



**LA ESCUELA MULTIFACÉTICA: HACER DOCENCIA EN ALIANZA CON LA COMUNIDAD.
UN ESTUDIO EN UNA ESCUELA DEL INTERIOR DE LA PROVINCIA DEL CHACO**

**THE MULTIFACETED SCHOOL: DO TEACHING IN PARTNERSHIP WITH THE
COMMUNITY. A STUDY IN A SCHOOL IN THE HEARTLAND OF THE PROVINCE OF
CHACO**

Maia Acuña Zenoff¹ - Silvia, Grinberg²

Fecha de recepción: 24-05-2018

Fecha de aceptación y versión final: 10-08-2018

Resumen: En este artículo procuramos abordar los modos de “hacer docencia” en una escuela del interior de la provincia del Chaco que, con el tiempo, se convirtió en un espacio multifacético, teniendo que poner en marcha nuevas dinámicas, comprensiones y prácticas, en un contexto en que su población escolar comenzó a mutar muy rápidamente.

Se trató de la única institución de nivel secundario que, en un período muy breve (2001-2016), a la par que creció el pueblo, comenzó a recibir estudiantes migrantes de zonas rurales. Ello resultado de nuevas lógicas en el uso del suelo que, de manera constante, expulsaron a la población trabajadora rural del campo.

El punto de partida para afrontar esta investigación es que, como parte de esas reconfiguraciones, la escuela se volvió un espacio multifacético ante la necesidad de construir alternativas que permitieran sostener una nueva matrícula de jóvenes que ingresó a la escuela, ello involucró de manera clave la alianza con la comunidad para atender a las urgencias cotidianas.

Nos preguntamos, así, por la búsqueda de alternativas, estrategias y por el conjunto de transformaciones del suelo escolar, tal como fueron narradas por los actores y en la descripción de los procesos de reconfiguración de la vida escolar, focalizando la mirada en las dinámicas que asumió el hacer diario.

Entendemos que, en tiempos de crisis y reconfiguraciones, la escuela y sus docentes habilitan espacios desde la posibilidad y las urgencias cotidianas y el “hacer docencia” se encuentra atravesado por condiciones históricas en las que los sujetos deben reconfigurarse, a la par de la vertiginosidad de los escenarios en los que se movilizan.

¹ Profesora en ciencias de la educación (UNNE). Su investigación se centra en el hacer docencia en tiempos de crisis y reconfiguraciones escolares, en escuelas secundarias públicas de la provincia del Chaco. Es becaria doctoral de investigación del CONICET en la UNNE y participante activa de un equipo de investigación que enmarca trabajos vinculados a la escuela secundaria y al trabajo docente en el NEA. Actualmente, es alumna regular del doctorado en ciencias sociales, dictado en la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Se ha desempeñado como profesora adscripta en las cátedras Investigación Educativa II (2015 - 2017) y Seminario de la Realidad Educativa (2018-2020) en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Av. Las Heras 727; Tel: 3624-057520; correo electrónico: maiaacunia@hotmail.com.

² Doctora en Educación (UBA), magíster en Ciencias Sociales (FLACSO) y especialista en sociología de la educación y de la pedagogía. Su investigación se centra en la desigualdad que puede observarse en el cruce entre escuela, sujetos y territorio. Trabaja en barrios y escuelas emplazados en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Además, tiene experiencia en producir material audiovisual como herramienta de trabajo y estudio. Es investigadora CIC CONICET en la UNSAM, donde además dirige el Centro de Estudios de Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI) en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín y se desempeña como profesora titular ordinaria de grado en la Asignatura Sociología de la Educación y Problemática Educativa. Es Coordinadora del Área Socio-pedagógica en la Unidad Académica Caleta Olivia, perteneciente a la Universidad Nacional de la Patagonia Austral y Presidente en la Asociación Argentina de Sociología. Universidad Nacional de San Martín; Belgrano 3563; Tel: 11-50566753; correo electrónico: grinberg.silvia@gmail.com

Palabras clave: Escuela secundaria – Hacer docencia – reconfiguración escolar – escuela alternativa

Abstract: In this article we try to address the ways of "teaching" in a school in the interior of the province of Chaco that, over time, became a multifaceted space, having to launch new dynamics, understandings and practices, in a context in which their school population began to mutate very rapidly.

It was the only secondary school that, in a very short period (2001-2016), as the town grew, began to receive migrant students from rural areas. This resulted from new logics in the use of land that, in a constant way, expelled the rural working population from the countryside.

We hypothesize that, as part of these reconfigurations, the school became a multifaceted space in the face of the need to build alternatives that would sustain a new enrollment of young people that entered the school, this involved in a key way the partnership with the community to attend to the daily urgencies.

We ask ourselves, therefore, about the search for alternatives, strategies and for the set of transformations of the school ground, as narrated by the actors and in the description of the processes of reconfiguration of school life, focusing the view on the dynamics that He assumed doing daily.

We understand that, in times of crisis and reconfiguration, the school and its teachers enable multiple spaces from the possibility and daily urgencies and the "doing teaching" is inevitably crossed by historical conditions in which subjects must be reconfigured, to the pair of the vertiginousness of the scenarios in which they are mobilized.

Key words: Books- Early Education- Reading scenes

1. Introducción

Desde fines del siglo XX la escolaridad en general, y el nivel secundario en particular, han vivido constantes procesos de crisis y reconfiguraciones que involucraron reformas que no solo han puesto en vilo la pregunta por la educación, sino también por el hacer diario de la escuela y de la docencia en sí. Si esto es válido en el mundo globalizado y en América Latina (Guzmán, 2005), en Argentina, específicamente, ha adquirido particularidades tanto por las políticas que se pusieron en marcha, como por la reconfiguración social y productiva que ha tenido efectos en las lógicas que ha ido asumiendo la expansión y crecimiento de la escolaridad (Dussel, 2010). En este artículo a partir de resultados de investigación desarrollados en una escuela pública de gestión estatal, ubicada en una pequeña localidad del interior de la provincia del Chaco, nos proponemos describir algunos de estos procesos atendiendo especialmente a la reconfiguración de las dinámicas de la vida escolar y del hacer docente. Se trata de la única institución de nivel secundario que, en un período muy breve (2001-2016), a la par que crecía el pueblo comenzó a recibir estudiantes migrantes de zonas rurales. Ello resultado de nuevas lógicas de uso del suelo (Valenzuela, 2010, 2008) que de manera constante expulsaron a la población trabajadora rural del campo.

