

La fabricación artesanal del trabajo docente como estrategia de configuración de las escuelas en el siglo XXI. El caso de dos escuelas en Chaco, Argentina

The craftsmanship of teaching work as a configuration strategy for schools in the XXI century. The case of two schools in Chaco, Argentina

Maia Milena Acuña*

Fecha de recepción: 27 junio 2022
Fecha de aceptación: 14 julio 2022

RESUMEN

En el estudio de la vida escolar, las prácticas minuciosas y artesanales moldean el hacer de las instituciones en el siglo XXI. A través de los relatos de seis docentes este artículo da cuenta de las búsquedas ingeniosas que emprenden para materializar la tarea de enseñar y acompañar las trayectorias de sus estudiantes. De igual modo, analizará las múltiples escenas que se desarrollan en las escuelas y que se producen en una mezcla de eventos diarios entre el cruel optimismo de la era de la administración y la responsabilidad diaria, definiendo los modos de hacer la escuela en la actualidad. A través de prácticas artesanales, los docentes fabrican y moldean la escolaridad diaria, procurando que los estudiantes permanezcan en la escuela y logren culminar la secundaria. La información recolectada es parte de un trabajo de campo desarrollado en dos escuelas ubicadas en las periferias del Chaco, Argentina.

Palabras clave:

condiciones de trabajo, enseñanza secundaria, profesión docente, elaboración de medios de enseñanza

ABSTRACT

In the study of school life, meticulous and artisanal practices shape the making of institutions in the XXI century. Through the stories of six teachers, this article will give an account of the ingenious searches they undertake to materialize the task of teaching and accompanying the trajectories of their students. Similarly, it will analyze the multiple scenes that take place in schools and that occur in a mixture of daily events between the cruel optimism of the era of administration and daily responsibility, defining the ways of doing school today. Through artisanal practices, teachers make and shape daily schooling, ensuring that students stay in school and complete high school. The information collected is part of a fieldwork carried out in two schools located on the outskirts of Chaco, Argentina, during the years 2016-2019.

Keywords:

working conditions, secondary education, teaching profession, development of teaching aids

* Universidad de Málaga, España
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Introducción

En Argentina y más específicamente en Chaco, donde se desarrolló el trabajo de investigación que da cuerpo a este artículo, desde fines del siglo XX las crisis sociales y económicas han redundado en la construcción de barrios periféricos producto de la migración social de trabajadores rurales y familias expulsadas del sistema formal de trabajo o de sus tierras. Dichos procesos han tenido múltiples expresiones en el sistema educativo que implicaron tanto la creación de nuevas escuelas que se construyeron en un contexto que ya expresaba las marcas de la fragmentación urbana, como la reconfiguración de las dinámicas cotidianas dentro de esas instituciones. En este marco, este artículo se propone estudiar las prácticas artesanales que asume la tarea docente en la configuración cotidiana de la escolaridad.

De modo particular, nos ocuparemos de la tarea docente y la reconfiguración de las escuelas en un conjunto poblacional que surge a partir de las múltiples crisis y la constante migración del campo a la ciudad que atraviesa muchas geografías, y en particular, a la provincia de Chaco. Específicamente el trabajo de investigación fue desarrollado en dos ciudades especialmente atravesadas por esta realidad. En primer lugar, la ciudad de Resistencia capital de la provincia que, desde fines del XX y especialmente en la nueva centuria, ha visto crecer los emplazamientos urbanos asociados a la precariedad urbana y la informalidad (Salvia y Bonfiglio, 2016). En segundo lugar, una pequeña ciudad, cabecera urbana de un área profundamente rural; resultado de diversos procesos asociados con la industria agroganadera y económica de las *commodities* (Arias, 2019), la cual fue configurándose al calor de las migraciones rurales (Benítez, 2018).

En estos complejos contextos, proponemos que las escuelas han ido configurando –fabricando de modo artesanal– la docencia y, a partir de la complejidad de los cambios, los docentes han ido colocándose en los hombros la gestión de la vida escolar. Es en su trabajo diario donde procuran y consiguen construir escuelas que atienden realidades signadas por la precariedad, pero, sobre todo, logran que los estudiantes culminen la escuela secundaria. Trabajar en estas dos escuelas secundarias de la provincia del Chaco, permitió atender la singularidad en que los modos de hacer docencia ocurren en tiempos de segmentación urbana y cambios en las lógicas de gestión entre el Estado, las escuelas y las comunidades barriales en esta región del país.

El artículo captura algunas de las tantas historias de escuelas en barrios empobrecidos del norte argentino, pero que guardan notas comunes con



otras historias de escuelas de América Latina y el Sur Global, afectadas por coyunturas políticas y sociales que tienen su raíz en las reformas educativas de los años 90 y principios del 2000. Si esto es válido en el mundo globalizado (Guzmán, 2005), en Argentina y, específicamente, en la región nordeste este panorama ha adquirido particularidades dadas las políticas que se pusieron en marcha a través de la Ley provincial de Educación N° 6691, sancionada en el año 2010, en donde el Estado Provincial se volvió el único garante del derecho social a la educación. Al compás de las reconfiguraciones sociales y productivas que han tenido efectos en las lógicas de expansión y crecimiento de la escolaridad (Dussel, 2018), la migración de población campesina hacia los cascos urbanos y, las vulneraciones que sufren esas trayectorias de vida, es lo que ha demarcado de manera profunda el horizonte de trabajo de las escuelas de la región nordeste (Castilla, Weiss y Engelman, 2019).

