

Forestello, Carolina Laura

Sánchez, María Florencia

Historia institucional Escuela N° 462 “Joaquín V. González”

Licenciatura en Educación

Fecha: 26/02/2025

Obra bajo Licencia:



[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)

Cita recomendada: Forestello, C.L.; Sánchez, M.F. (2025). *Historia institucional Escuela N° 462 “Joaquín V. González”* [Trabajo final de grado]. Universidad Nacional de Rafaela



UNRaf

UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA

Universidad Nacional de Rafaela - Secretaría académica

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

Trabajo integrador final

TÍTULO DEL TRABAJO: HISTORIA INSTITUCIONAL ESCUELA N° 462 “Joaquín Víctor González”.

*LÍNEA DE ANÁLISIS: Análisis Institucional y Construcción de subjetividades.
Docentes a cargo: Dionisio Cecilia, Macera Irene.*

Integrantes:

Forestello, Carolina Laura

forestellocarolina@gmail.com

Sanchez, María Florencia

maflorzanches@gmail.com

Fecha de entrega: 12/02/2.025

ÍNDICE

1. Introducción.....	3
2. CAPÍTULO I.....	5
2.1. Ámbito de la práctica.....	5
2.2. Historia Institucional.....	8
2.2.a- Prehistoria.....	10
2.2.b- Historia.....	13
2.2.c- Prospectiva.....	19
3. CAPÍTULO II.....	24
4. Reflexiones finales.....	28
5. Referencias bibliográficas.....	30

1. Introducción

El siguiente análisis tiene el objeto de recuperar y resignificar referentes teóricos trabajados en la materia “Las Prácticas como Objeto de investigación” para reconstruir los procesos que dieron origen y los que aún continúan sosteniendo a la Escuela N° 462 “Joaquín Víctor González” en la localidad de Moisés Ville.

Por eso, tal análisis comprende la historia institucional y las prácticas de los actores que la constituyen.

Primeramente, nos resulta necesario delimitar conceptos específicos que nos acompañarán a lo largo de todo el recorrido. Comenzando por el concepto de Institución y los aportes de Lucia Garay, quien afirma que la escuela se constituye como una, en tanto es “un modo particular histórico de organizar la educación; un modelo de formación humana”. En este sentido, la escuela es una institución educativa hegemónica de la modernidad que fue expandiéndose, haciéndose “universal y planetaria” (Garay, 2000).

Agrega, además, que el Establecimiento, con su organización, sería el escenario concreto donde la institución (las instituciones) toman cuerpo. La escuela como institución, como configuración de representaciones, se materializa en la “institución- establecimiento”. El establecimiento, las prácticas cotidianas y las representaciones mentales de los individuos serían las instancias más singulares de “concretización” de las mismas.

Metodológicamente, y a los fines de la investigación diagnóstica, el establecimiento es una unidad de análisis. Allí aparecen todas las instancias de lo “Institucional”, desde la sociedad a los sujetos cuyas prácticas las producen, las reproducen y las cambian. “Una institución es en realidad, un producto instituido. Ha estado precedida de un proceso de constitución al que llamamos institucionalización.” (Garay, 2000) La institución es un proceso en sí, y a la vez, tres componentes: instituido, instituyente, e institucionalizado.

Por otro lado, consideraremos también en nuestro análisis, que una institución para ser engendrada supone otras instituciones, las cuales serán nombradas, ya que las mismas, nacen y se institucionalizan en oposición o complementariamente.

Podemos afirmar que, continuando con los aportes de la autora antes mencionada, nuestra acción será reconstruir la historia de creación de la escuela historiografiando los hechos que culminaron con la inauguración de la misma; y dando cuenta de los grupos, sectores o personas que participaron en la creación. Esto es, de sus ideas, demandas y luchas internas, ya que esto configura a su vez la identidad institucional.

“Tanto en el plano de la historia, en tanto ordenamiento objetivo de los acontecimientos, como la historización, ordenamiento subjetivo de los acontecimientos, lo que interesa es el “sentido” de los sucesos en su relación con los contextos que los producen (historia) y el sentido del reconocimiento y la significación de esos sucesos en relación con la subjetividad de los actores implicados” (Garay L. 2000).

Para eso, materializaremos datos en un documento que permite analizar retrospectivamente la evolución de una organización, identificando los momentos de cambio. Esto facilita la organización documental y la gestión de cada escuela. Así, el tiempo y la vivencia temporal en sus dimensiones de pasado, presente y futuro se presentan como uno de los puntales sobre los cuales se estructura el funcionamiento de la organización.

Por consiguiente, organizaremos tal análisis en dos capítulos. En el capítulo I, diferenciarémos dos momentos. El Primero caracterizará el contexto, en tanto espacio temporal específico, en el cual se desenvuelven las prácticas docentes y sus protagonistas. Este análisis tiene un gran valor ya que nos acerca al contexto donde está la escuela y nos permite definir las características de su “mandato social”. Su interés radica, además, en que dicho lugar cuenta con un origen particular que lo distingue de cualquier otro, al ser la primera Colonia Judía fundada en Latinoamérica.

Mientras, por otro lado, en el segundo momento, desarrollaremos la Historia Institucional de la escuela en cuestión, considerando la bibliografía específica y contemplando la historización de la organización en el marco de la localidad en la que está inserta.

Continuando, en el capítulo II, llevaremos adelante un análisis crítico de las prácticas docentes en el marco del objeto de estudio (Historia institucional).

Para finalmente arribar a la síntesis de las principales ideas de cada capítulo que nos permitieron construir la historia institucional, desde sus orígenes, transitando los procesos de cambios y permanencias, incluyendo las voces de sus propios protagonistas, con fuerte subjetividad y condicionados por su ámbito espacio temporal. Esto es, no sólo una recolección de datos sino también la construcción de la identidad escolar.

Para lograrlo, nos servimos de las experiencias, testimonios y voces críticas y retrospectivas de sujetos que transitan o transitaron la dinámica institucional, que en este caso, fueron recuperadas de entrevistas realizadas a diferentes actores institucionales en la materia “Análisis Institucional”, ya que conjuntamente con características de la localidad e institución y el fundamento teórico de la mano de autores como Lidia Fernandez y Lucia Garay se transforman en el sustento de nuestro análisis.

2. CAPÍTULO I

2.1- Ámbito de la práctica

Para comenzar, en este primer capítulo, delimitaremos social y espacio temporalmente, el ámbito y/o lugar en el cual se configura la escuela como institución. Sabemos que, considerando los aportes de Fernández, para analizar una determinada institución, “se debe tener en cuenta que cada establecimiento institucional configura un ámbito en donde se reproduce una parte de la configuración social general y en donde se generan formas peculiares de

organización e instituciones singulares que las legitiman y las garantizan". (Fernández, 1.998, p.81.).

