salud o bibliotecas, los niveles de estudio alcanzados y la situación laboral, nos pareció importante documentar «cómo entra la vida en las escuelas» y, en este sentido, dar cuenta respecto de los diversos modos en que el contexto barrial permea los cotidianos escolares y, más precisamente, la dinámica del trabajo docente. Así, dimos cuenta, mediante la condensación de diferentes situaciones relevadas, cómo las escuelas tienden a ser una «caja de resonancia» de lo que sucede en los barrios y, junto con ello, qué sentidos van construyendo las y los docentes en torno a la problemática de la pobreza. Sobre ello, hemos visto cómo, en los últimos años, algunas/os docentes comenzaron a reconocerse como parte de una situación de pobreza que ya no sólo afecta la vida de las familias de sus estudiantes, sino que también las /los incluye a ellas/os. Indicios que nos obligan a recordar «que no se trata de dos “bandos” enfrentados, “familias” y “escuelas” (Cerletti, 2008:2) y; en consecuencia, que ponen en escena la evidencia de que las y

los docentes intervienen en la cotidianeidad y «viven al sistema educativo» como sujetos enteros (Heller, 1977), como constructores de heterogéneas -y no siempre coherentes- relaciones sociales y referentes normativos (Ezpeleta, 1992).

Asimismo, nos ha interesado analizar ciertos procesos de conflictividad barrial, así como la emergencia y confluencia de distintas modalidades de violencia a la luz de ciertos procesos que tienen lugar o inciden en las realidades escolares. Para ello, hemos tenido que atender una construcción de sentido e imagen ampliamente extendida hace más de una década en relación a la ciudad de Rosario como «ciudad narco». Así, pudimos comprender que, si bien es evidente el avance de delitos y violencias vinculadas al mercado de drogas ilegales, frecuentemente la problemática del «avance del narcotráfico» suele aparecer en diferentes ámbitos -sociales, políticos, periodísticos- como una categoría auto-explicativa para referir a una multiplicidad de fenómenos (Cozzi, 2018). Frente a estas (con)fusiones, optamos, entonces, por concebir en términos de violencias no solamente aquellas expresiones vinculadas a la expansión del negocio de la droga o narcomenudeo, sino también, todas aquellas violencias que se inscriben y marcan el compás de la vida cotidiana en muchos de estos enclaves tales como la criminalización de la pobreza, la desigualdad, la segregación urbana, la violencia estructural del desempleo, el abandono estatal, la violencia represiva de las fuerzas de seguridad, entre otras violencias (Auyero, 2007).

Respecto a las dinámicas y complejas relaciones que se establecen entre quienes cotidianamente *hacen escuela*, hicimos hincapié en el par docentes-familias, aspecto constitutivo del trabajo docente (Mercado y Montañó Sánchez, 2015). Específicamente, indagamos la heterogeneidad de sentidos que las y los docentes construyen en torno a las familias de los niños y niñas, sus condiciones vitales de existencia y su participación en los procesos escolares. En contraposición con cierto sentido común notablemente extendido, tal vez por su relativa recurrencia, que parte de suponer que las familias no se ocupan, no participan o no van a la escuela, documentamos la producción de ciertos sentidos docentes que, realizados desde otras claves, han permitido poner en cuestión o, cuando menos, matizar los primeros. Por último, analizamos los modos en los que la pandemia complejizó y modificó la vida barrial en estos contextos a partir de considerar cuatro ejes centrales: las condiciones socioeconómicas de las familias; el comedor escolar; la circulación del virus y sus efectos; los esfuerzos desplegados por las familias para sostener la escolaridad de sus hijos/as. Además de revelar las consecuencias del Covid-19 no sólo en el ámbito de la salud sino, en un sentido más integral, en las ya de por sí desfavorables y desiguales condiciones de vida de muchas familias, vimos cómo, junto con los diferentes protocolos sociosanitarios según las distintas temporalidades, en la

práctica cotidiana los sujetos fueron desplegando y tejiendo diversas alternativas que apuntalaron a atenuar el dramático escenario, lo cual nos permitió relativizar, a su vez, las distintas medidas estatales de confinamiento promulgadas -ASPO y DISPO-.

Luego de haber abordado, en esta sección, cómo se va configurando el trabajo docente cotidiano a nivel barrial, en el capítulo siguiente priorizaremos su estudio a partir del análisis de las políticas educativas de las últimas décadas.

LEY N° 26.206

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL

TÍTULO I

DISPOSICIONES GENERALES

CAPÍTULO I

PRINCIPIOS, DERECHOS Y GARANTÍAS



#Quedate  
EnCasa

seguim  
educa

1°.- La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y



## CAPÍTULO IV

### EL TRABAJO DOCENTE EN SU CONFIGURACIÓN COTIDIANA: LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS



## **CAPÍTULO IV: EL TRABAJO DOCENTE EN SU CONFIGURACIÓN COTIDIANA: LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS**

### **Presentación**

Tal como venimos desarrollando, el trabajo docente constituye un complejo y móvil entramado que se va configurando en el cruce con diversos procesos, relaciones, prácticas y sentidos de distinto orden. En función de ello, en los capítulos precedentes hemos profundizado en tres de los cuatro niveles analíticos que, consideramos, son centrales en la configuración cotidiana del trabajo docente. Así, en el capítulo I nos centramos en describir el trabajo docente en relación con las escuelas; en el capítulo II analizamos los heterogéneos procesos y relaciones que se producen en el espacio del aula; y en el capítulo III el foco estuvo puesto en describir los contextos barriales en los que se sitúan las escuelas exploradas. En esta última sección, el capítulo IV, analizaremos los sentidos y concepciones en torno a la formación y el trabajo docente que subyacen, implícita o explícitamente, en las políticas educativas de los últimos años. Al mismo tiempo, procuraremos identificar sedimentaciones y huellas de tales lineamientos y políticas en las heterogéneas experiencias docentes.

Recuperando la tesis central que recorre este estudio sostenemos, ante todo, que el trabajo docente desplegado en el nivel primario en contextos de pobreza urbana se va configurando cotidianamente según las modalidades educativas asumidas por los establecimientos escolares; en este caso, la educación común y, dentro de ésta, la modalidad de la EIB. Asimismo, planteamos que la temporalidad pandémica ha reconfigurado el trabajo docente cotidiano en el marco de un dinámico escenario que ha combinado procesos de continuidad respecto de prácticas, actividades e interacciones previas, con transformaciones propias de dicha coyuntura. Sobre esta trama argumentativa, en este capítulo analizamos cómo las políticas, resoluciones y prescripciones estatales más que expresar de manera directa la experiencia vivida por los sujetos, en este caso, por las y los docentes; sólo inciden en la medida en que éstas han podido ser apropiadas o traducidas en prácticas situadas (Rockwell, 1996). Dicho en otros términos, nos proponemos dar cuenta acerca de los modos en que las políticas y lineamientos estatales, en el circuito por distintos sectores y actores del sistema educativo, han sido transformados en un camino inevitable de «sucesivas recontextualizaciones» (Ezpeleta, 2004). De manera que aquí el objetivo será doble. En primer lugar, evitar caer en la ilusión de un total determinismo de las políticas estatales sobre el trabajo cotidiano de las y los docentes. En segundo lugar, someter a reflexión los diversos lineamientos y normativas a los fines de «ubicarlas en la materialidad de las condiciones cotidianas, las relaciones sociales» (Rockwell,

1996:16) y dilucidar, tras esa búsqueda, algunos procesos de reapropiación y resignificación de parte de las y los docentes.

En el apartado 4.1 exploramos los sentidos y supuestos presentes en las políticas educativas de las últimas décadas en materia de formación y trabajo docente priorizando, para su abordaje, tres dimensiones de análisis: la feminización del magisterio; la formación docente; la calidad educativa y su evaluación. Luego, el apartado 4.2, identificamos sedimentaciones y huellas de tales lineamientos y normativas a escala del trabajo docente cotidiano focalizando en tres dimensiones: sentidos docentes sobre los procesos de formación y «perfeccionamiento continuo» (subapartado 4.2.1); sentidos docentes a propósito de las evaluaciones estandarizadas (subapartado 4.2.2); sentidos docentes sobre las planificaciones anuales y el trabajo con los contenidos (subapartado 4.2.3). En el apartado 4.3 el eje está puesto en la modalidad de EIB, para lo cual analizamos las diferentes normativas y decretos vigentes que regulan a las escuelas inscriptas en esta modalidad y, dentro de estos, aquellos lineamientos dirigidos al sector docente. Asimismo, damos cuenta sobre algunas de las heterogéneas prácticas y experiencias que cotidianamente tejen y construyen las y los docentes -indígenas y no indígenas- en sus contextos específicos de trabajo. Finalmente, en el apartado 4.5, exploramos los sentidos y representaciones que se han construido en torno al trabajo docente desde las políticas educativas durante la pandemia -2020 y 2021-. Al mismo tiempo, procuramos identificar huellas de tales lineamientos y disposiciones en las heterogéneas experiencias cotidianas de las y los docentes durante dicho período.

#### **4.1 Procesos configurativos del magisterio argentino. Una aproximación desde las políticas educativas**

Lejos de pretender inventariar aquí la totalidad de políticas y legislaciones que, desde finales del siglo XIX a la actualidad, han orientado y regulado la formación y el trabajo docente - lo que, por otra parte, se encuentra ampliamente documentado en numerosos estudios: Achilli, 1996; 2004; Alliaud, 2007; Alliaud y Antelo, 2009; Ascolani, 2015; Batallán, 2007; Birgin, 1999; 2014; Davini, 1996; 2016; Diker y Terigi, 1997; Duarte, 2008; Dussel, 2005; Dussel y Caruso, 1999; Edelstein y Coria, 1995; Duhalde, 2015; Feldfeber, 1999; 2006; 2007; 2020; Feldfeber y Gluz, 2019; 2020; 2021; Feldfeber e Ivanier, 2003; Feldfeber y Oliveira, 2008; Imen, 2008; 2010; Narodowski, 2018; Paviglianiti, 1991; Pérez, 2000; Migliavacca, Remolgao y Urricelqui, 2016; Rodríguez, 2019a; 2019b; Sironi y Sironi, 2015; Scioscioli, 2015; Southwell, 2003; Tedesco y Tenti Fanfani, 2002; Tedesco, 1986; Tenti Fanfani, 1995; 2006; 2007; Terigi, 2005; Tiramonti, 2001; 2007; Ziegler, 2008, entre muchos otros- en este apartado nos proponemos explorar los sentidos



y supuestos que, explícita o implícitamente, han estado presentes en diversas políticas educativas en materia de formación y trabajo docente. Buscamos dilucidar, con ello, los modos en que las políticas educativas y sus retóricas han configurado y permeado el trabajo cotidiano de las y los docentes.

Por un lado, partimos de reconocer la existencia de una relación que es siempre mediada y compleja entre las orientaciones e imposiciones políticas y las prácticas, sentidos y relaciones que despliegan, en este caso, las y los docentes (Imen, 2008; Rockwell, 2007; 2018). Por otro lado, consideramos que la retórica que ha acompañado y acompaña las distintas políticas, indudablemente, favorece y sirve de sustento para la producción y generación de determinados sentidos y representaciones. De ahí que nos interrogamos: ¿a qué apelaron/apelan las políticas y programas educativos en lo relativo al sector docente? ¿Qué demandas, a lo largo del tiempo, se les han efectuado a las y los docentes y cuáles continúan vigentes en este presente histórico? ¿Qué construcciones de sentido subyacen en las sucesivas normativas, legislaciones y reformas educativas? Por último, ¿qué huellas o sedimentaciones han dejado tales políticas en las experiencias cotidianas de las y los docentes? Para dar respuesta a ello, y en función del espacio con el que contamos, abordaremos tres grandes temas: la feminización del magisterio; la formación docente; la «calidad educativa» y su evaluación.

Antes de avanzar en ello, deviene preciso realizar unas breves aclaraciones sobre la perspectiva desde la cual nos posicionamos para analizar las políticas educativas y proyectos de reformas como también, acerca del papel otorgado a las y los docentes en relación con esta dimensión. Comprendidas dentro del campo de las políticas públicas (Oszlak y O'Donnell, 1984), concebimos «que las políticas educativas resultan del interjuego entre determinadas condiciones estructurales y normativas, las institucionalidades construidas y las prácticas, posicionamientos, discursos y perspectivas de los sujetos en contextos específicos» (Feldfeber y Gluz, 2019:20). Más que el resultado de procesos lineales y coherentes, las políticas educativas son objeto de procesos sociales y políticos en disputa (Feldfeber y Gluz, 2019) en los cuales intervienen tanto las orientaciones y definiciones oficiales como las apropiaciones y «sucesivas recontextualizaciones» que efectúan los sujetos en condiciones concretas (Ezpeleta, 2004). En cuanto a las y los docentes, particularmente, planteamos que:

[Antes que] dóciles y sumisos beneficiarios de las propuestas de reforma o de los hallazgos de las investigaciones elaboradas por otros (...) siempre tendrán que reinterpretar, acomodar y adaptar tales propuestas y hallazgos, de índole más o menos general, a las características concretas, situacionalmente determinadas, de su trabajo» (Viñao, 2002:97).

Por otra parte, aunque en relación con lo anterior, coincidimos con Viñao (2002:82) cuando afirma que a veces se producen «cambios sin reformas», otras veces «reformas sin

cambios» y, muy frecuentemente, que los efectos reales de muchas reformas tienden a no ser los previstos o deseados inicialmente, aunque, eventualmente, se trate de desenlaces previsibles (Rockwell, 2007). Sobre esto último; esto es, sobre las innegables y evidentes discrepancias entre muchas de las propuestas o planteamientos teóricos de determinadas reformas y lo que realmente sucede en la práctica, Viñao (2002) va a proponer que las explicaciones no deben buscarse ni en los límites o contradicciones internas de determinada reforma como tampoco, asociarla con cierta rigidez o supuesta resistencia al cambio de las culturales escolares. Más precisamente, plantea el autor, «la superficialidad» de muchas reformas educativas o su relativo fracaso debe buscarse en el carácter fundamentalmente histórico de la cultura escolar y ahistórico de muchas reformas que ignoran su existencia, es decir, que no toman en consideración el bagaje histórico de las instituciones educativas:

Las reformas fracasan no ya porque, como es sabido, todas ellas produzcan efectos no previstos, no queridos e incluso opuestos a los buscados; no ya porque originen movimientos de resistencia, no encuentren los apoyos necesarios o no acierten a implicar al profesorado en su realización; no ya porque, al aplicarse, se conviertan en un ritualismo formal o burocrático, sino porque, por su misma naturaleza a-histórica, ignoran la existencia de ese conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos, no puestos en entredicho, que son los que permiten a los profesores organizar la actividad académica, llevar la clase y, dada la sucesión de reformas ininterrumpidas que se plantean desde el poder político y administrativo, adaptarlas, transformándolas, a las exigencias que se derivan de dicha cultura o gramática (Viñao, 2002:68)

#### **4.1.1 Feminización del magisterio**

El proceso de consolidación del sistema educativo formal en nuestro país, asentado en la Ley de Educación Común Nº1420 (1884), vino acompañado de una gran vacancia que debía ser cubierta prontamente, pues ya «no era suficiente la acción pedagógica de maestros aislados, que enseñaran a unos pocos lo que ellos mismos sabían. Se necesitaba de un cuerpo de profesionales, que llevara a cabo simultáneamente la misma tarea civilizadora» (Yannoulas 1992:507). Ante la inminente necesidad de formar docentes para una instrucción primaria en deliberada expansión (Rodríguez, 2018), el Estado Nacional debió emprender la creación y financiamiento de las denominadas Escuelas Normales<sup>73</sup>, definidas por Sarmiento como «el medio más eficaz de propagar la instrucción primaria, porque de ella salen los maestros preparados para dirigir con éxito las escuelas comunes» (Sarmiento, 1887 en Alliaud, 1993:74). En estas instituciones educativas, las y los aspirantes al magisterio aprenderían el oficio no sólo

---

<sup>73</sup> Las Escuelas Normales, instituciones de formación e instrucción nacional, se crearon entre las dos últimas décadas del siglo XIX y la primera del siglo XX. La Escuela Normal de Paraná fue la primera experiencia de este tipo, creada en 1870 bajo la presidencia de Domingo Sarmiento y se la consideró una “institución modelo” a cuya imagen debían aproximarse las demás (Alliaud, 2011). En 1968 se termina con la experiencia normalista como rama de nivel medio y se pasa al nivel terciario (Rodríguez, 2019).

a través de libros y tratados de pedagogía sino «imitando al que, se suponía (y reconocía), lo sabía hacer» (Alliaud, 2011:66). Además de aprender a enseñar, allí se buscó que las y los estudiantes desarrollaran ciertas destrezas y habilidades (Yannoulas, 1992) o, dicho en otros términos, que asimilaran determinados modales de conducta y comportamiento (Fiorucci, 2014). Una/un docente ejemplar, modelo, debía «poseer una presencia correcta, buenos modales, hábitos, formas de vida, concepciones del mundo, cierto acervo cultural y valores propios de una persona bien educada» (Alliaud, 2011:67). Todo ello, más el correcto manejo del método de enseñanza, «constituyeron los pilares sobre los que se afianzó el proceso normalizador-disciplinador desarrollado en las escuelas normales, el lugar donde los maestros aprendían a proceder y a comportarse» (Alliaud, 2011:67-68).

el papel del maestro se define no tanto por la transmisión de conocimientos, por “enseñar” en sentido estricto, por instruir, sino más bien, y fundamentalmente, por socializar, educar, moralizar, disciplinar. La tarea específica del formador de nivel primario se diluye, precisamente en el momento de su definición social. La enseñanza de contenidos pierde relevancia frente a la educación moral (Alliaud, 1993:91)

El peso que asumieron las representaciones asociadas al paradigma de la «vocación y el apostolado» en tanto cualidades morales que debían poseer o, en su defecto, desarrollar las y los docentes se explica, en gran parte, por el lugar que se le asignó al sistema educativo al momento mismo de constitución del estado-nación (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002).

La ciencia racional y la escuela eran el equivalente funcional de la religión y la iglesia (...) La ideología positivista que presidió el proceso de secularización que acompañó la conformación de los sistemas educativos reivindicó para la ciencia y la escuela un carácter y una dignidad moral casi sagrados (...) La tarea del maestro era el resultado de una vocación, su tarea se asimila a un “sacerdocio” o “apostolado” y la escuela es el “templo del saber” (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002:2-3).

Una imagen de la docencia fuertemente ligada al paradigma de la vocación y el sacerdocio que, sólo algunas décadas después, debió convivir con una representación considerablemente opuesta, la «imagen social del maestro como trabajador» (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002:4), gestada al calor de procesos que tuvieron lugar durante los años 60 y 70 - maduración del sistema de educación básica, modernización y secularización de la sociedad, masificación del puesto docente, sindicalización del magisterio, entre otras causas-.

Junto con cierta preponderancia de «la práctica sobre la teoría, la experiencia sobre el conocimiento, la “moralización” de los hábitos sobre el enseñar, la educación sobre la instrucción» (Achilli, 2009:152), otra cuestión presente desde los orígenes del sistema educativo formal fue la decisión política de encomendar esta tarea educadora a la mujer, fundamentalmente, en lo relativo a los primeros años de la infancia. Las mujeres fueron consideradas las «educadoras por excelencia» para llevar adelante esta «gran cruzada

pedagógica» por varias razones; entre ellas, por el bajo costo que significaban, por considerarlas dóciles y sin otras oportunidades laborales (Yannoulas, 1992:509). Sin embargo, además de constituir mano de obra barata y disponible, hubo otra justificación como trasfondo: «pedagógicamente se creía que las mujeres estaban en mejores condiciones de estimular en los niños y en las niñas diversas capacidades centrales para la pedagogía científica de la época (...) Las mujeres “suavizarían” las técnicas pedagógicas, disciplinarían sin castigar» (Yannoulas, 1992:514).

En paralelo, pese a cierto sentido común compartido por la mayoría de los intelectuales de la época, el ingreso de las mujeres al campo laboral y, más precisamente, al ámbito de la docencia, constituyó un proceso cargado de disputas y tensiones -tal como lo dejan entrever los escritos de Mercante, Lugones, entre otros-. Y es que, si bien se le «adjudicaba a la mujer cualidades naturales que la acercaban a la función del magisterio» (Fiorucci, 2016:36), el ingreso cada vez mayor de mujeres a las escuelas normales dio lugar a enérgicos debates enfocados en las consecuencias que ello podría acarrear. En este sentido se pronunció Lugones, escritor e inspector general de la enseñanza secundaria y normal de principios del siglo XX, en su libro denominado «Didáctica». En diferentes secciones de esta extensa obra, Lugones sostuvo que «el exceso de escuelas de mujeres» produciría en un tiempo no lejano «el desalojo del varón en la enseñanza»: «Esto es sencillamente absurdo. Un país educado por mujeres tan solo, será contrahecho e inepto en la persona de sus hombres» (Lugones, 1909:434); «El decoro mismo de la profesión, queda así gravemente comprometido» (Lugones, 1909:783). Además de señalar, con cierta alarma, la falta de varones en la enseñanza, Lugones llegó a plantear que la producción constante de maestras daría paso a «un país afeminado» (Lugones, 1909:783). Aun así, y tal vez en tensión con lo anterior, el autor no dejó de reconocer en sus escritos la importancia del papel de la mujer en la educación, aunque limitada a los primeros años de la enseñanza primaria «porque así es más natural para el niño la transición del hogar a la escuela» (Lugones, 1909:432).

Acorde con lo señalado hasta aquí, se observa que desde los comienzos del sistema educativo formal la enseñanza ha sido visualizada como una continuación del rol materno, sobre todo en el nivel primario, bajo la creencia de que todas las mujeres, por ser madres o potencialmente madres, poseían las «cualidades naturales» y necesarias para el ejercicio de la docencia: «la superioridad de la mujer en la enseñanza infantil es cosa ya averiguada. Su mayor paciencia, su minuciosidad más escrupulosa y su exterioridad más afectiva le asignan rol preponderante en dicha función» (Lugones, 1909:432). Representaciones que aun en este

presente histórico continúan permeando el campo de la docencia bajo la forma de un potente y arraigado sedimento de sentido.

#### 4.1.2 Formación docente

En el marco de un sistema educativo en deliberada expansión, junto con el protagonismo y relevancia que fueron adquiriendo las escuelas como espacios específicos para la enseñanza y la acción pedagógica, otro eje central de la política educativa de finales del siglo XIX y comienzos del XX fue la necesidad de formar docentes, quienes debían condensar «tanto los conocimientos como la autoridad que lo[s] legitimaba» (Tedesco, 1986:245).

Es quizá en la figura del maestro donde las cualidades referidas al ser y al hacer se conjugan en un modelo *esperado*, definido oficialmente como legítimo, reglamentado y también simbólicamente exaltado, cuya eficacia educadora y formativa radicaba en lograr *imponerse* ante los alumnos (...) Se esperaba entonces del maestro que encarnase aquellos atributos que -se suponía- debían ser patrimonio de todos los que pasaran por la escuela *común*. Maestro modelo que, a su vez, debía portar la convicción o creencia suficiente en su obra redentora, también nombrada como *civilizadora, socializadora, moralizadora, educadora, disciplinadora*; funciones todas asignadas a la educación básica en el momento histórico en que la nación se estaba conformando (Alliaud, 2011:66).

En esta cruzada de formar a las nuevas maestras y maestros, el Estado Nacional no sólo se limitó a crear Escuelas Normales, sino que, además, desplegó una serie de acciones orientadas a incentivar el estudio del magisterio; entre ellas, la entrega de becas para estudiantes.

En los inicios, el Estado nacional –y en menor medida los Estados provinciales y municipales– destinaron recursos para financiar becas a los/as alumnos/as maestros/as, logrando una amplia cobertura. Se consideraba que los/as alumnos/as de las EN [escuelas normales] eran empleados estatales desde el primer año que recibían la beca y se les hacía firmar a sus tutores un documento donde se los obligaba a ejercer la docencia durante un cierto período, después de recibidos (Rodríguez, 2019a:205)

Esta incipiente concepción de las y los primeros alumnos de las Escuelas Normales como empleados estatales hace de base para comprender cómo la docencia se ha ido configurando como una «profesión de estado» (Birgin, 1999). Las maestras y maestros, en tanto «funcionarios del Estado» (Dussel, 2005) o, mejor dicho, en su doble calidad de profesionales y asalariados (Ezpeleta, 1999), comenzaron siendo parte de una burocracia pública que debía formar ciudadanos y educarlos en sus deberes cívicos a la vez que obedecer un reglamento y un currículum (Tedesco, 1986; Dussel, 2005). De la mano de un profundo optimismo pedagógico, se consideraba a la acción educativa del/la maestra como «la única garantía para que el proceso de aprendizaje se cumpla de manera adecuada» (Tedesco, 1986:250).

Las cualidades esenciales del profesor, serán, entonces, la generalización y la inventiva, en la enseñanza primaria, secundaria y normal (...) Límitanse a metodizar la mente para enseñarle a conocer la explicación de los hechos (Lugones, 1909:594)

Sin duda, la didáctica normalista y su preocupación central por el método tendieron a hegemonizar la enseñanza, la formación docente y las prácticas pedagógicas (Tedesco, 1986). Sin embargo, no podemos menos que poner en duda el que todas las experiencias pedagógicas desplegadas desde entonces hayan respondido a dicho paradigma. Ello nos permite, además de cuestionar los mitos consagrados de la historia educativa del país (Rockwell, 2007), apreciar la existencia de experiencias que, aunque poco difundidas o documentadas, no se hayan alineado necesariamente a tales mandatos homogeneizantes o normalizadores y, matizar, entonces, algunos aspectos con los que tradicionalmente se ha caracterizado al sistema educativo: su tendencia homogeneizadora, de control y disciplinamiento o su carácter centralizador.

¿Las escuelas normales fueron absolutamente normalizadoras? Para procurar dar alguna contestación a ello, resultan iluminadores aquellos estudios que, precisamente, se han ocupado de analizar las ambigüedades y contradicciones generadas durante la creación y desarrollo de las escuelas normales en el marco de un sistema educativo acentuadamente positivista (Ascolani, 2012; Fiorucci, 2014; Imen, 2008; Yannoulas, 1997; Morgade, 1993). Un proyecto «de gran alcance y enérgico, pero al mismo tiempo constreñido por numerosas limitaciones materiales y simbólicas; democrático e inclusivo, al mismo tiempo que intolerante y selectivo» (Fiorucci, 2014:27). Por un lado, la necesidad de contar con docentes diplomadas/os le dio al normalismo una clara impronta democrática en cuanto al ingreso; por otro lado, la «heterogénea composición socioeconómica del alumnado que aspiraba al magisterio (mayormente mujeres de clase media y media-baja)» tendió a colisionar con la pretensión de un plantel docente homogéneo (Fiorucci, 2014:33). Situación que se expresa en las memorias de los directores de las escuelas normales, en las cuales se señalaba que «la escuela normal atraía a un estudiantado pobre y con escasa preparación previa» (Fiorucci, 2014:33). Pese a ello, el Estado no cesó de crear este tipo de escuelas en distintas partes del territorio<sup>74</sup> favoreciendo no sólo la descentralización de la educación normal sino, también, flexibilizando los requisitos de admisión a las mismas:

Para acceder a la formación normal, sólo se demandaba poseer la escuela primaria aprobada, haber cumplido 16 años, contar con un certificado de buena conducta y aptitud. No se requería un examen de conocimientos (...) Además, existía un sistema de becas muy amplio y generoso (Fiorucci, 2014:35)

---

<sup>74</sup> Proceso que se dio con mayor impulso a partir del año 1905 con la Ley Laínez (Nº 4874), a partir de la cual el Estado comienza a crear escuelas nacionales en territorios provinciales

Por lo demás, existen otros indicios que nos permiten matizar el carácter ciertamente centralista y uniforme del sistema de educación normal a partir de ciertas adecuaciones y prácticas llevadas adelante en determinadas escuelas normales que, técnicamente, no estaban contempladas en el proyecto estatal -la implementación de exámenes de ingreso, la flexibilización de ciertas exigencias o el acortamiento de los planes de estudios, como sucedió con algunas escuelas normales rurales (Fiorucci, 2014)-.

Es decir, que la escuela normal, asociada por lo general a la uniformidad, la homogeneidad y el centralismo (...) se rigió en su cotidianeidad por prácticas diversas. Los directores alteraron las normas provenientes del Estado central por convicción, pero también porque las dinámicas propias de los contextos locales implicaron ajustes, reacomodamientos y negociaciones» (Fiorucci, 2014: 37-38).

Un tercer aspecto, no menor, tiene que ver con la posibilidad de que, aun cuando en las escuelas normales hayan circulado modelos de género hegemónicos, se hayan desarrollado prácticas autónomas, intersticiales o alternativas. Tal como lo plantea Yannoulas: «algunas normalistas y maestras fueron capaces de criticar o actuar contra estos modelos» (Yannoulas, 1997:175). Como muestra de ello, la autora menciona la participación de algunas maestras en la Reforma Universitaria (1918) que se vio expresada en diversos comunicados de apoyo; o el hecho de que la primera huelga docente en Argentina (San Luis, 1881)<sup>75</sup> haya sido protagonizada por mujeres (Yannoulas, 1997). En cierto sentido, se podría objetar que las escuelas normales no hicieron más que reproducir, bajo un formato diferente, históricas formas de dominación y discriminación sobre las mujeres. Sin embargo, coincidimos con aquellos estudios que proponen, en principio, que ni las primeras escuelas normales ni «la maestra normal» pueden ser caracterizadas como meras reproductoras ya que «la normalista y la maestra normal, como personajes, no existían; y no es posible reproducir algo sin pasado» (Yannoulas, 1997:184; Paixao, 1991; Caballero, 1992; Morgade, 1993; Ziperovich, 1992). Del mismo modo, concordamos cuando se plantea que, aunque tal vez no deliberadamente emancipadoras, el ingreso de las mujeres a estas instituciones educativas les ha permitido, entre otras cosas, ampliar su espacio vital, asumir una profesión, ganar dinero, viajar, escribir libros o publicar tratados de pedagogía. De ahí que sea posible plantear que las primeras docentes y normalistas se hayan caracterizado, más que por reproducir, por enfrentar «la identidad femenina vigente, que les marcaba un recorrido circular dentro del espacio doméstico» (Yannoulas, 1997:177). En segundo lugar, interesa señalar que si se observa en profundidad las trayectorias e itinerarios de estas primeras maestras normalistas se advierte una heterogeneidad de recorridos. «Algunas

---

<sup>75</sup>La primera huelga docente de nuestro país se produjo en San Luis en el año 1881 y fue llevada adelante por maestras. La misma se debió porque desde hacía ocho meses que las maestras o no percibían sus salarios o recibían cifras menores que las estipuladas (Morgade, 1993).

