



UNRaf
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA

Licenciatura en Educación

Cátedra: La práctica docente como objeto de investigación

Docentes: Bufarini Mariel, Cravero Carolina, Dionisio Cecilia, Macera Irene, Rodriguez Atenas Jesica

Estudiante: Barreto Victoria

MIGRAR PARA TRABAJAR: SER SEÑO DEL NORTE EN LA PERLA DEL OESTE.

Fecha de presentación: 5/11/2025

MIGRAR PARA TRABAJAR: SER SEÑO DEL NORTE EN LA PERLA DEL OESTE

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo indagaré cómo entienden su práctica las Profesoras de Educación Primaria que provienen del norte de la provincia de Santa Fe y que trabajan en una escuela primaria urbano-periférica de la ciudad de Rafaela (localidad que también es conocida como la “Perla del Oeste”, como suelen llamarla algunos artículos periodísticos, poemas, canciones). Especialmente me enfocaré en el estudio de las significaciones que les dan a sus prácticas las docentes que se encuentran en esta situación desde principios de 2024, año el que se llevó a cabo la toma de posesión del último concurso de traslado y titularización. Cabe aclarar que, en la escuela, este proceso es vivido con cierto nivel de ansiedad ya que el cuerpo docente se encuentra al pendiente de las publicaciones ministeriales en donde se define a las y los docentes como titulares de un cargo. Una de las preocupaciones de las maestras que se encuentran radicadas en la ciudad de Rafaela es si titularizará una docente del norte y si efectivamente hará la correspondiente toma de posesión.

Me permito pensar la condición de las maestras del norte de la provincia de Santa Fe que migran a Rafaela, como una zona de vacancia donde hay que poner la atención para reflexionar sobre las condiciones laborales que atraviesan la práctica docente de estas trabajadoras. En este sentido, sostengo que es posible analizar la condición de las maestras del norte trabajando en Rafaela, como una suerte de historia no documentada, silenciada. Las profesoras de Educación Primaria del norte de Santa Fe, buscando condiciones laborales más estables se mudan a Rafaela muchas veces alejándose de sus familias y afectos, la mayoría de ellas con la esperanza de un día lograr el traslado y volver a su lugar de origen. Como en todo proceso migratorio, será fundamental poder analizar los factores que expulsan del lugar de origen como así también aquellos que atraen hacia la ciudad en la que se decide trabajar y más específicamente la escuela que se convierte en la receptora de estas trabajadoras.

Un estudio etnográfico permitirá escuchar la voz de los actores, es decir, me interesa comprender a las docentes hablando sobre su situación de migrantes y cómo esto repercute en su **práctica pedagógica**, entendiendo a ésta desde el planteo de Achilli (1986) quien la define 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” (p.7). Es por esto que sería oportuno indagar en sus discursos por medio de entrevistas y a su vez analizar los decires del día a día. ¿qué dicen las maestras del norte sobre su trabajo docente? ¿qué dicen sus colegas, estudiantes, las familias de los alumnos? ¿cómo interpela esto la práctica cotidiana de estas trabajadoras? Tal como hemos desarrollado en la cátedra, el trabajo antropológico supone un trabajo intersubjetivo, que recupera las voces de los otros y atiende a las subjetividades. Por lo tanto, apuesto a la **perspectiva etnográfica** como la más apropiada para estudiar lo planteado. Esta perspectiva se caracteriza por la siguiente enumeración inspirada en el planteo de Rockwell:

“1.un/a investigador/a que se constituye como cronista de lo no documentado de la realidad social (la no familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente) para dejar testimonio escrito y público de realidades tanto cercanas como lejanas; 2.un producto final que es ante todo un texto descriptivo en el que se conserva la riqueza y complejidad del fenómeno estudiado y cuyo análisis se sustenta en categorías teóricas; 3.una investigación en la que el investigador/la investigadora y su experiencia directa tienen un papel central, generando vínculos personales, cotidianos y prolongados con los sujetos de estudio y realizando al mismo tiempo tanto las tareas de construcción de datos como el análisis de los mismos; 4.una indagación que da relevancia a los significados, saberes y explicaciones locales/nativos sobre los acontecimientos sociales que poseen los sujetos estudiados, colaborando con ellos, manteniendo aperturas frente a sus maneras de comprender el mundo y respetando el valor de sus conocimientos; 5.una construcción de conocimiento que parte de la descripción y análisis de realidades particulares pero para responder a inquietudes teóricas y prácticas más generales.” (Caisso, 2021, p.10-11)

Probablemente sean el primer y el cuarto punto los que más representen la reflexión que se hará a continuación.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZACIÓN

Ámbito de la práctica

Las prácticas a analizar se inscriben en una escuela urbano periférica de nivel primario de la ciudad de Rafaela. En esta institución es frecuente que titularicen maestras que viven en el norte de la provincia de Santa Fe. Asimismo, las prácticas de las docentes migrantes se encuentran totalmente atravesadas por experiencias personales y/o familiares que se encuentran en estrecha vinculación con un proceso migratorio por parte de las maestras trabajadoras que buscan nuevas posibilidades de empleo y/o estabilidad laboral.

Este grupo de maestras afirma que seleccionan esta escuela y tres más para titularizar en la ciudad porque el resto de las instituciones educativas (las céntricas) son las primeras en ocuparse.

Problema

¿Qué significados sobre su práctica construyen las docentes del norte de Santa Fe que han emigrado a una escuela primaria urbano-periférica de la ciudad de Rafaela?

Para indagar en este problema será de sumo interés entender cómo son recibidas en la institución escolar estas trabajadoras, cómo es su relación con las colegas, por qué eligieron la formación docente a sabiendas que en su localidad no tendrían un futuro laboral prometedor, al menos en el corto plazo. En palabras de Achilli (1986), de lo que se trata es de “actuar como **develador de nudos problemáticos o enajenantes** presentes en sus prácticas y representaciones.” (p.12 a 13)

Es posible preguntarse por ¿cómo viven su cotidianeidad trabajando en una escuela de Rafaela las docentes provenientes del norte de la provincia? Según Achilli (1986):

“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.” (p.7)

Conocer cómo viven su realidad laboral este grupo de maestras permitirá entender cómo definen su práctica y qué es aquello que la atraviesa de forma permanente durante su cotidianeidad.