Por consiguiente, la Escuela N° 462 está inserta en Moisés Ville. Esta localidad está ubicada en el centro-oeste de la provincia de Santa Fe, en el Departamento San Cristóbal, a 170 Km de la capital provincial. Las rutas de acceso son la Ruta Provincial 271S, RP 76S, RP 13, RP 80S, Ruta Nacional 34 y RP 280S. No hay datos sobre la población de Moisés Ville, Santa Fe, en el Censo realizado en el 2.022, pero, de acuerdo con el Censo del año 2.010, contaba con 2.425 habitantes. En tanto núcleo urbano de la colonia del mismo nombre establecida a partir del año 1889 con pobladores provenientes de la región de Podolia, en la actual Ucrania, constituye la primera colonia agraria con población judía establecida en América del Sur. Si bien en la actualidad la población descendiente de colonos judíos se encuentra en el orden del 10% del total, un conjunto de bienes, tanto materiales como inmateriales, constituyen un valioso patrimonio cultural que testimonia su origen y le otorga una identidad particular que distingue a Moisés Ville de otros pueblos de la Pampa argentina.

Cuenta con varias instituciones de carácter público, entre ellas: comuna, museo, biblioteca, hospital, iglesia cristiana, club deportivo, destacamento policial, bancos, dos escuelas primarias y dos escuelas secundarias. Entre su patrimonio arquitectónico vinculado a la inmigración judía, cabe citar tres sinagogas, el Centro Kadima, la Biblioteca Barón Hirsch, la escuela hebrea, el hospital, la Academia de Maestros Hebreos y el Cementerio, el primero israelita del país.

Observada en perspectiva, la trascendencia histórica radica en su carácter fundacional, en tanto primera colonia agrícola judía que logró arraigarse y perdurar en el país, deviniendo de inmediato en fuente de inspiración para el emprendimiento colonizador del Barón. También se la conoce como 'La Jerusalem Argentina', por cuanto los cinco mil judíos que residían en la zona durante la primera mitad del siglo XX conformaban un verdadero islote étnico en medio de la pampa, en el que se multiplicaban las sinagogas, las bibliotecas, las expresiones culturales y las escuelas judías, y en cuyas calles se hablaba más el ídish.

En la revista del Centenario de Moisés Ville destacan ... “Moisés Ville no posee acta de fundación. No fue fundada sino asentada por un grupo de israelitas pioneros del trabajo agrícola, luego de las Fiestas de las Cabañas (Sucot), a fines de octubre de 1.889 aproximadamente. ” (Rev. del Centenario, año 1989)

El pueblo tuvo su auge entre las décadas de 1.920 y 1.950: aumentaba la población, en la que predominaba ampliamente la comunidad judía, funcionaban cuatro sinagogas, se habilitaron dos bibliotecas, la sala de la Asociación Kadima, la Escuela Hebrea, el Seminario de Maestros Hebreos y la residencia para estudiantes. Se leía en castellano, idish, hebreo, inglés, francés y ruso. Un hecho sociocultural importante fue el surgimiento del mutualismo, con la cooperativa “La Mutua Agrícola”, inspirado tal vez en las prácticas de solidaridad comunitaria que provenían de los shtetl de origen.

Ante un nuevo contexto tanto en Argentina como en el mundo, entre las décadas de 1.930 y 1.940 comenzó un veloz proceso de urbanización. Los agricultores, capitalizados, enviaban a sus hijos a estudiar a las ciudades, donde encontraban además posibilidades de ascenso económico y de integración social en casas de la clase media, así como las sinagogas, las bibliotecas y los lugares de estudio para los niños. A pesar de su reducido número, los inmigrantes judíos fueron sumamente prolíficos en la fundación de estas asociaciones. Entre las décadas de 1.950 y 1.960 continúa ese proceso de abandono de los campos, ya que la modernidad y la estabilidad económica llevaban a los colonos a instalarse en las ciudades. Si para 1.940 en las colonias de la JCA había 3.609 colonos, en 1.970 había sólo 2.000. La población judía en actividades agrícolas se redujo notablemente; a fines de los años 1.970 los pueblos comienzan a experimentar una importante migración. Como contrapartida a este proceso de abandono del pueblo por buena parte de los descendientes de los colonos judíos, en la década de 1.980 se organizan los primeros museos de las excolonias y en la década siguiente los vecinos promueven la patrimonialización de sinagogas, cementerios y teatros, fomentando la actividad turística en estas ciudades.

El trazado urbano inicial de Moisés Ville combina componentes de la tradición local, básicamente una cuadrícula, con aportes propios del grupo de colonos. “Se

concluye que el trazado urbano original de Moisés Ville constituye un ejemplo excepcional de intercambio entre grupos culturales, ya que combina componentes provenientes de una tradición de 300 años de fundaciones urbanas en el continente americano con tradiciones propias de la comunidad fundadora, provenientes de los shtetl de la Zona de Residencia en el entonces Imperio Ruso. Si bien la evolución de la localidad a lo largo del siglo XX produjo algunas modificaciones y la extensión de la planta urbana original, en especial hacia el este, los rasgos esenciales del trazado original son aún legibles en un sector del pueblo” (Conti, Año 2021).

En 1999, el pueblo ha sido declarado patrimonio histórico de la Nación, y la sinagoga de Brener, monumento histórico. En este contexto, se encuentra enmarcada la escuela N° 462, Joaquín Víctor González.

2.2- Historia institucional:

Habiendo descrito y especificado el ámbito en el que se encuentra el Establecimiento, continuaremos por el desarrollo de la historia institucional. Ésto nos lleva a narrar sobre su origen, observar los momentos de cambios que allí tuvieron lugar y, sobre todo, nos lleva a interrogarnos. Para algunos autores como Fernández, escribir o hablar sobre historia institucional es referirse a la “historia tal como puede ser reconstruida por un observador externo a través del análisis de documentos y testimonios, como también a la historia, registrada en la cultura y la vida cotidiana de la institución” Fernández, L. (1998, pág. 85). Además, considera que conocer la “historia particular de un establecimiento” se transforma en una pieza clave y “no todavía suficiente” en lo escrito sobre análisis institucional, ya que otros aspectos han sido de mayor interés para los investigadores. Aunque aclara que estos “aspectos y hechos” toman sentido a la “luz de la historia institucional”.

Por su parte Garay, L. quien comparte con la autora anterior el mismo interés por conceptos, teorías institucionales y “transposiciones al campo institucional de la educación” deposita en ésta la “función transhistórica”, permitiéndonos un especial análisis de institucionalización en la Argentina desde el arribo con la “colonización inmigrante”.

Pero su mayor aporte a nuestro trabajo radica en la invitación a pensar la “Historia institucional” de una escuela. “Tanto en el plano de la historia, en tanto ordenamiento objetivo de acontecimientos, como en la historización, ordenamiento subjetivo de los acontecimientos, lo que interesa es el "sentido" de los sucesos en su relación con los contextos que los producen (historia) y el sentido del reconocimiento y la significación de esos sucesos en relación con la subjetividad de los actores implicados”. (Garay., 2000)

Para aproximarnos a esta construcción de “algo más que una simple cronología de sucesos” nos valemos de las fases: prehistoria, historia y prospectiva propuestos por la autora Garay, L. (2000) y que algunos investigadores coinciden en desagregar como: (Fernández, L. 1993; Marolla, 1987). Organizando así este subapartado del capítulo I.

En la Prehistoria “historiografaremos” el contexto socio-político. Por consiguiente, los hechos en el cual se originó la Escuela N° 462 “Joaquín V. González” en la localidad de Moisés Ville. Tanto a nivel nacional, como aquellos que se dieron a nivel provincial, y por ende, las “demandas sociales” que crearon las condiciones para su surgimiento. Los principales insumos para lograrlo son: un libro de historia argentina de Romero Luis Alberto; páginas web que nos aportan datos sobre el contexto provincial de esos periodos; revistas y archivos sobre el centenario de Moisés Ville.

