



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE RAFAELA
SECRETARÍA ACADÉMICA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN**

**TRABAJO INTEGRADOR FINAL
LA POSIBILIDAD DE UNA ESCUELA DESDE EL ENFOQUE
DE DESARROLLO TERRITORIAL**

**LÍNEA TEMÁTICA “POLÍTICAS PÚBLICAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS
COTIDIANAS”**

DOCENTES: CAROLINA CRAVERO - MARIEL BUFFARINI

ESTUDIANTES: EVANGELINA GARRAPPA - JERÓNIMO RUBINO

FECHA DE ENTREGA: 21.01.2026

INTRODUCCIÓN

El trabajo integrador final de la materia “La Práctica Docente como Objeto de Investigación” de la Licenciatura en Educación de la UNRAf nos propone un doble desafío. Por un lado, y como lo dice su título, reflexionar sobre la práctica docente. Por otro lado, comprender esa práctica docente en relación con una línea temática determinada que, en nuestro caso, se trata de analizar una política pública.

Lo interesante es que cada estudiante, o grupo de trabajo, ejecuta esta tarea en función de una temática iniciada en materias anteriores, lo que para nuestro caso fue retomar la propuesta que realizamos en “Metodología de la investigación cualitativa en educación”.

El punto de partida de nuestra investigación se suscitó en la EESOP1 3128. En vísperas del centenario de la misma, se propuso la creación de un nuevo Proyecto Educativo Institucional (PEI) que sirviera como testimonio y proyección de este hito. Aún hoy, el PEI sigue siendo un documento rector en las escuelas de la provincia de Santa Fe.

El PEI, como tal, no consiste exactamente en la mera formulación de un documento sino que tiene sentido como un proceso, un significado, que siempre se está «construyendo» colectivamente, que tiene un principio y que posiblemente no tenga un fin porque se trata, precisamente, de prolongar a través de él, la vida de la Institución que, a partir de su Identidad construye continuamente su Visión Institucional. Como tal, el PEI permite el abordaje, la comprensión y la transformación participativa e integrada por parte de todos los sujetos que forman la comunidad educativa, de la «cultura escolar», con el fin de construir la «escuela deseada». (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 1997, p.1)

Durante las conversaciones preliminares, docentes de la escuela plantearon una observación que mutó de comentario a discusión programática en reiteradas ocasiones: ¿es posible repensar la escuela desde un Enfoque de Desarrollo Territorial (EDT)?

No podemos entender como fortuita esta proposición, sobre todo cuando repasamos que quienes plantearon y acoplaron esta idea, fueron o son estudiantes de la Licenciatura en Educación de la UNRaf. Desde su puesta en marcha, en el año 2017, esta carrera ha incorporado una cátedra denominada “Educación, Desarrollo Local y Territorial”, única en su tipo en comparación con otras carreras similares. Esta inclusión se explica en una Universidad que integra al EDT desde sus estatutos y principalmente, en una ciudad donde el Desarrollo Local y Territorial no solo ha sido un enfoque de investigación, sino también el marco de la política pública de los últimos 30 años.

Ante esta situación, nuestro interés se centró en indagar sobre las percepciones que los y las docentes construyen sobre el territorio de la escuela. Consideramos que el análisis puede contribuir y tensionar el esquema de planificación que inicia la EESOPi 3128, teniendo en cuenta que “territorio” es una variable fundamental de ese proceso. Como indica Altschuler (2013) resulta clave no ceder a una “(...) utilización acrítica, instrumental, naturalizada o idealizada del territorio, realizada por buena parte de las teorías y enfoques del desarrollo” (p.65).

Esta propuesta de trabajo se enmarca en la metodología cualitativa y está en consonancia con lo que Flick, U. (2007) denomina “etnometodología”, la cual “analiza el problema de cómo las personas producen la realidad social en y por medio de procesos interactivos” (p.34).

Por todo esto, queda claro que cuando decimos territorio escolar no referenciamos un “radio” a la usanza de las cuadrillas que crean las Regionales de Educación para las escuelas primarias. Nuestra premisa es desarrollar cómo los y las docentes perciben el territorio de la escuela en donde trabajan, desde una perspectiva socio-histórica. Entendemos, como

explican Ruiz-Ballesteros & Valcuende Del Río (2020) que la conformación de esa percepción “(...)tiene un componente social y cultural, por lo que está abierto a la penetración de otros” (p.111). Entendemos también, como refieren Ospina Mesa et al (2021) que el concepto de territorio escolar:

(...)pone de presente las territorialidades que convergen en la escuela, es decir, las formas específicas de apropiarse y resignificar el espacio, propias de maestros, estudiantes y familias. Dicha territorialidad no se refiere al espacio físico ocupado por la escuela y sus zonas circundantes, sino que refiere a la emergencia de las relaciones sociales, al entramado de acciones, prácticas y discursos que dan legibilidad y reconocimiento a la escuela posicionándose de manera precisa en los distintos actores del territorio. (p.9)

En ese tránsito, dos cuestiones vamos a puntualizar antes de adentrarnos en el análisis profundo de categorías y el posterior trabajo de campo. Justamente, allí estará la materia prima de este Trabajo Integrador Final. La primera tiene que ver con la reflexión sobre la práctica de los y las docentes, al desmenuzar críticamente cómo se despliega en relación con el tema que nos ocupa. La segunda, analizar al Desarrollo Territorial como enfoque de investigación y como política pública, entendiendo de esta forma las implicancias en la práctica y en la percepción de los y las docentes.