En la escuela N° 1111 durante los procesos de titularización una preocupación frecuente es “saber si va a titularizar una maestra del norte” (registro de conversación entre docente que temía perder su puesto de trabajo y una integrante del equipo directivo, febrero 2024). A esto le sigue una interrogación por parte de la docente interina que se encuentra desempeñándose en ese cargo hasta el momento para “saber si efectivamente la docente titular se vendrá a vivir a la ciudad o en pocos días licenciará por múltiples impedimentos” (registro de conversación entre docentes mientras aguardan las publicaciones del ministerio de educación sobre quiénes han alcanzado la titularidad en los cargos vacantes, febrero 2024).

Es posible explicitar que las etapas de titularización se viven como una amenaza en la que alguien se puede llegar a quedar sin empleo, y en ocasiones esto se asocia a que “alguien del norte pueda llegar a titularizar” (registro de conversación entre docentes mientras aguardan las publicaciones del ministerio de educación sobre quiénes han alcanzado la titularidad en los cargos vacantes, febrero 2024).

Asimismo, será fundamental poder indagar sobre cómo se sienten recibidas en la nueva escuela (al mismo tiempo nueva ciudad), cómo se sienten valoradas por sus colegas, estudiantes y familias de los alumnos. Al respecto una docente que vino del norte y se radicó en la ciudad de Rafaela desde hace quince años comenta ante la jubilación de una colega: “Ma. Ester fue la única que cuando llegué y no conocía a nadie me invitó a su casa, y ahí me quedé hasta que me conseguí un lugar para vivir junto a mi hija”.

Por un lado, en la escuela urbano periférica estudiada es frecuente que docentes y/o equipo directivo organicen donaciones, ventas benéficas (entre colegas) o simplemente se ocupen de ayudar a buscar lugar de alojamiento de bajo costo para las nuevas docentes del norte que se incorporan en el establecimiento escolar. Cabe aclarar que algunas de estas docentes han vivido una situación de migración similar. También es conveniente resaltar que ya de antemano se supone que la maestra del norte busca “parar” en una pensión de bajo costo, a lo sumo un departamento, pues a simple vista nadie partiría de la premisa que las docentes del norte tienen la intención de alquilar una casa. Si vivir en condiciones dignas es un derecho, estas docentes por ser del norte, viven este derecho de una forma muy distinta a quienes sí son de Rafaela. Por otra parte, en momentos más distendidos de la jornada escolar suelen decirse chistes como: “¿vos qué leyenda le das a tu grado? Mirá que acá no es como allá, nosotras enseñamos la leyenda de la flor del ceibo, no la del almamula o la del pomberito.” (registro de conversación entre docentes, las mismas se encontraban sin estudiantes cumpliendo horario en febrero 2025 mientras

organizaban la prioridad de contenidos para el presente ciclo lectivo) “Están viniendo más civilizadas las del norte, es como que son del norte, pero no tan del norte.” (registro de conversación informal). En este decir, cabe preguntarse por qué se sobredimensiona el valor de algunas leyendas por sobre otras. Ciertas leyendas se imponen como un significado legítimo, lo que Bourdieu (1990) conceptualiza como **violencia simbólica**.

Para continuar con el análisis será de suma importancia indagar sobre las valoraciones que los estudiantes y sus familias hacen sobre la migración de las maestras: “¿Extrañas a tus hijos seño? ¿Este fin de semana te volvés?” (interrogaciones de estudiante de 7° grado, registro de conversación en el aula, febrero 2024) “¿De tantos kilómetros te venís a renegar nomás seño? Eso es tener vocación.” (asistente escolar, registro de conversación informal, febrero 2024). En esta línea de análisis Achilli (1986) reflexiona sobre:

“la **vocación** entendida por algunos docentes como una capacidad casi innata, caracterizada por una “voluntad de trabajo”, una “vocación de servicio” en la que “la labor del docente trasciende toda compensación material” y provoca placer. Para esta imagen, vinculada con el “apostolado” de la tarea de enseñar, el que se le asigne una remuneración monetaria a cambio de la misma es casi un estigma. El sueldo aparece como dificultoso integrarlo y analizarlo.” (p.3)

En el mismo sentido, cuando Dubet (2010) propone y analiza la **caída del programa institucional** sostiene que:

“hoy, la vocación de los profesionales del trabajo sobre los otros se asemeja al beruf de la ética protestante: el individuo realiza su vocación en el trabajo más que en la relación directa con los ritos religiosos. Así las cosas, la vocación deviene **profesión** y ésta comparece como un modo de acceder a la plenitud personal. El individuo quiere ser cualificado y competente y, más en clave subjetiva, quiere realizarse en su profesión. (p.21)

Luego de una reunión plenaria (en la que se había discutido bastante sobre el comportamiento de los estudiantes), una docente que se encuentra aguardando poder trasladarse a su ciudad natal expresa: “si nos quedaba algo de vocación, acá la terminamos de perder”. Más tarde agrega: “hasta busqué en chat GPT cuándo son las titularizaciones, me tiró que este año se van a hacer” (registro de conversaciones entre docente, octubre 2025).

