

Juárez Morán, Agustina

Baravalle, Macarena

El saber de la práctica en escasez de pensamiento

Licenciatura en Educación

Fecha: 2025

Obra bajo Licencia:



[Atribución/Reconocimiento 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Cita recomendada: Juárez Morán, A.; Baravalle, M. (2025). *El saber de la práctica en escasez de pensamiento* [Trabajo final de grado]. Universidad Nacional de Rafaela



| UNIVERSIDAD NACIONAL DE RAFAELA

SECRETARÍA ACADÉMICA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

EL SABER DE LA PRÁCTICA EN ESCASEZ DE PENSAMIENTO

AGOSTINA JUÁREZ MORÁN, MACARENA BARAVALLE

ANÁLISIS INSTITUCIONAL Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES

DOCENTE(S) A CARGO: CECILIA DIONICIO, IRENE MACERA

Febrero de 2025, Rafaela, Santa Fe

El día en que verdaderamente sepamos preguntar, habrá diálogo. Por ahora las preguntas nos alejan vertiginosamente de las respuestas... Hay que abrir de par en par las ventanas y tirar todo a la calle, pero sobre todo hay que tirar también la ventana, y nosotros con ella.

Y aunque no tengamos la menor certidumbre sobre todo lo que nuestros gigantes padres aceptaban como irrefutable, nos queda la amable posibilidad de vivir y de obrar como si, eligiendo hipótesis de trabajo, atacando lo que nos parece más falso en nombre de alguna oscura sensación de certidumbre, que probablemente será tan incierta como el resto pero que nos hace levantar la cabeza y contar las Cabritas, o buscar una vez más las Pléyades, esos bichos de infancia, esas luciérnagas insondables.

Al final, como siempre, un acto de fe. Sigue siendo la mejor definición del ser humano.

Fragmentos de Rayuela, Julio Cortázar.

Introducción

El presente trabajo pretende abordar *la problematicidad del saber en relación con las características socioculturales de la población que se educa en una escuela primaria urbana ubicada en un barrio periférico de la ciudad de una ciudad del interior de Córdoba*. En el marco del seminario “La Práctica Docente como Objeto de Investigación”, nuestro trabajo integrador final se suscribe bajo los siguientes interrogantes: ¿qué significaciones sobrevuelan, en el imaginario docente, en torno a estudiantes en contexto de vulnerabilidad social? ¿Qué fuerzas discursivas se adhieren a las nociones de enseñanza y aprendizaje en estos contextos? ¿Qué saberes docentes se ponen en juego y se materializan en el ejercicio de la práctica pedagógica?

Duschatzky (2021) nos invita a pensar de qué está hecha la escuela cuando las presencias que la habitan dejaron hace tiempo de resultarnos conocidas. El plantel docente de la escuela en cuestión trabaja en un terreno con alto grado de indeterminación, permeable a múltiples irrupciones para las cuales está desprovisto de partituras. No hay un reconocimiento de la escuela como fue planteada desde las

categorías pedagógicas tradicionales, por lo que es necesario indagar si hay pensamiento de la escuela como lo que podría ser. Ante la perplejidad, se hace necesario revisar las nociones acerca de lo escolar y tomar sus componentes como fuente de pensamiento para la elaboración de nuevos aprendizajes.

Cuando los docentes de una escuela (o los actores de cualquier cultura institucional) emplean su saber para legitimar acciones excluyentes, estamos ante lo que Bourdieu (1990) denominó el racismo de la inteligencia. El conocimiento, entendido como un capital natural a incorporar y no como un acto reflexivo sobre la experiencia real, nace de relaciones de poder que logran instituir como justificación última del orden social que establece dominantes y dominados.

Al ser nuestro objeto de análisis las construcciones de saberes que se efectivizan en la práctica pedagógica, planteamos este trabajo en términos cualitativos desde un enfoque etnográfico interpretativo. Intentaremos, de este modo, describir y comprender la cultura institucional de la escuela como un ámbito donde operan modos particulares de producir sentido por parte de los propios nativos/informantes, que afectan (y son afectados por) estas dinámicas.

Como afirma la siguiente cita:

Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. (Geertz, 2003, pp 20)

Nuestra intención es interpretar las tramas de significación que se configuran en la cultura escolar y dar cuenta de la presencia (o ausencia) de repetición o estereotipia, analizando las prácticas docentes (entendidas como acción ligada al pensamiento) y determinando la capacidad institucional de desnaturalización y alteración de lo dado. Buscaremos, a partir de la estadía en el campo y de los relatos de los informantes, producir una descripción densa de los sentidos simbólicos compartidos acerca de las trayectorias vitales y escolares de los y las estudiantes y

lo que en ellas se identifica como suficientemente digno o merecedor de recibir educación.

Capítulo I

La práctica docente como objeto de reflexión

La aproblematicidad del conocimiento ligado a la acción

Dentro de las categorías posibles de emplear para comenzar una reflexión sobre el tema que nos convoca, nos pareció acertado el uso de la *aproblematicidad* como eje analítico. Así lo consideramos al haber observado durante dos años las dinámicas institucionales que se desenvuelven en la escuela en cuestión: la inexistencia de espacios y tiempos, sean formales o espontáneos, dedicados a la problematización de los saberes incorporados que moldean inconscientemente la práctica docente.

Tomamos este término analítico de Achilli (1986) quien, en un contexto de reciente recuperación democrática, explica que existe en la práctica docente una aproblematicidad del saber entendido éste como un conjunto de categorías cognitivas, emocionales, imaginarias que se despliegan en el trabajo áulico cotidiano. Este conocimiento facilita criterios para la acción (y desde la misma), cargando la práctica de significaciones que determinan, en mayor o menor medida, los modos de ser docente. Haciendo la salvedad de que estos saberes son tan heterogéneos como las prácticas mismas, la autora insiste en reflexionar sobre algunas tendencias generales que actúan como mecanismos justificatorios de abordajes de distintas situaciones escolares, perturbando la posibilidad de asumir actitudes críticas ante las mismas.