CAPÍTULO 1

Intentemos el ejercicio de graficar este capítulo como un círculo. Comencemos el trazado con la definición que de práctica docente realiza la antropóloga Elena Achili en los albores del último período democrático de la Argentina. Allí la autora no solo define “práctica docente”, sino que también la diferencia con la “práctica pedagógica”.

Entendemos la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente 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. Consideramos 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, centrada en el «enseñar» y el «aprender». (Achili, 1986, pp.6-7)

Las relaciones entre práctica docente y práctica pedagógica, son firmes en su concentricidad cuando las condiciones son estables. La práctica docente es el círculo que contiene a la práctica pedagógica. Se debe tomar asistencia, presentar programas, sistematizar plenarias, realizar ventas benéficas y participar de actos para luego dirigirnos a un aula y proponer el aprendizaje como expresión de comunicación entre el binomio docente-estudiante. La expresión “cierro la puerta” es, muchas veces, para el o la docente, un cruzar ese umbral entre prácticas. La diferencia es clara en la enunciación pero, exige un ejercicio de definición constante, y si bien es una conceptualización transversal, cada nivel educativo presenta particularidades. Por ejemplo, cuando un docente de secundaria completa el PPI (Proyecto Pedagógico para la Inclusión)¹ de un estudiante, ¿estamos hablando de una práctica docente o de una práctica pedagógica? Hay situaciones que ponen en juego esa relación y entendemos que provocan cambios en la posición que asumen los actores y sus acciones.

¹ El Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI) es una herramienta institucional que orienta la trayectoria escolar de los estudiantes con discapacidad en el nivel secundario, garantizando la inclusión educativa mediante la adecuación curricular, los apoyos y las configuraciones de enseñanza necesarias según las particularidades de cada estudiante (Decreto N.º 3467/2019, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe).

Forcemos el radio de nuestro círculo, llevémoslo hasta el final de la hoja. Pensar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de una escuela es parte también de la redefinición de las prácticas, sobre todo en el caso que se propone, el de componer el PEI en una tonalidad determinada (la del enfoque de Desarrollo Territorial). Achilli (1986) aborda el análisis de estas fronteras y características en las prácticas: “(...) la manifestación de estos aspectos adquiere dimensiones diferenciales según el contexto histórico - político en el que se de” (p.8).

Por tal motivo, necesitamos saber cómo el cuerpo docente percibe el territorio, necesitamos historizar esa relación entre territorio y escuela, y su impacto en la práctica. Altschuler (2013) define al territorio ya no circunscripto a cotas físicas, sino como construcción social:

Los nuevos enfoques y teorías, se proponen deconstruir o desnaturalizar a la nación –pero también a las regiones- en tanto construcción histórico-social y asimismo, al territorio como algo fijo o inmutable, dando lugar a concepciones flexibles y cambiantes de los territorios y sus formas históricas. De este modo existen no sólo territorios exclusivos (para cada cultura u orden jurídico-político), yuxtapuestos y continuos, sino también territorios superpuestos, discontinuos y en red, atravesados por diversas fuerzas y relaciones de poder. (p.70)

Zabalza Beraza (2012) hace un ejercicio que nos parece interesante compartir, porque ofrece otra forma de definir nuestra práctica en tensión con el territorio. Explica:

El centro es el niño, se dice, y es en función de lo que cada niño/a es, que debemos organizar nuestro trabajo. Planteamiento errado, en mi opinión, pues el niño (no como ser abstracto sino como sujeto real) no existe al margen del contexto en el que ha nacido y en el que vive. (p.11)

Este es el territorio que nos interesa, aquel alejado de los meros límites físicos y cercano a un conjunto de interacciones sociales que

componen un porífero, un cuerpo que filtra. Práctica docente y territorio, comparten un mismo recorrido en su conceptualización. El antropólogo Alejandro Grimson (2011) aportó la noción de “configuración cultural” que nos ayuda a comprender ese camino común, la define como “(...)un espacio en el cual hay tramas simbólicas compartidas, hay horizontes de posibilidades, hay desigualdades de poder, hay historicidad” (p.28). En el abordaje de ambos conceptos, en la imperiosa necesidad de ir al pasado y volver y repetir la operación constantemente, la etnografía puede aportar importantes herramientas de análisis.