A su vez, el autor agrega:

“ya no basta con representar el rol para que el trabajo de socialización se realice. Los individuos deben comprometerse subjetivamente en su trabajo, deben motivarse y motivar a los otros cuando el sistema de motivaciones no es evidente ni unánimemente compartido.” (Dubet, 2010, p.24)

El compromiso subjetivo que estas docentes tienen sobre su trabajo entendido como una cuestión de vocación se sobredimensiona cuando además se trabaja en una escuela donde los niños reciben en su contexto una vulneración permanente de sus derechos. Considero necesario hacer la salvedad que presenta Garay (2000):

“No todas las instituciones están afectadas ni de la misma manera. Lo que se observa es la **crisis en las instituciones públicas**, en particular aquellas que satisfacen funciones sociales y humanas básicas: educación, salud, servicios sociales, justicia... También en este plano aparece la diferenciación y la segmentación. Las unidades más afectadas son las que prestan servicios a los sectores sociales populares.” (p.69)

Por su parte, la autora señala que “son precisamente estas instituciones quienes demandan el **análisis institucional**” (Garay, 2000, p.69)

Otro aspecto a indagar es lo que ellas mismas piensan sobre el hecho de que su posibilidad y/o estabilidad laboral dependa de su “capacidad” de vivir, por lo menos durante un tiempo, en otra ciudad. Como una suerte de *rito de iniciación casi inevitable* para quien es del norte y quisiera trabajar algún día en su propio lugar de origen. Al respecto, las docentes provenientes del norte de Santa Fe suelen conversar con sus colegas comparando el costo de vida de la ciudad de Rafaela con los lugares donde vivían. Además, siempre explicitan que están haciendo todo lo posible para soportar lo que para ellas implica vivir en una nueva ciudad hasta tanto pase el tiempo y se le dé la posibilidad de trasladar a sus respectivos lugares de origen. Es posible identificar aquí cómo las docentes ejercen su derecho a trabajar, pero en parte garantizándose ellas mismas.

Vale la pena aclarar que los aportes de Dubet nos permiten no solo pensar esta escuela, sino que nos ayuda a reflexionar sobre cómo se encuentran actualmente las escuelas en el marco de los escenarios sociales actuales. Es en esta línea de análisis es que Garay (2000) considera que “al final del siglo XX la escuela está conmovida por una profunda **crisis institucional**; quizás se trata de crisis reflejas de las crisis en las formaciones sociales capitalistas que le dieron origen y posibilitaron su institucionalización.” (p.10)

¿Qué implicancias tienen todos estos aspectos enumerados en la forma en que las docentes se ven a sí mismas y a su propia práctica? Al respecto, Achilli (1986) plantea la necesidad de “profundizar el análisis de aquellos mecanismos justificatorios que circulan la cotidianeidad del maestro y pueden encubrir las relaciones y circunstancias condicionantes de su práctica.” (p.4) Es posible identificar que las prácticas que realizan las maestras del norte en esta escuela de Rafaela se ven fuertemente configuradas a partir de la idea de vocación y de esfuerzo por soportar “lo que sea” hasta tanto puedan trasladar el cargo titularizado a su lugar de origen. Ambas ideas retroalimentan el desempeño diario de sus prácticas.

CAPÍTULO II

UN POSIBLE ANÁLISIS

¿A partir de qué interpretaciones se les hace lugar en una escuela de Rafaela a las maestras provenientes del norte de la provincia de Santa Fe?

Teniendo en cuenta la bibliografía desarrollada en la cátedra es posible analizar el *posicionamiento xenóforo* que se toma hacia las maestras del norte.

Se puede advertir en los comentarios que surgen específicamente en los días donde se está dando el proceso de titularización que estas maestras representan una potencial amenaza porque se entiende que son quienes vienen a quitarle el trabajo a las maestras de Rafaela. Aunque de forma contradictoria se supone que sólo trabajarán unos días y luego licenciarán, entonces las docentes de la ciudad recuperarían el trabajo, pero en condición de reemplazantes. Al prejuicio de que son quienes vienen a quitar el empleo, se le suma un segundo prejuicio que sostiene la idea que anticipa que seguramente van a hacer uso de licencia (una suerte de *holgazanería*). Pero si la docente del norte no licencia, igualmente su trabajo sigue siendo una amenaza o por lo menos se pone su práctica bajo sospecha: ¿estará enseñando bien? Entonces aquí se suma un tercer prejuicio: no saben lo que se enseña aquí en Rafaela, por ejemplo, las leyendas. O, dicho de otro modo, ya saben de leyendas, pero las mismas no tienen *sustento científico* por eso es mejor aclararles (aunque sea en modo de chiste) qué leyendas se enseñan en la ciudad. En relación a esto, para Bourdieu (1990) “la **ciencia** es cómplice de todo lo que le piden que justifique”. Tal como lo advierte uno de los comentarios, de lo que se sospecha específicamente es de su *civilización*. Es posible entender este conjunto de prejuicios como una variante del **racismo**, tal como lo plantea Bourdieu (1990) “no hay un racismo sino racismos; hay tanto racismos como grupos que necesitan justificar que existen tal y como existen, lo

cual constituye la función invariable del racismo.” Los prejuicios sobre el “robo” de los empleos, el pronto uso de licencias y la falta del sustento científico en lo que enseñan buscan justificar la existencia de las maestras de Rafaela, las cuales representarían un ideal totalmente opuesto.

Los comentarios del grupo de docentes de Rafaela parecen querer justificar por qué serían ellas las más apropiadas para ser las titulares de esos cargos docentes que van quedando vacantes (cuando en realidad la titularidad está definida por el puntaje que posee en el escalafón y que en el caso de nivel primario sólo se obtiene por antigüedad, es decir, por días trabajados). A diferencia de las maestras migrantes, las docentes rafaelinas han heredado la condición de ser de Rafaela y con ello la cultura de esta ciudad que es luego la que se enseña en las escuelas. Por lo tanto, quienes nacen en Rafaela serían las privilegiadas para poder trabajar en sus escuelas. En la práctica primero estarían ellas (siendo las mejores preparadas) y luego el resto, el que es de afuera, aunque la titularización según el puntaje del escalafón puede llegar a demostrar lo contrario. En palabras de Bourdieu (1990):

“El racismo es propio de una clase dominante cuya reproducción depende, en parte, de la transmisión del **capital cultural**, un capital heredado cuya propiedad es la de ser un capital incorporado, pero aparentemente natural, nato. El racismo de la inteligencia es aquello por lo cual los dominantes tratan de producir una "teodicea de su propio privilegio", como dice Weber, esto es, una justificación del orden social que ellos dominan. Es lo que hace que los dominantes se sientan justificados de existir como dominantes, que sientan que son de una esencia superior. Todo racismo es un esencialismo y el racismo de la inteligencia es la forma de sociodicea característica de una clase dominante cuyo poder reposa en parte sobre la posesión de títulos que, como los títulos académicos, son supuestas garantías de inteligencia y que, en muchas sociedades, han sustituido en el acceso a las posiciones de poder económico a los títulos antiguos, como los de propiedad o de nobleza.”