Junto con la sanción de la obligatoriedad del nivel medio, ocurrió la expansión de la matrícula de la escuela pública que debió ocuparse de un conjunto de nuevas problemáticas que atravesaban a estos jóvenes migrantes de los campos y de zonas empobrecidas. Es en las escuelas donde éstas se visibilizan y plantean nuevos desafíos a los que necesitan dar respuesta, buscando formas de hacer escuela que permitan ocuparse de la vertiginosidad de los cambios, frente a la necesidad de desplegar sus propias estrategias de adaptación y ajuste.

Nos preguntamos, así, por el hacer docencia en una escuela que se vio enfrentada a poner en marcha nuevas dinámicas, comprensiones y prácticas en un contexto en que su población escolar mutó muy rápidamente. A la vez que en la localidad se creaban otras escuelas (públicas y privadas), donde comenzaron a concurrir jóvenes que, históricamente, iban a la institución que aquí abordamos; en su

seno comenzó a entrar otra población que era nueva. Entonces nos preguntamos por la búsqueda de alternativas y de estrategias, así como por la experiencia, en sí, de ese conjunto de transformaciones tal como fueron narradas por los docentes. Nos centraremos en la descripción de los procesos de reconfiguración de la vida escolar, focalizando la mirada en las dinámicas que asume el hacer docente.

Al respecto, como punto de partida para afrontar esta investigación, planteamos que, como parte de esas reconfiguraciones, las escuelas se vuelven espacios multifacéticos ante la necesidad de construir alternativas que les permitan sostener una matrícula de jóvenes que ha ingresado a la escuela y que involucra, de manera clave, la alianza con la comunidad. En esta búsqueda, la docencia procura nuevos modos de hacer y asumir actitudes respecto de las diversas trayectorias de sus alumnos, a los que no conocía y ahora debe cobijar y responder a sus urgencias, si bien esas urgencias tienen su base en necesidades materiales, nuestra hipótesis se mantiene lejos de aquella que entiende a la escuela reducida a comedero o asistencia social (Marrone, 2016). Por lo tanto, directivos y docentes mantienen una preocupación por la enseñanza como lugar clave. Es a estas dinámicas que denominamos modos de hacer docencia, a la búsqueda y construcción de esos modos que remiten a la vinculación con la comunidad con la creencia y la esperanza de propiciar la permanencia de sus alumnos, a través de modos alternativos de enseñanza. En esa búsqueda, la escuela deviene multifacética y despliega actividades tan diversas como encuentros provinciales de bandas, festivales comunitarios, micro emprendimientos, así como proyectos pensados y sostenidos por la propia institución que, trabajando en conjunto con otras organizaciones de la comunidad, espera incluir a una matrícula que está en permanente en riesgo de abandono.

Organizamos el artículo del siguiente modo: un primer apartado conceptual donde se discutirá la noción “hacer docencia” y sus reconfiguraciones, así como las particularidades con las que se construyen alianzas con la comunidad. Un segundo apartado metodológico donde nos ocuparemos de dar a conocer el abordaje realizado para la comprensión de la compleja problemática que implica la indagación de la cotidianidad escolar, para luego adentrarnos, específicamente, en la discusión del material de campo vinculado al “hacer docencia entre urgencias”.

2. Discusiones sobre la reconfiguración del hacer docencia y sus alianzas con la comunidad

Presentamos un estudio de la escolaridad secundaria cotidiana a través de la noción de “hacer docencia” (Grinberg, 2015; Certeau, 1990) a los efectos de acercarnos a la compleja trama de sentidos y prácticas que atraviesan al ejercicio de la tarea de enseñar en su hacer diario. Se trata de una categoría conceptual potente para la comprensión de los modos que despliegan los docentes al dar respuestas a las múltiples demandas que atraviesan en tiempos de crisis y reconfiguraciones.

La noción “hacer docencia” nos permite dar cuenta de la hechura artesanal que, muchas veces, atraviesa a las prácticas escolares, más aún cuando la escuela debe enfrentar a una población donde la precariedad es parte ya de su vida cotidiana (Briascó; Jacovkis; Masello; Granovsky, 2018). Hacer docencia involucra siempre un estar frente y con los otros, y más cuando se trata de estas realidades adquiere notas particulares.

¿Por qué hacer? ¿qué implica ese hacer docencia? hacer es producir, formar y dar forma a algo o a alguien; en ese caso sería un hacer-se, producir-se, pensar-se,

trasladando esta idea inicial al “ser docente”. Un ser docente que desde fines del siglo XX se ve llamado a cambiar y reformarse (Hiller, 2013). Por lo que, en ese hacer, los docentes van formando, creando, plasmando en la cotidianeidad una forma de concebir lo educativo y suponemos que esa reconfiguración del ejercicio de la docencia es reinención. Así, hablamos de la crisis de los dispositivos de disciplinamiento que van dibujando nuevas lógicas y prácticas en la escuela.

Desde este lugar, ese hacer convierte a las escuelas, muchas veces, en espacios multifacéticos, pero también sobrecargados, buscando constantemente alternativas, luchas y aliados. Pero, ¿luchas contra qué?, proponemos que contra a la exclusión para evitar el abandono de los alumnos. Ello se vuelve motor de trabajo, de invento, de movimiento para subsanar vacíos y producir modos de escolarización propios de un suelo pedagógico enraizado en el Siglo XXI. En el análisis del hacer docencia partimos desde esos movimientos que surgen en los “imposibles” y lo “impensado” (Deleuze, 1986), desde prácticas pedagógicas llevadas adelante por la escuela y sus docentes, que procuran interrumpir una realidad signada por la precariedad de los alumnos.