Por un lado, en las escuelas es común un desenvolvimiento pragmático de la labor docente que persigue la resolución rápida de un hecho en detrimento de articulaciones teóricas más generales. Así es que el pensamiento queda ligado a una práctica determinante que impide su problematización. Otra dinámica de trabajo que puede conducir a la cristalización de saberes es la tendencia a la ultrageneralización

de los mismos cuando, a partir de experiencias particulares que pudieron haber sido de utilidad en un momento, son trasladados a toda situación escolar.

En la escuela observada, la gran mayoría de las intervenciones que realizan los docentes en cuestiones relacionadas a la enseñanza, el comportamiento y la afectividad con respecto a los estudiantes, suelen ser repetitivas. Cada situación que acontece es resuelta desde las mismas lógicas rígidas una y otra vez, como si no hubiera posibilidad de modificarlas o, al menos, de cuestionarlas. La noción de aproblematicidad refiere a problemas que no son formulados como tales: diversas situaciones que pueden perturbar la normal continuación de lo escolar, sea una niña que no encarna el rol esperable de estudiante o directamente el rol esperable de infante, son catalogadas como desviaciones meritorias de una sanción normalizadora (a saber, excluyente) como lo son la firma de acta, la notificación a las familias y la suspensión. Durante el tiempo en que participamos observando la organización escolar, presenciamos más de una situación que da cuenta de estas dinámicas: “el que molesta, se va” es una frase de uso corriente por parte de docentes y directivos.

Docencia y saber: rastros de una relación escindida

Los motivos que llevan a esta relación de aproblematicidad con el saber parecen remitir a una comprensión del conocimiento como algo ajenamente dado, que debe aprenderse y replicarse. La autora a la que hicimos referencia anteriormente entiende al docente como un trabajador que, siendo su insumo de trabajo el conocimiento, se ve escindido del mismo: no es especialista en su propio campo de acción. Esto se evidencia en situaciones en las que el docente busca desentenderse de decisiones para las cuales no se siente apto, dejándolas en manos de especialistas y desligándose de la posibilidad de pensamiento sobre la misma. Existe entonces una desvalorización de su propio saber, el cual necesita ser validado por alguien externo a él.

Maite Rodigou Nocetti (2013) aporta sus investigaciones acerca de las condiciones de los trabajos que desempeñan las mujeres. Siendo la educación primaria una tarea altamente feminizada, no podemos dejar de mencionar el trabajo remunerado que se lleva al hogar y también las responsabilidades familiares que ingresan en el espacio laboral. Esto se manifiesta en jornadas extensas e intensas de

trabajo, donde se deben atender una simultaneidad de tareas. En nuestra presente reflexión acerca de la apromaticidad del saber en docentes mujeres del nivel primario debemos considerar también, además de las condiciones simbólicas ya mencionadas que entorpecen el trabajo cognitivo, aquellas condiciones materiales que sobrecargan la mente y el cuerpo de las trabajadoras.

Retomamos en este punto lo expuesto por Achilli (1986) sobre la tendencia al pragmatismo en las organizaciones escolares para pensar que, en estas complejas dinámicas de trabajo, el abordaje de lo escolar encarado desde respuestas automáticas y repetitivas puede brindar una sensación de seguridad que compensa el malestar ocasionado por el exceso de tareas. Korinfeld, Daniel (2013) explica que hoy la relación docente-estudiante sigue siendo imaginada en gran medida desde su configuración tradicional, atribuyéndole características que se alejan de la escuela de los tiempos que corren. Así, surgen escenas escolares que no pueden anticiparse porque no hay significantes disponibles para tramitarlos conceptualmente ni abordarlos prácticamente, siendo destinados a la categorización de “desvíos” o “excepciones”. Las frecuentes quejas del cuerpo docente y directivo de la organización escolar pueden conformar, en su trasfondo, mecanismos de defensa ante el incremento de las tareas que se les exige cumplir y su complejidad, también, cada vez mayor.

Así las cosas, son varios los factores que entran en consideración al analizar el divorcio entre práctica y teoría que identificamos especialmente en la escuela observada: por un lado, la desidentificación de las docentes como trabajadoras intelectuales y, por el otro, la necesidad de economizar tiempo y tareas mediante abordajes estereotípicos que brindan tranquilidad al ser conocidos y replicados por la gran mayoría de actores institucionales.

En la escuela en cuestión es común escuchar a docentes renegar de tareas que deben desempeñar con estudiantes que requieren de adecuaciones curriculares: “a nosotras no nos forman para esto, por algo están las maestras especiales. Yo no gasto más tiempo haciendo el PPI (Proyecto Pedagógico para la Inclusión), el que tenga discapacidad hará lo que pueda y pasará de grado hasta que termine la primaria y sea problema de otro. Si, total, nunca lo pasan a la escuela especial y nosotras

tenemos a otros chicos que atender también”. Situaciones así evidencian un desligue entre la práctica y el pensamiento, que se va afianzando cada vez más a fuerza de la repetición de discursos justificatorios de lógicas excluyentes, que operan tanto dentro como fuera de la escuela. Así, los docentes argumentan sus decisiones pedagógicas basándose en la precaria o nula formación que tienen sobre un tema, sin reconocer el problema que representa tal posicionamiento de desinterés o indiferencia ante lo que “no se sabe” y dejando de lado el hecho de que ese supuesto “no saber” es en realidad un saber que produce efectos sobre la dinámica institucional.