En la Historia como nos propone la autora Garay, L. (2000) en su escrito “Algunos conceptos para analizar instituciones educativas” analizaremos aquellos “ordenamientos cronológicos objetivos de la realidad pasada” desde sus orígenes pero en búsqueda constante de “registros de experiencias curriculares, metodológicas, institucionales, de producción, etc. que se hubieran realizado en el establecimiento” y cuyo criterio de lógica es la subjetivación para estar ante la “historización” de la institución y de la propia historia. Considerada por la autora como la “historia viva”. Aquí usaremos como fuente de datos la revista elaborada para el Centenario de la escuela y algunas citas de entrevistas realizadas a docentes para la materia de “Análisis institucional”.

Finalmente, en la tercera fase de análisis “Prospectiva” nos aventuramos a narrar cómo algunos actores escolares perciben y se ubican en la “temporalidad” sin obviar sus luchas, miedos, deseos y percepciones con respecto a la escuela. Tomados exclusivamente de las entrevistas realizadas a los docentes para la materia “Análisis Institucional”.

2.2.a- Prehistoria:

La revista del centenario del pueblo en la que está inserta la escuela en la introducción al capítulo “En los comienzos” nos dice: “La historia no son hechos en sí sino la compilación y la interpretación de los mismos...” Es nuestro deseo en este apartado tomar algunos hechos e interpretarlos en función de comprender qué procesos se dieron a nivel nacional, provincial y local que pudieron desencadenar el origen de la escuela “Joaquín V. Gonzalez”.

Ésta tiene como año de origen 1922. Contexto nacional en el que transcurrían gobiernos radicales. Específicamente, en el año de fundación de la escuela, comenzaba su presidencia “Marcelo Torcuato de Alvear”, quien fue el segundo Presidente de la línea política antes nombrada. En palabras de Luis Alberto Romero, la Argentina estaba “embarcada” en lo que los contemporáneos llamaban “El Progreso”, pero con un contexto mundial que “modificó” la realidad, como fue el de la situación de posguerra. “Las condiciones sociales, que ya eran complicadas en el momento de su estallido, se agravaron luego por las dificultades del comercio exterior y de la retracción de los capitales: en las ciudades se sintió la inflación, el retraso de los salarios reales y la fuerte desocupación. La guerra perjudicó las exportaciones de cereales, y particularmente las de maíz y en las zonas rurales agravó la situación ya deteriorada de los chacareros y también la de los jornaleros”. (Romero L.A, 1994, pág. 39) Más allá de las dificultades este hecho contribuyó a que maduraran los cambios profundos que se venían dando en la sociedad argentina. Romero (1994) destaca dos de ellos: la reanudación de la inmigración y la nacionalización de la población. “Los hijos argentinos ocuparon el lugar de los padres extranjeros, las asociaciones de base étnica empezaron a retroceder frente a otras en la que la gente, sin distinción de origen, se agrupaba para actividades

específicas y la “Cuestión Nacional”, que tanto preocupó en el Centenario, empezó a desdibujarse. La acción sistemática de la escuela pública había generado una sociedad fuertemente alfabetizada y nacionalizada ". (Romero L.A, 1.994, pág. 46)

En materia educativa los cambios bajo estos gobiernos estuvieron enmarcados en mejorar la infraestructura escolar educativa a partir de la creación de nuevos edificios e invertir en mejoras para los ya existentes. Creación de condiciones para que se genere un aumento de la matrícula escolar y se invirtió en la creación de institutos para la formación de docentes. Estos avances se materializan en políticas educativas como la “Ley 1.514 de Educación Común” (1.916); está estableció la educación primaria obligatoria y gratuita para todos los niños argentinos. Otra política es la ampliación de la educación secundaria, el fomento de la educación técnica, con la creación de escuelas de esta modalidad y promoción de la educación vocacional para preparar a los jóvenes para el mercado laboral”.

El contexto provincial no estuvo exento de la “Era de los gobiernos radicales”, justamente la provincia era gobernada por uno de ellos, el abogado Mosca Enrique, representante de la Unión Cívica Radical Unificada y quien años posteriores fue propuesto como Vicepresidente de la Nación bajo la candidatura de Marcelo T. de Alvear. “En este período son importantes los logros en materia social; la ampliación y modificación del sistema educativo; los conflictos urbanos y rurales, como el Grito de Alcorta o los de La Forestal y los movimientos obreros en la ciudad de Rosario, epicentro de reclamos de los trabajadores; también la reforma constitucional de 1921 y la creación de la Universidad Nacional del Litoral”. (Material extraído de <https://documentos.atesantafe.com.ar/historia-de-santa-fe>)

Finalmente, en el contexto local nos encontramos con un pueblo “Joven”. Solamente habían transcurrido treinta y tres años desde que el Gobernador de Santa Fe José de Galvez bajo directivas de Pedro Palacios, cumpliera con lo acordado en el contrato de destinar una fracción de tierras a un grupo de israelitas pioneros ... “A fines de noviembre o principios de diciembre -no se puede precisar con exactitud- el grupo recibió la visita de Pedro Palacios quien según lo expresado por el administrador Hurwitz a los colonos, venía a “fundar oficialmente el futuro centro de la colonia” que ya estaba instalada. Lo recibieron con pan y sal como era costumbre

hacer con las visitas. El rabino Aragón Goldman -el guía espiritual del grupo- lo agasajó con un discurso en idish que fue traducido por Hurwitz. Palacios les reiteró sus promesas de proporcionarles ayuda y les comunicó sus proyectos de urbanización; para ello fue que le pidió a Goldman que le sugiriera el nombre del nuevo pueblo. Desde entonces quedó bautizado Moisés Ville”- Fragmento extraído de la revista del Centenario del Pueblo.

Con esta promesa en pie, no bastaban más que once años para que la educación primaria pública sea una realidad en el lugar. Mientras transcurrieron estos, la revista del centenario habla de la creación de edificios típicos de estas culturas como son la “Sinagoga” que mantuvo en su núcleo inicial una incidente actividad cultural y en 1.909 conciben la idea de fundar una sociedad cultural que nombran “Kadima” (adelante, en hebreo). También se pueden leer en la revista datos relevantes sobre cómo mantenían la educación de sus descendientes: *“La educación primaria tenía lugar en escuelas integrales, edificios de dos aulas situadas unas en Bialystok unos 5 km al este de Moisés Ville y en Santa Elena o Wavelberg unos 8 km al noroeste. Ambas escuelas fueron construidas por la J.C.A, la que también contrataba los maestros -dos en cada escuela-. Un docente dictaba las materias que figuraban en los programas del Consejo Nacional de Educación. El otro enseñaba a Idish Hebreo y Talmud Torah de acuerdo a los requisitos de la tradición. La enseñanza cubría el día completo”.* (Fragmento extraído de la revista del Centenario del Pueblo. Año 1989).

Esto evidencia el carácter nacionalizador como también el compromiso social reinante en la propia cultura.

Posteriormente, por resolución y entrega del Gobierno Nacional al Provincial en 1.910 se funda la Primera Escuela Pública en la colonia, correspondiente a la escuela N° 6.054 “Vicente López”. Destacando que la inscripción inicial fue de 126 alumnos, funcionando solamente 1° y 2° grado con cuatro sesiones en total y en un local arrendado poco cómodo.