Frente a las configuraciones propias del contexto, los docentes se hacen cargo de una fabricación artesanal de la escuela y de las prácticas escolares y es esto mismo lo que emerge en el análisis del trabajo de campo realizado durante los años 2016-2019 en ambas escuelas. Del mismo modo, en la profundización del material empírico es posible dar cuenta de la complejidad con que la que el objeto de estudio de esta investigación fue construido a partir de elementos tripartitos: 1) los conceptos construidos de manera original en tanto emergieron del análisis del material empírico: la fabricación artesanal de las prácticas docentes; 2) las lecturas de autores y autoras que aportaron a la configuración del objeto de estudio y sus variantes conceptuales; 3) y, finalmente, las herramientas metodológicas propias de una investigación cualitativa. En este orden de ideas, proponemos que la *artesanalidad* que asume el trabajo docente en la configuración de instituciones escolares del Siglo XXI, supone detenerse en todos estos aspectos.

A modo de hipótesis, proponemos que en medio del trabajo arduo que involucra hacer docencia en estos escenarios de crisis, las escuelas no dejan escapar la centralidad de la enseñanza y los espacios de aprendizajes. Esto implica que los docentes sostengan y alojen a los estudiantes, mientras no dejan de ocuparse de otras tareas. La búsqueda de estrategias para enseñar no deja de ocupar un lugar clave, haciendo que el trabajo cotidiano se vuelve práctica artesanal. A partir de la complejidad de los cambios que se presentan de cara a esta realidad, los docentes se colocan en los hombros la gestión de la vida escolar procurando construir escuelas que atiendan realidades signadas por la precariedad. De este modo, son ellos quienes, en primera persona, ven qué hacer a diario o, en otras palabras, qué es lo que funciona mejor para sus estudiantes. A continuación, desarrollamos en un primer apartado una



discusión conceptual en torno a la categoría fabricación artesanal, para luego presentar los aspectos metodológicos del trabajo, analizando en un tercer apartado las notas de campo y, finalmente, en el cuarto apartado pasar a concluir las.

La artesanidad en las prácticas docentes: auto-gerenciamiento y cruel optimismo

Pensar en la *artesanidad* de las prácticas docentes es un modo de acercarnos a la comprensión de las estrategias que estos despliegan para dar respuestas a las múltiples demandas que atraviesan a las escuelas de nivel secundario en tiempos de crisis. En esa indagación hacemos hincapié en las acciones que se despliegan para llevar adelante y mantener a diario las escuelas, los problemas que atraviesan y las condiciones con las que los docentes cuentan para desarrollar su trabajo en localidades y contextos urbanos signados por el crecimiento de sectores populares, históricamente excluidos (Pérez Sáinz, 2006; Ziccardi, 2008). En estos contextos, la baja terminalidad de la escuela secundaria se vuelve reflejo de las desigualdades culturales, sociales y económicas que afectan las condiciones de escolarización del alumnado y que, históricamente, significaron la expulsión de la escuela secundaria de las poblaciones (Bocchio y Miranda, 2018).

Mientras la vida escolar se ve interpelada desde múltiples frentes, ya sea señalando su inadecuación a los nuevos tiempos, su carácter reproductivo o, bien, la necesidad de implementar cambios en las formas de enseñar, gestionar u organizar tiempos y espacios (Farfán Cabrera, 2017), los docentes ponen en marcha diversas acciones cotidianas que se configuran desde una *artesanidad* para lograr la permanencia y el egreso de los estudiantes. En dicha *artesanidad*, la docencia se desenvuelve a través de diferentes formas de instrumentalidad diaria”. Estas, según Arendt (2016), son las formas del homo faber, en donde los docentes se vuelven artesanos de la vida escolar, procurando construir un lugar para que los estudiantes puedan transcurrir escolaridades dignas. Ahora, este carácter artesanal se plantea como desafío en estos escenarios, ya que coloca a los docentes en un lugar de vulnerabilidad frente a todas las demandas que tienen que cubrir, aun sin tener los recursos y las herramientas para hacerlo. Pese a ello, esta situación también es vivida como una forma de resistencia que le devuelve valor a su trabajo, en tanto no permiten que se lo reduzca, solo, a diagramar estrategias para atender la desigualdad y la precariedad de la vida de los estudiantes sino que, a través de los espacios de enseñanza que generan, los estudiantes permanecen y culminan la escuela secundaria.