(...) acataron las normas hasta sus mínimos detalles mientras otras usaron ese espacio en sentido creativo o innovador sin trascender los límites de su aula o su institución escolar. Otras usaron la docencia como estrategia personal de inserción social. Otras por su parte, expresaron públicamente una crítica a la escuela y al proyecto político que la sustentaba» (Morgade, 1993:59).

De modo que, frente al fuerte mandato homogeneizante que caracterizó a la educación común y a los intelectuales de esa época, existieron experiencias docentes democratizadoras (Ascolani, 2012) o «intensos ensayos», tal vez más individuales (Imen, 2008), como los de las maestras Florencia Fosatti, Rosa Ziperovich, Olga y Leticia Cosettini, entre otras, que distaron de responder a dicho proyecto hegemónico dominante, dejando a su vez «huellas de valiosas alternativas pedagógicas contrahegemónicas» (Imen, 2008:410; Pérez, 2000; Sironi y Sironi, 2015)

#### **4.1.3 «Calidad educativa» y evaluación**

La inquietud por generar sistemas u operativos de evaluación a escala nacional con el objetivo de obtener información para una mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, asociando muchas veces calidad educativa con los resultados de las pruebas estandarizadas de medición, poseen una extensa trayectoria en nuestro país (Feldfeber, 1999; 2018). Como muchos/as autoras afirman, la instalación en las agendas políticas del tema de la evaluación del sistema educativo lejos de ser algo nuevo, ha sido presentado en las sucesivas reformas educativas como el único camino para alcanzar la «calidad educativa» (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018; Feldfeber, 2018). No obstante, no podemos ignorar que ésta se ha ido canalizando y adquiriendo una centralidad diferencial según los diferentes momentos contextuales poniendo en juego, a su vez, heterogéneos sentidos y valoraciones en torno a ella.

Si remontamos nuestra mirada nada menos que a la primera legislación educativa a nivel nacional, la Ley de Educación Común Nº1.420 (1884), gestada al calor del primer Congreso Pedagógico (1882), encontramos indicios y gérmenes de lo que será, luego, un habitual mecanismo de control y disciplinamiento sobre las y los docentes: la evaluación y fiscalización de su trabajo (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018). En la Ley Nº1.420 (1884), además de fijarse los objetivos y características que asumirían tanto las escuelas de aquella época como la instrucción primaria en general -«favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad» o la de una educación «obligatoria, gratuita, gradual» (art. 1 y 2 Ley Nº1.420/1884)- se buscó definir el lugar de las y los docentes en tanto agentes necesarios para la concreción de este proyecto educativo.



Con el objetivo de «transformar, convertir, antes que formar; moralizar, antes que instruir» (Alliaud, 1993:62), se fue perfilando una enseñanza normal «científica» y «práctica» que quedará expresada, una vez más, en los escritos de los intelectuales de la época: «el maestro de la escuela racionalista que la democracia ha menester, será, ante todo, un espíritu libre. Su misión consiste en enseñar la verdad demostrada, y en formar el carácter, imprimiendo al desarrollo de la conducta el mismo método que emplea para encontrar aquella verdad» (Lugones, 1909:778). Pese a ello, y lejos de ser un «espíritu libre», ya se establecía en esta legislación la necesidad de vigilar y «examinar» a las y los docentes a través de la figura de los inspectores de escuelas:

Los Inspectores de Escuelas Primarias podrán penetrar en cualquier escuela, durante las horas de clase y examinar personalmente los diferentes cursos que comprende la enseñanza primaria. (Art. 37, Ley Nº1.420/1884)

Tal como lo afirma Imen (2008), dicha legislación reservó para las y los docentes un lugar de subordinación y respeto por las jerarquías, estableciendo que serían «vigilados» o «examinados» a los fines de que su enseñanza sea dada según las disposiciones de la ley, los reglamentos, programas y métodos establecidos por la Dirección General de las Escuelas para, de ser necesario, ser corregidos en sus errores (art. 36, Ley Nº1.420/1884).

Los proyectos de ley, políticas y normativas que le sucedieron han ratificado, con mayor o menor fuerza, esta actitud de fiscalización hacia las y los docentes tendiendo a considerarlos más que como «sujetos políticos» como «objetos de la política» (Feldfeber, 2016:3). Tanto en los noventa como en los sucesivos gobiernos, hallamos abundantes evidencias de políticas, reformas, programas, planes y proyectos centrados en las y los docentes a partir de evaluaciones, cada vez más sistematizadas, como única herramienta capaz de lograr la tan pretendida calidad educativa (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018).

Durante la década de los noventa, previa sanción de la Ley Federal de Educación (Nº24.195/1993), hallamos la Ley de Transferencia de los Servicios Nacionales de Educación Media y Superior no universitaria (Nº24.049/1991), la cual vino a culminar un proceso de descentralización y transferencia de los servicios educativos nacionales a las jurisdicciones provinciales y a la Ciudad de Buenos Aires iniciado en los 60 y consumado, más decisivamente, durante la dictadura cívico-militar de los años 70 (Migliavacca, Remolgo y Urricelqui, 2016). Más que un proyecto integral de redistribución de atribuciones entre las provincias y la Nación en materia de educación, tal como se expresaba en sus fundamentos, la Ley Nº24.049 (1991) buscó reducir drásticamente el presupuesto nacional destinado al financiamiento de la educación (Paviglianiti, 1991) y, junto con ello, disminuir el papel del Estado (Feldfeber e Ivanier,

2003). En consecuencia, para el año 1994 ya se habían traspasado la totalidad de los servicios educativos -primarios, secundarios, terciarios, técnicas, bachilleratos, institutos de formación docente- dejando como resultado un Ministerio de Cultura y Educación del que prácticamente no dependían establecimientos educativos de forma directa. Estos procesos, recomendados por los organismos internacionales, afectaron profundamente la educación básica en todo el país y, en lo que atañe a esta investigación, al magisterio argentino ya que, dentro de estas propuestas de *reformas modernizadoras*, se incluyeron discusiones sobre la calidad de la educación, la competencia, la evaluación, la rendición de cuentas y la flexibilización de las relaciones laborales (Feldfeber, 2000; Feldfeber e Ivanier, 2003; Tiramonti, 2001). Además, este proceso de reforma nacional, con una clara racionalidad tecnocrática, produjo una reconversión de los medios en sí mismos: «Los medios para mejorar la calidad del sistema comenzaron a funcionar como objetivos: la descentralización, la evaluación y la acreditación de las instituciones se transformaron en metas» (Feldfeber e Ivanier, 2003:434). Invirtiendo el derecho de las y los docentes a la formación permanente y el deber del Estado a garantizarlo; ahora, eran las y los docentes quienes debían capacitarse para permanecer en el sistema y el Estado quien acreditaba o certificaba esa capacitación.

La Ley Federal de Educación Nº 24.195 (1993), además de concebir a la educación como un «bien social y una responsabilidad común», adjudicó al Estado Nacional la responsabilidad principal e indelegable de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa y de garantizar, junto con las provincias, el acceso a la educación a toda la población «mediante la creación, sostenimiento, autorización y supervisión de los servicios necesarios, con la participación de la familia, la comunidad, sus organizaciones y la iniciativa privada» (art. 3, Ley Nº24.195/1993). Una supervisión y control estatal que, tras el objetivo manifiesto de «garantizar la calidad de la formación impartida», se llevó a cabo «mediante la evaluación permanente del sistema educativo» (art. 48, Ley Nº24.195/1993).

La evaluación de la calidad en el sistema educativo verificará la adecuación de los contenidos curriculares de los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales a las necesidades sociales y a los requerimientos educativos de la comunidad, así como el nivel de aprendizaje de los alumnos/as y la calidad de formación docente. (Art. 49, Ley Nº24.195/1993).

El Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, se adjudicó, así, la tarea de «Evaluar el funcionamiento del sistema educativo en todas las jurisdicciones, niveles, ciclos y regímenes especiales, a partir del diseño de un sistema de evaluación y control periódico de la calidad, concertado en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación» (Art. 53, Ley Nº24.195/1993).

Los primeros operativos nacionales de evaluación estandarizada en nuestro país - denominados ONE por sus siglas- se implementaron en estos años «a través de la evaluación de los aprendizajes como expresión de calidad educativa y de los programas focalizados que caracterizaron, durante esa época, a las políticas públicas» (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018:77).

Durante esta década, el discurso de la profesionalización y la introducción de mecanismos empresariales fueron ejes que estructuraron las políticas en el sector docente con el objetivo de obtener «altos impactos» en la «calidad educativa» (Feldfeber y Gluz, 2019; Gentili, 2004). Orientadas por el paradigma economicista de la rendición de cuentas, y en línea con los requerimientos de los organismos internacionales, estas políticas educativas neoliberales se caracterizaron por responsabilizar a las y los docentes por los bajos resultados en las diversas evaluaciones estandarizadas, ubicándolos como «objetos» de la política elaborada por los equipos técnicos y no como sujetos que podían participar de su definición e implementación (Feldfeber, 1999). «La reforma hablaba “sobre” los docentes en base a un diagnóstico formulado en términos de carencias: “No saben, no se actualizan, no son profesionales, los mejores ya no eligen la docencia y no quieren innovar”» (Feldfeber, 2007). Una serie de medidas que, además de contribuir a la descalificación y desvalorización del sector docente (Oliveira, 2005), sirvieron de base para justificar los ajustes en el ámbito de la educación, para disminuir la inversión estatal y el presupuesto educativo (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018).

A partir del año 2003, con el arribo de un cambio de gobierno a nivel nacional, la agenda educativa fue distanciándose de los procesos que venimos describiendo, centrada ahora en ampliar derechos y en la inclusión social más que en la implementación aquellas políticas focalizadas características de los 90 (Feldfeber y Gluz, 2019; Neufeld, 2020). De cara a un escenario signado por la fragmentación educativa (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018), durante los años siguientes fueron evidentes tanto la recuperación del papel del Estado como la implementación de políticas públicas encaminadas a garantizar la inclusión social y educativa: la Ley de Ciclo Lectivo Anual (Ley Nº25.864/2003); la Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (Ley Nº25.919/2004); la Ley de Educación Técnica y Profesional (Nº26.058/2005); la Ley de Financiamiento Educativo (Nº26.075/2005); la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (Nº26.150/2006), la Ley de Educación Nacional (Nº26.206/2006) y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) (Nº26.206/2006); la Asignación Universal por Hijo (AUH) (Decreto 1602/09 de la Ley Nº24.714/1996); el Programa «Conectar Igualdad» (Decreto 459/2010), entre otras.

Ahora bien, si centramos nuestra atención en la LEN (2006), encontramos que si bien allí se define a la educación como prioridad nacional y como política de estado -asignándole no menos que el 6 por ciento del PBI (art. 2, Ley Nº26.206/2006)-, la cuestión de la calidad y de la evaluación continuaron presentes, aunque ya no ligadas a los salarios docentes a través de pagos diferenciales según el rendimiento de las y los estudiantes en los operativos de evaluación. Es decir que, junto con los innegables avances hacia una ampliación de derechos en materia educativa, «los debates sobre la calidad continuaron hegemonizando las agendas gubernamentales y la adhesión a la implementación de las pruebas estandarizadas [como las PISA] (...) fue expresión de la persistencia de esta preocupación instaurada por los gobiernos neoliberales» (Feldfeber y Gluz, 2019:23; Migliavacca, Remolgo y Urricelqui, 2016).

En los primeros artículos de la LEN (2006) se menciona la necesidad de lograr una educación «integral, permanente y de calidad» (art. 4, Ley Nº26.206/2006), ubicando al Estado Nacional como el agente que debe fijar la política educativa y controlar su cumplimiento (art. 5, Ley Nº26.206/2006). Seguidamente, junto con el reconocimiento de una serie de derechos a las y los docentes -la libertad de cátedra y libertad de enseñanza, la capacitación y actualización gratuita y en servicio a lo largo de toda su carrera, la activa participación en la elaboración e implementación de proyectos institucionales, la estabilidad en el cargo, entre otros (art. 67, Ley Nº26.206/2006)- se consigna que la política nacional de formación docente tiene entre sus objetivos el jerarquizar y revalorizar la formación docente, «factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación» (art. 73 Ley Nº26.206/2006). Aspecto que se replica y (con)funde, en artículos posteriores, con la cuestión de la evaluación:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología tendrá la responsabilidad principal en el desarrollo e implementación de una política de información y evaluación continua y periódica del sistema educativo (incluidos la formación y las prácticas docentes) tendiente al mejoramiento de la calidad de la educación (Art. 94, Ley Nº26.206/2006)

Pese a cierta persistencia en relación con la cuestión evaluativa, no podemos pasar por alto que con la LEN (2006) ésta comienza a cobrar un sentido diferente; esto es, se la tiende a considerar como una herramienta más, entre otras posibles, para la obtención de información que oriente las políticas «y no como mero instrumento de control y de establecimiento de premios y castigos» (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018:79). Desde un enfoque más integral, durante este período se tendió a considerar que la evaluación de los aprendizajes a través de pruebas estandarizadas no podía medir la calidad educativa, sino que, en todo caso, constituía una aproximación a uno de los múltiples aspectos que confluyen en el proceso de aprendizaje. Muestra de ello lo constituye el «Plan de Acción de Evaluación de la Calidad Educativa 2010-2020» en donde el concepto de «calidad educativa» así como los fines y alcances

de su evaluación fueron puestos en discusión a partir de reconocer «la complejidad de los procesos y prácticas que inciden en los resultados» (CFE. Res. N°99/2010). Más que «una salida frente al fracaso de la educación» limitada a la exhibición de resultados y estigmatización de los sujetos, allí se propone que «la calidad de la educación, es una construcción colectiva y una responsabilidad compartida por todos los involucrados en el hecho educativo y [que] su evaluación debe asumir entonces, un carácter eminentemente formativo» (CFE. Res. N°99/2010).

El cambio de gobierno de diciembre de 2015, bajo la conducción de Mauricio Macri, vino de la mano de nuevas -y no tan nuevas- preocupaciones en torno a lo educativo. Con el pretexto de lograr una educación de calidad, se fueron impulsando una serie de transformaciones en el marco de un proceso autodenominado «revolución educativa» (Feldfeber y Gluz, 2019). Entre los principales cambios en materia educativa en relación con el gobierno anterior (2003-2015) se evidencia la exacerbación de un modelo basado en competencias y en la formación de líderes y emprendedores. Sobre la base de un diagnóstico desalentador respecto de las cualidades docentes para afrontar los «nuevos desafíos», se avanzó en la necesidad de «profesionalizarla» a partir de la difusión de competencias y saberes definidos a tal fin desde los niveles centrales y de vincularlos con el salario docente (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018). Junto con una pretendida reestructuración meritocrática de la escuela y la intención de que ésta formara sujetos emprendedores y artífices de sus propios destinos, el tema de la evaluación reducida a la medición estandarizada de resultados volvió a ocupar el centro de la agenda educativa (Feldfeber y Gluz, 2019). Ello fue puesto en evidencia, por un lado, cuando en el año 2016 el área de Evaluación Educativa pasó a ser una Secretaría dentro del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, aumentando con creces el presupuesto destinado a las evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales. Por otro lado, en ese mismo año, la centralidad que adquirió la política de la evaluación quedó evidenciada en el comunicado lanzado por el CFE denominado «Declaración de Purmamarca», a raíz del Bicentenario de la Declaración de la Independencia Nacional, en la que se sentaron las bases para «una revolución educativa» y «una educación de calidad de para todos» (CFE, Declaración de Purmamarca, 12/02/2016). Entre los principios que promovió este documento, además de una importante apelación a las familias y a la sociedad en su conjunto en tanto actores imprescindibles, encontramos un renovado esfuerzo por avanzar en cuestiones ligadas a la evaluación a tal punto que se propuso allí la creación del Instituto de Evaluación de Calidad y Equidad Educativa. Concretamente, la Declaración de Purmamarca incluyó entre sus trece ítems:

- Promover procesos de evaluaciones anuales en la educación primaria y secundaria para obtener diagnósticos precisos que nos permitan mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación impulsará la creación del Instituto de Evaluación de Calidad y Equidad Educativa.
- Mejorar la formación inicial y continua de los docentes, factor clave de todo cambio educativo.
- Alentar -a través de diversos incentivos- que los mejores estudiantes de la escuela secundaria encuentren atractiva la elección por la docencia [...]
- Promover iniciativas de cooperación internacional que contribuyan a fortalecer la política educativa mediante la generación de espacios de diálogo, el intercambio de aprendizajes y la integración para hacer frente a los desafíos de la sociedad global en el siglo XXI (CFE, Declaración de Purmamarca, 12/02/2016)

Si bien, como dijimos, el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (MEN) venía llevando a cabo operativos nacionales de evaluación (ONE) desde los 90 en el marco de la Ley Federal de Educación (1993), a partir del año 2016 la Secretaría de Evaluación educativa comenzó a implementar otro dispositivo evaluación, el Operativo Aprender, enmarcado en el «Plan Estratégico Nacional 2016-2021 Argentina Enseña y Aprende», destinado a la evaluación tanto de estudiantes como de docentes<sup>76</sup> -CFE. Res. N°280/2016 y Res. N°285/2016-.

Otro proyecto de ley presentado durante esta gestión, más precisamente en el año 2017, fue el Plan «Maestr@». Justificado tras la «emergencia educativa» producto de los «alarmantes» datos estadísticos y resultados en las evaluaciones de aprendizaje, este plan sentenciaba: «el sistema educativo nacional tiene severos problemas de calidad», (Plan Maestr@, 2017:13). Una reforma y plan de acción que se autorreconocía como «ambicioso pero factible», basado en el cumplimiento de ciento ocho metas en áreas estratégicas<sup>77</sup> que, además de ser totalmente inconsulto, fue fuertemente resistido por toda la comunidad educativa y los sindicatos docentes. En este documento, elaborado a modo de borrador, se aclaraba que el Plan Maestr@ no debía ser tomado como un programa de gobierno, sino como un «plan [que] fija metas a lograr en el marco de las leyes vigentes y deja a los gobiernos, tanto nacional como jurisdiccionales, la autoridad y responsabilidad de definir los contenidos específicos de los programas de acción» (Plan Maestr@, 2017:2). En cuanto al sector docente, además de avanzar en el diseño de instrumentos para su evaluación y contar así «con un diagnóstico más preciso del sistema de formación docente», este Plan parte de una doble hipótesis. En primer lugar, plantea que «la calidad de los aprendizajes está fuertemente condicionada por la calidad de la enseñanza y de la gestión escolar (...) un estudiante es tan bueno como lo es su maestro». En segundo lugar, asume que Argentina «no atrae como candidatos a la formación docente a los

---

<sup>76</sup>Para mayor exhaustividad respecto de cada una de las evaluaciones estandarizadas que se fueron implementando en las últimas décadas ver Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde (2018).

<sup>77</sup> Los principales ejes que atravesaban el Plan Maestr@ «de cara a la mejora de la calidad y equidad educativa en la Argentina» eran: la escolaridad obligatoria, la innovación y calidad educativa, la formación docente inicial y continua, la infraestructura y tecnología, la educación superior y la relación entre educación y trabajo.

individuos altamente calificados que necesita para conformar sistemas educativos con altos resultados (Plan Maestr@, 2017:22). Fundamentos de los que se sirvieron para plantear en el capítulo 3, denominado «Formación y carrera docente», la necesidad de diseñar un nuevo sistema de carrera docente: «El desempeño profesional de los docentes constituye un factor clave para la mejora de la calidad educativa. La experiencia internacional muestra que la calidad de la educación de un país se define por la calidad de sus maestros y profesores» (Plan Maestr@, 2017:24)<sup>78</sup>.

En síntesis, durante la gestión de Cambiemos (2015-2019) se consolidaron y adquirieron renovada fuerza ciertas tendencias «privatizadoras de y en la formación docente» que, como señalamos, ya venían siendo implementadas desde los 90 en el marco de un proceso estatal más amplio de reformas estructurales (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018). Entre algunas tendencias interesa destacar, al menos, tres de ellas. En primer lugar, la nacionalización y federalización que ha asumido en este último tiempo la «pedagogía del liderazgo y el emprendedorismo». Con ello nos referimos a que los sentidos que recorrieron muchas de estas reformas se sustentaron en la premisa de que las y los docentes, para demostrar calidad, tienen que ser trabajadores autónomos, emprendedores, empresarios de sí mismos, creativos, buscar capacitarse para progresar en su carrera y mejorar así sus ingresos (Feldfeber, 2007). En segundo lugar, otra tendencia fue la marcada subordinación de la formación docente a las políticas de evaluación de la calidad y a los resultados que arrojaban las mediciones estandarizadas (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018). Evaluaciones profundamente arraigadas en la premisa de que los aprendizajes logrados por el estudiantado en determinado año escolar eran consecuencia directa de la acción del/la maestra de turno (Rockwell, 2018). En tercer y último lugar, encontramos que todas aquellas políticas o proyectos educativos que han planteado una «ruptura más o menos completa con la tradición del pasado» y una sustitución «más o menos inmediata de las prácticas de la realidad existentes» culminaron por fracasar -al menos, si nos apegamos a sus objetivos explícitos- justamente, por su «misma naturaleza a-histórica» (Viñao, 2002:68-70) -aunque esto no significa que ciertas políticas o proyectos de reformas no hayan producido un sinnúmero de efectos, tal vez, no explicitados pero subrepticamente perseguidos-

De todos modos, aun cuando sea factible dilucidar puntos en común entre algunas de las políticas educativas gestadas en las últimas décadas -nos referimos, particularmente, al énfasis en la calidad educativa ligada a la evaluación o a la no participación del sector docente

---

<sup>78</sup> El Plan Maestr@ finalmente no fue implementado.

en la formulación de las mismas- ello no supone que desconozcamos notables diferencias. Por poner un ejemplo, mientras que durante los 90 el modo de regulación de la formación y el trabajo docente fue más bien de tipo burocrático y apeló a la docencia en tanto categoría social homogénea; durante la gestión a nivel nacional de Cambiemos, los programas reformistas y políticas educativas interpelaron a las y los docentes como individuos libres capaces de construir su propia carrera y destino profesional (Feldfeber, 2007; Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018) ignorando o desconociendo, con ello, la naturaleza colectiva que caracteriza al trabajo docente (Duhalde, 2015).

## **4.2 Sedimentaciones de las políticas educativas de las últimas décadas en la configuración cotidiana del trabajo docente**

En consonancia con lo planteado anteriormente, consideramos a las políticas y reformas educativas como procesos sociopolíticos inacabados y en disputa dentro de los cuales las y los docentes, antes que «dóciles y sumisos beneficiarios» (Viñao, 2002), toman participación activamente a partir de recontextualizar y reapropiarse de tales propuestas (Ezpeleta, 2004; Montesinos y Schoo, 2013). Estos procesos de reapropiación no constituyen, como señala Rockwell (2018), «una desviación de la reforma, sino que es la única manera en que una reforma se puede hacer realidad» (Rockwell, 2018:8).

Tras este recorrido por las principales tendencias que han recorrido las políticas educativas de las últimas décadas en torno a la docencia, a continuación, nos centraremos en las sedimentaciones y huellas que tales lineamientos y normativas han dejado a escala del trabajo docente cotidiano focalizando en tres dimensiones: sentidos docentes sobre los procesos de formación y «perfeccionamiento continuo» (subapartado 4.2.1); sentidos docentes a propósito de las evaluaciones estandarizadas (subapartado 4.2.2); sentidos docentes sobre las planificaciones anuales y el trabajo con los contenidos (subapartado 4.2.3).

### **4.2.1 Sentidos docentes sobre los procesos de formación y «perfeccionamiento continuo»**

Una de las dimensiones previamente abordadas, en función de la relevancia otorgada en las distintas legislaciones, reformas y políticas educativas, ha sido la de la formación docente inicial y continua, concebida en la mayoría de ellas como un «factor clave» para el mejoramiento de la calidad educativa (art. 73 Ley N°26.206/2006; CFE. Declaración de Purmamarca, 12/02/2016). Sin sopesar los ampliamente heterogéneos y desiguales realidades escolares y barriales existentes, de todos modos, a los y las docentes se les demanda eficiencia y excelencia (Oliveira, Goncalves, Melo, 2004) y se les propone, como único camino o «factor clave», la



asistencia a cursos de actualización y perfeccionamiento continuo. Aun cuando la legislación vigente (LEN N°26.206/2006) establece la formación continua como un derecho, muchas de las propuestas de formación continúan siendo aranceladas -sin desconocer el papel que ha desempeñado, desde su creación en el año 2007, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) a la hora de planificar, desarrollar e impulsar políticas para el Sistema de Educación Superior de Formación Docente Inicial y Continua-. En virtud de ello, las y los docentes señalan, por un lado, que deben costear de su propio bolsillo muchos de los cursos y propuestas de capacitación: «La oferta de formación que existe es paga (...) debiera ser en forma gratuita y en servicio» (Claudia, RN°6 07/07/2017. T.E). Además, refieren que muchos de ellos suelen estar diagramados para ser realizados por fuera del horario laboral, derivando así, en trabajo extraordinario no reconocido como tal y, por lo tanto, no remunerado (Montero Tirado, 2007). Motivos, entre otros, que llevaron a Rockwell a argumentar que educar es un trabajo que «requiere hacer más trabajo que el pagado en una jornada laboral<sup>79</sup>» (Rockwell, 2018:870).

A ello habría que añadir que algunos de los cursos de formación o capacitaciones docentes ofrecidas suelen ser visualizadas como propuestas que tienden a alejarse, considerablemente, de las problemáticas escolares cotidianas: «algunas veces no responde a la necesidad real» (Claudia, RN°6 07/07/2017. T.E); «Por ahí uno va a cursos, capacitaciones y es como que te sentís fuera de eje, porque lo que nosotros hacemos no encaja con nada» (Luciana, RN°1, 21/10/2016. T.E); «Leemos un montón de cosas o tenemos cursos, Escuela Abierta y nos hablan de una escuela que nosotros no conocemos [risas] porque es la verdad, yo creo que es lo que nos pasa cuando decimos: bueno, pero ¿este alumno dónde está?» (Susana, RN°1, 21/10/2016. T.E); «lxs maestrxs debemos resolver y dar respuestas a situaciones verdaderamente muy difíciles y complejas que exceden toda teoría y toda capacitación que podamos haber recibido [Sic]» (Romina, RN°6 07/07/2017. T.E).

En línea con lo que plantean diferentes estudios, hallamos que «el perfil y la capacitación [docente] deseada» son puestos en discusión no sólo desde los lineamientos y disposiciones oficiales sino también, por las y los mismos docentes (Schmidt y Hecht, 2016; Aliata, 2017).

---

<sup>79</sup>Asistir a cursos de capacitación, armar de boletines, planificar las clases, corregir cuadernos, organizar actos y paseos escolares, asistir a reuniones, colaborar en el ordenamiento del comedor escolar, realizar visitas domiciliarias, constituyen prácticas que añaden valor y forman parte del trabajo docente, aunque, en ocasiones, desde determinados ámbitos ello no visualizado como tal (Montero Tirado, 2007).

#### **4.2.2 Sentidos docentes a propósito de las evaluaciones estandarizadas**

En el apartado anterior (4.1.3) dimos cuenta acerca de cómo las diferentes agendas educativas, bajo el argumento de la «calidad educativa», tendieron a poner el foco en el sector docente apelando a cuestiones comunes tales como la formación inicial y continua, la profesionalización, la evaluación estandarizada de desempeños, la introducción de mecanismos para volver «atractiva» la docencia, entre otras. Una serie de medidas y reformas que, más que resolver los problemas de la educación, fueron posicionando a las y los docentes como «objetos» de las políticas en base a diagnósticos que las/os visualizaban en términos de carencias (Feldfeber, 2010). Desde luego, este reposicionamiento o ubicación de las y los docentes como sujetos que «no saben, no se actualizan, no son profesionales» (Feldfeber, 2010:29) no tuvo lugar de un día para otro, ni fue consecuencia lineal de determinada política o reforma, más bien, se inscribe en «un proceso más amplio, paulatino (casi por goteo) de laboriosa construcción de un desprestigio vinculado con el trabajo de enseñar» (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018:75). «Docentes bajo sospecha» (Tenti, 2012) o «docentes bajo la lupa» (Feldfeber, 2016) han sido algunas de las categorías de las que se han valido algunos estudios para dar cuenta de los sentidos y concepciones que sustentaron, directa o indirectamente, muchas las políticas educativas en materia de formación y trabajo docente.

Aquello que saben y hacen cotidianamente las maestras y los maestros en las escuelas es objeto de una profunda desconfianza construida al calor de los “malos resultados” que las y los estudiantes obtienen en pruebas estandarizadas de medición de los aprendizajes (presentadas, erróneamente, como expresiones de la calidad educativa (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018:75).

La implementación de pruebas estandarizadas y su habitual tratamiento estigmatizante a partir de la publicación de los rankings han impregnado, en mayor o menor medida, los diferentes discursos y agendas educativas. De manera generalizada, las discusiones se han centrado en cuál es la evaluación estandarizada más pertinente o cómo implementarla sin poner en tela de juicio su propia existencia, «aun cuando su impacto, en término de mejora de la calidad dista de ser evidente» (Feldfeber, 2007:448).

Además, subyace en muchas de estas reformas o proyectos educativos una situación, cuando menos, paradójica. Con ello nos referimos a que las y los docentes suelen ser visualizados como parte del problema de la calidad a la vez que como parte de la solución: «Nos echan la culpa a nosotros de que las escuelas están vacías» (Sandra, RNº3, 28/10/2016. T.E). En línea con lo que propone Feldfeber, observamos que «Al docente, en tanto sujeto colectivo, se lo señala en buena medida como responsable por la crisis del sistema burocrático. Al mismo tiempo, al docente, en tanto individuo, se lo responsabiliza por los resultados de los cambios a

implementar» (Feldfeber, 2007:460). Una situación paradójica que, lejos de ser inocua, permea y va dejando huellas en diferentes ámbitos sociales, tanto en el reconocimiento público y en el status otorgado a la enseñanza (Feldfeber, 2007) como en la identidad y subjetividad de las y los propios docentes (Oliveira, 2005). Sobre esto último, algunas docentes referían: «Socialmente no estamos valorizados o desde el gobierno» (Miriam, RNº61, 03-11-2022. T.E); «Siempre es como que leo eso entre líneas, no valorizar el trabajo que hacemos» (Lucía, RNº61, 03-11-2022. T.E).

Es que, socialmente es... bah, que sé yo, yo ya será que... ¡ya estoy tan cansada de que...! A ver, los tres meses de vacaciones, más que somos los vagos, más los quince días del coso y que no hacemos nunca nada, ¿sí trabajas cuatro horas? (...) Ya como que me entra por acá y me sale por acá (Josefina, RNº61, 03-11-2022. T.E).