Elena Achilli (1986) a lo largo de su texto ya citado, deja una pregunta implícita entre las oraciones: ¿hacer etnografía en nuestras aulas es una práctica docente o pedagógica? Elsie Rockwell en su libro “La experiencia etnográfica” plantea una relación posible entre la práctica docente, la pedagógica y la etnografía, lo hace a partir de una pregunta enunciada de forma diferente, pero con el mismo tenor:

¿Qué significa la pedagogía desde las condiciones reales del trabajo docente? El trabajo etnográfico puede empezar a aclarar las relaciones entre estos dos conocimientos locales, sobre todo en los ámbitos de formación o de generación de alternativas educativas. A la vez, puede iluminar otros puntos donde se entrecruzan los saberes de alumnos, docentes, padres de familia y otros actores en los ámbitos educativos. (Rockwell, 2009. p.29)

Esos “otros puntos”, son para nosotros, el territorio. Comprender la práctica de docentes que están en una escuela, y que esa escuela está en una ciudad, y que la ciudad está en un mundo y en un tiempo, es una tarea etnográfica. Rockwell (2009) lo explica con claridad: “La posibilidad de recuperar lo particular, lo significativo desde los sujetos, pero además de situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general, es una contribución posible de la etnografía a los procesos de transformación”. (p.34)

Nos falta una última parte para cerrar este círculo y para eso es necesario atemperar el pulso. En el debate sobre práctica docente, las autoras Edelstein & Coria (1995) aportan una mirada necesaria, que se convierte en crucial para nuestro trabajo, explican que, “la teoría ha estado desvinculada de la práctica, no ha sido trabajada como soporte que posibilite la comprensión de los procesos cotidianos, tampoco como receptora de problemáticas, que plasmadas en las prácticas, señalen nuevos métodos de cuestionamientos e indagación.” (p.13) En apariencias, nuestro caso se presenta diferente. Un grupo de docentes expone un enfoque teórico posible y lo hace en los prolegómenos de la confección de un documento neurálgico para el funcionamiento de una escuela. A priori, la práctica no estaría desvinculada de la teoría. Sin embargo, esa será nuestra tarea fundamental de indagación, revisar ese vínculo con minuciosidad, descomponer la teoría y analizar su relación con la educación, discutir horizontes de posibilidades y entender la operatoria de las desigualdades de poder.

El lápiz no toca el punto de inicio, nuestro trazo llega diferente y forzar una unión a esas instancias, haría imposible un círculo. Nada parece cerrarse a medida que avanzamos, tal vez, como indica Geertz (1994) el trazo posible sea una “(...) oscilación entre la observación particular de concepciones particulares y la definición global de la actitud que las impregna” (pp.20-21).

CAPÍTULO 2

a) El ámbito de la práctica

Consideramos que son tres los ámbitos que debemos describir para situar nuestro análisis. No pretendemos realizar una descripción exhaustiva, simplemente tomar de cada ámbito algunos puntos que entendemos como vasos comunicantes y que permiten contextualizar la práctica estudiada.

La escuela

El primero de esos ámbitos es la escuela, que es donde centramos nuestra investigación. La Escuela de Educación Secundaria Orientada Particular Incorporada N° 3128 “25 de Mayo” se sitúa en la ciudad de Rafaela, provincia de Santa Fe, República Argentina. Se ubica en el barrio Malvinas Argentinas, en el centro-oeste de la ciudad. Su historia no comenzó en ese emplazamiento. La Escuela “25 de Mayo” fue fundada por el maestro español Modesto Verdú el 25 de marzo de 1925. En 1927 se mudó a una casona de calle Ituzaingó 278 convirtiéndose al decir popular en “la escuela Verdú”. Desde sus inicios fue una escuela de educación primaria, aunque posteriormente agregó un curso de Tenedor de Libros al cual accedían estudiantes adolescentes que habían concluido la educación primaria.

En 1994 falleció el doctor Mario Verdú (propietario de la escuela en ese momento). Su sobrina, María del Carmen Verdú, en carácter de apoderada, hizo saber que dispondría de la venta del establecimiento y terrenos adyacentes. En 1996, el desalojo pendiente hizo temer por su cierre; por tal motivo, ex estudiantes, docentes y amigos de la familia formaron la Asociación Civil “Maestro Modesto Verdú” con los fines de proseguir con la gestión educativa y arbitrar los medios para la construcción de un nuevo establecimiento escolar. La idea comenzó a cristalizarse en 1998, con la donación de un terreno por parte de la Municipalidad de Rafaela. En 1999, comenzaron las obras en calle Comisario Kaiser 363, en el Barrio Malvinas Argentinas. Para el año 2001 ya toda la escuela estaba completamente mudada. Durante esos años, y en consonancia con la Ley Federal de Educación N° 24.195 la escuela sumó octavo y noveno año. Sin embargo, con la nueva Ley de Educación, la N° 26.206 de finales del año 2006, paulatinamente esos nuevos cursos volvieron a denominarse en la provincia de Santa Fe como primer y segundo año y salieron del éjido de la primaria para volver al secundario. El

SPEP (Servicio Provincial de Educación Privada) ofreció a la escuela la creación de un nuevo nivel, el secundario y la Asociación Civil aceptó.