Subyacen, en este bagaje de saberes aparentemente intocables, concepciones acerca de la ineducabilidad de ciertos sujetos y esto no solo se limita a las niñas y niños con discapacidad, sino que se repite en otras situaciones donde no se encuentra figurado el rol de estudiante tradicional. Es corriente escuchar a docentes y directivos quejarse de aquellos estudiantes denominados “problemáticos” y renunciando de antemano a la acción educativa como potencia transformadora. Comentarios como “no saben nada, son burros y no les interesa lo que vos les enseñás” se escuchan no pocas veces en la sala de docentes. Esto sucede incluso con los niños que ingresan a primer grado, a quienes se traslada el estigma asignado a sus hermanos mayores, madres o padres que son ex alumnos de la escuela. “Este es Rodríguez (apellido ficticio), ¿qué podés esperar si la madre es analfabeta y los hermanos estuvieron todos presos?” es un comentario dicho por la docente de primer grado.

No vamos a negar que los docentes no estamos formados para muchas cuestiones que suceden dentro de una escuela. A esto se le suma la desdibujada línea entre el trabajo y el hogar, cuyas implicancias ya mencionamos, sobre todo en la vida de mujeres donde se superponen el trabajo formal y el trabajo doméstico. Sin embargo, cabe preguntarse qué pasaría si corremos el foco del problema y, en lugar de plantear la falta de conocimiento sobre un tema en específico, indagáramos la falta de conocimiento sobre la producción misma del saber. ¿Por qué nos sentimos incapaces de producir saberes desde la vasta experiencia que tenemos los docentes en organizaciones escolares y así poder, justamente, enriquecer esas vivencias? Una vez planteada esta cuestión, tal vez sea posible proyectar espacios institucionales destinados a compartir y reflexionar sobre lo que nos sucede en el día a día,

incluyendo las presiones que la tarea docente demanda y que son causa de malestar individual y colectivo.

Esta brecha entre la teoría y la práctica que impide pensar más allá de lo inmediato puede rastrearse desde la formación docente misma, como explican Coria y Edelstein (1999). Los estudiantes del profesorado, especialmente el correspondiente a educación primaria (por su tradición paternalista con respecto a las edades de la población a educar), recorren un trayecto formativo que reduce la complejidad del objeto de estudio y dificulta la posibilidad de alcanzar un nivel de comprensión integral que entrame pensamiento y acción. Se aprende así a ser docente mediante instancias aisladas de acercamiento a la realidad, sin una teoría que se alimente de ella y, al mismo tiempo, logre problematizarla e indagarla.

Las autoras nos dicen que la práctica docente no es ajena a su propia complejidad que deviene del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto, con una multiplicidad de dimensiones que operan y que provocan resultados imposibles de prever. Como venimos sosteniendo, esta simultaneidad de determinantes múltiples opera interfiriendo en la tarea central de los docentes: el trabajo en torno al conocimiento. El aula está irremediadamente sujeta a condiciones externas y la inmediatez de urgencias no aparece en la teoría. El trabajo docente se va tejiendo entre tensiones y contradicciones que, muchas veces, generan representaciones ilusorias que no logran materializarse, por ejemplo, intentar sostener la idea de atención a las características particulares del grupo cuando se está sujeto a prejuicios de un estudiante ideal.

¿Qué sucede cuando esta concepción, esta forma rígida de encarnar el rol de estudiante, no encuentra correspondencia con los niños de barrios periféricos? Puede que aparezca la necesidad de confrontar las construcciones teóricas con la práctica concreta para adquirir, como mencionan Bourdieu y Wacquant (1995), la incertidumbre y la vaguedad que tienen por principio no unas reglas conscientes y constantes, sino principios prácticos sujetos a variación. La práctica docente es desempeñada desde la propia apreciación del mundo social, lo que el autor denominó *habitus* y que se rige por estructuras sociales que procuran la ilusión de una comprensión inmediata de la realidad, excluyendo cualquier interrogación; lo

ideológico, de este modo y en tanto justificación de situaciones problemáticas, permea saberes correspondientes a lo didáctico, lo pedagógico y lo afectivo al producir una indiferenciación entre la práctica y el pensamiento, quedando éste atado a aquélla de forma tal que impide la problematización de cualquier saber.

A la sombra del prejuicio: la marginalidad como rasgo identitario agravante

Esta escuela presenta características generales que son signo de época, pero además alberga una población estudiantil atravesada por condiciones de vida adversas: la mayor parte de la matrícula son estudiantes provenientes de familias escasamente alfabetizadas, cuyas prioridades se concentran en vivir el día a día. De este modo el rol del cuerpo docente también se plantea en términos de adversidad, porque debe ocuparse de realizar un trabajo pedagógico potente para lograr aprendizajes significativos, al tiempo que se ve obligado a ocuparse de factores extra-escolares que influyen gravemente en los mismos. Según Lidia Fernández (2013), una condición sólo se convierte en “adversa” -como obstáculo inmodificable- si hay presente algún rasgo que se opone al modo habitual de acción y, a la vez, existe un bajo grado de dinámica institucional. Esto último refiere a la tendencia a que estas ideas de vulnerabilidad sean reforzadas por los actores que, mediante una dinámica regresiva de funcionamiento, imposibilitan toda solución superadora. Así es que se manifiestan actitudes de estereotipia y enajenación como mecanismo defensivo ante la dificultad, perdiendo capacidad institucional para evaluarla críticamente y originar líneas exploratorias de solución.