Si bien tanto la maestra del norte como la maestra de la perla del oeste tienen el mismo título que les certifica los saberes necesarios para ser docentes, en la cotidianeidad, ser de Rafaela está por sobre ser del norte si lo que se pretende es ser docente en una escuela rafaelina. Pues esto es lo que expresan los comentarios que circulan en la escuela. Por su

parte Bourdieu (1990) expone que: “la **pulsión racista** sólo puede expresarse en formas muy eufemizadas”. Como eufemismos pueden ser considerados los “chistes” mencionados y también la imitación (en tono de burla) que suele hacerse sobre la tonada de las maestras del norte (imitación que puede ocurrir por parte de las colegas o bien por parte de los mismos estudiantes).

Quizá sea oportuno pensar la pulsión racista de la que dan cuenta los comentarios escuchados en esta escuela, pero a su vez enmarcarlos en la ciudad de la que la escuela forma parte. Y considero que más interesante es aún pensar la ciudad dentro de un país que en el preámbulo de su ley suprema explicita: “para todos los hombres del mundo que quieran habitar en el suelo argentino”.

Neufeld y Thisted (1999) analizan expresiones de la vida cotidiana de la ciudad de Buenos Aires que:

“dan cuenta de las difíciles relaciones que entablan quienes se consideran **locales**, con los nuevos **migrantes**: son visualizados con una carga, vinculados con el delito, considerados como responsables de la falta de trabajo. Para aquellos que llegaron en busca de trabajo, las distintas formas de abuso y la estigmatización de la que son objeto, son una dura experiencia.” (p.25)

En el mismo sentido, en la ciudad de Rafaela circulan representaciones sociales que denotan ideas xenófobas: “del boliviano la ropa es de mala calidad y encima está al mismo precio que en las otras tiendas”, “si vas del chino revisá bien la fecha de vencimiento”, “los que roban vienen de afuera”. Pareciera que lo que ocurre en Rafaela (al igual que en Buenos Aires) y más específicamente lo que sucede en la escuela estudiada forma parte de una manera generalizada y estereotipada desde la que se mira a quienes son de afuera (por ejemplo, las maestras que son del norte de la provincia de Santa Fe y que titularizan en escuelas urbano-periféricas de la ciudad de Rafaela).

¿Qué dice la historia documentada de esta escuela sobre su permanente recepción de docentes del norte de la provincia?

En primer lugar, es menester admitir que:

“la **institución** como objeto de conocimiento plantea obstáculos epistémicos que provienen de la naturaleza misma de los fenómenos institucionales. La institución, como formación social y cultural, es compleja en su multiplicidad de instancias, dimensiones y registros.

Como campo de acción de los sujetos, individuales o colectivos, son sombreados laberintos. Producto y productora de procesos, inscrita en la historia social y en la historización singular; conocerla plantea desafíos teóricos y metodológicos no siempre resolubles.” (Garay, 2000, p.66)

Conocer la institución implica partir de la pregunta: ¿cómo surgió esta escuela? En la historia documentada no se dice mucho de sus docentes y mucho menos se nombra que históricamente se caracteriza por ser una escuela que constituye su plantel docente con maestras migrantes. Pareciera que permanentemente estas docentes llegan a la escuela y generalmente “se van sin dejar huellas” (Garay, 2000, p.24) Cabe preguntarse ¿qué se llevan estas docentes cuando se van? Las revistas de la escuela pormenorizan la caracterización de los estudiantes, pero nada dicen sobre las docentes del norte. Es una historia silenciada que ha quedado por fuera de lo que se ha decidido registrar institucionalmente. Garay (2000) reflexiona:

“los educadores no son representados como personas con **identidades e historias** reconocibles; son nombrados por un genérico "el docente" o a lo sumo "los docentes", genérico que no hace historia y menos en un espacio público representado como opuesto a la singularidad.” (p.24)

¿Qué funciones sociales de la escuela y qué funciones psíquicas en relación a los individuos atraviesan y resignifican las prácticas de las maestras migrantes? Para Garay (2000) las **funciones sociales** “no dichas” de la escuela estarían dadas por la reproducción de la desigualdad social, la legitimación de la injusticia, el control social, la marginalización. Y las **funciones psíquicas** refieren al papel de los procesos identificatorios, la contención de la ansiedad, que se cumplen en relación a los individuos. (p.66-67)

Quisiera hacer una breve mención sobre cómo fue el proceso de indagar la historia de la escuela. Un día, el personal directivo estaba a las corridas como siempre. Justo vi en un instante de calma a la vicedirectora y le comenté: “Ali yo estoy estudiando una Licenciatura en Educación y para la materia final que estoy cursando me solicitaron que busque información sobre la historia de una de las cuatro escuelas donde trabajo. Yo elegí ésta.” Ali me dice sonriendo: “¿y por qué mejor no elegís otra?”.

Ante la pregunta de Alicia yo también me reí y como me quedé parada delante de ella me dijo: “si no estás muy apurada voy a ver si encuentro algo”. Entramos a dirección, me

trajo tres carpetas biblioratos. Las mismas estaban compuestas por folios que contenían hojas canson de colores. Hojas que se podrían clasificar en dos grandes grupos, uno con fotografías donde se veían a niños/as y docentes haciendo diversas actividades y otro grupo con artículos periodísticos de los diarios Castellanos y La Opinión con noticias que en sus titulares mencionaban a la escuela. Entre esos folios me llamaron la atención dos revistas, las cuales pedí para llevar y poder leer tranquilamente. Al respecto no puedo dejar de mencionar que en otra escuela que había estudiado para la cátedra Análisis Institucional de la Educación, cuando pregunté si había una revista la directora me dijo: “sí, ya te las busco, deben tener un poco de tierra, pero te pido que la cuides muchísimo, es muy importante para la escuela.” Pero ahora, en esta escuela no me dijeron nada, me podía llevar lo que yo quisiera sin rendirle cuenta a nadie de qué me llevaba y por cuánto tiempo. Yo sentía que necesitaba avisarle a alguien. Entonces igualmente pasé y le dije a la vicedirectora qué me llevaba finalmente, ella sólo me dijo que me lleve lo que necesite y siguió haciendo sus tareas.