Entendemos que hacer docencia involucra una revisión cotidiana de las prácticas, de sus acciones, actitudes, estrategias institucionales, áulicas y comunitarias, las cuales suceden en un contexto de políticas neoliberales que se fundan y apoyan en la desigualdad y en la producción de nuevos modos de hacerlo. Si en ese hacer esto no se visibiliza o problematiza, consideramos que se seguiría contribuyendo a la perpetuación (Acuña, Ojeda, 2018).

El carácter multifacético que adquieren las escuelas, se convierte en un punto clave para comprender las formas minúsculas que se despliegan en la vida escolar. Atravesadas por el deber ser y por la tarea docente se desarrollan prácticas que posibilitan y que obran, dentro y fuera de los bordes. Entonces, en este contexto se instalan discursos de crisis que dejan a las escuelas constantemente interpeladas, teniendo que posibilitar líneas de acción en donde los sujetos cobran gran protagonismo, se vuelven activos de su propio gobierno y el trabajo que realizan es hacia adentro, hacia la propia escuela y sus alumnos (Rose, 2007).

Cuando pensamos en la escolaridad cotidiana y en las posibilidades con las que una escuela cuenta para hacer docencia podríamos decir que, en el mejor de los casos, tendrá el acceso a recursos suficientes para desarrollar su función y su tarea formadora, en la que subyace un fin y un interés público, que forma parte de las obligaciones del Estado. Ahora, ¿qué sucede cuando esos recursos, que incluyen aspectos básicos como contar con material de limpieza o incluso papel higiénico, se consiguen como resultado de convocatorias oficiales para las escuelas? ¿Qué acontece cuando hay un reclamo hacia las escuelas públicas -cuasi mercantil- en lo que respecta a la gestión y a la formación, olvidando que hay múltiples realidades que atraviesan los trayectos de los sujetos?, pero aún más, ¿qué efectos se producen cuando los recortes presupuestarios destinados a la educación pública son cada vez más notorios y ni siquiera llega ese financiamiento?

A los efectos de problematizar esa vida escolar, resultado del trabajo en terreno, proponemos la categoría de suelo para describir las condiciones del hacer docencia referidas, tanto al trabajo, como también al medio en el que ese trabajo es realizado. Hemos identificado que, aun cuando este suelo no es el propicio, los docentes despliegan una predisposición personal para el trabajo, movilizándolo una multiplicidad de estrategias que empujan a su escuela hacia adelante. Lo cual no

sucede tanto por un logro que implique la energía y la eficacia del gesto “estatalista” de promover “de arriba hacia abajo” (Rinesi, 2013), sino por la capacidad y, más aún, la necesidad de las escuelas de dar respuestas a las múltiples urgencias que se apilan en la cotidianeidad escolar y que no dejan de expresar modos de actuar en pos de la defensa de intereses y derechos, tanto de docentes como de alumnos.

Este suelo es aquel que resulta de un Estado que deviene promotor de los lazos entre la comunidad, los actores escolares y los trayectos de formación de los sujetos, convirtiendo (o delegando) a las escuelas en espacios de acción política que deben asumir la responsabilidad de la permanencia y el egreso de los sujetos y, sumado a ello, intentar hacer de la cotidianeidad escolar un lugar de paso con sentido. Por lo tanto, las escuelas en conjunto con las comunidades barriales se constituyen, actualmente, en una nueva arena sobre la cual asentar los planes y acciones del gobierno (Grinberg, 2008). La construcción de estos lazos entre escuela y comunidad sucede de tal manera que el Estado no intercede de forma directa, por lo que la hechura docente cotidiana es codificada de maneras novedosas:

“La comunidad ha devenido una nueva especialización del gobierno; heterogénea, plural, que interconecta individuos, escuelas y familias (...) dentro de ensamblajes culturales, de identidades y lealtades que compiten entre sí (...) ni los excluidos ni los incluidos son gobernados como ciudadanos sociales. Estrategias no-sociales son desarrolladas para el gerenciamiento de la autoridad experta. Consignas antipolíticas como el asociativismo y el comunitarismo, que no tratan de gobernar a través de la sociedad, están en ascenso en el pensamiento político” (Rose, 2007:111).

Como puede apreciarse, se va construyendo una cotidianeidad donde la lógica es otra, ya no se trata de buscar los modos de acercar la comunidad a la escuela, sino que se trata de lógicas donde la escuela va tejiendo estrategias y alianzas para acercarse a la comunidad y volverse, incluso, una organización más de ella. En ello subyacen intenciones y urgencias, pero, sobre todo, líneas de acción para contener y trabajar sobre las realidades particulares de los alumnos.

Si aceptamos esta mirada, nos queda poner en juego, nuevamente, la idea de autogestión que asume la escuela y la docencia, en tanto práctica descentralizada a la cual se delegan decisiones, dando lugar a un juego complejo a través del cual se las “faculta a decidir” (Grinberg, 2008) y a preparar el trabajo en conjunto con la comunidad. Así, se plantean nuevos modos de participación y compromiso en vistas a resolver las necesidades de los unos y de los otros.

Pero ¿cuáles son las contracasas de estas libertades auto gestionadas o gerenciadas por la escuela? Sin dudas, pensamos en la sobrecarga de tareas y responsabilidades y, en el medio de todo ello, racionalidades que tratan de gobernar sin gobernar o gobernar a través de elecciones reguladas, en un contexto de necesidades particulares de la comunidad, de la escuela, de los sujetos. Se trata de la construcción de un nuevo suelo sobre el cual gobernar:

“(...) mucho menos costoso y, según parece, más eficiente. Es un sector para el ejercicio del gobierno que aparece como una zona extra-política, donde el control no se ejerce ya que éste queda en manos de sujetos particulares; aquí nos remitimos tanto a individuos como a instituciones o a la comunidad. Se trata ya no de un sujeto universal, sino de particulares que ven ampliadas sus capacidades, autonomía y libertad” (Grinberg, 2008:149).