Cuando prevalece el prejuicio sobre el juicio se incrementan las conductas impulsivas, la circulación fantasmática y el aislamiento respecto del contexto. Uno de los motivos puede comprenderse porque la especificidad de la marginalidad social cala en la intimidad de los individuos como la comprobación de que los temores primarios de abandono, rechazo, desprotección, exclusión y hambre (biológica y afectiva) pueden convertirse en realidad. Con esta dinámica puesta en juego donde operan representaciones, expectativas de rendimiento e imágenes que consolidan la situación de marginación social a través de la marginación escolar, se dificulta la integración de los niños en la organización y se cristalizan algunos sentidos acerca de sus identidades y modos de vida.

Entonces, a la realidad del contexto epocal que permea muchas escuelas de la ciudad -con diversas ubicaciones y población estudiantil- y que refleja el desfase entre las significaciones imaginarias típicas de instituciones disciplinarias y la emergencia de un mundo que ya no plantea la socialización en esos términos, se le suma -en este caso particular- la situación de marginalidad. Creemos que esa es una línea de análisis fundamental para comprender lo que estaremos transmitiendo en este trabajo, principalmente cuando mencionamos situaciones y decires acerca de los estudiantes y sus familias, así como del rol que encarnan los docentes en el trabajo con las especificidades de la población.

La situación de marginalidad es un hilo conductor de la mayoría de los saberes instituidos y llevados como marca identitaria de la organización escolar, porque se percibe institucionalmente como un “agravante” de cualquier situación adversa. Así, cuando los docentes se encuentran con niños que presentan dificultades para aprender en los tiempos establecidos o comportamientos que se desvían de las normas de convivencia institucionales acuden inmediatamente a la situación de marginalidad: educar es imposible porque hay un destino prefigurado para la población con la que se trabaja y, por más que se desarrollen las clases y se asista a ellas, la educación parece reducirse a un presente absoluto cuyo objetivo es que sirva de base para una vida más o menos acorde a los valores socialmente tolerados, en el mejor de los casos. No hay lugar para que algo distinto pueda acontecer en las vidas que pasan por la escuela, principalmente porque no hay lugar para siquiera imaginarlo.

Lucía Garay (2000) realiza una distinción entre dos tipos de necesidades humanas básicas: las necesidades de subsistencia, relacionadas con la sobrevivencia biológica, y las necesidades de existencia, que se vinculan con la identidad social del sujeto deseante. Al definir las subjetividades de los estudiantes atándolas de antemano al peso de la marginalidad, se frustran las necesidades de todo sujeto humano de conocer, vincularse, promoverse y saber hacer, es decir, las necesidades de existencia.

Para el individuo singular la educación es el proceso que le posibilita, o no, su humanización; su transformación en un sujeto social identificable como miembro de

su grupo y su cultura. A su vez, le posibilita, o no, su individuación en términos de formar su identidad y construir su proyecto histórico personal. (Garay, 2000, pp 8)

Rossana Reguillo Cruz (2007), inspirándose en una cita de Borges, nos habla sobre la acumulación de adjetivos que hacen al sustantivo. En su texto reflexiona sobre las subjetividades juveniles y nos provoca pensar cuántas calificaciones, probablemente más peyorativas que elogiosas, arrastran consigo niños y jóvenes en pleno desarrollo de su identidad social, cultural e individual. En esta escuela son incontables los adjetivos que remiten a la situación de marginalidad y que terminan incrustándose en las subjetividades de niños y niñas como calificativos que trazan un destino ineludible: negros, analfabetos, burros, discapacitados son algunos de los calificativos que se escuchan de boca de adultos referentes dentro de la organización.

En un contexto estructural macro donde presenciamos un fortalecimiento del Estado punitivo y un debilitamiento de las instituciones modernas como garantes de la inclusión en la sociedad, los tiempos de la infancia y la juventud se transitan en escenarios de alta inestabilidad para la configuración identitaria. Especialmente en los sectores populares, donde las alternativas ante el abandono institucional suelen ser formas organizativas condenadas socialmente (la adscripción a pandillas, al crimen organizado, a sectas, etc.), esta búsqueda de identidad deriva en una demonización de los niños y jóvenes. Desde esta óptica, la responsabilidad por la precariedad de la vida recae enteramente sobre los sujetos individuales por tomar caminos a contravía de las instituciones, sin considerar el abandono al que han sido expuestos de forma reiterativa (Rossana Reguillo Cruz, 2007).

La pérdida de la capacidad institucional para revisar sus saberes, evaluar sanciones, discriminar necesidades y problemas y originar líneas exploratorias de solución suele verse estimulada por contextos autoritarios y/o turbulentos. Como intentamos transmitir durante el desarrollo del trabajo, en la organización educativa no se habilita en ningún momento un espacio institucional destinado a la reflexión sobre el quehacer docente, con el fin poner en común inquietudes relacionadas a las dificultades pedagógicas que se pueden presentar en el aula, o la sugerencia de alternativas para la mejora de los aprendizajes o la convivencia áulica. Lo que se traslada a un malestar en la convivencia entre colegas y el trabajo en equipo, con

comentarios descalificatorios que surgen entre los pasillos pero no son planteados como inquietudes dignas de revisar. Esta modalidad regresiva de funcionamiento, que notamos que rige las relaciones sociales de la escuela, puede ser causa (a la vez que consecuencia) de la incapacidad de convertir en problema los obstáculos cotidianos y las quejas sobre los mismos.

Capítulo II

Ámbito de la práctica

En este capítulo realizaremos una reconstrucción de la historia e historización del establecimiento para ubicar en un contexto específico las prácticas analizadas. Para esto es importante ubicar en tiempo y espacio a los sujetos que participan en ella.

La historia de la organización escolar se remonta a los años 1956 y 1957, cuando la Comisión Cooperadora entonces existente se abocó a realizar trámites para solicitar la construcción del edificio escolar en la zona noreste, con el propósito de satisfacer una imperiosa necesidad y motivados por el afán de crear un medio educativo que acorte las distancias y permita tener una escuela en el propio barrio. Este sueño se cristaliza en julio de 1958.