Aproximadamente doce años más tarde de este hecho, en 1.922, nace la 2° escuela pública en el poblado judío, la escuela N° 462 “Joaquín V. González”. La revista del centenario destaca como motivo de su fundación la “apremiante” necesidad de

escolarizar hasta 6° y resalta: “...Desde su primer año completó su escolaridad desde el primero hasta el 6° grado con todo el personal docente”.

Analizando la información recabada y uniendo algunos puntos de la historia, podemos “entender” que el origen sociopolítico de la escuela que nos concierne se debe en primer lugar, a la necesidad de contar con más años de escolaridad primaria; en segundo lugar, al proceso de “auge” poblacional que vivió Moisés Ville entre los años 1920 - 1950; y en tercer lugar, respondió a políticas educativas orientadas a la nacionalización de inmigrantes extranjeros.

Es por esto que previo a conocer estos hechos históricos nos preguntamos: ¿por qué en una localidad pequeña de 2.445 habitantes había dos escuelas primarias? A lo que arribamos como respuesta, que corresponde a la institucionalización, denominado por la autora Garay como uno de los tres planos de dicho proceso, para con la sociedad y la etapa histórica. (Garay L. 2000)

2.2.b- Historia:

En este apartado nos vemos en la difícil tarea de elegir dos caminos: por un lado, poder contarles cronológicamente cómo se sucedieron los directores años tras años. Pero consideramos que este camino no tiene sentido alguno, más que el registro de nombres vacíos de datos. Por lo que tomamos el difícil recorrido de entender la “historia viva” de nuestra escuela. Para ello comprendimos que al momento de leer la revista del centenario de la escuela estábamos frente a registros subjetivos sobre diferentes proyectos basados en consensos que lograron instituirse para dar respuestas a diversos cambios, como, por ejemplo, el diario de experiencias pedagógicas que realiza la escuela. Además, contamos con entrevistas actuales y material de archivo textual.

Para comenzar, es importante remitirnos nuevamente a sus orígenes plasmados en diferentes portadores textuales. La escuela fue creada en 1922 como escuela fiscal, a pedido del pueblo, por mediación del escribano Isaac Saltzman y con el auspicio del inspector escolar Jose V. Oroño. Cabe aclarar que esta información es relevante para la organización escolar ya que, por un lado, muchas familias de judíos, en los orígenes de la misma, la eligen para que sus niños puedan realizar doble

escolaridad. Por la mañana asistían a la Escuela Pública Primaria “Joaquín Víctor González” y por la tarde cursaban en la escuela Hebrea; y por otro lado, hay que tener presente que las organizaciones, especialmente las educativas, suponen una estructura particular, encuadradas en un recorte espacio temporal y con una determinada ubicación geográfica, que implica relaciones entre sujetos (roles y funciones instituidas para el logro de determinados fines), siempre atravesados por sentidos y significados que se instituyen dentro del mismo contexto.

Una de las docentes con mayor antigüedad y además habitante de la localidad con una gran nostalgia y cariño nos relataba... *“El pueblo donde se encuentra nuestra escuela es un pueblo con mucha historia. Es el primer pueblo judío de Argentina ... entonces debido a esto tiene características particulares que no tienen otros pueblos de la zona... a esta institución antes concurrirán muchos alumnos judíos y ahora el pueblo ya perdió casi toda la población judía quedando alrededor del 5% con esas costumbres. Y bueno nosotros conservamos algunos alumnos judíos de nuestra matrícula” ...*

Siguiendo el relato anterior se suma el de la directora, *“es un pueblo portador de mucha historia y trayectoria cultural y a la vez muy pobre en recursos. El cúmulo cultural pertenece a un grupo de grandes adultos, mientras que el resto queda muy aislado de esa propia historia. La mayoría vive del asistencialismo y con escasos recursos, con falta de asesoramiento en todo lo relacionado a la mejora de su calidad de vida. Acostumbran más bien a involucrarse poco en aspectos comunitarios y si lo hacen, siempre son las mismas personas. Hay poco compromiso para colaborar en situaciones generales de la comunidad. Desde la escuela se intenta ir transmitiendo el legado cultural y brindando herramientas”.*

El primer director con el que contó fue Cornelio Andino. Tuvo carácter vocacional en orientación científica pedagógica con finalidades hortícolas, comerciales, economía doméstica y manualidades.

Con el paso del tiempo, la escuela vio la necesidad de ampliar el edificio y contar con un edificio propio, concedido en 1925. En 1926 crearon el cargo de vicedirector,

el 1927 recibió su epónimo inspirado en un prominente político, historiador, educador, filósofo, jurista y literato argentino. Como hechos significativos que se dieron a lo largo del tiempo se destaca: En el año 1934 fundaron en la institución la Asociación Cooperadora siendo su primer presidente el Sr. Moisés Blumenfeld; en 1956 se crea el Jardín de infantes, que dirigió la Sra. Margarita Roitberg de Rabinovich durante muchos años. Por su iniciativa también fue creado el Club de Madres (1957).

En la actualidad cuenta con una trayectoria de casi 103 años, un edificio compartido con dos instituciones: E.E.M.P.A. “Escuela de Enseñanza Media para Adultos” y C.E.P.A. “Centro de estudios para adultos”. En cuanto a la organización institucional y pedagógica, la institución cuenta con los cargos de Directora, Vicedirectora y secretaria. En general, un personal de 30 adultos entre docentes y asistentes escolares. Alberga niños y niñas desde nivel inicial (sala de cuatro y cinco años), nivel primario (Con 7 divisiones). Alrededor de 150 alumnos asisten a diario a la escuela. Los docentes que trabajan en la misma son provenientes de la localidad de San Cristóbal y algunos pocos habitan en Moisés Ville. Su jornada actual es de 7:45 h a 14:40 h segundo ciclo y séptimo grado; y 12:30 h a 17:30 h primer ciclo; mientras que N.I. ingresa de 13:15 h a las 16: 45 h. Cuenta con servicio de copa de leche y comedor escolar. En el año 2022 celebró sus 100 años, hecho de gran importancia para toda la comunidad educativa, por mantener tanto el edificio en condiciones adecuadas como su continuidad en el aspecto pedagógico.

Dentro del marco de los festejos de los cien años, se reconoció a Rosa Tarlovsky de Roisinblit, vicepresidenta de Abuelas de Plaza de Mayo, como personalidad destacada del pueblo y la escuela, donde realizó parte de su educación primaria, asignándosele, además, su nombre al patio escolar.

Por otro lado, actualmente, existe un constante vínculo de interacción con las instituciones de la localidad, entre ellas SAMCO, especialmente con profesionales en el área de psicología y psicopedagogía y asistencia social de la comuna de la localidad, con quienes además se realizan talleres para educandos y familia. Es de destacar que, a través de un proyecto, cuenta con el equipo de la Escuela Especial,

asistiendo docentes de la misma a la institución y colaborando estos con el proceso de enseñanza y aprendizaje de niños/as con diferentes capacidades.