Dicha zona extra-política, supone y requiere de una aclaración que aleje la mirada romantizada de lo que implica hacer docencia como una práctica vinculada al deber, a las obligaciones, al servicio, la responsabilidad y el cuidado; nociones que, históricamente, también han sido vinculadas a la enseñanza (McLeod, 2015). En palabras de Rose (2007) en esta vorágine “lo social va dejando paso a la escuela y a la comunidad como un territorio nuevo para la gestión de la existencia individual y colectiva” (117). Esto adquiere especial valor, en el marco de lo que sucede en la escuela donde desarrollamos esta investigación, como en tantas otras (Redondo, 2016; Lenger y Machado, 2013), porque transcurre en contextos sumamente carenciados.

En ellos, las formas cotidianas que va adquiriendo ese hacer, son pura y exclusivamente para responder a urgencias que deben ser atendidas y que, si los docentes no se ocuparan, nadie más lo haría. Se trata de carencias para cubrir las comidas del día, las ausencias de los alumnos, en especial cuando se trata de jóvenes provenientes de poblaciones rurales, quienes deben viajar todos los días, largas distancias, para llegar a la escuela. Lejos de romántico o valiente es, simplemente, cruel.

Así, este hacer docencia no puede ser reducido a discursos prescriptivos de cómo hacer la cosa educativa, sino que es un espacio que reclama la conjugación entre lo que fue y lo que es, como una construcción histórica que ayuda a los docentes a situarse y a reconfigurar los espacios escolares en los que se hallan inmersos.

3. Metodología

El trabajo de investigación que aquí se discute es de carácter descriptivo. Ello porque nos permite desarrollar un estudio sobre los significados que los sujetos imprimen a su realidad, sus acciones y configuraciones; para ello tratamos de adentrarnos en las dinámicas de la vida escolar procurando una descripción densa, porque según Geertz (1973) “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido” (20). Desde aquí la cotidianeidad escolar es pensada como una urdimbre de tramas de significación que los sujetos tejen y en la que están inmersos; un suelo que producen y en el que son producidos.

Nos interesa, entonces, la manera en que los actores van configurando esa cotidianeidad, por lo que a través de la etnografía se buscó profundizar en las prácticas y los relatos de los actores como posibilidad de posicionarnos al margen de las creencias corrientes, manejadas desde el sentido común estatal. Es así que la obtención de información ha consistido, principalmente, en la observación y las entrevistas en profundidad a directivos y profesoras, tendientes al registro de interacciones dentro del aula, en las reuniones dentro de la sala de profesores, en festivales escolares y en encuentros formales e informales propios de la vida escolar, áulica y comunitaria.

Los criterios de selección de la escuela estuvieron guiados por 1. las condiciones de precariedad de la población de alumnos que atienden 2. El trabajo que la escuela lleva adelante en conjunto con la comunidad y 3. La búsqueda explícita por parte de la escuela de alternativas que tiendan a propiciar mejores escolarizaciones para sus alumnos.

El trabajo de campo involucró observaciones participantes (Guber, 2014) y la realización de entrevistas informales a dos directivos, dos profesoras e integrantes de

la comunidad que brindaron información que nos permitió reconstruir el contexto en el que se creó la escuela.

La tarea de análisis se centró en las formas que adquiere el hacer docencia para estos actores, la manera en la que construyen vínculos con la comunidad escolar y las situaciones de demandas que se les presentan e inciden en la reconfiguración del hacer cotidiano para atender a las necesidades de los estudiantes.

Se utilizó el diario de campo sirvió como una herramienta de registro que permitió contemplar los temas nodales, tales como el devenir cotidiano de lo escolar, las reconfiguraciones que se producen en la escuela, los sentidos que construyen los docentes respecto a ello. Entendiendo que el trabajo de campo es un proceso de “producción de textos”, documentar a través del diario, ha sido una forma de descripción dentro del proceso en sí de observación y recolección de datos (Rockwell, 2005).

La estancia dentro del campo (Gómez, Flores y Jiménez, 1996) estuvo comprendida por periodos largos en una escuela secundaria pública de gestión estatal, emplazada en un área de extrema pobreza urbana, ubicada en un pueblo que se expandió considerablemente, resultado de la expulsión de población campesina en los últimos años (Valenzuela, 2010;2008).

El primer acercamiento a la escuela comenzó en el año 2016. En esa ocasión, los relatos de los actores escolares contextualizaron la historia institucional vinculando sus inicios hacia el año 1958, momento en el que surgió la necesidad por parte de la comunidad de organizarse para abrir un bachillerato agrotécnico, pensando en que los jóvenes pudieran formarse para las actividades rurales y que, al mismo tiempo, pudieran quedarse en su lugar, con mejores perspectivas económicas. Dicha idea no prosperó, sin embargo, fue el puntapié para que la comunidad comenzara a organizarse y exigir la apertura de un colegio secundario (Director, 2016). Nueve años después, transcurrido el año 1967, la escuela fue fundada.

La localidad en la que se ubica, se encuentra geográficamente al sudoeste de la provincia del Chaco, Argentina. La comunidad siempre se dedicó a la agricultura, especialmente a la recolección y carpida de algodón. Sin embargo, en las últimas décadas, la introducción de la tecnología en este cultivo y la siembra intensificada de soja, fueron dejando sin trabajo a la población. Este proceso, que tuvo su momento más crítico en el año 2001, provocó entre muchas otras cuestiones, que gran cantidad de habitantes del campo migraran al área urbana.

En el plano educativo, esto implicó que descendiera la matrícula de las escuelas rurales de la zona y se sobrecargara la de la única escuela secundaria del pueblo (Proyecto educativo comunitario, 2014ⁱⁱ). Se trata de una institución secundaria que tiene una historia de más de cincuenta años de vida, es de gestión pública y recibe a un gran porcentaje de jóvenes de los barrios aledaños. Tuvo un lugar importante en la educación del pueblo, atravesando por diversos cambios sociales y culturales y se constituyó a partir de un trabajo articulado con la mayoría de las instituciones de la comunidad. Esa larga historia es aquello que el director resalta como una escuela “formadora de múltiples generaciones”.

El proceso analítico del material empírico dio inicio con la categorización de la información obtenida en las observaciones y el diario de campo. En este transcurso, comenzamos a dar cuenta que en el discurso de los actores había un punto en común,

relacionado con la reinención del hacer docencia y la construcción de vínculos con la comunidad. Ese conjunto de aseveraciones fue clave para entender: 1. Dónde residía la potencia de los datos que habíamos obtenido 2.Cuál sería la hipótesis que discutiríamos y 3. Dónde centraríamos la mirada al momento de problematizar esa hipótesis vinculada al hacer docencia en alianza con la comunidad. A ésta la hemos ido construyendo sobre la base de una crisis en los dispositivos de disciplinamiento, como ya lo hemos resaltado anteriormente.

En esta oportunidad, con las categorías elaboradas luego de la lectura del corpus textual, realizamos un análisis que conjugó tanto los sentidos atribuidos por los actores entrevistados como las propias interpretaciones que fueron surgiendo en el proceso de discusión de los datos.

Este artículo representa, así, un análisis de lo que fue y lo que es la escuela, en un suelo particular en el que los docentes movilizan una multiplicidad de estrategias para responder a las necesidades cotidianas de lo escolar.

4. Hacer docencia entre urgencias: notas de campo

La escolaridad secundaria, atravesada por procesos de crisis, reconfiguraciones sociales y productivas y por contextos de reformas urbanas y escolares, alcanza también a los territorios más alejados de las grandes metrópolis. Ello, ha impreso particularidades en la escena de la vida escolar, como resultado de la incertidumbre en que la institución escolar debe colocarse al hombro la gestión de soluciones a corto, mediano y largo plazo. Más aun cuando las políticas se presentan en las formas de una estatalidad que, como lo ya lo hemos dicho, regula indirectamente y con distintos grados de formalidad: desde la sanción de leyes y reglamentaciones, hasta la puesta de programas y proyectos que se realizan a través de la responsabilidad de las escuelas.

En el caso de la escuela donde desarrollamos el trabajo de campo, esto ha tenido implicancias diversas. En primer lugar, la transformación en sí de su matrícula y del lugar que tenía la escuela en el pueblo que, como nos decía la vicedirectora, esta era "la única secundaria y fue así hasta el año 2013", pero ya hace tiempo se volvió uno más de los tantos colegios secundarios públicos y privados que hay en el pueblo. Así, en palabras de sus docentes "dejó de ser aquella escuela destinada al éxito" para pasar a ser quien debe formar a una población que, definitivamente, llega a sus aulas resultado sino de los fracasos, seguramente, de una sociedad que los expulsa del campo y los deja en el borde, esto es viviendo en la periferia de la ciudad.

Ese pasado, es recordado como una etapa célebre de la institución donde lograban formar a estudiantes que, luego, conseguían el grado de profesionales. Esto es vivido, como lo dice la profesora en el siguiente fragmento, como una "legado" que la escuela dejó a la localidad:

"(...) vos lo que veías es que de acá salían profesionales. Si el colegio no te prepara para la vida, no tiene mucho sentido. Entonces acá hay un legado y vos te vas a dar cuenta en la fiesta que estamos organizando por el cumpleaños de la escuela, vas a encontrar nutricionistas, biólogos y profesionales que han sido alumnos de esta escuela, entonces eso también es algo para pensar, el por qué hoy tenemos un alto porcentaje de jóvenes que no están alfabetizados (...) yo siempre le digo a mis alumnos que lo más importante es poder prepararlos para que sean personas

productivas. Lo malo de eso es que no sé si lo sabemos hacer bien, con todos los inconvenientes que acarreamos” (profesora de micro emprendimiento).

Esos alumnos, a los que esta docente pretende volverlos “personas productivas”, ya no son aquellos que llegaban, se graduaban en la escuela y más tarde volvían como profesionales al pueblo. De hecho, la creación de otras ofertas académicas secundarias ha sido cada vez más palpable y comenzaron a tener mayor prestigio instituciones privadas o técnicas y, de modo creciente aquella población migró a otras instituciones. Esto ha llevado a que el director entienda que “el descenso de la matrícula va en contra de toda una historia institucional”. De alguna manera, aquella vieja escuela del pueblo, creada para la elite, dejó de ser lo que era al compás de los cambios en el uso del suelo agropecuario, que también hizo mutar el suelo escolar. En un contexto de desempleo y cambios profundos en la producción agraria, los jóvenes rurales comenzaron a migrar hacia la urbe y llegaron a esta escuela quebrando e imprimiéndole otro sentido a su historia.

Así, el suelo ha cambiado un poco y es esta la escena en que se dibujan nuevos modos de hacer docencia en una escuela que, en el proceso de ocuparse de esos cambios, deviene multifacética. Esto es, haciéndose entre la comprensión de aquello que entienden como las problemáticas de sus nuevos alumnos y las múltiples acciones y actividades que despliegan para ocuparse de ellas. Ello en un suelo que se configura al ritmo de las lógicas que presenta el gobierno a través de la comunidad y de las lógicas de austeridad como regulación política (Espinoza Martínez, 2015)

La matrícula pasó, en estos años, a componerse de alumnos provenientes de zonas rurales que viven a largas distancias y deben trasladarse diariamente, alumnos integradosⁱⁱⁱ y jóvenes provenientes del barrio de la escuela que devino, ahora, área de extrema pobreza (Proyecto educativo comunitario, 2014). Ello imprimió en la escuela una realidad diferente que involucró atender a una población que no conocía. En ese marco, sus docentes desplegaron procesos de búsqueda de alternativas y modos de hacer que les permitieran ocuparse de las necesidades escolares, para sostener una matrícula que se volvió inestable y que, dadas sus condiciones de vida, se enfrenta al riesgo de abandono, como a situaciones cotidianas en donde la escuela termina siendo el único espacio en el que se visibilizan o pueden hablar de sus cosas (Sargiotto y Grinberg, 2013). Ello por lo menos desde la mirada de los docentes:

(...) la escuela es la referencia de los alumnos, eso te lo puedo decir yo que, en las clases, a la par que analizamos un recibo de sueldo, también estamos hablando de los problemas que viven en sus casas o con sus familias (...) lo que sí te puedo decir es que hoy se puede trabajar con los chicos de manera más personalizada, porque antes teníamos cursos de cuarenta alumnos y ahora de dieciocho” (profesora de economía).