En el año 2009, la comunidad educativa incorporó la escolaridad secundaria, y se convirtió en la primera institución educativa de nivel secundario en funcionar al oeste de la Ruta Nacional N° 34. En la actualidad, tanto la escuela primaria como la escuela secundaria dependen del SPEP, organismo del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, responsable del pago de los salarios del personal y de una partida de comedor para la copa de leche y el almuerzo. Quedan a cargo de la Asociación Civil los gastos de mantenimiento del establecimiento escolar, necesidades de funcionamiento y ampliaciones.

La escuela tiene una única orientación y es en Ciencias Sociales. A nivel de personal, cuenta con un docente director, un docente secretario, una docente preceptora, una asistente escolar, y veinte docentes cuyo promedio de edad es de 43 años. El 75% de la planta docente pertenece al campo de las ciencias sociales y el 35% cursó o cursa la Licenciatura en Educación de la UNRaf (el 100% de éstos cursó la materia “Educación, Desarrollo Local y Territorial”).

La Universidad

La UNRaf fue formalmente creada el 3 de diciembre de 2014 según la Ley N° 27062. El 28 de marzo de 2016 comenzó a funcionar con alrededor de 200 estudiantes. Zenklusen & Menardi (2021) explican que “en su proyecto inicial se establecen los ejes fundamentales que consolidan su identidad institucional: la innovación, la competitividad y el desarrollo ligado al territorio, así como también el vínculo y la articulación con la comunidad.” (pp.2-3) Los conceptos de Desarrollo y Territorio quedan ligados a la Universidad, como así también sus procesos de discusión.

En el año 2017 se ofrece el ciclo de complementación curricular de la Licenciatura en Educación, que está dirigido a docentes egresados en instituciones superiores. A partir del año 2018, en el segundo año de la

carrera se incorpora la cátedra “Educación, Desarrollo Local y Territorial”. Allí el equipo docente no solo aborda conceptos propios del enfoque en cuestión, también realiza una propuesta de práctica docente enmarcada en el Enfoque Pedagógico del Desarrollo Territorial:

El EPDT promueve una mirada distinta de plantear la relación educador/educando/territorio, fomentando una construcción de conocimientos con mayor democracia y orientados a la transformación (...). El EPDT retoma la propuesta de la pedagogía crítica latinoamericana buscando poner en foco el fortalecimiento y la construcción de capacidades para el desarrollo territorial. (Zenklusen & Menardi, 2021, p.6)

Como componente fundamental de la cátedra, se propone en su cursada la concreción de un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS). De esta forma se conecta directamente esta propuesta al enfoque pedagógico propuesto: “Entendemos que la enseñanza del ApS es también una manera de contribuir a la responsabilidad social universitaria de formar sujetos capaces de dar respuestas a las demandas de los territorios.” (Zenklusen & Menardi, 2021, p.4)

Aquí podemos ver un esfuerzo de cátedra en eso que Edelstein & Coria (1995) expresan en su texto: “(...) reconocer la práctica como fuente de interrogación para desarrollos conceptuales y de investigación” (p.21) Destacamos este esfuerzo, porque entendemos que los y las docentes que cursaron esta materia, han podido trasladar esta misma inquietud a la EESOPi 3128. Éste será uno de los interrogantes que deberemos resolver.

Un dato anexo a la centralidad de este ámbito, pero que creemos ineludible para el análisis, es agregar que en 2019, desbordada la UNRaf en su espacio físico, firmó un convenio con la EESOPi 3128 para que algunas de las carreras funcionaran por la noche en el establecimiento escolar. Esto sucedió (con la interrupción de la pandemia) hasta finales del año 2022.

La ciudad

El Desarrollo Local y Territorial comenzó a cobrar efervescencia en América Latina en la década del 90. Es producto de conceptualizaciones anteriores, pero su tenor tomó forma allí, en un mundo devenido unipolar.

Esa misma década estuvo caracterizada por la expansión del pensamiento neoliberal, que en nuestro país se expresó en el seguimiento irrestricto del Consenso de Washington. Dos vectores fundamentales lo explican. Por un lado, la expansión de una globalidad financiera, cultural y política. Por otro lado, la degradación del Estado-Nación en la descentralización de las transferencias sociales hacia provincias y municipios, lo que, como explican Rébola et al (2022) “(...) puso al nivel territorial como el lugar donde ir a buscar soluciones, realizando su rol y en consecuencia la necesidad de repensarse, y no como parte de un proceso virtuoso”. (p.90)

En la ciudad de Rafaela, la alusión al Desarrollo Local y Territorial fue notable a partir de los gobiernos locales que se suscitaron desde el año 1991. Tonón (2011) explica que, “(...) en el marco de los procesos de transnacionalización, de globalización, de esquemas de apertura y reforma neoliberales, las nuevas élites políticas locales fortalecieron el «desarrollo local»” (p.261) Mucho se escribió y se escribe sobre ese proceso, sin embargo un análisis antropológico de las políticas públicas permitiría, como indica Shore (2010) “(...) observar lo que las personas, de hecho, hacen, a diferencia de lo que dicen que hacen” (p.33). Silvia Grinberg (2008) en un análisis que realiza sobre la década del 90 y el comportamiento del Estado en relación con la educación, dice algo que nos permite acercarnos a la indicación de Shore.