Pensando que esa gran carpeta con artículos de noticias es aquello que los actores de la escuela han decidido guardar para que integren el registro escrito de la historia de la institución es posible advertir que:

“estaríamos ante un conjunto de representaciones de los sucesos pasados, de reconocimientos que han pasado por una selección cuyos criterios están a merced de otra lógica que la del ordenamiento objetivo, la lógica de la subjetividad. De este modo no estaríamos ante la historia, sino ante la **historización** de la institución y de la propia historia.”

(Garay L., 2000, p.22)

Pero ¿por qué recuperar la historia y la historización de esta organización para continuar pensando las prácticas de las maestras del norte que trabajan en esta escuela de Rafaela? Según Garay (2000):

“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.” (p.22-23)

Comparando las dos revistas, la de las Bodas de Plata tiene mucho texto para leer. Es blanca y negra, encontré en ella mucha información que no sabía. La otra revista que exploré fue la del Cincuentenario, la verdad que en estas hojas a colores me encontré con muchas fotografías y los textos que contiene en realidad parecen fragmentos extraídos de la revista de las Bodas de Plata.

“Los primeros tiempos fueron “de prestado”, humildes y sacrificados. Después lentamente llegó la casa propia.” (Revista Bodas de Plata, pg.5, epígrafe de una fotografía donde se puede ver a un grupo de niños sin guardapolvos sentados en sillas de madera plegables, sus pies no llegan al piso, no son sillas que haya visto en ninguna escuela.)

“Duros y difíciles fueron los principios para una escuela que comenzó a funcionar en el Salón X de la Sociedad... de Rafaela cedido para cumplir **precariamente** su función educativa. Así se inició nuestra escuela, un salón y unos pocos bancos... Salí a recorrer el barrio en aquel entonces rancho por rancho para realizar el Censo escolar, y saber cuántos niños en edad escolar no iban a la escuela y además pregonar la nueva creación de una escuela que iba con el correr de los años a **albergar** una numerosa e importante población infantil... A la escuela llegaron los chicos cuyas edades oscilaban entre los 6 y 12 años y hubo que pedir pizarrones, tizas, **lápices, cuadernos, tijeras, papel, pan, leche, guardapolvos**, y toda la comunidad rafaeline se dio a ello, personas de nuestra ciudad y las instituciones de bien público, aportaron su importante cuota de contribución.” (Revista Bodas de Plata, pg.6, palabras de la exdirectora organizadora) Estos fragmentos de la historia documentada de la escuela demuestra que la misma:

“ha tenido un **momento de origen**, de génesis, sumamente difícil de establecer con certeza. Generalmente esta génesis es reinventada desde el presente, imaginario retrospectivo que conforma la "mitología de los orígenes". Este mito de origen o mito de fundación tiene, esencialmente, un valor simbólico para los sujetos que lo inventan y reinventan. Es una fuente de sentido a las identificaciones con la institución.” (Garay L., 2000, p.12)

Hubo que crear la escuela para una población que no estaba viendo garantizado su derecho a la educación y para que esta pueda comenzar a funcionar se solicitaron donaciones de material didáctico y de alimentación.

“Con la creación de la escuela N° 1111 ya se hizo una obra de gran contenido social, porque con ella reciben instrucción niños muy humildes y se los sustrae durante las horas de clase de un ambiente malsano; pero no está todo hecho, falta mucho. Esos 45 o 50 niños que asisten al **aula improvisada** en un pabellón de la Sociedad..., están hambrientos y semidesnudos... No es posible que en estos tiempos y en esta ciudad haya un alumnado de un estado tan lastimoso, que debe estar a merced de la buena voluntad y corazón generoso de la población. Es deber de la Municipalidad la atención que merecen esos niños e interesar a quien corresponda para que paralelamente a la Escuela N° 1111 se instale un comedor infantil. También se constituirá la Cooperadora de esa escuela la que atenderá las necesidades más urgentes y sumará su esfuerzo para solucionar este problema hondamente humano. Mientras tanto, faltarán unos kilos de pan y unos litros de leche diarios, en esta cuenca tan rica, para hacer felices a esos 45 o 50 niños.” (Revista Bodas de Plata, pg 9, noticia “Pan para 45 años” diario La Opinión, 4 de septiembre de 1963) Los fragmentos citados permiten pensar que permanentemente se alude a que la escuela es para niños humildes, ¿niños de la perla del oeste? Para Garay (2000):

“cuando en la fundación de una escuela intervienen activamente las demandas y las luchas de las comunidades locales, éstas desarrollan una fortaleza y un compromiso con sus principios fundantes que la hace resistir a los factores económicos y políticos disruptivos.” (p.19-20)

Esta escuela surge con una demanda fuertemente pedagógica (niños no escolarizados) pero a su vez su inicio tiene que ver también con una demanda social (niños hambrientos). Según Fernández (1998):

“la relación de la escuela con el medio es uno de los aspectos más destacados como "deber ser" pedagógico pero, en rigor, es uno de los más ocultos en sus reales implicaciones. Como institución, la escuela cumple un mandato social general, el de asegurar la continuidad del grupo social que la sostiene y, por consiguiente, vive en la intimidad de su estructura y dinámica la contradicción entre la reproducción y la superación de las condiciones sociales.” (p.81)

Esta escuela urbano periférica establece un vínculo muy particular con las familias de los/las estudiantes. Es común escuchar decir a algún adulto de referencia: “hacele caso a tu maestra”. La mayoría de las familias valoran positivamente el trabajo que las docentes

realizan son sus pequeños. Una de las revistas presenta un artículo titulado “La tarea educativa pertenece fundamental y prioritariamente a la familia...” Y luego se detalla:

“Mensaje para los padres: En esta comunidad educativa son numerosas las familias que viven en crisis, una crisis de orden social, moral y económico, que debe llevar a ambos miembros de la pareja a replantearse cuestiones referentes a la educación de sus hijos.” (Revista Bodas de Plata, pg 21)

En la revista se habla permanentemente de los niños que habitan la escuela, pero no así del personal docente. Varias veces me he preguntado ¿por qué me sigo quedando en esta escuela si siento que bajo otras condiciones podría trabajar mejor? Porque realmente pienso eso, me sigo quedando a pesar que muchas veces no puedo dar clases, tal como me han enseñado en mi instituto formador. Aunque verdaderamente debe ser atrapante la propuesta didáctica que les presente, en ocasiones dar clases se ve entorpecido por algún caos que puede llegar a surgir. Me permití hacerme a mí misma esta interrogación porque al decir de Ghasarian que es retomado por Caisso (2021) “la consideración de los hechos subjetivos favorece, en lugar de aniquilar, la objetividad del trabajo”. A su vez, también me pareció interesante haberme encontrado con el decir de una docente que ha sido seleccionado para plasmarse en una de las páginas de la revista. A continuación, transcribo el texto:

“Me quedo en esta escuela

Con veinte años, con el diploma de Maestra de nivel primario, con los lógicos temores de enfrentar la cosa nueva, con muchas ilusiones y sueños y esperanza llegué un día a esta escuela...

Pretendía lo mejor para nuestros niños, pretendía realizar mi labor docente con los mejores métodos, en la forma como me habían enseñado, utilizando todos los recursos de la nueva pedagogía. Quería hacer de mi labor profesional la más elevada, la más correcta, la más eficiente tarea de maestra.

La realidad me fue indicando que debía suplir las pretensiones profesionales de los recursos que se adquieren con medios económicos,

con imaginación y con cariño, que debía suplir los elementos que solicitaba con lo que mi ingenio me indicaba.

La nuestra..., es una escuela humilde, es una escuela de chicos humildes, de familias humildes. Lejos de sentir la frustración de trabajar con elementos modestos, yo sentí revalorizada mi función de maestra. Sentí que allí era donde verdaderamente era importante, donde la maestra, donde la señorita adquiriría funciones de símbolo, de figura notable. Donde el cariño, el afecto que yo podía otorgar a mis pequeños era más importante que en ninguna otra parte.

Y me afirmé en mis condiciones adquiridas. Aquí me quedo. Con mis chicos, con estos chicos que cada día me traen un cariño rústico traducido en la humildad de esas flores silvestres que me regalan.

Aquí me quedo, con este puñado de chicos que me rodea cuando llego y que me rodean cada día cuando me voy. Yo sé lo que vale para cada uno de ellos mi sonrisa, mi mano acariciándoles la cabeza, un beso.

Aquí me quedo, entendiendo la sublime función del maestro, entendiendo que más allá de las modernas técnicas hay una, insustituible, siempre vital y arrolladora: la del amor... Y sé cuánto vale el amor para los que carecen de él. Sé qué importancia tiene una palabra, un gesto, una mirada... Ellos son chicos, pobrecitos de ropitas humildes, de piernitas flacas, de manitas frías. No podría dejarlos. No podría quitarles mi cariño y necesito también la respuesta de mis niños. Aquí me quedo, más allá de cualquier pretensión profesional, de realizar la tarea con mejores medios. No importa, la Escuela, y cada una de sus maestras estamos realizando el sueño formativo y educador de los que la fundaron.”

(Revista Bodas de Plata, pg 33, escrito de una docente)

Fernández (1998) dedica un capítulo completo de uno de sus libros para pensar específicamente en las condiciones adversas de una institución: la **marginación**. En una reunión plenaria realizada en el presente año, todas las maestras de la escuela plantearon que la solución para que los niños se comporten bien sería sacar de jornada ampliada a

aquellos niños que molestan, como un castigo para que piensen en su comportamiento y una forma de premiar a quien sí se portan bien. El equipo directivo después de haber probado muchas opciones para el cambio de conducta de los niños (entrevistas con las familias, elaboración de actas, trabajo en parejas pedagógicas, entre otras), finalmente accedió a este pedido que el plantel docente venía realizando de forma insistente desde hace algunos años. Pedido que denunciaba que los niños se portaban mal, que se pegaban entre ellos/as, faltaban el respeto a los adultos y que “ya se había probado con todo y ni con el planteo de propuestas lúdicas consiguieron un cambio de actitud” (comentario de una docente durante la última reunión plenaria). Aquí aparece mencionado lo lúdico como una suerte de panacea en la que se habían depositado las últimas fichas.

En la nota que firmaron las familias de los niños que “se comportaban mal” para autorizarlos a dejar de asistir a las horas de jornada ampliada, dice a manera de justificación:

“se ha buscado comprender las causas de su bajo rendimiento y reiteradas dificultades de convivencia... Se ha notado que el niño llega a ese momento del día con un alto nivel de cansancio, lo cual genera mal humor, falta de disposición para el trabajo escolar y actitudes que interrumpen el desarrollo de las clases, afectando también a sus compañeros/as.” (Comunicado enviado a la familia de algunos/as estudiantes)

La misma es un extenso comunicado de una página que si se compara con las notificaciones que se les envían diariamente a las familias no estaría cumpliendo el requisito que siempre se le exige al plantel docente de ser breve y con términos accesibles especialmente para aquellos adultos que no se encuentran alfabetizados. Para poder analizar este hecho podemos valernos de un aporte de Fernández (1998) que explica:

“tanto el niño del sector marginal como el docente y el directivo no entrenados adecuadamente se ven en una intolerable situación de frustración y obligados por la circunstancia a un funcionamiento regresivo. La diferencia entre ambos grupos (alumnos y docentes) es que los docentes tienen cierta cuota de poder que, cuando no es utilizada progresivamente, puede volcarse en una **sobremanipulación compensatoria de los**

alumnos. A éstos sólo les queda la posibilidad de someterse, quedarse "molestando" o abandonar la escuela. A pesar de que cada escuela afectada por esta situación de base puede encararla y resolverla de distintas maneras cuando esta resolución es de carácter defensivo, terminará funcionando con los rasgos del problema que debiera haber solucionado: dificultad para integrarse, resistencia a las modificaciones, impotencia..." (p.73)