El Centro Educativo pertenece a la educación pública estatal y se encuentra ubicado en el interior de la Provincia de Córdoba. La matrícula de la escuela se compone exclusivamente de niños y niñas de la comunidad barrial que viven en situación de precariedad edilicia y cuyas familias subsisten por medio de trabajos informales y changas. En este punto, podemos dar cuenta de que su creación surgió a partir de una demanda social que para la comunidad tiene una significación en cuanto a la cercanía de sus hogares.

En el año 2009 fue reinaugurado en un nuevo edificio construido por el Programa Nacional 700 Escuelas, instalado en un nuevo espacio geográfico pero que sigue estando en la zona comunitaria original. En el año 1968 se comenzó con la urbanización del barrio y el mismo cuenta actualmente con un polideportivo y un

Centro de Desarrollo Infantil, al que les estudiantes asisten hasta terminar la escuela primaria y donde se les brinda apoyo escolar, desayuno, almuerzo y merienda. Lucía Garay (2000) nos dice que una institución educativa, para ser generada, supone de otras instituciones que le sirven de plataforma para alcanzar ciertos objetivos sociales. Es el caso del CDI mencionado que podría funcionar como complemento de la escuela al contar con recursos materiales municipales, condiciones edilicias y mecanismos institucionales para la contención y el acompañamiento. Sin embargo, ambas organizaciones se encuentran desarticuladas, no existe acción ni comunicación en conjunto en tanto redes que comparten una misma función social, lo que deriva en un distanciamiento del establecimiento escolar con su medio inmediato. Este es un indicio de que la escuela no generó una identidad barrial-comunitaria porque ni siquiera genera lazos con instituciones del mismo barrio.

Actualmente asisten a esta escuela niños y niñas del barrio o de barrios aledaños, procedentes de hogares carenciados. Un 85% de los estudiantes viven con sus familias en condiciones de precariedad edilicia y hacinamiento, además de otras problemáticas asociadas al consumo de sustancias y el bajo nivel educativo. En una entrevista, el personal directivo manifiesta que “el trabajo en el contexto es complicado a veces, porque todo lo que se hace se hace en estas cuatro horas que están acá dentro de la escuela. Son muy pocas las familias que brindan el apoyo al niño en cuanto a la contención como el aprendizaje porque hay gente analfabeta y no puede ayudar a sus hijos”.

En un diagnóstico inicial de los docentes y un estudio sobre la trayectoria inicial de los estudiantes, visualizamos un panorama general del contexto social en el que se encuentra la comunidad educativa:

- Si bien el índice de desocupación es bajo, los empleos a los que accede la comunidad son informales y se encuentran en estrecha relación con el nivel educativo de cada persona (en su mayoría, primario completo). Esto genera situaciones de pobreza y exclusión.

- Barrios de viviendas del IPV y municipales rodean a la institución. Estas viviendas, pequeñas pero con las comodidades y servicios básicos, les brindan

posibilidades de progreso, superando las desigualdades, proceso que debe acompañar la escuela con su misión educativa.

- El barrio de la escuela cuenta con un Centro de Desarrollo Infantil (CDI) y un Instituto Provincial de Educación Media (IPEM): dichas instituciones comparten la atención de la población escolar, como vínculos que deben mantenerse y renovarse en forma constante.

- Otras instituciones que colaboran con la educación integral de los alumnos: Cáritas (brinda becas escolares), dispensario municipal (atención primaria de salud, prevención, asesoramiento sobre higiene y salud), Iglesia (catequesis, contención espiritual) y el Centro de Educación Física (encuentros deportivos).

Historización y temporalidad en la organización escolar

Tomamos a Lucía Garay (2000) para comprender el término de historización como la historia viva de la escuela que no se encuentra en registros técnicos, sino en la memoria de los actores. Los hechos del pasado se resignifican en la actualidad, atribuyéndole significados que determinan el presente y la proyección a futuro.

Las representaciones que historizan la trama institucional se vinculan con la temporalidad en la que la organización se ubica. La escuela en cuestión parece estar ligada a un presente sin pausa y sin reflexión, donde no hay lugar para la revaloración del pasado ni la esperanza hacia el futuro. Se configura así una historización que deja de lado componentes enriquecedores para la identidad institucional: por un lado, el proyecto fundacional que le dio sentido a la creación del establecimiento y, por otro, el proyecto institucional que le da sentido a las prácticas pedagógicas.

El proyecto fundacional: ¿qué pasado evoca?

Como ya mencionamos, la escuela está inserta en un barrio que la vio surgir desde la necesidad de tener en sus cercanías una escuela que sirva de puente para el ascenso social. El período 1950-1970 fue probablemente el de mayor crecimiento industrial en la zona: fábricas metalúrgicas, de plásticos, maquinaria agrícola, autopartes, etcétera, se levantaban por doquier proveyendo maquinarias de todo tipo

a diversos lugares de la Argentina. En este contexto se vio beneficiada la expansión de la ciudad, concretando la construcción de la escuela. En su reinauguración, si bien se mantiene dentro de la ubicación geográfica fundante, se traslada unos kilómetros adentro a barrio de pobreza urbana y considerado “zona de riesgo” por la categoría de la escuela. Un criterio para considerar “pobreza” a los contextos donde se ubica la organización es por aquellos hogares que cercan la escuela cuyo ingreso familiar es insuficiente para cubrir las necesidades básicas alimentarias y no alimentarias (Batallán, G. 2002). En el marco de una entrevista a directivos, se señala que “la parte económica no es una de las mejores, la mayoría cobra asignación; pocos son los que tienen un sueldo fijo, en blanco, la mayoría son jornaleros”. Esto provoca que los estudiantes que concurren a la escuela pertenezcan, en la división jerárquica social, a las clases subalternas.