Es en este marco que en vez de pensar la retirada del Estado, expresada en los relatos políticos de las últimas décadas, como debilitamiento o democratización del poder como suele expresarse, asistimos a una emergente racionalidad que se

constituye en sí misma como técnica positiva de gobierno.
(p.105)

La frase nos ubica en medio de la disputa de sentidos que tiene el Desarrollo Local y Territorial y los gobiernos que lo promovieron como marco teórico de su práctica en la ciudad de Rafaela.

En varios momentos hemos hecho referencia a que el Desarrollo Local y Territorial no solo es un enfoque de investigación, sino también una política pública. Está claro que en dicha aseveración, no hay una referencia explícita a la definición que de política pública hacen autores clásicos como Meny & Thoenig (1992): “el resultado de la actividad de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental” (p.89). No hay tampoco lo que los ingleses definen con el término *policy*. En realidad estamos cerca de lo que entiende Shore (2010): “(...) la formulación de políticas es una actividad sociocultural (regida por leyes) profundamente inmersa en los procesos sociales cotidianos, en los «mundos de sentido» humanistas, en los protocolos lingüísticos y en las prácticas culturales que crean y sostienen esos mundos” (p.24)

Existe abundante documentación sobre el caso Rafaela y sobre el modo en que el EDT se desplegó desde los años noventa. El documento de Costamagna et al. (2020), publicado por el Instituto Praxis, ofrece una lectura situada de ese proceso y lo entiende como una construcción cultural y política sostenida por los propios actores del territorio. En ese sentido, el desarrollo territorial aparece como una respuesta local frente a las transformaciones de la época, un intento de sostener lo público en un contexto adverso.

Ahora bien, una lectura más crítica como la que propone Grinberg (2008), permite ver otro costado de estas experiencias: esa autonomía también puede pensarse como parte de una nueva racionalidad de gobierno, en la que el Estado desplaza hacia los territorios la gestión de lo común, bajo lógicas de eficiencia y control. Rafaela parece habitar esa tensión, su identidad se juega justamente en un equilibrio entre la

cooperación institucional, la búsqueda de autonomía y las formas contemporáneas de gestión de lo público.

Lo llamativo, en todo caso, es su capacidad de dar una respuesta (quizás no completamente representativa, pero sostenida en el tiempo) que se puede seguir como un hilo histórico. Esa misma trama institucional que en los noventa buscó sostener lo público desde lo local, décadas más tarde encuentra en la creación de la UNRaf una nueva expresión de esa vocación territorial, ya bajo otro contexto estatal y otra concepción del vínculo entre Estado y desarrollo.

En esa universidad que toma el EDT como uno de los ejes de su identidad institucional (Zenklusen & Menardi, 2021) la cátedra Educación, Desarrollo Local y Territorial de la Licenciatura en Educación se constituye en un espacio donde el enfoque se trabaja y se pone a prueba a través de experiencias formativas concretas. En esa materia se formaron varios de los y las docentes que hoy integran la EESOPi 3128, quienes llevaron a la escuela esa pregunta sobre cómo pensar la práctica docente en relación con su entorno.

De este modo, la ciudad que enarbó el EDT como política pública, la universidad que lo incorporó como identidad y la escuela que lo transforma en interrogante conforman un mismo circuito, un ciclo que se retroalimenta. No se trata de tres ámbitos independientes, sino de un entramado institucional que comparte una misma conversación: cómo construir sentido educativo desde y con el territorio.

b) La práctica docente y la política pública del desarrollo territorial:

En Rafaela, el Enfoque de Desarrollo Territorial (EDT) dejó de ser una categoría teórica para convertirse en una política pública de largo recorrido, sostenida por la articulación entre el municipio, las instituciones educativas y los sectores sociales y productivos. Como señalan Costamagna et al. (2020), su continuidad se explica porque el EDT se configuró como una práctica social antes que como un modelo técnico: una

manera de pensar lo común desde la cooperación, el aprendizaje colectivo y la construcción de capacidades.

(..) en Rafaela existe un liderazgo o hegemonía compartidos que refleja el trasfondo de visión común a favor del desarrollo económico local existente. Este fenómeno no es la resultante de la acción del mercado, sino la voluntad política de los actores de poner la sociedad en un determinado camino. Sin duda, es un fenómeno dinámico que debe ser permanentemente trabajado. (Alburquerque, 2010, p.19)

Esa lectura, desarrollada también por Costamagna y Larrea (2017), propone que el desarrollo no se logra por planificación o transferencia de saberes, sino por la interacción de sujetos que median, dialogan y generan condiciones para que las comunidades se comprendan y se fortalezcan. Allí surge la figura del facilitador, alguien que no dirige ni impone, sino que acompaña y habilita. Su tarea tiene un profundo sentido pedagógico: construir conocimiento en conjunto con otros.