La construcción de espacios escolares para que los estudiantes permanezcan y culminen forma parte de una invención que supone hacer la escuela artesanalmente. Estos espacios son sustanciales para poder mantener las puertas institucionales abiertas y garantizar que las escuelas sean un espacio que, efectivamente, incluya y acompañe, hasta su egreso, las trayectorias de los estudiantes. Sin embargo, retomando la categoría propuesta por Berlant (2020), cabe preguntarse si algo del optimismo cruel opera y se hace consciente, muchas veces, en la docencia en tanto los docentes reconocen los contextos de crisis que deben atender y el desamparo del Estado en aspectos básicos que suponen la atención cotidiana de urgencias sin contar, a veces, con los recursos necesarios para cubrirlas.

El optimismo es resultado de la bajada de líneas de acción en materia de políticas públicas que terminan siendo prácticas auto gerenciadas por los docentes, en la medida que proponen situaciones que terminan siendo sostenidas, a corto y mediano plazo, por estrategias que se desenvuelven en las instituciones. Esto ubica a la docencia en un estatus de contención de la realidad diaria y como responsables de garantizar que el objetivo de inclusión y finalización de la escuela secundaria se cumpla. Estas pujas de poder entre el Estado y las escuelas se presentan a través de múltiples formas y decisiones que toman los docentes para garantizar la inclusión a través de estrategias de vinculación y gerenciamiento con la comunidad (Grinberg, 2008, 2009, 2015 y Rose, 2007). Si esto es válido en general, en escuelas que se configuraron en las periferias dichas estrategias se manifiestan de maneras concretas: conseguir recursos económicos para cubrir urgencias como materiales escolares, edificios o la comida para los estudiantes que asisten a jornadas extendidas.

El optimismo, al final, es provocado por la responsabilidad que cargan al hombro los docentes en la medida que las políticas que llegan a las escuelas, o bien las estrategias para moldear una realidad más prometedora, terminan por ser gerenciadas por ellos mismos. De otra manera, las propuestas de mejora no podrían ser sostenidas en el tiempo si no fuera a través de la gestión docente, asignándoles, casi por inercia, la responsabilidad del cambio y la transformación para garantizar la inclusión. Con ello se plantea que los docentes no aceptan, sin más, las situaciones que hay que resolver a diario en las escuelas, sino que producen formas de resistencia y el “cruel optimismo” se vincula con las formas en las que los docentes deben resolver los aspectos gerenciales, dado que la vida en las escuelas se encuentra atravesada por esas lógicas. Aunque en esta realidad se disputan relaciones de poder mediante entidades que pujan por determinar quién ocupa el lugar más importante, en el medio, los docentes se encuentran buscando la vuelta a la



enseñanza y al acompañamiento de trayectorias, sin aceptar la idea de ser los *coach* escolares (Grinberg, 2008).

Trabajar en escuelas ubicadas en las periferias demanda tiempo y esfuerzo para administrar los recursos, como se plantea, siempre escasos e insuficientes. Esto implica configurarse en una materialidad que, como lo analiza Berlant (2020), deviene en un optimismo cruel y se constituye en “modos infames en que las políticas sobre la vida contemporánea actúan sobre la población” (Grinberg, 2017:74). En ese contexto, son directivos y docentes quienes, a través de un trabajo minucioso y artesanal, garantizan que sus instituciones puedan desarrollar una cotidianidad lo menos conflictiva posible.

El hacer docencia: un trabajo minucioso y artesanal

En la compleja trama de sentidos y prácticas que atraviesan al ejercicio de la tarea de enseñar en su hacer diario, la artesanidad permite dar cuenta de los modos que despliegan los docentes al dar respuestas a las múltiples demandas que atraviesan a las escuelas en tiempos de crisis y reconfiguraciones. Asimismo, permite dar cuenta de un trabajo minucioso, casi artesanal que atraviesa a las prácticas, más aún cuando en las poblaciones que se atienden la precariedad es parte de la vida barrial y escolar (Briasco; Jacovkis; Masello; Granovsky, 2018). Desde ya, hacer docencia en estos contextos, involucra siempre un estar frente y con los otros y, cuando se trata de realidades vulneradas, adquiere notas particulares.

El trabajo minucioso puede ser pensado desde la microfísica del poder planteada por (Foucault, 1999), que no es más que la anatomía política de lo que sucede en las escuelas centrada en los detalles diarios. Pone énfasis en elementos nimios, es decir, utiliza “técnicas minuciosas con frecuencias ínfimas” (Foucault, 1999:142) desde las que se pueden desarmar, comprender las formas de actuación escolar y construir racionalidades propias del transcurrir de cada institución. Así, la mirada *foucaultiana* se detiene en esas pequeñas cosas, en las prácticas de observación, en las formas de control y vinculación de los sujetos a través de «la minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y el cuerpo [...]» (Ibid., 1992: 144).

De algún modo, el trabajo de narración de las minuciosidades que tienen lugar en las escuelas se encuentra en íntima relación con una *artesanidad* en las prácticas docentes que van dando forma y rein-



vención a lo cotidiano. Hay una fabricación artesanal en las decisiones y estrategias pedagógicas de acompañamiento que van dando sentido a aquello que vira escuela en barrios periféricos. Esto es, una hechura cotidiana que se vuelve artesanal, en donde los docentes se ocupan de los detalles que acompañan a la dinámica diaria y esto no ocurre en los grandes movimientos (como proyectos que se desprenden de líneas en materia de políticas educativas o en las definiciones de un proyecto institucional), sino en las acciones que se caminan a diario y que van tomando forma a la escuela, a partir de pequeños ajustes.

El estudio de la vida escolar da cuenta de las prácticas minuciosas y artesanales (Sennett, 2009) que moldean el hacer de las instituciones en el siglo XXI. A través de ellas, los docentes buscan, implacablemente, formas ingeniosas de emprender la tarea de enseñar y los estudiantes exigen escuelas que enseñen. Múltiples escenas que se desarrollan en la vida escolar y que se producen en una mezcla de eventos diarios entre el cruel optimismo (Berlant, 2020) de la era de la administración y la responsabilidad diaria (McLeod, 2019) y que definen los modos de hacer la escuela en la actualidad (Grinberg, Machado y Dafunchio, 2019).

Analizar la docencia centrando la mirada en la fabricación artesanal de su práctica, implica dar cuenta de las búsquedas ingeniosas e incansables por hacer de la escuela un lugar mejor. En este sentido, fabricar, al igual que hacer, es producir algo, darle forma a una materia prima, en donde el suelo escolar, desde ya, forma parte de esa producción. En esa fabricación, que termina por ser artesanal, los docentes no saben cuál será el resultado final, por eso, la búsqueda es constante y tiene un valor innegable para la supervivencia de las escuelas. Sobre esta idea, Bauman (2006) dirá que:

[...] la artesanía, lo que en inglés llamamos *craftsmanship*, denota una implicación en el trabajo y un nivel de calidad del resultado que va más allá de la mera supervivencia y tienen que ver con lo que la cultura aporta a la obra, confiriéndole un valor [...] el capitalismo moderno ha deteriorado cada vez más esta adición de valor. Por este motivo, la figura del artesano funciona en cierto modo como un indicador que nos permite saber hasta qué punto el capitalismo ha alterado el valor de las cosas que elaboramos para asegurar nuestra supervivencia diaria (9).

Cuando el autor habla de un deterioro del valor de las cosas, se da cuenta de la idea de lo líquido, lo efímero, lo que no perdura en el tiempo, dado que el valor de las cosas se vuelve relativo. Así, a la par que se pierde de vista cuál es el sentido por el que algo se produce, los criterios, que dan más o menos valor a esa producción, cambian constantemente.



En otras palabras, el trabajo docente asume ese modo artesanal y, muchas veces, se encuentra en la encrucijada entre los modos para atender las urgencias cotidianas y el valor siempre cambiante de eso que, finalmente, produce o intenta producir. A pesar de las exigencias del contexto, en el trabajo del hacer, es posible encontrar docentes siempre predispuestos y capaces de producir y gestionar la vida en las escuelas, lo que Certeau (2010) explica como “destreza” del artesano, amante de la materia trabajada, dedicado a perfeccionar su método o variar sus producciones. Y, aunque lejos de romantizar la sobrecarga de trabajo que implica poder responder a todos los frentes, es necesario darle valor a ese empuje diario.

Metodología

Para este trabajo de investigación se eligió una metodología cualitativa de corte descriptivo (Quecedo y Castaño, 2002; Barnet-Lopez, 2017). Este tipo de investigación permitió la recopilación de datos referidos a los significados que atribuyen los docentes a su trabajo y a los acontecimientos que dieron lugar a la comprensión de los procesos y conductas que definieron las dinámicas cotidianas. La investigación cualitativa colaboró en captar la movilización del discurso y de los cuerpos, en términos de Foroud y Whishaw (2006), así como observar, describir, anotar e interpretar el movimiento de las personas en interacción continua. Frente a la captura de estos movimientos, se analizó lo cotidiano, atendiendo a lo particular, a la materialidad de las instituciones, a los espacios y cuerpos que habitan, recorriendo las multiplicidades y pliegues del hacer diario y los modos de fabricación con los que los docentes configuran las escuelas.

Al ser una investigación cualitativa, los elementos metodológicos que ofrece la etnografía acompañaron la construcción del trabajo a partir de la descripción y el análisis de las variables que emergieron del campo. La etnografía permitió profundizar en los relatos de los docentes tal como fueron vividos. Se trató de una investigación que se detuvo en las singularidades, los detalles micropolíticos y su desenvolvimiento en formas institucionales (Deleuze, 2014). Por esta razón, el abordaje etnográfico permitió en este trabajo esa recuperación de lo minúsculo y cotidiano, procurando un trabajo descriptivo.

El trabajo de campo fue realizado en dos escuelas públicas periféricas ubicadas en la provincia del Chaco, al norte de Argentina. La decisión de trabajar en ellas estuvo guiada por tres criterios: 1) El contraste que guardan entre ellas respecto de la densidad territorial, 2) La ubicación



periférica de su emplazamiento y 3) Las condiciones de precariedad y vulnerabilidad social de la población de alumnos que atienden. De igual modo, así como hay criterios de selección en donde los casos presentan similitudes, también es necesario dar cuenta de las diferencias en las formas en las que se configuraron estas escuelas, que es lo que importó a la hora de seleccionarlas: uno de los casos es una escuela de gestión estatal antigua, la primera que educó a los habitantes de una ciudad pequeña y que, en su fundación, se encontraba ubicada frente a la plaza central. Ella atendía a la población elite del pueblo, sosteniendo como legado que sus estudiantes lograran altos puestos profesionales en la sociedad y pudieran devolver, a través del trabajo allí, un poco de lo que la sociedad les había ofrecido. La situación se modificó a partir de las crisis económicas sufridas en el campo, comenzada la década del dos mil, con la suplantación de la mano de obra y, consecuentemente, la migración de población campesina sin trabajo hacia la urbe. Se suma a este escenario, el traslado de la institución, desde el centro hacia las periferias, dado que, a través del Plan Nacional de Educación Obligatoria (Res. 79/09 CFE), se construyó un nuevo edificio ubicado a las afueras de la urbanización. A partir de esto, una nueva escuela se gestó al calor de las crisis y los mecanismos gerenciales que propusieron las políticas neoliberales, dejando de ser el eslabón fuerte de la sociedad para pasar a recibir a jóvenes cuyas realidades eran muy diversas y alejadas de una vida de elite.

Mientras ambas escuelas se configuraron como resultado de crisis políticas y económicas, también ambas transcurren lo escolar de modos diferentes: en el caso de la otra escuela, se trata de una institución de gestión social, relativamente nueva que tuvo que hacerse desde cero, construyendo un espacio escolar allí donde no había nada. Ello a través de procesos que implicaron la toma de terrenos y la resistencia en las ubicaciones para no ser desalojados violentamente por las fuerzas de seguridad. La resistencia logró que hoy puedan contar con ocho. A diferencia de la escuela del pueblo pequeño, la de gestión social siempre recibió un público vulnerable, dado que se encuentra inserta en las periferias del centro urbano de la capital del Chaco. Sin embargo, las formas de gestión de la vida escolar varían con respecto al otro caso, en tanto se trata de una escuela de gestión social, cuya característica principal es la de ser un espacio educativo que surge desde el impulso mismo de organizaciones sociales, cuyos mecanismos de selección e ingreso para trabajar en el establecimiento son propios y se vinculan con las convicciones para sostener un proyecto político pedagógico que atiende juventudes que han sido expulsadas de las escuelas tradicionales.



Las estancias en terreno tuvieron una duración total de cuatro años y presentaron dinámicas diferentes, teniendo en cuenta que cada institución fue asumiendo múltiples formas en la cotidianidad de ese transcurso. En el caso de la escuela del interior del Chaco, al ser una escuela alejada de la ciudad, las visitas fueron temporales, es decir, se trataba de una llegada y una permanencia de un día o dos días en el pueblo. Esto era así cada tres meses. Esa dinámica fue llevada adelante durante dos años (2016-2019). En la escuela de la capital del Chaco, el trabajo de campo duró un año y medio (2018-2029) y fue ininterrumpido, con visitas todos los martes por las tardes dado que en esa franja horaria funcionaba el nivel secundario. En el trabajo de campo hubo un detenimiento en los detalles del hacer diario porque, justamente, en esa densidad fue posible comprender lo minúsculo de la vida escolar. Desde este lugar, la cotidianidad escolar adquirió espesor a través de conversaciones, fotos, videos, documentos y permitió ser narrada a través de historias, personales y colectivas.

Se realizaron entrevistas en profundidad a más de veinte docentes de ambas escuelas. Sin embargo, para las discusiones de este artículo se tomó una muestra de 4 entrevistas correspondientes a docentes de las siguientes asignaturas: matemática y plástica (escuela de la capital) y filosofía y economía (escuela del interior). De igual modo, se tomaron en cuenta las entrevistas realizadas a cuatro directivos: 3 pertenecientes a la escuela del interior del Chaco (dos directores y una vicedirectora) y 1 directora perteneciente a la escuela de la capital. Dicha muestra es de carácter no probabilístico e intencionado.

El proceso de análisis de la información fue realizado a través del método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967), planteando una combinación tripartita de: elementos metodológicos, conceptos nodales y bibliografía específica que atravesó, luego, todo el encuadre teórico de este artículo. En la comparación constante de datos la teoría cumplió un rol fundamental, en tanto orientó la construcción del objeto y la identificación de aquello que fue más relevante respecto a los datos obtenidos. A partir de llevar adelante un proceso de recopilación y producción de información, se fueron elaborando registros comparando, sistemáticamente, unos con otros los datos obtenidos en ambas escuelas.

La categorización se realizó a partir de un proceso de codificación profunda, dado que, a partir de la obtención y sistematización de la información, se fueron seleccionando fragmentos de la empírea y se definieron categorías propias desde lo que de allí había emergido. El proceso analítico del material empírico tuvo una primera instancia, que dio inicio con la categorización de la información obtenida en las



observaciones y las entrevistas para, luego, en una segunda instancia re-categorizarla y comenzar a estructurar el cuerpo del artículo, todo ello con la ayuda del programa de análisis de datos cualitativos Atlas. Ti 8.

Resultados

Los espacios comunes que construyen las escuelas se dirimen entre dos situaciones en contextos periféricos, por un lado, el miedo abyecto (Grinberg, 2013) que producen, en sí mismas, las situaciones de pobreza y, por otro lado, la escuela como un espacio para la producción de otros mundos y de creación de espacios comunes de pensamiento y problematización. De este trabajo, finalmente, terminan por ocuparse las escuelas y sus docentes quienes, en primera persona, van viendo «qué hacer» diariamente, como lo planteaba una docente de economía de la escuela del interior:

[...] nosotros tenemos siempre en cuenta los aprendizajes previos que los alumnos traen de la vida y de materias anteriores [...] vamos viendo de qué manera trabajar o qué podemos hacer para mejorar y para que ellos mejoren, en mi materia y en las de los otros profes [...] (Entrevista en profundidad, profesora de Economía, Escuela del interior, 2018).

Describir ese «ir viendo», como referencia a qué es lo que funciona mejor para los estudiantes, ilumina la idea del hacer docencia como una práctica que adquiere cierta artesanía dado que implica una indagación estratégica que permite delimitar diferentes posibilidades que pudieran llegar a presentarse en las aulas. Sobre esta artesanía, Sennett (2009), en su libro *El artesano*, retoma la categoría conceptual de homo faber, desarrollada por Arendt, diciendo que el trabajo se encuentra atravesado por imágenes en donde las personas producen una vida en común:

Homo faber no significa otra cosa que «hombre en cuanto productor». La frase Arendt la aplica a la política, y de un modo especial. Homo faber es el juez del trabajo y la práctica material [...] A juicio de Arendt, nosotros, los seres humanos, vivimos en dos dimensiones. En una hacemos cosas; en esta condición somos amorales, estamos absortos en una tarea. También anida en nosotros otro modo de vida superior; en él detenemos la producción y comenzamos a analizar y juzgar juntos [...] (11).

Lo artesanal se encuentra vinculado, por un lado, con la habilidad de hacer algo, —en este caso, desde la condición de docentes— en tanto las dimensiones de las que forman parte en su trabajo, les permite entender que tienen asignada una tarea, eso es algo que les pertenece y



puede convertirse en un puente para generar horizontes posibles en la vida de los estudiantes. Por otro lado, en esta labor tienen la oportunidad de producir espacios interesantes para lograr la permanencia de los estudiantes: analizar y entender el sentido de su trabajo, los fines que tendrá la tarea propuesta pedagógica que propongan y los propósitos por los que su tarea es valiosa: brindar herramientas para el análisis crítico. A fin de cuentas, es este el trabajo que los docentes realizan a diario: hacer para otros y con otros. Como buenos artesanos, emplean soluciones para desvelar nuevos territorios, dado que el descubrimiento de problemas y la búsqueda de soluciones para que, en este caso, los alumnos aprendan están íntimamente relacionados:

[...] tiene que ver con que, como docentes, queremos construir territorios de aprendizaje más interesantes y, creo que nos pasa a todos, es difícil manejar la frustración cuando uno trae todas esas expectativas para que estos espacios funcionen y te das cuenta de que ellos no son un receptáculo que van a responder como vos querés que respondan y ahí es cuando tenés que buscarle la vuelta y negociar [...] (Entrevista en profundidad, profesora de filosofía, Escuela del interior, 2018).

En la negociación de la que habla esta docente vuelve a aparecer la idea de búsqueda, de identificar caminos posibles para avanzar en la enseñanza y es así, entre estos intersticios, que la docencia en el Siglo XXI se convierte en una práctica que está siempre por hacerse y en continuo descubrimiento. Particularmente, en el nivel secundario, las escuelas se encuentran atravesadas por reformas que hacen que las prácticas docentes estén colocadas en un rol siempre inventivo. Así, el trabajo asume una *artesanalidad* porque atiende a transformaciones que dibujen modos nuevos de prácticas que están siempre por hacerse, aunque esto es posible solo si los estudiantes están en la escuela, tal como lo decía un docente de matemáticas de la escuela de la capital (2019): «si no están en la escuela, no se puede hacer nada».

La presencia marca un punto de partida necesario para que algo vinculado al saber suceda. Sin embargo, hay un ir y venir permanente de esas trayectorias con el que hay que trabajar minuciosamente. Entre ausencias y presencias, cuando los estudiantes están, es una oportunidad tomada por los docentes para indagar sobre qué está pasando, pero sobre todo para retomar la enseñanza y continuar con la evaluación de los aprendizajes. Esto se vuelve un trabajo artesanal, un trabajo personalizado:

[...] el tema de las asistencias es todo un dilema, porque hay chicos que vienen y no hacen nada y hay otros que dejaron de venir y, de repente, vuelven y te das cuenta de que sí comprenden y entregan los trabajos.



Entonces la evaluación es particular para cada estudiante. Se evalúan los trabajos en grupos, la comprensión lectora, el pensamiento crítico, la escritura, pero todo depende del chico porque si le cuesta más esta materia, pero le es más fácil otra, vos te das cuenta. Como no son tantos estudiantes podés hacer algo más personalizado y decís “bueno, a ella no le gusta esto, pero hizo esta otra cosa. Ponés en una balanza: quizás no comprendió un contenido como lo comprendió otro compañero, pero lo hizo a su modo [...] entonces, todas esas cosas se van viendo (Entrevista a profesora de plástica, EPGS, 2018).

Ese seguimiento personalizado se vuelve un trabajo arduo, como el trabajo de un artesano con su obra, detallado, minucioso, haciendo que las instituciones no dejen de estar, en sí mismas, sumergidas en una vulnerabilidad que son llamadas a reparar, tratando de encontrar –sin perder el eje de la enseñanza– las formas que permitan sacar a flote las trayectorias de estos estudiantes que se ausentan, pero sabiendo que, si vuelven y responden a lo que se espera de ellos, también eso debe ser tenido en cuenta. Es un trabajo de equilibrio, al parecer, casi como «hacer malabares», reconocía la asesora de la escuela del interior en una entrevista realizada durante el año 2019.

Es en ese hacer malabares es que «las escuelas se encuentran libradas a la gestión de sí» (Grinberg, 2008, 2009; Langer, 2014 en Grinberg, 2016:3), tratando de hacer de lo imposible un camino posible, en tanto son ellas quienes deben ir definiendo sus propios límites. En esta línea de trabajo se comprende cómo el trabajo de los docentes se vuelve tarea activa frente a realidades que exceden, en ocasiones, la tarea de la enseñanza: desde conseguir recursos para la merienda, ubicar a un estudiante que se quedó sin casa en una vivienda, escucharlos y, a la par, acompañar sus tiempos de aprendizajes. Los docentes buscan modos y por ello se hace necesario comprender las dificultades en las que acontece la enseñanza en escuelas que se hamacan entre la precariedad material, la vulnerabilidad de los estudiantes y el objetivo de enseñar. Estas dificultades son reconocidas por el director de la escuela del interior como «injustas»:

[...] un sentimiento muy profundo de injusticia hacia la docencia, porque el abandono de la escuela pública hasta parece mal intencionado, nosotros tenemos la ventaja de tener la gente involucrada, es la gente que hay acá, la gente del pueblo, esas personas son profesores, son docentes. Nosotros estamos convencidos de que, si no sostenemos la escuela, no estamos sosteniendo a la comunidad. En lugares más chicos eso es lo que sucede. Así como encontrás las entradas llenas de arboledas, también encontrás gente muy ligada a su comunidad (Entrevista con director, Escuela del interior, 2019).



Ese involucramiento del pueblo con la escuela es resaltado por el director como «primordial» para lograr sostener el trabajo de permanencia de los alumnos dentro de la escolaridad secundaria. Es la escuela, muchas veces, la que da respuestas a las emergencias que surgen de la realidad compleja que atraviesan la vida de sus estudiantes y sus comunidades. Así, la escuela que da respuestas, que se involucra y sostiene, como decía el director, va desplegando estrategias sobre la base de búsquedas objetivas para resolver los apremios escolares. En el trabajo de pensar en la mejor estrategia, la *artesanalidad* forma parte de este trabajo en tanto supone un compromiso con otros y la satisfacción derivada del producto que ese trabajo genera. De esta forma, es posible decir que familia, comunidad y políticas se miden en función de los patrones de satisfacción interior, de coherencia y experimentación. El trabajo en sí se constituye en una recompensa, dado que los detalles cotidianos del hacer se conectan con el producto final (Sennett, 2006).

Conclusiones

En la búsqueda cotidiana de encontrar maneras diferentes y en la apuesta política de que las escuelas asuman otras formas, los docentes se encuentran con aciertos y dificultades, con el claro deseo de querer que los estudiantes terminen la escuela secundaria y con la convicción de hacer de la escuela un lugar diferente. Sin embargo, también se encuentran con los problemas que forman parte de la intrincada realidad de escuelas vulneradas: el seguimiento personalizado que hacen a las trayectorias escolares, la búsqueda de recursos, los concursos presupuestarios y, todo ello, forma parte de un trabajo arduo, minucioso y artesanal.

Frente al tiempo y a los recursos que implican llevar a cabo un trabajo minucioso, ¿Qué posibilidades tienen las escuelas, en su pequeñez, de gestionar los problemas de sus estudiantes? ¿Con qué estrategias pueden acompañar las escolaridades que se construyen desde la precariedad económica, habitacional y social? Estas preguntas dan cuenta de la tarea ardua con la que se enfrentan las escuelas, en donde los estudiantes llegan, después de haber caído en todos lados, y en donde el trabajo ya no es buscar que no vuelvan a caer, sino que se levanten.