A continuación, compartimos un fragmento extraído de la Revista del Centenario escolar con la intención de evidenciar este registro detallado de proyectos que se fueron desarrollando en la escuela. En su escritura se entrelazan, además, algunos hechos significativos que se dieron a lo largo de la historia, con cierta carga subjetiva y denotan cómo la escuela se fue adaptando y dando respuesta a ciertas necesidades sociales que se asentaron en la “Era Posmoderna”.

Ésta comprendía el funcionamiento integral del ciclo primario: preescolar a sexto grado. Tuvo carácter vocacional en su orientación científica pedagógica con finalidades hortícolas, comerciales, economía doméstica y manualidades. La escuela vio la necesidad de ampliar el edificio con tres salones y un galpón para herrería, así como aumentar el personal incluyendo una Vicedirectora, profesores especiales, un peón y un portero; la orientación de la enseñanza debía tomar formas más netas hacia los ciclos vocacionales (Ciclo Técnico del Hogar y uno de agricultura y ganadería), prolongar la enseñanza, formar cursos en pre- aprendizajes para varones y mujeres que han pasado el periodo de obligatoriedad escolar, cursos de intensa labor práctica.

Con el paso del tiempo se gestionó la realización de un edificio propio en un terreno donado por una asociación. El edificio escolar data de esa época y su edificación corresponde a la planificación del Ministerio de Instrucción Pública de la Provincia de Santa Fe para sus escuelas a partir de 1924. Su edificación comprendía 794 metros cuadrados. En 1927 recibió el epónimo de Joaquín Víctor González. La década de 1930, fue para la escuela una etapa de florecimiento y realizaciones de pruebas: consultas, planificaciones, propósitos e iniciativas que se plasman en la aplicación de programas revolucionarios que cumplen con los planes de estudios vigentes, pero se proyectaban hacia una enseñanza aún a los lineamientos más abiertos pedagógicamente, más integradores, más cooperativos e

inclusivos. Se aplica por un lado la escuela activa, centro de interés de Decroly, orientadas de acuerdo a la escuela Serena o más conocida como escuela de la Srta. Olga Cossetini (Rafaela).

El año 1934, fue fundada la Asociación Cooperadora siendo su primer presidente el Sr. Moisés Blumenfeld. Para el cincuentenario del pueblo había 315 alumnos. El 14 de mayo de 1956 se creó el Jardín de infantes, que dirigió la Sra. Margarita Roitberg de Rabinovich durante muchos años. Por su iniciativa fue creado el Club de Madres (1957). Su primera Presidente fue la Sra. Malvina de Mirkin. En el año 1961 la Escuela contaba con distintos Talleres, dirigidos por docentes: Biblioteca, periódico Albor, Jardinería y huerta, Cooperativa escolar, Ahorro, Ilustraciones y Museo, Teatro infantil y títeres, Cruz Roja. Se aplicó el test de Ballard para la formación de grupos homogéneos en los casos en donde se complicaba el funcionamiento de un grado numeroso. Se justificaba la necesidad de dividirlos en dos secciones para mantener la disciplina y trabajar mejor. Al realizar esta división surgen inconvenientes con los contraturnos (concurencia escuela hebrea). Pero favoreció a las características de los grupos.

En 1985 se informó la apertura de un comedor escolar para ambas escuelas de la localidad con capacidad para 100 niños y se proyectó como cubrir las necesidades para su concreción.

En el 2004, el Museo acercó el Proyecto: "Museo-Escuelas, al rescate de nuestra identidad". La Escuela se sumó a fin de propiciar el acercamiento al Museo como instituciones educativas, rescatar la memoria colectiva de Moisés Ville en sus distintas manifestaciones, fortalecer la identidad local, favorecer la comunicación Interinstitucional e intergeneracional, lograr concientizar y despertar en la comunidad educativa el interés, la curiosidad y la creatividad. 2006 Nuevamente hubo titularización de cargos directivos: Sras. Lilita De Lütus y Analía M. Cardo. En el 2007 se presentaron distintos proyectos: "Convivencia", "Mi Bandera", "Al rescate de nuestra

identidad”, “Bibliotecas áulicas”, “Maratón Nacional de lectura”, “Ecología”, “Proyecto pedagógico coordinado por el Samco local”, “Proyecto: Juegos”, “Vivimos en un mundo tecnológico”, “Fabricamos pan”, “Conociendo mi país”, “Taller de Educación sexual”.

Se creó el “Cuadernillo Organizativo Institucional 2015” con proyectos y modalidades que distinguieron a la escuela e hicieron referencia al perfil pedagógico del año en curso: Propuesta: D.A.L.E. alfabetización integral de los niños/as a partir de secuencias didácticas creativas, “Educar en responsabilidad”, Modalidad Jornada Ampliada, “Dulces sueños: organización de una dulcería”, Integración con la Escuela de Educación Especial Nº 2128 de la localidad de Humberto 1º. A partir de ese año, la Escuela cuenta con el Cuadernillo que organiza la vida de la misma.

Recepción del Aula Digital Móvil (netbooks): el uso de las nuevas tecnologías fue permanente en la escuela. Desde el año 2014, desde cuarto hasta séptimo grado y cuenta con la extensión horaria “JORNADA AMPLIADA”. Estuvo dentro de las primeras escuelas ingresadas a dicho plan, propuesta curricular a través de la cual se extiende dos horas la jornada escolar en las escuelas primarias, promoviendo la pedagogía emprendedora y el aprendizaje de artes e idiomas. Con la extensión horaria, se trata de favorecer la renovación de tiempos, espacios y dinámicas escolares, permitiendo ampliar el universo cultural de los niños y niñas y ofrece diferentes posibilidades para participar en actividades relacionadas con las artes, los juegos, los deportes, los idiomas, la ciencia y las nuevas tecnologías. Implica también que los estudiantes almuerzen en la escuela, situación que crea nuevos espacios de comensalidad y convivencia, promoviendo valores y afianzando vínculos con la comunidad educativa. Por tal motivo para dicha extensión y compartiendo los espacios fueron necesarias la creación de dos aulas. En el 2016 se realizaron avances edilicios: dos aulas nuevas, baño para personas con

discapacidad. Pintura y cielorraso logrados con fondos de cooperadora, cambio de ocho ventanas en los salones del ala oeste, doce persianas de aluminio con dinero enviado por Nación, realización de la rampa y arreglo de puertas de madera, compra de tanque de agua tricapa, con dinero de FAE y senaduría, pintura de muebles de Nivel Inicial, armarios y hall de entrada (Cooperadora y cooperativa escolar). - (Fragmento extraído de la Revista del Centenario escolar, Año 2022, pág. 17).

Como quedó expresado, no sólo la escuela lleva la riqueza en su historia, sino además en dichas subjetividades que permitieron su reconstrucción. Actualmente, el edificio hace sus mayores esfuerzos por continuar manteniendo las adecuadas condiciones estructurales, considerando que cuenta con materiales fundacionales de más de 100 años y, además, por conservar su matrícula y calidad educativa en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Ya que como se mencionó, en la actualidad, el pueblo no atraviesa sus mejores tiempos de progreso poblacional, al no contar con fuentes ni propuestas de trabajo. Se suma, la situación de la pérdida de transmisión y sentimiento hacia la riqueza cultural tanto de sus propios devotos como de la comunidad en general, por lo que poco a poco fue quedando todo relegado a historia en museos.

2.2.c- Prospectiva:

Interiorizando en la observación mencionada anteriormente sobre la situación actual tanto del pueblo, como por consiguiente de la escuela y, redactando desde los deseos y miedos de algunos sujetos escolares, es que continuaremos por transmitir cómo éstos perciben y se ubican en la temporalidad, “es decir cómo el pasado y el presente cobran sentido en sí mismo en su articulación al futuro”. (Garay L. 2000)

Una de las observaciones generales que se puede hacer con respecto al valioso origen que tuvo la escuela es que actualmente en Moisés Ville, ya no quedan muchas familias judías o de dichos orígenes. En su gran mayoría se fueron a otros sitios y no volvieron, lo mismo sus familiares, hijos y nietos. El lugar no demostró crecimiento poblacional ni económico en tanto fuentes de trabajo. En su gran

mayoría, las familias viven de la asistencia comunal, mientras que el resto se constituyen como empleados públicos y “changarines”. Esto último hace referencia a que un número de familiares subsisten por trabajos temporales (“changas”) y por planes sociales (asignaciones universales por hijo, pensiones no contributivas, tarjetas alimentar, etc). Existe una sola fábrica, que requiere de de trabajo con personal calificado, por tanto, en general, vienen de *otras localidades*. La docente entrevistada A nos comentaba *“Las personas de esta localidad en estos momentos en su mayoría viven de sueldos de peones rurales, jornaleros, muchos changarines. Tratan de rebuscarse para tener una entrada al hogar, pero hay una sola fábrica que le da trabajo a 40 personas y esa es toda la fuente de trabajo que puede tener el pueblo más allá de los empleados rurales y comunales.”*

Es importante remarcar que estas características son rápidamente identificadas por los docentes cuando arriban al lugar ya que la maestra entrevistada con menos años de antigüedad nos decía: *“Generalmente el nivel socio económico de nuestros alumnos es bajo por eso de ahí la importancia de siempre contar con actividades para que se los pueda contener y el comedor que es fundamental para la alimentación y asegurarle un plato de comidas por día más la copa de leche que tienen acá”*.

En cuanto a la población se observan algunas debilidades locales, como son las necesidades básicas de los habitantes (agua potable, bajos recursos en materia de salubridad, falta de trabajo para los y las jóvenes y/o adultos al igual que carreras terciarias), esto también tendió a que muchos jóvenes deban abandonar sus hogares para ir en busca de progreso.

Es destacable que las familias que envían sus niños y niñas a la escuela, la eligen por tradición ya que fueron ellos o miembros de la familia a la misma. La directora reemplazante del establecimiento observaba: *“En cuanto a las familias, generalmente son las mismas generaciones tras generación”*. Pero también se destaca del personal entrevistado la percepción que mantienen sobre estas familias *“pertenecen a contextos desfavorecidos socialmente en cuanto a las condiciones de acceso al trabajo, salud y cultura. Con la escuela son muy colaborativos cuando*

se los requiere, les gusta asistir a los eventos que organizamos, ya sea como espectadores o colaboradores. Tienen mucho sentido de pertenencia a la institución, ya que suceden las generaciones en la misma. Los alumnos y las familias evidencian en general, respeto”.

Con respecto al personal que se desempeña laboralmente en la escuela, alrededor del 90% de ellos/as, no radica en la misma localidad en donde se encuentra la escuela. Sino que viven en localidades de otros departamentos, tanto Castellano como San Cristóbal. Los kilómetros para llegar al lugar de trabajo suelen ser mayores a 60 km, en rutas sin líneas de colectivos urbanos periódicos, coincidentes con horarios escolares. Contrariamente, los docentes deben trasladarse en vehículos personales, a “dedo” u otros medios. Pareciera que los orígenes de la educación primaria en el primer poblado judío se hayan invertido, en ese momento los que debían trasladarse eran los niños ahora son los docentes los que deben realizar kilómetros para acceder a su trabajo y esto genera malestar y cambios constantes de docentes. La maestra con mayor antigüedad aporta una caracterización de estos docentes “como golondrinas”; *“Con el personal que trabaja en la escuela en verdad compartimos poco tiempo porque generalmente el plantel es golondrina y está un año de paso buscando acercarse a su lugar de dónde vive y eso sí es un problema que tenemos como institución porque nunca terminamos de consolidarnos como equipo”.* Además, en sus palabras, destaca ciertas cualidades en común de tales docentes “golondrina”: *“... Observo la falta de compromiso del personal, esto de que sea una escuela golondrina también implica que parte del personal que no se comprometa con las actividades de la escuela. Esto de elegir escuelas y querer volverse rápido al lugar donde uno vive implica que muchas veces los docentes no se pongan la camiseta de la escuela y eso es un problema para nosotros”.* Estas observaciones son percibidas del mismo modo, por la asistente escolar quien, en la entrevista, cuando se les preguntó por los docentes comenzó su relato; *“Y (sonríe...) ¡Tenés de todo! Muchos muy trabajadores y otros vienen hacen lo justo y se van. A algunos no les gusta viajar o venir, entonces sacan licencia y eso es complicado porque acá no hay maestros para reemplazar. Los asistentes casi siempre somos los mismos. Ya nos conocemos por el trabajo,*

por ahí hay problemas, pero yo no le doy importancia. El resto, los maestros son todos de afuera casi, todos los años cambian. Pero yo me llevo bien con todos o trato de hacer eso. Son buenas personas. Y los directivos también, cambian siempre. Ahora están las chicas y tampoco tengo problemas. A mí me gusta ayudarlas en todo lo que necesiten. Pero también, están conociendo y agarrándole la mano a esto”.

Estas frases “están conociendo” y “agarrándole la mano” expresan cierto sentimiento de arraigo y pertenencia hacia el lugar debido al tiempo compartido en el espacio a diferencia del resto; ya que la docente con dos años de trabajo en la escuela no observó tales situaciones; *“el personal que trabaja en la escuela es agradable, hay un ambiente de trabajo muy favorable. Hay diversidad de docentes, pero por lo general siempre hay buen diálogo y compañerismo”.*

Al respecto la directora reemplazante agrega; *“el personal es diverso, ya que todos siempre son de diferentes localidades cercanas y eso a su vez es bueno porque permite la pluralidad de ideas y propuestas. Pero a su vez, a muchos les cuesta el viaje, entonces también es normal contar con ausencias recurrentes.*

El personal de asistentes escolares que es más permanente suele resistirse a veces a algunos cambios o modificaciones, pero con el paso del tiempo y conociéndonos cada uno, comienzan las interacciones positivas. Los docentes son en su mayoría muy comprometidos y activos. También demuestran y evidencian respeto, cariño y confianza para con sus compañeros, familias y alumnos. Tenemos también casos de docentes que no asisten, porque comenzaron con ausencias desde principio de año, y asistencia intermitente y eso imposibilita el sentido de pertenencia, como así también trae complicaciones tanto a la organización institucional como para con las familias”.

Es importante agregar, que desde el 2021, la provincia de Santa Fe, cuenta con la posibilidad del “Boleto Educativo” tanto para estudiantes, asistentes escolares y docentes. Tal beneficio consiste en traslados gratuitos en colectivos de línea. Sin embargo, esto no beneficiaba a todos, dado el cronograma de horario con el que

circulan los colectivos. *Al respecto el docente 2 entrevistado aporta; “me levanto y viajo en el medio disponible ese día, puede ser en cole, en auto propio o en auto compartido”.* Frente a esto, si bien las posibilidades de traslado, como mencionamos anteriormente, son complejas, la escuela representa una oportunidad de titularización para adentrarse al trabajo estable docente. Una vez logrado tal objetivo, emigran al siguiente año bajo la condición de traslado docente a sus localidades propias o cercanas.