La persona facilitadora del DT se define de la siguiente manera: persona que, de forma individual o en el contexto de un equipo de personas facilitadoras, asume el rol de generar condiciones para que los actores del DT puedan reflexionar, decidir y pasar a la acción. (...) Es normalmente también un actor territorial, proveniente del ámbito de la política, la universidad, el sector productivo, la sociedad civil u otros, que asume la función de facilitar un proceso. Por ello en la definición decimos que la persona facilitadora es una persona que asume el rol de facilitar, pero lo más habitual es que esa misma persona esté asumiendo en el proceso de DT otros roles como actor territorial. (Costamagna & Larrea, 2017, PP.66-67)

Cuando trasladamos esta idea al campo educativo, el docente aparece como un actor de esa misma naturaleza. Enseñar, en la práctica cotidiana, también implica facilitar procesos, propiciar encuentros y crear

condiciones para que otros aprendan. En ese sentido, la práctica docente y el EDT comparten una misma lógica: ambas se sostienen en la confianza, en la palabra y en la posibilidad de construir lo común. Desde esta perspectiva, el aula, la escuela y el territorio pueden pensarse como espacios de desarrollo no solo económico o institucional, sino esencialmente pedagógico, tal como sostiene el Enfoque Pedagógico del Desarrollo Territorial (EPDT). Este enfoque, formulado por Costamagna y Larrea (2017) y retomado por Zenklusen y Menardi (2021), como ya explicamos en el punto 2a, concibe el desarrollo como un proceso educativo colectivo, donde se aprende haciendo y se transforma reflexionando.

La antropología de las políticas públicas, en particular la mirada de Cris Shore (2010), permite comprender mejor esta relación (EDT - FACILITACIÓN - EPDT). Shore afirma que las políticas no son simples instrumentos de gestión, sino textos culturales que interpretan, clasifican y crean realidades. Deben analizarse no solo por lo que prescriben, sino por cómo se producen, cómo circulan y cómo se viven. Es decir, que una política pública no es solo una herramienta técnica, sino también un proceso cultural que crea sentidos, jerarquías e identidades.

En la misma dirección, Ramírez (2010) sostiene que las políticas moldean los sujetos a los que se dirigen, al tiempo que esos sujetos las resignifican. Vistas desde allí, las políticas no se “aplican”, se viven: “Hacer etnografía de la política pública significa reconocer que su formulación es un proceso sociocultural y, como tal interpreta, clasifica y genera realidades, además de moldear a los sujetos a quienes se dirige”. (p.13) En una escuela, ese proceso se hace visible cuando los y las docentes discuten un PEI, cuando eligen qué priorizar o qué tono darle a una propuesta institucional.

Shore (2010), por su parte, ahonda en esta mirada:

En 1997 Susan Wright y yo editamos un volumen llamado *Anthropology of Policy: Critical Perspectives on Governance and Power (...)* Sugerimos que las políticas pueden ser interpretadas

en cuanto a sus efectos (lo que producen), las relaciones que crean y los sistemas de pensamiento más amplios en medio de los cuales están inmersas. (p.31)

A partir de la lectura conjunta de ambos textos —Ramírez (2010), Shore (2010)— y con la pretensión de ordenar nuestro análisis, proponemos tres puntos interrelacionados. Esta lectura no tiene la intención de generar una nueva tipología, sino organizar en tres momentos la mirada que Shore propone sobre las políticas públicas. En nuestro caso, nos permite esbozar un análisis del EDT en Rafaela en sus tres planos: su formulación como política pública local, su traducción en la práctica institucional de la EESOPi 3128, y su apropiación en las experiencias y sentidos que el cuerpo docente construye sobre el territorio.

La formulación: la política como texto

En este primer nivel, la política se concibe como un texto cultural. Es el momento en que se define, se escribe y se legitima a través de discursos oficiales, programas o planes. Allí se expresan los lenguajes del poder, las visiones del mundo y las ideas de sociedad que orientan la acción pública. Shore advierte que esos textos no son neutrales: están cargados de valores y de supuestos sobre lo que debe ser el desarrollo, la educación o la comunidad. En el caso de Rafaela, el EDT puede leerse como ese texto fundacional que organiza una manera de entender lo común. Desde la década del noventa, y según documentan Costamagna et al. (2020), se consolidó como política pública local y se transformó en una narrativa compartida por actores estatales, productivos, educativos y sociales.

La traducción: la política como práctica

El segundo nivel aparece cuando esa política “baja” al terreno, pero Shore subraya que no se trata de una aplicación mecánica, sino de una traducción cultural. En este punto, distintos actores (funcionarios/as, docentes, organizaciones) reinterpretan la política, la adaptan a sus

contextos y la vuelven operativa desde sus propios marcos de sentido. En el ámbito educativo, esa traducción ocurre cuando una escuela incorpora un enfoque, lo discute, lo adapta y lo hace parte de su tarea cotidiana.

Esta idea se encuentra también en la lectura de Sinisi (2020), quien sostiene que:

Los enfoques cualitativos y, específicamente los socioantropológicos en educación, han permitido observar que, tanto en las instituciones educativas como en los ámbitos de diseño e implementación de políticas y programas estatales, los sujetos pertenecientes a ambos espacios actúan y median produciendo específicos procesos de apropiación y resignificación de los contenidos y prescripciones presentes en dichas políticas y programas. (p.44)

La autora propone, retomando a Ezpeleta y Rockwell (1986), comprender las políticas como procesos culturales que adquieren sentido en la cotidianeidad escolar. Desde esta perspectiva, lo que sucede en las escuelas no es la aplicación de un programa, sino su “adopción” y transformación en función de las historias, los saberes y las condiciones concretas de trabajo de los y las docentes.

En la EESOP1 3128, ese movimiento se podría hacer visible durante la elaboración del nuevo PEI, donde las categorías del EDT (territorio, participación, comunidad, facilitación de procesos) serán puestas en discusión y reinterpretadas en clave pedagógica, evidenciando cómo una política pública puede volverse una experiencia educativa situada.

La apropiación: la política como experiencia

El tercer nivel que plantea Shore es el de la apropiación, donde las políticas ya no se perciben sólo como programas, sino como experiencias que moldean subjetividades y vínculos sociales. Aquí, la política pública actúa como lo que el autor llama un “mito moderno”: una narrativa que organiza significados, legitima jerarquías y crea un sentido de pertenencia.

En este plano, lo importante no es tanto la norma escrita, sino los efectos que genera en quienes la viven. Así, el EDT no solo orienta proyectos o metodologías, sino que también produce modos de ser docente y de pensar la escuela. Será importante analizar si en la EESOPÍ 3128, la idea de territorio pasó a formar parte del lenguaje cotidiano, de las discusiones sobre la enseñanza y de la manera de concebir la relación con la comunidad. Ese cambio, ya nos pone de plano en una política escolar que no se limita a gestionar en exclusiva lo administrativamente escolar, sino más bien analizar las configuraciones culturales, los discursos y prácticas que reordenan lo educativo desde adentro.

El EDT, en este sentido, no es un manual de gestión, sino una práctica cultural que, al ingresar en la escuela, se entrelaza con las historias, los saberes y los vínculos de quienes la habitan. Analizar la práctica docente desde Shore implica entonces reconocer que cada decisión, cada palabra y cada gesto de los y las docentes participan en esa red de significados donde la política pública se vuelve experiencia y la experiencia se vuelve política.

Como señala Achilli (1986), la práctica docente es un trabajo social situado, atravesado por relaciones de poder y significaciones que exceden el aula. Entenderla así permite reconocer su politicidad.

En la EESOPÍ 3128, se piensa la elaboración del nuevo PEI como ese laboratorio donde las ideas del EDT se pueden poner en juego, no como un modelo a aplicar, sino como una lengua común desde la cual la comunidad docente puede pensar colectivamente qué significa hoy ser escuela en un territorio determinado.

REFLEXIONES FINALES

El recorrido desarrollado en este trabajo permitió reconocer la práctica docente como un espacio de producción de conocimiento, donde las acciones cotidianas, lejos de ser rutinas aisladas, condensan

decisiones, sentidos y posicionamientos frente a la realidad educativa. En el primer capítulo, la lectura de Achilli, Rockwell, Edelstein y Coria nos ayudó a comprender que la práctica docente no se agota en el aula ni se limita al acto de enseñar. Es un trabajo social situado, que se configura en condiciones históricas, institucionales y políticas concretas. Supone un hacer que se interroga a sí mismo y que, en esa interrogación, se vuelve objeto de conocimiento. En esta línea, el análisis de la práctica se concibió como una posibilidad de mirar el propio oficio desde adentro, reconociendo su politicidad y su capacidad de generar transformaciones. También se sostuvo que la práctica docente puede ser comprendida en clave etnográfica: observar y comprender cómo los sujetos que enseñan producen y recrean significados a partir de su experiencia.