A propósito de la calidad educativa y los criterios para evaluarla, a continuación, esbozaremos tres evidencias que se desprenden de lo desarrollado hasta aquí. En primer término, la existencia de un creciente consenso acerca de que la evaluación estandarizada dista de ser una solución a los problemas educativos, tal como lo demuestran las investigaciones abocadas al relevamiento y análisis de experiencias de este tipo en diferentes partes del mundo, tanto cuantitativas como cualitativas (Rockwell, 2015; 2018; Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018). Todas ellas coinciden en afirmar que la evaluación por sí misma no sólo no ha mejorado la calidad de la educación, ni en el corto ni mediano plazo, sino que ha traído aparejadas consecuencias en sentido inverso a las que explícitamente se buscaban.

La pregunta central parece ser no sólo si es posible encontrar medidas justas del desempeño docente, sino qué tanto los sistemas empleados (...) logran cumplir con el objetivo de mejorar la calidad de la educación (...) La investigación muestra que sus resultados a corto y largo plazos han sido nulos o incluso negativos. La evaluación por sí misma no ha logrado mejorar la calidad educativa a pesar del alto costo de implementar sistemas nacionales de evaluación estandarizada. Tampoco se ha comprobado que estos sistemas, incluso con múltiples medidas, logren que los maestros de manera individual mejoren su desempeño después de ser evaluados (Rockwell, 2018:24)

La experiencia internacional demuestra que la mera implementación de pruebas estandarizadas no mejora la calidad de la educación. Por el contrario, trae como consecuencias la reducción de contenidos a enseñar, la fragmentación y simplificación del conocimiento, y el abandono de formas de enseñanza basadas en el desarrollo de capacidades que permiten operar con el pensamiento de manera compleja (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018:79).

En segundo lugar, hallamos que en las evaluaciones estandarizadas de aplicación universal los factores que pueden incidir en los resultados son múltiples y, en este sentido, que «abundan las formas de hacer trampa» tales como «seleccionar a los estudiantes que se someterán al examen» o «anticipar o incluso dictar de antemano las respuestas a las preguntas» (Rockwell, 2018:22). Prácticas que, aunque contrarias a lo que establecen los protocolos y

lineamientos, en ocasiones son las que tienden a suceder a la hora de implementarse tales dispositivos. Por citar un ejemplo, el manual de aplicación del dispositivo «Aprender 2016» advierte en sus primeras páginas que, a los fines «contar con información confiables y válida», se vuelve imprescindible «evitar preparar a los estudiantes en los contenidos de la prueba» (Aprender 2016, Manual de aplicación, p.3).

Sobre la base de nuestra experiencia investigativa, hemos relevado que algunas/os docentes, directamente, se han negado a participar o a realizar tales evaluaciones tras argumentar que una misma prueba para toda la clase era discriminatoria, que los objetivos reales de tales dispositivos eran otros de los que se explicitaban, o que los resultados o devoluciones nunca llegaban: «De todas las evaluaciones que te hacen hacer (...) con los 48 [años] que voy a cumplir ahora, nunca vi una devolución (...) ¡Nunca, nunca, jamás!» (Lucía, RNº61, 03/11/2022. T.E)

Esa evaluación tiene otros fines, no tienen los fines de saber lo que sabe el nene. Esa evaluación tiene los fines de que el resultado que arroja, pueda llegar a decir que la calidad educativa es mala y accionar sobre el sistema educativo con otras intenciones, privatización... desfinanciamiento, lo que se te ocurra (Marcela, RNº61, 03/11/2022. T.E)

Cuando te mandan una evaluación de las Pisa, de la que sea, son para todos iguales (...) Te mandan a evaluar todo igual (...) una dicotomía porque (...) o sea, te piden que vos en estos contextos enseñes... como sea, con lo que sea, la lectura, la crítica, y que se yo, y después la evaluación es para todos iguales, ni siquiera con las singularidades que tenés adentro de un mismo grupo, que podés tener integrados chicos con discapacidad, con que se yo, con otras cosas. Y la prueba es para todos iguales (...) si realmente se quisiera saber cómo es la educación y hacer algo en consonancia para mejorarla, entonces serían distintos los dispositivos y sería la distinta la evaluación (...) por eso nos hemos negado. Yo me he negado a dar esa prueba a mis alumnos porque me parecía que... que era así, que era discriminatoria y que (...) Lo que hice fue explicarle a las familias, o sea, no fue arbitrario (...) Y después que cada familia decidiera si lo mandaba o no a la evaluación (Lucía, RNº61, 03/11/2022. T.E)

Por otro lado, las y los docentes que sí han participado en estas evaluaciones estandarizadas, bajo la figura de «aplicadoras/es<sup>80</sup>», han desplegado, paralelamente, ciertas prácticas que no se apegaban a lo que establecían los protocolos y manuales de aplicación, tales como dictar, leer o ayudar a completar los espacios en blanco -examen multiple choice-.

Yo la hice (...) pero los preparé. Ellos estaban... les gustaba participar (...) yo no me paré tanto a cuestionarlo desde ese lugar, hablé con ellos muy sinceramente, con los pibes, y fue esa posibilidad digamos de ver hasta dónde llegan (...) había algunos que iban rápido. Con los que iban rápido, bueno, háganlo solos. Y me quedé con los que...a leerles. Era muchísima lectura. A mí no me alcanzaba el tiempo para leerles, yo les iba leyendo rápido... para que puedan contestar. Y ahí, yo consideré que yo leerle a un pibe de sexto era ayudarlo (...) tenía la múltiple choice y demás. Si no, pobre, iba a entregar todo en blanco. Pero bueno... además después se quedaron con el lápiz (Lupe, RNº61, 03/11/2022. T.E)

---

<sup>80</sup> Un dato no menor es que las y los docentes que participan de este tipo de evaluaciones estandarizadas reciben un pago extra por la realización de esta tarea.

En tercer y último lugar, no podemos dejar de señalar que aquellas políticas que circunscriben la docencia al ámbito de la enseñanza no hacen más que simplificar la complejidad del trabajo docente, puesto que además de enseñar, las y los docentes despliegan un extenso y abigarrado conjunto de actividades que trasciende, con creces, la enseñanza en el espacio del aula: planificación, actualización, capacitación, tareas administrativas, reuniones, formación de docentes, investigación, desarrollo de materiales didácticos, sólo por nombrar algunas.

#### **4.2.3 Sentidos docentes en torno a las planificaciones anuales y el trabajo con los contenidos. «No existe una receta»**

Pese a los intentos de las sucesivas políticas educativas de organizar o «uniformar» (Rockwell, 2007) los contenidos escolares y traducirlos en diseños curriculares -más o menos-rígidos o estandarizados, las planificaciones docentes y los procesos que tienen lugar en el espacio del aula tienden a ser de lo más diverso, situación que responde a una multiplicidad de factores -tanto internos como externos a cada escuela-.

En parte, las planificaciones docentes están sujetas a las exigencias propias de cada institución deviniendo, en ocasiones, en una demanda lo suficientemente flexible como para no suscitar demasiados inconvenientes: «La forma de trabajar es bastante libre no existe un lineamiento formal o un Modelo a seguir [Sic]» (Maribel, RNº18, 12/11/2019. T.E); «no tengo carpeta así que no me la pidan» (Cecilia, RNº57, 19-10-2022). Sin embargo, más allá de estas excepciones, resulta habitual que desde los equipos directivos se le demande a las y los docentes que, durante las primeras semanas luego de iniciado el ciclo escolar, éstas/os presenten sus planificaciones anuales, es decir, el programa de contenidos y actividades que prevén trabajar con sus estudiantes durante el año.

El armado de estas planificaciones, las cuales generalmente se realizan por fuera del horario de trabajo -aunque hemos relevado algunas situaciones en que las y los docentes disponen de tiempo específico dentro la escuela para su elaboración-, suelen dar lugar a situaciones de tensión y negociación no sólo, cómo podría deducirse, entre docentes y equipos directivos sino también, entre docentes. En el primer caso, las tensiones y negociaciones entre docentes y directivos pueden darse ante la presión que éstos últimos pueden llegar a ejercer para que las planificaciones sean entregadas en tiempo y forma, aún a sabiendas de que, a veces, ello represente más una formalidad que lo que finalmente sucede en el aula. En este sentido, algunas docentes referían: «Esas clases magistrales con toda esa planificación, todo eso que no lo haces, después lo dejás de hacer (...) Yo me recibí en el 96 [Se ríe] (...) Vos después con el transcurso, con la práctica, vas adquiriendo otras cosas (...) Viste, porque te dicen: “no... ¿cómo

podés hacer eso?” Me ha cuestionado cosas... [su hija que también es docente] ha trabajado acá, y después la realidad es otra (Luciana, RNº8, 18/09/2018. Entrevista); «Yo me planté en la dirección y yo le dije que yo no iba a hacer el plan anual mentiroso (...) para que queden bien con los de arriba» (Soledad, RNº15, 05/11/2019. T.E). De manera que, las planificaciones docentes no constituyen sólo una demanda que proviene desde la dirección, sino que responde, a su vez, a una cadena más amplia de mandos y jerarquías: «los de arriba». Sin embargo, aún con la mayor predisposición posible por parte de algunas/os docentes por diseñar planificaciones que sean, en la práctica, «clases magistrales» -sobre todo entre las y los más novatos-, a partir de sus experiencias cotidianas las y los docentes van «adquiriendo otras cosas», de la mano de saberes y conocimientos prácticos que, en cierta forma, las/os termina alejando de aquellos *planes anuales mentirosos* para elaborar otros más en sintonía con las realidades escolares concretas.

A su vez, dentro de este entramado de relaciones entre docentes y directivos, también pueden producirse tensiones, por ejemplo, cuando la misma institución que demanda la elaboración de las planificaciones anuales luego, por algún motivo, termina extraviándolas o desconociendo su destino. Situación que, tal como pone de manifiesto el siguiente registro de campo, tiene lugar con mayor frecuencia de lo que podría suponerse:

Ana: Yo me tomé el trabajo, cuatro o cinco años atrás, con unas compañeras, armamos todo lo que eran los contenidos de Sociales y Naturales para que hoy me digan que nadie sabe dónde está... ¿Cómo no me va a molestar?

Maribel: Si, pero eso lo hicimos todas las escuelas

Ana: ¡Yo invertí mi tiempo!

Joana: Quinientas veces lo hicimos

Mara: A nosotros nos pasó lo mismo, todavía no sabemos dónde está...

Ana: Invertí tiempo, invertí... mi dedicación en enfocar los contenidos viables para que alguien... o sea (...) adaptarlo... para que hoy me digan que no saben dónde está!: “¿Qué le vamos a hacer?... Vamos a armar los contenidos...” Como si no lo hubiésemos hecho... (RNº17, 12/11/2019. T.E)

En el segundo escenario, la generación de relaciones tensionales entre docentes por el armado de las planificaciones aparece, particularmente, en aquellos grados que cuentan con más de un docente para el dictado de las materias básicas, comúnmente conocidas/os como «paralelas» o «paralelos». Es que esta situación supone, inevitablemente, una mayor coordinación sobre los contenidos a dar y los tiempos para cada área, debiendo trabajar de manera más articulada.

Una cosa es que vos estés con tu grado, maestro único, y tenés tu grupo. Entonces, en tu grupo vos te manejas como querés. Otra es la historia cuando vos tenés un paralelo con el que tenés que trabajar codo a codo durante todo un año (Guadalupe, RNº13, 22-10-2019. T.E)

Las tensiones entre docentes pueden surgir, entonces, cuando no hay consenso respecto de los contenidos o actividades a ser trabajadas durante el año; una tensión que, desde luego, puede aumentar si esa pretensión de trabajo colaborativo entre paralelos/as se transforma en un encargo explícito por parte de la dirección. Pese a ello, y sin negar la existencia de tales demandas o requerimientos institucionales, en la práctica hemos relevado que, sin mayores inconvenientes, algunas/os docentes construyen sus planificaciones entre pares -lo cual se ha visto potenciado durante el contexto pandémico 2020 y 2021- y también, que otras/os elaboran sus planificaciones de forma individual, independientemente de los temas y contenidos trabajados por su paralela/o y a pesar de los encargos formulados desde la dirección.

Prefiero trabajar sola, fue un tema de charla con la directora, no me pueden forzar a que trabajemos lo mismo [con su paralelo] (...) yo no uso cuadernillos o un libro, elijo los temas e investigo (...) el año pasado trabajé migraciones, la comunidad y para eso me tuve que poner a leer, no está en los cuadernillos o manuales (...) Tengo planificación, pero me gusta trabajar más libre (Marina, RNº42, 15/04/2021. Conversación Informal).

Cabe señalar que en el caso de las y los docentes únicos de grado, las tensiones que pueden generarse al calor de las negociaciones en el armado de las planificaciones tienden a diluirse ya que, en mayor medida, dependen de sus propios criterios a la hora de seleccionar los contenidos y privilegiar algunos temas por sobre otros. Inclusive, hemos registrado que el hecho de ser «docente única/o» permite gestionar ciertas licencias como, por ejemplo, diluir la clásica división por materias y trabajar por proyectos, combinando los contenidos de las diferentes asignaturas a los fines de otorgarles un tratamiento más integral: «Yo no le doy tanta importancia a la división de materias, porque para mí es terrorífica (...) yo doy en base a proyectos y es todo secuenciado (...) me cuesta un montón hacerlo todo secuenciado para después tener que despedazarlo y que vaya en cada materia!» (Valeria, RNº61, 03/11/2022. T.E). De manera tal que el hecho de ser «docente única/o» a cargo del grado habilita la puesta en juego de ciertas prácticas y permisos que, a la inversa, en el caso de aquellos grados que cuentan con dos docentes para el dictado de las materias básicas requiere de mayores consensos y negociaciones: «es que yo lo termino dividiendo (...) estoy en cuarto, doy Matemáticas y Sociales, entonces cómo... o sea, ¿me tendría que poner con mi compañera del área y deberíamos trabajar las dos juntas? (...) a mi lo que me molesta es no poder dar Naturales» (Romina, RNº61, 03/11/2022. T.E).

Habría que decir, también, que la cuestión de las planificaciones docentes, lejos de agotarse en estos encuentros o desencuentros entre docentes y directivos, se inscribe en un entramado más amplio en el cual nos detendremos por un momento. En primer lugar, recuperando los aportes efectuados por Chartier (2004), no se debe perder de vista que las

sucesivas reformas curriculares tienden a «sumar cada vez más asignaturas y contenidos, sin sacrificar los ya establecidos anteriormente» pretendiendo, de este modo, que las y los docentes enseñen cada vez más contenidos en menos tiempo. El exceso de contenidos que se establecen como prioritarios para trabajar cada año tiende a producir una «disociación entre lo planeado y lo enseñable» tal «que la noción de enseñar un programa secuencial y uniforme a cada grupo determinado, supuestamente homogéneo, es una “fantasía”» (Rockwell, 2021:17). De cara a la gran cantidad de contenidos, temas, asignaturas y competencias que se pretende que formen parte de los programas, las y los docentes «“improvisan tácticas” para seguir senderos ya andados y explorar nuevas vías, para lidiar con lo que desciende desde arriba» (Rockwell, 2021:17).

Como explicamos anteriormente, las planificaciones son producciones escritas que elaboran las y los docentes -generalmente, por fuera de horario laboral- con un doble propósito: para organizar el trabajo anual en torno a los contenidos y para cumplir con las exigencias institucionales -aun cuando desde la dirección se tenga conocimiento que las mismas puedan no verse expresadas en la práctica-. Resulta importante precisar que si bien en algunas escuelas hemos documentado que a las y los docentes se les otorga un tiempo específico -apenas un par de horas mensuales- para el trabajo en torno a sus planificaciones, sea con sus paralelas o en forma individual, éstas han sido experiencias aisladas. Junto con un tiempo escolar que es visualizado como «muy tirano», más la urgencia de tener correr «detrás de muchas cosas», aquello que prima es que las y los docentes elaboren sus planificaciones por fuera de la escuela:

Ni siquiera podemos a veces llevar una bitácora de área de lo que hacemos, a veces, el tiempo de la escuela es muy tirano... Uno anda corriendo detrás de muchas cosas... Y a veces, el tiempo que tiene libre, quiere tener un rato libre para poder descansar un poco la cabeza. Esa es la realidad (Gastón, RNº19, 26-11-2019. T.E)

Trabajo muchas horas, entonces no tenía tiempo de planificar [en alusión a que trabajó el tema de la identidad a partir de una enciclopedia] Yo no soy una persona para que me digan dame la carpeta, porque no tengo (...) a la mañana hay una compañera que me llevo híper bien, a la mañana, tiene una carpeta hermosa, y le digo, yo se la envidio, pero nunca la voy a tener. Tengo 32 pibes y hago lo que puedo. Y en el momento que me pidieron la fundamentación los directivos les dije, no, que me pidieran la carpeta. Les dije: te voy a fundamentar por qué no tengo carpeta y estoy trabajando con lo urgente pero viendo que también tengo que darle lugar a lo necesario (Laura, RNº3, 28-10-2016. T.E)

Tal como lo dejan entrever los registros precedentes, el tener que planificar las clases puede dar lugar a tensiones o conflictos no sólo porque, como dijimos, en ocasiones terminan representando más una formalidad sino porque, además, exige tiempo, un recurso escaso en la vida de muchas maestras y maestros. Sin soslayar el hecho de que el cumplimiento de la entrega de las planificaciones, así como de otras obligaciones cotidianas -reuniones, cursos, informes,



entre otras-, se producen en el marco de una «creciente burocratización de la gestión escolar que quita cada vez más tiempo» al trabajo de enseñar (Rockwell, 2021:18).

En segundo lugar, la elaboración de las planificaciones puede dar lugar a situaciones tensionales dado que es frecuente que lo que finalmente tiene lugar en el aula «no se refleje en las planificaciones escritas» (Rockwell, 2021:18) «convirtiéndose en una utopía» (Florencia, RNº13, 22-10-2019. T.E): «no di la clase que tenía planificada, la que esperaban, la escrita, pero sí enseñé otra cosa» (Susana, RNº3, 28/10/2016. T.E); «Mucha práctica en ocasiones queda reducida a lo planificado ya que por distintos motivos no llega a ponerse en práctica» (Florencia, RNº13, 22/10/2019. T.E); «La clase que iba a ser de matemática, se convirtió en ciencias naturales» (Valeria, RNº60, 26/10/2022. T.E). Una situación de desencuentro entre las expectativas y la realidad que cuando se presenta, lo cual tiende a ser bastante habitual, no sólo genera en algunas/os docentes sensaciones tales como «frustración» o «desmotivación» (Florencia, RNº13, 22-10-2019. T.E) sino que implica un volver sobre las planificaciones para su readecuación requiriendo, una vez más, de ese recurso tanpreciado y escaso que es el tiempo escolar.

Planificación, de planificación, de planificación (...) yo voy pensando, voy armando, pero bueno, por ahí no queda bien para presentar, lo tengo que estar pasando, no copio y pego, sino que trato de hilar todos los contenidos unos a otros, eso me lleva más tiempo. Yo por ejemplo anoche me quedé hasta las 2 de la mañana entre buscar material y pensar (...) cada vez tiene más peso la cuestión burocrática (...) quedo sin energía (...) invierto mucho tiempo en planificar las clases, investigo, busco cosas, material, ideas, pero a veces esas clases no están listas para presentar (...) me enoja con esas cosas (Mariela, TM, RNº45,14/05/2021. Conversación Informal)

El tiempo que insume -por fuera de las horas de trabajo en la escuela- el armado de las planificaciones, así como sus adaptaciones, también se ha puesto en evidencia en el relato de una docente de cuarto grado cuando, a partir de una situación imprevista, decidió modificar aquello que tenía planificado trabajar con sus estudiantes -previa autorización del equipo directivo- debiendo elaborar, en consecuencia, el nuevo proyecto un domingo por la noche.

Una compañera de Pujato me dice: tengo un montón, la planta infectada de orugas... te llevo el domingo. Nooo, nooo, le digo. Yo tenía otro proyecto... [Risas] Y digo, ¡no! yo ya tengo todo planificado le digo, no, no. Y cayó el domingo con ocho orugas. Le escribo a mi vicedirectora, me... asegura de que sí se puede hacer. Le digo: bueno, yo te hago el proyecto rápido... qué sé yo. Hice el proyecto y arrancamos con las orugas (Valeria, RNº61, 03/11/2022. T.E)

En línea con lo que venimos desarrollando, las planificaciones docentes se elaboran bajo diferentes circunstancias, tanto en los espacios de trabajo como fuera de ellos: «No trabajamos hasta las cuatro, yo sigo, seguimos en casa y buscamos de ver la historia de los chicos y la estrategia... yo estoy construyendo material didáctico» (Mariana, RNº59, 26/10/2022. T.E); «Hago fotocopias a color (...) Todo lo armo yo y eso lleva más tiempo, lo mismo que planificar»

(Tomás, sexto grado, RNº50, 26/04/2022. Conversación Información). También, como vimos, si bien éstas son elaboradas con diferentes objetivos, bien para cumplir «con los de arriba» o bien para orientar el curso de la clase, en ambos escenarios «Se genera una gran cantidad de trabajo en buscar maneras de mediar entre lo que se “debe” enseñar y lo que es posible que cada estudiante, según su propio itinerario de vida, puede asimilar» (Rockwell, 2021:17). Dicho de otro modo, cuando las planificaciones «toman forma pública en las clases», los contenidos previamente programados por las y los docentes «son transformados y reinterpretados por los estudiantes en la interacción social. El tiempo real que se les dedica depende de muchos factores, la complicación del tema, los recursos y saberes de los docentes, el entusiasmo de los propios estudiantes, y desde luego, las presiones de los directivos» (Rockwell, 2021:19).

Otro aspecto estrechamente vinculado a lo anterior remite a la necesidad, frecuentemente expresada por las y los docentes, de «planificar según el contexto», de «adaptar» o «recortar» los contenidos considerando los contextos socioculturales de sus estudiantes ya que, según señalan, «son situaciones que no están ajenas a lo que después tenemos que hacer en el aula» (Ana, RNº13, 22/10/2019. T.E). En base a sus experiencias previas y en función de los intercambios entre colegas, las y los docentes van desplegando estrategias, ineludiblemente necesarias, para poder abarcar la mayor cantidad de contenidos a dar tales como la selección o adaptación de ciertos temas, replicar lo que se ha hecho y se supone que funciona o probar cosas nuevas (Dino Salinas, 1995; Rockwell, 1997, 2021; Rockwell y Mercado, 1988). Las estrategias de adaptación o adecuación desplegadas por las y los docentes responden al hecho de que los programas y diseños curriculares, más que ser incorporados en las escuelas tal cual se formularon originalmente, son recibidos e interpretados «dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego desde la escuela» (Rockwell, 1997:14). La resolución cotidiana, por parte de las y los maestros, de qué contenidos enseñar o cómo hacerlo no supone sólo la reproducción, sino también la integración y generación de nuevos conocimientos, de procesos más sutiles e implícitos (Rockwell y Mercado, 1988), a partir de los cuales suelen transformarse los sentidos y orientaciones iniciales contenidas en las propuestas curriculares. «Traducir los contenidos a términos más comprensibles» (Rockwell, 2021:19) no sólo resulta una práctica conveniente y habitual entre muchas/os docentes, sino que, a menudo, viene acompañada de sensaciones de culpa o incomodidad si se considera que no se está enseñando el «currículum oficial» o que se está bajando el nivel de complejidad de los contenidos «lo mínimo indispensable».

Entiendo que hay un currículum oficial, o algunos lineamientos o algunos contenidos básicos que emanan de una cultura hegemónica, que son como socialmente aceptados y básicos (...) Y muchas veces, cuando de repente me encuentro adaptando contenidos o por ahí recortando

contenidos, pienso de qué manera también no estoy siendo un poco cómplice de eso (...) no sé qué tan cómodo me siento cuando de repente me doy cuenta que me fui por otro lado porque a lo mejor en ese grado en particular o con esa persona en particular no podía trabajar como en la planificación o no es idealmente lo que habías especulado. No sé, cómo zanjar esa distancia entre el contenido oficial o no sé, lo hegemónico, como le quieran decir y la cultura que, entiendo, que se conoce en la escuela (Manuel, RNº15, 05/11/2019. T.E)

Yo veo que hay una inequidad. ¿Por qué? Ya sabemos que hay una desigualdad en el sistema educativo, pero no son los mismos contenidos los que reciben los alumnos de nuestras escuelas que lo alumnos que están en otras escuelas. Entonces esa es una pregunta que me hago yo, no porque sean pobres tienen que recibir una educación pobre, o sea, cuando uno se sienta a planificar una clase y dice: bueno, no va a poder, entonces voy a tratar de bajar esto a lo mínimo indispensable o pedirles lo mínimo (Florencia, RNº59, 26/10/2022. T.E)

Lo anteriormente expuesto nos permite sugerir que en la configuración cotidiana del trabajo docente en contextos de pobreza urbana subyace una particular tensión en torno a las características que asumen los procesos de enseñanza y el trabajo con los conocimientos. Tensión que se expresa, a veces de forma dicotómica, entre atender lo «urgente» o atender lo «importante»; entre darles a sus estudiantes «una serie de contenidos mínimos» o «darles todas las herramientas necesarias para que salga adelante, más que nada en el contexto de pobreza»; entre «[acercar] los contenidos al contexto» o «focalizar en el contenido más allá de la realidad que nos desborda». Un conjunto de sentidos y prácticas docentes en torno al trabajo con los conocimientos que, por otro lado, se comprenden al relacionarlos con las políticas educativas de «inclusión» (Sinisi, 2010; Montesinos, 2010; Montesinos y Sinisi, 2009) emergidas con fuerza en Argentina a partir del año 2004 y que quedaron plasmadas en la LEN 26.206 (2006)<sup>81</sup>. A partir de ello desprendemos, en primer lugar, que las y los docentes resignifican y se apropian, de múltiples maneras, de dichos «mandatos de inclusión», sea planificando en contexto, adecuando o recortando contenidos.

Es otra modalidad de trabajo. Por ejemplo, mi hijo, son 29, 30 chicos en un salón, uno atrás de otro, con un libro en la mano y la maestra que, está bárbaro, les dice la pagina 4, la pagina 5, la página... y después la página 7 de tarea. Nosotros no tenemos eso, no tenemos libros, no tenemos herramientas... Entonces vos haces un trabajo, nosotros tenemos mesas, no hay bancos... banquitos. No, tenemos mesas, entonces en la mesa es todo, son grupos heterogéneos, vos vas ayudando a los diferentes grupos. Ellos por ahí, necesitan otro tipo... más personalizado... (...) el trabajo que nosotros hacemos es más... personalizado. Vos no podés decir: bueno, ahora copio esto, trabajo así porque no... Si vos no tratás de engancharlos no... no funciona (Luciana, RNº8, 18/09/2018. Entrevista)

En segundo lugar, hallamos que tales sentidos y prácticas docentes tienden a ser producidas desde un «paradigma de inclusión»<sup>82</sup> desde el cual se visualiza que son las

---

<sup>81</sup>«Las instituciones educativas son significadas como los lugares donde “deben” estar los niños/as y jóvenes: “es mejor que estén en la escuela y no en la calle”. Así, la sola inclusión y permanencia en la escuela se constituye como la nueva meta escolar, como si la inclusión fuese beneficiosa per se, como si la “experiencia escolar inclusiva” modificaría por sí misma las marcas que estos chicos portan» (Sinisi, 2010:11).

<sup>82</sup> Desde el paradigma de la inclusión -opuesto al de integración- se parte de reconocer el derecho que tienen todos los niños, niñas y jóvenes de acceder a una buena educación que los incluya en sus diferencias (Sinisi, 2010).

instituciones -en este caso, las escuelas- las que deben adaptarse a la heterogeneidad de sus estudiantes para que sea «realmente inclusiva» y no a la inversa (Sinisi, 2010): «Estos chicos no pueden estar adentro del salón porque se matan, ¡vamos a dar clases afuera! Trabajemos afuera, salgamos» (Maribel, RNº17, 12/11/2019, T.E).

Para cerrar, cabe destacar que ante la evidente relación dicotómica que en ocasiones suele presentarse entre atender lo urgente o lo importante, son muchas las y los docentes que insisten en enseñar aquellos contenidos definidos como los «oficiales», o que no desisten en la búsqueda de lograr «aprendizajes verdaderamente significativos y de calidad» en sus estudiantes.

No es cierto que se deba resignar lo pedagógico por las situaciones sociales, sino que el desafío docente está en poder lograr que ambos se complementen a fin de poder desarrollar contenidos que se conviertan en aprendizajes verdaderamente significativos y de calidad (Romina, RNº6 07/07/2017. T.E)

#### **4.3 Procesos configurativos del trabajo docente en Escuelas de modalidad EIB. Lineamientos, normativas y experiencias cotidianas**

Tal como desarrollamos en los capítulos I y II, las Escuelas Interculturales Bilingües -cuyos primeros antecedentes en la provincia de Santa Fe datan de la década de los 90 (Decreto N°3346/90)- encuentran sustento en la actual legislación nacional bajo la forma de una de las ocho modalidades dentro de la educación común (LEN N°26.206/2006). Con ella se buscó, principalmente:

[garantizar] el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida (art. 52, LEN N°26.206/2006)

Es decir que la LEN posicionó a la EIB, ya desde sus orígenes, más que como una dimensión transversal de todo el sistema educativo, como una modalidad educativa destinada, casi exclusivamente, a los pueblos indígenas (Hecht, 2013).

En otro orden de cosas, recordemos que otra de las singularidades que poseen estas escuelas en cuanto al plantel docente es que, además de estar constituido por docentes egresadas/os de la carrera de magisterio (Decreto Provincial N°3029/12), se compone de maestras y maestros idóneos o bilingües, a quienes rige el Decreto Provincial N°1719/05. Según esta última normativa, en el cuerpo docente de las escuelas EIB «además de la planta orgánica funcional establecida en las reglamentaciones vigentes» se deben incluir los cargos de: «maestro bilingüe (idóneo aborígen)» y «maestro artesano (idóneo aborígen)» necesarios para cubrir a la población escolar -cargos de veinte horas a razón de dos horas semanales por cada sección y

por nivel para cada uno- (Decreto Provincial N°1719/05, art.12). Al «maestro artesano» le corresponde elaborar «actividades de trabajo conducentes a la enseñanza de las manifestaciones artesanales y culturales que contribuyan al rescate y proyección de la cultura aborígen»; son funciones del «maestro bilingüe (idóneo aborígen)» transmitir los conocimientos de su cultura e idioma (Decreto Provincial N°1719/05, art.14). Veamos los mecanismos y prácticas a través de las cuales se accede a estos cargos.

Para ingresar a la escuela bajo alguna de estas dos figuras docentes se llevan a cabo concursos específicos en los toman participación diferentes actores: las y los aspirantes al cargo, el Consejo de Idioma y Cultura<sup>83</sup>, el equipo directivo de la escuela en cuestión y la Junta de Escalafonamiento Docente<sup>84</sup>. Una vez al año -o de ser necesario también pueden abrirse concursos complementarios- la escuela de modalidad intercultural realiza una convocatoria específica para cubrir los puestos de docente bilingüe o artesano: «esto se hace una vez al año, en noviembre, la Junta manda a decir la fecha para la inscripción ¿viste? como para todos» (directora, RN°65, 02/07/2023. Conversación Informal). Los requisitos fundamentales que deben reunir quienes deseen postularse, según lo establece el Reglamento para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Intercultural Bilingüe, son: 1) tener el ciclo primario completo; 2) tener conocimiento y capacitación en la Modalidad; 3) pertenecer a la etnia mayoritaria de la comunidad en la que esté inserta la escuela; 4) ser hablante bilingüe con dominio de la lengua materna predominante de la comunidad y del castellano, en la lectura y en la escritura (Decreto Provincial N° 1719/05, art. 15).