En la documentación de la historia de la escuela se hace referencia a **la primera directora** (la que salió a censar los ranchos, la que fue a buscar a los niños no escolarizados), luego aparece mencionada la directora del momento de la revista y no se hace alusión a ninguna otra. En relación a esto Garay (2000) fundamenta "hay recuerdos de directivos por el afecto o por el odio; siempre lo personal, no sus actuaciones pedagógicas." (p.24) Esto se puede observar claramente cuando en la revista se dedica un fragmento de la misma para hablar de la primera directora, junto a una foto de ella en un tamaño considerable, se escribe lo siguiente sobre la directora organizadora:

"...ese tremendo desafío. Organizar una escuela: directora organizadora, un título muy grande, muy importante, muy serio para una persona tan frágil, pequeña, pero con una fuerza interior que asoma en su vozarrón fingido: ¡chicos al aula! Y unos ojos que delatan su amor por ese puñado de pequeños..."

Recuerdo el miedo disfrazado. ¡Viene la señorita Florentina! Que ahora entiendo, era respeto por esa figura..."

No existe homenaje que premie tanto esfuerzo, dedicación y amor en su trabajo. Solo la promesa de continuar su obra y tomarla como ejemplo para seguir, cuando el desaliento se apodera de uno y quiere abandonar el camino elegido."

(Revista Cincuentenario, pg 7, nota de maestra del área Lengua de 6° grado)

Otro recuerdo que me impactó cuando comencé a trabajar en esta escuela fue cuando en una oportunidad escuché:

“Nosotros tenemos fotos de egresados de chicos que ya están muertos. De esa foto, ya hay tres que se murieron, no tienen mucha esperanza de vida. Uno de sobredosis, al otro lo balearon y el otro estaba preso y lo mataron.” (comentario de vicedirectora, 2022)

Los relatos de aquellos primeros niños (hambrientos, humildes, de ambiente malsano, de estado lastimoso, de piernas flacas y manitos frías) se ve fuertemente interpelado y reconfigurado por la imagen de los niños actuales que son parte de los problemas que circundan su entorno cotidiano. En este sentido Fernández (1998) señala que:

“los **estados sociales convulsivos**, aquellos en los que están en crisis y cuestionamiento las formas de convivencia, los valores, las normas, hacen impacto en el interior de las organizaciones y conmueven su vida cotidiana, cuestionan sus fines y objetivos y, especialmente, ponen en tela de juicio el valor y la pertinencia de su producción.” (p.82-83)

El planteo de Fernández (1998) contribuye a pensar que:

“la **ubicación sociohistórica** del establecimiento permitirá conocer los fines y los objetivos sociales que se espera cumpla y permitirá también definir las características del "mandato social" que pesa sobre él, así como los márgenes de libertad a la innovación y el cuestionamiento que le marcan las instituciones y la cultura que lo contienen. El término "**mandato social**" alude a un imperativo-generalmente no explícito en los fines- relacionado con el lugar que los egresados tienen reservado en la estructura socioeconómica y la distribución del poder político. Ese lugar parece marcar desde "antes del ingreso y con gran fuerza, los niveles de calidad a los que se puede aspirar", los obstáculos por vencer para superarlos, las probabilidades de avanzar con éxito y las de egresar de la escuela.” (p.82)

En reuniones plenarias, comentarios con colegas, charlas con el equipo directivo y/o reuniones de familias, las docentes manifiestan una profunda preocupación por que sus estudiantes aprendan a leer, escribir y las operaciones básicas de matemática. Pareciera que de esto se trata su mandato social.

Las prácticas cotidianas no sólo se ven impregnadas y atravesadas por los prejuicios antes enumerados, sino que la idea de vocación también se retroalimenta con la valoración simbólica que desde su **mandato fundacional** tiene la escuela para los niños

hambrientos. Para Neufeld y Thisted (1999) “el saberse docente (o alumno) de una escuela estigmatizada no es una circunstancia externa, sino que se vive de maneras muy diversas, pero en general como una cuestión que envuelve o involucra en la **descalificación**” (p.31). Y me quedo con este último término para pensar en la *doble descalificación* que atraviesa las prácticas de las docentes del norte que trabajan en una escuela urbano-periférica de Rafaela. Una descalificación endógena (la que se gesta desde dentro de la escuela) y una descalificación exógena (la que se origina desde la sociedad que mira a la escuela desde afuera).

Como mencionan Neufeld y Thisted (1999) “el mandato referido a la **integración**, a la **igualdad**, tiene fuerte vigencia discursiva” (pg.32) pero podríamos decir que, en la práctica, no ocurre lo mismo cuando se piensa en la integración de niños pobres, que cuando se habla de la integración de las docentes del norte. Asimismo, es posible afirmar que entre ellas si consolidan un grupo de personas integrado. Un interrogante que se desprende de esta reflexión es: ¿cómo se relacionan entre ellas las maestras que trabajan en una escuela de Rafaela y que provienen del norte de la provincia? Al respecto, una maestra de un grupo de docentes del norte que se encuentran viviendo juntas en una pensión, en una oportunidad comentó que tomó un reemplazo en un cargo directivo por unos días (en sus propias palabras “me salió un reemplazo en una dirección de cuarta”) y dos de sus colegas cuidaron de su hija (quien asiste a la escuela de Rafaela donde trabaja su madre) para que su compañera pueda aprovechar esta oportunidad laboral. Podríamos pensar que entre las docentes que son del norte se tejen vínculos signados por la ayuda y el compañerismo.