En el segundo capítulo se amplió esa mirada situando la práctica en tres escenarios articulados: la escuela, la universidad y la ciudad. Allí se mostró cómo la historia del EDT en Rafaela, analizado como política pública, se fue entrelazando con los procesos educativos hasta volverse una práctica cultural. En ese recorrido, el EDT pasó de ser un marco técnico a una forma de pensar lo común, sostenida por la cooperación entre actores locales y la búsqueda compartida de desarrollo. La UNRaf, al incorporar el enfoque en su identidad institucional, y la EESOPi 3128, al retomarlo en la discusión sobre su nuevo Proyecto Educativo Institucional, muestran la continuidad de esa lógica territorial. En el análisis de Shore, las políticas públicas se conciben como procesos culturales que interpretan y producen realidades. Desde esa perspectiva, lo que ocurre en la escuela no es la simple aplicación de un modelo, sino su traducción y apropiación por parte de quienes lo viven. La discusión del PEI bajo la mirada del EDT es una muestra concreta de ese proceso. En esa dinámica, cada docente se aproxima a la figura del facilitador, no como quien impone direcciones, sino como quien acompaña y habilita espacios de reflexión y aprendizaje colectivo.

El diálogo entre ambos capítulos permitió identificar una convergencia: tanto la práctica docente como el EDT se sostienen en la posibilidad de construir lo común. Ambas requieren confianza, palabra compartida y un compromiso con la transformación de los contextos en los que se actúa. Entendida así, la práctica docente no solo enseña, sino que también investiga, interroga y produce conocimiento sobre lo que significa educar en un territorio determinado.

Este trabajo no concluye la investigación: abre un camino. Lo desarrollado hasta aquí constituye una primera etapa de análisis teórico y contextual, pero será necesario avanzar hacia el trabajo de campo para recuperar las voces y percepciones de los y las docentes de la EESOP1 3128.

Será recién en esa etapa cuando podamos volver sobre la pregunta que dio origen a este trabajo y explorar cómo el análisis puede contribuir y tensionar el esquema de planificación que la escuela está construyendo, entendiendo al territorio como una dimensión clave de ese proceso. Como advierte Altschuler (2013), es indispensable evitar una utilización acrítica o idealizada del territorio, y avanzar hacia una comprensión situada, construida con y desde los actores escolares.

Ese es el desafío pendiente.

REFERENCIAS

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. UNR.
- Alburquerque, F. (2010). La experiencia de desarrollo local de Rafaela, Argentina. CEPAL.
- Altschuler, B. (2013). Territorio y desarrollo: aportes de la geografía y otras disciplinas para repensarlos. *Theomai*, 27-28, 64-79. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/html/124/12429901005/>
- Costamagna, P., Rébola, R., Ortenzi, M., y Morales, E. (2020), La experiencia de Rafaela (Argentina) Proceso de Desarrollo Económico Territorial: La dimensión institucional, Serie Documento de Trabajos 1-2020, Rafaela, Instituto Praxis-FRR UTN.
- Edelstein, G. & Coria, A. (1995) Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Cap. 1. Kapelusz.
- Flick, U. (2007) Introducción a la investigación cualitativa. Ediciones Morata. (Cap. II: Posiciones teóricas)
- Geertz, C. (1994). Conocimiento Local. Ediciones Paidós.
- Grinberg, S. (2008). Educación y poder en el siglo XXI: Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades del gerenciamiento. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Grimson, A. (2011). Los límites de la cultura. Siglo Veintiuno.
- Meny, I. & Thoenig, J. C. (1992). Políticas Públicas. Editorial Ariel.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (1997). Proyecto educativo institucional: un compromiso para una nueva gestión institucional (MODELO TEBE. Documento 3). Santa Fe.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2019). Decreto N.º 3467/2019: Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI). Santa Fe: Gobierno de la Provincia de Santa Fe.
- Ospina Mesa, C., Montoya Arango, V., & Sepúlveda López, L. (2021). La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas

- en instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia. *Territorios*, (44-Especial), pp 1-20.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9024>
- Ramírez, M. C. (2010). La antropología de la política pública. *Antípoda. Revista De Antropología y Arqueología*, 1(10), 13-17.
<https://doi.org/10.7440/antipoda10.2010.02>
- Rébola, R., Zenklusen, D. & Espinel Navas, H. (2022). Abordar las problemáticas para la transformación. En *Problemáticas Contemporáneas* (Vol. 05, pp. 83-109). Ediciones UNRaf.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Ruiz Ballesteros, E & Valcuende del Río, J (2020) *Cuerpos en el entorno. Reflexiones para una etnografía de las percepciones ambientales*. *Revista de Antropología Iberoamericana*, ISSN-e 1578-9705, Vol. 15, N°. 1, pp. 105-128
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas. *Antípoda. Revista De Antropología y Arqueología*, 1(10), 21-49.
<https://doi.org/10.7440/antipoda10.2010.03>
- Tonón, M. C. (2011). Estudio de los nuevos marcos políticos en ciudades con perfiles productivos: Análisis del caso Rafaela (1991-1999). Web <https://rehip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/43da95ae-e23f-4512-becf-33396370c7d3/content>
- Zenklusen, D. & Menardi, M. (2021). Apuntes para pensar la articulación entre desarrollo territorial y educación a partir de la experiencia de una cátedra universitaria. *De Prácticas y Discursos*, 10(15).
<https://doi.org/10.30972/dpd.10154819>
- Zabalza Beraza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Revista Interacções*, 8(22). <https://doi.org/10.25755/int.1534>