Además de reunir tales requisitos, muchas de las y los docentes idóneos que trabajan en escuelas de EIB se han formado en el marco de un programa destinado a la profesionalización y competencia para el ejercicio de la docencia (Res. N° 1629/17 del Ministerio de Educación de Santa Fe)<sup>85</sup>, otorgándole mayor puntaje en lo que respecta al punto 2 Decreto Provincial antes

---

<sup>83</sup>El Consejo de Idioma y Cultura es una autoridad conformada por docentes EIBI (docentes educadores interculturales bilingües indígenas) y personas de la comunidad. «No todos los docentes indígenas son consejeros»: los consejeros son los más antiguos (...) no ancianos porque no son ancianos, pero son de los más antiguos (...) se nombran ellos mismos, los más antiguos, y es así, muy informal sería...» (directora, Escuela EIB, RN°65, 02-07-2023. Conversación informal)

<sup>84</sup> Las Juntas de Escalafonamiento Docente, según el Decreto del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe N°1339/08, son: «órganos colegiados que a tal fin estarán conformadas por al menos tres (3) miembros, dos (2) designados por el Ministerio de Educación y uno (1) a propuesta de la entidad gremial docente más representativa» (art.2). Entre sus funciones se establece: «verificar la autenticidad, validez y competencia de los títulos, certificados y antecedentes que fueren elevados para su calificación»; «Evaluar los antecedentes presentados»; «Constituirse como Jurado en los Concursos»; «Formular los órdenes de mérito de los aspirantes a incremento, ingreso y reincorporaciones al sistema educativo provincial»; «Elaborar y comunicar públicamente los Escalafones de Suplencias» (Decreto Provincial N°1339/08, art. 3)

<sup>85</sup>El programa se llevó a cabo entre los años 2016 y 2019 y se denominó «Programa de Profesionalización de los Maestros Idóneos Indígenas: Educador Intercultural Bilingüe Indígena (EIBI)». Para mayor información respecto a

aludido (Decreto N° 1719/05) (Greca, Bufarini y Villarreal, 2022). Dirigido especialmente a maestras y maestros idóneos que ya se encontraban dentro del sistema educativo pero que no contaban con formación docente previa, así como a representantes de las comunidades de pueblos originarios (Villarreal, 2021), este programa de profesionalización se trazó como principal objetivo «reconocer y construir conocimientos y saberes para una intervención pedagógica-didáctica desde un enfoque intercultural donde dialogaran los conocimientos propios de los pueblos indígenas con los conocimientos occidentales fortaleciendo el desarrollo de las lenguas y culturas indígenas» (Greca, Bufarini y Villarreal, 2022:39).

Junto con lo que venimos describiendo cabe agregar que, a raíz de una situación particular acontecida en un concurso hace algunos años atrás, el Consejo de Idioma y Cultura<sup>86</sup> de la *Escuela EIB* en la cual hemos profundizado nuestro estudio ha resuelto añadir otro requisito a los previamente instituidos (Decreto N°1719/05). Situación que pone de manifiesto, en cierto sentido, aquello planteado por Achilli respecto de que las prácticas y significados que se ponen en juego en la construcción cotidiana de la experiencia intercultural no han sido ni pueden ser lineales (Achilli, 2009).

Ellos le agregaron uno que no está establecido ahí... pero, a raíz de una experiencia, de algo que pasó... de alguien que vino de Chaco y tomó el trabajo y después... y después se piró, se fue al Chaco y nos abandonó (...) Entonces ahora dispusieron que tiene que tener cinco años de... vivir en Rosario, cinco años de residencia en Rosario. Eso lo agregaron ellos ahora (directora, RN°65, 02/07/2023. Conversación Informal)

Pues bien, una vez abierta la convocatoria para la postulación al cargo, se establece una fecha en la cual las y los aspirantes deben presentarse para realizar un examen oral y escrito ante el Consejo de Idioma y Cultura. Concretamente, se trata de instancia en la cual las y los postulantes deben dar cuenta de sus conocimientos de la lengua y la cultura Qom aunque, en la práctica, ello tiende a oficiarse más bien como una «formalidad»: «ellos [los/as aspirantes al cargo] son ahí del barrio, son vecinos, son parientes... ellos [el Consejo de Idioma y Cultura] saben quién es el que sabe hablar y quién no» (directora, RN°65, 02/07/2023. Conversación Informal).

Luego de esa etapa, los integrantes del Consejo de Idioma y Cultura:

califican el examen, van poniendo puntaje (...) en primer lugar, en segundo lugar (...) según ese puntaje, los ordenan en una planilla que es el aval del Consejo de Idioma y Cultura (...) para la Junta de escalafonamiento. Ese papel lo llenan ellos con el nombre, el apellido y el orden que

---

estas experiencias de formación remitirse a Greca, Bufarini y Villarreal (2022); Villarreal (2021) y Villarreal, Greca y Achilli (2018).

<sup>86</sup> Habría que diferenciar, en este proceso, la participación que tiene el Consejo de Idioma y Cultura de la que tiene el conjunto de docentes idóneos/as, aunque a veces, «se mezclan esos cargos»: cuando se trata de decisiones que afectan a la modalidad «más a largo plazo, que requieran un consenso, una decisión que les compete a los indígenas, lo toma el Consejo, no toda la docencia». En cambio, «cuando se trata de cuestiones pedagógicas, ahí sí se convoca a todo el grupo», docentes idóneos y consejeros (directora, RN°65, 02/07/2023. Conversación Informal).

ellos establecieron, nombre, apellido y DNI de las personas. Lo firmo yo, lo firman ellos y se manda a la Junta y la Junta ordena (directora, Escuela EIB, RN°65, 02/07/2023. Conversación Informal)

Esta instancia, es decir, cuando el listado de postulantes elaborado por la escuela es enviado a la Junta de Escalafonamiento, en ocasiones puede dar lugar a una situación conflictiva o, en palabras de la directora, ahí es cuando se produce «la pelea» (RN°65, 02/07/2023. Conversación Informal). Esto suele suceder cuando la Junta *da vuelta el orden que ellos establecieron*; esto es, cuando decide modificar el escalafón establecido por el Consejo de Idioma y Cultura, y reubica el orden de las y los postulantes según los criterios de escalafonamiento vigentes para el resto de las y los docentes del sistema educativo de la provincia: a mayor nivel de estudio alcanzado o capacitación, mayor puntaje.

según esos puntajes ordenan [la Junta de Escalafonamiento] el escalafón de ellos [de los/as idóneos/as]. Ahí es donde, la pelea de ellos siempre es que, ellos dicen: pero nosotros el que pusimos primero es porque sabemos que habla mejor que todo el resto el idioma, ¿por qué cambian de lugar? (...) no aceptan que la Junta les de vuelta el orden que ellos establecieron (directora, Escuela EIB, RN°65, 02/07/2023. Conversación Informal)

Luego de esta, tal vez controversial, etapa, la Junta de Escalafonamiento envía el orden definitivo a la escuela y, a partir de allí, el equipo directivo va convocando según las plazas necesarias a cubrir: «Vienen designados por la Junta en el escalafón de maestros de lengua Qom (...) y a partir de ahí yo los llamo, según el orden que se estableció» (directora, RN°65, 02/07/2023. Conversación Informal).

Por lo que se refiere a los lineamientos curriculares, debemos mencionar que las escuelas inscriptas bajo esta modalidad no cuentan con un diseño curricular específico y, en efecto, los contenidos tienden a ser construidos sobre la marcha y, muchas veces, en el acontecer mismo de las clases. Sin embargo, lejos de procurar señalar a la Escuela EIB en términos de inconsistencias o falencias, entre los principales motivos que dan origen a ello encontramos un importante vacío en lo que respecta a los lineamientos curriculares, situación que no sólo afecta a las escuelas de la modalidad de EIB<sup>87</sup>. No obstante, pese a esta vacancia a nivel de las normativas, observamos que tanto las y los docentes idóneos, el equipo directivo de

---

<sup>87</sup>La educación primaria en la provincia de Santa Fe no cuenta con diseños curriculares específicos para su nivel. Resulta sugerente, como línea para continuar profundizando, que lo que existe a nivel provincial sean los «Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos», comúnmente llamados «NIC», elaborados en el año 2016 -antes de ello estuvieron vigentes, desde el año 1996 hasta el año 2016, los diseños correspondientes a la EGB-. Basados en la «educación en acontecimientos», los NIC están destinados, conjuntamente, tanto a escuelas primarias como a secundarias ([https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/secciones/programa\\_destacado.php?id=98](https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/secciones/programa_destacado.php?id=98)). Por su parte, en torno a lineamientos curriculares a nivel nacional, encontramos los «Núcleos de Aprendizajes Prioritarios», denominados «NAP» los cuales, a diferencia de los diseños provinciales, sí están graduados y secuenciados por nivel y por materia (<https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-nucleos-de-aprendizajes-prioritarios-nap>).

la Escuela EIB y, eventualmente, el resto del plantel docente, suelen reunirse periódicamente para la elaboración de un programa intercultural propio que pueda articular las diferentes asignaturas con las específicas de la modalidad de modo de superar, así, cierta fragmentación en el trabajo con los conocimientos.

Una preocupación por contar con un programa institucional e intercultural propio que, en muchos aspectos, hunde sus raíces en las primeras experiencias escolares bilingües de la provincia de Santa Fe. Ya para los años 90, período fundacional de la Escuela EIB, oportunamente Achilli (2009) señalaba que, si bien la necesidad de contar con una propuesta curricular propia constituyó para la mayoría de los sujetos implicados una instancia importante que debía concretarse, ésta se fue postergando, al menos, a causa de dos situaciones relacionadas entre sí. Por un lado, porque «el deseo de “terminar” con “algo tan grande como es la currícula”» «se fue cristalizando en un proceso complejo y de difícil concreción; por otro lado, «[por] ciertas modalidades de relaciones intersubjetivas que dificultaban su realización» (Achilli, 2009:308-309). Respecto a esto último, habría que agregar que en la construcción de cualquier diseño curricular o programa se ponen en juego una heterogeneidad sentidos, supuestos y concepciones acerca del proyecto escolar en sí y de sus objetivos que requieren nada menos que del consenso y negociación entre todos los sujetos involucrados (Achilli, 2009). Además, no podemos ignorar, tal como plantean Schmidt y Hecht, que «no se trata sólo de un currículo intercultural y la incorporación de una lengua indígena, sino de relaciones entre sujetos políticos y culturales que no están dados de antemano, sino que se están construyendo políticamente en relaciones jerárquicas y de poder» (Schmidt y Hecht, 2016:13).

Una reunión institucional que tuvo lugar a comienzos del ciclo lectivo 2002 en la Escuela EIB, donde la cuestión de la construcción un programa intercultural devino un eje central, tal vez sirva para ilustrar mejor esto que venimos describiendo. Convocada por el equipo directivo, esta reunión de inicio del ciclo escolar contó con la participación de todo el plantel docente, indígenas y no indígenas, tanto de nivel inicial como de primaria. Cuando la directora tomó la palabra, no sólo se encargó de destacar el buen trabajo que venían desplegando las maestras de nivel inicial en cuanto al abordaje intercultural en sus propuestas de enseñanza, sino que invitó al resto de las y los docentes a replicar tales experiencias: «hay una esencia que puede estar en primaria, pero primero debe estar en nuestra manera de pensar» (directora, RNº48, 23/02/2022. Reunión Institucional de apertura de Ciclo lectivo).

el Jardín viene marcando el camino de la escuela, trabajando los saberes indígenas, adaptándolos al nivel inicial. Vemos los resultados de ese proyecto (directora, RNº48, 23/02/2022. Reunión Institucional de apertura de Ciclo lectivo)



Restando importancia al hecho de la mayoría de las y los docentes no indígenas no son hablantes de la lengua Qom, la directora planteó que «hay diversas formas de acompañar», invitándolas/os, así, a «repasar» y a «estudiar». A su vez, manifestó que ciertas limitaciones o ausencias en la formación docente no debían considerarlas como faltas personales: «No falla la maestra, falla la institución» (directora, RNº48, 23/02/2022. Reunión Institucional de apertura de Ciclo lectivo). Entre otras cuestiones, en dicha reunión de comienzo de ciclo se les pidió a las y los docentes «correrse de la aritmética y la numeración» para trabajar con geometría, muy presente en los pueblos originarios (RNº48, 23/02/2022. Jornada Institucional de apertura de ciclo lectivo). Con el objetivo, entonces, de transversalizar «la interculturalidad», se las y los invitó a trabajar los contenidos desde dos líneas, desde los NAP y desde las diversas formas de mirar el mundo: «la interculturalidad es un posicionamiento de vida frente a la naturaleza» (directora, RNº48, 23/02/2022. Jornada Institucional de apertura de ciclo lectivo). Luego, tomó la palabra Erica, docente no indígena de nivel inicial que hace ya largos años trabaja en la *Escuela EIB* y es una de las firmes candidatas a ocupar la dirección de Nivel Inicial cuando este se independice -lo que, por otra parte, viene siendo una demanda de larga data de la escuela-. Entre otras cosas, Erica invitó a sus compañeros y compañeras docentes a «recuperar la memoria ancestral de la comunidad» y a realizar «planificaciones circulares» explicando, así, las actividades y proyectos llevados a cabo en el Nivel Inicial: «Cada uno tiene un propósito en este mundo (...) algunos quizás ya lo saben, otros ni se lo preguntaron (...) todo es respetable» (Erica, docente no indígena de Nivel Inicial, RNº48, 23/02/2022. Reunión Institucional de apertura de Ciclo lectivo). A su turno, algunas de las docentes participantes compartieron sus experiencias en el armado de las planificaciones: «fue como una terapia personal construir la propia planificación» (Rocío, RNº48, 23/02/2022. Jornada Institucional de apertura de ciclo lectivo); «primero lo hice en borrador y cuando lo tuve que pasar no sabía cómo iba... fue un ejercicio muy lindo» (Joana, RNº48, 23/02/2022. Jornada Institucional de apertura de ciclo lectivo); «Si no lo vivencias, no lo podés llevar a cabo (...) hice un mandala, primero con colores tristes. Como no me gustó hice otro, con colores más lindos» (Mirta, RNº48, 23/02/2022. Jornada Institucional de apertura de ciclo lectivo). Una reunión que, por lo demás, se extendió durante toda la mañana a partir del trabajo en torno a un proyecto ministerial cuyo objetivo era promover la lectura en las escuelas (Plan Nacional de Lecturas Santa Fe<sup>88</sup>), y que finalizó con una sugerente alusión de la directora: «Hace años que no teníamos tiempo para juntarnos sin estar a las corridas» (directora, RNº48, 23/02/2022. Reunión Institucional de apertura de Ciclo lectivo).

---

<sup>88</sup> <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/plan-nacional-de-lecturas-santa-fe-2/>

### **4.3.1 «Planificaciones circulares». Acerca de la planificación docente en Escuelas EIB**

De forma semejante a lo que sucede en el resto de las escuelas comunes, los equipos directivos de escuelas de EIB requieren que las planificaciones sean elaboradas a partir del trabajo colectivo, en este caso, entre docentes indígenas y no indígenas. Un lineamiento institucional que, a su vez, se encuentra en sintonía con aquello establecido a nivel de las normativas provinciales: «cuando resulte conveniente para la situación de enseñanza aprendizaje, [el maestro bilingüe] trabajará en pareja pedagógica con Maestros y Profesores en el marco de una planificación integral, constituyéndose así en el nexo que posibilite la educación intercultural bilingüe» (Decreto Provincial N°1719/05, art.14, inciso 6.2).

Precisamente yo recién vengo de una clase de los chicos de quinto. Yo hago una comparación, estoy trabajando también con el maestro que está ahí... ahora estamos trabajando con medios de transporte. El maestro a cargo del salón, Tomás (...) en mi área Qom, yo les hago una comparación a los chicos, le hago una comparación los medios de transporte, cómo eran el medio de transporte antes, en el campo, en el campo... qué utilizaba la gente (Alberto, maestro idóneo, RN°41, 08/04/2021. Entrevista)

Yo estoy con un relato, estamos trabajando con las maestras el sol y la luna. Nada, ir trabajando de poder sacar las importancias que tiene ese relato, el significado para nosotros del sol y la luna (Sofía, maestra idónea, RN°41, 08/04/2021. Entrevista).

Teniendo en cuenta lo desarrollado en el Capítulo II, hemos visto que cuando el/la docente idóneo está frente al curso, generalmente lo hace junto a la/el maestro a cargo del grado: «yo doy las clases, pero acompañado de la maestra. Los contenidos los organizo según el grado y lo que va dando la maestra» (Hernán, maestro idóneo, RN°41, 08/04/2021. Entrevista). Tanto en Artesanía como en Lengua Qom, los contenidos suelen guardar relación con los temas dados por la/el docente a cargo del grado y se trabajan, fundamentalmente, a partir de leyendas, relatos, traducción de canciones, imágenes y de la elaboración de distintas artesanías y artefactos:

Yo con los chicos de primer grado y de segundo yo uso imagen, imagen de animales, imagen de las familias, ponele imagen de un abuelo, de un papá, de un tío, donde ellos puedan mirar y puedan no... bueno, puedan dibujar, pero no saben dibujar, pero bueno, hago que ellos pinten, los colores... y traducirlo en qom y en castellano (Alberto, maestro idóneo, RN°41, 08/04/2021. Entrevista)

Los relatos son más que nada trabajados así, uno en castellano y otro en qom. Y se lee en los dos y se trabaja en los dos también (Sofía, maestra idónea, RN°41, 08/04/2021. Entrevista)

En primer grado recién ahora estoy empezando a enseñarles una canción (Hernán, maestro idóneo, RN°41, 08/04/2021. Entrevista)

Con todo, pese a que desde los lineamientos estatales e institucionales se proponga un trabajo en pareja pedagógica, en la cotidianeidad de las clases observamos que el trabajo con

los contenidos suele presentarse de forma disociada. Veamos, a continuación, qué sentidos y significados subyacen en esta modalidad de trabajo conocida como «pareja pedagógica».

#### **4.3.2 Sentidos en torno al trabajo docente en pareja pedagógica**

«soy el profesor de lengua Qom (...) en la escuela también soy el comodín» (Alberto, docente idóneo, RNº56, 23/06/2022)

En el Capítulo II (apartado 2.2.4) dimos cuenta acerca de las modalidades concretas que puede asumir el trabajo en pareja pedagógica al momento de las asignaturas específicas, condensándolas en tres escenarios. El primero de ellos tenía lugar cuando el o la docente idónea ingresaba al aula a dar su clase y el grado ya se encontraba trabajando con la/el docente a cargo en torno a determinada actividad por, al menos, una hora -la mayoría de los casos documentados-. El segundo escenario se producía cuando, a la inversa, el/la docente idóneo/a ingresaba al salón -por ejemplo, en la primera hora o después de un recreo- y, ante la ausencia de la/el docente a cargo, iniciaba la clase de todos modos. La tercera escena posible resultaba de una combinación de las dos. Se daba cuando, si bien al momento de iniciar la clase se encontraban en el aula ambos/as docentes a la vez, por algún motivo, el/la docente no indígena se ausentaba del salón por un período considerable de tiempo -que podía extenderse casi por completo-, dejando al maestro/a idóneo/a como único docente en el salón.

Ahora bien, estos tres escenarios analizados, además de resultar condensadores de otros casos documentados, nos sirvieron de base para sostener que la sola presencia de ambos/as docentes en el salón de clases, indígena y no indígena a la vez, no bastaba *per se* para que éstos/as conformaran efectivamente una «pareja pedagógica». Más allá de los lineamientos institucionales o normativas provinciales (Decreto Provincial N°1719/05), observamos que en la práctica escolar cotidiana se conjugan una multiplicidad de circunstancias que atentan, por varias razones, contra esta forma de trabajo.

En primer lugar, porque los lineamientos que dieron origen y que estructuran a la EIB no garantizan, en sus formas concretas, la construcción de relaciones simétricas dentro de la escuela entre docentes no indígenas e idóneos/as, un aspecto ampliamente detallado en numerosas investigaciones (Achilli, 2003; 2008; Aliata, 2017; Hecht, 2013; 2016; 2018; Schmidt y Hecht, 2015; Villarreal, 2021). Si bien documentamos que aquellos/as idóneos/as que cuentan con una mayor antigüedad en la escuela, además de constituirse eventualmente como referentes de las/os docentes no indígenas, suelen demostrar una mayor autonomía en el desarrollo de sus clases, no podemos desconocer, en línea con lo que plantean algunos estudios sobre el tema (Hecht, 2006; 2013; Schmidt y Hecht, 2016), que el tipo de relación entre ambos/as docentes es objeto de constantes debates «ya que son evidentes las asimetrías que

existen entre los docentes que forman la pareja pedagógica». Una «interculturalidad en acto», al decir de Achilli (2003), que no está exenta de tensiones, desafíos y sentidos en lucha.

Es decir, más allá de la función “ideal” asignada a los/as maestros/as indígenas (enseñar la lengua indígena y contenidos culturales significativos) su función es difusa en la práctica cotidiana. Así, las actividades que desarrollan los maestros indígenas dentro de las escuelas varían y se registran casos en los que cumplen funciones de portería y ordenanza, otros en donde trabajan como secretarios o asistentes de los maestros y directivos (sirviendo café y mate, completando formularios, etc.), o casos donde ofician de “puente” o traductores entre el español y la/s lengua/s materna/s de los niños hasta escuelas en donde logran cumplir sus funciones didácticas y pedagógicas dentro del aula (Hecht, 2013:205)

En segundo lugar, aunque derivado de lo anterior, porque el «el rol pedagógico de los maestros indígenas» así como sus funciones, en ocasiones, tienden a ser tan amplias que resulta complejo establecer «los límites y alcances de sus prácticas tanto dentro y fuera de la escuela» (Schmidt y Hecht, 2015:305). Un entramado de circunstancias que, en muchos casos, termina ubicando a los idóneos/as «en una situación de subordinación, que los despoja de la capacidad para intervenir en el aula a partir de una práctica pedagógica definida por ellos mismos»: «Así las cosas, sus tareas oscilan entre funciones administrativas (...) y en el mejor de los casos, la de oficiar de «puente» o traductor entre el español y la lengua materna» o «complemento del maestro en la enseñanza de los contenidos curriculares formales y no atendiendo así a las necesidades e intereses que presentan los niños y las comunidades en cuestión» (Schmidt y Hecht, 2015:305-306).

Durante la clase de séptimo grado, hacia el final de la jornada, la docente a cargo del grado, Marina, debe ausentarse del salón porque la requieren desde la dirección, en su lugar se ofrece a “cuidar” el grado otro maestro. Al presentarse conmigo, que estoy observado el aula, dice: «soy el profesor de lengua Qom (...) en la escuela también soy el comodín, voy cuando hay que cubrir algún salón» (Alberto, docente idóneo, RNº56, 23/06/2022)

En tercer lugar, en cuanto a las maestras y maestros no indígenas que se desempeñan en escuelas de modalidad intercultural, interesa subrayar que «su capacitación continúa efectuándose en magisterios que mantienen una formación monocultural que no contempla la diversidad sociolingüística de los educandos» (Schmidt y Hecht, 2016:15; 2015), más allá de la existencia de cursos o experiencias formativas que si bien abordan temáticas interculturales, resultan insuficientes. Una vacancia en el ámbito de la formación intercultural que, desde luego, deja huellas en el trabajo cotidiano de las y los maestros no indígenas no sólo a nivel de sus prácticas discursivas -por ejemplo, cuando reconocen escasa o nula capacitación en la modalidad- sino, también, a nivel de las percepciones y sentidos que pueden acompañar algunas de sus prácticas docentes cotidianas -por ejemplo, cuando se percibe la diversidad sociocultural en términos de problema-: «uno de las problemáticas que nosotras tenemos es... la ... [hace una pausa] pluricultura, que también se nos presenta... ya que somos una escuela bilingüe» (Maribel, RNº17, 12-11-2019. T.E). Una desvinculación, al decir de Rockwell (2021), entre la formación

docente inicial y continua, y los diseños o proyectos curriculares vigentes -en este caso, la misma modalidad de EIB- que termina haciendo más difícil el trabajo docente.

En cuarto y último lugar, en cuanto a la formación de las y los docentes idóneos, se observa que, pese a la existencia de experiencias recientes en la provincia como fue el caso del «Programa de Profesionalización de los Maestros Idóneos Indígenas: Educador Intercultural Bilingüe Indígena», estas propuestas suelen ser escasas o insuficientes: «a veces nos faltan las herramientas» (Sofía, docente idónea, RN<sup>º</sup>41, 08/04/2021. Entrevista). Además, no todas las idóneas e idóneos han podido acceder a tales programas de profesionalización y quienes sí lo han hecho, pudiendo finalizarlo en lapsos no menores a tres años, han debido sortear un sinnúmero de obstáculos y dificultades (ver Capítulo 1, apartado 2.3).

Tuve la oportunidad de hacer este curso, que es de maestro idóneo, que en el Normal 3, que nos llevó tres años para poder terminar. Bueno, me puse la meta (...) hice los tres años junto con los compañeros que están acá presentes... lo pudimos hacer. Nos resultó también un poco complicado con las materias, pero bueno, pudimos salir adelante, a través del compañerismo, la fuerza de voluntad, que es lo principal, porque por ahí nos costaba para ir, ese día, porque la mayoría de nosotros tenemos familia, y eso también un poco... nos juega en contra en el sentido, nos cuesta un poquito porque si nosotros vamos allá, al Normal 3, a nuestra familia le falta comida para ese día... le falta... y nosotros apenas teníamos para pagar el boleto, alguno que estaba sin trabajo, no sé cómo hacían pero... se iban igual. Pero la meta de nosotros era poder recibirnos de maestro idóneo para poder trabajar en la escuela de la comunidad donde nosotros pertenecemos y donde nosotros terminamos el 7mo grado. Y bueno, y hoy por hoy, damos gracias que tenemos un trabajo, que nos pudimos recibir y tenemos un trabajo digno y enseñamos acá... (Alberto, docente idóneo, RN<sup>º</sup>41, 08/04/2021)

#### **4.4 Trabajo docente en pandemia. Un análisis desde las políticas educativas (2020 y 2021)**

La pandemia provocada por el coronavirus -COVID-19- ha suscitado sustanciales procesos de transformación en todos los ámbitos de la vida cotidiana (Heller, 1977). Durante los años 2020 y 2021, fundamentalmente, asistimos y experimentamos una temporalidad y una espacialidad -además de excepcionales- claramente variables y cambiantes. Las escuelas, en dicho escenario contextual, lejos de permanecer inmutables, también han debido reordenarse con frecuencia. Adecuaciones y modificaciones que, por otra parte, tendieron a venir de la mano de diversas, y en ocasiones contradictorias, normativas y regulaciones estatales.

Sobre la base de un relevamiento que abarcó trece resoluciones del Consejo Federal de Educación y catorce correspondientes al gobierno de Santa Fe, a continuación, abordaremos las representaciones y sentidos construidos desde las políticas educativas durante la pandemia en torno al trabajo docente. Sin embargo, antes de avanzar en ello, habría que mencionar una cuestión relevante o, cuando menos, sugerente, que ha captado nuestra atención desde el inicio de esta indagación. A saber, la mayoría de los documentos analizados están dirigidos, en

términos formales, a diferentes sectores y dependencias del sistema educativo -delegados/as regionales, coordinadores/as pedagógicos/as, supervisores/as y equipos directivos- pero, a excepción de sólo un par<sup>89</sup>, ninguno de ellos ubica explícitamente a las y los docentes como destinatarios directos de tales lineamientos. Una situación paradójica si se la analiza a la luz de la información que contienen estos documentos: abundantes y detalladas referencias y sugerencias que apelan directamente a las y los docentes sobre qué tareas y cómo llevarlas a cabo en el excepcional contexto pandémico.

#### **4.4.1 Entre demandas de «compromiso», «responsabilidad» y «voluntad»**

Las primeras resoluciones emitidas durante el mes de marzo del 2020 partieron del reconocimiento de una doble evidencia. Por un lado, se ocuparon de reafirmar la compleja situación de excepcionalidad causada por el COVID-19 y, por otro lado, confirmaron que la educación es «un deber irrenunciable de la Nación, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires» (Res N° 108/2020, Min. Educ. Nac). Luego, en los sucesivos documentos, dicho doble reconocimiento tendió a venir de la mano de recurrentes demandas y requerimientos a las y los docentes en diversas direcciones.

Como primer núcleo de sentido, hallamos que muchas de las políticas analizadas apelaron a las y los docentes, con sugerente énfasis, a los efectos de solicitarles «compromiso», «voluntad», «esfuerzo», «trabajo solidario», «dedicación», «responsabilidad», disponibilidad y dar «lo mejor» (Circular N° 003/2020, N°004/20, N° 005/20, N° 009/20, N°010/20 Min. Sta Fe).

Junto a un discurso, entonces, que apeló al «compromiso» y a la «voluntad» docente como factores indispensables para la «continuidad pedagógica», se fueron anudando situaciones disímiles. En un principio, como vimos, expresiones de «reconocimiento y agradecimiento por toda la tarea desplegada» (Circular N° 009/20 Min. Sta. Fe), por el «esfuerzo de las y los docentes» por mantener la comunicación con estudiantes y familias; por la «voluntad de los docentes de seguir educando (...) en condiciones altamente complejas» (Resolución CFE N° 363/20). Seguidamente, abundantes solicitudes y requerimientos demandando «mejores actitudes de responsabilidad y compromiso en estos tiempos difíciles», «responsabilidad individual y social», «solidaridad», «comprensión de lo nuevo» y, «un mayor esfuerzo» para superar «este difícil momento que como sociedad nos toca vivir» (Circular N° 003/2020, Min. Sta Fe).

---

<sup>89</sup> La Circular N°022/2020 se dirige a «a todas y todos los docentes de la Provincia de Santa Fe», en tanto que la Circular N° 004/2021 «a los educadores de la Provincia de Santa Fe».

A menudo, también, las políticas relevadas apelaron a la «dimensión afectiva» y emocional (Circular N° 020/21, Min de Sta Fe). Así pues, a las y los docentes se los invitó a «sostener un vínculo afectivo, cercano, tranquilizador con los estudiantes, procurando construir confianza» (Circular N° 009/20, Min. Sta Fe). Se les sugirió, además, que las actividades pedagógicas propuestas fueran más bien «una invitación a interactuar», «que promuevan la socialización» y «buenos climas» (Resolución CFE 397/2021; Circular N° 009/20 Min. Sta Fe).