Cuando hablamos de clases subalternas recuperamos la idea de que “la clase social, considerada como relación histórica y no como agrupación de población, es categoría pertinente sólo en la escala del movimiento social” (Ezpeleta, J. y Rockwell, E. 1985). Para las autoras es en la vida cotidiana de las instituciones donde se ven reflejados los movimientos sociales: “los espacios, los usos, las prácticas y los saberes que llegan a conformar la vida escolar son aquellos de los cuales determinados sujetos sociales se han apropiado, y que ponen en juego cotidianamente en la escuela”. Bourdieu (1990) nos habla de la clasificación escolar como una clasificación social eufemizada, por ende, naturalizada: “la clasificación escolar es una discriminación social legitimada” pero existe, nos dice el autor, legitimación en las propias palabras que pronunciamos. ¿Cómo nombran las instituciones a los individuos que se encuentran dentro de las clases subalternas? ¿Cuáles son las demandas sociales que reciben las instituciones ubicadas en contextos de pobreza urbana? ¿Responden a ellas? ¿Cómo lo hacen?

Lucía Garay (2000) sostiene que las instituciones educativas se nutren de las “necesidades del individuo humano”, dentro de las cuales distingue necesidades biológicas y necesidades de subjetivación. Las últimas tienen que ver con el desarrollo del sujeto como ser social, como sujeto de saber, como sujeto de poder hacer; configuran su identidad y su individuación (Garay, 2000, pp 15). Existe en la ciudad, no solamente en la organización, estigmatizaciones con respecto a la población que

reside en el barrio donde se ubica la escuela. Muchos vecinos han vivido la experiencia de no quedar en puestos de trabajo porque su dirección indica que viven en la zona, vinculando el lugar de procedencia con la marginalidad y ésta con la delincuencia. ¿Qué sucede con el proceso de humanización cuando la escuela refuerza la discriminación que se vive a nivel local, desde lo práctico y lo discursivo, en lugar de luchar por contrarrestarla?

En el barrio conviven varias organizaciones sociales gubernamentales y no gubernamentales que persiguen objetivos de desarrollo comunitario. Sin embargo, hay una clara escisión entre el contexto y la escuela, lo que puede relacionarse con una negativa (muchas veces explícita) a trastocar el orden de saberes escolares, evitando que ingresen factores externos que puedan alterar los modos de proceder.

Por lo expuesto, pensamos que la dinámica escolar está alejada, si no desligada, del proyecto que provocó su fundación (ser puente para el desarrollo comunitario) y del proyecto institucional formal actual que busca la alfabetización de la comunidad, pero sin poner en marcha acciones concretas y consensuadas para lograrlo.

El proyecto institucional *oculto*. ¿Qué futuro vislumbra?

El documento correspondiente al proyecto institucional dista mucho de efectivizarse en la práctica concreta porque no encuentra las condiciones para lograr sus objetivos. El proyecto hace hincapié en la necesidad de alfabetizar a toda la población estudiantil, que presenta cifras alarmantes en la materia. Para lograrlo se propone, entre otras estrategias, “habilitar *espacios para pensar* junto a sus pares, los docentes, sobre enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en la escuela primaria; orientar y colaborar en la tarea de planificación de situaciones didácticas, el registro de las experiencias y su socialización al equipo docente; recuperar los principios/acuerdos logrados por el equipo docente y valorar en las prácticas cotidianas; habilitar *espacios para reunirse*, organizar talleres, encuentros con el personal Directivo y/o docentes; donde se pueda reflexionar, afianzar y reforzar las prácticas pedagógicas, trayectorias escolares reales, capacidades fundamentales, proyecto institucional y curricular; *revisión del equipo docente* para la construcción de acuerdos en torno al aprendizaje, evaluación, criterios, selección y secuenciación de contenidos.”

Pudimos constatar que las líneas de acción pensadas y plasmadas en papel no se llevan a cabo en ningún momento del ciclo lectivo. Hay una suerte de proyecto institucional “oculto” que es el que efectivamente se desarrolla entre los actores. No se habilitan espacios para pensar y revisar las prácticas pedagógicas mediante el encuentro. Los actores se explican cualquier acontecimiento recurriendo a la idea de destino y borrando todo rastro de historización, al predominar la repetición automática. De este modo, quedan vacíos sin significantes que permitan elaborar los hechos y plantear la posibilidad de algo diferente. El futuro se convierte en destino predeterminado.

A continuación, especificamos diversas situaciones que observamos y que evidencian las significaciones que circulan acerca de los estudiantes y sus familias.

Situación 1:

En el año 2023 comenzaron a asistir a la escuela tres hermanos (un niño en tercero, otro en quinto y una niña en sexto grado), que habían cursado en el establecimiento hasta el 2020, año en que pidieron el pase a una escuela de gestión privada que se ubica en la misma zona barrial. Los comentarios que se escucharon acerca de la situación se concentraban en que **“la madre se quedó sin plata por eso los manda de nuevo acá”**. En un recreo, el niño de tercero se acercó a las maestras que estaban reunidas en el patio para decirles que un compañero le había pegado, situación que decidieron ignorar y comentar que **“se vuelva a la escuela privada si no quiere que le peguen”**.