En la elaboración del presente análisis, y como persona implicada en el funcionamiento diario de la institución escolar fui cuidadosa al tomar recaudos sobre mis propias implicaciones. Para Tovillas (2010), lo que Bourdieu dio en llamar **vigilancia epistemológica**, que debe estar presente en la producción del conocimiento sobre la sociedad, en palabras de este último, **objetivar al sujeto objetivante**, que piensa específicamente como una objetividad de segundo orden o del punto de vista subjetivista o constructivista. Si para este sociólogo “hay objetos de estudio que incomodan” (Tovillas, 2010, p.8) plantear que en la escuela hay conductas y actitudes racistas y xenóforas fue un compromiso asumido a nivel del pensamiento para tensionar lo que desde siempre está naturalizado en esta organización escolar. Aclaro que fue a nivel del pensamiento porque estoy convencida de que poder advertirlo y someterlo a reflexión es

en principio una forma de cuestionar estas conductas y actitudes prejuiciosas hacia las colegas que provienen del norte de la provincia. Según Tovillas (2010):

“para el autor la auténtica objetivación del sujeto que objetiva exige algo más que concretarse a llamar la atención sobre los orígenes social, étnico o sexual del productor cultural. Se trata también, y sobre todo, de objetivar su posición en el universo de la producción cultural; en este caso, en el campo científico o universitario.”

Estudiar este hecho social de la vida cotidiana según Bourdieu:

“nos vuelve familiar el mundo de la sociología. Desnaturaliza nuestro entorno transformándolo en objeto de reflexión. Allí donde nuestra creencia parece inmutable, sus conceptos vienen a desencantar, a descentrar el mundo social, tornándolo más arbitrario aún sin dejar de, por la vía de la construcción racional, pensar en la elaboración política de órdenes sociales diferentes.” (Tovillas, 2010)

Lo hasta aquí detallado es sólo una forma de muchas otras posible para emprender la reflexión sobre la problemática delimitada, que bien se podría hacer de otras formas también. Y en palabras de Caisso (2021) “no está de más recordar que sería una ilusión creer que es posible, con nuestra mirada, cubrir la totalidad del campo”.

CAPÍTULO III

REFLEXIONES FINALES

Recapitulando lo explicitado hasta el momento, es posible pensar que las prácticas de las docentes del norte que titularizan en una escuela urbano periférica de la ciudad de Rafaela se ven atravesadas e interpeladas por lo que se dice y se espera de ellas. La configuración de su práctica resulta de un proceso complejo en el que estos sentidos indisociables dialogan con los significados que ellas mismas construyen a partir de trabajar en una escuela primaria urbano periférica.

El movimiento de migración de las docentes es permitido por una parte, por los concursos de traslado y titularización y por la otra, por su necesidad/deseo de alcanzar la titularidad en un puesto de trabajo. En el análisis realizado es posible advertir cómo convergen los intereses y representaciones de las maestras del norte que en su mayoría buscan titularizar para luego trasladar a su lugar de origen. Y los de las maestras de Rafaela que aspiran a titularizar en una escuela de su ciudad.

Las maestras del norte construyen su práctica a partir de haber vivenciado un proceso de desarraigo de su lugar y de comenzar a integrarse en una institución donde se interpreta su presencia desde tres tipos de prejuicios: la amenaza ante la quita de empleos, la posibilidad de licenciar prontamente y la falta de sustento científico de algunas de sus enseñanzas. A los cuales se podría agregar la idea de vocación que entiende la práctica docente como un apostolado.

Respecto al recibimiento en la nueva escuela, se puede identificar que hay conductas y actitudes en las que subyacen los prejuicios mencionados. Pero como una fuente de tensión aparecen conductas vinculadas a la ayuda entre colegas.

Los prejuicios y las prácticas xenófobas analizadas en este trabajo que encuentran un sustento en la violencia, la xenofobia y el racismo se hacen presentes de una forma muy sutil, muy eufemizada.

A lo largo del escrito se presentan valoraciones de la práctica que encuentran su sentido específicamente en el hecho de integrar el plantel docente de una escuela urbano periférica, lo cual nos permite pensar en una sobredimensión por parte de las docentes del compromiso subjetivo asumido sobre su propio trabajo.

La escuela donde se desempeñan estas docentes está envuelta en una crisis institucional, pero la misma no es exclusiva de este establecimiento escolar. En este contexto institucional es que se disputa por los cargos a titularizar cuando en realidad son los escalafones y las publicaciones ministeriales los que determinan la efectivización de dicho derecho.

Haber indagado la historia de la escuela permite afirmar que las prácticas de estas docentes se reconfiguran a la luz de la historia y la historización de la organización escolar, advirtiendo de esta no solo sus funciones sociales sino también las psíquicas. Una historia estudiada, que vale la pena volver a mencionar, se compone en gran medida de lo que dicen los artículos periodísticos sobre la escuela.

En la documentación de la historia de la escuela, el ser maestra del norte no ha dejado huellas. Es una historia e historización sumamente negada.

Esta historia que prioriza al niño humilde, dialoga con la acción de restar horas de clases para los estudiantes que se comportan de forma incorrecta específicamente en las horas de jornada ampliada. Decisión que fue comunicada a algunas familias por medio de un

texto extenso que posiblemente origine la no comprensión por parte de los adultos que no han completado su alfabetización.

A lo largo del análisis fui cuidadosa de tomar recaudos sobre mis propias implicancias y significaciones en torno a la institución que tomé por objeto de estudio como así también de lo que yo pensaba sobre el trabajo de las maestras del norte en la escuela que compartimos.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (1986) *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. UNR.
- Bourdieu, P. (1990) *El racismo de la inteligencia*. En Pierre Bourdieu, *Sociología y Cultura*, 201-204. Grijalbo.
- Caisso, L. (2021) *Una escuela como ésta: etnografías de experiencias educativas en un movimiento social*. Miño y Dávila. Introducción y cap. III.
- Dubet, F. (2010) *Crisis de la transmisión y declive de la institución*. Universidad Victor Segalen.
- 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.
- Neufeld, M. R.; Thisted, J. A. (comps.) (1999) “De eso no se habla...” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Cap.1: El “crisol de razas” hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento. Eudeba. Bs.As.
- Tovillas, P. (2010). *El sistema escolar*. En Bourdieu: una introducción. Ed. Quadrata, p.87-100.