A propósito de esto último, un interrogante que se desprende de tales solicitudes enfocadas en la dimensión socioafectiva se relaciona con la cuestión de género. Concretamente, ¿hacia quienes fueron dirigidas las interpelaciones a «sostener un vínculo afectivo, cercano y tranquilizador con los estudiantes», a promover «abordaje[s] socioafectivo[s]» y «mediaciones cuidadas»? Si se tiene en cuenta que el colectivo docente a cargo de la educación primaria en nuestro país es, mayoritariamente, femenino, se vuelve viable plantear que la «continuidad pedagógica» impulsada como política estatal durante la pandemia ha sido, fundamentalmente, una tarea feminizada (Santillán y Cerletti, 2020; Morgade, 2020). Y, siguiendo por esta línea, que los requerimientos de «disponibilidad», «entrega desinteresada» y «afectividad» contribuyeron a reactualizar aquel discurso «tan tradicional, pero poderoso [y vigente] de la vocación, relacionada con el apostolado y el sacerdocio» como cuestiones inherentes al trabajo docente (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002:33). En conclusión, ha sido a las mujeres a quienes, históricamente, se les ha atribuido «el papel de cuidar la vida. En algunos momentos de la pandemia, estos significados parecen volver a activarse, una y otra vez, como un sedimento de sentido que no ha sido removido del todo» (Morgade, 2020:57).

#### **4.4.2 Apelaciones a «difundir» y a «socializar»**

Un segundo núcleo de sentido identificado en torno al trabajo docente se vincula con las recurrentes apelaciones a socializar y a difundir información y «saberes relacionados con la pandemia y los modos sencillos de protección» (Circular N° 004/2021, Min. de Sta Fe). Por una parte, con un fuerte hincapié en la necesidad de que las y los docentes desarrollen con sus estudiantes conceptos tales como «pandemia», «salud pública», «virus» y «vacunas». Por otra parte, con especial énfasis en la responsabilidad de las y los docentes, en tanto «agentes del estado provincial», de «ser difusores EXCLUSIVAMENTE de información oficial [sic]», ya que «transmitir tranquilidad, mediante información segura, también constituye un desafío y una obligación» (Circular N° 003/2020, Min. Sta. Fe). En virtud de ello, al magisterio se le propuso «desarrollar todos los contenidos necesarios que debemos difundir en la escuela» así como también, «trabajar con los alumnos LA NECESIDAD DE LOS CUIDADOS imprescindibles también

FUERA DE LA ESCUELA [sic]» a partir de diversas «campañas de difusión» (Circular N° 004/2021, Min. de Sta Fe).

Construcciones de sentido en torno al trabajo docente asociadas a la difusión y a la socialización que, lejos de representar situaciones aisladas, se replicaron en numerosos documentos (Circular N° 007/20, Min. Sta Fe; CFE N° 400/21; CFE N° 398/21), especialmente, en períodos de mayores índices de contagio (Circular N° 004/2021, Min. Sta Fe). Resulta llamativo, cuando menos, la renovada fuerza que adquirió durante la segunda ola de contagios de coronavirus -abril del 2021- la imagen del/la docente como «ejemplo» y «difusor» de los saberes relacionados con la pandemia. Entre las múltiples demandas en este sentido, a las y los docentes se les requirió: «no permanecer indiferentes o simplemente expectantes»; «incrementar los cuidados y por tanto la responsabilidad individual y colectiva»; ser difusores a través del ejemplo de «saberes relacionados con la pandemia y los modos sencillos de protecciones y cuidado ante su avance»: «Nada mejor que un niño, una niña y adolescentes [sic], observando una acción equivocada, después de haberla aprendido gracias a un maestro» (Circular N° 004/2021 del Min. Sta. Fe).

Una serie de demandas que sugieren, en consonancia con aquellas destrezas y habilidades que se esperaba de las maestras y maestros normales egresados a principios del siglo XX (Achilli, 2009; Alliaud, 1993; Yannoulas, Fiorucci, 2014), que desde las políticas impulsadas durante la pandemia el papel de las y los docentes se definió, más que por la transmisión o la enseñanza de contenidos curriculares, por la socialización o difusión de información vinculada a la pandemia y, además, por el ejemplo que éstas/os podrían dar en tanto docentes modelo respecto a ciertos hábitos y prácticas cotidianas de cuidado e higiene (Alliaud, 2011)

#### **4.4.3 Trabajo docente como «mediación indispensable» para el vínculo educativo**

Un tercer núcleo de sentido identificado se relaciona con la figura del/la docente como «mediador indispensable» para el sostenimiento del vínculo educativo (Circular N° 010/20, Min. Sta Fe). Como punto de partida, no debemos pasar por alto que desde las políticas estatales se destacó el «rol clave» de las y los docentes por ser quienes «median y se comunican con los alumnos y los padres». En virtud de ello, se las y los invitó a desplegar «mediaciones docentes cuidadas», a utilizar los recursos disponibles y a desarrollar la «creatividad». Bajo categorías como «perspectivas pedagógicas», «criterios» o «mediaciones posibles», a las y los docentes se les propuso una serie de «coordenadas» para orientar el trabajo escolar a distancia (Circular N° 010/20, Min. de Sta Fe).



Llegados a este punto, es factible señalar que en estos lineamientos subyacieron demandas a las y los maestros, al menos, en un doble sentido. Por un lado, vinculadas al desarrollo de ciertas cualidades y aptitudes necesarias tales como: «sistematicidad en el sostenimiento del vínculo pedagógico», «organización gradual», «variaciones en los formatos», «flexibilidad y capacidad de adecuación permanente a las nuevas circunstancias», «fluidez en la comunicación», «creatividad» y «reflexividad» sobre sus propias prácticas (Circular N° 016/20 y N° 003/2020, Min. Sta Fe). Por otro lado, demandas relacionadas con los modos en que cotidianamente debían llevar adelante su trabajo. De forma tal que a las y los docentes se les proporcionaron precisas y detalladas recomendaciones con el objetivo de «sostener y cuidar el vínculo educativo»: que «cada día, cada docente intente establecer un contacto de bienvenida con sus alumnos» (Circular N° 005/20 Min Sta Fe); que decidan «sobre la oferta de materiales existentes y que resulten más pertinentes al grupo de alumnos y en relación a los objetivos pedagógicos planteados», que diseñen «un plan de actividades a realizar en relación con los contenidos elegidos» (Circular N° 003/2020, Min. Sta Fe). Se sugirió «el abordaje de los contenidos de forma integral» (Circular 001/21, Min. Santa Fe) y el rediseño de los formatos para «dar una nueva mirada a las priorizaciones curriculares y a la evaluación» (circular 020/21, Min Sta Fe).

En cuanto a los soportes y recursos didácticos, también hallamos precisiones sobre el uso de determinados dispositivos como cuadernos, guías de actividades y «otros materiales pertinentes» para lograr que las y los estudiantes mantengan lazos con los saberes escolares (Circular N° 007/21, Min de Sta Fe). Resultan sugerentes los aspectos resaltados en la siguiente Circular en cuanto a la necesidad de que dosifiquen sus propuestas y a que el lugar de la/el docente son insustituibles:

Les solicitamos (...) DOSIFICAR [sic] las propuestas, evitar tareas que excedan la posibilidad de resolución con el nivel de autonomía que cada alumno tiene. Si bien el acompañamiento del entorno adulto inmediato es valorable, NO SUSTITUYE [sic] al docente. Por tanto las propuestas deberán ser factibles de resolver por cada niña/o, cada adolescente, cada joven o adulto, y de resolverlas con la interacción que le proponga su docente, con paciencia y acompañamiento (Circular N° 009/20 Min Sta Fe)

Por último, se observa que a este conjunto de solicitudes y requerimientos a las y los docentes se le añadió una serie de demandas y tareas no necesariamente vinculadas al trabajo pedagógico. Entre ellas, «relevar e informar diariamente a la Delegación Regional de Educación la asistencia de los alumnos a comedores escolares», «controlar que los carnets de vacunación de todos los alumnos estén completos»; «completar los datos del SIGAE»; «mantener informados a los equipos directivos de las actividades que se sugieren a los alumnos» (Circular N° 003/2020, N° 005/20 y N°009/20, Min. Sta Fe).

## **4.5 Huellas de las políticas educativas en la configuración cotidiana del trabajo docente en tiempos de pandemia**

Antes de explorar las huellas y marcas de las políticas y resoluciones recién aludidas en las heterogéneas experiencias docentes, habría que señalar un par de cuestiones. Por empezar, que las políticas educativas y lineamientos institucionales gestados durante la pandemia no han sido la excepción a este «camino inevitable de sucesivas recontextualizaciones» propuesto por Ezpeleta (2004). Seguidamente, no podemos pasar por alto que el conjunto de prescripciones y documentos oficiales durante este período tendió a combinar información dispersa, confusa y, en ocasiones, contradictoria sobre las medidas y protocolos vigentes. Información que, en determinadas situaciones, más que orientar la organización escolar cotidiana terminó por suscitar escenarios de desconcierto generalizado. Por último, hallamos que dichas políticas fueron «interpretadas de mil maneras y, además, contravenidas en las acciones, en los textos y en las aulas» según cada realidad particular (Rockwell, 2007:350). Se trató de un contexto dinámico en el cual las y los docentes intervinieron activamente, sea aceptando, adecuando, redefiniendo, rechazando o transformando «las prescripciones, orientaciones y construcciones de sentido presentes en los contextos institucionales, en los documentos oficiales y en las normativas» (Montesinos y Schoo, 2013:9).

### **4.5.1 Acerca de la «responsabilidad» y la «voluntad»**

Como vimos, desde las políticas y lineamientos estatales a las y los docentes se les requirió, en tanto mediadores fundamentales, el despliegue de ciertas cualidades como «responsabilidad», «voluntad», «vocación», «dedicación», «compromiso» y «disponibilidad». Una serie de solicitudes y apelaciones que, ciertamente, fue calando de modos sumamente heterogéneos en las y los docentes y en su trabajo cotidiano.

Por empezar, tras la irrupción de la pandemia, las y los docentes debieron afrontar y llevar a cabo diversas actividades que no siempre estuvieron relacionadas con cuestiones estrictamente pedagógicas -situación que, por supuesto, antecede al COVID-19, pero que en este período adquirió notables particularidades-. Desde recolectar la mayor cantidad de números de teléfono de sus estudiantes; asistir a la escuela para colaborar con la entrega del módulo de alimentos; enviar las actividades a través de comisionistas; llamarlos e informales sobre los protocolos y cuidados vigentes; inclusive, visitar a aquellas familias que por diversos motivos no estaban asistiendo a los establecimientos educativos. Tales tareas, más las estrictamente pedagógicas -planificar las actividades para el trabajo a distancia, atender las consultas de sus estudiantes o adultos a cargo, así como las diferentes reuniones virtuales con directivos y colegas- reconfiguraron e intensificaron notablemente el trabajo docente cotidiano.

En primer lugar, si bien desde determinadas disposiciones oficiales, en consonancia con lo establecido en las negociaciones paritarias, la comunicación e intercambio con las y los docentes debía respetar las horas de descanso y desconexión digital, en la práctica se observó un relevante incremento de su trabajo cotidiano. Fundamentalmente durante el período de «educación remota» (Montesinos et. al, 2021), como consecuencia de un incesante flujo de consultas hacia las y los docentes en amplias franjas horarias. A propósito de ello, las y los maestros señalaban: «poder fijar el tema de horarios se hace complicado porque algunos consiguen conectarse a internet en un horario, los padres utilizan el teléfono, son muchos hermanos por casa» (Tomás, RNº26, 23/05/2020. WSP); «Mi horario de trabajo es a cualquier hora» (Mariela, RNº24, 22/05/2020. WSP), «es como que damos clase o nos hacen preguntas en cualquier hora del día y cualquier día» (Luciana, RNº23, 22/05/2020. WSP).

En segundo lugar, en cuanto a las concretas demandas de «disponibilidad», a «dar lo mejor de cada uno», relevamos, por un lado, la predisposición de muchas/os docentes de asistir a las escuelas para colaborar en distintas tareas: «Nosotras (...) estamos yendo a la escuela, obvio, porque queremos, las que podemos, que somos la mayoría» (Luciana, RNº23, 22/05/2020. WSP); «Tengo la suerte, porque lo decidí, de ir a la escuela una vez por semana a ayudar con la entrega de bolsones (...) es la forma de estar un poco más en contacto con las familias» (Marina, RNº27, 26/05/2020. WSP). Paralelamente, también registramos la existencia de situaciones personales que pusieron en tensión, en más de una oportunidad, dicha solicitud a «colaborar» y a «estar disponibles», tal como lo pusieron de manifiesto algunas/os docentes:

Es un momento muy complicado para mí, ya que mi necesidad de querer estar ayudando en la escuela, pero con el incremento masivo de casos y la llegada de virus al barrio, más que tengo mi novia que tiene problemas respiratorios crónicos, genera un grado de complejidad enorme (Tomás, RNº35, 02/09/2020. WSP)

Mi último día en la escuela fue el 16 de marzo (...) ya después, el 17 no fui más. Por una decisión, que yo tengo dos niños, una nena de 10 y un nene de 12, así que como estoy sola con los chicos, tengo familiares a cargo, así que no fui más a la escuela (Noelia, RNº22, 22/05/2020. WSP).

#### **4.5.2 Acerca de la «socialización» y «difusión» de información oficial y segura**

Otro núcleo de sentido presente en numerosas disposiciones y resoluciones tendió a asociar el trabajo docente a la tarea de difundir información oficial y segura sobre los protocolos sociosanitarios y los cuidados necesarios. Explícitamente, a las y los docentes se les encomendó ser difusores a través del ejemplo de «saberes relacionados con la pandemia y los modos sencillos de protecciones y cuidado» (Circular N° 004/21, Min. Sta Fe). Tales demandas, que permearon de modos sumamente variables al colectivo docente, se expresaron en diversas prácticas llevadas adelante por las y los maestros. Los grupos de WhatsApp, creados originalmente para el trabajo escolar a distancia, terminaron funcionando como un canal para

«difundir información» sobre los días de reparto del bolsón de alimentos y acerca de los protocolos sociosanitarios y sus continuas modificaciones. Tal como lo expresaba una docente: «Hice un grupo, el grupo no resultó porque nadie contestó. Entonces directamente empecé a mandar audios en forma individual (...) preguntándoles cómo estaban, los cuidados que había que tomar, cómo era el lavado de manos (...) dándoles todas las recomendaciones» (Noelia, RNº22, 22/05/2020. WSP).

#### **4.5.3 Acerca de la «mediación docente»**

Con el objetivo de continuar los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde las políticas estatales se pusieron a disposición diferentes soportes y recursos pedagógicos tales como programas educativos que se emitieron por televisión abierta y radio, plataformas digitales y cuadernillos impresos. Pues bien, si nos detenemos en este último recurso, dos cuestiones parecen ser relevantes. En principio, que tanto el cuadernillo elaborado por el gobierno nacional, «Seguimos Educando», como el provincial, «Seguimos Aprendiendo», arribaron tardíamente a las escuelas. Además, una vez que dichos cuadernillos estuvieron disponibles para ser usados, en líneas generales, éstos no fueron tenidos en cuenta por muchos/as docentes. «Las actividades son ajenas», «no tienen en cuenta la realidad económica y social de las familias», «no están relacionadas con las planificaciones y proyectos propios», «los contenidos resultan elevados», fueron algunos de los motivos docentes aludidos. Cabe destacar que, como se mencionó anteriormente, cuando estos materiales impresos finalmente llegaron a las escuelas habían transcurrido más de cinco meses desde la suspensión de las clases presenciales. Para ese entonces, muchas/os docentes habían emprendido hacía tiempo la compleja tarea de jerarquizar y priorizar contenidos con el propósito de elaborar planificaciones situadas. Entre las prácticas más frecuentes, documentamos que las mismas se construyeron entre pares, es decir, entre docentes de un mismo grado, considerando, por un lado, la incorporación de imágenes, colores y actividades lúdicas. Por el otro, atendiendo la posibilidad de generar alguna instancia de «ida y vuelta» con sus estudiantes dentro de los protocolos sociosanitarios vigentes y los canales disponibles para ello -aspectos desarrollados en el Capítulo II-.

### **Síntesis del Capítulo IV**

*«Siempre hay margen, a pesar que el sistema te marca líneas estructurales, hay margen, o sea, para hacer otra cosa» (Juan, RNº3, 28/10/2016. T.E)*

En este capítulo nos propusimos profundizar el análisis del trabajo docente a nivel de las políticas educativas de las últimas décadas. Para ello, indagamos la producción de sentidos y representaciones que, implícita o explícitamente, han estado presentes y subyacen en este

presente histórico a las principales políticas, proyectos y reformas educativas en materia de formación y trabajo docente. Conjuntamente, procuramos identificar sedimentaciones y huellas de tales lineamientos y disposiciones estatales en las heterogéneas experiencias docentes. En función de estos objetivos, la información contenida en este apartado ha sido organizada en tres partes: procesos configurativos del trabajo docente desde los inicios del sistema de educación formal a la actualidad; procesos configurativos del trabajo docente en escuelas de modalidad de EIB; trabajo docente en tiempos de pandemia.

En principio, tras un recorrido por las distintas legislaciones, abarcando desde la primera ley de Educación Común N°1.420 (1884) hasta la legislación vigente (LEN N°26.206/2006) y pasando otras normativas y proyectos de reformas, vimos cómo se fueron construyendo y sedimentando determinados núcleos de sentido y supuestos que, con distintos matices, continúan permeando el ámbito de la docencia al día de hoy. Particularmente, hemos indagado en torno a tres núcleos de sentido: la feminización del magisterio, la formación docente y la cuestión de la calidad educativa y su evaluación. En cuanto a la feminización del magisterio, hallamos que ya desde los orígenes del sistema educativo formal, ha sido una decisión política, tal vez implícita, la de encomendar la tarea de enseñanza fundamentalmente en los primeros años a las mujeres, y no por uno sino por varios motivos. Respecto a la formación docente, dimos cuenta sobre la relevancia que ésta fue asumiendo en el marco de un sistema educativo en deliberada expansión, así como el lugar central que le han otorgado las sucesivas legislaciones y normativas en tanto «factor clave» para una educación de calidad. Por último, vimos cómo la cuestión de la calidad educativa asociada a la evaluación estandarizada, lejos de ser algo contemporáneo, posee una extensa trayectoria en nuestro país, tendiendo a aparecer en las sucesivas reformas educativas como el único camino posible para lograr una educación de calidad.

A partir de la descripción y el análisis de las distintas políticas y legislaciones en lo relativo a la formación y el trabajo docente, procuramos advertir la presencia -o ausencia- de huellas y sedimentaciones de las mismas en las experiencias cotidianas docentes. En primer lugar, abordamos los sentidos docentes sobre los procesos de formación y de «perfeccionamiento continuo». Allí, pudimos documentar no sólo que, pese a que la formación continua es un derecho establecido en la LEN N°26.206 (2006), muchos de los cursos y capacitaciones en servicio están arancelados, sino que, además, las y los docentes suelen visualizarlos como propuestas que se alejan, en gran medida, de los contextos escolares y sus problemáticas cotidianas. Luego, indagamos los sentidos que construyen las y los docentes a propósito de las evaluaciones estandarizadas. Tras una serie de políticas y proyectos que,

histórica y paradójicamente, tiende a ubicarlos/as como parte del problema a la vez que como parte de la solución, las y los docentes van construyendo diferentes estrategias y prácticas orientadas a revertir, resignificar o rechazar tales imágenes o supuestos estigmatizantes -vimos, así, docentes que se han negado a aplicar las pruebas estandarizadas como aquellos casos en los que prepararon a sus estudiantes y, en el momento mismo de la evaluación, les ayudaron a completarla-. En tercer lugar, profundizamos sobre los sentidos docentes en torno a las planificaciones anuales y el trabajo con los contenidos. Describimos, así, los distintos modos en que las y los docentes tienden a elaborarlas -generalmente por fuera del horario de trabajo-, el tiempo -de por sí escaso- que les insume, los diferentes propósitos que las orientan -bien para cumplir «con los de arriba» o bien para orientar el curso de la clase- y las brechas que suelen producirse entre lo planificado y lo que finalmente tiene lugar en el espacio del aula.

En cuanto a la modalidad de EIB, a partir de recuperar lo desarrollado en los capítulos anteriores, hemos profundizado su análisis sobre la base de lo establecido a nivel nacional en la LEN N°26.206 (2006) y en los distintos decretos provinciales desde los 90 a la actualidad. En este sentido, vimos que el plantel docente de las Escuelas de EIB se compone, además de por docentes egresadas/os de la carrera de magisterio (Decreto Provincial N°3029/12), por maestras y maestros indígenas, bilingües y artesanos (Decreto Provincial N°1719/05). Además, describimos los requisitos e instancias que deben cumplimentar aquellas/os que deseen postularse al cargo; documentamos las modificaciones «en acto» que van realizando las y los sujetos y dimos cuenta de las tensiones que pueden producirse en ese camino inevitable de sucesivas recontextualizaciones de cualquier política. En cuanto al trabajo en pareja pedagógica, vimos que la sola presencia de ambos docentes a la vez -indígena y no indígena- no es suficiente per se para que conformen efectivamente una «pareja pedagógica». Ello se explica, en parte, por una vacancia a nivel de las normativas estatales, por la existencia de relaciones asimétricas entre las y los docentes que componen la pareja pedagógica -que se inscriben, a su vez, en procesos y contextos sociohistóricos más amplios- y por la predominancia de una formación docente inicial -y continua, podríamos agregar- profundamente monocultural en la mayoría de las carreras de magisterio.

Por último, nos hemos centrado en identificar y describir qué sentidos y concepciones se construyeron en torno al trabajo docente desde las políticas educativas durante la pandemia. El análisis realizado sugiere una permanente interpelación a las y los docentes a asumir, en tanto «mediadores fundamentales», la tan aludida «continuidad pedagógica». Las solicitudes y demandas de responsabilidad, compromiso, voluntad y esfuerzo docente como elementos indispensables para el sostenimiento del vínculo pedagógico estuvieron presentes, con

diferentes matices, en la mayoría de las resoluciones y circulares relevadas. Por supuesto, dicha carga de voluntarismo y responsabilidad impulsada desde las disposiciones oficiales ha permeado de modos sumamente heterogéneos al colectivo docente. En este sentido, vimos cómo, pese a cierta tendencia en las resoluciones y disposiciones estatales a homogeneizar y regular el sistema escolar durante la pandemia, incluso el trabajo docente, en cada escuela se desplegaron experiencias singulares, heterogéneas, aún dentro de una misma institución, producto de las múltiples relaciones y negociaciones entre estamentos estatales, equipos directivos, docentes, estudiantes y familias. Juntamente con ello, observamos cómo las y los docentes durante el contexto pandémico han experimentado, en líneas generales, una notable intensificación laboral. Se documentó, también, cómo desde ciertas políticas estatales, más que atender los procesos de transmisión de conocimientos, se interpeló al trabajo docente en dos sentidos. Por un lado, en tanto difusor o socializador acerca del cuidado de la salud, la higiene y los protocolos sanitarios. Por otro lado, en tanto «mediador docente» que debía desplegar su «creatividad» y «recursos» a los fines de fortalecer el «vínculo educativo» ya que, según lo establecían tales lineamientos, «el sostenimiento colectivo de las trayectorias continuas y completas de los y las estudiantes es una de las responsabilidades más relevantes del trabajo docente, que trasciende la tarea pedagógica individual» (CFE N° 397/21).

## EL TRABAJO DOCENTE EN SU CONFIGURACIÓN COTIDIANA. ARRIBOS PROVISORIOS Y NUEVOS INTERROGANTES

Esta tesis habla acerca del trabajo docente en su configuración cotidiana en escuelas primarias públicas, comunes y de modalidad de EIB, situadas en contextos de pobreza urbana de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina). Un complejo y dinámico proceso social que difícilmente pueda ser definido a priori pero que, de ninguna manera, puede comprenderse si se circunscribe mediante «baldas» y «cercos» a uno de los múltiples espacios en los que se constituye como tal (Rockwell, 2005a). De ahí que, a modo de tesis principal, planteamos que *el trabajo docente en su configuración cotidiana en contextos de pobreza urbana, lejos de su aparente movilidad, se encuentra cruzado por un conjunto de procesos y relaciones sociohistóricas que le imprimen un dinamismo particular. Las diferentes modalidades educativas -comunes y EIB-, los procesos de profundización de la pobreza, la agudización de distintas violencias, las reformas y políticas educativas, la pandemia, son parte de los procesos generales que se fueron desplegando en el trabajo docente durante estos años. Desde luego, en la configuración cotidiana del trabajo docente los procesos, prácticas y relaciones que tienen lugar en el aula son de suma importancia, pero, del mismo modo, resultan configurativos y no se pueden eludir, los procesos y relaciones que tienen lugar en las escuelas, en los barrios y en las políticas. Y, desde luego, siguiendo en esas imbricadas capas en movimiento a los sujetos particulares que cotidianamente hacen escuela y que son el foco de nuestra indagación: las y los docentes.* De ahí que, en un esfuerzo por «no perder a los sujetos, pero a la vez vincularlos a las estructuras» (Rockwell, 1996:15), en los diferentes capítulos que componen este texto procuramos mostrar que lo que configura al trabajo docente es una compleja red móvil de procesos y relaciones que carece de límites fijos.

Pues bien, en estas líneas finales interesa recomponer y volver a traer a escena dos aspectos que, de manera transversal, han ido atravesando este proceso de investigación en toda su extensión. Uno de ellos remite a la cuestión de la educación común y a la modalidad Intercultural Bilingüe y, el otro, a la(s) temporalidad(es) pandémica(s). Dos aspectos que, desde luego, se vuelven necesario diferenciar dado que, mientras el primero fue producto de una decisión teórico-metodológica, el segundo se nos impuso sin más en medio de la investigación. Veamos, a continuación, cómo fuimos tejiendo la trama del trabajo docente cotidiano a partir de ellos.



## **El trabajo docente en su configuración cotidiana. Escuelas comunes y escuelas de la EIB**

*«un trabajo particularmente difícil de describir» (Rockwell, 2018:11)*

Como esperamos haber demostrado a lo largo de este estudio, no es posible comprender la complejidad que encierra el trabajo docente cotidiano si no anclamos su análisis a las condiciones históricas, socioculturales, materiales, subjetivas y simbólicas que le otorgan existencia concreta. De ahí que, en cada uno de los capítulos que integran esta trama, fuimos focalizando en los diferentes niveles de análisis que, a modo de capas superpuestas, intervienen en su configuración cotidiana: las escuelas (capítulo I); el aula (capítulo II); el espacio barrial (capítulo III) y las políticas educativas (capítulo IV).

En el capítulo I nos centramos en analizar la configuración del trabajo docente en relación con el espacio escolar, «contexto cotidiano de trabajo» de las y los docentes (Rockwell y Mercado, 1988:115). *A partir del núcleo argumental propuesto para este apartado, vimos que el trabajo docente se va configurando cotidianamente según las distintas modalidades educativas; esto es, escuelas comunes y la EIB, y en diálogo con las particulares condiciones sociohistóricas, materiales y los determinantes invisibles que, en su confluencia, le otorgan un dinamismo particular.* En función de ello, primero realizamos una descripción general del conjunto de escuelas exploradas a partir de jerarquizar dimensiones escolares clave tales como los planteles docentes, los equipos directivos, las condiciones edilicias, la organización del tiempo y el espacio, el comedor, los recreos, los actos y paseos escolares. Allí, pudimos dar cuenta de las heterogéneas experiencias docentes identificando, a la vez, la construcción de cierta distancia simbólica entre quienes se autorreconocían como «docentes de la guardia vieja» para desmarcarse, así, de las y los «compañeros golondrinas». Seguidamente, nos detuvimos en esas mismas dimensiones para describir más exhaustivamente dos de esas escuelas, con la particularidad de que una de ellas se inscribe en la modalidad de la EIB. La relevancia de poder realizar esta contrastación nos permitió advertir que, pese a compartir algunos aspectos, no era lo mismo hablar de trabajo docente en escuelas comunes que hablar de trabajo docente en escuelas de la modalidad de EIB. Existen elementos significativos en la vida de las últimas que inciden en su configuración cotidiana y no podemos soslayar tales como los heterogéneos sentidos en disputa construido en torno a la modalidad; la composición misma del plantel docente -que incluye a docentes bilingües y artesanos/as-; el papel que desempeña el Consejo de Idioma y Cultura; la existencia de espacios curriculares específicos -Lengua Qom y Artesanía-, y la modalidad de trabajo conocida como «pareja pedagógica».

Luego, en el capítulo II, describimos la configuración cotidiana del trabajo docente considerando las experiencias, relaciones, prácticas y sentidos que se producen en el aula. *Entre los argumentos que sustentaron estos desarrollos, por un lado, planteamos que el trabajo docente analizado se va configurando cotidianamente a partir de procesos intermitentes que remiten a diferentes situaciones: interrupciones generadas al interior del aula; discontinuidad en la asistencia escolar de niñas y niños; migraciones y desplazamientos familiares. Por otro lado, visualizamos diferentes construcciones de sentido magisteriales acerca de las posibilidades de aprendizajes de las niñas y niños que inciden -no linealmente- en dicho quehacer.* En un principio, pudimos aproximarnos a las ampliamente diversas y heterogéneas tareas y actividades que habitualmente despliegan las y los docentes en el aula vinculadas muchas de ellas a la enseñanza pero también, a la organización y a la gestión escolar en general: repartir y recortar fotocopias, distribuir útiles, convocarlos/as y convencerlos/as a trabajar, tomar asistencia, pedir silencio, atender solicitudes externas, pegar notas en los cuadernos de comunicaciones, atender y responder las demandas de los niños y niñas, delegar tareas en sus alumnos/as cuidando de ser equitativos/as, llamarles la atención, entre otras. Además, describimos cómo en el desarrollo de las clases, a menudo, las planificaciones docentes toman rumbos inesperados suscitándose situaciones incómodas o de difícil resolución, sobre todo, a partir de la puesta en práctica de la «ronda de bienvenida» o «ronda de palabras» a comienzo de cada jornada. Por otra parte, documentamos que, además de las consignas y actividades de enseñanza propuestas por las y los docentes a través de «estructuras de participación» que tienden a ser asimétricas, también se producen en el aula «otras estructuras de participación» (Rockwell, 1997:23). Hicimos referencia, con ello, a aquellas interacciones que establecen los niños y niñas entre sí, quienes, como vimos, «tienen un amplio y constante margen de interacción horizontal» (Rockwell, 1997:24). En este sentido, encontramos que las y los estudiantes participan de la clase y se vinculan con sus pares mediante un sinnúmero de prácticas.