Situación 2:

A principio de año, la escuela organizó una venta de tallarines para solventar la compra de útiles escolares. A cada estudiante se le solicitaba vender un mínimo de cinco paquetes para que la ganancia sea significativa. El personal auxiliar estaba a cargo de juntar el dinero y anotar la cantidad de paquetes vendidos de cada estudiante. Se presentó una situación con una estudiante de tercer grado, donde no coincidía el número de paquetes anotados en la planilla de ventas (12) con el número que la estudiante había vendido efectivamente (9). En un primer momento, la docente

de grado (quien también tenía seguimiento de las ventas y en su planilla figuraba que había vendido nueve) sugirió hablar con la mamá y preguntarle la cantidad exacta vendida, pero la respuesta por parte de uno de los directivos fue **“no, porque es analfabeta y discapacitada, no va a saber”**. Vale aclarar que la discapacidad de la madre no representa una dificultad mayor y supo responder, luego, que se habían vendido y pagado nueve paquetes. El desenlace fue que quien había vendido doce paquetes había sido otra niña del mismo grado, pero la cantidad de paquetes fueron anotados con el nombre incorrecto. Es decir, nada de lo sucedido había sido responsabilidad de la niña ni de su familia; sin embargo, se formularon conclusiones apresuradas que señalaban a la familia.

Situación 3:

En una conversación informal acerca de la votación electoral llevada a cabo en 2023, el directivo junto a varias docentes planteaban ideas que, a nuestro parecer, son lugares comunes que no logran instalar un diálogo superador de las crisis y problemáticas. Así, se escucha al directivo decir que **“lamentablemente, acá tienen que venir los militares a hacer una limpieza”**. Nos inclinamos a pensar que se refiere a una “limpieza” en términos ideológicos y de sentido, aunque eso no lo hace menos preocupante que una limpieza “real” que implique hacer desaparecer personas como ya se ha vivido en nuestro país.

Una docente agrega que **“si ya votan a los 16 años, con una fila de hijos, es obvio que van a votar al que les dé todo regalado”**.

En otro momento, en la sala de maestros, se escucha al directivo exclamar que una niña de la institución **“va al merendero aunque no lo necesite, porque se acostumbran a que les den, les den, les den”**. Otro comentario asegura que **“desde primer grado, una ya sabe cuál va a ser ladrón, cuál va a ser afeminado...”**.

Situación 4:

Las reuniones de personal se realizan una vez al mes en el horario de salida del turno tarde, es decir, a las 18:00 horas y no suelen durar más de 45 minutos. Comúnmente, el Equipo Directivo se encarga de transmitir información y de recordar o establecer rutinas de trabajo (puntualidad en los horarios de ingreso y salida, obligación de acompañar a los estudiantes en los recreos y en la formación, colaboración en la confección de láminas y paneles de efemérides para los sectores comunes de la escuela, cumplimiento en la entrega de documentación de los estudiantes, detalles sobre la solicitud de días de licencia). Las cuestiones planteadas en esta hora no superan la formalidad, como una mera transmisión de datos a saber. No se habilita en ningún momento un espacio institucional destinado a la reflexión sobre el quehacer docente, con el fin poner en común inquietudes relacionadas a las dificultades pedagógicas que se pueden presentar en el aula, o la sugerencia de alternativas para la mejora de los aprendizajes.

Si hay momentos de expresión verbal de situaciones áulicas, no van mucho más allá de la queja o el reproche.

En una de estas reuniones, una docente del turno tarde comenzó diciendo que los estudiantes **“no traen nunca plata para pagar fotocopias. De ahora en más el que no paga va a tener que copiar todo a mano, así tarde el doble que el resto. Se quedará copiando mientras los demás salen al recreo”**. Luego, mientras se conversaba de la cantidad de dinero que, muchas veces, las docentes deben pagar de su bolsillo para cuestiones materiales de la escuela, agregó: **“yo, este año, no pongo un peso para la torta del Día del Niño. Si cuando llega el Día del Maestro no te dicen ni que te mueras”**. El personal directivo, al percibir el malestar, finalizó la discusión aclarando que **“cada quien es dueño de decidir si poner o no dinero o si dar o no fotocopias a sus estudiantes. El festejo del Día del Niño lo vamos a seguir haciendo porque es para la comunidad con la que trabajamos”**.

El conflicto que se presenta anteriormente da cuenta de la disrupción entre la cultura del barrio y la cultura de la escuela con respecto a los actores que atiende. Se evidencia una escisión entre el contexto y la institución. Las condiciones de trabajo que crea no son significativas para la población que atiende. Retomamos las palabras de Gimeno Sacristán (1990) cuando insiste en la necesidad de un profesional con

competencias contextuales, capaz de analizar la realidad en la que debe actuar y de elaborar propuestas alternativas ante la diversidad.

Continuamente el barrio propone eventos organizados por movimientos sociales y la intervención de referentes territoriales para organizar el día de las infancias, los carnavales, entregar útiles al inicio de clases y realizar corte de pelo gratuito para los niños. El grado de dinámica estaría dado por la existencia de mecanismos y capacidad para hacer, este movimiento institucional podría ser entendido como resultante del interjuego entre fenómenos y sucesos que representan tendencias opuestas. En la escuela existe una “tendencia a racionalizar y ocultar las condiciones que producen enajenación” (Lidia Fernandez, 1999), lejos de generar condiciones y conocimientos que permitan a los estudiantes transformar su realidad. Lo que provoca, como mencionamos al inicio de este trabajo, una modalidad regresiva de trabajo.

Situación 5:

A fines del año 2024, una madre “escrachó” por redes sociales a dos maestras del establecimiento, denunciando maltratos hacia sus hijos y a los estudiantes de la escuela en general. La madre relata que “los tratan como basura, les gritan, hasta a los padres maltratan” y resaltó el hecho de que “los discriminan por ser negros”. Las reacciones de ambas docentes tuvieron que ver con el desentendimiento, “yo me quedo tranquila porque sé que es mentira” fue su posicionamiento.