Interpretando los testimonios de los entrevistados, se evidencia malestar escolar, causado por la inestabilidad docente que ocasiona problemas en la organización escolar y prácticas administrativas-pedagógicas.

Teniendo en cuenta esto, nos parece significativo cerrar con aquellos deseos de las personas entrevistadas ya que es lo que “fertiliza” a las instituciones. Docente con mayor antigüedad; *“deseo un personal que esté a la altura de esta institución como dijimos antes es una institución añosa con mucha trayectoria entonces merece ser cuidada y trabajada en forma comprometida para siempre obtener los mejores resultados. Sobre todo, de los alumnos que nos eligen año a año para desarrollar la escolaridad”.*

Por su parte, la directora nos expresa en el cierre de su entrevista que la escuela cuenta con un legado histórico importante y lo considera una gran ventaja en su cotidianidad *“como ventajas el legado cultural de los antepasados y el cariño y respeto que tienen todos los que pasaron por ella, también la diversidad e innovación constante, propia de los movimientos de personal y una escuela con trayectoria histórica cultural para transmitir y apropiarse, acondicionada con calidad para que los alumnos realmente tengan ganas de estar en la escuela y disfrutar de ella”.*

Tales deseos y sentimientos, considerando los aportes de Garay (2000), denotan la percepción tanto del pasado como del presente que toma sentido en su articulación al futuro, es decir, en la prospectiva institucional.

3. CAPÍTULO II

En este capítulo, reflexionamos considerando principalmente los aportes brindados por la bibliografía de Achilli, ya que es quien se encarga de conceptualizar no sólo la práctica docente, sino además comprender su desarrollo y constitución como tal en los sujetos, ya que sostiene que su análisis es un proceso fundamental para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, los docentes deben ser capaces de reflexionar sobre su propia práctica, críticamente, considerando su contexto y colaborando con otros profesionales de la educación.

En sus propias palabras, “Entendemos la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente.” (Achilli, 1986).

En relación a lo expuesto anteriormente, desarrollado en el capítulo del ámbito de la práctica docente y la historia institucional, podemos observar que las mismas en dicho ámbito se conforman por sujetos que comparten diferentes y diversas trayectorias pedagógicas, escolares y de profesionalización. Entre ellos, muy pocos comparten el ámbito espacio temporal de formación pedagógica y profesional, ya que los docentes se constituyen como tales en diferentes lugares y por tanto en diferentes contextos, para luego encontrarse en este caso en un ámbito socio temporal en común, cargado de significación histórica. Quizás olvidando, y siguiendo las ideas descritas en el texto nombrado anteriormente, de la autora Lucia Garay, el lugar de las demandas que dieron origen a esta escuela. Además, la práctica pedagógica está atravesada por el objetivo según el cual los docentes comenzaron y decidieron incorporarse a la tarea educadora.

Esto es, por vocación, por necesidad económica, por oferta, entre otros. En cada elección particular dependerá la dinámica atravesada por la práctica de profesionalización, ya que los tiempos, las urgencias, la disponibilidad estará delimitada por tal cuestión.

En este contexto en particular de la escuela N° 462, como se expresó anteriormente, confluyen en el espacio, docentes con un “saber” mucho más amplio de la realidad en la cual se encuentran inmersos, ya que no sólo su antigüedad laboral institucional lo determina, sino, además, su residencia en la misma localidad y, por tanto, pertenencia a dicho lugar como escuela.

Esta permanencia en el lugar y trayectoria permite un mayor conocimiento del contexto, de las familias, de las infancias con las cuales se comparte diariamente la tarea educadora, ha logrado generar un sentimiento de pertenencia que le permite accionar desde un lugar de “familiaridad” y arraigo.

Continuando con las palabras de la autora Achilli, ese “decir” del maestro está surcado por un indispensable “conocer” que hace posible que él despliegue una acción reconocida por la carga de significaciones individuales, institucionales, sociales, que le son conferidas. En este sentido, el “decir” del maestro contiene tal conocer sobre su práctica y la realidad en la que se inserta que nos permite categorizar como un saber. Es un saber que, en la vida de cada maestro se va conformando de modo heterogéneo y por distintas vertientes, cada una de las cuales aporta “su recorte de saberes”. El conjunto de estos recortes, configuran en cada maestro un saber que se integra a la práctica cotidiana y a su vez, se genera en parte por ella. (Achilli, Elena 1.986).

Esto se refleja en las entrevistas realizadas a los diferentes miembros de la escuela, ya que la docente con más trayectoria escolar, evidencia una carga emotiva e histórica. Si bien la característica de la institución es albergar docentes temporarios anualmente, quienes permanecen definitivamente con mayores años de antigüedad se evidencia la carga significativa de sentimientos y nostalgia “viviendo en el pasado

y añorándolo” (L.Garay 2000) hacia una institución que históricamente se constituyó con un equipo sólido y función establecida.

Esto se pierde año a año con aquellos docentes temporarios que no logran conocer, apropiarse y querer la historia tanto local como escolar “pudiendo ubicarse en el presente como si no tuvieran pasado ni futuro”. Aunque, estratégicamente existe una “visión hacia el futuro” expresado en sus propias palabras, al transitar dicho presente como una “escala” para acercarse hacia su lugar de residencia.

Retomando las ideas anteriores de Achilli, sostiene la autora que “El deber ser” del maestro, se constituye individual y socialmente sobre los pilares de la vocación, la idoneidad y la afectividad. En tanto la vocación como una capacidad casi innata en donde “la labor del docente trasciende toda compensación material” y le produce placer; idoneidad tiene que ver con el saber del maestro, su capacidad de acumular diferente información lo que despierta respeto por sus alumnos; la afectividad, en la construcción del “deber ser” del maestro, se vincula con una fuerte ligazón emocional que se atribuye a la relación docente- alumno.

También reflejado en las diferentes prácticas, ya que “los pilares del deber ser,” en cada docente varían, acentuándose en algunos sujetos, unos más que otros. Es por esto, que los equipos de trabajo, deben estar en constante acción para coordinar de la mejor manera la labor de los diferentes docentes en pos de una escuela que responda a las demandas sociales y los procesos de enseñanza- aprendizaje de la mejor manera posible, considerando el constante recambio docente. Por otro lado, sostiene que el maestro tiene una tendencia hacia lo empírico y pragmático, es lo que lo lleva a un tipo de reflexión utilitaria que le resta libertad para la elaboración de articulaciones y conexiones más generales. Se produce una indiferenciación entre la reflexión sobre la práctica y la práctica misma. Estas generalizaciones realizadas desde lo particular pueden concretarse, recurriendo a mecanismos analógicos, a precedentes o a la imitación. Estas formas de generalizar, obstruyen “captar lo nuevo, irreplicable y único en una situación”.