En este marco, la escuela vio, por un lado, cómo perdía la matrícula, ya que esos alumnos elegían otras ofertas en los alrededores y, por otro lado, llegaban a sus puertas alumnos nuevos cuya presencia era fluctuante; esto es alumnos que suelen faltar o ausentarse por días o semanas pero que no abandonan (Grinberg, 2009). Así, la institución comenzó a desplegar nuevas estrategias que les permitieran mantenerse y lograr la estabilidad de esa nueva matrícula. Ello implicó ocuparse, como lo señala la docente, de esta población de jóvenes que, hasta ahora, no había cobijado:

“(...) algunos alumnos tienen muchas carencias, a veces sus padres no terminaron ni el nivel primario, entonces lo que tratamos es de realizar (...) una

demostración de lo que ellos podrían encontrarse en la vida, en el mundo del trabajo, en la universidad. En ocasiones trajimos a especialistas, otras veces trajimos a ex alumnos a que conversen con ellos y les cuenten sobre su paso por la escuela, sobre su trabajo y su vida, también vino la intendenta a hablar con ellos sobre este tema. Entonces, yo creo que desde la materia se está haciendo un aporte importante, porque mediante el trabajo que llevamos adelante, el día de mañana ellos pueden tener una visión más sólida de lo que pueden lograr acá en el pueblo, pero también si deciden estudiar o trabajar en otro lado” (profesora de micro emprendimiento).

La institución ha puesto en marcha estrategias tales como la construcción de espacios escolares en conjunto con la comunidad, la articulación académica con la municipalidad y escuelas públicas de otros niveles. Por ejemplo, la intendenta y ex alumnos fueron invitados como referentes a dar charlas para que su relato ilustre y se vuelva ejemplo de aquello que es, o, debería ser la escolaridad. Estas charlas y el despliegue de otras acciones ocurren como parte de la construcción de vínculos que la escuela desplegó con otros organismos y organizaciones.

Así, la alianza con el municipio es resaltada por el director como primordial para lograr sostener el trabajo de permanencia de los alumnos dentro de la escolaridad secundaria. Por ejemplo, el seguimiento constante de sus trayectorias involucra, directamente, a la Municipalidad que aparece, como puede verse, como quien ayuda a la escuela y sus chicos:

“Los referentes municipales nos ayudan y tienen el compromiso de solucionar los problemas económicos de los chicos (...) quizás si hay un problema familiar no vamos a poder resolverlo de lleno, pero sí podemos cambiar la realidad social y educativa de ese joven (...) te doy un ejemplo, nosotros nos encargamos de gestionar todo, con la ayuda de la comunidad, los refrigerios para darles de comer a los chicos y chicas es algo posible gracias a que los docentes colaboran, ponen doscientos pesos cada uno. El encuentro de bandas estudiantiles es posible por un trabajo que se logró uniendo voluntades y sumando fuerzas (...) una fábrica de guitarras de Villa Berthet nos donó instrumentos musicales” (entrevista a director, 2016).

En este relato es posible ver cómo la búsqueda de ayuda y la unión de voluntades son claves para la escuela, donde la institución deviene terreno de acción política y las nuevas lógicas de conducción de las conductas actúan ensamblando individuos, instituciones y comunidad. Estrategias que se vuelven los modos en que los sujetos rigen sus vidas y estabilizan necesidades y experiencias de los más cercanos (Grinberg, 2008).

Ahora si esa alianza es clave, también lo son los diferentes grados de formalización a través de los cuales el estado regula la vida de las escuelas. En esta línea, el director comentaba sobre los programas que llegaban hasta 2016, y, en el caso que aplicaran para acceder al dinero, podían atender a las necesidades que surgieran cotidianamente. Desde el papel higiénico hasta la bolsa de residuos es comprado con fondos concursales, pero como si ese suelo, que se sedimenta cuando hay que concursar por fondos para sostener tareas básicas, no fuera suficiente, entonces más difícil se vuelve ese hacer porque ni siquiera esos fondos concursados llegaran:

“Hasta el año pasado tuvimos muchos programas, la escuela recibía por programa mucho dinero (...) sin embargo, ya no lo recibimos, tampoco la partida anual extraordinaria de sostenimiento que mandan para pagar los gastos de la escuela (...)

porque acá todo debe ser repuesto, desde la bolsa de residuos, hasta el papel higiénico (...) la última vez que la recibimos fue en el año 2012, que nos mandaron \$2000 y fue un solo cheque a principio de año, lo cual implica un tema grave, porque estamos hablando de convivir en un ámbito limpio y de prevenir enfermedades” (entrevista a director, 2016)

Es en este suelo, en que el hacer se reconfigura en pos de las urgencias, que van desde las necesidades materiales de los alumnos hasta el papel higiénico de la escuela. Ahora, lejos está la escuela de aceptar quedarse en la encrucijada que esta escena produce. La urgencia, aquella que siempre está allí, involucra la búsqueda de alternativas escolares, de enseñanza que permitan que en la escuela haya enseñanza y aprendizaje. Tal como nos decía una docente:

“(...) nosotros tenemos mucho en cuenta los aprendizajes previos que los alumnos traen de la vida y de materias anteriores, para ver la forma de trabajar lo que para ellos es hoy una dificultad. Tenemos el departamento de tecnología, que es donde estamos todos los contables, y vamos viendo de qué manera trabajar con los chicos o qué podemos hacer para mejorar y para que ellos mejoren, en mi materia y en las de los otros profes” (profesora de economía).

En esa búsqueda de “maneras” y de formas de trabajo entre docentes, es posible ver cómo la escuela deviene un lugar donde se configuran, se debaten y se hacen nuevas escolaridades que procuran que sus alumnos, incluso los nuevos que recibió la escuela, tengan lugar, permanezcan y aprendan. Y en esa búsqueda, para lograr que los alumnos aprendan, y también retener una matrícula a la que le cuesta llegar todos los días, los proyectos como la compra de bicicleta, son notas de esa escuela multifacética, en la búsqueda diaria de hacerse escuela.

De este modo, desarrollan planes de acción “ad hoc” dado que la escuela no tiene –y cabe preguntarse si tendría que tener- los recursos para ocuparse de cuestiones tales como la disponibilidad de bicicletas para que los alumnos se trasladen desde sus casas en periferia rural:

“(...) con el Plan de Movilidad, así lo denominamos nosotros, el municipio nos daba un dinero que se utilizó para comprar treinta y dos bicicletas y el año pasado fue la última vez que se recibió presupuesto (...) se las damos a los alumnos con más carencias y que viven lejos (...) normalmente pedimos que la devuelvan a fin de año, pero después apareció la escuela de verano, entonces dijimos ¿para qué vamos a pedir las si vienen a la escuela de verano? Porque es así, realmente es el mismo grupo de chicos el que viene e, incluso, a veces terminan repitiendo. Entonces vos me dirás ¿Para qué le diste la bicicleta si al final repiten? Y a veces te preguntas con el apoyo de la bicicleta y con toda la ayuda que se le da ¿y el chico, en algunos casos, repite? y yo a eso te respondo: ese chico no abandona” (director de la escuela).

No sólo se trata de la movilidad que ya en sí es importante, sino que ese plan permite, como dice el director, que ese chico no abandone. Este como otros planes desarrollados por la escuela, tales como la designación de docentes que se encargan de realizar un seguimiento a los alumnos que faltan mucho, constituyen las fibras que van desplegándose y dando forma al hacer docencia donde los vínculos con la comunidad son centrales y donde entre la ayuda y la preocupación, construyen un nuevo estar y hacer escuela. Como comentaba la vicedirectora:

“Si un alumno deja de asistir a la escuela, la auxiliar docente se encarga de las visitas domiciliarias de jóvenes con riesgo de abandono. Fue elegida para esta tarea de acercamiento, o suerte de censo, por el buen vínculo que tiene con los alumnos y con los vecinos de la comunidad. Sin embargo, no se encuentra sola en el proceso de seguimiento, los profesores también brindan información respecto a esas ausencias en las trayectorias escolares” (Vicedirectora, 2016).

Entonces, el seguimiento cotidiano va formando parte del hacer docencia y va mallando formas de entender a los sujetos, configurando modos de hacer en un suelo donde conocer y aliarse con otros se vuelven componentes básicos. Así también, lo explica el director de la escuela en un encuentro provincial realizado en la institución, en el que participaba toda la comunidad del pueblo y recibieron amplia colaboración:

“Existe una unión de fuerzas, de esfuerzos, no sólo de esta institución, sino de otros organismos y establecimientos, de personas y comercios que colaboran y que suman para la organización de encuentros que involucran a toda la comunidad (...) Yo creo que este es el mensaje que queremos dejar, aquí hay gente que ha trabajado muchísimo, especialmente los alumnos que han dejado horas de descanso para venir a ensayar y preparar este evento desde hace mucho tiempo. Entonces, es necesario decirlo y destacarlo, repetirlo y agradecerlo (...) Este trabajo se ha logrado uniendo voluntades y sumando fuerzas (...)”.

Es en ese suelo que la escuela se vuelve multifacética y hacer docencia adquiere sentidos nuevos que involucran el desarrollo de vínculos de modo directo entre la escuela y la comunidad, construyendo un entramado de relaciones estratégicas que ocurren en la lógica del gobierno a través de la comunidad, pero también, y en ese mismo proceso, producen modos de hacer que acercan a esa escuela, que se consideraba “exitosa”, a construir modos de escuela para estos alumnos que ahora ya no son aquellos, son otros y son sus alumnos. Es de este modo como la escuela se hace a diario, entre una matrícula nueva de alumnos con sus propias necesidades y las lógicas de gestión, donde los recursos llegan como resultado de los concursos y de las alianzas y ayudas del Estado. Ahora, en ese proceso, los equipos docentes van produciendo modos de estar en y con la comunidad que resultan en construcciones colectivas donde la urgencia clave nunca deja de ser la preocupación y desarrollo de alternativas para enseñar y que los alumnos puedan aprender.

5. Conclusiones

El suelo cotidiano del hacer en comunidad devela la manera en que las comunidades educativas se desenvuelven, constantemente, en la búsqueda de estrategias que permitan el acceso y la permanencia de los estudiantes, y, cómo estas encuentran también la potencia gestora para desarrollar espacios institucionales tendientes a la permanencia de estudiantes que, de otra manera, no estarían dentro de las escuelas.

Por ello es que se percibe, constantemente, esta idea de reconfigurarse, de organizarse diariamente para subsanar urgencias. En el discurso esto es traducido por el director como una gestión de “todo”, así lo decía “nos encargamos de todo”, en donde “sumar esfuerzos y unir voluntades” se presentan como estrategias que, constantemente, buscan y encuentran para resolver las urgencias de lo cotidiano.

Esta forma de vinculación entre docentes, comunidad y realidades múltiples, se vuelven regulación diaria de la vida escolar. El Estado se asegura de regular a las comunidades sin involucrarse directamente, logrando la implantación de mecanismos de autogobierno por parte de las escuelas. El gobierno, gobierna sin gobernar, a través de tecnologías de control como proyectos que solicitan resultados cuantitativos, concursos, pedidos de presupuestos o dinero que provee a cuenta gotas. A su vez, el carácter inestable de la cotidianidad en barrios sumergidos en la pobreza, hace que los sujetos deban tejer formas de vinculación colectiva como respuesta a una estructura social, política, educativa y económica precarizadas y marginadas (Merklen, 2005).

En suma, los materiales de limpieza, las tizas, el pizarrón o las bicicletas todo debe ser gestionado por las escuelas. Esto es para que la escuela funcione, si como decía el director tienen que garantizar cierta limpieza para prevenir enfermedades, no les queda más que concursar por fondos o aliarse cuando estos no llegan. Pero la escuela multifacética no es solo eso, sino aquella que en ese proceso procura darle la vuelta a lo que hacen, buscan modos de que su tarea haga sentido.

La escuela, los docentes se hacen entre la participación o colaboración para comprar insumos básicos y el despliegue de estrategias que motiven y garanticen la permanencia de la matrícula. El “hacer docencia” se vuelve acción cotidiana, vínculos, decisiones y compromiso con la comunidad, con el lugar de trabajo y con los sujetos que allí están. La urgencia, en última instancia, es enseñar esperando que los alumnos aprendan y permitir que algo de aquel viejo legado se haga posible en el presente.

En tiempos de crisis y reconfiguraciones, la escuela y sus docentes habilitan múltiples espacios desde la posibilidad y las urgencias cotidianas y ese hacer se encuentra, inevitablemente, atravesado por condiciones históricas en las que los sujetos deben reconfigurarse a la par de la vertiginosidad de los escenarios en los que se movilizan. Todo ello, coloca a la docencia en un lugar en el que no puede ser pensada sólo de manera lineal y funcional a las políticas educativas, porque hay algo más; subyacen en ella construcciones que forman parte de un proyecto colectivo, con un sentido para la comunidad.

6. Bibliografía

Acuña, M. y Ojeda, M. (2018). Discusiones sobre el hacer escuela en una institución pública de gestión social de la provincia del Chaco, Argentina. XII Seminario internacional de la Red estrado. Lima, Perú.

Briascó, Jacovkis, Masello y Granovsky (2018). La precariedad socio laboral y la educación. Grupo de trabajo CLACSO educación y trabajo.

Deleuze, G. (1986) Foucault. Paris: Minuit.

Dussel, I. (2010) La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021. Bs. As.

Geertz, C. (1973) La descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”. En La interpretación de las culturas.

Espinosa Martínez, E. (2015). Economía, política y escenarios de una crisis. Revista Scielo. Economía y Desarrollo, 155(2). Pp. 33-43.

Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. Revista Archivos de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata. Pp. 81-98.

Grinberg, S (2008). Educación y Poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Miño y Dávila.

Guber, R. (2014) (comp.) Prácticas Etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo. Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social (Ides)-Miño y Dávila Editores.

Guzmán, C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. Revista Iberoamericana de Educación, Santiago de Chile. (ISSN: 1681-5653).

Lenger, E. y Machado, M. (2013). Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana. Polifonías Revista de Educación - Año II - N° 2. Pp. 69-96.

Marrone, L. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: entre el derecho y la contención social. Poiésis – Revista de programa de pos graduación en educación. Universidad do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Tubarão, v.10, n.17. Pp. 245 – 266.

Merklen, D. (2005) Pobres ciudadanos, Gorla, Buenos Aires.

Hiller, F, (2013). La educación secundaria en un escenario de reformas. Los sentidos culturales en una aproximación etnográfica. Revista del IICE N° 33. Pp. 9-26.

McLeod, J. (2015) Reframing responsibility in an era of responsabilisation: education, feminist ethics and an 'idiom of care', Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, DOI: 10.1080/01596306.2015.1104851.

Redondo, P.R. (2016). La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.

Rinesi, E. (2013) De la democracia a la democratización: notas para una agenda de discusión filosófico-política sobre los cambios en la Argentina actual. A tres décadas de 1983. Revista Debates y Combates, N° 5, Año 3. Buenos Aires: Fundación Casa del Pueblo.

Rockwell, El. (2005) Del campo al texto. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. Centro de investigación y de Estudios avanzados del IPN. I Congreso de Etnología y Educación, Universidad Castilla.

Rose, N. (2007) ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. Revista Argentina de Sociología, vol. 5, núm. 8, 2007, pp. 111-150. Consejo de Profesionales en Sociología. Buenos Aires, Argentina.

Sargiotto, V y Grinberg, S. (2013). Grandes verdades de ayer, de hoy y de siempre en La escuela not dead. Río Gallegos. Pp. 167 – 183.

Valenzuela, C. (2010). Conflictos y resistencias locales en procesos de reestructuración productiva de territorios marginales. El sector algodonero chaqueño en los últimos 10 años. Congreso; ALASRU. VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural. América Latina: realineamientos políticos y proyectos en disputa. Porto de Galhinas, Brasil.

Valenzuela, C. (2008). La trama territorial del algodón en el Chaco. Transformaciones recientes desde la perspectiva de los pequeños y medianos productores. Jornada; IX encuentro nacional de la red de economías regionales en el marco del plan fénix. Conflictos y transformaciones del territorio. Procesos sociales del último medio siglo. Tandil, Buenos Aires.

Notas

ⁱ El concepto de gobierno es producto tanto de las relaciones de poder mediante las cuales personas particulares, en este caso, directivos, docentes y actores escolares, junto con la comunidad, preparan el terreno para gobernar en el ámbito de lo social, pero también producto de la construcción de relaciones de saber consigo mismos, que les permiten conocerse para, también, conocer las urgencias de los otros.

Ese juego de gobernar y gobernarse a sí mismos, “(...) es llamado por Foucault el arte de sí, el poder sobre sí, lo que llama también la relación consigo” (Deleuze, 1986:98).

ⁱⁱ El proyecto educativo comunitario (PEC) es un instrumento de mediano plazo, que orienta, conduce y define la gestión. Permite tener una visión amplia de los resultados que transforman la Institución Educativa. En su construcción participa la comunidad de manera organizada.

ⁱⁱⁱ “toda persona que padece una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral” (Ley N° 22.431/81, Art. N° 2).