Este escrache podría haber sido insumo para provocar reflexiones profundas acerca del rol docente y de la función social de la escuela. Sin embargo, se le restó gravedad al asunto y fue olvidado al poco tiempo.

Esta última situación ejemplifica de una manera cruda, pero clara, lo arraigados que están ciertos saberes en la cultura institucional. La apromaticidad con respecto al saber-hacer produce, en esta escuela, un tipo de infancia atravesada por discursos excluyentes que se reproducen de manera inconsciente y acrítica, generando marcas identitarias con consecuencias imposibles de calcular.

Reflexiones finales: síntesis de las principales ideas de cada capítulo y conclusión.

A lo largo de este trabajo intentamos desglosar el concepto de *problematicidad del saber* implicado en las prácticas docentes que se desarrollan en un terreno con alto grado de indeterminación. Nuestra intención fue dar cuenta de la rigidez de los conocimientos que se despliegan en el trabajo cotidiano, producto de una escisión entre pensamiento y práctica que deja huellas en las subjetividades de la población a la que se educa. Las razones de esta ruptura pueden rastrearse en una formación docente inicial que desliga teoría y práctica y que continúa reforzando esta noción fragmentada del rol en las trayectorias profesionales posteriores.

Ser docente supone enfrentarse a más contradicciones que certidumbres y plantear abordajes pragmáticos que economicen los esfuerzos puede suponer un mecanismo defensivo, aunque esto signifique calificar como desviación todo lo que no se amolde a nuestro saber. Así se va configurando el oficio replicando experiencias propias y ajenas con la seguridad de que alguna vez funcionaron, sin enfrentarlas eventualmente a ninguna teoría. En este abordaje repetitivo de las situaciones escolares, las y los docentes no se identifican como trabajadores intelectuales y mucho menos lo hace el resto de la sociedad.

Las consecuencias de esta problematicidad del saber que se pone en juego en el aula, el patio, la dirección, la sala de docentes y en cada espacio del establecimiento educativo afectan principalmente a la población estudiantil y sus familias. Aunque están lejos de ser destinatarios pasivos de los saberes que pujan por normalizar sus identidades, sí son afectados por ellos principalmente porque quedan adheridos a nociones donde la marginalidad representa una cualidad agravante.

Como especificamos a lo largo del análisis, la escuela alberga una comunidad atravesada por condiciones de pobreza. Esta característica representa para el plantel docente un obstáculo inmodificable que dificulta el cumplimiento de los objetivos académicos y convivenciales por parte de los estudiantes. Mediante una participación observante prolongada, pudimos notar la baja capacidad institucional para transformar la adversidad en posibilidad y garantizar las necesidades humanas básicas de vinculación, identidad, proyección y promoción.

La cuestión de marginalidad como atributo agravante es una noción instituida en la cultura de la organización. Las condiciones que se vinculan a la marginalidad en el imaginario institucional son la precariedad en las viviendas, la informalidad en los trabajos y el vínculo de las familias con diversas organizaciones destinadas a la inclusión social (guarderías, merenderos, centros de apoyo escolar, etc.).

La escuela fue fundada con el objetivo de brindar un servicio educativo a un barrio popular que emergía a mediados del 1900. Esta misión inicial, por el momento, ha satisfecho la necesidad de tener una escuela cerca de las casas de los vecinos pero se ha quedado en el camino en la tarea de transformar la óptica desde la cual son mirados los estudiantes y sus familias. La ausencia de un trabajo crítico y reflexivo se hace carne en niñas, niños y adolescentes que moldean sus identidades entre significaciones que los excluyen de una sociedad de la cual se les exige, al mismo tiempo, ser parte.

Las motivaciones para desarrollar este trabajo fueron más allá de las cuestiones académicas porque significó para nosotras un acompañamiento a nuestras trayectorias docentes. Siendo que ambas trabajamos en la escuela sobre la que basamos nuestro análisis, nos encontramos volcando en palabras nuestras propias vivencias para poder vincularlas a un cuerpo teórico. En este proceso pudimos compartir relatos que suponían una implicancia de nuestra propia subjetividad, a veces demasiado afectada por la gravedad de los hechos, pero que encontraron una vía de oxígeno a través de la lectura, la reflexión y el pensamiento compartido.

Referencias bibliográficas:

Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro, Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.

Batallán, G. Y Varas, R. (2002), Regalones, maldadosos, hiperkinéticos. Categorías sociales en busca de sentido. La educación de los niños y niñas de cuatro años que viven en la pobreza urbana. LOM Ediciones/PIIE. Santiago de Chile.

Bourdieu, P. (1990). El racismo de la inteligencia. En Pierre Bourdieu, *Sociología y Cultura*, 201-204. Grijalbo.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo. México.

Duschatzky, S. (2021). Notas sobre la relación entre escuelas y subjetividades juveniles. *Anales de la educación común*.

Edelstein, G.; Coria, A. (1999). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Cap. I. Kapeluz. Buenos Aires.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). "Escuela y clases subalternas" en Ibarrola (comp.). *Educación y clases populares en América Latina*. IPN – DIE. México.

Fernández, L. (2013). Primera parte: análisis de las instituciones educativas. En Fernández, L. *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós. Buenos Aires.

Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*, Cuadernos de Posgrado, Universidad Nacional de Córdoba.

Geertz, C. (2003) *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa (Parte I).

Korinfeld, D. (2013). Espacios e instituciones suficientemente subjetivados. En Korinfeld, Levy y Rascovan (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de una época*. Paidós. Buenos Aires.

Reguillo Cruz, R. (2007). *Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración*. Análisis Plural.

Rodigou Nocetti, M. (2013). *¿Igualdad de género en el trabajo universitario? Visibilizar y reconocer el impacto del trabajo de cuidados en las trayectorias laborales*. Programa de Género de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba.