

# POLÍTICA EDUCATIVA

# SINDICALISMO Y

# TRABAJO DOCENTE



Hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales por una educación popular y socialmente emancipadora

**FEDERICO TÁLAMO | MARIANO ROZADOS**  
(Compiladores)



Universidad Autónoma de Entre Ríos  
Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales



Política educativa, sindicalismo y trabajo docente : hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora / Federico Tálamo ... [et al.]; compilado por Federico Tálamo; Mariano Rozados. - 1a. ed. adaptada. - Paraná : AGMER Editora, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online  
Edición para Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos  
ISBN 978-987-27433-4-5

1. Política Educacional. 2. Sindicalismo. 3. Condiciones de Empleo del Docente. I. Tálamo, Federico II. Tálamo, Federico, comp. III. Rozados, Mariano, comp.  
CDD 379



## **Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos**

Alameda de la Federación 114 (Paraná – Entre Ríos)

agmer@agmer.org.ar – www.agmer.org.ar

Revisión, diseño y diagramación: Federico Tálamo

ISBN: 978-987-27433-4-5

Primera edición: noviembre de 2019

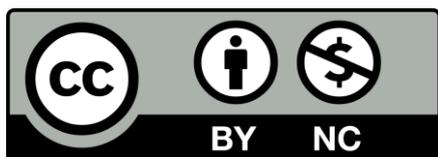
### **COMISIÓN DIRECTIVA CENTRAL DE AGMER | 2018-2020**

*Secretario General:* Marcelo Pagani. *Secretaria Adjunta:* Ana Delaloye. *Secretario Gremial:* Guillermo Zampedri. *Secretario Administrativo y de Actas:* Alberto Díaz. *Secretaria de Acción Social:* Delfina Olivera. *Secretario de DD. HH., Cap. Sindical y Perfección Docente:* Mario Bernasconi. *Secretaria de Educación:* Liliana Forastieri. *Secretaria de Finanzas:* Adriana Rubio. *Secretario de Jubilados:* Sergio Blanc. *Secretario de Organización:* César Pibernus. *Secretario de Prensa:* José Manuel Balcala.

### **INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTADÍSTICAS DE AGMER**

CENTRO MIEMBRO PLENO DE CLACSO

El contenido de los trabajos que forman parte de la presente publicación es responsabilidad exclusiva de cada autor y no representa necesariamente el punto de vista de los compiladores o de la editorial.



Esta obra se encuentra bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional. Texto completo de la licencia disponible en: [https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es\\_AR](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es_AR)

# **POLÍTICA EDUCATIVA, SINDICALISMO Y TRABAJO DOCENTE**

*Hacia la resignificación de los debates  
políticos y académicos en torno a las prácticas  
pedagógicas y sindicales por una educación  
popular y socialmente emancipadora*

**FEDERICO TÁLAMO | MARIANO ROZADOS**  
(Compiladores)

**agmer**  
**editora**

# CONTENIDO

CONTENIDO	4
PRESENTACIÓN	7
PRÓLOGO	9
LA CARRERA DOCENTE EN EL MARCO DE LOS DESAFÍOS QUE IMPONE EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL ( <i>F. Terigi</i> )	11
<b>Primera Parte: POLÍTICA Y LEGISLACIÓN EDUCATIVA</b>	27
CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE DESDE LOS NOVENTA A LA ACTUALIDAD ( <i>A. Homar</i> )	28
POLÍTICAS EDUCATIVAS Y POSICIONES DOCENTES FRENTE A LA DESIGUALDAD ( <i>A. Vassiliades</i> )	39
LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN EL MARCO DE LA RESTAURACIÓN DE LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES EN AMÉRICA LATINA ( <i>P. Imen</i> )	45
LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS: CONSIDERACIONES SOBRE LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA DE LOS SUJETOS Y SUS TRAYECTORIAS ( <i>G. Altamirano y M. Villanueva</i> )	53
LA CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE COMO PROBLEMA PÚBLICO. EL CASO DEL DEBATE EN TORNO A LA ENSEÑANZA TÉCNICA (1935-1945) ( <i>H. Arbelo</i> )	68
DISEÑO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS. ACTORES, INSTITUCIONES Y PROPUESTAS DE DESCENTRALIZACIÓN DURANTE LA DÉCADA DEL '90 DEL SIGLO XX EN ARGENTINA ( <i>M. Carassai</i> )	82
SENTIDOS, SUPUESTOS Y PRÁCTICAS SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE EN EL PROGRAMA NUESTRA ESCUELA" (COMPONENTE 1: INSTITUCIONAL) ( <i>N. Chiliguay</i> )	93
POLÍTICA EDUCATIVA, FORMACIÓN DOCENTE Y CUESTIÓN MATRICULAR DURANTE EL PRIMER PERONISMO ( <i>L. Fonte</i> )	102
ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL Y DEFINICIONES CURRICULARES EN LA ESJA EN LAS PROVINCIAS DE CHACO, ENTRE RÍOS Y CÓRDOBA ( <i>A. Francisconi; M. C. Ulrich y M. E. Bordón</i> )	122
LAS POLÍTICAS DE FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN CÓRDOBA ( <i>E. González Olguín y E. Castro González</i> )	135
LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS. ENTRE DEFINICIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA Y DISCURSOS DE GESTIÓN ( <i>A. Homar, M. Dalinger y B. Alarcón</i> )	150
EL PROCESO DE DISCUSIÓN Y APLICACIÓN DE LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26 206: EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL JOSÉ MARÍA TORRES DE PARANÁ ( <i>V. Olalla y M. Saint Paul</i> )	159

EDUCACIÓN Y SISTEMA PRODUCTIVO: SUBORDINACIÓN O ARTICULACIÓN TRANSFORMADORA ( <i>D. Sarthou</i> )	168
LAS POLÍTICAS DE ESCOLARIZACIÓN EN CÓRDOBA 2003-2015 ( <i>M. Tosolini y M. E. López</i> )	188
<b>Segunda Parte: HISTORIA DEL SINDICALISMO DOCENTE</b>	<b>200</b>
LA EXPERIENCIA SINDICAL DOCENTE EN SANTA FE DURANTE LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX ( <i>A. Ascolani</i> )	201
EL SINDICALISMO DOCENTE TUCUMANO EN EL CONTEXTO POLÍTICO DE LOS AÑOS SESENTA Y SETENTA ( <i>A. Ramos Ramírez</i> )	214
LUCHAS POR LA UNIDAD SINDICAL DOCENTE NACIONAL, ENTRE EL PRIMER ESTATUTO Y LOS ORÍGENES DE LA CTERA ( <i>J. Balduzzi</i> )	219
LOS PROCESOS DE ORGANIZACIÓN Y CONCIENCIACIÓN GREMIAL DE LOS DOCENTES EN LA ARGENTINA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX ( <i>M. Acri</i> )	226
HUELGAS DOCENTES EN CHUBUT: LA ATECH A FINES DE LA DÉCADA DEL '80 ( <i>R. Caprano</i> )	240
DERECHO PERDIDO, DERECHO DEFENDIDO... EL LUGAR DEL SISTEMA PREVISIONAL EN EL CONFLICTO DOCENTE NACIONAL ENTRE 1970-1976 ( <i>L. Labourdette</i> )	249
SINDICALISMO DOCENTE UNIVERSITARIO. LA CONFORMACIÓN DEL COLECTIVO DOCENTE ENTRE LA REIVINDICACIÓN SECTORIAL Y LA EXPRESIÓN POLÍTICA (1995-2015) ( <i>L. Medina</i> )	263
EXPERIENCIAS DEL SINDICALISMO DOCENTE EN BRASIL Y EN PORTUGAL EN CONTEXTOS DE TRANSICIÓN POLÍTICA Y SOCIAL ( <i>M. Neto Kappel y N. Ramos Monteiro Sousa</i> )	279
EXPERIENCIAS DE RESISTENCIA Y ORGANIZACIÓN DOCENTE EN LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS EN EL CONTEXTO DE LA ÚLTIMA DICTADURA ( <i>F. Tálamo, M. Rozados y N. De Rosa</i> )	293
<b>Tercera Parte: IDENTIDAD Y REGULACIONES DEL TRABAJO DOCENTE</b>	<b>302</b>
LAS DISPUTAS EN TORNO A LA APROPIACIÓN DEL PRODUCTO DEL PROCESO DE TRABAJO DOCENTE ( <i>D. Martínez</i> )	303
ACERCA DE LAS CONFIGURACIONES DEL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO ( <i>R. Badano</i> )	308
TRABAJO DOCENTE EN CONTEXTOS DE POBREZA URBANA: UNA APROXIMACIÓN COMPARATIVA DE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS ( <i>E. Achilli, M. V. Pavesio y M. Vera</i> )	316
LOS DOCENTES COMO TRABAJADORES DE LA CULTURA: EL DESAFÍO DE RESIGNIFICAR EL CURRÍCULUM CON FINES TRANSFORMADORES ( <i>S. Areal y D. Stricker</i> )	328
CLAVES TEÓRICO-POLÍTICAS PARA EL ESTUDIO DE LA IDENTIDAD LABORAL DE LOS PROFESORES ( <i>M. Indart, M. Federico y K. Barrera</i> )	336
UNA APROXIMACIÓN A LA DEFINICIÓN DE PUESTO DE TRABAJO DOCENTE, DESDE LA MIRADA DE LOS TRABAJADORES/AS DE LA EDUCACIÓN ( <i>M. Canessa, E. Sottile y A. Núñez</i> )	346
LOS PROFESORES Y EL TRABAJO REFLEXIVO RESPECTO A SU DOCENCIA ( <i>J. Chuquilin Cubas y M. Zagaceta Sarmiento</i> )	363

LA MANERA DE VER LOS SUJETOS EDUCATIVOS EN ANIBAL PONCE ( <i>E. Gelmi y T. Zancov</i> ) _____	376
¿QUÉ TRABAJO ES EL TRABAJO DE EDUCAR? ( <i>H. González</i> ) _____	384
EL DOCENTE COMO TRABAJADOR INTELECTUAL. AUTONOMÍA Y CONDICIONAMIENTOS ( <i>F. Hillert y F. Lobasso</i> ) _____	398
<b>Cuarta Parte: INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE</b> _____	408
LA INVESTIGACIÓN COMO COMPETENCIA DE LOS PROFESORES EN HISTORIA: UNA MIRADA DESDE LA REPRESENTACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA ( <i>K. Catelotti y M. F. Pepey</i> ) _____	409
LA FORMACIÓN DE MAESTROS PARA “LA CAMPAÑA” EN ENTRE RÍOS, ARGENTINA (1900-1920) ( <i>J. Cian</i> ) _____	416
APRENDIZAJE ENTRE PARES: LA CONSTRUCCIÓN DEL LABORATORIO DOCENTE PARA LA CARRERA DE BIBLIOTECOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, ARGENTINA ( <i>M. C. Corda y M. C. Medina</i> ) _____	431
PENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LAS VOCES DE LOS/AS ESTUDIANTES ( <i>G. Gutiérrez y L. Beltramino</i> ) _____	438
POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA PROVINCIA DE SALTA. ¿DE LA PROFESIONALIZACIÓN AL DESARROLLO PROFESIONAL? ( <i>R. Pérez</i> ) _____	451
<b>Quinta Parte: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EMANCIPADORAS</b> _____	462
SENTIDOS ATRIBUIDOS A LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS INSTITUCIONALES EXITOSOS EN UNA ESCUELA SECUNDARIA DE SANTA SYLVINA ( <i>M. Acuña y M. Ojeda</i> ) _____	463
APRENDER A ENSEÑAR: RE-PENSAR PRÁCTICAS EMANCIPADORAS EN LOS CONTEXTOS FORMATIVOS DOCENTES ( <i>J. L. Baier, A. Gorostegui Valenti y N. Ravea</i> ) _____	474
NUESTRO TRABAJO EN LA ESCUELA PÚBLICA. UNA MIRADA COLECTIVA HACIA LA LIBERACIÓN DE LOS PUEBLOS ( <i>S. Barroso Alonso, R. Galarza y M. J. Chapitel</i> ) _____	487
EL SUEÑO DE LA CASA PROPIA: LA EXPERIENCIA DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE SUTTEBA SAN ISIDRO EN LA COOPERATIVA DE VIVIENDA COOPTTEBA ( <i>M. Fioretti</i> ) _____	495
HIJOS DE LA TIERRA. TENSIONES Y DISPUTAS EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO ESCOLAR ( <i>S. M. García, L. Aljanati y A. Mannelli</i> ) _____	510
PRÁCTICAS EMANCIPATORIAS EN LA ESCUELA: DEBATES Y DESAFÍOS ACTUALES ( <i>M. Guarnieri y S. Thisted</i> ) _____	521
LA PROBLEMATIZACIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA CURRÍCULA DE LA FORMACIÓN DOCENTE ( <i>M. Isquierdo y L. Pierri</i> ) _____	534

## TRABAJO DOCENTE EN CONTEXTOS DE POBREZA URBANA: UNA APROXIMACIÓN COMPARATIVA DE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Achilli, Elena Libia<sup>1</sup> | Pavesio, María Victoria<sup>2</sup> | Vera, Myrian<sup>3</sup>

### RESUMEN

Esta ponencia deriva de un proyecto mayor en el que se recupera una línea de investigación socio-antropológica centrada en el análisis de procesos socioeducativos, familiares y barriales en contexto de pobreza urbana que se viene desarrollando desde la década de los ochenta en la ciudad de Rosario (Santa Fe; Argentina) por algunos integrantes del equipo general. En esta oportunidad, focalizaremos en una primera exploración comparativa del trabajo docente a partir de replicar una experiencia de co-investigación de la década de los 90 a través de los denominados Taller de Educadores (Vera, 1988; Achilli, 1986). En tal sentido, se repitieron los mismos objetivos y planificación que orientaron el proceso del Taller del año 1993. A su vez, se retomaron los mismos criterios metodológicos para convocar a las/os maestras/os a través de un mapeo de escuelas insertas en distintos contextos de pobreza estructural de la ciudad. Presentaremos, en primer lugar, algunas consideraciones teórico-metodológicas en las que se sustenta el proceso de investigación en general para detenernos en los fundamentos del Taller de Educadores implementado. En segundo lugar, identificaremos de modo comparativo algunos núcleos problemáticos que hacen al trabajo docente en contextos de pobreza estructural de las últimas décadas.

Palabras clave: Trabajo Docente – Pobreza estructural – Taller de Educadores.

### PRESENTACIÓN

En la presente ponencia realizaremos una aproximación acerca del trabajo docente en contextos de pobreza urbana a partir del material producido en el Taller de Educadores (Vera, 1988; Achilli, 1986) implementado durante el año 2016. El mismo se llevó a cabo a partir de un convenio entre el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu; FHyA, UNR) y la Asociación del Magisterio de Santa Fe, Delegación Rosario (AMSAFE), replicando una experiencia que desarrollamos en 1993<sup>4</sup>. De ahí que el presente Taller se guió con los mismos objetivos y la

---

<sup>1</sup> CIUNR / CEACU-FHyA-UNR.

<sup>2</sup> CEACU-FHyA-UNR.

<sup>3</sup> CEACU-FHyA-UNR.

<sup>4</sup> Taller de Educadores: *El trabajo docente en contextos de pobreza urbana (Hacia una re-significación de la práctica pedagógica)*; Escuela de Antropología; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario y AMSAFE (Asociación del Magisterio de Santa Fe, Delegación Rosario); 1993. Los Objetivos generales que orientaron la experiencia fueron los siguientes: i) Realizar una caracterización del trabajo docente desarrollado en contextos de pobreza urbana; ii) Identificar los núcleos problemáticos más significativos de su quehacer cotidiano al interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje (aquellos que lo alejan de la especificidad pedagógica e intelectual de su trabajo); iii) Elaborar lineamientos de propuestas pedagógicas que le aseguren una formación relevante y de “calidad”.

planificación de entonces. Tanto a principio de los 90 como en estos años, partimos del supuesto de que el trabajo docente en las escuelas insertas en ámbitos de pobreza condensa un conjunto de condiciones que le imprimen características y tensiones particulares. Es decir, las situaciones socioeconómicas, las presiones de las reformas educativas (centradas en la “calidad” y en las retóricas que deslegitiman a la escuela pública), hasta la presencia contemporánea de diversas modalidades de violencias, complejizan el trabajo docente que se despliega en tales contextos.

El Taller de Educadores se configura como un espacio colectivo de análisis de las propias prácticas docentes contextualizadas. Se trata de un ámbito en el que se combinan estrategias de investigación con una modalidad de formación de docentes en actividad centrada en la objetivación del contexto cotidiano y en la construcción de prácticas alternativas. Por ello, hablamos de co-investigación orientada a conocer y transformar determinada problemática socioeducativa al interior de un espacio de producción y aprendizaje grupal/colectivo (Achilli, 1986).

En la experiencia que desarrollamos durante el año 2016 (que aún no hemos finalizado) participaron veintisiete maestras y maestros convocados a partir de un mapeo de escuelas primarias públicas insertas en contextos de pobreza estructural de la ciudad de Rosario. Tal criterio también se utilizó en el trabajo que realizamos en 1993. Por lo tanto, aquí nos interesa analizar comparativamente ambas experiencias con el propósito de identificar ciertos núcleos problemáticos que nos permitan vislumbrar continuidades y transformaciones en los procesos socioeducativos y, particularmente, en el trabajo docente.

El enfoque teórico metodológico desde el cual nos posicionamos, y desde el cual pretendemos acercarnos para conocer y caracterizar los procesos escolares, parte de una perspectiva relacional que pretende articular cuestiones de orden particular con otras escalas generales que remiten a distintas problemáticas del contexto socio-histórico (Achilli, 1996). De ahí que decimos que el trabajo docente se constituye a partir de la combinación de una multiplicidad de prácticas y relaciones institucionales y estructurales históricas, como también por las significaciones y sentidos que esos condicionantes adquieren socialmente y en la conciencia del maestro/a. Como plantea Rockwell (2013), es importante reconocer que se trata de un trabajo que posee propiedades particulares en tanto remite a una compleja trama de interacciones. Podríamos agregar que si bien está

(...) definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente. Consideramos a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimientos-alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender”. Esas actividades que superan la práctica pedagógica va desde las que podemos caracterizar como de orden burocráticas (planillas, planificaciones, preparación de la documentación de lo/as niño/as, entre otras) hasta las que la institución encomienda como forma de recaudar fondos para el mejoramiento de las condiciones deficitarias en que se encuentran muchas escuelas (venta de rifas, cobro de cuotas de la cooperativa, etc., pasando por las reuniones de personal con directivos, asesoramiento y reuniones de padres, preparación de actos conmemorativos, control de los recreos, realización de censos que el Estado solicita, etc. (Achilli, 1986:7)

A su vez, consideramos que ese conjunto de actividades y relaciones que cotidianamente el maestro despliega “fuera” del aula perturban la práctica pedagógica

en lo que refiere al trabajo intelectual. Ahora bien, así como afirmamos que el trabajo docente se haya afectado por actividades y relaciones que alejan/enajenan al maestro/a de la especificidad de su quehacer (el trabajo en torno al conocimiento), entendemos que son ellos/as quienes configuran un sector social que, por su permanencia de inserción laboral, pueden protagonizar una posibilidad de cambio. Por tales motivos, decimos que orientamos el análisis del trabajo docente, no solo desde las recurrencias, los estereotipos, sino también:

(...) desde el movimiento, desde la historia que construyen los sujetos particulares al experimentar, reproducir, conservar, desarrollar, retroceder o transformar la realidad escolar. Queremos dar cuenta no solo de proceso de producción y reproducción de las normatividades adaptativas, sino también registrar lo conflictivo, lo transformador, los gérmenes que pueden anticipar formas alternativas de prácticas educacionales (Achilli, 1986:12).

## **TALLER DE EDUCADORES Y ETNOGRAFÍA**

### ***Un enfoque para conocer el trabajo docente***

Como hemos planteado, la documentación empírica en la que se basa este texto deriva del trabajo que han desplegado maestras y maestros en el contexto de lo que denominamos Taller de Educadores. Por lo tanto, es necesario explicitar el enfoque teórico metodológico en el que se fundamenta su implementación y que orienta el proceso de investigación en su conjunto.

La necesidad de constituir un espacio destinado al análisis y reflexividad acerca del trabajo docente que se desarrolla en contextos de pobreza urbana y desigualdad social parte del supuesto de que allí adquiere características propias, dada la tensión que se produce entre la tarea específicamente pedagógica y las condiciones laborales en las cuales se desarrolla. Las problemáticas presentes en las escuelas ubicadas en tales contextos condensan un conjunto de situaciones que complejizan las prácticas y sentidos que los docentes construyen acerca de su trabajo.

En tal sentido, el Taller de Educadores se constituye como una propuesta de formación de docentes que apunta a modificar las relaciones pedagógicas, lo cual supone la posibilidad de transformación de las prácticas que se han ido construyendo y que se despliegan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para poder construir nuevos esquemas que permitan una práctica distinta.

Cambiar la práctica pedagógica implica, entonces, que los docentes vivan procesos de aprendizaje que les permitan transformar las formas internalizadas de pensar y actuar, y para ello, es necesario que se pregunten cómo se han ido construyendo y porqué se han construido de esa manera (Assael y Guzmán; 1995:6).

De este modo, intentamos abordar los procesos socioeducativos y comprender las experiencias escolares a partir del análisis de lo que sucede cotidianamente en las escuelas (Rockwell, 1995). En tal sentido, decimos que orientamos el trabajo a escala de las expectativas e intereses de los sujetos inmersos en las contradicciones y los conflictos de las problemáticas de su propia cotidianeidad, sin desconocer otras escalas del contexto histórico general. En estos espacios se pondera el lugar de los sujetos en tanto se despliegan procesos interactivos en los que se encuentran con sus prácticas e intereses, las reconocen, argumentan y demandan colectivamente. Para ello, nos ha resultado potenciador tomar los fundamentos de un enfoque etnográfico. Entre ellos, la perspectiva intensiva y en profundidad que supone la larga permanencia. Una perspectiva que posibilita un trabajo alrededor del conocimiento de lo que hacen y, a la vez, de un sentido común cargado de huellas que los sujetos

des-conocen, en tanto cristalizaciones en su conciencia práctica. Otro núcleo del enfoque etnográfico, se vincula con el proceso de co-construcción cotidiana que se pone de manifiesto en el espacio colectivo del Taller de Educadores. En otras palabras, la construcción grupal de una trama de conocimientos de distintos órdenes que maestras y maestros hacen circular en torno a su trabajo y las condiciones en que se produce. Un conjunto de información heterogénea y no estandarizada que permite analizar y explicar diferentes procesos vividos en la medida que los sujetos que los producen se hallan implicados en situaciones semejantes.

## **TRABAJO DOCENTE Y POBREZA URBANA**

### ***De continuidades y transformaciones en las últimas décadas***

Partiendo de los procesos derivados del Taller de Educadores, creemos que es posible realizar una aproximación comparativa (con los cuidados y riesgos que puede implicar) a determinados núcleos problemáticos que maestras y maestros identificaron tanto en la experiencia de 1993 como en 2016. De hecho, habrá que tener en cuenta las complejidades contextuales de los diferentes momentos históricos como un camino que nos permita visualizar transformaciones y continuidades a partir de contrastar prácticas y relaciones que hacen al trabajo docente.

Los procesos de transformación educativa desarrollados durante la década de los noventa dieron lugar a infinidad de situaciones extremas que se inscriben en un contexto general de transformaciones del Estado (económicas, políticas, sociales, culturales). Un proceso de reforma que implicó descentralizaciones, desregulaciones, ajustes estructurales y privatizaciones con la impronta de la propia lógica neoliberal, generando fragmentación sociocultural y también a nivel de las configuraciones cotidianas. Dentro de esa lógica del contexto neoliberal, Achilli (2000) señala tres grandes conjuntos de transformaciones estructurales:

En primer lugar, las transformaciones de las relaciones socioeconómicas vinculadas a los cambios en las políticas y/o modelos económicos capitalistas “globalizados” de libre mercado. Cambios que han configurado un conjunto de situaciones ligadas a la profundización de la denominada “pobreza estructural” (...) En segundo lugar, las transformaciones en las relaciones Estado- sociedad civil vinculadas con el debilitamiento del papel estatal, la desvalorización de lo público y una exaltación de la privatización en todos los sentidos. (...) En tercer lugar, las transformaciones de los procesos de legitimación ideológica configuradas de modo simultáneo —y/o previo— a la implementación de las distintas medidas que implican el conjunto de las transformaciones ya mencionadas. (...) concepción antiestatista y apologética de la capacidad del individuo para desenvolverse pragmáticamente en el libre mercado y la competencia (Achilli, 1996:115).

Las segmentaciones/fragmentaciones socioculturales que se reproducen en los distintos ámbitos de la ciudad de Rosario son comprendidas en ese conjunto de transformaciones dentro del contexto neoliberal. De ello, nos interesa señalar dos procesos derivados de las transformaciones productivas que se generaron en la década de los noventa. Uno, las transformaciones en las relaciones socioeconómicas asociadas a los cambios del mundo del trabajo; el otro, relacionado con los movimientos poblacionales entre espacios “expulsores” de población y espacios receptores de la misma. Así, Rosario se constituye en ciudad receptora de poblaciones migrantes, entre ellas grupos étnicos qom, provenientes de varias regiones del norte argentino. En general, estos movimientos estuvieron vinculados al desarrollo y crecimiento desigual de las provincias, y a las políticas de ajuste y de transformaciones

del aparato productivo. Situaciones que complejizan la vida urbana, penetran la cotidianeidad escolar y dejan huellas en el trabajo docente.

## UNA APROXIMACIÓN A ALGUNOS NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS

### *De las transformaciones barriales a las transformaciones del trabajo docente*

Las transformaciones históricas y socioeconómicas, tanto de los espacios barriales como de los grupos familiares, ponen de manifiesto un núcleo que remite a huellas que calan la dinámica del trabajo docente.

Ma: “Era una escuela de un barrio obrero, humilde, pero se ha sumergido en la extrema pobreza. Asisten muchos chicos venidos del norte.” (TE1- 1993)

Mo: “Estoy hablando de unos quince años. Vos ibas a la casa de los alumnos y encontrabas un bracero con un hueso adentro y una papa. Yo seguí trabajando en algunas zonas, digamos marginales (...) a mí me asusta el grado de retroceso en la situación de vida de la gente de los barrios de la zona.” (TE1. 1993)

Ma: “(...) el chico está muy abandonado porque el padre, por la necesidad de conseguir sustento diario y la madre también, siguen estando solos, a cargo de otros chiquitos o sino andan en la calle.” (TE1. 1993)

Mo: “Hoy hay una desestructuración social más grande. El fenómeno de la droga, de la violencia, eso en los barrios aún en la más profunda pobreza, en otros momentos históricos no pasaba. Las condiciones de trabajo nuestras, las condiciones de aprendizaje de nuestros chicos son más hostiles hoy” (TE.1. 21/10/2016)

En la descripción de los contextos cotidianos a los que hacen referencia los/as docentes participantes del Taller se trazan ciertas continuidades respecto de aquella lógica que planteamos para los contextos neoliberales y que señalan una fragmentación sociocultural. Argentina atravesada por el narcotráfico, ya no como país de tránsito sino también como lugar de elaboración y consumo, marca un ciclo de violencias y de nuevos circuitos de producción ilegal. Si bien la problemática vinculada al narcotráfico no es nueva, se ha acentuado en los últimos años. Las economías delictivas y el negocio de la droga producen fragmentaciones de los territorios, tanto a nivel espacial (generando prácticas de evitación de determinados espacios sociourbanos como desplazamientos hacia otros) como a nivel de las temporalidades cotidianas, condicionando los momentos en los que se puede circular por los mismos, generando nuevas conflictividades en los cotidianos urbanos (Programa Joven de Inclusión Socioeducativa, 2014). Los docentes sostienen que, por situaciones de violencia en el barrio donde las bandas se disputan territorios o por cuestiones laborales, familias enteras deben trasladarse constantemente contribuyendo de esta manera a la interrupción de las trayectorias escolares de los hijos.

Ma: “Estoy en una escuela que fue de un barrio obrero, ahora se ha transformado como todo, en una escuela no sólo de extrema pobreza, sino de miseria...”

“En general los más chiquitos están oliendo pegamento” (TE.1 - 1993)

Mo: “... el barrio está como dice la compañera, es cierto, se han agudizado los problemas sociales han entrado a lugares bastante más escabrosos de lo que era años atrás cuando empecé a trabajar...” (TE.1 21/10/16)

Ma: “De barrios de trabajadores, a barrios de desocupados, a barrios infectados de narcotráfico” eso es lo que se está degradando (TE.1 26/10/16)

Ma: “... nosotros ahora tenemos otro problema, que tenemos chicos —que eso no lo veíamos nosotros, que lo hablamos entre compañeros—, chicos tristes, tris-tes, es lo más desesperante que te puede pasar que a vos tu alumno te diga ‘qué quiere, ¿que me mate yo también?’ chicos de 8, 9, 11, 12 años” (TE.1 21/10/16)

El trabajo docente, afirman los talleristas, consiste en un saber hacer comprometido, enfocado en la justicia social que exige capacidad organizativa, acercando los contenidos al contexto. “Producir justicia curricular para que junto con ellos y las familias logremos justicia social” (21/10/2016.T1). Asimismo, consideran que la práctica pedagógica se ve desdibujada, desprestigiada y precarizada. Aparece la “culpa” por no poder abocarse a lo pedagógico en función de atender las urgencias, y la “soledad” no sólo en lo pedagógico, respecto de qué dar y cómo, sino ante situaciones y conflictos que deben resolver. Frente a la culpa y la soledad se plantean como estrategias necesarias el análisis de las propias prácticas, “repensarnos”, para volver a “adquirir ese rol que tenemos, el rol pedagógico” y el trabajo colectivo. “Nuestro compromiso es siempre construir una educación liberadora para no reproducir como es el mandato de la escuela pública, mano de obra barata.” (TE.1 26/10/16).

Ma: “La práctica esta desdibujada por situaciones que hay que atender, todas las que hemos nombrado, problemas de salud, desnutrición, problemas que no podemos y no nos corresponde resolver. De desnutrición... eh, bueno, el desprestigio, esto de sentirnos permanentemente culpables” (TE.1 21/10/16).

Aulas superpobladas o sobrepasadas por situaciones conflictivas y urgentes para las cuales la escuela no está diseñada, coinciden en esto los docentes, instalan nuevas tensiones dentro de las instituciones educativas y en el trabajo docente. Maestras/os se sienten impelidos por la necesidad de reinventarse como profesionales de la educación y forzados a dar una respuesta a las complejas realidades que viven los estudiantes y sus familias. Fuerza, vocación, entrega, (1993) voluntad, compromiso, conciencia colectiva (2016) son conceptos reelaborados por los docentes a partir de sus propias experiencias y de los sentidos otorgados a su presencia y participación dentro de la trama socioeducativa.

Ma: “La práctica docente es un desafío constante que implica todo de nosotros: fuerza, vocación, entrega.” (TE.1 1993)

Mo: “La práctica docente en estos contextos es compleja, con voluntad, compromiso y conciencia salimos de la práctica individual para entenderla más en términos colectivos.” (TE.1 21/10/16)

En esa trama subyace la tarea, para algunos casi convertida en deuda, de enseñar. Emerge la pregunta sobre cómo trabajar los conocimientos y los contenidos curriculares en relación a la realidad social particular de los chicos y chicas que asisten a escuelas en contextos urbanos de pobreza. En ocasiones, los contenidos a transmitir se alejan de las posibilidades y necesidades inmediatas de los alumnos/as y terminan perdiendo significación.

Ma: “...a los chicos hay que darles todas las herramientas necesarias para que salgan adelante.” “En los contextos de pobreza es donde más tenemos que reforzarlo. No sólo afecto, contención, sino también conocimientos. No hay que aflojar, darles todas las herramientas necesarias para que tengan una salida, una visión de futuro diferente. Nuestra función debe ser, más que nunca y en ese contexto, la enseñanza de contenidos, bien potentes, porque en definitiva es lo único que podemos dar...sino terminamos agrandando la brecha. No nivelar para abajo, bajar el nivel académico. Darles herramientas que le sirva para la vida cotidiana.” (TE.1 21/10/16)

El trabajo docente se debate entre estas realidades emergentes que envuelven la vida de niños/as que concurren a estas escuelas.

Ma: “Principalmente en el barrio nuestro el problema principal que tenemos, es el tema de la pobreza y el narcotráfico” (TE.1 21/10/16)

Ma: “Frente a toda la problemática tenemos que poner en algún lugar los contenidos y la enseñanza de lo curricular que muchas veces pasa a un segundo plano, porque estamos atendiendo un montón de cuestiones que tal vez, no sé, pero necesitaríamos ayuda de otros lugares o tal vez tendrían que estar en manos de otros sectores, no todo en la escuela, porque es un lugar de contención más que de aprendizaje... curricular” (TE.1 21/10/16)

Ma: “Uno le está buscando la vuelta ¿no? Porque el objetivo es que aprendan, pero bueno, es complicado porque su cabeza está... porque no duermen ellos, aparte. Estando en el bunker no duermen, entonces vienen en el día dormidos, viven otra realidad, no sé qué tanto les puede interesar lo que nosotras les podamos mostrar” (TE.1 21/10/16)

Ma: “Lo urgente reemplazó lo importante digamos en nuestras funciones. La escuela dejó el mandato social, histórico para lo que fue creada, por todos esto de lo urgente y el tema de lo ideal, de lo que nosotros queremos hacer, pretenderíamos hacer, es que la escuela fuera el primer paso para el tema de acceder a lo que sería una justicia social” (21/10/16. T1)

Ma: “A mí me parece que sí, que tenemos la urgencia, pero que estos espacios y este repensarnos los docentes es justamente adquirir otra vez ese rol que tenemos, el rol de lo pedagógico y el rol de, a lo mejor, resignificar lo social desde lo pedagógico... Pensarme qué estrategias voy a dar o qué estrategia voy a adquirir para no correr solamente ante la urgencia” (TE.1 21/10/16)

Algunos docentes se preguntan a diario respecto a su encuentro con los alumnos “¿qué aprendieron hoy?”. Se proponen “que pasen la barrera de 7mo. grado”. Otros, en cambio, optan por objetivos más amplios, de solidaridad social, de lucha junto a la comunidad, afirmando que prefieren buenas personas antes que matemáticos porque “frente a los chicos tristes lo curricular pasa a un segundo lugar” (TE.1 21/10/16). Entonces, nos preguntamos ¿qué supone la relación entre lo urgente y lo importante? ¿Qué relación supone lo curricular y la función escolar como lugar de liberación?

### ***Relación familias/barrio/escuela***

Cuando los docentes plantean la relación familia/barrio/escuela, en su mayoría, consideran que es relevante construir un vínculo de solidaridad y compromiso que vaya más allá de lo estrictamente pedagógico. Sostienen la importancia de poder “pedagogizar” las problemáticas barriales y “resignificar lo social” desde los contenidos curriculares. Asimismo, consideran que es importante disminuir o evitar las tensiones que puedan surgir entre la escuela y la comunidad. En los distritos donde la droga, el narcomenudeo, la delincuencia y la violencia callejera no dan tregua, barrios emblemáticos por su estigmatización constante, la escuela se convierte en “caja de resonancia de lo que pasa en el barrio”.

Ma: “El problema principal que tenemos es la pobreza y el narcotráfico... a veces uno se queda sin ningún argumento porque vos tenés en cada grado un chico que le mataron al hermano o que el hermano mató a otro, que se suicidan chicos, tenemos chicos tristes...” (TE.1 26/10/16)

Mo: “No es casualidad que cuando nosotros vamos a las marchas, no hay un puto padre, porque somos docentes... entonces, el docente no está con la gente, no está con la sociedad y no es casualidad.” (TE.1 21/10/16)

Ma: “Hay una situación con las familias que es que los docentes no hacemos mucho para que las familias se acerquen y otros sí... pero otros no. Y esas diferencias las tenemos dentro de las instituciones. Y hay que incluir a las familias.” (TE.1 21/10/16)

Ma: “Muchos maestros, no todos, ven... se paran en una situación de superioridad respecto de las comunidades de sus alumnos (...) yo por lo menos acostumbro a tratar a los padres como pares, son pares, yo soy maestro, pero son personas igual que yo” (TE.1 21/10/16)

Ma: “Uno también tiene que entender que a veces con el ejemplo de “si no se ocupan” ... se ocupan, se ocupan de la forma que pueden, con la herramienta que tienen, con lo que hay y a veces se ocupan mucho más que otros padres que tienen otras oportunidades. Entonces eso me parece que es fundamental, entender al otro, ponerse en el lugar del otro. Que la pobreza no se elige y que acá... porque ¿quién va a elegir ser pobre y vivir en esas condiciones?” (TE.1 21/10/16)

Ma: “Crear lazos, lazos sociales, lazos con la comunidad y lazos con el alumno. Me parece que una forma de contener también es crear un lazo con el alumno, un lazo entre nosotros los compañeros para reclamar nuestros derechos. Me parece que no da lo mismo enseñar en cualquier otro contexto pero también eso es una forma de mostrarle cómo se construye al alumno. Si a nosotros nos ven como un equipo, digamos, que trabajamos en equipo, que creamos lazos, que nos comprometemos con la comunidad, también es una forma de yo enseñarle al alumno cómo se construye y también es un saber válido.” (TE.2 28/10/2016)

En términos generales, en la actualidad identificamos una profundización de la crisis estructural provocada por la lógica neoliberal que avanza sobre las familias y las escuelas. Como consecuencia, se producen circuitos diferenciados de escolarización que se replican en los espacios urbanos de las grandes ciudades del país.

En el espacio urbano encontramos marcas de la diferenciación/desigualdad social, conformando tramas socio-territoriales que relacionan pobreza, migración y estigmatización. (...). Los trabajos de campo en escuelas del cordón suroeste de la ciudad, que se realizaron entre 1999 y 2001, permitieron estudiar los vínculos complejos y cambiantes que las instituciones educativas mantienen con el entorno urbano en el que están ubicadas y, por tanto, con la población que en él habita. En estos distritos se concentra la mayor proporción de familias con necesidades básicas insatisfechas (NBI), población infantil con mayores índices de repitencia, sobreedad y abandono escolar; pero a la vez, en muchas zonas de los barrios que componen estos distritos, la pobreza y la diversidad cultural se cruzan con la producción de circuitos de diferenciación educativa. Asociado a estos fenómenos se destaca fuertemente la movilidad de la población infantil, conformando definidos “itinerarios” que recorren los niños para poder concurrir a ciertas escuelas y evitar otras; desplazamientos dentro y entre distritos escolares que producen cambios en la matrícula histórica que hacía a la identidad de la “escuela del barrio” (Sinisi y Palma, 2004:128).

La reproducción de estos circuitos contribuye a la naturalización de diferencias socioculturales, de posibilidades de acceso, a partir de las marcadas diferencias socioeconómicas, las cuales, a su vez, atentan contra la estabilidad laboral de los docentes.

Ma: “Hay coincidencias y diferencias: escuelas superpobladas y otras que no tienen matrícula: eso marca una desigualdad en las realidades y las condiciones laborales” (TE.1 21/10/16)

Ma: “En nuestra escuela se dio el caso que con este plan de ajuste y de recorte presupuestario de la Provincia, en vez de crearse cargos, se cerró uno (...) y nuestros grados se poblaron mucho más... (TE. 2- 1993)

El trabajo colectivo y comunitario, intersectorial e interinstitucional es visto por los maestros/as como posibilidad de cambio y superación ante la falta de respuestas de los organismos de gobierno a los reclamos que realizan tanto los vecinos

del barrio como los trabajadores de las instituciones que se ven afectadas por las precarias condiciones de infraestructura. La falta de servicios básicos que sufren las familias de un territorio inevitablemente se traslada a los centros educativos, comunitarios, de salud (falta de luz, de cloacas y desagües, de agua, de gas, de asfalto y más), e irrumpe en los cotidianos escolares y en el quehacer docente.

“Ante lo urgente con mi actitud le tengo que enseñar la alimentación; la condición del agua y a luchar, que salga y pida y yo lo tengo que acompañar”. “Docentes que no están con la gente, con la comunidad...” “Maestro colonizador”. “Maestros que se paran en una situación de superioridad respecto la comunidad...yo acostumbro a tratar a los padres como pares...” “Los docentes no podemos hacer todo...” “nos sentimos solas, están faltando asistentes sociales, psicopedagogas (...) La realidad nos acosa, constriñe...” (26/10/2016 T. 1)

Algunos docentes relacionan el compromiso en su quehacer según una mayor o menor participación en los reclamos, movilizaciones o actividades que se realicen junto con la comunidad barrial.

Ma: “Y la escuela está una pinturita, o sea que hemos traspasado el rol docente para ser militantes sociales y somos docentes que estamos identificados con el barrio. Entonces, traspasamos eso, y por ahí, lo urgente muchas veces, el reclamo de lo urgente viene de la escuela... la calidad de la comida... cuando pedimos el agua, no pedimos el agua para la escuela, pedimos para todo el barrio... No había luz, se hizo el cableado para todo...” (21/10/16. T1)

### ***El trabajo del/la maestro/a***

El proceso de enseñanza y aprendizaje se encuentra atravesado por las tensiones y contradicciones puestas de manifiesto por los/as maestros/as. El trabajo docente se debate entre las urgencias cotidianas, las demandas y solicitudes pedagógico-administrativas oficiales, de las familias, del barrio y de la sociedad en general. Todos estos requerimientos configuran y condicionan el cotidiano escolar y, en ocasiones, los docentes se sienten excedidos, derivando en sentimientos de impotencia y frustración. Asoman el agotamiento, la tristeza, el estrés, la soledad.

Ma: “Hasta dónde podemos, hasta dónde puede la escuela, hasta dónde podemos nosotros. ¿Cuándo vamos a decir ‘esto no podemos?’” (28/10/16. T2)

Ma: “Me siento sola, pero hace mucho que a mis compañeros también le pasan estas cosas, estos sentimientos, elegir el lugar, estoy convencida que elegí el lugar. (...) No sé... esto de que mirarnos en espejo, escucharnos en espejo acá, y... hasta permitirnos ser vulnerables, escuché que siempre teníamos el as... y no, a mí me ha pasado y no tenía el as y me han tratado de utópica, no como dijo Maxi de loca, pero sí de utópica, vivís en la una nube de gases... o que tenés que naturalizar la muerte de un alumno, cuando era la primera vez que me había pasado, me quebré, me largué a llorar, y me decían, bueno, andá a formar, ya está... Estas cosas de que uno se mete en espejo de otro y dice, bueno, también esto, es vulnerable, por eso estoy acá también”. (28/10/16. T2)

Mo: “Hay que sacarse de la cabeza el chip de que los docentes podemos hacer todo. Lo primero. No nos podemos hacer responsables de todas las cosas que pasan. Somos una parte del engranaje de este gran estado, de esta gran sociedad que funciona.” (21/10/16 T.1)

El esfuerzo constante por articular los contenidos curriculares al contexto territorial deviene en angustia cuando las situaciones de violencia, de privación o escasez no aparecen contempladas en esos diseños. El conocimiento transmitido se aleja de las posibilidades y necesidades inmediatas de los alumnos. Enseñar sobre higiene y cuidado del agua cuando en el barrio falta el agua potable puede transformarse para algunos docentes en la enseñanza del reclamo de un derecho que les es

negado. El contexto se vuelve referencial en ese único sentido. Lo mismo si se habla del trabajo, la salud, la basura, el ambiente o la nutrición.

(...) El Ministerio mira para otro lado. Saben lo que pasa con los chicos. Nosotros ponemos el cuerpo, las fotocopias, la contención, la asistencia y llegamos acá porque se me quemaron los papeles. Llegamos hasta acá porque hay generación de mamás desnutridas, adictas y los hijos son desnutridos... el famoso "fronterizo". (T.2 28/10/16)

Los cotidianos escolares en tales contextos se encuentran atravesados por diversas situaciones que los maestros/as refieren como, por ejemplo, condiciones edilicias precarias, los horarios del desayuno, el almuerzo o merienda, los relatos de los/las niños/as a comienzo de semana de los hechos de conflicto y violencia.

(...) Se reparten fotocopias de una leyenda, pregunto ¿de qué se trata?, ¿quiénes son los personajes?, si hay algún conflicto, ¿quién quiere contar el conflicto?, ¿le podemos buscar una solución que no sea la que dice la leyenda? Un chico dice "en mi cuadra mataron a uno", "a mí me siguieron unos cuantos y me tiraron unos tiros"... Me parece que están aburridos, que no les interesa el tema y la leyenda. Quieren seguir contándose. Propongo dibujar el conflicto, explicar el dibujo y luego compartirlo entre todos (Registro 1. 6to grado T. 28/10/16).

Clase de Matemática, con números decimales, salió el tema de los trabajos. Cada chico cuenta qué les gustaría ser cuando grandes. El toque del timbre deja inconclusas muchas clases. Luego siguen con otras materias (Registro 2. 6to grado T. 28/10/16).

Tenía que dar la letra F pero me importó un carajo, lo pedagógico pasaba por otro lado (frente a una nena golpeada). El Centro Crecer la vino a buscar y se la llevaron junto a su madre y hermanos. Ahora viene el papá en distintos horarios a preguntarme. ¿Amenaza? ¿Intimidación? (Registro 3. 1er grado T. 28/10/16).

No pocos docentes intentan romper con la estructura escolar para generar espacios más amables y confiados en beneficio de los niños y niñas y del proceso de aprendizaje, aunque a veces eso conlleve algún tipo de conflicto con las autoridades escolares.

(...) Llevamos a cabo la práctica de juntar tres séptimos en un solo salón —desde el 2010, con resultados positivos en todo sentido (pedagógicos, de conducta) — y tomar mate con los chicos. La directora lo prohibió. Como acto de rebeldía hicimos una Jornada de mateada. Un chico que pasaba desapercibido por timidez cantó y todos se emocionaron (cambio de rol de ese chico). Nosotros tenemos la mirada en nuestra práctica cotidiana y no miramos lo que sucede alrededor. A un maestro que hace doble turno también se lo comió el sistema, no puede ir a las marchas. El doble turno afecta la calidad educativa (28/10/2016. T2).

(...) Trabajo con los valores: con un texto me propuse todo el año trabajar identidad, la construcción de la subjetividad. Me parece que eso los atrapó. Historias de vida de chicos del barrio. Trabajar lo pedagógico desde ahí. No planifico, no tengo carpeta y le fundamento a los directivos por qué: estoy trabajando con lo urgente y también con lo necesario (28/10/2016. T2).

En este sentido es importante abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel normativo. Lo que conforma dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, decisiones políticas, administrativas y burocráticas, las interpretaciones particulares que hacen maestros/as y alumnos. El conjunto de prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real (Rockwell, 1995).

## **REFLEXIONES FINALES**

A partir de las experiencias del Taller de Educadores de 1993 y 2016, hemos tratado de identificar ciertos núcleos problemáticos que permitan vislumbrar continuidades y transformaciones en los procesos socioeducativos y en el quehacer que realizan los/as docentes. Así, en el apartado “De las transformaciones barriales a las transformaciones del trabajo docente en contextos de pobreza urbana” nuestro propósito fue caracterizar dicho trabajo en estos contextos, las transformaciones y las condiciones laborales y cómo ello se tensiona con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sobre la relación familias/ escuela /barrio podemos decir que, si bien las escuelas se convierten en espacios convocantes para reuniones de padres, celebraciones, recordatorios, efemérides, en contextos de pobreza pueden convertirse también en eje articulador de reclamos para la comunidad en la búsqueda de propuestas que ayuden a la resolución de determinadas problemáticas sociales y barriales. En ocasiones no se trata de acciones planificadas desde lo pedagógico sino de acciones diversas e improvisadas que exceden las fronteras del establecimiento escolar. La resignificación de la práctica pedagógica como especificidad del trabajo del maestro despliega una serie de tensiones señaladas durante el taller. Tensiones que marcan la relación de maestras/os con el trabajo con los conocimientos: unos que se preguntan “¿qué aprendieron hoy?”, “darle a la realidad social un carácter pedagógico, “que no se permita decir ‘hoy me fui sin enseñar’”; y otros que prefieren objetivos de solidaridad social, que prefieren buenas personas antes que matemáticos, “frente a los chicos tristes lo curricular pasa a un segundo lugar”. De nuevo nos preguntamos ¿qué relación supone lo curricular y la función escolar como lugar de liberación?, ¿qué supone la relación entre lo urgente y lo importante? “En un Taller como este no tenemos que resolver acerca de “técnicas pedagógicas” sino ver las políticas educativas” ¿Se trata de relaciones dicotómicas o pueden ser pensadas desde una perspectiva más relacional?

En función de lo expuesto, nos interesa señalar que el Taller de Educadores se configura como espacio colectivo donde los maestros/as analizan sus propias prácticas, y también como espacio de investigación y formación docente orientado a la búsqueda y construcción de alternativas. De ahí que hablamos de co-investigación como proceso orientado a la identificación y a la transformación de las problemáticas socioeducativas para el logro de una producción y un aprendizaje grupal/colectivo (Achilli, 1986).

El trabajo previsto para este año contempla la continuidad del Taller a partir de la escritura y socialización de la experiencia vivida por los docentes en estas instancias de reflexión y análisis del propio trabajo. Será la síntesis abierta de un proceso en el cual, como integrantes de un trabajo grupal, se vieron enriquecidos e impelidos a su profundización. La propuesta de constituirse como grupo en pos de una tarea brindó a los participantes la posibilidad de “hacer un alto” para dar lugar a...

“Reflexión permanente”, “Dinamismo”, “A mí me encantó, porque están compañeros que no conozco y vivimos las mismas realidades. Esta bueno eso.”, “Compromiso”, “Maravillosa desorientación...”, “El debate”, “... le pongo fichas al taller...”, “Trabajo en equipo”, Optimismo”, “Una unidad crítica”, “Miradas”, “Reconocimiento de posibilidades”, “Encuentro”, “Yo coincido con el buen comienzo. Y esperanzador, me parece que es muy difícil que no salgan cosas buenas de este taller.”, “Trabajo colectivo”, “No sentirme sola”, “Escucha, reflexión, pero también trabajo...”, Como creo en la construcción colectiva, me preocupa

los que no están acá. Y que son diferentes a nosotros y que salieron permanentemente en cada una de nuestras intervenciones y la construcción colectiva la tengo que hacer con esos compañeros que tienen una ideología totalmente diferente que nosotros y con eso me quiero ir, que podemos pensar en este taller. Que repliquemos.”, “Repensarnos”, “...el hecho de repensarnos y... nada, pasión. Esto me despierta más pasión.”, “Trabajo colectivo y poder repensar las prácticas, poder desnaturalizarnos esta bueno” (21/10/16. T1).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Assael, J. y Guzmán, I. (1995). *Procesos grupales y aprendizaje en Talleres de Educadores: una propuesta para la formación de docentes*, recuperado de: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/apoyo/apoyo02.pdf>

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

Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Achilli, E. y otros, (2000). *Escuela y ciudad. Exploraciones de la Vida Urbana*. CEACU. Rosario, Argentina: UNR Editora.

Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.

Rockwell, E. (1995). *La Escuela Cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E. (2013). *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales*. Consejo Mexicano de investigación educativa. México.

Sinisi, L. y Pallma, S. (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica, en *Cuadernos de Antropología Social* N° 19. FFyL - UBA. pp. 121-138.

Vera, R. (1988). Orientaciones básicas de los Talleres de educadores, en *Cuadernos de Formación Docente*. Universidad Nacional de Rosario.