Un aspecto relevante que abordamos aquí fue la dimensión intergeneracional. Enfatizando en los sentidos que construyen las y los docentes en torno a los niños, niñas y adolescentes con los cuales despliegan la tarea educativa, hemos identificado dos modalidades que se ponen en juego en los cotidianos escolares, las cuales remiten a imágenes que son, a la vez, dinámicas, contradictorias y tensionales. Construcciones de sentido magisteriales asociadas a las condiciones y expectativas de vida de sus estudiantes, a sus capacidades cognitivas y posibilidades de aprendizaje que, lejos de constituir un bloque homogéneo e inmóvil, se caracterizan por ser complejas, dinámicas y divergentes. Conviven y se entremezclan, al mismo

tiempo, con expectativas y valoraciones en las que las y los docentes destacan aspectos «esperanzadores» de sus estudiantes.

A propósito de los procesos y relaciones que ocurren en el aula al momento de las asignaturas específicas de la modalidad de EIB, condensamos en tres escenarios posibles las diferentes clases documentadas. En este sentido, pudimos ver que la sola presencia de ambos/as docentes en el salón de clases, indígena y no indígena a la vez, no bastaba en sí misma para que conformaran efectivamente una «pareja pedagógica». A pesar de lo que establecen los lineamientos institucionales o las normativas provinciales, en la práctica escolar cotidiana se conjugaron una multiplicidad de circunstancias que atentaron contra esta forma de trabajo, por varias razones. A su vez, describimos cómo, al momento de dictarse estas asignaturas, la traducción a la lengua Qom de palabras, relatos, leyendas o canciones constituye uno de los recursos más utilizados por las y los docentes idóneos. Actividad que, conjuntamente, suele venir acompañada de otras prácticas, tales como el intercambio oral de costumbres, significados y creencias de la comunidad.

En el capítulo III, atendimos los espacios barriales en los cuales se sitúan las escuelas exploradas. *A modo de núcleo argumental, propusimos que el trabajo docente se va configurando cotidianamente con las marcas de los procesos barriales de profundización de la pobreza y de distintas violencias que experimentan las familias y las infancias escolarizadas.* Así, vimos cómo, pese a pertenecer al mismo Distrito, tanto el barrio María Teresa como el barrio Toba/Qom presentan historias locales y recorridos particulares que nos permitieron diferenciarlos. Mientras que el barrio María Teresa nació en la década de los 70, al igual que su escuela, debiendo relocalizarse de forma obligada durante los años 2000; el barrio Qom, de más reciente creación, fue construido en respuesta a intensos reclamos y demandas efectuadas por parte de la comunidad con el propósito de acceder a tierras y a viviendas dignas. Ciertamente, en ambos espacios barriales se sucedieron complejos procesos de lucha y de negociación que intentamos dar cuenta o, al menos, aproximarnos. Luego de ello, nos pareció importante documentar «cómo entra la vida en las escuelas», es decir, atender los diversos modos en que el contexto barrial permea los cotidianos escolares y, más precisamente, la dinámica del trabajo docente. Mediante la condensación de diferentes situaciones relevadas, describimos cómo las escuelas tienden a ser una «caja de resonancia» de lo que sucede en los barrios y, junto con ello, qué sentidos construyen las y los docentes en torno a la problemática de la pobreza. Al respecto, pudimos advertir cómo, de un tiempo a esta parte, algunas/os docentes comenzaron a visualizarse como parte de una situación de pobreza que además de afectar la vida de las familias de sus estudiantes, también las/os incluía a ellas/os. Pistas que nos obligan a recordar que las y

los docentes intervienen en la cotidianeidad y «viven al sistema educativo» como sujetos enteros (Heller, 1977), como constructores de heterogéneas -y no siempre coherentes- relaciones sociales y referentes normativos (Ezpeleta, 1992).

Dentro de este nivel de análisis, también hemos centrado nuestra atención en ciertos procesos de conflictividad barrial, y en la emergencia y confluencia de distintas modalidades de violencia. Para ello, trajimos a escena una construcción de sentido e imagen ampliamente extendida desde hace más de una década en relación a la ciudad de Rosario como «ciudad narco». Si bien es innegable el avance de delitos y violencias vinculadas al mercado de drogas ilegales en la ciudad, pudimos poner en cuestión, cuando menos, que el «avance del narcotráfico» constituya una categoría auto-explicativa para referir a una multiplicidad de fenómenos (Cozzi, 2018). Frente a estas (con)fusiones, optamos, entonces, por concebir en términos de violencias no solamente aquellas expresiones vinculadas a la expansión del negocio de la droga o narcomenudeo, sino también, todas aquellas violencias que se inscriben y marcan el compás de la vida cotidiana en muchos de estos enclaves tales como la criminalización de la pobreza, la desigualdad, la segregación urbana, la violencia estructural del desempleo, el abandono estatal, la violencia represiva de las fuerzas de seguridad, entre otras violencias (Auyero, 2007).

En cuanto a las dinámicas y complejas relaciones que se establecen entre quienes cotidianamente *hacen escuela*, pusimos el acento en el par docentes-familias y, específicamente, describimos la heterogeneidad de sentidos que las y los docentes construyen en torno a las familias de los niños y niñas, sus condiciones vitales de existencia y su participación en los procesos escolares. En contraposición con cierto sentido común, notablemente extendido, que plantea que las familias no se ocupan, no participan o no van a la escuela, pudimos documentar la producción de ciertos sentidos docentes que, realizados desde otras claves, nos han permitido poner en cuestión o, cuando menos, matizar los primeros.

En el capítulo IV, analizamos el trabajo docente a la luz de las políticas educativas de las últimas décadas. *Propusimos, a modo de núcleo argumental, que el trabajo docente se va configurando en un camino inevitable de sucesivas apropiaciones que los y las docentes realizan sobre las concepciones y sentidos que se desprenden de las políticas educativas. A su vez, mostramos que en dicha configuración subyace una tensión permanente y expresada de modos heterogéneos acerca de las particularidades que adquiere el quehacer con los conocimientos en el espacio del aula.* En función de ello, indagamos la producción de sentidos y representaciones que han estado presentes y subyacen, implícita o explícitamente, en este presente histórico en

las principales políticas, proyectos y reformas educativas en materia de formación y trabajo docente. Tras un recorrido por las distintas legislaciones, abarcando desde la primera ley de Educación Común N°1.420 (1884) hasta la legislación vigente (LEN N°26.206/2006) y pasando otras normativas y proyectos de reformas, vimos cómo se fueron construyendo y sedimentando determinados núcleos de sentido y supuestos que, con distintos matices, continúan permeando el ámbito de la docencia al día de hoy. Particularmente, hemos indagado en torno a tres núcleos de sentido: la feminización del magisterio, la formación docente y la cuestión de la calidad educativa y su evaluación. En cuanto a la feminización del magisterio, hallamos que ya desde los orígenes del sistema educativo formal, ha sido una decisión política la de encomendar la tarea de enseñanza, fundamentalmente en los primeros años, a las mujeres. Respecto a la formación docente, dimos cuenta sobre la relevancia que ésta fue asumiendo en el marco de un sistema educativo en deliberada expansión, así como el lugar central que le han otorgado las sucesivas legislaciones y normativas en tanto «factor clave» para una educación de calidad. Por último, vimos cómo la cuestión de la calidad educativa asociada a la evaluación estandarizada, lejos de ser algo contemporáneo, posee una extensa trayectoria en nuestro país, tendiendo a aparecer en las sucesivas reformas educativas como el único camino posible para lograr una educación de calidad.

Luego de ese recorrido, documentamos la presencia -o ausencia- de huellas y sedimentaciones de las políticas y reformas en las experiencias cotidianas docentes. En primer lugar, abordamos los sentidos docentes sobre los procesos de formación y de «perfeccionamiento continuo». Allí, pudimos documentar no sólo que, pese a que la formación continua es un derecho establecido en la LEN N°26.206 (2006), muchos de los cursos y capacitaciones en servicio están arancelados, sino que, además, las y los docentes suelen visualizarlos como propuestas que se alejan, en gran medida, de los contextos escolares y sus problemáticas cotidianas. Luego, indagamos los sentidos que construyen las y los docentes a propósito de las evaluaciones estandarizadas. Tras una serie de políticas y proyectos que, paradójicamente, tiende a ubicarlos/as como parte del problema a la vez que como parte de la solución, las y los docentes van construyendo diferentes estrategias y prácticas orientadas a revertir, resignificar o rechazar tales imágenes o supuestos estigmatizantes -vimos, así, docentes que se han negado a aplicar las pruebas estandarizadas como aquellos casos en los que prepararon a sus estudiantes y, en el momento mismo de la evaluación, les ayudaron a completarla-. En tercer lugar, profundizamos sobre los sentidos docentes en torno a las planificaciones anuales y el trabajo con los contenidos. Describimos, así, los distintos modos en que las y los docentes tienden a elaborarlas -generalmente por fuera del horario de trabajo-, el

tiempo -de por sí escaso- que les insume, los diferentes propósitos que las orientan -bien para cumplir «con los de arriba» o bien para orientar el curso de la clase- y las brechas que suelen producirse entre lo planificado y lo que finalmente tiene lugar en el espacio del aula.

En cuanto a la modalidad de EIB, a partir de recuperar lo desarrollado en los capítulos anteriores, hemos profundizado su análisis sobre la base de lo establecido a nivel nacional en la LEN N°26.206 (2006) y en los distintos decretos provinciales desde los 90 a la actualidad. En este sentido, vimos que el plantel docente de las Escuelas de EIB se compone, además de por docentes egresadas/os de la carrera de magisterio (Decreto Provincial N°3029/12), por maestras y maestros indígenas, bilingües y artesanos (Decreto Provincial N°1719/05). Además, describimos los requisitos e instancias que deben cumplimentar aquellas/os que deseen postularse al cargo; documentamos las modificaciones «en acto» que van realizando las y los sujetos y dimos cuenta de las tensiones que pueden producirse en ese camino inevitable de sucesivas recontextualizaciones de cualquier política. En cuanto al trabajo en pareja pedagógica, vimos que la sola presencia de ambos docentes a la vez -indígena y no indígena- no es suficiente per se para que conformen efectivamente una «pareja pedagógica». Ello se explica, en parte, por una vacancia a nivel los diseños curriculares, por la existencia de relaciones asimétricas entre las y los docentes que componen la pareja pedagógica -que se inscriben, a su vez, en procesos y contextos sociohistóricos más amplios- y por la predominancia de una formación docente inicial -y continua, podríamos agregar- profundamente monocultural en la mayoría de las carreras de magisterio.

### **El trabajo docente en su configuración cotidiana. La(s) pandemia(s)**

Como decíamos al comienzo, la pandemia se nos impuso en medio de nuestro proceso de investigación como un imponderable que, aún con los recaudos que merecen los fenómenos en coyuntura, no podíamos eludir. Al mismo tiempo, entendíamos que abordar e integrar la pandemia a nuestra problemática nos alertaba, al menos, a no poner el énfasis únicamente en las transformaciones -que sin duda provocó-, sino a atender, del mismo modo, a los procesos en clave de continuidades. De ahí que, sin soslayar las significativas readecuaciones que se suscitaron a raíz de la pandemia, tanto en la dinámica escolar como en el trabajo docente, lo que nos interesó fue, conjuntamente, dar cuenta del carácter inherentemente móvil de ambos, antes y durante la pandemia.

En este sentido, mostramos que, en épocas previas a la pandemia, el *tiempo* y el *espacio* escolar cotidiano también han debido reordenarse con frecuencia. En relación con el *espacio* escolar, vimos que ciertas modificaciones respondieron al estado general de deterioro de

muchos edificios escolares. Inmuebles con varias décadas de antigüedad, propiedades alquiladas con escaso mantenimiento, conexiones eléctricas deficientes, filtraciones de agua y derrumbes de mampostería que provocaron que ciertos salones y áreas debieran ser clausuradas para su eventual reparación. Otra reorganización del espacio escolar que documentamos se vinculó con iniciativas que buscaron mejorar ciertos aspectos de la cotidianeidad escolar tales como el desarrollo de huertas; realización de murales y la refacción del comedor escolar, entre otras. Al interior de los salones, también observamos procesos de reorganización en diversos sentidos. A diferencia de décadas anteriores, en la actualidad es habitual que los bancos ya no se acomoden hacia el frente del salón, sino que se dispongan en semicírculos, que se agrupen para el trabajo colectivo o que se desplacen hacia los costados del aula para trabajar en el suelo. En cuanto al tiempo escolar, advertimos que ésta también es una dimensión que con frecuencia ha debido reordenarse. Tal como señalamos, una modificación relevante en este sentido remite a la implementación de la Jornada Ampliada, desde el año 2014, en escuelas primarias públicas en «contextos de vulnerabilidad social» (Res. Nº 1924/2013 Min. de Educación Sta. Fe). Una propuesta curricular que, al extender dos horas la jornada escolar, implicó también un reacomodamiento del *espacio* cotidiano, específicamente, de cara a la necesidad de destinar salones y bancos especialmente para dicha propuesta. Además, describimos cómo el *tiempo* escolar cotidiano siempre ha debido repartirse entre diversas materias, especialidades, los recreos y la alimentación. En línea con lo que propone Heller, encontramos que «cuantas más cosas deben ser hechas cada día y cuanto más rápidamente (por exigencias internas y externas), tanto más es necesario aprender a distribuir bien el tiempo» (Heller, 1977: 389). Ello supone, para las y los docentes, un trabajo «sujeto a mayor premura», debiendo organizar un creciente número de materias y actividades en tiempos cada vez más concentrados (Rockwell, 2018: 500). Para los y las niñas, dicha fragmentación del *tiempo* (Quiróz, 1992) en ocasiones, contribuye al desarrollo de experiencias escolares no integradas, es decir, un rompecabezas de materias, docentes y actividades difícil de armar.

En relación con el trabajo docente durante la pandemia, documentamos que las y los docentes llevaron a cabo una heterogeneidad de tareas y prácticas que ha traspasado, en muchos sentidos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde colaborar con la entrega del bolsón de alimentos, rastrear y obtener números de teléfono para lograr algún vínculo con las familias, llamarlos e incluso, visitarlos, ir a repartir obsequios por alguna celebración, armar el «roperito»<sup>90</sup>, entre otras. Un conjunto de prácticas docentes orientadas a no perder el vínculo,

---

<sup>90</sup> Roperito: Mediante la solicitud de donaciones de ropa, calzado y/o abrigo se arman “roperitos” con artículos que luego se distribuyen entre las personas que lo requieran.

a estar en contacto con las infancias y sus familias que, entendemos, se aproximan en muchos aspectos con prácticas y actividades docentes llevadas a cabo en temporalidades previas -visitas a los hogares, organización de bibliotecas populares, conformación de murgas, trabajo en red con otras instituciones, participación de docentes en reclamos barriales-.

En cuanto al trabajo pedagógico desplegado durante la pandemia, vimos que éste se vio reconfigurado durante el período 2020 en, al menos, dos sentidos. En principio, al tener que rediseñar sus propuestas pedagógicas para adecuarlas a la modalidad de educación a distancia a través de la entrega semanal de actividades en formato papel. Conjuntamente, al tener que planificarlas «sin volver locos con las tareas a las familias» es decir, considerando que algunas de las actividades, quizás, serían mediadas por familiares u otros adultos a cargo. Durante el ciclo escolar 2021, por su parte, observamos que a ese doble trabajo se le añadió una tercera tarea: planificar actividades tanto para el grupo que asistía presencialmente como para el que no, considerando, también, la intervención y el acompañamiento de familiares u otros adultos a cargo. Una dinámica escolar que, supuso, al mismo tiempo una intensificación notable del trabajo docente cotidiano.

Por último, procuramos identificar y describir qué sentidos y concepciones se construyeron en torno al trabajo docente desde las políticas educativas durante la pandemia. El análisis realizado expresó una permanente interpelación a las y los docentes a asumir, en tanto «mediadores fundamentales», la tan aludida «continuidad pedagógica». Las solicitudes y demandas de responsabilidad, compromiso, voluntad y esfuerzo docente como elementos indispensables para el sostenimiento del vínculo pedagógico estuvieron presentes, con diferentes matices, en la mayoría de las resoluciones y circulares relevadas. Por supuesto, dicha carga de voluntarismo y responsabilidad impulsada desde las disposiciones oficiales ha permeado de modos sumamente heterogéneos al colectivo docente. En este sentido, vimos cómo, pese a cierta tendencia en las resoluciones y disposiciones estatales a homogeneizar y regular el sistema escolar durante la pandemia, incluso el trabajo docente, en cada escuela se desplegaron experiencias singulares, heterogéneas, aún dentro de una misma institución, producto de las múltiples relaciones y negociaciones entre estamentos estatales, equipos directivos, docentes, estudiantes y familias. Juntamente con ello, observamos cómo las y los docentes durante el contexto pandémico han experimentado, en líneas generales, una notable intensificación laboral. Se documentó, también, cómo desde ciertas políticas estatales, más que atender los procesos de transmisión de conocimientos, se interpeló al trabajo docente en dos



sentidos. Por un lado, en tanto difusor o socializador acerca del cuidado de la salud, la higiene y los protocolos sanitarios. Por otro lado, en tanto «mediador docente» que debía desplegar su «creatividad» y «recursos» a los fines de fortalecer el «vínculo educativo» ya que, según lo establecían tales lineamientos, «el sostenimiento colectivo de las trayectorias continuas y completas de los y las estudiantes es una de las responsabilidades más relevantes del trabajo docente, que trasciende la tarea pedagógica individual» (CFE N° 397/21).

*«Pero, pese a todo, la investigación es un proceso» (Elías, 1989:124)*

Para cerrar, me interesa dejar planteadas dos cuestiones más. Por un lado, qué tiene que ver la tesis conmigo; por el otro, visibilizar aquellos hilos de la trama que componen la problemática estudiada que, ciertamente, requieren ser profundizadas en futuras indagaciones.

Respecto al primer punto, reconozco que existen varias cuerdas que me aproximan, directa o indirectamente, al trabajo docente. Tal vez resulte significativo comenzar reconociendo que yo también soy docente y me desempeño en escuelas públicas insertas en contextos de pobreza urbana de la ciudad -aunque no en el nivel primario sino en la educación secundaria-. A su vez, decir que soy madre de un niño en edad escolar que actualmente transita su educación primaria en una escuela pública de la ciudad. Y, si me remonto más atrás en el tiempo, llegando hasta a mi propia infancia, encuentro que tanto mis hermanas como yo, hemos habitado la escuela pública por largos años. Por último, si regreso hasta un presente más cercano, esta problemática de investigación tiene que ver en muchos sentidos con mi actual directora, también docente, quien generosamente me invitó a explorar con ella este inabarcable y complejo mundo del trabajo docente que desde hacía tantos años se encontraba indagando. Estos acercamientos, a veces, contribuyeron favorablemente, otras veces, requirieron de un mayor control epistemológico y, en ocasiones, tal vez, pasaron inadvertidos. Un proceso de investigación caracterizado, más que por un avance continuo en línea recta y hacia adelante, por múltiples rodeos, caminos sinuosos y arribos inesperados.

Cuando comenzamos estas líneas finales planteamos que esta tesis habla sobre el trabajo docente en su configuración cotidiana en escuelas primarias públicas, comunes y de modalidad de EIB, situadas en contextos de pobreza urbana de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina). Un complejo y dinámico proceso social que, aunque carece de límites fijos, intentamos captar en la interdependencia de las distintas capas que lo configuran cotidianamente. Ciertamente, a lo largo del recorrido fuimos advirtiendo la existencia de otras capas también relevantes y que, si bien en algún momento pretendimos abarcar, los límites del

presente estudio no nos lo permitieron. Como líneas que merecen ser retomadas y profundizadas en futuras indagaciones interesa destacar, al menos, tres de ellas. Dos tienen que ver con aspectos que formaron parte de los primeros esbozos de los índices y que, por jerarquizar otros aspectos, tuvimos que tocar sólo tangencialmente. Nos referimos, concretamente, a la agremiación docente y luchas gremiales, por un lado, y la cuestión de la salud docente, por el otro. En cuanto al tercer aspecto, si bien sabíamos desde un principio que no era foco de nuestra indagación, a lo largo del proceso de investigación el equipo directivo se nos impuso como un aspecto de significativa relevancia que igualmente procuramos atender sin dejar de lado nuestro foco de investigación: las y los docentes. Líneas que quedan abiertas para retomar y profundizar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHILLI, E.

(1986). «La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro». *Cuadernos de Formación Docente*. Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: [https://www.academia.edu/22365406/LA\\_PR%C3%81CTICA\\_DOCENTE\\_UNA\\_INTERPR ETACI%C3%93N\\_DESDE\\_LOS\\_SABERES\\_DEL\\_MAESTRO](https://www.academia.edu/22365406/LA_PR%C3%81CTICA_DOCENTE_UNA_INTERPR ETACI%C3%93N_DESDE_LOS_SABERES_DEL_MAESTRO)

(1993). «El niño entre la escuela y la familia». *Revista de la Escuela de Antropología*. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Vol. I. Pp. 7-11.

(1994). *Escuela, Democracia y Participación. Una Antropología de la cotidianeidad escolar*. Rosario: UNR Editora.

(1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

(2004). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor.

(2005a). *Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Ed. Laborde.

(2005b). (Comp.) *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa*. Rosario: Ed. Laborde.

(2008). «Formación docente e interculturalidad». *Diálogos Pedagógicos*, 12. Pp 121- 138

(2009). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Ed. Laborde.

(2013). «Investigación socio antropológica en educación. Para pensar la noción de contexto», en Elichiry, N. (Comp.) *Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias*. Buenos Aires: Manantial. Pp. 33-47.

(2017). «Construcción de conocimientos antropológicos y co-investigación etnográfica. Problemas y desafíos». *Cuadernos de Antropología Social* (45), 7-20. Disponible en: <https://doi.org/10.34096/cas.i45.3795>

(2018). «Antropología y educación. Perspectivas, problemáticas y desafíos», en J. M. Renold (Ed.), *Antropología Social 2. Perspectivas y problemáticas*. Rosario: Ed. Laborde. Pp. 251-290.

ACHILLI, E.; AGENO, R.; OSANNA, E. (1987). «Investigación de la práctica docente en Taller de Educadores». *Cuadernos de Formación Docente N°4*. Universidad Nacional de Rosario.

ACHILLI, E Y S. SÁNCHEZ (1997). *La vida social de los tobas*. Rosario: Ediciones AMSAFE.

ACHILLI, E., CÁMPORA, E., GIAMPANI, L., NEMCOVSKY, M. Y SHAPIRO, J.

(2000). *Escuela y Ciudad: Exploraciones de la vida urbana*. Rosario: UNR Editora.

(2006). *Memorias y experiencias urbanas*. Rosario: UNR editora.

- ACHILLI, E [ET. AL] (2018). *Los saberes qom van a la escuela*. 1 ed. Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- ACHILLI, E. PAVESIO, M.V; VERA, R (2019). «Trabajo docente en contextos de pobreza urbana. Una aproximación comparativa de las últimas décadas», en Federico Tálamo [et al.] *Política educativa, sindicalismo y trabajo docente: hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora*. 1a. ed. AGMER Editora. Pp. 316-327.
- ALIATA, S. (2017). Reflexiones sobre la figura del docente en contextos interculturales en Chaco. *Educación, Lenguaje y Sociedad* 14 (XIV): 1-21.
- ALLIAUD, A.  
 (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: C.E.A.L.  
 (2004). *La biografía escolar en el desempeño escolar de los docentes noveles*. Buenos Aires, FFyL, UBA. (Tesis de doctorado).  
 (2006). «Experiencia narración y formación docente». *Revista Educación y Realidad*. Porto Alegre. Vol. 31. N° 1.  
 (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Galerna  
 (2010). «La formación docente. Estado de situación y desafíos a futuro». *Revista del Plan Fénix*, Año 1, N°3. Disponible en: [www.vocesenelfenix.com](http://www.vocesenelfenix.com)  
 (2011). «Narraciones, experiencia y formación docente», en Alliaud, A. y Suárez, D. (Comps.) *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Bs. As. Facultad de FyL/ CLACSO.  
 (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- ALLIAUD, A. Y ANTELO, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique
- ARATA, N. (2020). «La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas», en Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. 1 ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires, UNIPE, Editorial Universitaria.
- ARAUJO, K. (2019). “La percepción de las desigualdades: interacciones sociales y procesos sociohistóricos”. *Desacatos*. 59. Pp. 16-31.
- ASCOLANI, A.  
 (2000). «La Historia de la Educación Argentina y la formación docente: ediciones y Demanda institucional». *Revista de la Sociedade Brasileira de História da Educação*, N° 1.

- (2009). *El Sistema Educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. Rosario: Ed. Laborde.
- (2012). «Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación argentina». *Revista Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, Brasil. V. 35, N° 1. Pp. 42-53.
- AVALOS, B y HADDAD, W. (1989). *Reseña de la investigación sobre la efectividad de los maestros en África, América Latina, Filipinas, India, Malasia, Medio Oriente y Tailandia. Síntesis de resultados*. Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo; Ottawa; Canadá
- AYALA, S; BRISEÑO, J; REBOLLEDO, V; ROCKWELL, E (2020). «Historias locales frente a estrategias nacionales. La educación en tiempos de pandemia en México». *Educación en la diversidad*, N°1. Boletín de Grupo de Trabajo Educación e Interculturalidad. Coordinación general de Ana Carolina Hecht; Elsie Rockwell; Patricia Ames. - 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- BATALLÁN, G.
- (1983). *Talleres de Educadores. Capacitación mediante la investigación de la Práctica*. FLACSO. Buenos Aires.
- (1984). «Taller de educadores. Capacitación mediante la investigación. Síntesis de fundamentos». *Serie Documentos e Informes de Investigación*, N° 8. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- (1992). «El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela», en N. Elichiry (Comp.). *El niño y la escuela*. Buenos Aires: Nueva Visión. Pp. 39-67.
- (1999). «La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile». *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 14. Pp. 3-11.
- (2000). «Lógicas contradictorias en la construcción del trabajo docente en Argentina. Etnografía del Cuaderno de Actuación profesional». *Cuadernos de Antropología Social*, 12. Pp. 31-55.
- (2003). «El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 8, N°19. Pp. 679-704.
- (2004). «El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia. Limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar». *Cuadernos de Antropología Social* N°19, FFyL- UBA. Pp. 63-81.

- (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- BATALLÁN, G; ANDERSON, G. Y SUAREZ, D (2022). *Hacia la democratización del conocimiento: El giro participativo en la investigación y en la acción pedagógica. Estudios de resistencia afirmativa en educación*. 1a ed. - CABA: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- BATALLÁN, G. y GARCÍA, J. F (1988). «Trabajo docente, democratización y conocimiento. Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela». *Cuadernos de Formación Docente*, 5. Pp. 27- 43.
- BATALLÁN, G Y NEUFELD, M.R (2018). Número especial dedicado a Antropología y Educación. *Cuadernos de Antropología Social*, N 47. Argentina. Pp. 7-19. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180955946001>
- BAYÓN, M. C. (2015). *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. México: UNAM-Bonilla Artigas Editores.
- BENZA, G. y KESSLER, G. (2020). *La ¿nueva? Estructura social de América Latina. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Buenos Aires: Siglo XX.
- BERNARDI, G. (2000). *Entre enseñar y asistir. Práctica docente en contextos de pobreza urbana*. Tesis de grado. Escuela de Antropología; FHyA; UNR; Rosario.
- BERNARDI, G., MAIOLINO, E. Y NEMCOVSKY, M. (2020). «Jóvenes y grupos familiares en contextos de pobreza urbana», en M. Nemcovsky... [et al.]. *Jóvenes y escuela secundaria. Un estudio antropológico en contextos de pobreza urbana y distintas violencias*. 1 ed. Rosario: Ed. Laborde. Pp. 121-149.
- BERNARDI, G., MENNA, M.A. Y NEMCOVSKY, M. (2013). «De las políticas públicas “inclusivas”. Un acercamiento al campo describiendo acciones y develando nociones», ponencia presentada en el *XII Jornadas Rosarinas de Antropología Socio-cultural*, (9). Recuperado de [http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae\\_n09\\_e01a03.pdf](http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n09_e01a03.pdf)
- BERNARDI, G y NEMCOVSKY, M (2015). «Inclusión socio-educativa y trabajo docente. Consideraciones preliminares sobre la construcción colectiva de políticas». *Boletín de Antropología y Educación*; Año 6; Nro.9; Universidad de Buenos Aires.
- BERNARDI, G. Y SÁNCHEZ, S. (2006). «Procesos de concentración espacial de la pobreza urbana. Retratos de una configuración», en E. Achilli, E. Cámpora, L. Giampani, M. Nemcovsky, S. Sánchez y J. Shapiro (Eds.), *Memorias y experiencias urbanas*. Rosario: UNR Editora. Pp. 21-38.

- BIRGIN, A.  
(1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*. Buenos Aires: Troquel.
- (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: PASEM, UNSAM, Teseo.
- (2000). «La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión», en *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.
- (2020). «Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente», en Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>
- BOURGOIS, P. (2010). *En busca del respeto. Vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- BRAILOVSKY, D. (2020). «Ecos del tiempo escolar», en Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. 1 ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires, UNIPE, Editorial Universitaria.
- BROGUET, J. (2022). «Aproximaciones afroindígenas: experiencias performáticas interculturales con estudiantes qom en una institución de formación docente (rosario-argentina)». *El Cardo*, Universidad Nacional de Entre Ríos, núm 18. Pp. 53-72. DOI: <https://doi.org/10.33255/18511562/1273>
- BROGUET, J. Y RODRÍGUEZ, M. (2022). «Reflexiones sobre los usos de la variable étnico-racial para el análisis de las representaciones sobre salud y cuerpo durante la pandemia de COVID-19 en Argentina». *Identidades, Revista del Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Patagonia*. Núm. 23. Pp 67-90.
- CABALLERO, Z. (1992). *Mujer y educación: Primeros grupos de maestras de Rosario a fines del siglo XIX*. Centro de Estudios sobre Historia de las Mujeres. UNR. Rosario: Mimeo
- CABALLERO, Z. (2008). *Maestras en Rosario: género y olvido*. Rosario: AMSAFE.
- CALAMARI, M., MENNA, M.A. Y ROMERO ACUÑA, M. (2012). «Abriendo grietas para pensar las políticas educativas. Algunos interrogantes acerca de la “integración/inclusión”». *Actas del II Seminario-Taller de Antropología y Educación*. Carcaraes, Santa Fe: Ceacu, FHyA, UNR.
- CALAMARI, M., SACCONI, M. Y SANTOS, M.

- (2013). «Políticas de 'inclusión socioeducativa' en la Provincia de Santa Fe. Identificando algunas relaciones y núcleos problemáticos a partir del análisis del plan 'Vuelvo a estudiar'». *Jornada Interna "Políticas públicas en las últimas décadas". Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, FHya, UNR. Rosario*
- (2015). «Procesos de «flexibilización» como clave para la «inclusión socioeducativa». Un análisis del Plan «Vuelvo a estudiar» en la provincia de Santa Fe». *Revista de la Escuela de Antropología*, XXI, 47-70. Recuperado de <https://revistadeantropologia.unr.edu.ar/index.php/revistadeantropologia/article/view/20>
- CARDINI, A.; D'ALESSANDRE, V. Y TORRE, E. (2020). Educar en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina. Programa de Educación. CIPPEC
- CARRACEDO, E. (1995). «Representaciones y prácticas sobre los procesos de salud y enfermedad infantil en un grupo de mujeres tobas». *Revista de la Escuela de Antropología*, vol. III. UNR.
- CARRACEDO, E. Y VIGLIANCHINO, M. (1995). «Control social y representaciones sociales sobre salud y familia en un grupo de migrantes tobas». *Papeles de trabajo*, vol. V. UNR.
- CERLETTI, L.
- (2008). *Relatos de maestros: una mirada sobre sus trayectorias y experiencias familiares. IX Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas.
- (2010a). *Una etnografía sobre las relaciones entre las familias y las escuelas en contextos de desigualdad social*. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- (2010b). "Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría "familia"". En *Intersecciones en Antropología* Nº 11.
- (2014). *Familias y escuelas, tramas de una relación compleja*. Buenos Aires: Biblos.
- CERLETTI, L; NEUFELD, M.R; SANTILLÁN, L. (2015). «Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social». *Educação e Pesquisa*. Vol. 41. Pp. 1137-1151.
- CERLETTI, L. Y SANTILLÁN, L.
- (2015). «Sobre las formas "correctas" de ser familia: lineamientos hegemónicos y prácticas cotidianas en torno a la crianza y educación infantil». En *4tas. Jornadas de Estudios sobre la Infancia*. Buenos Aires.



- (2018). «Responsabilidades adultas en la educación y el cuidado infantil. Discusiones históricas-etnográficas». *Cuadernos de Antropología Social*, N° 47. Pp. 87-103.
- COLOSIMO, A; SORRENTINO, J.P (2021). «Entrevista a Adela Franzé Mudanó», en Mariana García Palacios ... [et al.], *Educación en la diversidad: reflexiones antropológicas a un año de pandemia*. Coordinación general de Patricia Ames; Elsie Rockwell; Noelia Enriz. - 1a ed. CABA: CLACSO.
- CORIA, A. Y EDELSTEIN, G.
- (2002). «Las prácticas docentes en procesos de formación. Una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu». *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Año 2, N° 2 y 3. Pp. 111-118.
- CZARNY, G.
- (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México DF: Universidad Pedagógica Nacional.
- (2012). *Jóvenes Indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN.
- CZARNY, G., NAVIA, C. Y SALINAS, G.
- (2018). «Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior». *Revista de la Educación Superior*. 47 (188). Pp. 87-108.
- (2020). (Coord.). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*. Ciudad de México: UPN.
- DAVINI, M.
- (1996). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- (2016). *La formación en la práctica docente*. 1 ed. Buenos Aires: Paidós.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. <https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/>
- DIEZ, M. Y G. NOVARO (2014). «Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una perspectiva intercultural», en: Martínez, ME. y A. Villa (Comp.) *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires: Noveduc.
- DIEZ, M.; NOVARO, G. Y MARTÍNEZ, L. (2017). «Distinción, jerarquía e igualdad. Algunas claves para pensar la educación en contextos de migración y pobreza». *Revista Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*. Buenos Aires, N.º 26 (2). Pp. 23-40.
- DEBONIS, F.

- (2018). *De prácticas y sentidos en movimiento. Un estudio socio-antropológico de las prácticas docentes de maestras integradoras en escuelas comunes.* (Tesis inédita) Licenciatura en Antropología, orientación sociocultural. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- (2021). «Jóvenes con discapacidad y experiencias de escolarización en la educación especial: apuntes y notas preliminares», ponencia presentada en el 12 *Congreso Argentino de Antropología Social: Controversias, diálogos y compromiso social.* Universidad Nacional de la Plata. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/132450>
- DEBONIS, F., LÓPEZ FITTIPALDI, M. Y SACCONI, M. (2018). «Jóvenes y educación técnica. Sentidos sobre la escolarización en contextos de pobreza urbana (Rosario, Santa Fe)», ponencia presentada en la *IX Jornada de Investigación en Antropología Social Santiago Wallace.* Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- DIETZ, G; MATEOS CORTÉS, L. (2020). «La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia. Muchas sombras y algunas luces». *Educación en la diversidad*, N°1. Boletín de Grupo de Trabajo Educación e Interculturalidad. Coordinación general de Ana Carolina Hecht; Elsie Rockwell; Patricia Ames. - 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- DIEZ, C. (2015). *Políticas, sujetos e instituciones educativas. Un abordaje socioantropológico del Programa Todos a Estudiar en la Ciudad de Buenos Aires (2006-2009).* (Tesis de Maestría) Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- DIEZ, C., GARCÍA, J., MONTESINOS, M. P., PALLMA, S. Y PAOLETTA, H. (2015). «Discutiendo categorías... acerca de los usos (y abusos) de los términos inclusión y exclusión». *Boletín de Antropología y Educación*, 6(9). Pp. 33-39.
- DIEZ, M.; NOVARO, G. Y MARTÍNEZ, L. (2017). «Distinción, jerarquía e igualdad. Algunas claves para pensar la educación en contextos de migración y pobreza». *Revista Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* N.º 26 (2). Buenos Aires. Pp. 23-40.
- DIEZ, M. L. (2004). «Reflexiones en torno a la interculturalidad». *Cuadernos de Antropología Social*, 19. Pp. 191-214.
- DIKER, G. Y TERIGI, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.* Buenos Aires: Paidós.
- DUHALDE, M. (2015). Calidad educativa y trabajo docente. Sentidos y significados emergentes de la organización sindical docente, *Revista Para Juanito, Segunda Etapa, Año 3, N°7*, Buenos Aires.

- DUARTE, A. (2008). «El trabajo docente en la educación básica: nuevas configuraciones y formulaciones teórico conceptuales», ponencia presentada en el VII Seminario de la Red Estrado: Nuevas Regulaciones en América Latina. Buenos Aires.
- DUSCHATZKY, S (2017). *Política de la escucha en la escuela*. 1a ed. Buenos Aires: Paidós.
- DUSCHATZKY, S Y COREA, C. (2011). *Chicos en banda. Los cambios de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- DUSSEL, I.
- (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863- 1920)*. Buenos Aires: FLACSO-Oficina de publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.
- (2005). «Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente», en *Seminario Internacional La Renovación del oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. IIPe- UNESCO. 9, 10 y 11 noviembre. Buenos Aires.
- (2010). «Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela», en Gvirtz, S (Comp.) *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- (2020). «La clase en pantuflas», en Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. 1 ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires, UNIPE, Editorial Universitaria.
- DUSSEL, I. Y CARUSO, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana: Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G.
- (2000). «El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente». *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, Facultad de Filosofía y Letras, Año IX, N°. 17.
- (2002). «Problematizar las prácticas de la enseñanza». *Perspectiva*. Florianópolis. Vol. 20, Nº02. Pp. 467-482.
- (2015). «La enseñanza en la formación para la práctica». *Educación, Formación e Investigación*. Vol.1, Nº1.
- EDELSTEIN, G. Y CORIA, A. (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- ELIAS, N. (1996). *La Sociedad Cortesana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ENRIZ, N.
- (2010). «Tomar asiento, la concepción y el nacimiento mbyá guarani». *Revista Antropológica XXVIII*. Pontificia Universidad de Perú.

- (2011). «Jajeroky: un abordaje de la cotidianeidad de los niños y niñas mbyá», en NOVARO, G. *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Editorial Biblos: Buenos Aires.
- EZPELETA, J.
- (1989). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. Unesco/Orealc.
- (1992). «El trabajo docente y sus condiciones invisibles». *Nueva Antropología*, Vol. XII, Núm. 42. Pp. 27-42. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15904203>
- (2004). «Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21). Pp. 404-423. Disponible en: [http://www.oei.es/reformaseducativas/reflexiones\\_innovaciones\\_educativas\\_ezpeleta.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/reflexiones_innovaciones_educativas_ezpeleta.pdf)
- EZPELETA, J. Y ROCKWELL, E. (1983). «Escuelas y clases subalternas». *Cuadernos políticos* (37). México: Editorial Era. Pp. 70-80.
- FELDFEBER, M.
- (1999). Las políticas de formación docente en el contexto de la reforma educativa. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, v. 8, n. 15, dic. 1999.
- (2006). «Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada por decreto», en Feldfeber, M. y Oliveira, D.A. (Comps.) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires: Noveduc.
- (2007) La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la agenda educativa” en América Latina. En *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*, Campinas, Vol. 28, Nº 99 (444-465).
- (2009). (compiladora) *Autonomía y gobierno de la educación. perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique Educación/Facultad de Filosofía y Letras.
- (2010). Consecuencias de los '90. Las políticas de formación docente. *Revista Voces en el Fénix*.  
Fuente: <http://www.vocesenelfenix.com/index.html>
- (2 de noviembre de 2016). *Docentes bajo la lupa*. En *Conversaciones necesarias* [blog].  
<https://conversacionesnecesarias.org/2016/11/02/docentes-bajo-la-lupa/>
- (2020). Las políticas docentes en Argentina a partir del cambio de siglo: del desarrollo profesional al docente “global”. *Sisyphus, Journal of Education*. Vol 8, Issue 01. Pp 79-102. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.19198>
- FELDFEBER, M. Y OLIVEIRA, D. (2008). (Comps.) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires: Noveduc.

FELDFEBER, M Y GLUZ, N.

(2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*. Año VII, Núm. 13, 19-38.

(2020). «Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en Argentina». *Revista Estado y Políticas Públicas*, N.º 13. Pp. 19-38. Disponible en: [https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561308\\_19-38.pdf](https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561308_19-38.pdf)

(2021). (Comps.) *Las tram(p)as de la inclusión. Políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo (2003-2015)*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires/ Colección Saberes.

FELDFEBER, M., & IVANIER, A. (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), 421-445.

FELDFEBER, M., PUIGGROS, A., ROBERTSON, S. Y DUHALDE, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA.

FÉLIZ, M., LÓPEZ, E. Y FERNÁNDEZ, L. (2012). “Estructura de clase, distribución del ingreso y políticas públicas. Una aproximación al caso argentino en la etapa post-neoliberal”, en AAVV, Más allá del individuo. Clases sociales, transformaciones económicas y políticas estatales en la Argentina contemporánea (pp. 201-222). Buenos Aires: Editorial El colectivo

FERNÁNDEZ, N. (2015). «El trabajo docente: nuevos (otros) modos de reconfiguración en la provincia de Neuquén». *Revista Pilquen*. Sección Psicopedagogía. Vol. 12. N.º2. Pp. 1-13

FINOCCHIO, S. (2009). «Las invenciones de la docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados)». *Propuesta Educativa*, N.º 31. Pp. 41-53. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041703005>

GARBULSKY, E. (1996). «El antropólogo entre la crítica y la acción. Una experiencia en un proceso de intervención: el asesoramiento al servicio público de la vivienda de la municipalidad de Rosario (Argentina) en el proyecto de relocalización de los asentamientos aborígenes en la ciudad». SIMPOSIO REGIONAL DE CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS DEL CONO SUR, Santiago: Facultad De Ciencias Sociales, Universidad de Chile

- GARBULSKY, E., ACHILLI, E., SÁNCHEZ, S. (2000). «Los Tobas en Rosario. La lucha por los derechos en la ciudad del desempleo y la marginación». *Revista de la Escuela de Antropología*. Vol. V. Rosario: Editorial UNR. Pp. 77-92.
- GINDIN, J.  
 (2008). «El sindicalismo docente en América Latina en sindicalismo docente en América Latina», en Gindin, J (Comp.) *Experiencias recientes en Bolivia, Perú, México, Chile y Argentina*. Rosario: AMSAFE Ediciones.
- (2014). «Democracia sindical en la Delegación Rosario de la Asociación del Magisterio de Santa Fe (1992-2001)». *Revista IRICE*, N°27. Pp. 39-65. Disponible en: <http://web2.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistairice>
- GIOVINE, M.; BÚFFALO, L Y CAPDEVIELLE, J. (2022). «Las restricciones a la movilidad como política sanitaria durante la pandemia de COVID-19 en la provincia de Córdoba (Argentina)». *Rumbos TS*, año XVII, N°27. Pp 149-176.
- GRAMSCI, A. (1970). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona: Ediciones Península. Disponible en: <https://1library.co/document/8yd88x1q-gramsci-introduccion-a-la-filosofia-de-la-praxis.html#reference-content>
- GRECCA, V. (2007). *La rebelión mocoví de San Javier de 1904. Una reconstrucción a partir de la producción periodística de la época*. (Tesis de grado). Licenciatura en Antropología, Orientación Sociocultural. Escuela de Antropología; Facultad de Humanidades y Artes; UNR; Rosario.
- GRECA, V.; BUFARINI, M. Y VILLARREAL, M.C. (2022). «La educación Intercultural Bilingüe en tiempos de pandemia. Notas sobre algunas experiencias formativas en la Provincia de Santa Fe». *Educación & Vínculos, Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*. Año V, N° 9. Pp. 34-46 DOI: <https://doi.org/10.33255/2591/1285>
- GRECA, V. y VILLARREAL, M. C. (2016). «Interculturalidad, memorias y experiencias educativas. La transmisión del pasado entre comunidades qom y mocoví de la provincia de Santa Fe», ponencia presentada en las *VIII Jornadas de Investigación en Antropología Social Santiago Wallace*, SEANSO, ICA, FFyL, UBA.
- GURVICH, D. (2021). *Crónicas de educación en pandemia*. 1 ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- HECHT, A. C.  
 (2005). «Hacia una revisión de las etapas de la infancia toba», ponencia presentada en el 1° *Congreso Latinoamericano de Antropología Sociocultural*, Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Rosario, Argentina.

- (2007). «Educación intercultural bilingüe de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en educación indígena Argentina». *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 29 (1).
- (2010). *“Todavía no se hallaron hablar en idioma”*. *Procesos de socialización lingüística de los niños/as en el barrio toba de Derqui, Argentina*. Lincom Europa Academic Publications, Múnich
- (2011). «‘Para mí que esos chicos son qom pero doqshelaqtaq’. Reflexiones sobre la relación lengua-identidad en niños indígenas de un barrio toba urbano», en G. Batallán y M. R. Neufeld (Coords.) *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Biblos. Pp. 229-248.
- (2013a). «Niñez, escolarización y lengua indígena. Una mirada antropológica sobre la diversidad lingüística en la escuela». *Revista de Educação Pública*. Cuiabá. 22 (49/2). Pp. 405-419.
- (2013b). (In)definiciones de la escolarización en contextos de diversidad etnolingüística. Análisis de la EIB en Argentina. *Século XXI, Revista de Ciências Sociais* 1 (3): 185-211
- (2015). «Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: un panorama actual». *Revista Ciencia e Interculturalidad*. Nicaragua, 16 (1). Pp. 20-30.
- (2016). Trayectorias escolares de maestros Toba/Qom del Chaco. *Cuadernos Del Instituto Nacional De Antropología Y Pensamiento Latinoamericano*, 24(2), p. 1–12. Recuperado a partir de <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/627>
- (2017). «Maestros/as indígenas en contextos de desplazamiento lingüístico: desafíos y dilemas contemporáneos», en Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano 26 (2): 87-100 (2017). ISSN impreso: 1852-1002 / Versión en línea: 2422-7749
- (2018). Maestros/as indígenas en contextos de desplazamiento lingüístico: desafíos y dilemas contemporáneos. *Cuadernos Del Instituto Nacional De Antropología Y Pensamiento Latinoamericano*, 26(2), 87–100. Recuperado a partir de <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1021>
- (2021). Reflexiones (en pandemia) sobre la lengua toba/qom en la Educación Intercultural Bilingüe en Chaco. *Revista IRICE*; Lugar: Rosario; Año: 2021 p. 19 – 47
- HECHT, A.; GARCÍA PALACIOS, M.; ENRIZ, N.; DIEZ, M.L. (2015). «Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico», en G. Novaro, A. Padawer y A.C. Hecht (Comp.) *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Biblos. Pp. 43-63.

- HECHT, A. C Y SCHMIDT, M. (COMPS.) (2016). *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe*. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- HELLER, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península
- IMEN, P.  
(2008). «Políticas Educativas y modos de trabajo docente en Argentina: un recorrido por las imposiciones y resistencias entre la reproducción y la emancipación». *Perspectiva*. Florianópolis. Vol. 26, N.º 26. Pp. 401-432.
- (2010). «Política educativa, trabajo docente y lucha de clases: la cuestión de la autonomía laboral y la democratización de la cultura escolar», en Oliveira, D.A. y Feldfeber, M. (Comps.) *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos de trabajo docente*. Lima: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.
- INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN AMÉRICA LATINA (IEAL) (2020). Tendencias en Educación. Situación Laboral y Educativa de América Latina en el Contexto de la pandemia Covid19. Principales tendencias.
- JIMÉNEZ, M. Y JIMÉNEZ M. (2021). *La política del Ingreso Familiar de Emergencia (IFE). Su potencial impacto en la participación de los y las adolescentes en el mercado de trabajo*. Buenos Aires: Organización Internacional del Trabajo.
- KESSLER, G. Y ASSUSA, G. (2021). Pobreza, desigualdad y exclusión social. Foro Universitario del Futuro, Argentina Futura, Jefatura de Gabinete de ministros.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/pobreza\\_y\\_desigualdad\\_editado.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/pobreza_y_desigualdad_editado.pdf)
- KESSLER, G. y MERKLEN, D. (2013), “Una introducción cruzando el Atlántico”. En Castel, R., Kessler, G., Merklen, D., Murard, N. (Comps.). *Individuación, Precariedad, Inseguridad: ¿desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires: Paidós. Pp. 9-32.
- KOSIK, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y del mundo*. México: Editorial Grijalbo.
- LÓPEZ FITTIPALDI, M.  
(2015). «Movimiento social y experiencia educativa. Estrategias para enfrentar el «problema de la asistencia» y el «abandono escolar» en un «Bachillerato Popular» de la ciudad de Rosario». *Revista de la Escuela de Antropología (XXI)*. Pp. 89-105.
- (2021). *Movimientos sociales y educación. Un análisis antropológico de experiencias socioeducativas emergentes en contextos de desigualdad social (Rosario, Santa Fe, Argentina)*. (Tesis inédita de Doctorado). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.



- (2022a). «Venimos a pensar la educación del siglo XXI». Movimientos sociales y creación de escuelas (Rosario, Santa Fe). *Revista Itinerarios Educativos*, N°17. Universidad Nacional del Litoral, Argentina. <https://doi.org/10.14409/ie.2022.17.e0033>
- (2022b). «Una escuela en la frontera. Experiencias educativas gestadas por movimientos sociales en el camino hacia el reconocimiento estatal». *Revista De La Escuela De Antropología*, (XXX). <https://doi.org/10.35305/rea.viXXX.181>
- LUGONES, L. (1909). Capítulo IV: Personal Docente, en *El Monitor de la Educación Común*.
- MARTÍNEZ, G. (2011). «Pluralismo médico y etnomedicina entre los tobos (Qom) del Río Bermejito (Chaco, Argentina). Desafíos y aportes para una gestión intercultural de la salud en el impenetrable chaqueño». *Revista del Museo de Antropología*, vol. 4, Nº 1. FFyH, UNC.
- MARTÍNEZ, M.E. (2014). *Políticas educativas y diversidad sociocultural. Un análisis socio antropológico de la construcción de políticas y prácticas educativas acerca de la "atención a la diversidad"*. (Tesis Doctoral). Escuela de Postgrado; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario; Argentina.
- MEDINA, M Y HECHT, A. C. (2021). Políticas e ideologías lingüísticas para los pueblos indígenas del Chaco en los últimos diez años RELEN, *Revista Estudios de Lenguas*; Lugar: Salta; Año: 2021 vol. 4 p. 67 – 87
- MENÉNDEZ, E. (2018). *Colonialismo, neocolonialismo y racismo, el papel de la ideología y de la ciencia en las estrategias de control y dominación*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad. Disponible en: [https://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/pdf/publicaciones\\_novedades\\_editoriales/libro\\_colonialismo\\_neocolonialismo\\_racismo.pdf](https://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/pdf/publicaciones_novedades_editoriales/libro_colonialismo_neocolonialismo_racismo.pdf)
- MENNA, M. A (2010). *Educación y trabajo. El proceso de creación de una escuela de artes y oficios a principios dl siglo XX en la región pampeana*. (Tesis de grado). Licenciatura en Antropología, Orientación Sociocultural. Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Rosario
- MERCADO, R.
- (1991). «Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros». *Fundación Infancia y Aprendizaje*, 55. Madrid. Pp. 59-72.
- (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.

- (2010). «Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México». *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Vol. 14, N°. 1. Pp. 149-157.
- MESSINEO, C. (2003). *Lengua toba (guaycurú): aspectos gramaticales y discursivos*. Múnich: Lincom Europa.
- MIGLIAVACCA, A. (2005). «El trabajo docente en los inicios del siglo XXI. Algunas consideraciones para su análisis sociológico». *Revista Argentina de Educación* N°29, Año XXIV, Bs. As.
- MIGLIAVACCA, A.; REMOLGAO, M., Y URRICELQUI, P. (2016). «Las políticas educativas en la Argentina de cambio de siglo». *Revista del IIICE*, Núm. 40. Pp. 67-82.
- MONTEINOS, M. P.
- (2010). «Las políticas sociales y el lugar de la educación. Notas para una reflexión sobre continuidades y rupturas en el ciclo 2003-2009», ponencia presentada en *1er Seminario-Taller de Antropología y Educación: La Antropología de la Educación en la Argentina. Problemas, prácticas Y regulaciones políticas*. Huerta Grande, Córdoba.
- MONTEINOS, M.P.; AMBAO, C.; MORELLO, P.; OTERO, M.; PAREDES, D.; SANTOS SOUZA, A. Y SCHOO, S. (2021). Los sentidos en torno a la “continuidad pedagógica” en un contexto de reconfiguración social. Un estudio exploratorio. *Serie Informes de Investigación N° 11*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/05/el007734.pdf>
- MONTEINOS, M. P., Y DIEZ, C. (2021). «La construcción de «problemas educativos»: políticas estatales acerca de la obligatoriedad escolar y sentidos en pugna», ponencia publicada en *Actas del 12 Congreso Argentino de Antropología Social*. Organizado por la Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/132453>
- MONTEINOS, M. P. Y PALLMA, S. (2007). «Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia», en M. R. Neufeld & A. Thisted (Eds.) «*De eso no se habla...»: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. (Pp. 57-90). Buenos Aires: Eudeba.
- MONTEINOS, M. P. Y SCHOO, S.
- (2013). *Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: el Plan de Mejora Institucional*. Buenos Aires: DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: [http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/110035/serie en debate 13 WEB.pdf](http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/110035/serie%20en%20debate%2013%20WEB.pdf)

- (2014). *La implementación de los planes de Mejora Institucional. Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE)-Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/files/2014/10/Informes-Investigación-9.pdf>
- (2015). *Política de revinculación y terminalidad escolar. Reflexiones en torno a los abordajes contemporáneos orientados a universalizar la educación secundaria*. Serie La educación en debate/Documentos de la DINIECE, (19). Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/wp-content/blogs.dir/37/files/2015/11/Serie-Debate-Nro-19-web.pdf>
- MONTESINOS, M.P, SCHOO, S. Y SINISI, L. (2012). *Acerca de la enseñanza y el curriculum. Un estudio a partir de las representaciones de docentes de la educación secundaria*. En Serie La Educación en Debate/ N°9. Pp. 1-41
- MONTESINOS, M.P. y SINISI, L.
- (2003). «Pobreza, niñez y diferenciación social». *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 24(1). Pp. 63-81. <https://doi.org/10.34096/runa.v24i1.1264>
- (2009). «Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos». *Cuadernos de Antropología Social*, N.º 29, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Pp. 43-60.
- MORGADE, G.
- (1988). *Docencia, mujeres y tiempo: contradicciones de un trabajo femenino*. Buenos Aires: EDUCOO.
- (1991). *La familia escolar*. Buenos Aires: EDUCOO.
- (1992). *El determinante de género en el Trabajo Docente de la Escuela Primaria*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras: Miño y Dávila Editores.
- (1993). «¿Quiénes fueron las primeras maestras?» *Revista del instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año II, Núm. 2.
- (1997). «La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos», en: Morgade, Graciela (Comp.) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. IICE (UBA) Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- (2006). «Escuelas, directoras y crisis: hacia una colegialidad nómada en el trabajo de conducir escuelas», ponencia presentada en el *VI Seminario de la Red Estrado: Regulación Educativa y Trabajo Docente*. Río de Janeiro, noviembre de 2006.

- (2008). «Trabajo docente y relaciones de género: aportes conceptuales y epistemológicos de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado», ponencia presentada en *Seminario de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente*; Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires. Pp. 1-25
- (2020). «La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del “cuidado” como categoría y ejes de las políticas», en Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. 1 ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires, UNIPE, Editorial Universitaria.
- MONTERO TIRADO, M. (2008). «Debate teórico sobre la profesión docente de los profesores de educación primaria. El caso de la escuela pública», ponencia presentada en el *VII Seminario de la Red Estrado: Nuevas Regulaciones en América Latina*. Buenos Aires.
- NARODOWSKI, M. (2018). *Argentina. El estado de políticas públicas docentes*. Informe de seguimiento PREAL. Buenos Aires: Diálogo Interamericano, OEI.
- NARODOWSKI, M Y CAMPETELLA, D (2020). «Educación y destrucción creativa en el capitalismo de la pospandemia», en Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. 1 ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.
- NEMCOVSKY, M.
- (1995). «*La familia*» en la escuela. *Un estudio antropológico sobre las concepciones de la institución familiar*. (Tesis de grado). Escuela de Antropología; FHya; UNR; Rosario.
- (2006). «Experiencias escolares en las memorias barriales», en Achilli, E. [et. al], *Memorias y Experiencias Urbanas*. Rosario: UNR editora.
- (2010). *Entre el trabajo y la escuela. Memorias de experiencias infantiles (1930-1940)*. (Tesis Doctoral). Escuela de Posgrado, Facultad de Humanidades y Artes, UNR.
- (2013). «Vulnerabilidad, inclusión y territorio. Nociones para pensar las políticas socio-educativas en el cruce de distintos niveles», ponencia presentada en *Jornada Interna “Políticas públicas en las últimas décadas”*. Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, FHya, UNR, Rosario.
- (2014). «Políticas socio-educativas y territorio. Una descripción preliminar». *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 9. Pp. 149-162. Disponible en: <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/view/205/202>
- (2015). «Nociones en contextos. Apuntes para pensar las políticas educativas». *Revista de la Escuela de Antropología*, XXI. Pp. 25-46. Disponible en:

<https://revistadeantropologia.unr.edu.ar/index.php/revistadeantropologia/article/view/XXI.201.D1/XXI.2015.D1>

- (2016). «Vulnerabilidad, inclusión y territorio. Nociones para pensar las políticas socio-educativas en el cruce de distintos niveles», en S. Sánchez & J. Shapiro (Eds.), *Políticas públicas en las últimas décadas. Tendencias, continuidades y transformaciones* (pp. 23-34). Rosario: UNR Editora-Ceacu Ediciones.
- (2022). «Procesos educativos y experiencias familiares de jóvenes en contextos de pobreza y violencias urbanas en la ciudad de Rosario, Argentina. Una reflexividad teórico-conceptual». *Espacios en Blanco. Revista de Educación*. Vol. 1, N° 32. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494013>
- NEMCOVSKY, M., BERNARDI, G., SACCONI, M., LÓPEZ FITTIPALDI, M. Y DOBRY, M. (2015). Jóvenes y experiencias educativas. Avances en la construcción de un proyecto de investigación. *XI Reunión de Antropología del Mercosur*. Disponible en: <http://xiram.com.uy/ponencias/GT-46/>
- NEMCOVSKY, M., BERNARDI, G., SACCONI, M., LÓPEZ FITTIPALDI, M., CALAMARI, M., DEBONIS, F., DOBRY, M., MAIOLINO, E., MARTÍNEZ, N. Y SANTOS, M. (2020). *Jóvenes y escuela secundaria. Un estudio antropológico en contextos de pobreza urbana y distintas violencias*. 1 ed. Rosario: Ed. Laborde.
- NEMCOVSKY, M., BERNARDI, G., SACCONI, M., LÓPEZ FITTIPALDI, M., SANTOS, M., CALAMARI, M., SANTOS, M., DEBONIS, F., MARTÍNEZ, N Y MAIOLINO, E. (2016). «Jóvenes y experiencias socio-educativas. Un estudio antropológico de los sentidos sobre la escolarización en contextos de pobreza urbana» ponencia publicada en *Actas de la V Reunión Nacional de Investigadores/as de Juventudes Argentinas*. Rosario: ReIJA, UNR, CONICET. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2133/9467>
- NEUFELD, M. R.
- (1988). «Estrategias familiares y escuela». *Cuadernos de Antropología Social*, 2. Pp. 1-6.
- (2020). *Políticas sociales y educativas entre dos épocas: abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado / María Rosa Neufeld ... [et al.]* 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- NEUFELD, M.R; PETRELLI, L; SINISI, L; THISTED, J A. (2013). «Nuevos usos de la diversidad en contextos barriales y escolares, en épocas de transformación social», ponencia presentada en *XIII Simposio Interamericano de Investigación etnográfica de la*

- Educación. Mayorías, minorías y migraciones en perspectiva comparada*. Universidad de California, Los Ángeles.
- NEUFELD, M.R., PETRELLI, L. Y THISTED, A. (2015). «Políticas educativas: entre la letra y la experiencia escolar cotidiana». *Boletín de Antropología y Educación*. Año 6, N° 9.
- NEUFELD, M. R. y PETRELLI, L. (2017). La experiencia escolar de niños pequeños en renovados contextos de desigualdad: notas sobre la productividad de las representaciones sociales. En: NOVARO, G. et al. (Coords.). *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación: experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos
- NEUFELD, M. R; SANTILLÁN, L., CERLETTI, L. (2015). «Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social». *Revista Educação e Pesquisa*, Vol.41. Pp. 1137-1151. Universidade de Sao Paulo, Brasil. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29843497003>
- NEUFELD M. R., SINISI, L. Y THISTED, A. (Eds.) (2010). *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- NEUFELD, M. R. Y THISTED, J. A. (1999). (Comps.) «*De eso no se habla...*»: *los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- NOVARO, G.
- (2006). «Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos». *Cuadernos Interculturales*. Vol. 4, N° 7. Pp. 49-60.
- (2011). *La interculturalidad en debates. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- (2015). «Familias, asociaciones y escuelas: tensiones en las identificaciones nacionales de niños migrantes». *Linhas Críticas*; Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. 21; 44. Pp.77-93.
- (2016a). «¿Desafíos interculturales o una interculturalidad desafiada? Experiencias en escuelas con población migrante boliviana en Argentina». *Temas de Educación*. Universidad de La Serena. 21; 2. Pp. 381-390.
- (2016b). «Migración boliviana y educación en Argentina: Discursos civilizatorios y experiencias de resistencia». *Revista Nómadas Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, Universidad Central, Bogotá, Colombia.

- NOVARO, G. y BORDEGARAY, D. (2004). «Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación». *Cuadernos de Antropología Social*, 19. Pp. 101-120.
- NOVARO, G Y HECHT, C (2017). «Educación, diversidad y desigualdad en Argentina: experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes». *Revista Argumentos*. México, Vol. 30. Pp. 57-76.
- NOVARO, G; PADAWER A.; HECHT, C. (Coord.) (2015). *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- NOVARO, G. Y SANTILLÁN, L. (2010). «Nuevas perspectivas en el estudio sobre familia y parentesco», en M. R. Neufeld y G. Novaro (Eds.) *Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones sociales, Desigualdad y poder* (pp. 71-104). Buenos Aires: Editorial de la FFyL, UBA.
- NOVARO, G; SANTILLÁN, L; PADAWER, A; CERLETTI, L. (2017). *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación. Experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- OLIVEIRA, D. A.  
 (2005). Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775.
- (2006). «El Trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina», en Feldfeber, Myriam; Oliveira, Dalila Andrade (Comp.) *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: Noveduc. Pp. 17-31.
- OLIVEIRA, D.A Y FELDFEBER, M (Comps.) (2010). *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos del trabajo docente*. Lima: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades. RED ESTRADO
- OLIVEIRA, D.A Y MARTÍNEZ, M (Comps.) (2008). *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Experiencias y subjetividad*. Lima: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades. RED ESTRADO
- OLIVEIRA, D.A., PEREIRA, E. A. JR. (2020). «Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente», en Oliveira, D. A.; Pochmann, M. (Orgs.) *A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia*. (1 ed). Brasília: Gráfica e Editora Positiva: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente.
- OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA, E.A JR., CLEMENTINO, A.M.

- (2021a). (Coords). *Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina: análisis comparado*. Brasilia, DF: Criatus Design e Editora/ IEAL/CNTE/RED ESTRADO.
- (2021b). (Coords). *Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana*. Brasilia, DF: Criatus Design e Editora/ IEAL/CNTE/RED ESTRADO.
- OLIVEIRA, D. A., PINI, M. E. Y FELDFEBER, M. (2011). *Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada*. Belo Horizonte: Fino Traço.
- ONU (2020). Covid-19 en Argentina: impacto socioeconómico y ambiental. Buenos Aires: ONU.
- OSZLAK, O. y O'DONNELL, G. (1984). "Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación". En Flores (comp.), *Administración pública. Perspectivas críticas*. Buenos Aires: ICAP.
- PADAWER, A.
- (2016). Apuntes antropológicos sobre conocimiento y desarrollo. Abriendo nuevos interrogantes hacia las políticas de educación intercultural en Argentina. *Centro de Antropología Social- Ides; Estudios en Antropología Social*; 1; 1; 7. Pp. 15-22.
- PAIXÃO, L. (1991). *Trajetórias escolares e profissão de professoras primarias mineiras que iniciaram carreira antes de 1940*. Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte: Mimeo
- PALLMA, S.
- (2003a). «La capacitación de los docentes del Nivel de Educación General Básica en la Provincia de Buenos Aires», ponencia presentada en el *Coloquio Nacional Ley Federal de Educación*.
- (2003b). «Una experiencia de formación docente orientada a la atención de la diversidad cultural /desigualdad social en contextos desfavorables», ponencia presentada en las *Jornadas de Investigación sobre Ciudadanía, Educación y Migraciones*. Córdoba.
- PAVIGLIANITI, N. (1991). *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina de los 90*, Buenos Aires: Libros del Quirquincho
- PERAZZA, R. (2015). *La norma laboral docente en Argentina: entre la historia y los retos futuros*. (Tesis de maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación). Argentina: FLACSO. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10469/12030>
- PEREYRA, A (2020). «Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente», en Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. 1 ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires, UNIPE, Editorial Universitaria.



- PÉREZ, A (2000). "Navegar contra la corriente: la Ley de educación común, normal y especial (Santa fe, 1934)", en *Boletín de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, segunda época, Nº1, Rosario.
- PÉREZ, P. y BARRERA, F. (2012). "Estructura de Clases, inserción laboral y desigualdad en la post-convertibilidad". En AAVV, *Más allá del individuo. Clases sociales, transformaciones económicas y políticas estatales en la Argentina contemporánea* (pp.223-247). Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- PETRELLI, L.
- (2008). «Experiencias de maestros en contextos sociales e institucionales de crisis: recuperando el trabajo y construyendo cooperativa». *Periódico científico Organiza çoes e Democracia*. Vol. 9, Nº 2. Universidade Estadual Paulista.
- (2010a). *Maestros y profesores haciendo institución. Sujetos, instituciones y experiencia. Una etnografía de los modos en que se estructura el trabajo de los docentes de dos escuelas de la ciudad de Buenos Aires*. (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1336>
- (2010b). «Configuraciones del trabajo docente: emociones y sentimientos en la experiencia de los sujetos», en M. R. Neufeld, L. Sinisi, J. A. Thisted (Comps.) *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social. Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- (2012). «Las presencias estatales en escuelas configuradas como cooperativa. Notas sobre la estructuración del trabajo docente». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 17, Nº54. Pp. 927-951.
- (2013). *Sobre el trabajo docente. Sujetos, instituciones y experiencia*. Editorial Académica Española.
- PINEAU, P. (1997). *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*. Buenos Aires: FLACSO-UBA.
- PINEAU, P. Y AYUSO, M. (2020). «De saneamientos, trancazos, bolsitas de alcanfor y continuidades educativas: brotes, pestes, epidemias y pandemia en la historia de la escuela argentina», en Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 19-29). 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE.
- PUIGGRÓS, A.
- (1996). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

(2020). «Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina», en Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. 1 ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires, UNIPE, Editorial Universitaria.

REDONDO, P.

(2004). *Escuela y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.

(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. Disponible en:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1279/te.1279.pdf>

REDONDO, P. Y THISTED, S.

(1997). «Mitos y realidades de las escuelas en los márgenes», ponencia presentada en el *1er Congreso Internacional: Pobres y Pobreza en la Sociedad Argentina*. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Disponible en:

<https://www.equiponaya.com.ar/congresos/contenido/quilmes/P1/31.htm>

(1999). Las escuelas primarias “en los márgenes”. Realidades y futuro. En Puiggrós, A. (comp.), *En los límites de la educación. Niños y Jóvenes del fin de siglo*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

RÍOS, G. (2005). *Identidad y protesta docente: el caso del Sindicato de Trabajadores de la Educación de Rosario (1971-1976)*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

RÍOS, M. DEL R Y BADANO, J. (2014). (Coords). *Trabajo docente y pensamiento crítico: políticas, prácticas, saberes y transformación social*. 1a ed. Paraná: Editorial Fundación La Hendija.

ROCKWELL, E.

(1982). *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. México: DIE.

(1985). “Etnografía y Teoría de la investigación educativa”. *Dialogando*, N°8. Publicación de la RLI CRE; Santiago; Chile.

(1987). *Repensando institución: una lectura de Gramsci. Documento de trabajo*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.

(1991). «Palabra escrita, interpretación oral: los libros de texto en la clase». *Fundación Infancia y Aprendizaje*, 55. Madrid. Pp. 29-43.

(1995). «En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas», en E. Rockwell (Coord.) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica. Pp. 198-222.

(1996). *Hacer Escuela. Transformaciones de la cultura escolar, Tlaxcala 1910-1940*. (Tesis de Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa). Departamento de

- Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
- (1997). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2001). «Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina». *Cuadernos de Antropología Social*, (13). Pp. 53-64.
- (2003). «Acercamiento a la realidad escolar», en E. Rockwell y R. Mercado (Eds.) *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates* (Pp. 59-82). México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- (2005a). «La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares». *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* (Pp. 28-38). Barcelona: Pomares.
- (2005b). «Walls, fences and keys: the enclosure of rural indigenous schools» en Lawn, M.; Grosvenor, I. (eds.) *Materialities of Schooling*. Oxford: Symposium Books. Pp. 19-45.
- (2007a). Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala. El Colegio de Michoacán: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Colección Investigaciones.
- (2007b). «Huellas del pasado en las culturas escolares». *Revista de Antropología Social*, 16. Pp. 175-212. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585007>
- (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- (2013). «El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas», ponencia presentada en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Conferencias Magistrales, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Pp. 437-473.
- (2015). «Contradicciones de la evaluación del desempeño docente: lo que muestra la evidencia cuantitativa». *Educación, Formación e Investigación*, Vol. 1, N 1. Pp. 1-14.
- (2018a). «El trabajo docente hoy», en Arata, N; Escalante, J.C; Padawer, A (Comps.) *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- (2018b). Prólogo. En Assaél, J y Valdivia, B. *Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía escolar en Chile*. 1 ed. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. Pp. 9-17.
- (2018c). «La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa». *Cuadernos de Educación*, Año XVI, Nº16. Pp. 7-29

- (2021). «El Emporio Celestial de Conocimientos Benévolos»: Dilemas entre el currículo y la inclusión. *Cuadernos de Educación*, 19. Pp. 13-26.  
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/34129>
- ROCKWELL, E. Y GONZÁLEZ APODACA, E. (2016). «Antropología de los procesos educativos en México 1995-2009». *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*. 21 N° 41. México. Pp. 6-30.
- ROCKWELL E. Y MERCADO, R.  
(1988). «La práctica docente y la formación de maestros». *Investigación en la Escuela*, N°4, Pp. 65-78.
- (2003). (Eds.) *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates* (Pp. 59-82). México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- ROCKWELL, E. Y EZPELETA, J.  
(1983). «La Escuela: relato de un proceso de construcción teórica». *Revista Colombiana de Educación*, 12. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/01203916.5093>
- (1985). «La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso». *Educação na América Latina, Os modelos teóricos e realidade social* (Pp. 151-172). São Paulo: Cortez Editora - Editora Autores Asociados.
- RODRIGUEZ, L. G.  
(2018). «El Estado en *La maestra normal* (1914): las instituciones educativas nacionales en las provincias y su impacto social y cultural". *PolHis*, 22, (11), pp. 55-82.
- (2019a). «Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes». *Ciencia, Docencia y Tecnología*. Vol. 30, N° 59. Pp. 200-235. DOI: <https://doi.org/10.33255/3059/690>
- (2019b). Normalismo y mujeres. Las maestras en el Quién es Quién en La Plata (1972): trayectorias de una élite intelectual y profesional. *Trabajos Y Comunicaciones*, (50), e092. <https://doi.org/10.24215/23468971e092>
- ROMERO ACUÑA, M.  
(2018). «Ciudad, ruralidad isleña y políticas públicas. Experiencias formativas de los jóvenes en el Delta del Paraná (Rosario-Argentina). *Revista KulUr*, Vol. 5, N° 10. Pp. 170-189.
- (2020). «¿Qué pasa en las islas? Jóvenes y experiencias formativas en contexto de pandemia y bajante del río Paraná». *Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Centro de Publicaciones; Millcayac*; 7; 13. Pp. 367-388
- SACCONE, M.

- (2016). «La obligatoriedad de la educación media superior. Apuntes para pensar la experiencia mexicana». *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas UNLPam*, 13(13). Pp. 122-139. Disponible en: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.19137/an1309>
- (2019). «Nocturnidad en la educación secundaria técnica: análisis de una experiencia en la provincia de Santa Fe (Argentina)». *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(1). Pp. 109-123.
- (2020). *Experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza: un estudio socioantropológico en una escuela secundaria en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina)*. [Tesis de doctorado]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
- (2022). «Interrupción, intermitencia y recorte de la asistencia en la escuela secundaria». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1). Pp. 1-29. <https://dx.doi.org/10.11600/rlicsnj.20.1.4603>
- SAGASTIZABAL, M.A. (2000). Diversidad cultural y educación, en Sagastizabal, M.A; San Martín, P.; Perlo, C. y Pivetta, B., *Diversidad cultural y fracaso escolar: Educación Intercultural, de la teoría a la práctica*. IRICE (Conicet-UNR): Rosario
- SÁNCHEZ, S.
- (2004). «Experiencias juveniles en la pobreza». *KAIRÓS, Revista de Temas Sociales*, 8(14). Disponible en: <http://www.revistakairos.org/wp-content/uploads/Silvana-Sanchez.pdf>
- (2006a). «Jóvenes, estigmas y autoimágenes. Identidades en tensión desde la periferia urbana», en E. Achilli (Ed.) *Memorias y experiencias urbanas* (pp. 203-217). Rosario: UNR Editora.
- (2006b). *Juventud y conformación de identidad. Modos de grupalidad juvenil en ámbitos de pobreza y diversidad socio-cultural*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina.
- SANTILLÁN, L.
- (2007). *Trayectorias educativas y cotidianeidad. Una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad*. (Tesis doctoral). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4676>
- (2009). *Familias y escuelas: de responsabilidades, expectativas y demandas que cambian*. *Novedades Educativas*, Vol. 222, Buenos Aires
- (2010). «Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?». *Boletín de Antropología y Educación*, (1). Pp. 11-14. Disponible en: <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2014/05/Sinisi.pdf>
- (2012). *Quiénes educan a los chicos: infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos

- (2018). «Iniciativas escolares y el trabajo con la comunidad: aportes de la antropología para reflexionar el vínculo entre educación y contexto». *REA Revista Euroamericana de Antropología*, N 6. Pp. 75-85. Disponible en: DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/rea201867585>
- 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*, Año 2, N°3. Pp. 7-16.
- (2020). Sobre las obligaciones y los compromisos en torno a la escolaridad infantil en tiempos de "continuidad pedagógica". *Boletín de Antropología y Educación: Buenos Aires*. Año 9, Vol. 12. Pp. 17 – 19
- SCIOSCIOLI, S (2015) *La educación como derecho humano fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado Federal*. Buenos Aires: EUDEBA. ISBN: 978-950-23
- SIMONS, M. Y MASSCHELEIN, J. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SINISI, L. (1999). «La relación *nosotros-otros* en los espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización», en Neufeld, M.R (1999) *De eso no se habla*. Buenos Aires: Eudeba
- SINISI, L., MONTESINOS, M.P, Y SCHOO, S. (2009). *Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria*. Serie: La Educación en Debate N.º 6. Documentos de la DiNIECE. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- SIRONI, M Y SIRONI, O (2015) Las normativas legales del sistema educativo santafesino (1930-1973); en *Revista IRICE*, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación 28; 28; 6. Pp 63-86.
- SOUTHWELL, M.
- (2003). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente, el legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1966). En Puigrós (dirección), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1975-1983)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- (2009). «Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo», en Yuni, J. (Comp.) *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- (2012). *Entre Generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens.
- (2013). *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. 1 ed. Buenos Aires: Santillana.

SOUTHWELL, M. Y VASSILIADES, A.

(2013). «El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas». *Educación, Lenguaje y Sociedad*. ISSN 1668-4753 Vol. XI Nº11. Pp. 163-187.

(2023). (Coords.). *Formación y trabajo docente: Nuevas reflexiones sobre identidades, instituciones y prácticas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Ensenada: IdIHCS. (Ágora; 3). Disponible en: <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2250-2>

SUÁREZ, D.

(2007a). «Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares», en: Sverdlick, I. (Comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

(2007b). «El saber de la experiencia. Maestros, narrativas y nuevas perspectivas para la formación docente continua», en: Polo, P. y A. Verger (Comp.) *Globalización y desigualdades educativas*. Mallorca: Escola de Formació en Mitjants Didàctics.

(2010). «La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes», en Oliveira, D.A. y Martínez, D. (Comps.) *Nuevas regulaciones educativas en América Latina Experiencias y subjetividad*. Lima: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.

TEDESCO, J. C.

(1984). Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina. En Nassif-Tedesco-Rama, *El sistema educativo en América Latina*. Cepal-Unesco-Pnud-Kapelusz.

(1986). *Educación y sociedad en Argentina 1880-1945*. Buenos Aires: Solar.

(1971). *La educación argentina entre 1880 y 1930*. Historia Argentina Integral. CEAL. Vol. V. Buenos Aires.

TEDESCO, J. C Y TENTI FANFANI, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.

TENTI FANFANI, E.

(1995). «Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente». *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Buenos Aires. V. 4, Nº. 7. Pp.17-25.

(2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires-OEI.

- (2006). *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. 1 ed. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- (2007). «Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente». *Revista Educação & Sociedade*, Vol. 20, N.º 99, Brasil. Pp. 335-353.
- (2008). «La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural», en: Tiramonti, G., Montes, N. (Comps.) *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Manantial / Flacso.
- (2020). «Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas», en Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. 1 ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires, UNIPE, Editorial Universitaria.
- TERIGI, F.
- (2005). Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional. En Tedesco (comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- (2007). *Los formadores de docentes en el sistema educativo argentino. Estudio sobre perfil, trayectorias e inserción ocupacional de los docentes de la educación superior no universitaria de formación docente en base al Censo Nacional de Docentes 2004*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO sede regional Buenos Aires.
- (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación*, documento básico. 1 ed. Buenos Aires: Santillana.
- (2020). «Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido», en Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. 1 ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires, UNIPE, Editorial Universitaria.
- THISTED, S.
- (1997). *Condiciones de trabajo docente en escuelas que atienden a sectores populares. El caso el distrito de San Fernando*. Buenos Aires: IICE/UBA.
- (2006). “Niños, escuelas y políticas asistenciales. Una mirada desde el cotidiano escolar”. Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, Buenos Aires.
- THOMPSON, E.P. (1983). Prefacio. *De la formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Editorial Crítica.
- TIRAMONTI, G.
- (2001). *Modernización educativa de los '90'*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.



- (2003). «La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años 90». *Cadernos de Pesquisa*, Brasil. N.º 119. Pp. 71-83.
- (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- (2007). «Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia». *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1 (1). Pp. 81-107
- TIRAMONTI, G Y MONTES, G. (COMPS.) (2008). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial /FLACSO.
- TORRES LEAL, I.
- (2018a). «Espacio escolar e identidad cultural. Relato de un proyecto de extensión en la escuela San Juan Diego de la comunidad Qom de Rosario, Argentina». *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. XV, N°. 15. Pp. 1-27. Disponible en: DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2018-151507>
- (2018b). «Secundarias Interculturales Bilingües en la ciudad de Rosario: Críticas, debates y desafíos de una experiencia en proceso». *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*. Universidad Nacional de la Plata. Grupo de Estudios Sociales Marítimos; 11; 13. Pp. 1-8.
- TORRES LEAL, I.; VERA, M.R.; MALOD, G., Y ACHILLI, E. (2019). «Co-investigación y tradición etnográfica latinoamericana. Algunas experiencias actuales», ponencia publicada en *IV Seminario taller Red de Antropología y Educación: Tensiones entre lo público, lo privado y lo estatal en tramas educativas situadas, 2018*. Elena Libia Achilli [et al.]; compilado por M. R. Abate Daga; E. Rodríguez Rocha. 1a ed. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. Centro de Estudios Avanzados. Pp. 98-107
- TRINCHERO, H. (2010). «Los pueblos originarios en la formación de la nación argentina. Contrapuntos entre el centenario y el bicentenario». *Espacios de Crítica y Producción*, N° 43. FFyL, UBA. Pp. 106- 123.
- URBAITEL, P. (2005). «Rock, nocturnidad y manifestaciones gregarias juveniles: acerca de las representaciones de adolescentes escolarizados», en Sánchez, S. (Ed.) *El mundo de los jóvenes en la ciudad* (Pp. 39-52). Rosario: Ceacu Ediciones y Laborde Editor.
- VASSILIADES, A.
- (2011). «Posiciones docentes frente a la desigualdad educativa. Disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar». *Revista Del IICE*, (30). Pp. 73-88. Disponible en: <https://doi.org/10.34096/riice.n30.148>
- (2013). «Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: sobre vínculos pedagógicos construidos en torno de la "carencia" cultural y afectiva». *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 10 (20). *En Memoria Académica*. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9209/pr.9209.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9209/pr.9209.pdf)

- (2017). «Trabajo docente e inclusión educativa en tiempos de la asignación universal por hijo: posiciones, experiencias y sentidos en disputa». *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. N° 12, Vol. 1. Pp. 79-96
- (2020). «Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019)». *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 30(2). Pp. 11-20.
- VERA, M.R. (2014). *La mirada del niño en un contexto de relaciones interétnicas. Experiencias formativas de niños y niñas del barrio toba (municipal)*. (Tesis de Grado). Licenciatura en antropología; Facultad de Humanidades y Artes; UNR; Rosario
- VERA, R. (1988). «Orientaciones básicas de los Talleres de educadores». *Cuadernos de Formación Docente*, Universidad Nacional de Rosario.
- VILLARREAL M. C.
- (2014a). «Experiencias escolares de jóvenes toba (qom) en la ciudad de Rosario», ponencia presentada en *XI Congreso Argentino de Antropología Social*. UNR, Rosario, Argentina.
- (2015). *Jóvenes qom en la ciudad de Rosario. Experiencias educativas, procesos etnopolíticos e identitarios* (Tesis de Maestría en Antropología Social y Política). Buenos aires: FLACSO.
- (2021). «Interculturalidad, memorias indígenas y políticas públicas. Un avance en el estudio de las experiencias formativas de los maestros/as indígenas en la Provincia de Santa Fe», ponencia presentada en *XII Congreso Argentino de Antropología Social*. UNLP. Disponible en: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/133867/Documento\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/133867/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- VILLARREAL, M. C., GRECA, V., Y ACHILLI, E. (2018). «Políticas públicas e interculturalidad en Argentina. Un análisis de experiencias formativas Qom y Mocoví en distintos espacios de la provincia de Santa Fe», ponencia presentada en *56° Congreso Internacional de Americanistas*. Universidad de Salamanca, España.
- VIÑAO, B Y BACCHETTA, P (2021). «Entrevista a Gabriela Novaro», en Mariana García Palacios [et al.], *Educación en la diversidad: reflexiones antropológicas a un año de pandemia*; coordinación general de Patricia Ames; Elsie Rockwell; Noelia Enriz. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- VIÑAO FRAGO, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.
- ZELMANOVICH, P (2020). «Deseo de saber: haciendo zoom en lo emergente», en Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la*

*emergencia, el compromiso y la espera*. 1 ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires, UNIPE, Editorial Universitaria.

YANNOULAS, S.

(1994). "Acerca de cómo las mujeres llegaron a ser maestras (América Latina, 1870-1930)", en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Vol 73, Nro 175. Brasilia.

(1996). *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Buenos Aires: Kapelusz.

(1997). Maestras de antaño: ¿mujeres tradicionales? Brasil y Argentina (1870-1930). En G. Morgade (Ed.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

ZIEGLER, S.

(2003). «Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años '90 en Argentina». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, DF. Vol. 8, N° 19. Pp. 653-657.

(2008). «Los docentes y la política curricular argentina en los años 90». *Cuadernos de Pesquisa*, Vol. 38, N.º 134.

(2016). Introducción. Dossier. En *Propuesta Educativa* N°45- Año 25- Vol. 1. Argentina: FLACSO. Pp. 6 -9.

ZIPEROVICH, R. (1992). «Memorias de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década del 10, la del 20 y primeros de 1930». En Puiggrós, A. (Dir.) *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.

## ARCHIVOS DE VIDEO

BAEDUCACIÓN (6 MAYO DE 2020). "Inés Dussel- Videoconferencia". [Archivo de video]. La Formación Docente Hoy: entre atender la emergencia y pensar nuevos horizontes. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=UIPfzJ9qL0o&t=1725s>

CANAL ISEP (9 DE SEPTIEMBRE DE 2020). "Conversatorio virtual con Jan Masschelein, Jorge Larrosa e Inés Dussel | ISEP. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=LeBAyoKxFaY>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

(21 DE MAYO DE 2020a). "Jornadas Nacionales de Formación Docente. Apertura y primera mesa" [Archivo de video]. Panel de apertura: "¿Reinventar la escuela? ¡Reivindicar la escuela! Reflexiones desde una perspectiva histórica". Exponen: Rockwell, E y Caruso, M. Modera Arata, N. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=b-ar2w23QU4>

- (21 DE MAYO DE 2020b). *“Jornadas de Formación Docente. Inés Dussel y Flavia Terigi”*. [Archivo de video]. Mesa panel: "El desafío político de continuar enseñando con sentido inclusivo. Las prácticas en contextos de distanciamiento". Exponen Dussel, I y Terigi, F. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=pZYGWi7nHQM&t=1223s>
- (22 DE MAYO DE 2020c). *“Jornadas Nacionales de Formación Docente”*. [Archivo de video]. Mesa panel: “Escuela y derechos en cuarentena: perspectiva de género, abordaje de la ESI y prevención de las violencias”. Exponen: P. Fainsod; Melgarejo, M. Modera: A. Birgin. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=JbE\\_fU7WI1I](https://www.youtube.com/watch?v=JbE_fU7WI1I)
- (13 DE AGOSTO DE 2020d). *“Desigualdad de género, organización social de los cuidados y política educativa”*. [Archivo de video]. Eje 1: Estado, derecho a la educación y justicia social. Exponen: Batthyány, K; Morgade, G; Rodríguez Martínez, C; Goncalves Lima, C. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=liakaSdGohQ>
- (14 DE AGOSTO DE 2020e). *“Mesa central”* [Archivo de video]. Conferencia Internacional: “Desigualdades y políticas públicas: debates a partir de la pandemia”. Exponen Puiggrós, A y Anderson, G. Modera J. Assael. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=2bNZYqxCjbM>
- (19 DE NOVIEMBRE DE 2020f). *III Jornadas de Formación Docente”* [Archivo de video]. Mesa Panel: “Cartografías de la educación en tiempos de pandemia: los aportes de la investigación”. Exponen: Diker, G; Leal, M; Feldfeber, M; Ojeda, M; Duhalde, M. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=7VhIAdU83-w>
- SUTEBA PROVINCIA (8 DE MAYO DE 2020). *«Flavia Terigi en Docentes Conectadxs - 07-05-20»* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=QoC3SKV7N8o&t=20s>
- UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
- (24 de abril de 2020a). *Ciclo internacional de conversatorios: Educación y humanidad en tiempos de pandemia. Perspectivas multisituadas*. [Archivo de video]. Conversatorio virtual N°1. Southwell, M. y Batthyány, K. Facebook. <https://www.facebook.com/152642552902/videos/1091536211218126>
- (30 de abril de 2020b). *“Ciclo internacional de conversatorios: Educación y humanidad en tiempos de pandemia. Perspectivas multisituadas”*. [Archivo de video]. Conversatorio virtual N°3: Hacer escuela en contextos de pandemia. Exponen: Surian, Martínez Bonafé y Friedrich. Facebook. <https://www.facebook.com/152642552902/videos/1100887930276016>
- (5 de mayo de 2020c). *“Ciclo internacional de conversatorios: Educación y humanidad en tiempos de pandemia. Perspectivas multisituadas”*. [Archivo de video]. Conversatorio virtual N°4:

Posiciones docentes frente a la pandemia. Exponen: P. Imen; L.; Bonilla Y G. Walder.  
Facebook.

<https://www.facebook.com/universidaddeantioquia/videos/2728493607423239>

## FUENTES DOCUMENTALES

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2007):

Resolución N.º 30/07 Anexo I: Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina. Disponible en: <https://des-tuc.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2021/06/Res.-CFE-30-07-Anexo-1.pdf>

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2020):

Resolución N.º 363/20. Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_363\\_cfe\\_y\\_anexos.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_363_cfe_y_anexos.pdf)

Resolución N.º 364/20. Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_cfe\\_364\\_y\\_anexo.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_364_y_anexo.pdf)

Resolución N.º 367/20. Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_cfe\\_367\\_y\\_anexos.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_367_y_anexos.pdf)

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2021):

Resolución N.º 386/21. Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_cfe\\_386\\_-\\_if-2021-12986679-apn-sgcfeme.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_386_-_if-2021-12986679-apn-sgcfeme.pdf)

Resolución N.º 387/21. Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_cfe\\_387\\_-\\_if-2021-12986880-apn-sgcfeme.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_387_-_if-2021-12986880-apn-sgcfeme.pdf)

Resolución N.º 397/21. Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/rcfe\\_397-21.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/rcfe_397-21.pdf)

Resolución N.º 398/21. Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/rcfe\\_398-21.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/rcfe_398-21.pdf)

Resolución CFE N.º 400/21. Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/rcfe\\_400-21.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/rcfe_400-21.pdf)

Resolución CFE N.º 404/21. Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_cfe\\_404\\_21\\_organized\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_404_21_organized_0.pdf)

LEY DE EDUCACIÓN COMÚN N.º 1.420 (1884). Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>.

LEY DE TRANSFERENCIA DE SERVICIOS EDUCATIVOS DE NIVEL MEDIO Y SUPERIOR NO UNIVERSITARIO N° 24.049 (1992). Buenos Aires: Boletín Oficial de la República Argentina.

LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN N°24.195 (1993). Buenos Aires: Boletín Oficial de la República Argentina.

LEY DE GARANTÍA DEL SALARIO DOCENTE Y 180 DÍAS DE CLASE N° 25.865 (2004). Buenos Aires: Boletín Oficial de la República Argentina.

LEY DEL FONDO NACIONAL DE INCENTIVO DOCENTE N°25.919 (2004). Buenos Aires: Boletín Oficial de la República Argentina.

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N.º 26.206 (2006). Disponible en: [http://www.mcy.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.mcy.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)

LEY DE FINANCIAMIENTO EDUCATIVO N° 26.075 (2006). Buenos Aires: Boletín Oficial de la República Argentina.

LEY DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL N°26.150 (2006) Buenos Aires: Boletín Oficial de la República Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2020). Resolución N° 108/20. Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE SANTA FE (2020):

Circular N° 003/20. Disponible en: <http://www.amsafebelgrano.com.ar/wp-content/uploads/2020/03/Circular-003-2020.pdf>

Circular N° 004/20. Disponible en: <https://www.amsafelacapital.org.ar/files/Circular-004-2020.pdf>

Circular N° 005/20. Disponible en: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/circulares/#>

Circular N° 009/20. Disponible en: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/circulares/#>

Circular N° 010/20. Disponible en: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/circulares/#>

Circular N° 015/20. Disponible en: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/circulares/#>

Circular N° 016/20. Disponible en: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/circulares/#>

Circular N° 017/20. Disponible en: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/circulares/#>

Circular N° 022/20. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/485146797/Circular-N-022-20-Ministerio-de-Educacion-de-Santa-Fe>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE SANTA FE (2021):

Circular N° 001/21. Disponible en: <http://www.amsafebelgrano.com.ar/wp-content/uploads/2021/02/Circular-N%C2%B0-001-2021.pdf>

Circular N° 004/21. Disponible en: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/circulares/#>

Circular N° 007/21. Disponible en: <https://isp4-sfe.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2021/05/Circular-007-2021.pdf>

Circular N° 020/21. Disponible en: <https://www.lt10.com.ar/multimedia/doc1626984746304.pdf>

Resolución 0112/21. Disponible en: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/circulares/#>