Evidenciado en las prácticas diarias y cotidianas de la escuela en cuestión, esta situación acontece continuamente, al desconocerse por parte de los miembros escolares la historia institucional y en la misma medida la historia local, quienes en vez de captar eso “único”, como es, por ejemplo, el acervo cultural judío, para transmitirlo, revalorizarlo y potenciarlo, queda relegado y olvidado en acciones culturales comunes y populares. Es por esto, que el saber del maestro deja de ser analítico, crítico y reflexivo, para generarse desde la cotidianidad, repetición y regularidad del quehacer.

Completando tal reflexión, nos parece oportuno citar a Edelstein Coria, quien sostiene que la contextualización en el quehacer cotidiano docente es fundamental, considerando la observación previa que se requiere. En tal sentido, expone: “la observación se considera como la instancia que permite “tipificar” la realidad para “elaborar” un diagnóstico que será la base de la programación para la práctica.” Este diagnóstico, muchas veces suele ser anticipado con datos desconocidos por los propios docentes, no residentes en la localidad. “Este enfoque se asociaría con la idea fuertemente internalizada y de la que resulta difícil desprenderse, de que es posible anticipar lo que se va a ver; se vincula también con el desconocimiento de cada escuela como institución que responde a problemáticas comunes a otra...” “Pareciera que existe un centrarse en el aula como único espacio de conocimiento de la realidad en la que se habrá de actuar. Se desconoce que ella articula en su interior múltiples determinaciones de orden extra didácticos, que se inscriben en la estructura y dinámica institucional, que amarran a los actores, por individualizables que sean, a una historia común compartida.”

En tanto, retomando tanto a la autora citada al comienzo y su conceptualización, Achilli considera a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro- conocimiento- alumno, centrado en el “enseñar” y “aprender”. Estas actividades que superan la práctica pedagógica, van desde las “burocráticas” hasta las que la institución encomienda para por ejemplo recaudar fondos, pasando por las reuniones de personal, preparación de actos, recreos, etc. Estas actividades y

relaciones que cotidianamente el maestro despliega “fuera” del aula y que son vividas por él en forma agobiante, perturban la práctica pedagógica concreta en su especificidad de trabajo intelectual al producir un distanciamiento de la misma. Por su parte, el personal directivo, recargado en sus tareas administrativas-burocráticas, pierde la función de asesor pedagógico reclamada por el maestro.

Esto, se refleja como ejemplo observable en la escuela de la cual venimos hablando, ya que los docentes que no residen en la localidad, tienen como actividad principal, el traslado diario, lo que no sólo les suma responsabilidad y preocupación, sino, además, demanda tiempo, organización y desgaste físico. No logrando mantener en equilibrio los pilares del “deber ser” docente, sino sobredimensionando sólo el pilar de la idoneidad, al generarse inconscientemente un objetivo escolar de presencia en la institución (y no siempre por cuestiones adversas cumplible).

En este sentido, es importante “la pertenencia” no sólo hacia el lugar en donde se llevan adelante las prácticas docentes diarias, sino, además, la pertenencia hacia la propia práctica, ya que ésto incluye una vinculación con el sujeto, quienes serán los protagonistas de los procesos de enseñanza- aprendizaje. La historia institucional y local no puede funcionar como historia común si la práctica docente diaria no se entrelaza a la realidad cotidiana local.

4. Palabras Finales

La asignatura: “Las Prácticas como Objeto de investigación” nos posibilitaron como estudiantes de la Licenciatura en Educación, la lectura de importante bibliografía y el conocimiento de referentes teóricos que nos aportaron conceptos estructurantes para poder llevar adelante tal trabajo de análisis interpretativo de corte teórico sobre la Escuela N° 462 “Joaquín Víctor González” de la localidad de Moisés Ville. Tales aportes nos ayudaron a desnaturalizar nuestras propias ideas sobre institución-organización, historia institucional, prácticas, entre otras.

De esta manera, hemos podido elaborar la Historia Institucional del establecimiento que contempló la historización de la institución en el marco del poblado judío de gran riqueza cultural.

Identificando las vinculaciones entre las demandas sociales de ese territorio y las características socio-temporales que dieron origen a la creación de dicha institución. Incluyendo las tensiones, conflictos y acuerdos dentro del establecimiento abordado.

A través de los datos objetivos que permitieron el ordenamiento cronológico, pero, además, aquellos obtenidos de entrevistas y registros personales, cargados de cierta “vivacidad” que le aportaron subjetividad. Esto es, sentimientos, emociones, deseos, etc, que hacen también a la identidad escolar. Toda esta historia institucional está determinada por la práctica misma de los sujetos que no sólo la constituyen, sino que además le dieron forma.

En relación a las demandas sociales, una de gran significación fue la que dio origen al surgimiento de la escuela por parte del pueblo, ya que su interés radicaba en acrecentar el nivel educativo y el acervo cultural de sus descendientes, entendiendo que el progreso se hallaba en la educación escolar. Es decir, una institución que acontece en complemento a otra. En tanto, las prácticas docentes y pedagógicas se vieron enmarcadas en tales condiciones sociales, históricas e institucionales que adquirieron significatividad en función de esto.

Por lo dicho anteriormente, es que afirmamos que tales demandas surgieron en el seno de determinados y complejos procesos políticos que se dieron a nivel nacional y provincial, y que incluyeron, por tanto, en el ámbito local, concretando la creación de una nueva escuela, como así también la transformación que fue atravesando hasta constituir la identidad escolar que hoy porta. La misma, ha pasado de ser, una escuela que alberga un gran número de alumnos y alumnas, provenientes de familias judías, con fuertes ideales de cooperación y cooperativismo como bases del progreso social y por tanto individual, a la realidad actual, que se constituye como una escuela “de paso” que alberga docentes “golondrinas” con pilares

desarticulados y orientados específicamente a cuestiones personales e individuales como también, un pequeño número de alumnos y alumnas residentes en el pueblo, en su mayoría, de escasos recursos, y alejados del propio acervo cultural que les dieron origen.

Por todo esto, no parece oportuno finalizar reiterando la frase de Lucia Garay para referirnos a la institución a la que no sólo arribamos como espectadoras sino además como analistas interpretativas, y entender que la misma es "Un modo particular histórico de organizar la educación, un modo de formación humana." Garay, 2000.

5. Referencias bibliográficas:

- Achilli, E. La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. UNR, 1986.-
- Asociación Trabajadores del Estado -ATE- Santa Fe "Historia de Santa Fe" (2024) Disponible en: <https://documentos.atesantafe.com.ar/historia-de-santa-fe/el-proyecto/historia-de-santa-fe>
- Conti, A. y otros. (2021) Moisés Ville: Primer poblado judío de Argentina. Disponible en: <https://www.econo.unlp.edu.ar/frontend/media/96/22796/73b00950936760d4ac52c1b90182f7d5.pdf>
- Edelstein, G. Coria, A. Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Cap. I. Kapeluz. BsAs.
- Fernández, L. (1998) El análisis de lo institucional en la escuela. Paidós
- Garay, L. (2000). Algunos conceptos para analizar instituciones educativas. Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades UNC
- Revista Centenario Moisés Ville (1989). Disponible en: https://www.fhuc.unl.edu.ar/portalgringo/crear/gringa/catalogo/centenario_moisesville.pdf
- Revista del centenario escolar (2022).

- Romero Luis Alberto, (1994) Breve historia contemporánea de la Argentina. Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A. Buenos Aires.