Hablar del trabajo que realizan los docentes, desde este lugar, implica correr el riesgo de perder de vista las dinámicas cotidianas de la escolaridad, que asumen una creciente complejidad. Desde aquí es que se vuelve clave problematizar cuál es el sentido de crisis que asume cada escuela, pero también entender que es, justamente, a partir de ella que directivos y docentes hacen lo mejor que pueden, con lo que tienen a su



alcance. Quizás, solo así, las formas minúsculas que se despliegan en la escuela serán el puntapié para comprender la tarea docente como una práctica que posibilita y que se adapta, constantemente, a una intrincada ingeniería escolar (Sennet, 2009; Baumann, 2006; Popkewitz, 1998) y que exige una creciente capacidad reinventiva para desarrollar alternativas en los modos de hacer.

La impronta industrial de la escuela como fabricadora y la intrincada ingeniería que asumen las prácticas docentes permiten pensar algunos de los rasgos de realidad en las instituciones escolares en la actualidad, las cuales se amoldan a la lógica de construir la escuela artesanalmente. En esa construcción lo político, lo social y lo escolar convergen en las instituciones a través de estrategias de gestión, de las que se hacen cargo los docentes para resolver la existencia individual y colectiva. Esto adquiere especial valor en el marco de lo que sucede en estas escuelas, porque se trata de hacer docencia en territorios sumamente precarizados. Si esto es válido, se puede reafirmar que las instituciones devienen terrenos de acción política, no solo por las nuevas lógicas de conducción de la conducta y de regulación de la vida individual (en el caso de docentes y estrategias llevadas adelante), que desde ya marcan dinámicas particulares en los modos de hacer y gestionar la docencia, sino también porque es en ese mismo terreno donde los docentes problematizan, junto con sus estudiantes, la realidad que los afecta.



Referencias

- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Paidós.
- Arias, J. (coord.). (2019). *Perspectivas de la agricultura y del desarrollo rural en las Américas: una mirada hacia América Latina y el Caribe 2019-2020*. CEPAL, FAO, IICA. Costa Rica.
- Barnet-López, S. (2017). Construcción del registro de observación para el análisis del movimiento fundamentado en la teoría de laban. *Revista de ciencias del ejercicio y la salud*, 15(2), 1-21.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Paidós.
- Benítez, M. A. (2018). Territorios de reivindicación: asentamientos informales en Resistencia, Argentina. Pontificia Universidade Católica de Campinas. *Oculum Ensaíos*, 15(3), 34-46.
- Berlant, L. (2020). *El optimismo cruel*. Caja negra.
- Bocchio, M. C., y MIRANDA, E. M. (2018). La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina. Política para la inclusión socioeducativa en la escuela. *Revista Educación*, (34), 769-793
- Briascó, I., Jacovkis, P., Masello, D., y Granovsky, P. (2018). La precariedad sociolaboral y la educación. *Grupo de trabajo CLACSO educación y trabajo*, (1).
- Castilla, M., Weiss, M. L. y Engelman, J. M. (2019). Transformaciones socioeconómicas, migración y organización etnopolítica rural-urbana entre la Región Chaqueña y la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Cuadernos de Antropología Social*, (49), 91-107.
- Certeau, M. D. Giard, L. y Mayol, P. (2010). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.
- Deleuze, G. (2014). Michael Foucault y el poder, viajes iniciáticos I. Tauste, Errata Naturae. *Las Torres de Lucca. Revista Internacional de Filosofía Política*, 3(4), 161-166.
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En J. Larrosa (ed.), *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila.
- Farfán, M. T. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73). 45-61.
- Foroud, A. y Whishaw, I. (2006). Changes in the kinematic structure and nonkinematic features of movements during skilled reaching after stroke: a Laban Movement Analysis in two case studies. *Journal of Neuroscience Methods*, 158(1), 137-149. <https://doi.org/10.1016/j.jneumeth.2006.05.007>
- Foucault, M. (1999). *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad en Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Guzmán, C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8), 1-12.
- Grinberg, S., Machado, M., y Dafunchio, S. (2019). Jóvenes y escuelas secundarias en contextos de extrema pobreza urbana. *Socialización Escolar*, (24), 221-244.
- Grinberg, S. (2017). Sujetos, territorios y escuelas: manifestaciones del poder sobre la vida. *Revista de educación*, 131-144.
- Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos generacionales. Un estudio en la cotidianidad de las escuelas. *Propuesta educativa*, 1(43), 123-130.



- Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *FaHCE*, 3(3), 81-98.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y Poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.
- Mcleod, J. (2019). Reframing responsibility in an era of responsabilisation: Education, feminist ethics. *Responsibility and Responsibilisation in Education*, 38(1), 43-56.
- Pérez, J. P. (2006). Exclusión social, desigualdades y excedente laboral. Reflexiones analíticas sobre América Latina. *Revista mexicana de sociología*, 68(3), 421-465.
- Popkewitz, T. (1998). *Conquista del alma infantil*. Ediciones Pomares-Corredor
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 111-150.
- Salvia, A. (coord.), Bonfiglio, J. I. (2016). Evaluación de la pobreza urbana desde un enfoque multidimensional basado en derechos 2010-2015. Informe Temático de la Deuda Social Argentina, 2016. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8192>
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama Colección argumentos.
- Ziccardi, A. (2008). *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social: Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI*. Editorial CLACSO.

