

Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Secretaría de Investigación. Programa de Posgrado en Antropología Social. Maestría en Antropología Social

Maestranda
Alejandra Carolina Detke

Recordar, defender y resistir:
El ejercicio de la docencia en la Escuela Normal de Montecarlo. Una aproximación antropológica al estudio del sistema educativo secundario en la provincia de Misiones, Argentina

**Tesis de Maestría presentada para obtener el título de
“Magíster en Antropología Social”**

“Este documento es resultado del financiamiento otorgado por el Estado Nacional, por lo tanto, queda sujeto al cumplimiento de la Ley N° 26.899”.

Director
Dr. Fernando Gabriel Jaume
Co-Directora
Mgter. María Claudia Giménez

Posadas, Misiones, abril 2022



Esta obra está licenciado bajo Licencia Creative Commons (CC) Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Universidad Nacional de Misiones
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Programa de Posgrado en Antropología Social

Tesis de Maestría en Antropología Social

Recordar, Defender y Resistir:

**El ejercicio de la docencia en la Escuela Normal de Montecarlo.
Una aproximación antropológica al estudio del sistema educativo secundario en la
provincia de Misiones, Argentina.**

Alejandra Carolina Detke

Director: Dr. Fernando Gabriel Jaume

Co-directora: Mg. María Claudia Giménez

Posadas, Misiones

Abril, 2022

Agradecimientos

A las/os docentes que conocí en Montecarlo, especialmente a Norma, Elba y Susana, quienes me recibieron con tanto afecto y me acompañaron durante el trabajo de campo, tanto en la construcción de posibles caminos a seguir como en el cuestionamiento de mis propias huellas escolares.

En ese mismo sentido, agradezco a Claudia y Fernando, directores de esta tesis, específicamente por generar espacios en los cuales fue posible compartir reflexiones, anécdotas, críticas, angustias y alegrías que acompañaron mis procesos de aprendizaje.

Tuve la suerte de transitar por espacios en los que conocí distintas formas de articulación entre la docencia y la investigación, sin ese conocimiento no hubiera podido interrogarme. Siento un profundo agradecimiento a los docentes investigadores con quienes compartí distintos espacios de formación, especialmente en el Proyecto de investigación que nos convocó a reunirnos los sábados en la FCEQyN para pensar en nuestras propias prácticas docentes, al equipo de cátedra y los estudiantes de Metodología de la Investigación para los profesorados de la FCEQyN y a los integrantes del Proyecto de extensión universitaria “Pensar la Escuela”.

La presente investigación forma parte de un proyecto de formación doctoral financiado por el Consejo Nacional de Investigación, Ciencia y Tecnología (CONICET), por lo que se me otorgó una beca monetaria que abarcó el periodo comprendido entre abril del 2015 y abril del 2020. Sin ese recurso económico no hubiera podido solventar los gastos propios del trabajo de campo ni los cursos de posgrado.

Esta tesis se nutrió de los aportes de los seminarios cursados en el Programa de Posgrado en Antropología Social de la Universidad Nacional de Misiones (PPAS-UNaM), me siento agradecida por las orientaciones y comentarios de los docentes.

A los amigos y compañeros del PPAS y de la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM, con quienes nos divertimos,

nos cuestionamos y nos acompañamos mientras intentábamos ‘mirar’ (o pensar) antropológicamente.

Agradezco a quienes leyeron algún borrador de la tesis – o parte de ella – y realizaron sugerencias, comentarios y correcciones, animándome a presentar el escrito.

A quienes me acompañaron a comprender las angustias, ansiedades e inseguridades que se presentaron durante la escritura de esta tesis, especialmente a Bruno y las interminables charlas.

INDICE

Introducción.....	6
1. Los docentes y la construcción de hegemonía.....	7
2. Consideraciones sobre el trabajo docente.....	9
3. El trabajo de campo y las decisiones metodológicas.....	12
4. Presentación de los capítulos.....	17
Capítulo 1: La histórica Escuela Normal (EN).....	19
1. La Asociación de Maestros de Montecarlo (AMM).....	20
2. Las Jornadas de Historia de Vida de Montecarlo.....	22
2.1 Los Fundadores	23
2.2 La ‘historia oficial’	24
3. Las divisiones sociales y el nacimiento de la Escuela Normal.....	26
4. La Escuela Normal y la formación pedagógica.....	30
4.1 El Departamento de Aplicación (DA).....	31
4.2 La Intervención Militar.....	33
4.3 Las demandas de reforma curricular.....	35
5. La construcción de una alternativa pedagógica: El proyecto Piloto.....	38
5.1 El Departamento de Orientación Pedagógica.....	40
5.2 El perfeccionamiento docente.....	42
5.3 La organización del tiempo y del espacio escolar.....	44
5.4 Las actividades docentes.....	47
6. Los procesos de memoria: la restauración.....	48
Capítulo 2: El campo laboral docente.....	52
1. La finalización del Proyecto Piloto.....	54
2. Las nuevas ‘condiciones’ del trabajo docente.....	59
2.1 La búsqueda de la concentración horaria.....	61
2.2 Las exigencias institucionales: la <i>retención</i> y la <i>inclusión</i>	64
3. La investigación educativa.....	68
3.1 El Encuentro de educadores.....	71

Capítulo 3: El trabajo Docente.....	82
1. Las divisiones del espacio escolar.....	83
2. <i>Dar clase</i> en los primeros grados de la escuela secundaria.....	85
2. 1 La reunión docente.....	86
2. 2 Las clases.....	91
2. 2. 1 Una clase de Matemáticas.....	93
2. 2. 2 Una clase de Biología en diferentes grados.....	95
2. 2. 3 Las clases de Formación ética y ciudadana.....	97
2. 2. 4. Una clase de EDI.....	102
3. Estar en la escuela.....	105
Capítulo 4: Los sentidos de la lucha docente.....	107
1. La histórica lucha docente.....	110
2. Pacto y Fragmentación.....	113
3. Las negociaciones salariales.....	115
3.1 El Estatuto Docente.....	116
3.2 El salario docente.....	118
3.3 Las medidas de fuerza.....	120
4. El profesional del curriculum.....	121
4. 1 La construcción del curriculum.....	122
4.1.1 La tecnología en los procesos escolares.....	123
4.1.2 La orientación de la enseñanza hacia la formación de sujetos críticos..	127
4. 2 El docente como intelectual crítico.....	128
5. El docente como trabajador asalariado.....	131
Conclusiones.....	133
Referencias bibliográficas.....	140

Introducción

En las siguientes páginas presento una investigación antropológica sobre el ejercicio de la docencia en una histórica escuela secundaria pública de la provincia de Misiones. El interés de conocimiento surgió a partir de la pregunta por las transformaciones que sufrió la profesión docente en el contexto del drama social provocado por las reformas estructurales del sistema educativo argentino durante la década de 1990 como parte de las políticas neoliberales y, en el plano local, de la construcción de hegemonía por parte de un nuevo partido político que accedió al control del gobierno provincial en los primeros años del 2000 conservando el poder hasta el presente.

En Misiones, la docencia tiene una historia de participación en el campo político primordialmente como un movimiento contra-hegemónico, especialmente contra las reformas estatales que afectaron a la educación pública, empobreciendo a sus trabajadores. Actualmente, la docencia está fragmentada en diversas expresiones gremiales que participan de manera marginal en las decisiones sobre el destino y la orientación de la educación escolar. Además, se afianzó la figura del ‘experto’ o ‘especialista’ que surgió con un mercado de credenciales educativas que concibe al docente como un consumidor obligado de cursos y capacitaciones que permite acrecentar el puntaje requerido para la carrera docente.

El distanciamiento de los docentes respecto de las decisiones sobre su propio trabajo, que engloba tanto la definición de las formas como de los contenidos de la enseñanza, constituye un aspecto central de las ‘nuevas’ condiciones laborales del mercado escolar. Resulta conveniente recordar que los docentes más jóvenes nacieron entre 1980 y 1995, es decir, ingresaron al mercado laboral bajo esas ‘nuevas’ condiciones que describiré con mayor detalle a lo largo del escrito.

En este trabajo asumo que las sociedades se transforman al transformarse las prácticas cotidianas de sus habitantes y que los cambios resultantes no son, necesariamente, planificados, deseados o buscados por los individuos concretos. A su vez, las prácticas cotidianas se transforman cuando nuevos elementos estructurales son

apropiados, significados o aprehendidos por los agentes sociales durante el transcurso de su existencia.

En cada capítulo presento distintos escenarios que involucran lugares por los que transité, dentro y fuera del establecimiento escolar, y personas con las cuales me relacioné durante el trabajo de campo, especialmente con docentes vinculados a la Escuela Normal de Montecarlo (EN), a la Asociación de Maestros de Montecarlo (AMM) y/o al Movimiento Pedagógico de Liberación (MPL). La secuencia de los capítulos responde, en gran medida, al recorrido realizado durante el desarrollo de la investigación: desde la construcción histórica de la EN como parte de la comunidad de Montecarlo hasta los sentidos sobre la *lucha docente*¹; pasando por el análisis de una experiencia pedagógica que vive en el recuerdo de quienes están llegando o han alcanzado la jubilación, del campo laboral actual y de las estrategias docentes para llevar a cabo las actividades de enseñanza.

1. Los docentes y la construcción de hegemonía

El descubrimiento del uso recurrente de categorías propias del campo político para clasificar a los encargados de la enseñanza y a los establecimientos educativos públicos como, por ejemplo, las de *oficialistas* y *opositores* me condujo hacia el interés por los significados construidos por los docentes en torno a la escuela y a la dilucidación de ciertos mecanismos de control político como el *manejo clientelar* de cargos u horas docentes y de certificados y la *cooptación* del sindicato docente por parte del partido político² que gobierna la provincia de Misiones hace más de quince años. En ese contexto, el ingreso a la docencia, especialmente a las escuelas secundarias, se convirtió

1 Se utilizarán palabras o expresiones en *cursiva* cuando se trata de ‘categorías nativas’ o expresiones de los docentes registradas durante el trabajo de campo. Las comillas simples serán utilizadas para señalar la intención de problematizar el uso de ciertas categorías. La comillas dobles designarán conceptos o citas textuales de autores, documentos oficiales o discursos políticos y periodísticos.

2 Partido Renovador de la Concordia Social. “El movimiento Renovador, creado en 2003 en el marco de la llamada “transversalidad” planteada por el presidente Néstor Kirchner, tuvo como consigna fundacional “crear la nueva política” superadora del enfrentamiento y la rigidez partidaria tradicional, denostada por la opinión pública durante la crisis del 2001: “que se vayan todos”. De este modo, el presidente de la UCR provincial y el gobernador Carlos Rovira – hasta entonces *delfín* de Ramón Puerta–, sellaron una sociedad que demostró ser ampliamente exitosa hasta hoy, al menos en cuanto a los resultados electorales y un alto nivel de gobernabilidad.” (Jaume, Gutiérrez y Giménez, 2017, pp. 35-36)

en un verdadero campo de batalla para quienes se encontraban en la búsqueda de un empleo. *Conseguir horas* en una escuela designa a un conjunto de estrategias para conservar o mejorar la posición en el campo laboral docente caracterizado por la presencia de una red política ligada a las acciones gremiales. Así, mis primeros interrogantes giraron en torno a la idea de que vivimos en una sociedad cada vez más empobrecida y que el clamor social del “que se vayan todos” de los primeros años del 2000 argentino no fue escuchado por los grupos gobernantes, en su lugar se profundizaron los mecanismos represivos e ideológicos del sometimiento que actuaron con gran eficacia en el campo de la enseñanza, no sólo a través de los aspectos curriculares sino, especialmente, de los significados sobre el trabajo docente.

El concepto de hegemonía entendido como “dirección intelectual y moral” para lograr el consenso –siempre inestable– de intereses de grupos sociales diferenciados (Gramsci, 1967) se constituyó en un punto de partida para pensar en el papel de los encargados de la enseñanza secundaria en la reproducción y/o cuestionamiento de la estructura de dominación característica de la sociedad bajo estudio, donde los recursos educativos se encuentran distribuidos desigualmente entre la población escolarizada, contribuyendo así con la profundización de las desigualdades sociales (Tiramonti, 2011; Veleda, 2012). Si bien no se abordará el complejo proceso de gestión y administración de los organismos estatales vinculados a asegurar una distribución equitativa de los recursos escolares, se realizan algunas afirmaciones que podrían acercarnos hacia la comprensión de dichos procesos; esto resulta de importancia debido a las múltiples referencias extraídas del trabajo de campo en relación a los procesos de *lucha* o de resistencia que ejercen los mismos docentes en disconformidad con las decisiones gubernamentales en temática educativa, especialmente aquellas que incluyen actos de represión e ignorancia por parte de las autoridades estatales. Dicho en otras palabras, el interés está puesto en cómo los docentes significan sus propias realidades escolares, que incluyen a los programas y proyectos impulsados por los funcionarios del estado.

Para Gramsci (1967), la escuela, como cualquier otra institución de la “sociedad civil”, se constituye en un campo de conflicto de hegemonía entre las clases dominantes y las clases subalternas. Los docentes se ubican como “intelectuales” que son

“empleados” por el grupo dominante para trabajar en el “consenso espontáneo otorgado por las grandes masas de la población a la directriz marcada a la vida social por el grupo básico dominante” (p. 30). Esta idea se encuentra cercana a la concepción althusseriana de aparatos ideológicos de dominación estatal, sin embargo, Gramsci agrega que, en tanto masa de trabajadores calificados, los docentes pueden asimismo operar con sus propios intereses como intelectuales orgánicos de las clases subalternas y ejercer alguna influencia política³.

La noción de hegemonía abre un camino de exploración hacia los conflictos, las contradicciones, los dramas y los sufrimientos cotidianos en torno a la defensa de formas de vida que se articulan de diversas maneras con los proyectos hegemónicos de una sociedad, sea desde la adhesión o la resistencia, sea desde la planificación consciente o la espontaneidad. En este sentido, entendemos que la hegemonía “no se da de modo pasivo como una forma de dominación. Debe ser continuamente renovada, recreada, defendida y modificada. Asimismo, es continuamente resistida, limitada, alterada, desafiada por presiones que de ningún modo le son propias” (Williams, 2000, p. 134).

2. Consideraciones sobre el Trabajo Docente

En este estudio, utilizo la categoría ‘docente’ para referir a quiénes son designados por la administración educativa provincial para enseñar en las escuelas secundarias públicas, aunque, en ocasiones, su uso puede incluir a quiénes se desempeñan en otros niveles de escolaridad. Dicha categoría engloba una heterogeneidad de situaciones y prácticas vinculadas, en la caso estudiado, al contexto histórico, político e institucional de la EN.

Durante el desarrollo de la investigación intenté establecer posibles vinculaciones entre dos dimensiones del ejercicio docente que, si bien pueden aparecer con distintas

³ En este sentido, podemos pensar en el trabajo de Wolcott (1993) sobre el rol del maestro en un contexto transcultural. Ensayar una perspectiva alternativa, la del “maestro como enemigo”, a la que se desprende de la imagen ideal del maestro en una situación ideal, permite “pensar en el maestro como alguien que ofrece ayuda a los miembros del grupo dominado que la buscan, más que a desear la imposición de ayuda por parte de los miembros del grupo dominante que insisten en darla” (p. 256).

denominaciones y descripciones, refieren a lo que Achilli (2008) denomina “prácticas pedagógicas” y “prácticas docentes”, para señalar una distinción entre las actividades que definen la especificidad del quehacer, centrado en las relaciones entre docente, alumnos y conocimiento en el marco del aula, y las que configuran el campo laboral docente. En referencia a esta dimensión utilizo, en algunas ocasiones, la expresión ‘condiciones laborales’, ya que es así como aparece en varios de los estudios consultados y entre los propios docentes.

Las ‘condiciones laborales’ de los docentes han sido abordadas desde distintas dimensiones como, por ejemplo, los modos de organización del trabajo vinculados al proceso de proletarización de los docentes (Petrelli, 2010) y sus relaciones con el Estado (Petrelli, 2012; Sandoval, 2001), la vida sindical de los maestros (Sandoval, 2016), la experiencia laboral de los docentes (Ezpeleta, 1989, 1992) y las condiciones institucionales del trabajo docente (Rockwell, 2018). En estos estudios, las condiciones laborales son entendidas como constitutivas del trabajo docente y se definen en el propio ejercicio de la docencia que trasciende el espacio pedagógico del aula pero, siguiendo a Achilli (2008), se constituye a partir de él. En este sentido, coincido con Rockwell (1995) en que:

En la transformación de la experiencia escolar no es posible disociar la dimensión técnica de la política. Sería impensable, por ejemplo, modificar las estructuras de participación que definen cierto proceso de aprendizaje en la escuela si no se logra una transformación radical en la organización sindical de los maestros para permitirles una participación más democrática en la definición de sus condiciones y su materia de trabajo (p. 57).

A lo largo del escrito se muestran distintas situaciones en las que se refuerzan tales distinciones y otras en las que resulta difícil mantener la separación entre un ámbito de ‘lo pedagógico’ y otro de ‘lo laboral’. Las dimensiones no existen así delimitadas en la realidad pero son expresiones recurrentes en la literatura sobre la educación escolar y,

generalmente, se utilizan para definir al trabajo docente que, según Batallán (2000) se construye desde una constante tensión entre dos lógicas contradictorias: la docencia como trabajo y la docencia como profesión⁴.

El docente es un especialista, posee un saber especializado, es empleado para enseñar a un grupo de escolares cuya especificidad laboral se define en el “manejo del grupo” (Rockwell, 2018). Según Ezpeleta (1989), se trata de la dimensión técnica del trabajo docente que, en cada experiencia laboral, se encuentra “imbricada” con las cuestiones administrativas, como las prescripciones y los controles, y las cuestiones laborales, como las derivadas de las normas, jerarquías y remuneraciones determinadas para ese puesto de trabajo.

Un ejemplo de dicha imbricación se puede extraer del estudio llevado a cabo por Sandoval (2016) entre los maestros de escuelas primarias de México, donde la vida sindical no es optativa:

La construcción de la vida sindical y de la práctica que le da existencia no tiene una condición de externalidad que limite el involucramiento a sólo unos cuantos trabajadores, es colectiva y envuelve a todos los maestros (en diversos niveles), aún a aquellos que manifiestan explícitamente estar al margen (p. 178).

En el caso analizado por la autora, el sindicato de los maestros actúa en la definición de aspectos centrales de la carrera laboral de los maestros, por ejemplo los ascensos o la creación de cargos, como así también en el control de sus agremiados a través de una “sistemática individuación de los problemas laborales encubierta en un lenguaje colectivizante” (p. 181). A su vez, los maestros se organizan para resistir contra el poder sindical que “también pueden verse como formas de ejercer su propio control frente a las autoridades administrativas y a la dirigencia sindical” (p. 184) .

4 Otros autores señalan la tensión entre las imágenes del docente como funcionario y como trabajador asalariado (Birgin, 1997) o entre las ideas de la docencia como vocación y como profesión (Tenti Fanfani, 2011).

Los autores citados constituyeron el punto de partida desde el cual abordar a la docencia entendida como un ‘trabajo asalariado’ que se encuentra bajo el control del Estado y que, en determinadas ocasiones, se percibe a sí misma como profesión.

3. El trabajo de campo y las decisiones metodológicas

En 1922 se publicó *Argonauts of the Western Pacific* escrito por Bronislaw Malinowski, héroe mítico de la antropología (Stocking, 1993), cuya introducción presenta los principios del trabajo de campo etnográfico. A partir de allí y hasta la actualidad se generaron infinidad de debates y reformulaciones acerca de las características, posibilidades y limitaciones de lo que muchos estudiosos consideran el método distintivo de la disciplina antropológica. Durante el desarrollo de la investigación tuve una inmersión en tales debates que resultó en la selección de un conjunto de autores⁵ que me permitieron realizar una reformulación del clásico mandato etnográfico:

La meta es, en resumen, llegar a captar el punto de vista del indígena, su posición ante la vida, comprender su visión de su mundo. Tenemos que estudiar al hombre y debemos estudiarlo en lo que más íntimamente le concierne, es decir, en aquello que le une a la vida (Malinowski, 1995, p. 41).

A un siglo de distancia, en una geografía bien distinta, y bajo diferentes reglas de producción científica, tal mandato etnográfico sigue operando en la construcción de una investigación antropológica que, en mi caso, se orienta hacia el conocimiento del mundo de quienes fueron designados para enseñar en las escuelas secundarias dependientes de una administración provincial. Un mundo del cual formo parte y, por tanto, la clásica consigna de “vivir entre los indígenas” no generó tantas atenciones ontológicas como

⁵ En especial me interesé en los autores que proponen estudiar el mundo social como “proceso vivo” (Fernández Álvarez, Gastañaga y Quirós, 2017; Quirós, 2014) y “documentar lo no documentado” (Rockwell, 2009).

metodológicas, especialmente a la hora de dar precisiones sobre lo que podría significar en la actualidad: “zambullirse esporádicamente en el medio de los indígenas y estar en autentico contacto con ellos” (Malinowski, 1995, p. 24).

Para estudiar el mundo de la enseñanza escolar creí conveniente participar de las actividades que hace un docente en su día a día, es decir, cotidianamente. Para conseguirlo tuve que sortear una serie de problemáticas en torno a tres cuestiones: mi condición de ‘nativo’, la construcción de un caso analítico y las estrategias de construcción de los datos.

Hace al menos 60 años, una parte importante de la literatura antropológica viene reflexionando sobre las formas en la que los antropólogos estudian grupos, procesos y relaciones sociales de sus propias sociedades, en algunos casos con un fuerte involucramiento laboral, político o educativo, obligando a los investigadores a revisar las propias ideas sobre sus aspiraciones, deseos y convicciones sociales. Siguiendo con esta propuesta, en mi caso, más allá de formar parte de la sociedad que me interesa estudiar, trabajé en el sistema de enseñanza secundario y en la formación docente de algunos profesorado universitarios bajo la convicción de que, en esos espacios, era posible construir un conocimiento que ayudase a la comprensión –y transformación– de los problemas sociales cotidianos⁶.

Dicho de otra manera, el docente con su enseñanza puede crear herramientas y producir conocimientos para que las personas comprendan la estructura social del mundo en el que habitan y puedan adquirir algún papel en las decisiones sobre sus propias ‘condiciones’ de existencia. Dicha convicción personal es, al mismo tiempo, una de las perspectivas nativas sobre el trabajo docente. ¿Cómo alcanzar la objetividad científica sin interrumpir el flujo de nuestro cotidiano vivir? Si bien este interrogante se presentó con frecuencia cada vez que me detuve a analizar mi posición en el campo y la ‘validez’ de las notas redactadas in situ; mis pensamientos estuvieron orientados más

⁶ Siguiendo a Mendes de Gusmao (2015): “Em contextos atuais, a questão que aflige o mundo moderno – a imensa diversidade social humana – exige que se pense e se redimensione o papel preponderante de uma educação que, menos positivista e mais compreensiva da realidade social, permita encaminhar problemas candentes de um mundo globalizado. Contudo, há que se superar uma visão de ação educativa, que se constitui no âmago das “teorias do equilíbrio”, e colocar em movimento a multiplicidade de caminhos possíveis do campo educacional no interior das chamadas “teorias do conflito” e de outras teorias ainda em constituição.” (p. 30)

hacia cómo evitar los riesgos de una interpretación positivista de la objetividad y funcionalista de los grupos sociales.

La investigación que aquí se presenta forma parte de un proyecto más amplio que busca comprender la actual configuración del sistema escolar secundario de la provincia de Misiones desde la perspectiva de los encargados de la enseñanza en las escuelas, principalmente los docentes. En mis primeras aproximaciones a la problemática, dos regiones geográficas despertaron mi interés. Por un lado, algunas escuelas de la Zona Centro, especialmente las creadas en el nuevo siglo, categorizadas como instituciones *políticas* al estar controladas y administradas por una red político partidaria y de vínculos de parentesco asociadas a miembros del sindicato oficial de los docentes. Por otro lado, las denuncias y protestas de los docentes movilizados que se oponían a las acciones del sindicato oficial encontraban expresión en una diversidad de agrupaciones gremiales, una de ellas sosteniendo el discurso de una *pedagogía de la liberación*, originaria de la localidad de Montecarlo, en la Zona Norte de la Provincia.

Ese proyecto más amplio intentó condensar las ideas acerca de la construcción de una hegemonía política local y el papel de los movimientos contra-hegemónicos o de resistencia. ¿Qué lugar ocupa la escuela en tales procesos? Me pareció acertada la idea de ‘ir a ver’ qué pasaba en aquella región, desconocida para mi, que en el imaginario se presentaba como *revolucionaria* o *combativa*, cuando yo misma veía aquello con cierta desconfianza⁷. Una vez en Montecarlo, la EN se convirtió en el centro de mis observaciones y preguntas. Había conocido a un grupo de docentes que trabajaban o habían trabajado en esa escuela y que hablaban de ella como parte de sus vidas en un “andar beligerante” (Auyero, 2004) que contrastaba con la idea del ‘docente-ejecutor’ de los discursos académicos y políticos.

Viajé por primera vez a Montecarlo en el 2015, como participante de un proyecto de extensión de la Universidad consistente en la realización de talleres cuya consigna central fue *Pensar la Escuela*. Las actividades se llevaron a cabo en distintos encuentros en la AMM. Allí conocí a Elena, Liliana y otras docentes que, amablemente, me

⁷ En aquellos momentos sentía una fuerte desconfianza sobre las intenciones manifiestas de los dirigentes de las organizaciones gremiales que utilizaban la idea de “representación de los intereses de los trabajadores” para consolidarse en sus carreras políticas.

acompañaron durante mi tránsito por Montecarlo. Era un mundo nuevo para mí y, rápidamente, me interesé en aquello que decían y hacían en relación a la enseñanza escolar. Estas docentes estaban vinculadas, desde hacía bastante tiempo, a la EN y se encontraban tramitando sus jubilaciones. Me sorprendió la disposición y el tiempo que le dedicaban a las actividades realizadas en la AMM y, en varias ocasiones, recurrí a sus historias y explicaciones para comprender mi experiencia en la EN.

Durante la realización de los talleres del Proyecto de extensión universitaria, participé de un Congreso Pedagógico organizado por el MPL, una expresión gremial que surgió en la segunda década del nuevo siglo y que, en aquellos momentos, adquiría visibilidad a través de los cortes de ruta, los acampes y otras manifestaciones en espacios públicos. Si bien esta experiencia fue crucial para la investigación, en aquel entonces me encontraba más interesada en la EN, quería ver cómo el docente vive su día a día en esa escuela que se encontraba cercana al MPL y su discurso de una *pedagogía de la liberación*, al mismo tiempo que inmersa en un proceso de control institucional asociado a la intervención del sindicato oficial de los docentes en la contratación de los mismos y a la presencia de acciones represivas por parte de las autoridades provinciales contra los manifestantes del MPL y otras agrupaciones similares. En ese contexto, no tenía en claro cómo acercarme a la EN, especialmente a los directivos y no sabía cómo manejar mi involucramiento con las actividades del MPL, que se limitaron a las realizadas en espacios públicos como las Asambleas en la Plaza 9 de julio de la capital provincial. Además, conseguí realizar una entrevista a un docente que había ejercido un importante papel en el sindicalismo docente durante las décadas de 1980-1990 y que se mostraba reticente con las medidas de protesta y crítico ante las acciones del sindicato oficial.

Durante el 2015 y el 2016 permanecí en contacto con las docentes de la AMM en el marco del *Pensar la Escuela* y de la organización de un Encuentro Nacional de Investigación Educativa. Si bien mi interés por participar de esos espacios estuvo dado por una necesidad de formación y reflexión sobre los procesos escolares, algunos registros de aquellas experiencias fueron tratados como parte del material de campo, ya que me permitieron hallar algunas dimensiones de interés para la investigación que se

vinculan con los procesos de formación docente y con las luchas por conseguir mejores condiciones para la enseñanza.

Entre los meses de marzo-junio y el mes septiembre del 2017 y entre septiembre-noviembre del 2018 realicé viajes a Montecarlo⁸ con el objetivo de visitar a la EN, en base a esos viajes construí 21 registros⁹ sobre mi participación en distintas actividades dentro y fuera del establecimiento escolar.

Desde ‘fuera’ acudí a algunas organizaciones vinculadas a la EN como el Gabinete Psicopedagógico Interdisciplinario (GPI)¹⁰ y la AMM. La primera, como parte de la administración provincial, se encarga de abordar ciertas situaciones escolares que ‘desbordan’ el trabajo docente como, por ejemplo, cuestiones de ‘convivencia escolar’ o el uso de celulares y redes sociales en las escuelas. Si bien realicé algunos intentos para contactarme con otros organismos zonales de la administración provincial, abandoné pronto tal empresa con la intención de retomarla en posteriores estudios. En cambio, establecí un mayor contacto con la AMM, una entidad de la comunidad de Montecarlo desde dónde accedí al conocimiento sobre la construcción histórica de la EN que se abordará en el primer capítulo.

Dentro del establecimiento asistí a clases de distintas asignaturas y a una reunión institucional. Establecí un mayor contacto con el directivo, la asesora pedagógica y algunos docentes del turno tarde, donde funcionan los primeros grados del nivel secundario y que expongo con mayor detalle en el tercer capítulo. Entre los registros se incluyen situaciones cotidianas acontecidas dentro del edificio de la EN y de la AMM, además, pude realizar entrevistas a cuatro docentes de la AMM y a tres directivos de la EN que ejercieron en diferentes periodos de tiempo.

8 A veces hacía dos viajes por semana, otras veces me quedaba varios días en Montecarlo. Sin embargo, no hubo un periodo de dedicación exclusiva para el trabajo de campo.

9 Como base para construir los registros, utilicé las notas escritas realizadas durante mi participación en las distintas situaciones, la reconstrucción posterior de lo acontecido (en algunos casos en forma de texto escrito, otros en forma de audio) y las grabaciones de audio que fueron registradas en pocas ocasiones (generalmente entrevistas) con el consentimiento de los participantes.

10 Se inició a finales del 2009 como un área dependiente de Salud Laboral del Consejo General de Educación (CGE), presta servicio psicopedagógico a las escuelas de todos los niveles pertenecientes al CGE y se organiza en Sedes distribuidas en distintas zonas de la provincia. En el caso señalado, se acudió a la Sede Eldorado.

Otras fuentes fueron consultadas y analizadas, en su mayoría extraídas de internet como redes sociales, sitios instituciones, documentos oficiales, programación del canal local y noticias periodísticas. Además, se incluyen 9 entrevistas realizadas en el 2012 a miembros del movimiento de docentes conocido como “Carpa Blanca”.

En síntesis, durante el desarrollo del trabajo de campo estuve interesada en conocer la historia de la EN y las trayectorias laborales de los docente que allí trabajan. Mis mayores esfuerzos se volcaron en el acceso a la EN y en el establecimiento de vínculos con los docentes. Fue un miembro de la AMM quien me presentó no sólo a los directivos del nivel secundario sino a la del primario y me acompañó en un recorrido por todo el establecimiento. Luego de conseguir la autorización para visitar la EN, la relación con los docentes estuvo siempre mediada por los directivos, quienes interpretaron que “investigar” consistía en una *observación no participativa* de las situaciones áulicas y es bajo esa denominación que participe de las clases. Sin embargo, intenté establecer otras relaciones con los docentes en la sala de profesores pero sin mucho éxito. Siempre estaban ocupados en leer algún texto, corregir alguna tarea de los alumnos o en mirar sus celulares. En pocas ocasiones pude tener una conversación extendida, generalmente estaba limitada a los 10 minutos de recreo. En esas interacciones surgió la idea de acompañar a los profesores durante el desarrollo de alguna clase y anoté los días y horarios de quienes estaban dispuestos. Mis visitas se interrumpieron cuando el directivo que acompañaba mi trabajo sacó licencia para realizar los trámites requeridos para su jubilación y quien se hizo cargo provisoriamente de la dirección prefirió esperar el término de su suplencia. No volví más a la EN pero seguí viajando a Montecarlo para reunirme con las docentes de la AMM.

4. Presentación de los capítulos

La tesis se organizó en 4 capítulos, cada uno aborda una dimensión analítica que considero relevante para comprender el ejercicio docente en la EN. En el primer capítulo, me detengo en los aspectos históricos de la institución y su vinculación con la construcción histórica de Montecarlo por parte de un grupo de pobladores interesados

en la “memoria popular”. Como parte de esa historia reconstruyo una experiencia pedagógica (1986-1996) en la que se formaron algunos de los docentes más antiguos de la EN y que desarrollan actividades educativas y culturales desde la AMM. Esta experiencia se constituye en el punto de partida para interrogar acerca de las transformaciones en el campo laboral del docente que se exponen en el segundo capítulo, como el uso y distribución de las horas cátedras entre los docentes, el acceso a credenciales requeridas para la carrera docente, las exigencias institucionales de retención de alumnos y las posibilidades de producción de conocimientos escolares.

En el tercer capítulo, describo algunas situaciones vinculadas al trabajo docente en los primeros grados del nivel secundario de la EN, focalizando la mirada en las estrategias que utilizan los docentes para ‘aprovechar’ el tiempo destinado a *dar la clase* y cumplir con las exigencias institucionales.

En el último capítulo, abordo algunos sentidos de la *lucha docente* para comprender las tensiones entre las ideas del docente como intelectual del curriculum y como trabajador asalariado.

La construcción de cada capítulo intentará mostrar la imbricación entre los ‘aspectos pedagógicos’ y los ‘aspectos laborales’ del ejercicio de la docencia.

Capítulo 1:

La histórica Escuela Normal

La EN ofrece una formación escolar en tres niveles -primario, secundario y superior-. Por la cantidad de personas que transitan por sus instalaciones y por su valor histórico, es considerada un lugar de referencia en la zona. Se encuentra ubicada en la localidad de Montecarlo¹¹, provincia de Misiones, en la región noreste de la Argentina, que alberga a unos 24.338 habitantes, de los cuales el 77% es definido como población urbana y el restante 23% como población rural¹². En general, me referiré a las personas pertenecientes a la primera categoría en tanto habitantes del ejido urbano de la localidad.

Si tomamos en cuenta los 300 km sobre los que se extiende la Ruta Nacional 12 (RN12) para conectar la ciudad capital de Posadas (sur) con la ciudad turística de Puerto Iguazú (norte), Montecarlo se ubica casi a mitad del recorrido. Abarca una superficie de 958 km² que se extienden, casi por completo, desde la RN12 hasta la costa del río Paraná. Del otro lado del río se encuentran algunos poblados pertenecientes al vecino país de Paraguay.

Desde una visión de altura, se pueden identificar dos accesos a la localidad que se unen en la avenida “El Libertador”, que atraviesa gran parte del casco céntrico

11 A su vez, pertenece, junto a las localidades de Puerto Piray y Caragatay, al Departamento de Montecarlo, con un total poblacional de 36.745 habitantes. La localidad de Puerto Piray es uno de los poblados más antiguos de la zona y se constituyó en uno de los puertos más importantes del Alto Paraná. “La zona denominada Alto Paraná, que en Misiones se extiende desde la localidad de Corpus Christi hasta Puerto Iguazú y desde el río Paraná hasta las Sierras Centrales, comenzó a ser explotada a fines del siglo XIX para la extracción de yerba mate silvestre y de las especies maderables de mayor importancia” (Cebolla Badie y Gallero, 2016: 91). Actualmente, Puerto Piray, es un punto de enclave de una de las empresas forestoindustriales más importantes del país, cuestionada a nivel local con la contaminación ambiental y la explotación laboral. Caragatay, también se constituyó como un centro de tránsito para las actividades portuarias durante la primera mitad del siglo XX. Actualmente, es conocida como la “cuna del Che”, según reza un eslogan turístico en referencia a una corta residencia de Ernesto Guevara durante su infancia.

12 Instituto Nacional de Estadística y Censo (INDEC)-Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Los datos procesados fueron extraídos del Banco de Datos del Instituto Provincial de Estadística y Censo (IPEC).

compuesto por una zona comercial y administrativa, y otra denominada por algunos pobladores como el *viejo centro cívico*, donde se aprecia una gran Plaza, la Escuela de Frontera¹³, la AMM y la EN. Por esta zona del casco urbano transité durante mis visitas a Montecarlo y generalmente mis observaciones se refieren a ella.

Este capítulo tiene el propósito de presentar algunas consideraciones respecto de la construcción histórica de la EN a partir de, por un lado, la *Historia de Vida de Montecarlo*, entendida como espacio de construcción de un pasado de la comunidad que un grupo de pobladores locales realiza cotidianamente a través de prácticas y discursos inscriptos en ciertos lugares emblemáticos, entre ellos la EN y, por otro lado, de una experiencia pedagógica impulsada por un grupo de docentes que trabajaron en la EN en el decenio 1986-1996. Se trata de un Proyecto Piloto (PP) que alcanzó un importante reconocimiento en el ámbito educativo provincial y cuya reconstrucción, a partir de la memoria de los propios protagonistas, constituye el proceso mediante el cual fue posible interrogar y cuestionar el presente.

La construcción sobre la *Historia de Vida de Montecarlo* y la experiencia del PP, se realizó desde mi participación en actividades de la AMM, constituyéndose ella misma en parte de los lugares emblemáticos de Montecarlo.

1. La Asociación de Maestros de Montecarlo (AMM)

En el *viejo centro cívico* se encuentra el edificio de la AMM –una entidad gremial que nació en 1957– construido con fondos nacionales en un terreno donado por la Municipalidad e inaugurado en 1974. En él, se reúnen semanalmente algunos miembros de la Comisión Directiva para tratar temas administrativos y organizar eventos comunitarios. El espacio también es utilizado por personas ajenas a la AMM, ya que el aporte de los socios no resulta suficiente para el mantenimiento edilicio, ofreciendo el alquiler de los salones para la realización de actividades variadas (clases de baile, gimnasia, cursos, celebraciones, reuniones religiosas, políticas y culturales). Si bien el hecho de compartir el espacio físico con otras organizaciones (sindicato docente,

13 Escuela de Fronteras N.º 607 (nivel primario), ex Escuela Nacional N.º 132, inaugurada en 1922.

gobierno escolar, programas municipales, entre otras) permite estrechar vínculos de trabajo cooperativo que posibilitan sostener el espacio comunitario de la AMM, sus miembros se encuentran en una lucha constante por mantener la independencia política o de permanecer al margen de las adhesiones políticas partidarias, lo que convierte a la AMM en un espacio de resistencia. Una anécdota contada por un integrante de la comisión directiva explica que en 1987, fueron tratados como *loquitos* por parte de las autoridades educativas provinciales al enterarse que estaban organizando un evento de intercambio:

Fue el primer encuentro latinoamericano para la integración de las culturas donde vinieron delegaciones de México, Nicaragua, Brasil y muchas provincias del país. Fuimos precursores de esas discusiones que se produjeron después, del famoso Mercosur (entrevista a miembro de la Comisión Directiva de la AMM, 28/04/17).

El sentido fundacional de la AMM estuvo ligado a la ‘integración social’. Para finales de la década de 1950, Montecarlo se estaba transformando en un centro urbano de referencia para las colonias vecinas distribuidas en suelo argentino, paraguayo y brasilero y un destino para muchos docentes egresados de las grandes ciudades de Argentina, especialmente Paraná, donde se encontraba una de las más importantes instituciones de formación de maestros del país. En ese contexto, hubo que incorporar a la vida social de Montecarlo a los docentes que llegaban de otros lugares. Es ese el sentido con que nace la AMM, como una entidad gremial conformada por docentes provenientes de otras provincias y que se sentían ‘afuera’ de la vida social de Montecarlo.

Muchos docentes que venían de otras provincias como Entre Ríos o Santa Fe permanecían un año y luego se volvían porque no se habituaban a la vida rural misionera, los que más perduraron fue porque tuvieron la suerte de incorporarse a algún trabajo en Posadas, ya que la vida en la ciudad era mucho más aceptable para ellos que el pueblo. En ese tiempo no había caminos asfaltados, los caminos eran de tierra, los

puentes de madera y cuando llovía no transitaban los ómnibus ya que los puentes se cubrían de agua porque eran bajos. La mayoría de esos docentes trabajaban en alguna de las escuelas primarias nacionales de la zona.

2. Las Jornadas de Historia de Vida de Montecarlo

Uno de los eventos realizados en la AMM son las *Jornadas de Historia de vida de Montecarlo y de la región* (JHV) organizada por la Agrupación Fundadores en articulación con la Dirección de Cultura Municipal. La JHV se realiza con el objetivo de “recuperar la memoria popular oral y escrita”. Una vez al año, algunas personas de la comunidad presentan, frente a un público, el relato histórico sobre la vida de una persona, organización, institución o evento de la comunidad. Al año siguiente, las distintas historias de vida se editan y se publican en un libro¹⁴ que se distribuye en las escuelas y bibliotecas de la zona¹⁵ o son vendidos a particulares.

Además de los trabajos presentados en las JHV, cada volumen contiene un anexo con los discursos pronunciados en los actos públicos que se realizan anualmente en conmemoración a un nuevo aniversario de Montecarlo. Otros escritos de interés pueden ser incorporados durante el proceso de edición, por ejemplo, el reconocimiento a alguna persona de la comunidad fallecida recientemente.

Desde la presentación del primer volumen en el 2001, son más de trecientos los trabajos publicados por autores locales o extranjeros que participan con su relato en la construcción de la “comunidad imaginada” (Anderson, 1993) de Montecarlo. Entre los escritores hay quienes presentan biografías, experiencias, reflexiones, poemas o inventarios, generalmente orientados por un triple sentido historiográfico: como un ‘legado’ para las nuevas generaciones, como un aporte a las investigaciones sobre la historia regional y como un espacio de construcción de una idea de comunidad. En esta tesis, las JHV y sus publicaciones son entendidas como un espacio de construcción de

14 Por ejemplo, a principios de mayo del 2017, asistí a la *16° Jornada de Historias de Vida de Montecarlo y de la Región*, cuyos trabajos fueron publicados en el volumen N.º 12.

15 La agrupación Fundadores consiguió que el Municipio compré 50 ejemplares de cada edición para su distribución en los centros educativos.

una historia común en la que es posible identificar y analizar los conflictos, los acuerdos y las relaciones establecidas entre distintos sectores y actores de la comunidad. En otras palabras, se trata de “individuos y grupos en interacción con otros, agentes activos que recuerdan, y a menudo intentan transmitir y aun imponer sentidos del pasado a otros” (Jelin, 2002, p. 33).

2.1 Los Fundadores

La Agrupación Fundadores¹⁶ se creó en 1998 con el objetivo de trabajar en la recuperación de la memoria popular, oral y escrita, sobre los hechos y experiencias acontecidos antes, durante y después del 4 de mayo de 1920, fecha de la fundación oficial de Montecarlo acordada en 1945 por los denominados *pioneros* o ‘inmigrantes alemanes’.

Según se escribe en la presentación de los libros de HV, la iniciativa surge para “desmitificar algunas ideas o preconceptos arraigados en la comunidad como ciertas” y que refieren a las disputas en torno a la inclusión de determinados grupos sociales “olvidados” en la historia oficial. Si bien esta cuestión merecería una investigación más profunda, en la Plazoleta Fundadores se encuentra una escultura¹⁷ con la siguiente inscripción: “Esta plazoleta es en homenaje a los pueblos originarios, a la mujer pionera y a los criollos, mudos protagonistas de nuestra historia”. El reconocimiento público sobre qué grupos sociales conforman a la comunidad de Montecarlo y cómo son denominados se vincula con las ideas que los pobladores tienen sobre el proceso de colonización que caracterizó los orígenes de la comunidad y que podemos encontrarlas, en parte, en las páginas de las HV.

Sin embargo, esas ideas existen porque las personas necesitan recordar ciertas experiencias del pasado para comprender cómo son definidas por las estructuras sociales del presente y, de esta manera, saber qué identidades podrán construir (se). En

¹⁶ Integrada por un Presidente, un Secretario, un Tesorero, 5 vocales y un número variable de colaboradores o asesores.

¹⁷ Placa colocada en la Plazoleta Fundadores, ubicada en la intersección de la Avenida Oscar Darú y calle Los Lapachos, por parte de la Municipalidad de Montecarlo en el año 2010, en conmemoración al 90° Aniversario de Montecarlo.

el caso bajo estudio, las categorías usadas en la comunidad como ‘fundadores’, ‘pioneros’, ‘inmigrantes’, ‘criollos’, ‘indígenas’, ‘mujeres’, se encuentran vinculadas con acontecimientos del pasado y, por ello, expresan los diversos sentidos a ellas asociados. Por ejemplo, uno de los miembros de la AMM me contó que no se sentía interpelado por la exaltación de la figura de los pioneros o fundadores ya que “*antes de la llegada de los pioneros a la región, ya existía una población indígena y también muchos inmigrantes paraguayos*”. Desde este cuestionamiento, se entiende que los inmigrantes europeos y sus descendientes se incluyeron en una sociedad ya conformada o, por el contrario, que formaron una nueva comunidad que ‘absorbió’ a la ya existente.

2.2 La ‘historia oficial’

La ‘historia oficial’ de Misiones, la que se enseña en las escuelas, surge a finales de la década de 1930 con la creación de la Junta de Estudios Históricos de Misiones formado por un conjunto de profesionales que compartieron el interés por la construcción de un relato sobre el pasado de la provincia “que sirviera a los fines políticos de la época: la intención de lograr un cambio en la condición institucional del Territorio Nacional de Misiones” (Jaquet, 2001). La ‘historia oficial’ se construyó en base a una “matriz historiográfica misionera” con el objetivo de justificar el proyecto de provincialización que, a principios de la década de 1950, impulsaba una élite gobernante concentrada en lo que hoy conocemos como la capital de la provincia de Misiones. El deseo de ampliación de los márgenes de la autonomía política respecto del gobierno nacional encontró su realización gracias al uso del pasado, especialmente “en la reivindicación de los guaraníes como elemento humano autóctono, las Misiones Jesuíticas como una experiencia civilizatoria y la figura de Andrés Guacurarí como defensor del suelo misionero” (Jaquet, 2001, p. 101). La ‘historia oficial’ no reconocía a los inmigrantes de origen europeo, lo que generó disputas en torno a los sentidos atribuidos al proceso de colonización que indudablemente había acontecido en suelo Misionero.

La actualización de esa ‘historia oficial’ forma parte del proyecto de construcción de hegemonía del actual partido político –*La Renovación*– que gobierna la provincia de Misiones hace más de 15 años. Según Ebenau y Jaume (2017), “el FR [Frente Renovador de la Concordia Social] fue desarrollando una política cultural centrada en la exaltación del héroe de las luchas independentistas y por la soberanía de Misiones: el indígena guaraní Andrés Guacurarí” (p. 80) que se expresa en la instauración de celebraciones, construcción de monumentos y enunciación en los discursos académicos, políticos y escolares en torno a la figura del prócer “Andresito”¹⁸.

Las JHV constituyen un aporte a los estudios sobre la historia regional, incorporando algunas voces ignoradas en esa ‘historia oficial’ y que constituyen elementos indispensables para comprender el desarrollo de muchas ciudades y pueblos que forman parte del territorio administrado por el gobierno provincial.

En una de las JHV a la que asistí, la presentadora explicó que el sentido del evento se vincula con diferentes formas de construir la historia y que la Agrupación Fundadores intenta hacer visible esas diferencias incorporando, desde sus inicios, procesos que se encontraban invisibilizados como el rol de la mujer, el rol del criollo y el rol de los indígenas en la construcción de la historia local.

Las HV, publicadas en los distintos volúmenes, refieren a personas o familias, instituciones u organizaciones, experiencias o vivencias que se consideran relevantes para el desarrollo social, político, económico y educativo de la ciudad de Montecarlo.

La ‘historia oficial’ de Montecarlo comienza con las hazañas de un grupo de vecinos que en 1945 institucionalizaron el 4 de mayo de 1920 como el día de la fundación de Montecarlo en conmemoración a las familias alemanas o alemanas brasileñas que, por intermedio del colonizador Carlos Culmey¹⁹ y el Pastor jesuita Max Von Lassberg, se instalaron en la zona para construir una nueva colonia. Este periodo fundacional abarca

18 En I. Rodríguez (2016) se puede encontrar un recorrido histórico sobre las reglamentaciones escolares respecto a la “causa provincialista y de Andresito”.

19 En los relatos de las HV, Carlos Culmey aparece como una figura de tipo heroica: “experto en colonización llegó al Alto Paraná para aplicar sus conocimientos”, “portador de un ideario de formar colectividades socialmente organizadas”, “estableció los criterios de colonización en los Montes de Don Carlos”. Según la biografía presentada en el volumen 7, Carlos Culmey nació en 1879 en Neuwied, Alemania, realizó estudios de ingeniería civil y se casó con Luise Von Michaelis, perteneciente a la antigua nobleza alemana. Se instaló en Brasil y participó en diversas acciones de colonización junto al Padre Max Von Lassberg.

las primeras décadas del siglo XX, cuando muchos de estos recién llegados dejaban su Europa natal sumida en la Guerra y partían a un largo viaje en busca de una mejor vida.

Para mediados del siglo XX, Montecarlo se constituyó como una comunidad con un alto desarrollo tecnológico y empresarial, que se orientaba a la creación de organizaciones educativas, deportivas, culturales y laborales, alcanzando un reconocimiento en toda la provincia y llegó a constituirse en un centro de atracción para profesionales formados en distintas ciudades del país²⁰. Las HV narran acontecimientos que ocurren alrededor de la vida de comerciantes, médicos, docentes o cualquier otra persona que haya ‘servido’ a la comunidad o se haya desempeñado como empleado en las cooperativas, empresas o chacras locales. Generalmente, los autores de cada historia tienen o tuvieron una relación de vecindad, amistad o parentesco con el protagonista de la misma. Por ejemplo, algunas historias son narradas por descendientes de los llamados ‘pioneros’. En los volúmenes consultados, muchas biografías incluyen un árbol genealógico y la alusión a los ‘antepasados europeos’, como es el caso de la mayoría de los miembros de Fundadores.

3. Las divisiones sociales y el nacimiento de la Escuela Normal

La idea de Fundación asociada a los inmigrantes europeos se consolidó en toda la comunidad y se expresó con el uso de las categorías sociales de *gringos* y *negros*. Los *gringos* aludían a los nuevos habitantes que a principios del siglo XX fueron registrados por el Estado argentino y autorizados a poblar su territorio. Querían olvidar algunos aspectos conflictivos de las sociedades a las que pertenecían y restituir otros que consideraban ‘buenos/mejores’ para la vida. Si bien no profundizaremos en los diferentes aspectos de la colonización, resulta adecuado subrayar que los recién llegados lograron reconstituir sus comunidades, se adscribieron a la categoría creada por el Estado para ellos, transformaron su sentido y se la apropiaron: los ‘inmigrantes/europeos’ eran ahora los ‘colonos’.

²⁰ En ese momento, Montecarlo se destacaba por su desarrollo urbanístico: tenía una avenida pavimentada, luz eléctrica, y naranjales que decoraban sus calles, fue la capital nacional de la citricultura.

Gallero (2008) estudió la colonización en la provincia de Misiones y refiere a estos procesos como el establecimiento de campesinos agricultores, conocidos como inmigrantes, que venían, a finales del siglo XIX, de diferentes países europeos, a ocupar las tierras del entonces Territorio Nacional. Se trata de una “acción planificada, ya sea por el Estado o por una empresa particular, que tiene por objeto la ocupación y el cultivo de la tierra por parte del colono” (Gallero, 2008, p. 64).

Abínzano (1985) advierte que los “gringos” no venían a integrarse sino a formar una nueva comunidad en una zona ocupada por “nativos”. Ambos interactuando en el territorio soberano del Estado Nación argentino, que se encontraba en proceso de expansión y consolidación.

Montecarlo fue parte de una colonización privada²¹ impulsada por la empresa dirigida por Carlos Culmey que convocó, en un primer momento, a familias de colonos alemanes que residían en las colonias de Río Grande do Sul, Brasil. Según Gallero (2008), “las colonias de Puerto Rico, Montecarlo y Eldorado²² fueron vistas por mucho tiempo como asentamientos destinados a los colonos alemanes y sus descendientes” (p. 74), que se desempeñaron en actividades vinculadas a la extracción de yerba mate y madera.

Más allá de las definiciones oficiales de la época de un “vacío poblacional”, la colonización privada avanzó en la apropiación de tierras ocupadas por “criollos”²³, quienes fueron empleados como mano de obra en las actividades productivas de tipo capitalista basadas en las explotaciones familiares de los colonos (Abínzano, 1985).

21 Según Abínzano (1985) la colonización privada se diferencia de la que se realizó sobre tierras del Estado impulsada por una administración provincial y nacional. La colonización privada (1919-1947), en cambio, se efectuó en tierras particulares adquiridas por empresas privadas. Surgió en el Alto Paraná con una producción orientada hacia el mercado, con un elevado número de mano de obra asalariada y uso de tecnología superior a la del proyecto oficial. La forma de asentamiento fue el sistema lineal, y se caracterizó por el desarrollo de un sistema cooperativo.

22 A 25 km de Montecarlo, se encuentra Eldorado, uno de los centros urbanos de mayor importancia de la provincia con un total poblacional que triplica el de Montecarlo. En esta ciudad se encuentran algunas de las oficinas que funcionan como sede de los organismos públicos encargados del control y gestión de la educación provincial. Muchos docentes que trabajan en las escuelas de Montecarlo se trasladan cotidianamente a esta ciudad por asuntos administrativos, laborales o habitacionales.

23 “En un primer momento se designó como criollo a todo aquel que no fuera descendiente de europeo, luego se los denominó nativos (generando confusión con los indígenas) y más tarde se identificó como tales a los trabajadores rurales, en su mayoría paraguayos, que cruzaron el río Paraná para trabajar como peones y se caracterizaban por ser mestizos” (Gallero, 2013, p. 4).

El malestar generado por el conflicto entre distintos grupos sociales que habitaban un mismo lugar, con un acceso desigual a los recursos comunes, es reforzado por el uso de las categorías de ‘gringo/colono/productor’ y ‘negro/pobre/tarefero’.

Existen varios estudios que indagan sobre las clasificaciones sociales a partir de una matriz racial. Aníbal Quijano (2014), por ejemplo, refiere a la clasificación racial/étnica de la población del mundo y su imposición por la colonialidad entendida como elemento constitutivo del patrón mundial de poder capitalista que se origina y mundializa a partir de América²⁴ y opera en todos los ámbitos de la experiencia cotidiana. Dicho patrón incorpora una concepción de la humanidad en la que “la población del mundo se diferencia en inferiores y superiores, irracionales y racionales, primitivos y civilizados, tradicionales y modernos” (p. 287). Con este aporte quiero resaltar dos aspectos. En primer lugar, que los grupos sociales categorizados como ‘gringos’ y ‘negros’ – más adelante ‘radicales’ y ‘peronistas’, ‘ricos’ y ‘pobres’ – son heterogéneos, discontinuos y conflictivos y su articulación es, por lo tanto, heterogénea, discontinua y conflictiva (Quijano, 2014). En segundo lugar, los procesos de clasificación social adquieren su sentido y su fuerza al expresar el conflicto en torno a la explotación/dominación de las sociedades capitalistas.

A modo de hipótesis, la ‘herramienta’ del Estado que resultó ser efectiva para la creación, reproducción y ordenamiento de las categorías sociales disponibles podía, al mismo tiempo, ser efectiva para transformarlas en favor de la vida que consideraban ‘buena/mejor’. La escuela fue una herramienta eficaz para generar acuerdos, establecer los alcances de la comunalidad, mantener las alianzas y evitar las guerras, debido a su poder de crear “lazos imaginarios” entre las personas. Así, el avance del Estado hacia todos los rincones del territorio se hizo efectivo a través de la educación escolarizada destinada a crear valores y creencias comunes entre los habitantes de su territorio.

Gallero (2013) estudió los procesos de colonización privada a través del caso de Puerto Rico, una localidad cercana a Montecarlo, reconociendo las situaciones de desigualdad social producidas por la situación de quienes poseían las tierras –los colonos– y quienes ocupaban para vivir una porción de esas tierras a cambio de trabajo

²⁴ “Con la constitución de América (Latina), en el mismo momento y en el mismo movimiento histórico, el emergente poder capitalista se hace mundial” (Quijano, 2014. p. 286)

para el propietario –los criollos–: “Fue así, que la colonización puso en contacto a estos dos grupos, la cual no se produjo en un vacío ideológico, sino que cada grupo tenía su propio capital social y cultural y sus convicciones morales” (p. 8).

Considero a la escuela con un papel protagónico en el estudio y en el entendimiento de los conflictos acontecidos por el uso de tales categorías. Esto es así, debido a la concepción acerca de la escuela como el lugar de encuentro entre el Estado, las clases dominantes y las clases subalternas, tal como lo definen Ezpeleta y Rockwell (1983). El interés del Estado y las clases dominantes es potenciar la dominación a través de la reproducción de las clases subalternas en tanto subalternas; el de éstas, en cambio, se orienta a obtener mejores condiciones de vida. En este juego de intereses, el “Estado” encuentra su consolidación en el terreno de los “sentidos compartidos”, por eso la educación es instrumento para la acción y para el poder político. Las autoras sostienen que, en ese encuentro, las clases subalternas no constituyen un elemento pasivo y “adiestrado” del sistema, sino que se “apropian” de los contenidos educativos dando lugar a relaciones de confrontación, alianzas y luchas. Esas relaciones entre el Estado y las clases que tiene lugar en la Escuela “toma diferentes formas, se define y redefine permanentemente según las cuestiones que en cada período y lugar se disputan” (p. 3). Los aportes de estas autoras fueron cruciales para la definición de los procesos educativos escolares que se caracterizan por la heterogeneidad y sólo cobran sus sentidos en la historia de esa escuela, de ese poblado, de esas personas que se involucran en un juego de construcción y negociación cotidiana.

No podemos hablar de la *Historia de Vida de Montecarlo* si no hablamos de la EN que nace como una ‘herramienta’ para dar respuestas a los conflictos entre *gringos* y *negros* reforzando una idea de “comunidad” y favoreciendo el arraigo de las personas a ese lugar. Considero el nacimiento de la EN como un proceso caracterizado por la necesidad de las personas de hacer frente a los conflictos generados por las divisiones sociales entre *gringos* y *negros*. Se intentó construir desde la EN la articulación de diferentes “nosotros” que no separe a los grupos ya constituidos, sino que posibilite la convergencia, en el sentido utilizado por Miguel Bartolomé (2006) cuando habla de frontera.

4. La Escuela Normal y la formación pedagógica

Según J. Rodríguez (2010) la EN surgió en 1954 como Instituto Adscripto N°43, dependiente en sus aspectos administrativos, legales y pedagógicos del Colegio Nacional “Martín de Moussy” de la ciudad de Posadas como una de las primeras escuelas secundaria con ciclo de magisterio; es decir, con la finalidad de formar maestros que enseñen en las escuelas primarias. En sus inicios, esa formación se realizaba durante el tránsito por la escolaridad secundaria, luego pasó a ser parte de un ciclo superior con dos años de duración y, en la actualidad, constituye una carrera de nivel superior con una duración de cuatro años.

A principios de la década de 1950, un grupo de profesionales que residían en Montecarlo se organizaron para gestionar la creación de una escuela secundaria que, al principio, funcionó con el trabajo ad-honorem en un edificio municipal y en una casa alquilada. Hasta ese momento, Montecarlo no contaba con educación secundaria y pocos jóvenes tenían la posibilidad de trasladarse a la capital provincial para acceder a ella.

En 1958, los trámites realizados por el director y el representante legal resultaron en la creación oficial de la EN²⁵ y los profesores comenzaron a recibir un sueldo por parte del gobierno provincial.

Al año siguiente, egresó la primera promoción de maestros normales de la provincia, cuyas prácticas de residencia se realizaron en la Escuela provincial N.º 254.

Una particularidad de las Escuelas Normales es que, a pesar de las transformaciones sustanciales que sufrieron a lo largo del tiempo, siguen manteniendo, como parte de su identidad, al nivel secundario, aunque distanciado de los niveles primarios y superior, al menos así ocurrió en la EN.

Durante la década de 1960, la EN sufrió transformaciones en su estructura y organización, con la creación del Departamento de Aplicación (DA), que nació como un

25 En 1958 se habilitó el 4º año en Montecarlo, posibilitando la continuación de los estudios a los alumnos que ya habían cursado los tres primeros años cubiertos por los profesionales que se encontraban trabajando ad-honorem y sin disponibilidad horaria para cubrir nuevas asignaturas.

lugar para las prácticas de residencia e investigación de los futuros maestros. Por ese entonces, la formación pedagógica formaba parte del curriculum del nivel secundario de escolaridad, lo que posibilitaba que sus egresados pudieran ejercer la docencia en el nivel primario.

Además, en los primeros años de la década de 1960 se llevó adelante la construcción del edificio escolar en los lotes comprados unos años antes por la Cooperadora escolar y luego cedidos al recientemente creado Consejo General de Educación²⁶ (CGE).

En estos años surgieron las Instituciones de Formación Docente para el nivel secundario²⁷. A mediados de la década de 1960, existían dos instituciones formadoras de profesores secundarios en la provincia: el Instituto Superior del Profesorado Antonio Ruiz de Montoya (ISPARM), católico y de gestión privada y el Instituto Superior del Profesorado (ISP), laico y de gestión estatal. En las escuelas, los docentes debatían acerca de la impronta formativa de cada institución.

La formación pedagógica de la EN, que habilitaba a sus egresados a desempeñarse como maestros en escuelas primarias, se separó de la escolaridad secundaria en 1971 con la creación de la carrera de nivel superior del Profesorado Elemental de Enseñanza Primaria, de dos años de duración²⁸ y la EN pasó a denominarse como “Escuela Normal Superior”.

4.1 El Departamento de Aplicación (DA)

Con la finalización de la construcción del edificio propio, nació, en 1966, el DA, respondiendo a la tradición de las Escuelas Normales nacionales que se crearon a fines del siglo XIX, con el objetivo de “brindar un espacio de experimentación y práctica a

26 Como parte del proceso de organización legal y jurídica de la provincia de Misiones, en 1958 se sancionó la Constitución Provincial en la cual se decretó la creación del Consejo General de Educación como un ente autónomo para organizar y dirigir los asuntos administrativos y técnicos de la educación primaria, media, técnica y especial. El Poder Ejecutivo y la Legislatura Provincial nombrarán, por el plazo de cuatro años, a un Presidente y cuatro vocales.

27 El Instituto Superior del Profesorado Antonio Ruiz de Montoya, de carácter confesional, se creó en 1960, y el Instituto del Profesorado de la Provincia de Misiones, de carácter laico, se creó en 1961 y funcionó hasta 1973 al integrarse a la recientemente creada Universidad Nacional de Misiones (UNaM).

28 “La transformación nacional de la Formación Docente del nivel primario comenzó en 1968 pasando al Nivel Terciario del Sistema Educativo. Las antiguas Escuelas Normales modificaron sus orientaciones hacia bachilleratos especializados” (De Haro et al., 2013, p. 54)

los futuros maestros, articulando con la formación teórica” (Colectivo docente, 2017, p. 44).

En el volumen 12 de HV, el plantel docente del DA recuerda el trabajo ad honorem de los profesores durante el primer año y el espacio compartido con el nivel secundario. La planta funcional estuvo compuesta por una regente organizadora, una profesora de actividades prácticas y siete maestras distribuidas en cada uno de los siete años que conforman la escolaridad primaria. Este plantel se encargó de la búsqueda de alumnos a través de una convocatoria a las familias que enviaban a sus hijos a la Escuela de Frontera y que contaba con una numerosa matrícula. A finales de 1966, egresaron poco más de diez alumnos del 7º grado y alrededor de 20 maestros que habían realizado sus prácticas en el nivel primario.

El DA (nivel primario) funcionó en el mismo edificio que el nivel secundario y, los docentes del primero trabajaron durante un año ad-honorem:

El Sr. Santiago manifiesta que la inspectora se comunicó telefónicamente con él en el día de hoy expresándole que es de interés de la Superioridad que los Departamentos de Aplicación comiencen a funcionar el próximo lunes seis de junio con la colaboración desinteresada de los maestros inscriptos por cuanto se carece de la partida presupuestaria específica (Acta N°1, citado en Colectivo docente, 2017, p. 45).

Quienes que no querían aceptar el cargo tenían que renunciar a la lista de valoración y quienes aceptaban las condiciones de contratación tenían que declararlo por escrito y ponerse a las órdenes de la regente organizadora. Se anotaron 6 maestras que, junto a la regente, salieron en búsqueda de alumnos para las experimentaciones pedagógicas de los maestros en formación. Con el pasar de los años, la EN se transformó en “un centro de investigación social y cultural de mucho impacto en la comunidad y en la provincia” (Colectivo docente, 2017, p. 46)

La presentación de la HV del DA, estuvo a cargo de su plantel docente y en varias oportunidades escuché que discutían sobre quién hablaría ante el público. El día del evento, la palabra circuló entre varias maestras que recordaron situaciones y experiencias compartidas. En un momento, una de las autoras se detuvo en la fotografía de la antigua escuela normal proyectada en una lámina blanca:

¡Miren esto! la gente que fue hace mucho tiempo a la Escuela Normal se acordará. Entrábamos desde la calle, bajábamos las escaleras, acá estaba el mástil y había un patio, ese inmenso patio que hoy ya no existe. Cuando la secundaria se fue al nuevo edificio nos quedó todo ese espacio antiguo que amamos muchísimo y que mezquinamos y que defendemos a muerte.

A partir de 1993, el nivel secundario se mudó a un nuevo edificio posibilitando el crecimiento de la matrícula y la apertura de nuevos grados. Actualmente, el DA posee dos secciones de cada grado, distribuidos en dos turnos. Además de la regente y de los maestros de grado, la planta funcional se amplió con profesores de educación física, de tecnología, de educación musical, de educación plástica y el personal de servicio para cada uno de los turnos. El único espacio institucional que comparte con el nivel medio es el playón deportivo.

4.2 La Intervención Militar

El edificio del DA fue declarado por el Municipio de Montecarlo como Patrimonio Histórico y Cultural y su patio interno fue denominado como Patio de la Memoria (ordenanza N.º 047/2017) en referencia a la intervención que sufrió la EN con el Golpe de Estado de 1976.

J. Rodríguez (2010) caracteriza los primeros años de la década de 1970 en Montecarlo como signado por una fuerte actividad “extra-escolar” por parte de la comunidad educativa, por la influencia de las ideas pedagógicas de Paulo Freire en los

educadores, por la movilización estudiantil y la organización de los Encuentros de Estudiantes Secundarios, las Asambleas o el Centro de Estudiantes y por las publicaciones de una Revista escolar. Es decir, la EN se constituyó como participante y militante en los procesos sociopolíticos de la comunidad. Entre los habitantes más conservadores se afianzó la idea de que era un centro de formación de “guerrilleros”; para los docentes era una escuela “revolucionaria” con una producción intelectual e ideológica de reconocimiento en la región.

El 24 de marzo de 1975, Lucio se incorporó al plantel docente de la EN para cubrir las horas de geografía que habían quedado vacantes. Años más tarde asumiría como director e impulsaría un proyecto pedagógico que se presentó para la comunidad educativa como portadora de las ideas que caracterizaron a la EN en el período anterior a la dictadura cívico-militar.

Un año después del ingreso de Lucio a la Escuela Normal se produjo el Golpe cívico militar en la Argentina y la EN sufrió una intervención que suspendió su proyecto pedagógico. El consecuente sufrimiento social modificó “las redes simbólicas (en especial aquellas asociadas con la ley, el colectivo y la espiritualidad) e imaginarias (autoridad, nación, religión) que le dan sustento a la vida social” (Ortega, 2008, p. 28).

En su estudio sobre las políticas educativas implementadas durante la última dictadura cívico-militar en la Argentina, J. Rodríguez (2010) analiza la experiencia de la EN y describe dos tipos de mecanismos que operaron luego del Golpe. Por un lado, los orientados a la represión por medio de la intervención institucional, como las cesantías, el reemplazo de docentes, la censura y autocensura, la vigilancia, el control y las sanciones. Por otro lado, los formulados en las políticas educativas tendientes a generar, “pautar, instaurar, producir, promocionar otras ideas, relaciones y prácticas sociales, políticas y pedagógicas (...) acordes, subsidiarias y funcionales a la construcción hegemónica neoliberal iniciada y, finalmente, consolidada durante los años 90” (p.

237)²⁹. Como ejemplo de estos mecanismos generadores, el autor menciona a las actividades de denuncia, delación y desconfianza, y al aislamiento y la despolitización.

La intervención militar en la EN, como hecho histórico, forma parte de la HV de Montecarlo que es recordada desde el DA como un intento de destrucción de la EN por parte de ciertos sectores sociales que la veían como un lugar de amenaza y peligro.

4.3 Las demandas de reforma curricular

La década de 1970 fue trágica para muchas regiones del cono Sur de América Latina debido a la instalación de regímenes militares en el control político de los distintos países. Para Svampa (2005) estos procesos formaron parte del “nuevo orden” impulsado por el proyecto neoliberal orientado a exterminar y disciplinar a los sectores sociales movilizados y a realizar una reestructuración económica y social que se concretó en el quiebre del Estado Social en su forma Nacional Popular a través del desmantelamiento de las instituciones y de las modificaciones en sus marcos regulatorios. La autora menciona que, con el retorno a la vida democrática, se hizo visible una situación crítica en la sociedad argentina caracterizada por el incremento de la deuda externa, la inflación, la pauperización y, a finales de la década de 1980, los episodios hiperinflacionarios. En ese contexto, la “salida neoliberal” fue la que ganó mayor adhesión y se tradujo en la creación de un programa de reformas estructurales que se implementaron con mayor fuerza durante la década de 1990.

En Argentina y en otros países de la región, las políticas sociales sustentadas en el proyecto neoliberal redundaron en un significativo aumento de la pobreza y de la exclusión social como efectos de la precarización de las condiciones de trabajo y la redistribución regresiva de la riqueza (Giménez, 2000). En materia educativa, se incorporó como un nuevo actor al ente financiador con la idea de “ayuda económica” y con un sesgo economicista: “así en educación se identifica sistema educativo con

²⁹ El autor entiende que la dictadura argentina de 1976-1983 constituye una fase y un momento de institucionalización del proceso de construcción hegemónica neoliberal: “(...) No constituyó en sí misma una meta final, sino la condición histórica necesaria y el soporte para las transformaciones económicas, institucionales, sociopolíticas y culturales sobre las que se basó el futuro orden hegemónico” (Rodríguez, 2010, p. 38).

sistema de mercado, escuela con empresa, padres con demandantes, aprendizaje con producto, etc.” (Giménez, 2000, p.32).

En ese contexto, aconteció una transformación sustancial en la estructura del sistema educativo nacional a partir del “traspaso” de sus servicios a las provincias. Es decir, las escuelas organizadas, financiadas y evaluadas por organismos de injerencia nacional pasaron a manos de las administraciones provinciales. Según De Haro et al. (2013), en Misiones el proceso de traspaso se concretó con un proyecto pedagógico autónomo y modernizante de la estructura curricular, en cuyo marco se promulgó la primera normativa legal para regular la educación (Ley 986/78). Además, predominó un “discurso científico-técnico laico y modernizante” que se contrapuso a las “tendencias más conservadoras y confesionales”. Dicho discurso predominante fue sustentado por equipos de profesionales dependientes de la Subsecretaría de Educación, quienes “ejercieron el poder en la toma de decisiones políticas y curriculares desde una perspectiva local” (p. 10).

Desde 1968, esos profesionales formaron parte de la Oficina Técnica de Asesoramiento en Planificación de la Educación que englobó a las secciones de Estadística, de Planeamiento (con oficinas de Educación, de Arquitectura y Técnico-financiero) y de Investigación y Control de Gestión. En 1977, la Oficina se transfirió a la Subsecretaría de Educación y se integró en un organismo único: la Dirección General de Investigación Educativa y Cultural. Allí se crearon los Programas de “Mejoramiento Curricular” y de “Perfeccionamiento Docente Institucional” (Zoppi y Dubovitzky, 2008, p. 26).

Los Programas se basaron en la idea de que la mejora curricular³⁰ y el perfeccionamiento docente constituyen dos aspectos de un mismo proceso y que la investigación educativa es la principal herramienta para concretar las adecuaciones curriculares de acuerdo con las necesidades educativas de cada comunidad. A tono con esas ideas, el sistema educativo dejaba de pensarse como un homogéneo para dar paso a la existencia de distintos tipos y modalidades de enseñanza media y superior.

30 Es decir, una nueva formulación sobre qué, cómo y cuándo enseñar que derive en una superación de la propuesta curricular vigente en la medida en que genere aprendizajes significativos en los alumnos.

Zoppi y Dubovitsky (2008) cuentan que los Equipos Técnicos de los Programas incorporaron a docentes en ejercicio, directores y supervisores. Esto constituyó una idea superadora en la forma de organización del sistema educativo porque los mismos funcionarios del CGE y del Ministerio de Educación eran maestros y profesores que pertenecían a distintas escuelas de la Provincia.

Luego del Golpe de 1976, el Equipo entró en un periodo de dos años de inactividad hasta que en 1978 encontró la manera de recuperar aquellas ideas programáticas en la elaboración del Diseño Curricular Jurisdiccional, aprovechando las incertidumbres generadas por el proceso de transferencias de los servicios educativos a las provincias. Así, realizaron Seminarios y Talleres en contraposición a los Cursos a cargo de especialistas. La propuesta consideró que el perfeccionamiento docente debía ser gratuito y utilizar los recursos de las escuelas. Es decir, que se opuso “al modelo privatista de obtención de titulaciones y certificaciones orientado al crecimiento de la competitividad individual que se desarrolla hoy como dominante en nuestra sociedad” (Zoppi y Dubovitsky, 2008, p.64).

Otra cuestión de importancia se relaciona con la incorporación de los auxiliares técnico-docentes, o “maestros ejemplares”, en el proceso de perfeccionamiento institucional, quienes “eran capaces de ofrecer, desde sí, su propia experiencia en la enseñanza para apoyar y orientar la de algunos otros colegas” (Zoppi y Dubovitsky, 2008, p. 66). Estos “maestros ejemplares” eran afectados, durante un año, a una de las Sedes de la Supervisión Escolar para acompañar las actividades de los Supervisores; al finalizar, se les otorgaba una valoración docente.

Como señalé anteriormente, el ‘retorno a la vida democrática’ generó un clima de debate y cuestionamiento hacia las formas autoritarias que se implementaron desde la intervención militar en la EN. En ese contexto, las ideas del Programa motorizaron la construcción de un proyecto pedagógico entre algunos docentes de la EN, quienes no estaban a favor de la concepción tecnocrática que se había consolidado en las escuelas de la provincia.

Lucio fue el principal impulsor de la Reforma Curricular en la EN y se desempeñó como director mientras tuvo vigencia el Proyecto Piloto. Como mencioné

anteriormente, Lucio llegó a la EN un año antes del Golpe de 1976³¹ y participó del Primer Congreso de Pedagogía en 1979, donde conoció a una de las profesionales de la Dirección de Investigación Educativa.

5. La construcción de una alternativa pedagógica: el Proyecto Piloto (PP)

A partir del ‘retorno a la vida democrática’ muchos docentes se sintieron atraídos por actividades pedagógicas orientadas a generar una ruptura con el modelo escolar autoritario que había caracterizado a la EN durante los años de dictadura.

Las nuevas actividades de los docentes se orientaron hacia la recuperación o ‘actualización’ del prestigio pedagógico de la EN, utilizando como referencia algunas teorías pedagógicas y psicológicas en boga. En este sentido, la incorporación de profesores formados en psicología, filosofía y/o pedagógica, tanto en la EN como en los organismos educativos de control y planificación estatal, fue central para el desarrollo del PP.

Desde mediados de la década de 1980, la EN funcionó con una estructura diferente a la de otras escuelas, a través de la puesta en práctica del PP impulsado desde la Dirección de Investigación Educativa con la designación de cargos docentes o *paquetes de horas* que posibilitó la realización de un conjunto de actividades que excedían los marcos espacio-temporales de las clases tradicionales³². Además de las clases, los docentes destinaban algunas horas correspondientes al cargo, para la realización de talleres o proyectos comunitarios y para la formación o el perfeccionamiento docente. Las tres actividades (clases, talleres y formación docente) fueron entendidas desde la concepción del docente como un *profesional del curriculum*. Específicamente, los docentes fueron designados con un *paquete* de seis, quince o treinta horas para desempeñarse en las actividades de enseñanza de una materia del plan de estudio en un aula-clase, la enseñanza de una materia optativa o talleres socio-comunitarios y las

31 Oriundo de un pequeño pueblo santiagueño, recorrió distintas regiones de Misiones durante su estadía en un Colegio Adventista, ejerció la docencia en el nivel primario y más tarde culminó sus estudios de profesor en filosofía y pedagogía en Entre Ríos.

32 Enseñanza anual de una materia en un aula o salón con un grupo de alumnos próximos en edad.

reuniones de coordinación departamental. Se priorizó la concentración horaria de los docentes para que sean profesores exclusivos de la EN:

Suponete que eran 30 horas las que se les pagaba, de las cuales enseñaba en aula 24, tres horas ofrecía un taller optativo y tres horas se les pagaba para hacer lo que se llamaba la coordinación departamental. Esas horas del paquete que se enseñaba estaban organizadas en áreas curriculares y no en materias. (entrevista a Lucio, directivo de la EN durante la implementación del PP, 19/09/18).

Los talleres o proyectos comunitarios se diferenciaban de las clases por su carácter de optativos, por formar grupos de alumnos provenientes de distintos cursos y por la realización de actividades fuera del establecimiento educativo, generalmente en los barrios de procedencia de los mismos alumnos.

Las actividades de formación y encuentro entre docentes permitió resignificar la historia de la EN, recuperando el prestigio pedagógico que la había caracterizado en sus inicios.

Los docentes poseían dos horas semanales pagas para juntarse con otros profesores en las reuniones de cada departamento. Además, los profesores eran todos exclusivos de la EN. La mayoría trabajaba solamente en esa escuela y eso permitió la organización en equipos agrupados según los departamentos, los ciclos o los niveles.

La reformulación curricular de la EN incluía no sólo a los contenidos de la enseñanza y a su organización espacial-temporal, sino que incorporó, como elemento sustancial, las formas de contratación de los docentes y su formación pedagógica. El PP se sostuvo durante 10 años en una lucha constante con las autoridades educativas y los modelos pedagógicos hegemónicos. En este sentido, considero al PP como una pedagogía “alternativa”, para señalar las acciones que generan una ruptura con la propuesta

pedagógica dominante. Así, lo “alternativo” tiene un potencial problematizador y se constituye como opción en un régimen espacio-temporal particular, “permite visualizar lo que estaba invisibilizado desde las lógicas hegemónicas” (L. Rodríguez, 2013, p. 27).

5.1 El Departamento de Orientación Pedagógica

Con la puesta en marcha del PP, la EN incorporó a su plantel a varios docentes que provenían de otras localidades o de otras provincias. Algunos de ellos con una formación en disciplinas pedagógicas como Elena, quien había estudiado en la Provincia de Buenos Aires para desempeñarse como Asistente Educacional o Liliana, quien se había graduado de Profesora en Psicopedagogía en el ISPARM.

Liliana se incorporó al plantel docente de la EN en septiembre de 1986 con algunas horas en el nivel superior y otras en el nivel secundario. Decidió vivir con su familia en Montecarlo porque sabía que la EN tenía una orientación pedagógica³³ y que, por lo tanto, podría incrementar horas rápidamente debido a la especificidad de su título.

Elena llegó tres años después, con un traslado jurisdiccional para cubrir suplencias en el nivel superior, ya que, en ese entonces, eran escasos los cargos destinados a los Gabinetes Escolares en la provincia de Misiones. Así, comenzó en la EN enseñando Práctica de la Enseñanza y luego dictó un Taller de lecto-escritura inicial. Con el tiempo, fue cubriendo las suplencias de sus colegas que pedían licencia por maternidad. Fue un momento que demandó a Elena una preparación continua. Luego, pasó a cubrir algunas suplencias en el nivel medio: sociología, psicología, historia de la educación. Todas materias que eran parte de la currícula de la orientación pedagógica.

Elena formó parte del Departamento de Orientación con funciones de asesoría pedagógica junto a otros colegas y algunos jefes de los departamentos. Una de las

³³ La EN tenía una tradición de formación pedagógica ya que uno de los propósitos que impulsaron su creación estuvo vinculado a la formación de docentes para que puedan desempeñarse en las escuelas primarias de la zona. Para finales de la década de 1960, como parte de las decisiones de los gobiernos nacionales y provinciales, cerraron las Escuelas Normales, las Escuelas de Comercio y las Escuelas Industriales. La última promoción de maestros normales fue en 1969 y las escuelas comenzaron a ofrecer dentro de su currícula diferentes orientaciones. En la Escuela Normal, una de esas orientaciones fue un bachillerato pedagógico.

actividades que realizaban junto con los profesores del primer año era la planificación y coordinación de las actividades de integración de los alumnos a la EN, una vez iniciado el ciclo lectivo.

En esa época presentaron algunos proyectos al Ministerio de Educación para que las actividades de capacitación se reconozcan como puntaje válido en la Junta de Clasificación y Disciplina (JCyD)³⁴. Ese grupo elaboró los materiales de lectura en módulos que contenían bibliografía que en ese momento era de difícil acceso y fragmentos de libros que se compraban en alguna oportunidad. Además del puntaje, buscaban obtener recursos económicos provenientes de las fuentes de financiamiento para proyectos institucionales promovidos desde distintas organizaciones.

Elena recuerda que cada docente tenía su libro para estudiar y en las instancias presenciales, garantizadas por las dos horas semanales que se destinaban a la reunión docente por departamentos, se intercambiaban distintos saberes, leían el material pedagógico-didáctico y lo analizaban. Se buscaba formar a todos los profesores.

Esas actividades otorgaban a lo académico una significación política al concebirla como una herramienta para la transformación de la realidad. Elena recuerda que, en ese momento, la EN era la herramienta para cambiar la realidad al transmitir conocimientos para *“saber votar, para saber comportarme como ciudadano, para poder mejorar las condiciones de vida de la gente”*. Por eso, las actividades no se realizaban únicamente con los alumnos en la escuela sino también en los barrios con los padres. Las reuniones con los padres se llevaban a cabo en los barrios. Entonces, los profesores se distribuían los barrios y llevaban las libretas de calificaciones de todos los alumnos de ese barrio. Cabe aclarar que en ese entonces la cantidad de alumnos era marcadamente menor a la actual. En esas reuniones se conversaba sobre el rendimiento de los chicos, las pautas de conductas, el perfil que querían de los chicos. Además, se hacían talleres con los padres de educación sexual o algún otro tema de su interés.

34 La Junta de Clasificación y Disciplina depende del CGE y se divide en Rama Pre-primaria, Primaria y de Adultos y en Rama Media y Superior. Constituye un cuerpo colegiado con representación tanto del CGE como de los docentes elegidos con el voto secreto y obligatorio. Constituye la puerta de acceso y de valoración de los docentes.

En los relatos de Elena, *los chicos* o alumnos formaban parte de algunas reuniones que adquirirían la forma de Asambleas, en las que se discutían, entre otras cosas, los reglamentos de convivencia. Se reunían en el actual patio del DA, se sacaban las sillas, los chicos elegían delegados y se hacían las Asambleas. Con la construcción del nuevo edificio se utilizó el *auditorium* del último piso para hacer los plenarios. Los chicos tomaban la palabra, tenían micrófonos, se hablaba, se explicaba, se debatía y votaban en Asamblea, por ejemplo, las pautas de convivencia para el turno mañana y para el turno tarde. Asimismo, se discutían otros temas como la higiene. Elena recuerda una época en que todo el mundo tomaba mate y se tapaban las cañerías:

Era mate sí o mate no y por qué sí y por qué no y cómo hacer y cómo prevenir y cuál era el compromiso de cada uno. Me acuerdo que eran pavadas pero servían como ejercicio de democracia participativa. Esas cosas se fueron perdiendo, hoy se los reta más a los chicos, se les baja línea porque no hay un espacio dónde debatir estas cosas, no hay un encuentro obligado de los docentes.

Elena aprendió que “*uno hace lo que puede en el espacio que puede*”. Para ella “*fue una época de un proyecto de educación popular explícito que también llevó una lucha interna porque había profesores que tenían otro perfil*”

5.2. El ‘perfeccionamiento docente’

El perfeccionamiento docente se constituyó como una de las actividades de la EN en momentos del PP y adquirió la forma de un *perfeccionamiento interno* orientado a la revisión de la propia práctica, a la identificación de los conocimientos a transmitir y a la reunión en equipos de trabajo entre colegas para diseñar estrategias sobre cómo hacerlo, utilizando las herramientas del sistema educativo provincial. Esa forma de ‘perfeccionarse’ que encontraron los docentes se contraponía a las ‘capacitaciones’ expresadas como “*los cursos que se ofrecen afuera*”. El perfeccionamiento interno

consistió en la conformación de pequeños grupos que se reunían semanalmente para elaborar estrategias pedagógicas para el desarrollo o la integración del proceso curricular. Los docentes fueron resignificando su formación inicial a partir de las reuniones semanales donde los profesores tenían la oportunidad de revisar en profundidad el curriculum.

Por ejemplo, Liliana conoció la obra de Paulo Freire recién cuando llegó a la EN para ejercer la docencia:

En la Escuela Normal yo hice una carrera nueva, un profesorado nuevo, aprendí muchas cosas: la mirada social, el compromiso con lo social que no lo había tenido nunca, lo aprendí acá, en el ejercicio de la profesión.

Liliana recuerda que fueron años de mucho esfuerzo y trabajo que fue posible porque *“había energía física, habían otras personas que ingresaron juntas y compartieron experiencias y porque todos los docentes tenían la carga horaria concentrada en esa escuela”*.

En algunas ocasiones organizaron Jornadas de perfeccionamiento en la que invitaron –costeando traslado y viáticos– a algún equipo de la Universidad para trabajar sobre determinados aspectos curriculares. Los directivos y asesores de la Escuela *cubrían* a los profesores, de manera que los alumnos no se quedaban sin clases.

Otra estrategia que recuerda Lucio, es la conformación de una Mutual para juntar dinero que cubra los gastos económicos de la comunidad educativa: *“los profesores de ciencias sociales fueron a un Encuentro de Profesores a Rosario, les cubrimos a todos y le dimos ese dinero a modo de préstamo y que lo devuelvan como puedan”*.

Hablar de actividades docentes nos conduce a analizar qué entendemos, entonces, por ‘saber pedagógico’. Elena, Liliana, Lucio y otros docentes, aprendieron, en momentos del PP, que el saber pedagógico se construye en la práctica, y que un título te pone en condiciones de empezar a aprender la profesión docente. Sin embargo, no se

puede desconocer que ese aprendizaje se produce de maneras distintas en las distintas escuelas o, en palabras de Lucio:

Una vez leí en un libro que ponía en cuestión esto de que alguien se autodefina, y mirá que yo tengo 25 años de docencia ¡tengo experiencia! Decía el autor del libro que, a veces no son 25 años de docente, es un año de docencia repetido 25 veces, lo cual implica que a veces no hay avances.

5.3. La organización del tiempo y del espacio escolar

Para Elena, “*el momento de mayor producción intelectual, de mayor solidaridad era cuando estábamos todos amontonados*”. La expresión alude al momento en que la EN funcionó en el mismo edificio que el DA, posibilitando la estrechez y la frecuencia de los contactos y los vínculos entre los profesores de ambos niveles.

Debido al espacio reducido, los distintos cursos del secundario se distribuyeron en tres turnos con una reducción de la duración de las clases a 30 minutos. El tercer turno compartía algunas horas con el nivel superior. De tal manera que era un contacto constante entre los niveles y, por ello, fue la época de mayor producción pedagógica y de trabajo en equipo entre los colegas.

Las materias optativas³⁵ se desarrollaron una vez a la semana y se distribuyeron en las tres últimas horas de la mañana y de la tarde.

Para Elena, uno de los eventos³⁶ centrales en el proceso de transformación escolar fue la construcción del edificio nuevo y la separación física de los tres niveles. Siguiendo a Ezpeleta y Rockwell (1983), los usos de un edificio caracterizan los diferentes momentos históricos de la articulación social, producto de las acciones que realizan –

³⁵ Eran casi 50 materias distintas que incluían al arte, al periodismo radial, televisivo y escrito, la anticipación de contenidos de los planes de estudio de carreras universitarias o superiores, entre otras.

³⁶ Stella (2019) parte del concepto de “evento crítico” elaborado por Venna Da y por Janet Carsten para referirse a “aquellos acontecimientos en que la vida cotidiana de las personas se ve devastada y los mundos locales son alterados, transformando o destruyendo las categorías a partir de las cuales las personas solían operar” (p. 2)

con repetición y creatividad– todos los días, los actores escolares: “Los edificios mismos sintetizan la historia de la instauración, negociación y apropiación cotidiana del espacio escolar” (p. 8).

A fines de la década de 1990, Elena se alejó de la EN para desempeñarse en un cargo electivo del gobierno municipal. Se dedicó a la política por 12 años y cuando regresó a la escuela todo lo que había conocido en ella, se había perdido. Elena me explicó que los profesores andan corriendo de una escuela a otra y ya no se conocen. Ya no era la escuela que *“tenía la obligación de garantizar el acceso al conocimiento entendido como una herramienta para cambiar la realidad, para saber comportarse como ciudadano, para mejorar las condiciones de vida de la gente”*.

Hasta ese momento, en la EN las horas destinadas a cada materia estaban distribuidas semanalmente, así, una materia con una carga horaria de tres horas cátedras semanales, se dividía en dos horas seguidas un día y una hora otro día. Una de las prácticas compartida por todos los docentes era la secuenciación de la clase en momentos, destinando los primeros 15 minutos a la preparación del *clima* para que la clase aconteciera. En ese contexto, cada hora cátedra, formalmente de 40 minutos, se reducía a 25 minutos. Esto generó una discusión entre los docentes sobre cómo se podría lograr la concentración horaria de las materias y se optó por dictar una materia por día. Algunos docentes se oponían a la concentración horaria argumentando que podría ser contraproducente debido a las ‘características atencionales’ de los jóvenes; desde los impulsores del cambio sostenían que los estudios desde el punto de vista atencional están realizados desde una concepción del sujeto como receptor de información pero si el aprendizaje es un proceso de construcción colectiva de conocimiento la atención se requiere en un momento para una cosa y en otro momento para otra cosa. Frente a dos posturas irreconciliables, procedieron a una votación y la discusión se extendió a varias reuniones y decidieron llevar a cabo la modificación. Según Lucio, se logró un consenso entre los docentes y se presentó la propuesta a los alumnos:

Comenzamos las clases y el primer día los reunimos a todos en el playón, pusimos el equipo de sonido y yo les expliqué y bueno fue

interesante el debate con los estudiantes, entonces finalmente yo les dije: “miren chicos, pedimos un crédito de un año y no lo vamos a hacer si ustedes no aprueban así que vamos a levantar la mano...” y bueno, la mayoría dijo: “vamos a probar”.

Elaboraron un proyecto y se lo presentaron a la Dirección de Enseñanza Media del CGE y una psicopedagoga les contestó que *“esto no va a andar, no apruebo porque no va a andar”* Desde la EN pedían los fundamentos de la negativa pero nunca los recibieron. Luego de los pedidos y las insistencias lograron que el proyecto se apruebe, según recuerda Lucio: *“empezamos el proyecto y los profesores volvieron a la época de ser practicantes de la formación del profesorado porque ahora sí tenían que estudiar para sostener siete horas de clases”.*

La evaluación de la propuesta se realizaba cotidianamente con la consulta a los docentes sobre cómo estaban encarando las clases y también a través de un seguimiento cuantitativo sobre los niveles de aprobación. Lucio recuerda que el Departamento que mejores resultados tuvo fue matemáticas porque los alumnos llegaban y escuchaban el desarrollo del tema por parte del docente, luego ejercitaban, corregían y evaluaban. A mediados de año hicieron una evaluación con los alumnos y otra hacia al final de año. Para el año siguiente, en vez de una materia por día, tenían dos: cuatro horas una y tres horas otra.

La concentración horaria de las materias se generó a raíz de los ajustes requeridos por la falta de espacio. Funcionaban en tres turnos y cada hora cátedra era de 30 minutos *“perdíamos un 20% de tiempo de aprendizaje”*. Si bien estaban construyendo el nuevo edificio, la situación espacial se hacía cada vez más insostenible.

Elena recuerda el gran patio y que todas las personas se encontraban a su alrededor. La oficina de Lucio estaba en el centro del edificio, con solo abrir la puerta podía ver cómo se desarrollaban las clases, quién había faltado, dónde había un conflicto. *El espacio configura los vínculos*, repetía incansablemente Elena durante una entrevista:

Si es un espacio democrático, donde todo el mundo circula y uno tiene acceso a llegar a la dirección es una cosa y otra cosa cuando vos tenés que pasar por el secretario y el secretario por el secretario y bien allá atrás, después de cuatro oficinas tenés al director.

5.4 Las actividades docentes

El PP habilitó la realización de ciertas actividades docentes como el relevamiento de un área rural para crear un aula satélite, la difusión de la lectura a través de un bibliomóvil, talleres en los barrios sobre educación sexual, construcción de huertas y alfabetización, reuniones y talleres en los barrios con los familiares de los alumnos, trabajo de articulación con el SiPTeD³⁷, reuniones institucionales con docentes de los distintos niveles de la EN, actividades de coordinación, dirección y orientación escolar, participación en cursos de perfeccionamiento, encuentros e intercambios, organización de Jornadas y capacitación interna y enseñanza de una materia en clases tradicionales o en optativas.

La organización de las clases en la modalidad de *materia optativa* incorporó una novedad con respecto a la clase de *materias tradicionales*: la conformación de un grupo de estudiantes pertenecientes a diferentes grados o cursos en torno a una temática optativa para los docentes. Es decir, cada profesor podía elegir alguna temática para convertirla en contenido a enseñar, más allá del área disciplinar de pertenencia o de la asignación de determinado espacio curricular. Liliana recuerda que los estudiantes elegían tres horas de su Plan de Estudio y las destinaban a materias optativas: “*Fue una experiencia interesante porque era un espacio donde se encontraban chicos con distintas edades y los chicos elegían por interés ese espacio y generalmente en ese espacio hacíamos trabajo de extensión en los barrios*”.

Elena recordaba con mayor detenimiento las actividades de perfeccionamiento que ayudaron a construir la imagen del docente como *gente de barricada* que intervenía

³⁷ El Sistema Provincial de Teleducación y Desarrollo (SiPTeD) dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones se creó en 1984 para promover el uso de los Medios Masivos de Comunicación con fines educativos.

cuando veía que las autoridades gubernamentales de la localidad hacían cosas que no correspondían, ponía los límites: “*¡imagínate loca como yo! me encantó ver un montón de locos delirantes que soñaban con transformar la realidad y cambiarla y a través de la educación y de la educación formal*”. Su voz siempre cambiaba de tono cuando recordaba estos momentos que en mi imaginación se representaban con personas juntándose en grupos para debatir alguna idea sobre la educación.

En el 2020, con motivo de la celebración de los 100 años de Montecarlo, se emitió un programa televisivo por el canal local que incluyó una breve entrevista a una de las profesoras que acompañó a Elena en el Departamento de Orientación en momentos del PP, el conductor había sido alumno de la EN y participó de una de las materias optativas que consistió en la realización de un programa de televisión llamado “A Pura Audacia”. La profesora recordó que:

(...) algunos chicos dijeron: ¿y si hacemos televisión? Nosotros no teníamos pensado eso porque no teníamos formación. Fijate vos la contracara, en pleno contexto neoliberal, a nivel local estaba la presencia de este Canal que era incipiente en la comunidad. Para mi fue un desafío, yo no estuve preparada para eso pero éramos audaces (...) En ese contexto había una gran apoyatura de las instituciones, hubieron vecinos que nos ayudaron a hacer la escenografía. Era convocante trabajar en la televisión. Los jóvenes de ese momento no escuchaban la radio, pero la televisión sí, fue altamente formativa.

6. Los procesos de memoria: la restauración

Las actividades que realizaban los docentes durante el PP son parte de un marco de interpretación donde los lazos de cercanía física y la co-presencia definen sus mundos.

El recuerdo de esas actividades y la sobrestimación de ese momento para sus vidas se inscribe en la reconstitución de los lazos que en ‘momentos de la dictadura’ (1976-1983) fueron despreciados, atacados y destruidos. Si bien, Liliana, Lucio y Elena no se

conocían en esos momentos, tuvieron, sin embargo, experiencias o sensaciones similares en relación a los lugares de trabajo que por entonces se consideraban “peligrosos”. Elena recuerda que estuvo casi cuatro años sin trabajar en la época de la dictadura porque “*allá, en Buenos Aires, si vos estabas embarazada no te querían dar un cargo*”. Lucio sí vivió directamente las consecuencias de la *intervención* en la EN y en la vida social de Montecarlo. Él recuerda a sus compañeros de trabajo que “*tenían un vuelo intelectual e ideológico muy alto y fueron apresados, expulsados del sistema*”³⁸.

En Montecarlo, encontraron esa escuela que les permitió “restaurar” las formas en las que entendían su trabajo académico y que habían sido incorporadas en los momentos previos al Golpe.

Liliana se formó como profesora durante la dictadura pero conoció las ideas pedagógicas de Freire, entre otros textos, recién cuando llegó a la EN. Allí sintió que comenzaba una nueva carrera. Entonces, las formas escolares que se querían “restaurar” y la *energía* de los que recién se incorporaban a trabajar en el sistema educativo provincial, constituyeron el punto de partida para la construcción del PP.

Retomando la idea de Ramos (2011), quien entiende a las imágenes verdaderas del pasado como autónomas e independientes del presente, es la experiencia de las personas la que hace que determinadas imágenes verdaderas del pasado devengan en *índex*³⁹ (claves potenciales de interpretación) y se constituya una trama alternativa. La EN es entendida desde esta interpretación como uno de los lugares transitados por personas que hacen la comunidad. Esta idea nos permite entender a las actividades de los docentes como formas de restaurar la memoria popular de un grupo de personas, en el doble sentido propuesto por Ramos (2017):

38 Muchos de esos profesores simpatizaban con las ideas nacionales del peronismo y, sin embargo, los que *intervienen* formaban parte de agrupaciones peronistas, ¿cómo puede ser posible algo así? Lucio me explicó que “*el Golpe fue contra el peronismo, lo que pasó es que el peronismo tuvo una ruptura: hay peronismo de izquierda y peronismo de derecha. En ese momento, los peronistas de derecha eran los que coparon todos los puestos en el gobierno*”. *Esos profesores que fueron expulsados, “ya no volvieron como docentes, se ubicaron en otro lado. Después se hicieron menemistas, hay algunos que están inclusive hoy en el gobierno”*.

39 Ana Ramos (2017) retoma la idea de *índex* histórico elaborada por Walter Benjamin: “Estos son intrínsecos a las imágenes (experiencias) del pasado, puesto que son los que permiten que experiencias ya vividas adquieran legibilidad en un tiempo particular” (p. 38)

“Por un lado, reconstruir “lo que realmente sucedió en el pasado” reponiendo los eventos negados por los relatos hegemónicos, por el otro, reconstruir marcos de interpretación sobre el pasado en términos culturalmente significantes y relevantes para sus proyectos políticos en el presente” (p.49).

A través de los relatos se recuerdan situaciones vinculadas con la reformulación curricular demandada por la Dirección de Investigación Educativa y que se implementó en la EN, como una experiencia piloto, caracterizada por la concentración horaria de los docentes, la incorporación de materias optativas y un proceso continuo de formación y perfeccionamiento docente. El recuerdo de las experiencias del momento del PP restituye las formas de trabajo ‘pedagógicamente correctas’ para ese grupo de educadores. Una forma de trabajo que se realiza desde la escuela como parte de la comunidad.

El ‘momento del PP’ transcurre en un contexto de luchas por imponer la versión correcta de los hechos y fijar sentidos e interpretaciones acerca de las formas ‘adecuadas’ de pertenencia a la comunidad de Montecarlo. En este sentido, utilizo la categoría memoria social, para referirme a un campo de lucha y de relaciones de poder en que “los sujetos buscan develar y “desjerarquizar” el relato oficial que mantiene un tupido velo sobre el pasado” (Bello et al., 2017: 9). El recordar transmite y actualiza las formas en la que ese grupo de personas interpreta los sentimientos, los deseos y los mundos posibles vinculados a la educación escolarizada. El *paquete de horas* posibilitaba la producción de actividades heterogéneas y posibles de existir en la enseñanza escolarizada.

Las formas de organización espacio-temporal de la escuela y las maneras de enseñar de los docentes de la EN fueron cuestionadas por otras personas y, por lo tanto, hubo que, no solo restituir las memorias de un grupo o de una comunidad, sino también resistir ante ese cuestionamiento. La memoria tiene un potencial que permite no tanto buscar la “verdad” que se transmite a través de sus relatos, sino comprender “el lugar

que ocupa esa verdad en la sociedad, en los proyectos políticos, o en quién o quiénes legitiman esa verdad, en el para qué y en el por qué” (Bello et al, 2017: 10).

A través de los relatos y de la caracterización del momento del PP, surgieron varios interrogantes en relación a la idea de *pertenencia* y de *amontonamiento*. Podría exponer, por ahora, la siguiente afirmación: la pertenencia de los docentes a la EN refiere a la ocupación de un lugar en esa comunidad a través de un *habitar juntos*. Esa misma idea que puede ser narrada con una selección de imágenes del pasado, es restituida a través de determinadas actividades que llevan a cabo los docentes no sólo en la EN, sino también en la AMM y en el MPL, como veremos más adelante.

El ‘momento fundacional’ de la EN es memoria heredada por los antepasados (vivos, muertos o desaparecidos) que, a lo largo del tiempo, se restituye con los índices de las nuevas generaciones. “Reconstruir esa historia es simultáneamente conocer la concepción que guardan de ella los sujetos que la recuerdan. Nuestra aproximación no es cronológica, sino que intenta comprender cómo la historia funciona en la constitución actual de la escuela” (Ezpeleta y Rockwell, 1983,p.8). Entonces, las personas no están ‘defendiendo’ un lugar (la EN) o una profesión (la docencia), están defendiendo un modo de vida.

En síntesis, el proceso de restauración nos invita a pensar en la EN como parte de una comunidad en la que, en diferentes momentos y situaciones, las divisiones sociales reforzadas por el uso de categorías como “gringos” y “negros”, “radicales” y “peronistas”, entre otras, se hacían insostenibles para la vida en la comunidad. La restauración, a través del PP, buscó defender una forma de vida en comunidad que había sido amenazada. Esa restauración adquirió la forma escolar del PP que se sostuvo en la concentración horaria de sus docentes y en la formación de equipos de trabajo. *Pertenecer amontonados* era la manera que encontraban para hacer frente a los conflictos sociales acarreados desde la colonización. Esa restauración siguió operando más allá del PP, pero ya no como una forma escolar hegemónica de la EN.

Capítulo 2:

El campo laboral docente

El campo laboral docente puede ser pensado como un juego en el que los agentes ocupan determinadas posiciones y desarrollan estrategias para acrecentar el capital específico que está en juego en ese campo determinado. Es decir, siguiendo la concepción bourdieusiana de campo de luchas y competición⁴⁰, los docentes *consiguen horas*⁴¹ en el sistema educativo a través de la acumulación de títulos que certifican la incorporación de determinado conocimiento disciplinar y pedagógico y de la pertenencia a un grupo o red de relaciones duraderas que permite a los agentes disponer del manejo de la información necesaria para acceder o aumentar la cantidad de horas.

En la provincia de Misiones, la relación contractual de los docentes con su empleador (el Estado) se objetiviza en las horas cátedras que se asignan al docente para cubrir un área curricular específica. Sin embargo, actualmente, muchos docentes expresan: “*yo fui por la UDPM a conseguir horas*”. A partir de los conflictos y luchas docentes de principio de siglo, el sindicato oficial de los docentes, la Unión de Docentes de la Provincia de Misiones (UDPM), y el gobierno provincial han construido vínculos de alianza y negociación que son interpretados por muchos docentes como la *cooptación* del Gremio por parte del gobierno de *La Renovación*, particularmente desde el momento en que la entonces Secretaria General “Marilú” asume como Diputada Nacional por el Frente Renovador (Detke, 2017). Si bien estos aspectos serán retomados con mayor detalle en el último capítulo, quisiera señalar que el acceso a un puesto de trabajo a través de un *contacto político* puede abrir un camino hacia la indagación del peso que adquiere la pertenencia a un grupo o red de relaciones para jugar estratégicamente con la información –entendida como recurso– necesaria para acceder

40 Según Baranger (2012), es posible que en la combinación de las lecturas que realizó P. Bourdieu sobre Nietzsche, Weber y Marx se encuentre el origen de la concepción de lo social como espacio de lucha y competición, centrales para la emergencia de la noción de Campo.

41 Los docentes de nivel secundario dependientes del CGE son contratados por horas cátedras, a diferencia de los docentes de nivel primario que son contratados por cargos.

o acrecentar la cantidad de horas. Según Bourdieu (2011) el capital social puede entenderse como “el conjunto de recursos actuales o potenciales ligados a la posesión de una red durable de relaciones mas o menos institucionalizadas de interconocimiento o de interreconocimiento” (p. 221). Visto como capital, el establecimiento de una red de vínculos, implica inversión de tiempo y esfuerzo. Desde esta perspectiva, los docentes se encuentran en distintas posiciones según sea la cantidad y la situación de cada hora conseguida.

Según la Planta Orgánica Funcional (POF) de la EN, consultada en el 2017, había 95 docentes que trabajaban en el nivel secundario – distribuidos en tres turnos –, sólo 9 de ellos logró la concentración horaria (entre 40 y 42 horas cátedras semanales) pero con diferencias respecto de la situación de cada hora. Unicamente en 2 casos la totalidad de las horas son Titulares, en los otros casos existe un porcentaje de horas Interinas o Suplentes. Además, puede ocurrir que para algunas horas, sean Titulares o Interinas, se haya otorgado una Licencia. Por ejemplo, el caso de un docente con 4 horas Titulares, 4 Suplentes y 34 Interinas, con una Licencia en 9 de estas últimas. Durante el trabajo de campo, más de la mitad de los docentes de la EN poseían entre 3 y 22 horas, es decir, poca concentración horaria.

Además, un docente que logró *conseguir* el máximo de horas (42) puede estar enseñando entre 4 o 5 materias diferentes en 10 o 12 cursos distintos, en una escuela o en varias. En la EN, los cursos que visité tenían entre 20 y 25 alumnos, pero existen escuelas con cursos numerosos que pueden llegar a tener más de 40 alumnos. Estas situaciones pueden conducir a la búsqueda de la concentración horaria en una escuela o en pocos cursos, o bien la afectación de algunas horas a otras actividades.

Como señalé anteriormente, el docente recibe un salario correspondiente a la cantidad de horas que logró conseguir y, su jornada laboral estará determinada por esa cantidad. Es decir, el salario que recibe el docente implica realizar un conjunto de actividades pedagógicas en un aula-clase o *frente a alumnos*⁴² en un horario determinado. En este sentido, el docente tiene que *cumplir* con un horario en el establecimiento donde trabaja para dar clase y solicitar permisos especiales para

42 Existen casos donde, por determinadas situaciones, se le asigna a un docente otro tipo de actividad que no implique estar en el aula con alumnos. Estas excepciones se denominan *cambio de tareas*.

participar de otras actividades. En síntesis, la dinámica del campo laboral docente está dada por el juego de *conseguir horas para dar clase*, lo que implica participar de determinados espacios y actividades asociados a la obtención de un puntaje y/o información valoradas en la carrera docente.

A continuación me detendré en algunas situaciones registradas durante el trabajo de campo que me permitieron comprender algunos sentidos construidos en torno al sistema educativo: la confrontación con las autoridades educativas, el deterioro en las condiciones laborales y la producción de los contenidos a enseñar.

1. La finalización del Proyecto Piloto

La comunidad educativa de la EN sufrió mucho durante la dictadura cívico-militar. Después de eso, con la ‘vuelta a la democracia’, comenzó un proceso de reconstitución de la matriz fundacional orientada a una *educación de calidad* para los ‘sectores populares’. Esa idea, a un nivel pedagógico, se tradujo en una *educación popular* que tenía que tener las siguientes características: a) la planificación de los objetivos generales, los contenidos y las estrategias de cada materia y su adecuación a las situaciones áulicas cotidianas b) la gradualización de los contenidos, c) una actitud científica y de reflexión sobre la propia práctica, d) la concentración horaria de las materias y e) la orientación a los jóvenes para que puedan elegir alguna carrera universitaria o superior.

Esa pedagogía demandó a los docentes una permanente formación, especialización y perfeccionamiento. Fue un momento en el que se establecieron vínculos de trabajo conjunto con la Universidad y con algunos profesionales del Ministerio de Educación. Además, se generaron situaciones de enfrentamiento con distintos funcionarios municipales y provinciales que no acordaban con la orientación seguida por la escuela.

Cuando se inauguró el nuevo edificio de la EN comenzaron los conflictos por la apropiación del espacio y la manifestación de otros que estaban latentes. Todo esto ocurrió en medio de la sanción de la Ley Federal de Educación (LFE)⁴³ que habilitó, en

43 Ley N.º 24.195 sancionada en 1993, durante la Presidencia de Carlos Menem, y derogada en 2006 con la sanción de la Ley Nacional de Educación (LNE) N.º 26.206.

cada establecimiento educativo, el desarrollo de ciertas acciones y la exclusión de otras. En la EN, por ejemplo, desaparecieron las materias optativas y las horas de coordinación departamental y se desarrollaron, cada vez con mayor fuerza, las instancias de formación y perfeccionamiento docente a cargo de personas externas a la escuela. Estos momentos de negociación y acomodamientos son recordados como el momento de la *reforma de Menem*⁴⁴ y adquiere una relevancia central en la comprensión de las transformaciones sufridas en el campo escolar local, según la perspectiva de los propios docentes.

A finales de la década de 1980, la Dirección de Investigación Educativa sufrió una reestructuración y las autoridades ministeriales comenzaron a ignorar el trabajo pedagógico que se estaba realizando en la EN. Sin embargo, los docentes siguieron sosteniendo el PP hasta 1996, año en el cual Lucio dejó el cargo, debido a su jubilación: *“cuando yo salí de la dirección eso se fue borrando pero fueron diez años muy hermosos, a tal punto que la EN llegó a tener alguna relevancia a nivel provincial por todo este trabajo”*.

Con la *reforma de Menem*, la orientación pedagógica desapareció del secundario y, por ejemplo, la cantidad de horas de Liliana disminuyó en el secundario y aumentó en el superior. Así, en 2018 se jubiló con treinta horas en el superior y 10 en el secundario.

Alrededor de la implementación de la LFE se generaron procesos novedosos y conflictos en muchas escuelas secundarias de la provincia de Misiones. No me detendré en estos aspectos que han sido bien descriptos por De Haro et al. (2013), pero sí quiero señalar la importancia que tienen las reformas educativas en la vida laboral de los docentes de la EN, en el sentido de cómo se vivió ese proceso y qué significados se construyeron sobre el ‘sistema educativo’.

A finales de 1997, falleció el profesor de matemáticas Héctor Meza, quien fue delegado departamental de la UDPM, el sindicato oficial que agrupa a maestros, profesores, auxiliares y demás trabajadores de la educación pertenecientes a la provincia de Misiones. La tragedia ocurrió durante una Asamblea, mientras fundamentaba por qué

44 Muchos docentes usan la expresión *reforma de Menem* para designar a la transformación educativa iniciada con la implementación de la LFE.

no se debería implementar la nueva la LFE. Para muchos docentes que fueron sus colegas, Héctor es un ejemplo de *lucha*.

Doce años antes, con 26 años de vida, Héctor había llegado a Montecarlo recién casado con la actual directora de la EN, quien también posee el título de profesora de matemáticas. Ella recuerda que, en ese momento, los cargos estaban siendo ocupados por personas que no poseían un título específico “*y entonces desplazamos a esa gente y quedamos con la máxima de horas acá, los dos decidimos dejar nuestro trabajo en Posadas y vinimos para acá*”. Cuando llegaron, cada uno accedió a 30 horas que *estaban en mano* de personas que no tenían título docente. El único profesor de matemáticas con título no podía cubrir todas las horas porque comenzaron a abrirse más cantidad de cursos.

Héctor murió en una reunión de Delegados Escolares que trató sobre la implementación de la EGB3⁴⁵. Una de las mañanas que visité la EN, la directora me contó que Héctor defendió a muerte la no implementación de la reforma educativa: “*que no nos iba a ir bien, que eso ya estaba aprobado en otros países y no funcionó, que nos íbamos a venir en decadencia, que, con sus compañeros de gremio, habían hecho investigaciones sobre el tema*”.

Según Elena, aquellos eran momentos en que la UDPM era más *combativa*. Ella, al igual que otros docentes, recuerdan la tragedia que protagonizó Héctor:

*Se muere delante de sus compañeros. Me acuerdo que estaban las chicas [hijas de Elena] acá y yo estaba ahí [en la cocina] preparando algo para ellas, un mate o no sé qué era y viene una de las amigas de mi hija en la otra esquina, corriendo como loca, entra por esa puerta y se para acá en la ventana y dice: “se murió el profesor Meza”...
(Elena queda unos segundos en silencio y emite un profundo suspiro)*

45 Según la LFE, la organización del sistema educativo presentó una nueva estructura de 4 ciclos de tres años cada uno, siendo obligatorio los tres ciclos de la Educación General Básica (EGB 1, 2 y 3). El tercer ciclo y el Polimodal (7°, 8° y 9° de la EGB y 1°, 2° y 3° del Polimodal) funcionaban en los establecimientos de nivel secundario, generando una situación conflictiva respecto de la inclusión del 7° grado.

Ahí me fui a la escuela a ver qué había pasado y cuando llego era un drama la escuela porque ya habían llamado a su esposa, que era profesora de matemáticas en esa época. Fue muy fuerte lo de Héctor, lo velamos ahí en la escuela.

Elena y otros docentes recuerdan a Héctor como una persona *combativa* que participó activamente, junto con muchos colegas de la EN, en las movilizaciones docentes de ese entonces. A partir de escuchar en varias ocasiones dicho suceso dramático, pude comprender la magnitud de la resistencia que ocasionó la implementación de la LFE y comencé a preguntarme cómo se ‘adaptaron’ esos docentes a los cambios en el trabajo docente. En ese escenario de drama y conflicto, sintetizado en la muerte de Héctor, los procesos que acompañaron la reforma educativa se evidencian en las formas que adquiere el trabajo docente en la actualidad.

Durante la década de 1990, los nuevos docentes que ingresaron a la EN se vieron imposibilitados para conseguir la concentración horaria y, por tanto, ser un profesor exclusivo de ese establecimiento resultó cada vez más difícil. Al mismo tiempo, se diversificó la oferta de capacitación docente a cargo de especialistas que otorga un puntaje válido para la carrera docente y que coloca a cada trabajador en escalones jerárquicos diferenciados (y así justificados).

En el capítulo anterior vimos que en el momento del PP, el salario contemplaba, además de la hora cátedra, un tiempo destinado a otras actividades escolares. Liliana recuerda que los gobernantes “*lo sacaron de un plumazo*” porque para el Ministerio de Educación de la provincia esa carga horaria que no estaba destinada a la enseñanza de las materias acreditadas en el Plan de Estudio, no era rentable:

El vocal del Consejo [CGE] que estaba en la Enseñanza Media, lo primero que nos dijo fue que era una escuela cara porque éramos nombrados por cargos. ¡Fijate vos cómo era! Así que no nos daban mucho interés, no tenían interés en nosotros.

En el relato de Liliana, las acciones del gobierno provincial se realizaban en consonancia con los intereses del Obispado y los Profesorados del ISPARM, “*dejando de lado*” a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNaM). Más tarde, Marisa Micolis, quien fue directora de los profesorados del ISPARM, pasó a ser Ministra de Cultura y Educación de la Provincia de Misiones (1991-1995) y el PP comenzó a ser cuestionado por esas autoridades gubernamentales:

¿Cuál fue la crítica a nuestro proyecto? “Es ateo y marxista”. Después de un tiempo todo el trabajo se empezó a diluir y se volvieron a materias tradicionales con horarios tradicionales y se volvió a la normalidad, una escuela como todas las otras.

Según Elena, “*la LFE nos golpeó muy duro, porque empiezan a desaparecer las optativas y las horas de coordinación*”. Por esos momentos, Lucio se había jubilado y, por lo tanto, hubo un cambio en la Dirección de la escuela. Elena recuerda que muchas de las construcciones escolares que habían realizado se fueron perdiendo y se marcó un tiempo de *rupturas* en el que aparecieron nuevos actores, “*la vuelta a la hora taxi, la incorporación de profesores por pocas horas, la pérdida de las exclusivas y las semiexclusivas tuvo un impacto muy negativo en el proyecto educativo de conjunto*”.

Además, con la sanción de Ley de Educación Superior (24.521), en 1995, el nivel superior se fue separando y buscó *desprenderse* del DA y desde ese momento se agudizó la lucha por parte de las maestras del DA por seguir siendo EN, para permanecer.

La experiencia del PP y su constante defensa, para algunos docentes, definió su actividad en la escuela como de *lucha y resistencia*, como una “*vida beligerante*”, en el sentido utilizado por Auyero (2004) como un modo de ver la intersección de los acontecimientos de una lucha en relación con las vidas humanas⁴⁶. El autor se aparta de

46 Auyero (2004) desarrolló algunas ideas acerca de la intersección de las biografías individuales y colectivas y la protesta. Por un lado, el Santiagueño (1993) percibido y vivido por Nana, una empleada pública que se convierte en manifestante. Por otro lado, la Pueblada de Cutral-có y Plaza Huincul (1996) a través de la experiencia de Laura, una maestra particular que se convierte en piquetera. En ambos casos, en la “intersección de esos episodios de protesta popular con las historias de vida de Nana y Laura” (p.

los estudios que buscan las causas de una protesta y busca explorar en los “modos en los que los manifestantes construyen, piensan y sienten colectiva (y beligerantemente) sus acciones conjuntas” (p. 22). Es decir, la pregunta del autor tiene que ver con cómo los manifestantes viven y sienten la lucha popular colectiva. La nuestra en cómo esos docentes, que se manifiestan públicamente, definen su actividad. En ambos casos estamos frente a acciones que son colectivas. El autor intenta superar los riesgos de los estudios sobre las acciones colectivas. A saber, las interpretaciones miserabilísticas que entienden a “la protesta como actos de inútiles y de autoderrota de las víctimas de un sistema todopoderoso” y las interpretaciones populistas que consideran “todo acto de protesta como un acto de resistencia heroica de un pueblo “no tocado” por la dominación” (p. 257). El autor sostiene que “probablemente la acción colectiva no lleve a ninguna parte a menos que proporcione alguna perspectiva de obtener respeto individual y colectivo para aquellos que se involucran en ella” (p. 265).

Para Elena, la *puja del poder* siempre estuvo y hubo colegas que resistían el modelo de *educación popular* pero había una gran mayoría que adhería a ese modelo. “Entonces, a la hora de votar siempre ganábamos nosotros y empujábamos, empujábamos pero bueno después se fueron perdiendo, fueron cambiando las personas, se fueron cambiando las condiciones de trabajo y el edificio”. Siguiendo a Auyero (2004) “volver a contar sus historias es parte de la búsqueda de valor individual y colectivo; recordar ese día es parte del proceso de construcción de quiénes son y quiénes quieren ser” (p. 273).

2. Las ‘nuevas’ condiciones del trabajo docente

En una de las visitas a la EN, me encontré con uno de los directivos mientras subía las escaleras:

–¡No viniste el martes!– exclamó con tono de reproche. La fuerte tormenta de ese día me imposibilitó viajar, quería pedir disculpas y contar el motivo de mi ausencia pero él continuó hablando:

19), se trata de cómo una experiencia “transforma” o “convierte”, en cómo llegamos a ser algo.

–Si querés, enseguida toca el timbre de recreo y vamos a la sala de profesores. El miércoles de la semana que viene, a las cuatro de la tarde, tenemos una reunión con todos los docentes del turno tarde, si querés vení así conoces a todos. Si querés vení un rato antes.

El Vicedirector (VD) se dirigió a su oficina y luego de unos minutos regresó. Entramos a la sala de profesores, donde algunas personas estaban mirando sus celulares, otros papeles y cuadernos. El VD solicitó que lo escucharan unos minutos, me presentó y se retiró. Me acerqué a un grupo de docentes que conversaban y a los pocos segundos alguien estrechó su mano pasándome un mate, que fue devuelto rápidamente, luego de la advertencia del sebador:

– ¡disculpá, pero tenemos poco tiempo para tomar mate!

Cuando tocó el timbre de finalización del recreo, me senté junto a los tres docentes que quedaron en la sala: Mariano y Néstor conversaban sobre sus recibos de sueldo, Cecilia subrayaba una fotocopia que se encontraba sobre la mesa.

– Ahora tengo dos horas libres, si querés podemos conversar sobre lo que necesitas– me dijo Mariano con un acento que no era de la zona.

– Yo enseguida me tengo que ir, doy biología en primer año– dijo Cecilia y continuó leyendo.

–¿y usted?– pregunté mientras miraba a la cuarta persona de la sala

– También, profesor en biología. Mi apellido es Baéz y mi nombre Néstor. Tengo una hora libre.

Néstor egresó de una escuela secundaria de una localidad cercana a Montecarlo, a finales de la década de 1990. Se trasladó a otra provincia para incursionar en la carrera de Medicina y, al poco tiempo, por falta de recursos económicos, decidió regresar y realizar el profesorado de biología en la UNaM. Ingresó a la docencia en el 2004 y trabajó en diferentes escuelas de Montecarlo.

Mariano fue quien tomó la palabra y contó sus experiencias como profesor de geografía, que había comenzado unos diez o veinte años antes que la de Cecilia y la de Néstor.

2.1 La búsqueda de la concentración horaria

Mariano estudió el profesorado en geografía en un Instituto Superior de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires y, luego, continuó con el cursado de las materias correspondientes a la Licenciatura en geografía en la Universidad Nacional de Lujan. En 1991 se inició en la docencia como preceptor en una Escuela Comercial en una localidad de la provincia de Buenos Aires. Al año siguiente, cuando se encontraba cursando el cuarto año del profesorado, empezó a ejercer como profesor en escuelas muy *periféricas*. Mariano se refería a escuelas del Gran Buenos Aires, ubicadas en zonas con pocos recursos económicos y simbólicos. Muchas personas con título docente no querían trabajar en esas escuelas porque eran consideradas *peligrosas* y de difícil acceso.

Mariano trabajó en más de 35 escuelas en la provincia de Buenos Aires: privadas y estatales, en EGB3, secundario tradicional de 1° a 5° año, Polimodal, Bachillerato de Adultos, Bachillerato de Adultos con Orientación Técnica, en el nivel superior universitario y no universitario. Además trabajó un año en una escuela de Capital Federal haciendo una suplencia. Hace dos años que trabaja en la EN y en otras 4 escuelas de la zona:

Comparado con lo que tenía antes, esas cinco [escuelas] no son nada, llegué a tener trece colegios por semana (...) Lo que pasa es que acá podés tener hasta 42 horas y titularizar 42 horas. Allá podés tener todas las que puedas por el horario. Yo llegué a tener más de 70 horas cátedras.

Mariano vino a vivir a Misiones con su esposa, también profesora, porque querían cambiar el estilo de vida urbano por otro que le posibilite criar a sus hijos en un entorno más *natural y seguro*. Misiones reunía los requisitos para hacerlo y comenzaron el proceso de traslado interjurisdiccional de las horas titulares que tenían en las escuelas públicas (las interinas, suplentes o de privados no pueden trasladarse). Primero, durante un año, el pedido de traslado pasó por diferentes oficinas administrativas de la Ciudad

de La Plata para una revisión de la carrera profesional. Una vez que se aprobó, comenzaron los trámites en Misiones. En ese momento, Mariano sentía que querían obstaculizar el traslado con una serie de *trabas burocráticas*. Se preguntaba si las *trabas* se debían a la preservación de puestos laborales para las personas de la provincia o si era una cuestión de forma, de un hacer burocrático particular.

El traslado de Mariano salió, por fin, en 2013 y le asignaron horas en escuelas ubicadas en distintas localidades de la provincia, pero él y su esposa rechazaron la propuesta de traslado argumentando que era inaplicable, puesto que no garantizaba un buen desempeño docente y, además, atentaba contra la unidad familiar. Buscaban la concentración horaria y encontraron dos localidades cercanas que tenían la cantidad suficiente de horas interinas en sus áreas disciplinares. Como los dos eran profesores de geografía, una sola localidad no sería suficiente para el traslado de todas sus horas. La designación docente, según la normativa provincial, se realiza a partir de una planilla conformada por docentes inscriptos en cada escuela y ordenados jerárquicamente según el puntaje obtenido por la acumulación de credenciales y certificaciones. El lugar de residencia del docente no es un criterio valorado en esas planillas.

Yo cuando vine acá, me miraban como sapo de otro pozo porque acá no hay casi movimiento, son muy pocos frecuentes los desplazamientos. Allá es común el desplazamiento, es lógico y natural. Es más, si sos interino lo lógico es que venga un titular en cualquier momento a desplazarte. El movimiento es muy alto entre los docentes.

Uno de los mecanismos por los cuales se *consiguen horas* es el desplazamiento. Es un instrumento legal que autoriza a un docente con título específico a reclamar las horas de quien no lo posee. A diferencia de lo que señala Mariano, cuando comencé a trabajar con los docentes de otra localidad, me llamó la atención la frecuencia con la que hacían uso del desplazamiento y los significados que le otorgaban. Mis interpretaciones, en aquel momento, se orientaban a la descripción del uso del desplazamiento como parte

de disputas de carácter personal o bien como parte de las disputas político-partidarias, sin indagar demasiado sobre el objeto de la disputa: un puesto de trabajo asociado a la acumulación de determinadas credenciales.

Con la expresión recurrente entre los docentes de Montecarlo sobre una *mercantilización de la educación*, ese objeto de disputa fue adquiriendo mayor relevancia. Entre los docentes se pone en juego un tipo de capital que se vincula con determinados tipos de conocimientos certificados por organismos oficiales. Bourdieu (2011) llama a esto “capital cultural institucionalizado”. El desplazamiento viene a expresar las luchas por la posesión de este capital que solo puede entenderse en la relación de las posiciones ocupadas por los sujetos en una estructura determinada. El desplazamiento acontece en medio de un entramado donde se conjugan las necesidades de inserción laboral con un dispositivo político partidario muy preocupado por dominar y controlar los distintos espacios institucionales de la provincia (Detke, 2017).

El uso que hacen los docentes del desplazamiento expresa que el campo escolar, como cualquier otro campo social, está determinado por una tensión de fuerzas y dinamizado por luchas llevadas a cabo por todos los agentes que forman parte de ese grupo social. Es la propia acción de conseguir, de buscar, de intentar, lo que hace que los agentes se involucren en el juego social: habitar el mundo, sentirse sujeto actuante, jugar un juego, la búsqueda del reconocimiento más que la consecución de lo que se persigue (Baranger, 2012).

Para la elaboración de este escrito partí de considerar que “las reglas del juego” para ingresar y permanecer en el sistema educativo provincial de nivel medio se fueron transformando a lo largo del tiempo y con ello las percepciones y apreciaciones de los docentes acerca de su trabajo. Uno de los cambios significativos se caracteriza por la intervención del Gremio (la UDPM) en la administración de los cargos y horas docentes (Giménez y Jaume, 2017).

En síntesis, el campo laboral del docente se ubica en límites difusos entre el sistema de enseñanza público, las asociaciones o agrupaciones de docentes que también actúan en el campo político como los sindicatos, el sistema burocrático estatal y el estado actual del mercado laboral local.

2.2 Las exigencias institucionales: la *retención* y la *inclusión*

Mariano considera que, más allá de los cambios en las normativas – LFE y LNE – y los ocasionados en el vínculo del docente con los padres de los alumnos – *desjerarquización docente*–, lo que a él le resultó fundamental para comprender las transformaciones en los procesos educativos escolares desde 1990 hasta la actualidad, es la incorporación a las actividades escolares de otras de *tipo documentario*:

¡Lo he visto! Acá no, porque hace dos años que estoy, pero hace unos cuantos años atrás, vi hacer planes documentarios utilizando los recursos administrativos y el personal de la escuela con ayuda de otros más que vienen de afuera ¡planes documentarios! En el trayecto histórico, a la escuela la fueron dejando sola y, obviamente, bajó mucho la calidad de lo que uno exigía. Ni por casualidad se me ocurre, salvo excepciones, exigir lo que exigía en el año 1995 o 1996 ¡ni por casualidad!

Mariano continuó la explicación con una invitación a pensar en las categorías utilizadas por los sistemas formales de enseñanza: “inclusión” y “retención”, que se constituye en un ejemplo de la “imbricación” entre los ‘aspectos pedagógicos’ y los ‘aspectos laborales’ del trabajo docente:

Yo tengo en un curso de primer año con 41 pibes que, desde las exigencias institucionales y familiares, necesitan un tratamiento individualizado. Me parece excelente la idea de integración de varios alumnos con realidades distintas, pero si mi clase no supera de 10 pibes. El tema es el tiempo que te demanda hacer eso y con 41 pibes no podés hacer eso porque a los 41 pibes los veo 4 horas cátedras semanales.

Desde algunas perspectivas pedagógicas la cantidad adecuada de alumnos por clases no debería superar los 20. Sin embargo, muchas escuelas tienden a fusionar dos cursos si entre los dos no superan los 50 alumnos. Esa contradicción se genera entre los ideales adquiridos durante la formación inicial de los profesores y las exigencias del sistema educativo. Para Mariano, uno de los mayores problemas de la escuela secundaria actual es que se ha confundido *inclusión* con *retención* de los alumnos:

Pocas veces me preguntaron en las escuelas si los alumnos habían aprendido algo, me preguntaron, sí, por mis aprobados, les interesaba las estadísticas. Entonces, si nos vamos a basar en términos cuantitativos y no cualitativos... aquí todo cierra... pero no pidamos después que seamos un país como el que deseáramos muchos. Eso, para mi es fundamental.

Néstor, que aún se encontraba en la sala, escuchó el timbre que indicaba el cambio de hora y se retiró. Su jornada laboral terminaría luego de dar clases en otras escuelas de Montecarlo⁴⁷ y de Eldorado. Mariano continuó hablando casi sin notar la ausencia de Néstor. Me contó que empezó a ejercer como docente en 1991, tres años antes de la transferencia de los sistemas escolares a las provincias, durante una década caracterizada por las huelgas y movilizaciones docentes.

En Argentina, durante la década de 1990, se profundizaron las políticas de corte neoliberal⁴⁸, afectando el trabajo de los docentes de escuelas públicas, particularmente a los del nivel secundario, *flexibilizando* las formas de acceso y permanencia en el sistema educativo. Hacia fin de la década de 1990, las condiciones de precarización de la

47 En la localidad de Montecarlo existen 7 escuelas secundarias autorizadas por el CGE, ubicadas en distintos barrios alejados del centro urbano y en colonias rurales. Además de la EN, funcionan tres Bachilleratos Orientados (BOP), dos Escuelas de Educación Técnica (EPET), un Instituto de Enseñanza Agrícola (IEA) y dos Centros de Formación Profesional (CFP). El mapa se completa con las dos escuelas privadas de orientación confesional.

48 A grandes rasgos podemos caracterizar a la década de 1990 en Argentina como inmersa en procesos de concentración y centralización del capital, endeudamiento externo y procesos de privatización.

actividad docente encontraban su máxima visibilidad en forma de protestas, marchas y huelgas. La participación y adhesión de los docentes a los sindicatos y su organización en huelgas y marchas ha sido interpretada por algunos investigadores⁴⁹ como evidencia de una transformación que permite a los docentes identificarse con la clase trabajadora y distanciarse de la posición burguesa o de clase media a la que han pertenecido tradicionalmente.

Yo creo que el 2001 también fue una época muy dura, detesto decir lo que voy a decir pero yo fui empleado público en el 90% de los casos y mal que mal con papel pintado pero cobraba. Yo tenía mi sueldo a fin de mes, patacón, lo que sea, pero con eso iba al supermercado y podía comprar y compraba al mismo valor, no me lo devaluaban al patacón, me servía lo mismo un patacón de 20 pesos que un billete de 20 pesos. A nivel económico personal no fue tan grave, pero lo que sí fue grave fue todo el entorno que se desmoronaba porque afectó a todo el entorno de amistades, de familia, de vecinos. Por suerte se sobrepasó. Obviamente, una generación nacida en esa época va a tener las secuelas. En este momento son los chicos que llegan a 4° con 16 años.

Graciela Batallán (1999) afirma que los vínculos entre etnografía e investigación educacional en América Latina⁵⁰ se estrecharon a partir de la aceptación de la crisis de

49 La idea que sostiene Donaire (2012), por ejemplo, es que la docencia como trabajo asalariado ha sufrido un proceso de pauperización ya que se han degradado sus condiciones de vida y de trabajo. Pero, al mismo tiempo, se ha producido un proceso de proletarización, aunque embrionario, presentado bajo la forma de la cooperación simple en correspondencia con un proceso de subordinación formal del trabajo al capital. Si bien, este autor, no tiene los elementos necesarios para afirmar que los docentes han perdido el control sobre el proceso de trabajo, sí sostiene que los docentes se autoperciben como clase trabajadora, lo que se evidencia en la creciente sindicalización y en la organización de la lucha. Desde este punto de vista, se produce una “articulación de empobrecimiento y proletarización” (p. 236) en relación al trabajo docente.

50 Elsie Rockwell (2001) desarrolla cinco rasgos presentes en la investigación etnográfica en América Latina: la presencia de un contexto nacional y regional de los fenómenos educativos, la presencia del Estado como el mayor gestor de la educación pública, la integración de los maestros como sujetos activos en la vida escolar, la centralidad de la vida cotidiana y la subjetividad en contextos educativos diversos; y la desigualdad social y educativa.

los sistemas educativos que se vincula, principalmente, con un conjunto de problemáticas presentes en muchas escuelas a principio de la década de 1980 vinculadas con la repitencia, la deserción o la no incorporación de estudiantes provenientes de sectores populares. Las explicaciones de las problemáticas se planteaban en términos de “causas extraescolares” con un énfasis importante en el aspecto económico o bien, de “causas endógenas” relacionadas con la calidad de la educación, con un énfasis importante en las acciones de los maestros. No se ponían en cuestión aspectos relevantes de los sistemas formales de enseñanza como “(...) aquello que se acepta como “conocimiento” en la escuela, la particularidad de la apropiación infantil del mismo y la definición del trabajo docente, entre otras” (Batallán, 1999, p. 4).

Además, Batallán (1999) y Neufeld (2009) señalan que, durante los años 90, las categorías “nativas” de la antropología -“diversidad”, “multiculturalismo” e “interculturalidad”- se encontraban en uso como parte del discurso neoliberal que poco a poco se fue incorporando a las escuelas y funcionó como ocultamiento de las relaciones desiguales y de subordinación presentes en las instituciones educativas.

Hacia finales de la década de 1990 y principios del 2000, con la profundización del modelo neoliberal y el consecuente empobrecimiento material y simbólico de las instituciones educativas públicas, las escuelas fueron analizadas como lugares en los cuales la pobreza y el ajuste estructural se manifestaban en toda su claridad. Esta situación impulsó una serie de estudios orientados a comprender los procesos de implementación de la reforma educativa y los procesos de escolarización de niños en situación de calle o criados en contextos de extrema pobreza. Otro núcleo de interés se constituyó alrededor del trabajo docente y los procesos de movilización y protestas. En ese camino construido, aparece con mayor visibilidad la diferenciación entre educación y escolarización, permitiendo el avance en estudios sobre el trabajo educativo que se realiza en organizaciones populares y en la participación en movimientos políticos (Neufeld, 2009).

El campo de la Antropología y Educación en Argentina se fue expandiendo a lo largo del tiempo y del espacio. Otros campos se han acercado a estos estudios en busca de pistas para la comprensión de la complejidad de los procesos educativos. Actualmente,

muchos desarrollos se orientan a indagar sobre los conflictos suscitados por la implementación de la obligatoriedad de la escuela media promulgada por las reformas educativas nacionales.

En el 2006 se sancionó la LNE extendiendo la obligatoriedad de la educación escolar a 13 años. Se cambió la estructura de la EGB y el Polimodal por las de escolaridad primaria y secundaria. Esta última con 5 años de duración y separada en un ciclo básico (1° y 2° año) y un ciclo orientado (3°, 4° y 5° año).

Según las nuevas normativas, los aspectos prioritarios de la educación secundaria se orientan a garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, lo que requiere acciones concretas vinculadas a la promoción y evaluación de los alumnos. Para garantizar dicho objetivo se crearon diferentes Programas y Planes que son implementados en las Escuelas de diversas maneras. Uno de ellos es el Plan de Mejora Institucional (PMI) que ha generado una reorganización de recursos y prácticas dentro de la institución ya que genera un financiamiento ad hoc para fortalecer las trayectorias educativas de los alumnos. Por un lado, genera nuevas formas de intercambio y nuevas formas de circulación de recursos económicos. La forma en que las diferentes escuelas se apropian del PMI (Giménez, Oudin y Vila Torres, 2015) permite cuestionar la relación unívoca entre obligatoriedad e inclusión.

3. La investigación educativa

Durante la década de 1990 se llevó a cabo en todo el territorio argentino acciones encaminadas a la “modernización” del sistema educativo que generó fuertes oposiciones entre los docentes. En la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales (FCEQyN) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), dichas oposiciones se expresaron en la incorporación de la investigación educativa en la formación docente: “es poder ubicarnos en “el rol de investigadores” lo que “nos ampliaría la visión” frente a la enseñanza” (Zoppi, 2018, p. 30). Por aquellos momentos, la FCEQyN estaba atravesando cambios significativos en el Plan de estudio de los profesados en Matemática, en Física y en Biología que se constituyó en una oportunidad para la

incorporación de nuevos espacios curriculares y organizaciones departamentales en torno a la investigación educativa. Algunos docentes universitarios habían recibido una formación con influencia de la investigación-acción, especialmente de las ideas de Lawrence Stenhouse, John Elliot, Wilfred Carr y Stephen Kemmis. La mirada estuvo orientada hacia las investigaciones en el aula para contrarrestar la tendencia provocada por la transformación educativa hacia una “concepción bancaria” de la educación, según lo había advertido Paulo Freire en el contexto brasilero. Una compilación realizada por Ana María Zoppi (2018), reúne una serie de reflexiones y análisis en torno a la construcción de un espacio alternativo de encuentro entre investigación y docencia en el marco de la creación de una Red de investigación Educativa (REDINE):

Advertimos, entonces, que probablemente un factor que nos llevó a movilizarnos en un sentido alternativo, fue nuestro propio rechazo a la violencia simbólica con que se buscaba convencernos de un conjunto de ideas, replicando la estrategia de quienes pretenden “enseñar” desconociendo el mundo de la vida de los que quedábamos posicionados como aprendices, consumidores acrícos de los mandatos que se nos depositaban (Zoppi, 2018, p. 40)

Durante el desarrollo del trabajo de campo, estuve involucrada en las actividades de la REDINE, una organización académica que busca fomentar la realización y difusión de investigaciones educativas entre los docentes de todos los niveles y modalidades de la provincia de Misiones. La REDINE funciona como una organización descentralizada, permitiendo la convivencia de distintos paradigmas y enfoques de investigación. La AMM, como parte de la REDINE, organiza talleres de investigación, encuentros entre docentes investigadores y viajes educativos. Estas actividades convocan a docentes de Montecarlo y de otras localidades vecinas.

Las acciones de la REDINE se vinculan con la organización de Encuentros, Jornadas y Cursos de Investigación y con la articulación entre distintas instituciones educativas

involucradas en la formación de los docentes de la provincia. Una de las participantes de la REDINE escribió:

Considero que el proceso de “transformación educativa” de los 90 instaló, entre otras cosas, un modelo de la simplificación: lo estandarizado y lo reproductivo desplazó el protagonismo docente, la creatividad, “la toma de decisiones”, “la resolución de conflictos”, que paradójicamente, estaban contenidos en el discurso oficial que se imponía. Nos querían hacer creer que éramos partícipes activos en una “construcción curricular” que ya venía empaquetada. Por suerte, lo advertimos. Pero entre las tantas nociones y palabras que se incorporaron y se pusieron de moda, se infiltró –¡por suerte!– la investigación. (Zoppi, 2018, pp. 63-64)

La participación de los docentes en distintas actividades académicas (Jornadas, Congresos, Cursos de posgrado, etc) forma parte de los espacios que posibilitan la capacitación, actualización y/o perfeccionamiento de los conocimientos pedagógicos o disciplinares y de la difusión, el debate y la producción de nuevos saberes. Al mismo tiempo, dichas actividades permiten certificar la obtención de un puntaje requerido en la carrera docente.

La investigación educativa se incorporó al escenario provincial desde la formación docente inicial y continua⁵¹ como un espacio de resistencia hacia las formas hegemónicas de las capacitaciones que se impulsaban desde las políticas educativas en el contexto de la transformación educativa. Las ideas de la ‘investigación-acción’ y de ‘la pedagogía crítica’ se constituyeron en el fundamento de tales resistencias que defendían la visión de un docente investigador, crítico y autónomo. Sin embargo, el mercado local de titulaciones de posgrado estaba en pleno crecimiento y algunos

51 Se denomina “formación inicial” a la que transcurre como parte de las carreras de grado – realizadas en la Universidad o en algún Instituto Superior de Formación Docente público o privado – que culmina con la obtención de un título de Profesor/a. La “formación continua” es la que se realiza durante el ejercicio de la profesión como parte de la obtención de puntos para la carrera docente.

docentes se sintieron atraídos por acceder a los beneficios de las credenciales: la posibilidad de participar del prestigio obtenido por la participación en el campo académico local y la obtención de puntos acumulados en la carrera docente. Con el tiempo se formó una “elite docente” que se benefició con el prestigio y el puntaje que ofrecía y, la participación en la REDINE no estuvo exenta de ello. Con dicha afirmación, quiero resaltar el hecho de que en la REDINE conviven al menos dos formas de interpretar la relación entre docencia e investigación. Por un lado, la investigación es considerada el medio para obtener un puntaje y acceder a mejores posiciones laborales; por el otro, se la interpreta como una herramienta para enriquecer la enseñanza. Es decir, la investigación ‘sirve’ a la docencia, sea para mejorar la enseñanza y/o la posición en el campo laboral.

3.1 El Encuentro de Educadores

Durante el desarrollo de la investigación transité por algunos espacios formativos orientados a pensar en las intersecciones entre docencia e investigación. Uno de ellos se enmarcó en las actividades impulsadas por la REDINE que tiene a la AMM como una de sus sedes. Me involucré activamente en la organización de uno de los Encuentros Nacionales de Educadores que se realizó en septiembre del 2016 en Posadas, Oberá y Montecarlo. Los registros que se recuperan fueron elaborados como parte de un proceso de documentación de esa experiencia que convocó a docentes de todos los niveles educativos y de distintas escuelas del país.

Una de las particularidades del Evento fue que se combinaron dos actividades promovidas por la REDINE: la presentación de trabajos de investigación educativa por parte de todos los participantes y las expediciones pedagógicas. Es decir, no se podía participar sin la presentación escrita de un trabajo de investigación y las comisiones de trabajo se realizaron en distintas instituciones educativas de la provincia⁵² con la

⁵² 41 comisiones, 450 educadores/autores (Buenos Aires, CABA, Córdoba, Jujuy, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta y Santa Cruz), 50 asistentes sin trabajo (mayormente estudiantes). Los docentes de la institución anfitriona coordinaron comisiones. 200 trabajos que previamente habían pasado por el proceso de “lectura entre pares” distribuidos en 5 ejes temáticos: 1. Prácticas pedagógicas e innovaciones (96 trabajos); 2. Formación de Educadores (54 trabajos); 3. Políticas Educativas (12 trabajos); 4. Temas de Relevancia Social (36 trabajos) y 5. Galería Bibliográfica y Multimedial (4 trabajos). (Zoppi, 2018)

finalidad de compartir tanto los trabajos académicos presentados como las realidades educativas de las escuelas.

Sabemos, no obstante, que toda modalidad participativa implica un trabajo mucho más profundo y complejo; que involucra tiempo y esfuerzo, porque no hay hábitos democráticos, ni participativos suficientemente instalados o incorporados como disposiciones; porque no siempre estamos habituados a sostener opiniones y aceptar críticas, en un ámbito educativo predominantemente jerárquico, autoritario y disciplinador. Es decir, enfrentamos nuestras propias limitaciones para construir consensuando, para participar realmente.” (Comisión organizadora, citado en Zoppi, 2018, p. 203)

A continuación retomo fragmentos de un registro sobre mi participación en una comisión de trabajo sobre “la interculturalidad y los procesos educativos” que funcionó en una Escuela Intercultural ubicada en una comunidad Mbya guaraní⁵³. Mi participación fue accidental y sólo adquirió relevancia analítica cuando pude revisar el registro de lo acontecido e inscribirlo como parte del trabajo de campo en el sentido que me permitió pensar en los vínculos que establecen los docentes con la producción de conocimientos a enseñar (contenidos).

La Jornada comenzó con la reunión de todos los participantes en una gran ronda frente a la Escuela. Los sonidos emitidos por una guitarra y un violín marcaban el ritmo que hacía mover el cuerpo de algunas de las personas de la comunidad. Cuando los instrumentos musicales dejaron de emitir sonido, se escuchó el canto de un gallo. El director de la escuela, tomó un micrófono y emitió unas palabras que fueron amplificadas por un parlante inalámbrico. Explicó que a lo largo del día se expondrían

⁵³ Los datos consultados por Nuñez (2019) consideran que la población guaraní (10.000 habitantes aproximadamente) en la provincia de Misiones se encuentra distribuida en 120 tekoa alcanzando no más de 150 habitantes por cada uno de ellos, con excepción de un caso que supera las 1000 personas (p. 45). Los *mbya* guaraní constituyen una “etnia guaraní representada mayoritariamente en la Provincia de Misiones, aun cuando también residen en sus territorios algunos miembros que se reconocen como chiripá (avá katú eté, también designados como ñandéva) y paí tavyterá (también designados como kayová o pañ)” (Gorosito, 2006, citado en Nuñez, 2019, p. 45).

seis trabajos en una casita de madera ubicada detrás de la escuela y que se haría un pequeño recreo al mediodía para compartir un guiso elaborado por algunos miembros de la comunidad. Antes de pasar a la casita de madera, el grupo musical, que se había ampliado con la presencia de varios niños e instrumentos, concertó ante nosotros durante algunos minutos. Al finalizar, una de las coordinadoras tomó el micrófono para dar la bienvenida a los visitantes y presentar a dos jóvenes tailandeses⁵⁴ que dijeron algunas oraciones en su idioma y luego las tradujeron al castellano. El micrófono también fue utilizado por una persona que vino de Michoacán, México, a invitarnos a participar el año próximo a un Encuentro Iberoamericano de educadores que se realizaría en su país. Por último, tomó la palabra un miembro de la comunidad quien señaló a dos personas ubicadas a su lado: *“ellos son las autoridades de la comunidad, el cacique primero y el cacique segundo. Si bien en algunas comunidades el cacique es mayor, es anciano, verán ustedes que en nuestra comunidad son más jóvenes”*.

Luego de los aplausos de bienvenida, el director volvió a utilizar el micrófono para indicar la ubicación de los sanitarios e invitarnos a pasar al salón de madera que se había acondicionado para las exposiciones. El salón tenía varias sillas dispuestas en hileras, que fueron ocupadas por un público. Frente a este, se ubicaron los autores de los trabajos junto a una mesa que servía para colocar papeles y sostenía un aparato que proyectaba la imagen de una lámina digital sobre una pantalla blanca. Los investigadores de la comunidad presentaron tres trabajos realizados en el marco de una beca otorgada por un organismo provincial, cuyo propósito refería a la elaboración de *material didáctico* para *guardar* los contenidos legitimados por la comunidad para ser transmitidos a las nuevas generaciones y vincularlos con aquellos que son validados por el Estado. En ese proceso, el investigador entrevistó a los miembros de su comunidad y descubrió que la mayoría de los materiales de estudio y de lectura *“vienen de la nación y de la provincia y son elaborados en la ciudad”*. Es decir, son contenidos culturales que viene de ‘afuera’

⁵⁴ Los jóvenes tailandeses son alumnos de la EN como parte de un Programa implementado por una institución que organiza intercambios entre alumnos y docentes entre 70 países del mundo con una misión de paz. En Montecarlo, vienen realizando intercambios entre estudiantes hace 10 años. Los estudiantes, entre 15 y 18 años, se incorporan a la escolaridad secundaria y se alojan en la casa de alguna familia por siete semanas, cinco u once meses.

y por ello se requieren adaptaciones para que los niños de las comunidades comprendan la importancia de ese contenido:

Por ejemplo, tenemos que incluir animales de nuestro contexto para explicar sobre el reino animal (...) Otra cuestión que descubrimos es que no alcanza con incorporar el contenido, hay que ejercitarlo. ¿Cómo voy a saber qué es la danza si no danzo? Se trata de aprender de lo concreto. El chico no aprende de la teoría. Por eso es aplicar la cultura, aplicar el contenido y sistematizar.”

Los procesos educativos escolares, según lo señalado recién, implican una operación de ‘traducción’ de contenidos – lo que en didáctica se llama “transposición didáctica” – y de ‘ejercitación’. Es decir, el contenido se transmite a partir de una determinada forma que tiene que ser ejercitada o practicada. En el campo de la educación escolar, la separación entre teoría y práctica sigue siendo uno de los principales temas en discusión.

Luego de la presentación de los trabajos⁵⁵, un señor entró al salón y expresó: “*la comida ya está lista*”. En menos de cinco minutos estábamos todos afuera sentados en una gran ronda, algunos habían traído las sillas de la casita de madera, otros usaron como asiento el tronco de un árbol caído y otros se sentaron en el pasto. Allí permanecimos hasta finalizar la jornada. Durante el almuerzo, conversamos sobre las presentaciones realizadas en la casita de madera. Los investigadores de la comunidad enfatizaron en la escasez de recursos económicos para llevar a cabo sus investigaciones:

⁵⁵ Dos investigaciones se habían realizado en Buenos Aires. Una trataba sobre las narrativas pedagógicas de un conjunto de maestras que vivían cotidianamente situaciones de interculturalidad en las escuelas en las que trabajaban. El segundo, se trató de un trabajo que reflexionaba sobre la escuela entendida como “omniverso”. Las autoras advirtieron que, si bien la presentación escrita de su trabajo ésta realizada desde un discurso académico y teórico, los aprendizajes se realizaron en un intercambio con maestros en una comunidad de México. Allí entendieron cómo los pueblos construyen su pedagogía y en cómo los académicos estamos acostumbrados a pensar en la pedagogía vinculándola con un marco curricular y no en cómo los docentes construyen cotidianamente la interculturalidad en el marco de sus escuelas: “*Estamos mostrando a las nuevas generaciones una vida distinta de la que aprendemos en una sociedad que nos incita a discriminar y contabilizar*”.

La idea no es hacer una escuela específica de las comunidades para las comunidades. Yo creo que el objetivo es hacer escuelas en las comunidades pero que también sirvan para otros alumnos y otros docentes. Por eso yo hablo de contenido, yo no hablo de teoría, de charla o de intercambio. Mi idea es hacer un contenido donde se puede usar ese contenido como cualquier otro contenido que hoy aplicamos en la escuela. Hay una idea y ya tenemos una iniciativa, pero nos faltan recursos humanos y económicos para que podamos concretar esa idea, la idea ya está.

Una de las propuestas que despertó mayor interés fue la de un profesor de matemáticas de la comunidad sobre el sistema numérico Mbya guaraní para producir un contenido que pueda ser incorporado en la formación inicial de los profesorados en matemáticas. Una profesora de matemáticas, quien enseña en una escuela secundaria agrotécnica se mostró entusiasmada con la propuesta:

Cuando cursamos la carrera nos enseñan cómo surgieron los sistemas de numeración y todo lo demás y nosotros vivimos en Misiones y nos formamos acá y es súper interesante lo que nos contaron hoy. En la Universidad vemos todos los sistemas de numeración que vos habrás visto también y si hay uno propio de nuestra zona tendríamos que poder tener ese conocimiento. Por ahí es muy propio de la cultura de ustedes, pero estaría bueno compartir con todos los docentes porque en definitiva todos vivimos acá y eso es parte de la historia colectiva.

El profesor de matemáticas de la comunidad explicó que se enfrentan con dos aspectos a resolver. Por un lado, el registro de un conocimiento ancestral que se transmite en la oralidad: “necesitamos ponerlo en papel para explicarle a ustedes cómo es. Esa es nuestra utopía como docentes”. Por otro lado, la necesidad de formar parte de la elaboración de los registros:

Nosotros no queremos que alguien los escriba por nosotros porque nosotros lo conocemos y nosotros tenemos que hacerlo saber a los demás, porque hay muchos antropólogos, muchos científicos que están interesados pero que escriben de acuerdo a sus ideas. Por eso nosotros estamos haciendo esta investigación para mostrar cómo es ese sistema en realidad.

Sin embargo, hubo un mayor interés por parte de los demás participantes hacia cómo *mostrar, publicar*, inscribir esa producción en categorías pre-establecidas como “valorización”, “pueblos originarios”, etc. Una de las participantes reconoció la importancia de *registrar* pero, además, “*también tienen que procurar publicar*”. Una investigadora visitante incorporó otra dimensión a la discusión sobre la producción de contenidos escolares: *los grupos que arman el material didáctico para las escuelas:*

Me parece interesante la propuesta de generar materiales didácticos que traten aspectos de cada lugar. Me gustaría contar una experiencia de un equipo del Ministerio Nacional que arma los materiales didácticos para enseñar educación sexual integral y antes de que esos materiales lleguen a todas las escuelas ese equipo comienza a trabajar con comunidades de pueblos originarios y cada uno de esos materiales fue conversado, discutido, corregido, transformado al modo de cada una de esas comunidades. Ésta inquietud de explorar, recuperar saberes y de recuperar formas de enseñar es una iniciativa preciosa y que estaría muy bien que entre en dialogo con algunos lugares donde la producción de esos materiales podría ser más sencilla en términos económicos y en términos de alcance. Me parece genial que surja de acá, pero saber que tenemos ámbitos donde tenemos el derecho de recurrir, donde hay derechos de ser escuchados, a los grupos que arman los materiales didácticos

para las escuelas del país y que son lugares con los que hay que entrar en dialogo para empujar una producción que sea más ajustada a los modos de vivir y a los saberes de cada uno de esos lugares. Existen esos lugares solo hay que golpear la puerta y comunicarse, pero primero hay que fortalecer ese saber.

Luego de la investigación y la creación de *contenidos* o *materiales didácticos* por parte de los docentes de una comunidad, es necesario *empujar, golpear la puerta, entrar en dialogo* con quienes *arman*, en realidad, esos materiales que serán utilizados en la enseñanza. Otra participante agregó:

Yo me hacía la misma pregunta: ¿qué conexiones tienen ustedes con otras comunidades o con el afuera de la propia comunidad? Por lo menos para mostrar eso que hoy mostraron, para que no se quede solo acá. Me parece a mi que si ustedes quieren revalorizar eso está muy bueno pero qué conexión tiene ustedes con otras escuelas de la zona u otras comunidades.

Investigar, empujar y mostrar que el material producido forma parte de un grupo social –de una categoría– instalada en la agenda política como “prioridad”. Sin embargo, el investigador de la comunidad explicó sus intereses y preocupaciones inmediatas:

Acá, en la provincia, hay casi 100 comunidades, unas más grandes, otras más pequeñas. Cada una tiene sus características particulares, hay comunidades que tienen estudiantes avanzados en una carrera, otras donde hay solamente secundario. Los trabajos como este se llevan adelante con la ayuda de becas. Al principio éramos casi 30 becados en la provincia y cada uno tiene que producir algo. ¿Por qué nosotros no le invitamos a esos becados de otras comunidades para

que expongan su experiencia? Porque ellos no llegaron a producir por la falta de acompañamiento. A nosotros nos becaron, no es mucho lo que nos dan, pero tenemos que cumplir con un conjunto de actividades que genera que nosotros pensemos qué podemos hacer con eso, pero la realidad es que necesitamos el acompañamiento permanente de un tutor. Este trabajo sale por la voluntad y por el tiempo que le dedicamos. Esto que yo presento acá no es algo que se piensa en todas las comunidades, otras comunidades seguramente presentarán otras ideas. Acá un docente puede tener una propuesta, en otra comunidad otro docente tendrá otra propuesta. No significa que lo que yo publico hoy acá significa que todos los guaraníes trabajan de esa forma, no sé si me explico. Con respecto al programa nacional sobre la educación sexual de las comunidades, acá en la provincia, por ejemplo, a nosotros, no nos llega ese programa. Por ejemplo, yo, la explicación de la ESI que se aplica en la escuela, la aprendo de mi formación inicial. Ese programa es reciente, las comunidades ya tenían educación sexual que se había aplicado por la familia y demás. En la provincia hay algunas instituciones que están encargadas de representar y de gestionar, pero ellos hacen lo que a ellos le conviene o sea es algo bien de la política. Entonces, la mayoría de los docentes tal vez no está informado o saben, pero no están involucrados en ese programa. Lo que está reclamando el docente es desde su lugar de docente productor de conocimientos a ser enseñados.

Otra de las investigadoras que se encontraba en la ronda preguntó si el interés en la creación de *material didáctico* estuvo o no vinculado a una situación escolar específica. A continuación cito la respuesta del investigador de la comunidad, retomando la idea de “transposición didáctica” señalada anteriormente en relación con las exigencias

institucionales (enseñar determinados temas) y las particulares condiciones en las que trabaja el docente en la escuela:

¿Cómo un chico va a comprender que una célula está compuesta por mitocondrias? ¿cómo el chico va a interpretar eso? Nosotros como docentes decimos: en sexto grado tenemos que ver ese contenido de mitocondrias y dibujamos y demás, pero ¿el chico está aprendiendo? Tiene derecho a aprender porque es necesario y es el contenido en común con otro país, no estamos en contra de eso, pero ¿de qué manera encaramos eso? Cuando enseñamos las características de la planta, nosotros entramos en el aula y acá tenemos las plantas, todo alrededor. Agregale a eso que para saber la célula se necesitan microscopios entonces ¿por qué acá no hay ningún microscopio para enseñar? ¿cómo, entonces, el chico va a comprender eso? Por eso la mayoría somos burros en Argentina, porque repetimos toda la teoría que viene y no comprendemos nada. Esa es la motivación y esto es un punto de partida. La célula es una explicación muy compleja, pero tengo que buscar un punto de partida...si tengo que hablar de las plantas o de los árboles, trae una planta o mostrale un árbol que hay acá y después aplico el contenido de célula y demás: “en esa hojita aparece esta célula” Ahí podés hacer la comparación, pero si yo traigo directamente un libro y le muestro que eso es célula y no me importa lo que está alrededor ¿tiene o no sentido?

Frente al interés de los investigadores de la comunidad en la elaboración de los contenidos a enseñar, se ubica la concepción ‘intervencionista’ de los interlocutores respecto de esa misma cuestión. Frente a un problema pedagógico hay que intervenir “desde afuera”. Las concepciones de los interlocutores se ubican en relación de externalidad con respecto a los contenidos de la enseñanza. Los investigadores de la comunidad se conciben como participes activos en las decisiones sobre qué enseñar a

los alumnos (sean o no de la comunidad) y por eso sus preocupaciones refieren a las limitaciones económicas en la producción de conocimientos escolares (sistema de numeración, materiales didácticos, recuperación de prácticas médicas ancestrales). La búsqueda de “ayuda económica” para solventar los gastos de una investigación educativa se convierte en una actividad central para los investigadores.

Tres años después del Encuentro Nacional de Educadores participé en otro Encuentro, de alcance provincial, específicamente en una comisión que funcionó en un aula de la EN. Allí, se presentaron trabajos de investigación realizados por docentes de la EN, de la Universidad y de una comunidad Mbya guaraní. Cuando llegué, los participantes hablaban de las posibilidades que tienen los docentes de realizar investigaciones educativas:

– *En la universidad hay horas pagas para la investigación, en las escuelas no* – escuché al pasar por la puerta y buscar un banco para incluirme en la ronda.

Las profesoras de la EN contaron que estaban trabajando en diferentes proyectos con sus alumnos, en los que se interrogaron sobre “*qué pasó con Montecarlo en cuanto a su progreso*”. El año próximo, la localidad celebraría el centenario de su fundación y las docentes se sentían convocadas a participar con algún proyecto de intervención en la comunidad. Para ello, tomaron como antecedentes las publicaciones de las JHV. Se preguntan “*¿cuáles son los cambios que se han generado a través de los últimos 100 años en Montecarlo y cómo impactan en nuestra comunidad?*” En el proyecto, las autoras plantean prácticas innovadoras, nuevas formas de agrupamiento y nuevos escenarios escolares, además del áulico.

Las docentes de la Universidad también presentaron un trabajo que se realizó con un interés en la *cuestión socio-comunitaria* e insistieron en la utilización de estrategias colaborativas que ayuden a *sortear los obstáculos económicos* de la investigación.

El último trabajo indagó sobre “el rol de las mujeres en la comunidad” a través de la organización de *las chicas* de una comunidad Mbya guaraní. Una de *las chicas* presentó su interés de conocimiento: “*cómo la gente de afuera ve a la comunidad*”. Contó las experiencias llevadas a cabo por esa organización que utilizaba los recursos de la escuela virtual para formarse en marketing digital.

En las ‘nuevas’ condiciones laborales, el docente se presenta como un individuo en constante y rápido movimiento que intenta comprender las exigencias institucionales definidas por ‘fuera’ de las realidades escolares. Como vimos en el primer apartado, con la finalización del PP, los docentes de la EN dejaron de formar parte de las decisiones institucionales sobre las formas y los contenidos de la enseñanza. Sin embargo, existen espacios alternativos que permiten sostener –construir y defender– sus propios proyectos pedagógicos basados en una idea de comunidad y de pertenencia social.

Capítulo 3:

El trabajo docente

“se trata probablemente de uno de los trabajos más complejos y menos comprendidos en el mundo” (Rockwell, 2018, p.504)

Este capítulo aborda un conjunto de situaciones que forman parte de la cotidianidad de los docentes que trabajan en la EN. El foco está puesto en aquellos aspectos del trabajo docente que imprimen en los sujetos una forma particular de existencia caracterizada por la ‘adecuación’ de las actividades diarias al tiempo disponible. Esto se traduce, en la vida laboral, en una ‘adecuación’ de las exigencias curriculares al tiempo asignado para cumplirlas. En la mayoría de los casos, los docentes utilizan el horario ‘no laboral’ (no contemplado en el salario) o los recreos para alcanzar las exigencias curriculares (planificar, evaluar, revisar tareas, etc.). La prolongación de la jornada laboral significa una reducción del tiempo destinado a otras actividades (descanso, esparcimiento, reuniones sociales o familiares, formación profesional, etc.). En este sentido, me detengo en la actividad de *dar clase* como un espacio de producción de ‘estrategias pedagógicas’ destinadas a ‘aprovechar’ al máximo los recursos y tecnologías disponibles para cumplir la mayor cantidad de exigencias curriculares dentro del horario laboral (constituido por un máximo de 42 horas cátedras distribuidos en distintos cursos de distintas escuelas).

El trabajo docente desarrollado en el marco de un aula-clase, es pensado no tanto desde sus dimensiones didáctico-pedagógicas, sino como expresión y producción de los procesos que forman parte del campo laboral del docente. Las clases constituyen los espacios por excelencia, pero no exclusivos, en el encuentro pedagógico entre los docentes y los alumnos. Seleccioné situaciones de enseñanza de distintas asignaturas escolares para mostrar que, además de las diferencias curriculares y de formación

disciplinar de los docentes, las estrategias utilizadas para *dar la clase* constituyen un aspecto de diferenciación.

1. Las divisiones del espacio escolar

La Escuela Normal es un edificio histórico de Montecarlo que ofrece una formación escolar de nivel primario (DA), secundario (EN) y superior (ISFD). El nivel secundario funciona en tres turnos con un total aproximado de 1000 alumnos y 90 docentes. En el turno de la tarde se desarrolla el cursado del ciclo básico común con 6 divisiones de cada año; en el turno de la mañana asisten los alumnos del ciclo orientado con 6 divisiones del 3° y 4° año y 5 divisiones del 5° año, con orientaciones en Ciencias Sociales y Humanidades, en Ciencias Naturales y en Economía y Administración. En el turno de la noche funcionan 2 divisiones del primer año, dos del segundo y tres del tercero en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos con orientaciones en Informática y en Turismo.

Si bien los tres niveles comparten un mismo predio y acceso al establecimiento; el DA funciona en la parte más antigua de la institución, con las aulas dispuestas alrededor de un gran patio; el secundario y el superior, en cambio, se encuentran en el edificio nuevo que se construyó a principio de la década de 1990 y que, como mencioné en el primer capítulo, generó una reorganización del espacio y una nueva red de vínculos, además de un crecimiento en la matrícula y conflictos por la apropiación del espacio.

En el edificio escolar se desarrollan las principales actividades que mantienen ocupados a los docentes en el transcurso de su horario laboral y que se dirigen a establecer vínculos con sus colegas (docentes, directivos o asesores) y con los alumnos –y sus familias–. A diferencia de los momentos del PP, donde el *amontonamiento* en el edificio escolar permitía el trabajo conjunto entre los distintos niveles, la actual EN se presenta fragmentada, a pesar de los intentos por mantener la ‘identidad’ histórica que los une.

En una oportunidad, participé en una actividad que convocó a todos los alumnos, docentes y directivos del nivel primario y secundario para conmemorar un nuevo

aniversario de la conformación de la Primera Junta de Gobierno de las Provincias del Río de la Plata, un 25 de mayo de 1810, en el marco de la “Revolución de Mayo”.

El Acto comenzó a las 8 de la mañana, en el playón deportivo. Me senté en la tribuna más cercana a la puerta de acceso, destinada a los maestros, alumnos y familiares del nivel primario; en la tribuna de enfrente se ubicaron los docentes y alumnos de la secundaria. El escenario se montó en el medio de ambas tribunas, allí se encontraban, parados frente a un equipo de sonido, dos docentes que dirigían el acto, los abanderados, el Vicedirector y la Directora.

El Acto comenzó con un aplauso de bienvenida a las banderas de ceremonias, seguido de la lectura de palabras alusivas al día, de la entonación de las estrofas del Himno Nacional y de la canción oficial de la provincia, “Misionerita”. Permanecimos un minuto en silencio para homenajear a los “héroes de la patria” y despedimos a las banderas de ceremonias. En la tribuna ocupada por el nivel primario se produjo un movimiento de personas que se desplazaron hasta el escenario. Las maestras del DA habían organizado una actuación conjunta con todos los alumnos, desde el nivel inicial hasta el séptimo grado, que incluía a los padres y las abuelas de los alumnos.

Cada grado representó a un grupo social que participaba de una gran movilización de protesta. En el medio del escenario, una alumna que representaba a la Argentina se acostó sobre una mesa con una cadena. A su alrededor pasaban los diferentes grupos sociales: Docentes, Estudiantes, Ex-combatientes, Personal de Salud Pública, Pueblos originarios, Madres de Plaza de Mayo, miembros del Movimiento Sin Tierra, Inmigrantes, Criollos, etc. Todos se concentraron en el medio, rodeando a la Argentina, envueltos en una bandera celeste y blanca. La actuación finalizó con aplausos; la Regenta gritó tres veces “¡Viva la Patria!” y todos respondieron: “¡Viva!”.

Cuando terminó la presentación, los familiares y alumnos de la primaria comenzaron a retirarse del lugar. Algunos alumnos de la secundaria los siguieron. En un momento, la Directora amplificó su voz con un micrófono: “¡Esto no es sólo un Acto de primaria, también es de secundaria! ¡El Acto no terminó!”. Mientras las personas se retiraban del lugar, en el escenario se sucedían las presentaciones de los alumnos de los distintos grados de *la secundaria*: el recitado de una poesía, una coreografía con música

folclórica, un grupo musical de rock nacional y un baile tailandés. La Directora permaneció frente a la puerta de acceso para ‘llamar la atención’ a los alumnos que intentaban retirarse del lugar.

Otra división del espacio escolar es entre el turno de la tarde (TT) y el de la mañana (TM) .Como mencione anteriormente, en el TT funcionan los primeros grados de la escolaridad secundaria, mientras que en el TM se encuentran los últimos grados. Cada turno cuenta con un directivo a cargo. La mayoría de mis visitas se realizaron durante el TT. Cada vez que llegaba a la EN, el Vicedirector (VD) se mostraba interesado en saber si había visitado el TM o si había hablado con la Directora.

La separación de los cursos iniciales de los más avanzados, permanece desde la inauguración del nuevo edificio y la consecuente organización escolar:

Nosotros interpretábamos que los intereses de los chicos más chiquitos son totalmente distintos de los chicos más grandes, entonces como habían tres pisos y todas esas cuestiones, más o menos, mantenés juntos al mismo nivel y los de tercero, cuarto y quinto, los tendríamos juntos porque cambian el pensamiento, están más grandecitos, son los cursos dónde uno ya elige la orientación, qué quiere hacer y bueno, de ahí quedó (entrevista a la Directora de la EN, 01/11/18).

2. Dar clase en los primeros grados de la escuela secundaria

Como dije anteriormente, en el TT funcionan los primeros grados de la educación secundaria que corresponden, según la LNE, al “ciclo básico común”. En el 2011 se publicó el Diseño Curricular de la provincia de Misiones (resolución N.º. 638/11) donde se presenta la estructura curricular para el ciclo básico que consta de 11 asignaturas con una desigual distribución horaria: Lengua y Matemáticas con una carga horaria de 5 horas en cada año; Geografía, Historia y Biología con 4 horas; Formación Ética, Lengua Extranjera, Educación Física y Educación Artística con 3 horas; Tecnología, Espacio de

Definición Institucional (EDI) y Fisicoquímica con 2 horas, siendo estas dos últimas de dictado único en el primer y segundo año respectivamente.

Las clases se desarrollan en aulas que están dispuestas a lo largo de un pasillo. Generalmente, el docente ocupa un escritorio para apoyar su material de trabajo que se ubica entre una de las paredes, en la que cuelga un pizarrón, y los bancos que ocupan los alumnos.

Las clases pueden desarrollarse en otros espacios y con otro tipo de organización pero es algo que sucede esporádicamente y, por lo tanto, se considera como algo *especial*. Por ejemplo, en una ocasión un Cuentacuentos visitó la EN y el VD me invitó a participar de la actividad: *“es un peruano, lo trajeron las profes de lengua, pero ahora están ocupando las horas de otros profes. Están tres segundos arriba [en el tercer piso], es una actividad especial”*.

2.1 La reunión docente

En una oportunidad, asistí a una reunión de docentes del TT que se realizó en el horario escolar con suspensión de las clases. Asistieron 25 de los 40 docentes del ciclo básico⁵⁶. La reunión transcurrió en una de las aulas donde los docentes desarrollan sus clases. Al frente del salón se encontraba el VD y la Asesora Pedagógica (AP). En el pizarrón se veía proyectado un *power point* con el título de: “cultura organizativa y convivencia”. Antes de comenzar con la presentación, la AP solicitó a los docentes que designen a alguien para que tome notas; el VD explicó que la idea de la reunión era conversar sobre las problemáticas de los 1° y 2° años.

AP: *¿quién quiere tomar notas? (silencio).*

VD: *alguno de Letras...*

⁵⁶ En la Planta Orgánica Funcional de la EN, disponible en la página web del CGE, se puede obtener un número aproximado de la cantidad de docentes por ciclo, división y/o asignatura. Sin embargo, es conveniente tener en cuenta que constantemente hay modificaciones debido a las licencias, jubilaciones o incorporaciones de los docentes.

AP: *Mientras deciden quién va a tomar notas, les cuento que hoy está con nosotros Carolina que está haciendo una investigación y va a estar en la reunión como observadora no participante.*

VD: *La idea de la reunión es ver un poco las problemáticas de los 1° y 2° años. Estamos muy contentos de que hayan respondido a la convocatoria que organizamos con la AP. Este año, me parece, que hay bastantes ganas de cambios. Por ello, propongo que empecemos a trabajar en equipo, hay que dejar de lado el pensamiento individual. Los chicos están relativamente bien y tienen ganas de estudiar y trabajar. Me gustaría saber qué esperan ustedes...*

D1: *sí, están más tranquilos, más participativos. Estoy trabajando con el examen para las Olimpiadas y ellos tienen entusiasmo. Años anteriores lo hacían para zafar de alguna materia. Este año sentí el compromiso que tienen con mi área.*

D2: *Los chicos están más tranquilos, eso ayuda a la clase. En cuanto a conducta, hacen la tarea. Hay que ver después las evaluaciones. Yo quiero cambiar mi estrategia de evaluación.*

AP: *Hay estrategias que funcionan un año y otras no. Las primeras semanas de clase, que hubo paros, nosotros estuvimos muchas horas con los chicos y había un nivel de escucha que no habíamos visto años anteriores.... La idea de esta reunión es que digan lo que quieran decir. Nos interesa mejorar las relaciones en el interior de la escuela. El bienestar y la salud de los profesores es importante, pero a mí también me preocupa la salud mental de los chicos porque ellos están en desventaja. El 1° año viene de la primaria y el cambio es muy brusco. Tenemos una alumna que no lee en 1° año por la promoción asistida, por el tema de que no repita, porque tiene que pasar. Hay casos que no vamos a poder, no es responsabilidad nuestra de si aprende o no aprende.*

Mi hipótesis es que la moral hoy en día no está instalada. Lo que yo necesito hoy es que puedan tener una escucha activa, pensar y pensarnos en función de los alumnos. La idea de hoy es que pensemos, no vamos a hacer una tarea, pero sí pensar y ver qué podemos hacer, un trabajo de introspección que nos acerque más a nuestras prácticas. Hay que desarrollar la sensibilidad y el buen trato... Estos días estuve en clases de matemáticas y lengua y noté que cuando hay una mirada empática del profesor, el alumno se moviliza ¡Hay que ser más empáticos! Y menos punitivos ¡No a lo punitivo!

La AP continuó hablando, los docentes parecían escuchar, todos en silencio, con la mirada al frente, algunos asintiendo con la cabeza.

Unas semanas antes de la reunión, el VD me había contado que su deseo para el ciclo lectivo en curso era realizar distintas actividades para que la EN “*recupere el prestigio académico*” que la había caracterizado años atrás. El VD estaba pronto a jubilarse, acababa de cumplir 30 años de antigüedad docente. Una de sus preocupaciones se vinculaba con los resultados de las evaluaciones de las *previas*: “*de 140 alumnos que rindieron, 43 aprobaron*”. Las *previas* son materias que adeudan los alumnos y que corresponden al año de cursado (trayecto escolar) ya aprobado. Las regulaciones sobre la cantidad de materias adeudadas que cada alumno puede acumular, van cambiando a lo largo del tiempo según las prioridades y fundamentos expuestos en las diferentes reformas educativas nacionales y sus adaptaciones jurisdiccionales.

El VD esperaba que los docentes puedan trabajar en equipo y “*dejar de lado el pensamiento individual*” para ‘aprovechar’ “*las ganas de estudiar y trabajar*” de los alumnos. Los docentes esperaban que los alumnos sigan *tranquilos y participativos*, específicamente que realicen las tareas propuestas en cada asignatura. Al principio del año lectivo, la AP acompañó a los grupos de alumnos que asistieron a la escuela pese a la adhesión de los docentes al paro convocado por los gremios

movilizados. En aquellos momentos, la AP pudo conocer a los alumnos y sus realidades, lo que la llevó a resaltar los ‘aspectos emocionales’ del trabajo docente:

AP: (comienza a pasar el power point) *Yo quería compartir esto que está fundamentado en las Neurociencias. (lee lo escrito en la proyección: “elementos claves en el proceso de convivencia”, “conflictos, agresiones, violencia”) El egocentrismo de la infancia vuelve a aparecer en la adolescencia. Cuando vemos a un alumno que es como una ollita de presión, pidamos intervención. Es la pesquisa que tenemos que hacer. Yo cuando estoy de profe no dejo pasar una. Hay que cortar la clase, un chiquitito, y después que termine la clase llamar a ese alumno y ver qué está pasando. No reforzamos la conducta que no queremos que emerja. Los jóvenes de hoy tienen poca tolerancia a la frustración. La idea es que la pasemos bien y que estas cuestiones no interfieran en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es simplemente mirarnos un poquito para adentro y revisar mis prácticas. Estamos acostumbrados a acentuar en lo cognitivo. Hay que entender que en los chicos de hoy el principio de realidad no está bien formado (...) Hay que enseñar a los jóvenes a usar el neo-cortex. En las vacaciones preparé esto porque me puse a estudiar esto y me di cuenta que lo que hacemos en salita de 5, lo tenemos que hacer en 1°.*

VD: *Una de las fortalezas del turno tarde es que se dicen las cosas, no se lleva ni se trae.*

D2: *Los valores morales se pierden por la falta de límites que esta generación ya no tiene y nadie quiere tomar el rol de malo.*

D1: *Vos le mandas a arreglar la pieza y te dicen “¡Eso es trabajo infantil!”*

D3: *Los chicos nos piden a gritos que le pongamos límites. Ellos necesitan que le marquen muchas cosas.*

AP: *después del recreo hay que estar atentos*

(Entran al aula unas personas con chipas y facturas y con una hoja para que los presentes firmen su asistencia).

D4: *Todos los primeros años tienen predisposición para trabajar. Son tranquilos. Todos los cursos son excelentes. Vos entrás al curso y ellos están calladitos.*

D5: *Hace 20 años que trabajo. No hay que olvidarse que en el 93 se sancionó la LFE y comenzó a derrumbarse todo. Antes hacíamos reuniones en los barrios, hoy somos todos asistentes sociales (...) No podemos en marzo/abril enojarnos, es muy pronto.*

VD: *Hay que aprovechar el clima de tranquilidad para que eso sea retribución. Trabajar bien. Quiero agradecer a todos por haber venido y quiero decir que hay varios profes que hoy no tienen clases pero vinieron igual.*

Cuando habían pasado dos horas aproximadamente desde el comienzo de la reunión, algunos docentes comenzaban a retirarse del salón.

AP: *Hay dos o tres cositas para retomar de todo lo que dije ¿cuáles son esas palabritas?*

D1: *moral, afectivo*

D5: *otras miradas y otras formas de hablar*

AP: *La ética no existe más. Espero que Carolina investigue por qué nos falta eso que nos hace humanos.*

Los alumnos están atravesando una etapa del ciclo vital y son vistos por los docentes (adultos) como “niños” o como “adolescentes” que poseen determinadas características y comportamientos. Algunas de estas ideas fueron expresadas en la reunión docente, donde se reconoce la importancia de *prestar atención* a las emociones de los alumnos y “disciplinar las pulsiones” (Remedi et al., 1988). Para facilitar los aprendizajes se

necesita a un alumno *tranquilo*. Para los docentes, las ‘cuestiones emocionales’ fueron interpretadas como falta de límites o asistencia social, para la AP como una necesaria contención emocional.

Si bien no indagué en las interacciones entre los alumnos, a partir de algunos estudios que sí lo hicieron, me gustaría hacer dos observaciones. En primer lugar, en cada curso que el docente da clase, se producen complicidades, selecciones, exclusiones y conflictos que forman parte de la “vida en el aula”. Por ejemplo, Maldonado (2006) estudió los vínculos entre los estudiantes secundarios de una escuela pública cordobesa, en el marco de las interacciones áulicas y, a través de las formas de clasificación y selección mutuas⁵⁷, los alumnos “se buscan y se rechazan, se integran y se excluyen” (p. 13).

En segundo lugar, los alumnos, sean niños o adolescentes, poseen capacidad de agencia y, por tanto, tienen la capacidad de redefinir la posición que la institución le impone. Por ejemplo, Milstein (2010) analizó la participación de un grupo de niños de una escuela primaria, ubicada en un barrio de clase trabajadora del Gran Buenos Aires, en las relaciones de poder escolar. A partir de una escena áulica en la que los alumnos protestaban⁵⁸ contra una maestra que los había maltratado, se redefinieron los roles establecidos.

2.2 Las clases

Presentaré algunas escenas escolares sobre algunas actividades propias del “trabajo docente” que, siguiendo a Elsie Rockwell (2018), se refiere a lo que hace el docente en

⁵⁷ La autora indagó sobre las percepciones que los estudiantes tienen de la realidad social, que se correspondía con las transformaciones sociales de la década de 1990 en Argentina que había generado una representación social de las escuelas públicas como “escuelas para pobres” en contraposición al creciente mercado de las escuelas privadas destinadas a “gente pudiente”.

⁵⁸ “superposición” entre esa forma de expresión con las formas de protesta social en la comunidad y el vecindario local, derivados del contexto de los años noventa.

su jornada laboral⁵⁹, cuya especificidad se encuentra en el “manejo del grupo” y, por lo tanto, es un trabajo conjunto entre maestros⁶⁰ y alumnos –y sus familias–.

El trabajo del maestro no consiste en “moldear las mentes y los cuerpos” de los niños de determinada manera en el plazo de un año sino más bien en “convocarlos a trabajar” sobre la actividad que le propone, con la esperanza que se convierta en contextos que faciliten el aprendizaje (...) Conjuntarlos en trabajos de tipo colectivo (p. 503).

La autora señala que en ese trabajo se puede identificar insumos (conocimientos que alumnos y docentes portan al entrar en el aula), herramientas y materiales (útiles escolares, tecnologías, maneras de hablar, etc) y productos. Este último se expresa como un conocimiento compartido que “existe entre las personas y en la misma actividad, no en la mente” y que “adquiere valor en la medida en que pueda convertirse en una propiedad colectiva”. Retomando las formulaciones de F. Erikson, la autora considera como característica del trabajo docente a la improvisación: “intervenir y responder, con los recursos que tenga a mano, en el instante oportuno de la interacción en torno a las actividades escolares. Esa habilidad permite aprovechar el recurso escaso: el tiempo” (p.504).

Los “saberes docentes” consisten tanto en la apropiación de los contenidos disciplinares y de las teorías pedagógicas como en la construcción de conocimientos a través de las relaciones cotidianas entre docentes y alumnos, por ejemplo, en cómo garantizar que estudiantes heterogéneos hagan procesos homogéneos o en cómo resolver la tensión entre prestar atención a un alumno al mismo tiempo que a toda la clase (Anderson-Levitt y Oliveira Bueno, 2017).

59 La autora utiliza el término “trabajo docente” y rechaza otras denominaciones como las de práctica docente, enseñanza, pedagogía, desempeño profesional o profesión.

60 Si bien la autora basa su estudio en el trabajo de docentes de escuelas primarias, las afirmaciones son válidas para el nivel secundario.

2.2.1 Una clase de Matemáticas

El profesor de matemáticas contaba ya con 30 años en el ejercicio de la docencia. Antes de entrar al curso, me contó que ese grupo de segundo año “*son charlatanes, divertidos, inteligentes, buenos, pero a veces son un poco perezosos*”. Cuando entramos al aula, me presentó ante los alumnos como “*Antropóloga, que estudia la conducta humana*”. El segundo trimestre recién comenzaba.

Profesor: *Hoy vamos a resolver problemas (el VD entra al curso, pide a un alumno que se saque el gorro que llevaba puesto y se retira del curso). ¡Me hacen quedar mal con el director! Yo ya hablé muchas veces con vos [dirigiéndose al alumno] por el tema de la gorrita.*

El profesor dicta un problema a resolver (¿Cuál es la tercera parte de 420?), los alumnos escriben en sus carpetas y se disponen a resolver el ejercicio, algunos llaman al profesor para que se acerque a su banco. El profesor solicita a los alumnos que hagan las preguntas en voz alta así escuchan todos.

Alumno 1: *¿Hay que simplificar?*

Alumno 2: *a mi no me gusta esto*

Profesor: *¿por qué? Seguro que porque hay que pensar*

Algunas alumnas me preguntan por qué decidí estudiar antropología y si tengo hijos, el profesor llama la atención a las alumnas para que hagan la tarea solicitada

Profesor: *chicos, resuelvan el ejercicio*

Alumno 1: *¿simplificamos?*

Profesor: *¿simplificamos qué? ¿qué operación hacemos? (escribe en el pizarrón: $\frac{1}{3} \cdot 420$: simplificación)*

Alumno 3: *dividir por tres es más fácil*

Profesor: *¿La cuarta parte es la mitad de la mitad?*

Alumnos: *sí*

Alumnos: *no*

Profesor: *¿por qué dijeron que no?*

Alumno 4: *porque el 4 es más grande que el 2*

Profesor: (dibuja en el pizarrón un rectángulo y luego lo divide en 4 partes iguales con una línea vertical y otra horizontal, señala el medio y el cuarto) *¡Esto es fracciones chicos!*

Alumno 2: *Acá G. dice que está aburrido*

Alumno 5: *no le digas eso que nos va a dar más cosas para hacer y faltan 8 minutos*

El profesor sigue explicando, cada vez más rápido

Alumno 6: *¡espere profe!*

Profesor: *es que se me termina la hora*

En el Diseño Curricular (2011) se explicita que “hacer matemáticas es resolver problemas” y que es necesario “utilizar saberes previos y organizarlos, utilizándolos para plantear y resolver situaciones problemáticas en contextos intra y extra matemáticos”. El profesor de matemáticas utilizó la conversación como recurso para organizar la tarea propuesta a los alumnos. Intentó captar la atención con preguntas provocativas que generen atracción hacia el razonamiento matemático. El problema requiere pensar en qué operación hay que ocupar para resolverlo y que no existe una única forma de hacerlo. La estrategia de resolución de problemas es una propuesta para toda la clase.

2.2.2 Una clase de Biología en diferentes grados

Durante un recreo, conocí a una de las profesoras de biología quien enseña en casi todas las secciones de primer año de la EN, en otra escuela y en una sede de la

Universidad ubicada a 55 km de Montecarlo. Ese día, cuando sonó el timbre de finalización del recreo la acompañé en sus clases sobre “célula y biodiversidad”. Esos temas forman parte de una de las cuatro Unidades de la planificación curricular y su preocupación es que “*son muchos los temas que se tienen que desarrollar con 4 horas semanales*”.

Seguí los pasos apresurados de la profesora hasta llegar al curso. En los 40 minutos correspondientes a una hora cátedra, la profesora llamó a algunos alumnos para *tomar lección* sobre la célula. La lección consistió en responder una serie de preguntas realizadas de forma oral por la profesora quien utilizó una maqueta con representaciones de las formas celulares. Cada alumno que pasó a la lección llevó consigo su carpeta que fue revisada por la profesora. Mientras un alumno permanecía sentado en el escritorio de la profesora para ser evaluado, los demás tenían que continuar con una tarea solicitada la clase anterior que consistía en el modelado con plastilina de las distintas formas celulares. De tanto en tanto, la profesora recorría los grupos de trabajo y hablaba con los alumnos. Había un movimiento constante de alumnos que se paraban frente al escritorio de la profesora para hablar en voz baja.

Profesora: *¿alguna pregunta, alguna duda antes de empezar con la lección? ¿cómo van con la tarea?*

Alumno 1: *¡Hey profe!* (hace una seña como invitándola para que se acerque a su banco)

Profesora: *¿Cómo que “Hey profe”?* (Se queda en su escritorio mientras otros alumnos se acercan)

Profesora: *Pídanme para ocupar el celular*

Alumno 2: *le voy a sacar una foto al libro*

Profesora: *Falta una fibra de una compañera que le robaron. Revisen bien. En el recreo viene gente de otros cursos acá, les sugiero que guarden bien sus cosas.*

Cuando toca el timbre de cambio de hora nos vamos rápidamente al otro curso que según me explicó la profesora es *menos estudioso* del que acabamos de dejar y que por ello tiene que “*adaptar los temas a los ritmos de estos alumnos que van más lento*”.

No habíamos terminado de acomodarnos en el salón y un alumno pregunta si había lección. La profesora, con sus cosas aun en la mano, le responde que la lección va a ser el próximo miércoles. Deja sus cosas sobre el escritorio y explica cómo va a ser el nuevo trimestre y cómo va a ir evaluando. Me senté cerca de la pared que tiene ventanas que dan a la calle. Constantemente pasan alumnos por allí y golpean las ventanas.

Profesora: *Vamos a empezar la unidad 4*

Alumno 3: *¿seguido del anterior?*

Alumno 4: *¿cómo se llama la unidad 4?*

Profesora: *miren en el Programa ¿Cómo se llama?*

Alumna 5: *la diversidad de la vida*

Profesora: (escribe en el pizarrón el nombre de la unidad) *Estuve mirando las carpetas de ustedes y no subrayan, después no saben cómo se llaman los subtítulos. Acostúmbrense a subrayar para después estudiar. ¿Qué es la biodiversidad?* (la profesora permanece unos segundos en silencio pero nadie contesta) *Es una palabra compuesta, la podemos separar en “bio” y “diversidad”. ¿Cuáles son esos seres vivos, qué características tienen?* (nuevamente la profesora permanece unos segundos en silencio pero nadie contesta) *Los científicos los agrupan en grupos porque son muchos y le llaman “reinos”* (continúa explicando) *Es una unidad larga, vamos a trabajar bastante rápido.*

La profesora escribe en el pizarrón “¿qué es la biodiversidad?”. Dicta una definición y se mueve por el salón. Los alumnos escriben. Mientras la profesora da la espalda a los alumnos para escribir en el pizarrón, estos hablan entre sí y hacen bromas.

Alumno 3: *¡Dejá de hablar ya!* (dirigiéndose a su compañero de banco)

Profesora: *Ahora van a hacer un trabajo con plastilina, Van a buscar las diferentes células y hacerlas con plastilina* (los alumnos que trajeron la plastilina se ponen a hacer la tarea y la profesora llama a lección, un alumno que llama está ausente, entonces llama a otro)

Alumno 6: *yo no estudié nada*

La revisión de carpetas, la conversación con los alumnos, *tomar lección* y el trabajo práctico se realizan en un espacio y en un tiempo compartido. La simultaneidad de tareas y la adaptación a los ritmos de cada grupo de alumnos constituyen la estrategia utilizada por la profesora de biología.

2.2.3 Las clases de Formación ética y ciudadana

Habían transcurrido dos semanas desde mi última visita a la EN. El VD me recibió en su oficina. La AP compartía el espacio de trabajo con el VD y se encontraba presente:

VD: *¡Le dije a AP que te habías asustado de tanto que ella habló y que por eso no viniste más! (lo dice en forma de broma) ¿qué querés hacer hoy?.*

Carolina: *estaba pensando que podría acompañar a algún docente en su clase*

VD: *sí, pero a ver qué docente está hoy y que te interese a vos*

Carolina: *El profesor de ética me había dicho que no tenía problemas, pero me dijo que estaba los viernes, no sé si está hoy*

VD: *sí está hoy, vení que le preguntamos. Él tomó más horas.*

El director entró al curso y habló con el docente mientras esperé un instante afuera conversando con una alumna del curso de enfrente que se acercó para preguntarme sobre mi altura. Cuando salió el VD, me dijo que podía entrar al curso. Una vez dentro, saludé al profesor y me dirigí a uno de los bancos que estaban libres. El profesor se dirigió a los alumnos diciendo: *“Ella va a observar de forma pasiva, hagan de cuenta que es una clase normal”*.

Ese día, el profesor comenzó a desarrollar un tema nuevo: “Persona según el Código Civil”, mientras hablaba, escribía en el pizarrón y constantemente hacía intervenciones disciplinarias, por ejemplo: *“O., sacate la capucha, no desconcentres al resto de la clase”*

En el pizarrón se leía: “Persona según el Código Civil: Sr. Dalmacio Vélez Sarfield. Artículo 80: Todo ente susceptible...”

Profesor: *¿Los chicos que están en gestación tienen derechos?*

Alumnos: *sí*

Alumnos: *no*

Profesor: *sí, por eso el aborto es un delito en nuestro país. El derecho más importante es el derecho a la vida ¿y las obligaciones?*

Alumno 1: desde que nace

Alumno 2: ¡Nooo, qué burra!

Profesor: Desde el primer día de clases dijimos que todos somos ignorantes. No hay que insultar a nadie ¿desde qué momento se contraen las obligaciones?

Alumno 1: en el momento en que una persona es apta de ejercer ciertas acciones

Alumno 3: cuando tenemos capacidad de razonar

Alumno 4: cuando tenemos una responsabilidad

El docente explica las “etapas de la vida” y las “obligaciones” que se contraen en el transcurso del ciclo vital de cada persona.

Profesor: *Este tema les va a interesar mucho a ustedes ¿Hasta acá van entendiendo?*

Alumno 2: *¿copiamos eso?*

Profesor: *si les sirve, sí. Velez Sarfield fue... Si les pido tarea es por algo. Las notas de concepto salen de ahí... ¡G. y compañía! el que no le interese la clase se puede retirar.*

La mayoría de los alumnos miran al profesor y copian en sus carpetas lo que él escribe en el pizarrón. Cuando el docente pregunta algo, los alumnos responden.

Profesor: *La ley no tiene sentimientos...ustedes son patrimonio de la escuela. La institución escuela seguirá existiendo aún cuando egresen y vendrán sus hijos y sus nietos.*

Alumna 5: *Profe ¿por qué hace tantas preguntas?*

Profesor: *estamos ejercitando la mente porque si yo les facilito todo no sirve (el docente se dirige a una alumna que le estaba haciendo una trenza a otra) ¿es necesario hacer eso ahora?*

Alumna 6: *pero igual estamos atendiendo*

Profesor: *esto que di es la introducción, tenemos tres horas hoy ¿Qué hora es?*

Alumna 6: *cinco y ocho*

El docente pasa el Código Civil a uno de los alumnos. Los alumnos hablan entre sí sobre el peinado que le hizo una alumna a otra.

Alumna 6: *profe, no completó el libro*

Profesor: *voy a dictar, pongan el título: Persona según el Código Civil*

Alumna 7: *espere profe, más despacio*

Alumno 8: *profe, si pregunta en la evaluación qué es un ente ¿qué decimos? Porque no es lo mismo en físico-química que en ética.*

(El docente sigue dictando)

Alumna 6: *¿La familia es una persona jurídica entonces?*

(El docente explica qué es una persona jurídica y también habla de la necesidad de conformar un Centro de Estudiantes)

Profesor: *¿qué se conmemora mañana? (refiriéndose al feriado por el 25 de Mayo)*

Alumna 6: *la independencia*

Alumna 9: *la 1° Junta*

Alumna 6: *mañana es un día importante porque es el cumpleaños de River [equipo de fútbol]*

Alumna 7: *profe, ¿dan chocolatada?*

Profesor: *un acto es una clase cortita y bien objetiva. Hay que recuperar y revalorizar los actos*

Mientras el profesor hablaba, una alumna se hizo una escarapela de papel y se puso en el pecho. La clase de Ética era la última del día y en los minutos finales los alumnos comenzaron a moverse y a guardar sus cosas:

Alumno: *¿podemos guardar las cosas?*

Profesor: *faltan 10 minutos. Anoten la tarea para la próxima clase*

(Nadie escucha al docente, todos se paran y comienzan a hablar entre sí)

Unos meses después acompañé nuevamente al profesor de formación ética en una clase de otra división del segundo año

Profesor: *el tema de hoy es la evolución histórica y los tipos de Estados ¿cuál es el origen del Estado?*

Alumno 1: *siglo x palito x*

Profesor: (escribe en el pizarrón XIX) *¿dónde se originó el Estado?*

Alumno 2: (lee en su carpeta) *Una serie de transformaciones sociales...*

Profesor: *¡eso no es el lugar! En Europa, porque el mundo se desarrolló a partir de Europa. Después hay diferentes teorías que explican cómo se va poblando otros continentes (dibuja una línea de tiempo y ubica el año 1400) ¿qué siglo es esto?*

Alumna 3: *quince*

Alumno 4: *¿cómo sabes eso?*

Alumna 3: *porque se le saca cien años*

Profesor: *para hablar del surgimiento del Estado tenemos que remontarnos a la Edad Media (habla del feudalismo, de que Europa se ruraliza, época de constantes invasiones, ejército privado. Explica como un cuento, dibuja un castillo en el pizarrón) ¿qué es el Estado? ¿Tienen definición de Estado?*

Alumno 2: (lee su carpeta) *El Estado moderno puede definirse...*

Profesor: *Nación jurídica y políticamente organizada* (El profe habla sin mirar apuntes o libros. Se acerca una alumna de otro curso por la ventana que da al pasillo y dice “profe, usted no nos deja tener capuchas en el aula”, señalando a una alumna del curso. El profesor la mira y la ignora) *¿Cuándo creen que está justificado movilizar las fuerzas? ¿por manifestaciones o cortes de rutas? Cuando cortan las rutas acá, en ruta 12, por competencia viene la policía y saca a los manifestantes ¿cuándo es legítimo el uso de las fuerzas?*

Alumno 5: *cuando está lejos*

Profesor: *¿cuándo algo es legal?*

Alumno 6: *Cuando no se puede hacer, cuando está prohibido por las leyes*

Profesor: *eso es legal ¿y legitimidad?*

Alumno 1: *cuando es algo propio*

Profesor: *Hace poco la Escuela Normal había aprobado que se use solamente mochila transparente⁶¹. Cuando se tomó esa decisión se legitimó que los alumnos lleven mochilas transparentes porque adhirieron voluntariamente a esa decisión. El que no podía traer mochila transparente, traía en la mano.*

Alumno 1: *Es que si traemos transparente se ve todo (en tono de queja)*

Profesor: *¿qué se puede ver? Vamos a retomar lo que les dicté la clase pasada. Ustedes vayan organizando sus apuntes como les quede más fácil a ustedes para estudiar. ¿cuándo un Estado es soberano?*

Alumno 7: *cuando es libre*

Alumno 8: *cuando es independiente*

Profesor: *cuando las decisiones no son condicionadas*

2.2.4 Una clase de EDI

Luego de que el VD hablará con la docente a cargo de la clase que él me había sugerido, entré al curso, busqué un banco desocupado al fondo del salón y me senté sobre la pared contraria a la puerta de acceso, próxima a un grupo de alumnos que estaban trabajando en la creación de mapas conceptuales en sus netbooks.

Profesora: *Ella es Carolina y hoy va a estar en la clase con nosotros*

⁶¹ En el 2013, algunos medios periodísticos de alcance provincial y nacional enfocaron su mirada en la EN a raíz de la decisión institucional de decretar que los alumnos usarán mochilas transparentes: “medida que adoptó el establecimiento a raíz de algunos hechos de violencia y tenencia de estupefaciente dentro del edificio escolar” (“Las mochilas transparentes ya se usan en la Normal de Montecarlo”. Diario El Territorio, 06/08/13). Según la nota periodística, las mochilas costaban \$50 y cada alumno tenía que gestionar el pedido a través del preceptor, en caso de no acceder a la mochila transparente podían optar por llevar los útiles escolares en la mano. Según se menciona en otra nota periodística (“Misiones: mochilas transparentes contra armas y drogas”. Diario La capital 25/02/14), la medida fue consensuada con los padres y el Centro de Estudiantes. Otro medio que incluyó una nota al respecto fue *Ámbito* (24/02/14) con el título: “Pide un colegio mochilas transparentes para poder detectar armas y drogas”. Cuando visité la EN, no vi a nadie llevar mochilas transparentes.

Alumna 1: *sí, ya la conocemos, ella nos eligió a nosotros porque somos los mejores.*

Profesora: *ella viene de la Universidad y es una investigadora así que pórtense bien*

En total eran 25 alumnos que estaban dispersos por todo el salón, algunos sentados en grupos de tres o cuatro personas, otros en parejas. Había 14 netbooks con la inscripción de “Conectar Igualdad” distribuidas desigualmente (en algunos grupos todos los miembros tenían una, en otros grupos no había ninguna). La profesora caminaba por el salón, deteniéndose por momentos en algún grupo, allí se sentaba y conversaba con los alumnos. De tanto en tanto hacía algunas exclamaciones en voz alta dirigidas a toda la clase o a un grupo en particular.

Profesora: *¿Ustedes no tienen computadora?*

Alumno 2: *tengo sí, pero no tiene batería, recién se apagó*

Profesora: *¿no podés enchufar?*

Alumno 2: *allá hay un enchufe (señalando el frente del aula)*

Profesora: *y bueno, vayan allá*

Alumno 2: *no, allá no ¡ni loco!*

Profesora: *entonces van a tener que hacer el trabajo en sus casas sin ninguna ayuda*

Alumno 2: *(camina por el salón, se detiene a mi lado y me mira) ¿qué investiga?*

Carolina: *A ustedes (risas). Me interesa conocer cómo es el día a día de un docente para poder entender algunas cosas sobre la escuela secundaria.*

Alumno 2: *Nosotros no nos portamos bien pero porque es muy aburrida la clase.*

Carolina: *parece que para tus compañeros no es así, todos están haciendo la tarea*

Alumno 2: *Pero ellos porque tienen computadora, yo no tengo computadora porque no le dan a todos, hay que pedir otra vez.*

Carolina: *¿hace mucho que les dieron a tus compañeros?*

Alumno 2: *no, en un acto que fue el mes pasado, ahí entregaron las computadoras (camina por el salón, hace gestos y señas a sus compañeros)*

Me detengo un momento a mirar las láminas pegadas en las paredes: palabras en castellano y en inglés, líneas de tiempo, la célula, la tierra. Escucho murmullos y risas, la profesora exclama con tono de amenaza: “*Les voy a dar tarea para la casa*”. Los alumnos parecen ignorarla. Una alumna que está sentada sola hace una lista con las asignaturas y sus notas. Exclama en voz alta: “*Profe ¿ya tiene el promedio?*”. La profesora no la escucha. El grupo que se encuentra cercano a mi pinta una lámina que contiene palabras en inglés. Se acerca el alumno que camina constantemente por el salón:

Alumno 2: *¿Ustedes hicieron la tarea de ética?* (dirigiéndose a los compañeros que trabajan en grupo)

Alumno 3: *sí*

Alumno 2: *¿me pasas? ¿y eso?* (señala la lámina)

Alumno 3: *de inglés ¿ustedes no hicieron?*

Alumno 2: (señala al compañero de atrás)

Alumno 3: (Busca en su carpeta una hoja y le pasa a su compañero)

Alumno 2: (agarra la hoja y señala la lámina) *¡Así no se escribe miércoles!* (se dirige al fondo del salón y camina haciendo señas y gestos como si imitara al docente: “*chicos guarden el orden, no fumen marihuana en clase*” Los compañeros que lo ven se ríen)

3. Estar en la escuela

Para muchos docentes, estar en la escuela es estar en el aula. Allí dentro, el tiempo parece acelerarse: los docentes pasan rápidamente de una a otra actividad, tema o tarea. Salen de un curso y se desplazan rápidamente hacia otro, sea en la misma institución o en una diferente. Muchas conversaciones entre los docentes suceden en los pasillos o en la sala de profesores en el tiempo entre clases. El ‘tiempo’ aparece condicionando el desarrollo de la clase, cuando la clase está finalizando, las explicaciones o las tareas parecieran acelerarse, los temas que hay que dar parecen no caber en el tiempo destinado para su enseñanza. Si bien cada curso presenta su ritmo particular, todo acontece o tiene que acontecer bastante rápido. También los alumnos ‘aprovechan’ el tiempo disponible o negocian su uso.

Si bien las escenas descritas no pretenden ser representativas de la forma en la que trabajan los docentes, aportan elementos para pensar en las problemáticas y experiencias cotidianas, por ejemplo las distintas estrategias que les permiten dar la clase: realizar una actividad única que involucre a todo el curso o bien actividades simultáneas; se puede optar por conversar sobre temas sociales ‘polémicos’ o pensar una actividad que pueda ser realizada en la clase o fuera de ella.

En el caso del profesor de matemáticas, a medida que *se termina la hora*, se acelera la actividad que consistió en resolver un problema entre todos (y rápido). Para la profesora de biología, se trabaja bastante rápido ya que son muchos temas para pocas horas, lo que se traduce en una clase con múltiples actividades simultáneas. Para la profesora de EDI, en cambio, se establece como posibilidad la autogestión del uso del tiempo en el aula (para realizar la consigna propuesta y *no llevar tarea a la casa*, para hacer tareas de otras asignaturas o para socializar con los compañeros). En el caso de las clases de Ética, el uso del tiempo se negocia durante la clase.

Además de mostrar algunas interacciones cotidianas de los docentes en el aula, el capítulo invita a revisar al menos tres ideas sobre el trabajo docente. En primer lugar, la idea del aula como espacio privado donde el docente tiene autonomía para decidir qué y cómo enseñar, pues las interacciones con los alumnos están mediadas por las exigencias

institucionales. Es el docente, en todo caso, quien espera evitar *llevar tarea a la casa* o *quedar mal con el director*.

En segundo lugar, la idea de que el docente tiene que intervenir frente a las ‘cuestiones emocionales’ y realizar un seguimiento personalizado de los alumnos, como se expresó en la reunión docente.

En tercer lugar, la idea de un contenido curricular ‘adaptado’ a las situaciones aúlicas particulares, como si el docente fuera un mediador entre el conocimiento (producido fuera de la clase) y los alumnos. Idea que ignora el carácter productivo e instantáneo de *dar la clase*.

Capítulo 4: Los sentidos de la lucha docente

El inicio del trabajo de campo en Montecarlo transcurrió en el marco de un proyecto de extensión universitaria. *Pensar la Escuela*⁶² fue el nombre de los talleres orientados a generar un espacio de reflexión y discusión sobre la educación escolar. El grupo organizador estuvo a cargo de un equipo de *extensionistas* -del que formé parte- y de algunos miembros de la AMM. Estos últimos fueron los encargados de realizar la convocatoria a todas las personas de la comunidad interesadas en compartir sus pensamientos sobre la escuela.

El primer día formamos un círculo grande en el centro del salón de la AMM y cada uno se presentó. La mayoría de los participantes eran estudiantes del nivel superior de la EN que habían sido invitados por una de sus profesoras, quien formaba parte del grupo organizador. Además, se acercaron otros docentes de la zona para compartir sus experiencias escolares.

Todos los que formábamos parte del grupo organizador hacíamos docencia e investigación en distintos niveles de escolaridad y desde diferentes campos disciplinares y modalidades. La heterogeneidad del grupo también estuvo dada por los distintos grados de formación y experiencia, tanto en la docencia como en la investigación. Algunos de los miembros nos estábamos iniciando laboralmente en alguna institución educativa, otros se estaban retirando o ya lo habían conseguido. Las docentes de la AMM se encontraban en esta última situación y se constituían en las anfitrionas del grupo que llegábamos *desde la Universidad*.

Durante el desarrollo de los talleres surgió una preocupación por la *poca concurrencia* de las personas de la comunidad y, en cada uno de ellos, surgían explicaciones al respecto. Una hipótesis fue que el día elegido para la realización de los talleres –sábado– era un día familiar o de descanso. También surgieron interrogantes acerca de la posibilidad de que el *Pensar la Escuela* fuera *poco atractivo* para quienes estaban en la búsqueda de *recetas* sobre cómo trabajar en el aula. Algunos docentes más experimentados asociaron esa búsqueda con una pérdida de la *mística docente*.

Una tercera explicación incorporó la dimensión de los conflictos locales en torno a los *docentes en lucha* vinculados al MPL. Esta es una nueva expresión gremial que surgió a principios de la segunda década del nuevo siglo con la conformación de un grupo de docentes -en su mayoría del norte de la provincia- que estaban en desacuerdo con la representación gremial de la UDPM, el sindicato oficial que representa a los docentes del sistema de enseñanza público.

62 A partir de la elaboración de un texto colectivo, se realizó un análisis de la experiencia, presentado bajo el título: “Pensar la Escuela: compartir reflexiones, construir sentidos” en el IX Encuentro Nacional del Colectivo Argentino de Educadores/as que hacen investigación desde sus escuelas (Posadas, Oberá y Montecarlo, 2016) y en el VIII Encuentro Iberoamericano (Michoacán, 2017). Además, el análisis fue enriquecido con los aportes de un seminario de posgrado dirigido por la Dra. María Teresa Sirvent. Aquí se retoman algunas de las ideas planteadas en dicho análisis a la luz de una relectura de los registros y notas que fui elaborando a lo largo del desarrollo de los Talleres.

Nuevamente hablamos sobre la poca concurrencia al taller y N se animó a plantear una hipótesis: lo que compartimos con el MPL puede ser visto como político partidario que es resultado de la sociedad fragmentaria, algunos pueden no venir porque pueden pensar que somos personas opositoras al gobierno. En las comunidades pequeñas como estas se juntan mucho las visiones de las personas y quizás no vienen más porque pensaron que esto es todo político. A muchas personas no le gusta que venga O [referente del MPL], porque se empieza a politizar; a mí misma me hizo ruido aquella vez que él vino a hablar acá” (Notas del 4° Encuentro del Pensar la Escuela 31/10/15).

La imagen politizada que podría estar emanando de las actividades organizadas por la AMM, se constituía en una preocupación cotidiana para sus miembros, quienes consideraban que el espacio debía incluir a todas las expresiones docentes. Un tiempo después de la finalización del *Pensar la Escuela*, aquella preocupación por la imagen politizada aludía a una idea de “partidización” de la sociedad entre *oficialistas* y *oposidores* al gobierno de *La Renovación*:

Los del MPL no nos quieren [a los miembros de la AMM] porque dicen que somos oficialistas, pero, en realidad, los de la UDPM que son los oficialistas nos echan en cara que los del MPL hacen sus reuniones acá (Entrevista con un miembro de la AMM 15/03/17).

La cita expresa los conflictos cotidianos vinculados a un proceso de fragmentación de los docentes empleados en el sistema público de enseñanza y la resistencia por parte de algunos de ellos a utilizar las categorías políticas para definir sus acciones o brindar adhesión a uno u otro grupo. Estas presencias (o intervenciones) políticas forman parte del mundo cotidiano de los docentes y conducen hacia la pérdida de la idea de neutralidad de la escuela y a una apertura hacia un “proceso de politización” que produce “desplazamientos” en las formas de significar el afuera y el adentro escolar y en las relaciones entre los distintos actores escolares (Milstein, 2009)⁶³.

Este capítulo indaga acerca de los sentidos que los docentes atribuyen a *la lucha docente*, que, en Montecarlo, se vincula al MPL, aunque no se reduce a él. En este sentido, retomo las ideas

⁶³ Milstein (2009) realizó un trabajo etnográfico en una escuela primaria del conurbano bonaerense, en la cual identificó tres formas de intervención política en la cotidianeidad escolar o modos de practicar la política asociadas a una modalidad de la militancia gremial docente, a prácticas clientelares y formas inéditas de movilización y protesta social surgidas en el contexto de los años 90. La idea de “proceso de politización” permite a la autora argumentar las modificaciones sufridas en la institución escolar. “En última instancia, veo a la escuela desplazándose hacia otro lugar social en tanto esas prácticas, al irrumpir, no pueden dejar inalterable el escenario de una escuela que permanece todavía representada, de forma más o menos idéntica, a lo que fue en el pasado” (p. 174)

postuladas por Julieta Quirós (2006) en relación a la transitoriedad de lo que se inscribe en el sentido común como un estado permanente. Si bien, la lucha docente en Montecarlo se vincula a las actividades organizadas por el MPL, la mayoría de los docentes con los que hablé en esos espacios afirmaron *estar acompañando la lucha* más que *ser MPL*.

Entre los *docentes en lucha*, el ejercicio de la docencia se expresa a través de las tensiones generadas en torno a dos ideas aparentemente contrapuestas. Por un lado, el docente entendido como un *intelectual del currículum* permite ubicar a la docencia como una profesión que se define por un trabajo de tipo artesanal. Por otro lado, la reivindicación de un *salario digno* posibilita el distanciamiento de las visiones esencialistas o vocacionales sobre la docencia, ubicándola como uno de los trabajos asalariados disponibles en la sociedad.

Durante la segunda mitad de la década de 1990 y los primeros años del 2000, distintos grupos de protesta y demanda organizados en torno a la asistencia estatal de los crecientes sectores de desocupados, llamaron la atención de científicos, periodistas y políticos por su irrupción en distintos centros urbanos del país. Svampa y Pereyra (2009) abordan la emergencia de los movimientos sociales denominados “piqueteros” que se contraponen a los históricos movimientos sindicales, para mostrar las transformaciones en los repertorios de movilización social de la sociedad argentina. La compilación realizada por Grimberg, Fernández Álvarez y Carvalho Rosa (2009) indaga en los “nuevos movimientos sociales” a partir del cuestionamiento de las visiones normativas sobre la relación entre el Estado y los “sectores populares”, desplazando la mirada hacia los procesos de construcción y legitimación de demandas al Estado por parte de distintos movimientos sociales que utilizan el “corte de ruta” y el “acampe” como estrategias de negociación.

Analíticamente, entiendo a la *lucha docente* desde su “parentesco” con los nuevos movimientos sociales, especialmente en relación a las medidas de fuerza adoptadas que, de la misma forma que sucede con el piquete, “constituye una forma social que anuncia un conflicto y produce vínculos con el Estado” (Manzano, 2009: 22). Pero, a diferencia de los piquetes, *la lucha docente* se basa en relaciones salariales y, por lo tanto, en cercanías de los históricos movimientos de trabajadores organizados bajo la dirección de un sindicato.

En este trabajo la mirada no está puesta ni en los movimientos sociales ni en el sindicalismo, sino en las formas de ejercer (hacer) la docencia que no puede ser entendida sin abordar los sentidos de *estar en la lucha*. Ella constituye una de las dimensiones que configura la práctica de los docentes en un contexto de progresivo deterioro y empobrecimiento de la escuela pública. En ella los docentes encuentran un espacio de protesta y reclamo por mejores condiciones de vida, como así también de construcción de formas de decir y estar en las escuelas. Si bien, el capítulo se estructura en relación a la perspectiva de los *docentes en lucha*, existe una multiplicidad de intereses, sentidos y actores vinculados a ella.

La categoría nativa *docentes en lucha* designa un conjunto de actividades colectivas de demanda y protesta para conseguir mejores condiciones de existencia, que incluye no sólo la cuestión salarial, sino también la defensa de una creencia o “ideal pedagógico” que se incorpora y se actualiza en esas actividades que producen sentidos específicos sobre la enseñanza.

1. La histórica lucha docente

La Carpa Blanca (CB) fue una forma de protesta realizada por docentes de todo el territorio nacional, que se inició a principios de 1997 y concluyó a finales de 1999. Consistió en un “acampe” frente al Congreso de la Nación Argentina y generó un movimiento masivo de personas que acompañaron los reclamos de mejoras salariales e institucionales impulsados por los docentes. Estos viajaban desde distintas provincias para participar de los turnos rotativos y mantener una guardia permanente en el acampe o para participar de las medidas de fuerza que consistieron en *ayunar* o realizar huelgas de hambre. En el caso de Misiones, los viajes eran organizados por la UDPM como parte de la Confederación de Trabajadores de la Educación de Argentina (CTERA).

La UDPM se rige por la ley de asociaciones sindicales sancionada a finales de la década de 1980, que le otorga la representación de los intereses individuales y colectivos de los trabajadores ante el Estado y los empleadores. Surgió a principios de la década de 1970, con el objetivo de “sindicalizar a los docentes”. Hasta ese momento, existían algunas organizaciones gremiales en distintas localidades de la provincia como la AMM. Esas expresiones gremiales se organizaban en torno a intereses comunitarios y formativos que convocaban a docentes de una misma localidad o municipio. Con el nacimiento de la UDPM se sentaron las bases para la formación de una organización que representaría al conjunto de los docentes de la provincia, en tanto trabajadores asalariados.

A finales de la década de 1980, la Agrupación de Docentes Misioneros (ADoMis) ganó por primera vez la conducción de la UDPM y, desde entonces, jugó un papel significativo en el campo político local. Muchas organizaciones y movimientos de docentes se constituyeron a partir de fragmentaciones o divisiones de esa agrupación, y ella misma fue adquiriendo distintos sentidos para los *docentes en lucha*, como veremos más adelante.

Ahora quisiera subrayar que, por aquellos años, la UDPM comenzaba a presenciar un aumento en sus afiliaciones, provocando cambios significativos en la organización sindical docente. Así, la modalidad de participación organizada en Asambleas se cambió por los Congresos. Según el relato de uno de los dirigentes de ese momento, se consideraba que las Asambleas sólo podrían garantizar la participación democrática a nivel local, con un grupo reducido de personas. Los Congresos, en cambio, estaban previstos para un tipo de organización masiva con instancias intermedias de

representación como los cargos electivos de delegados zonales, quiénes mantenían una relación frecuente con los dirigentes gremiales para analizar las distintas problemáticas del sistema educativo y de las situaciones escolares particulares.

Con el aumento de las afiliaciones, el cobro de las contribuciones monetarias -hasta ese momento a cargo de los delegados escolares- demandó un conjunto de tareas administrativas para lograr el descuento correspondiente en la liquidación de haberes a cargo del CGE.

En los años iniciales de ADoMis, el sindicato obtuvo la personería gremial y un espacio físico propio. Este último facilitado por el gobierno provincial como muestra de la atención que recibían los docentes por ser uno de los sectores *mimados*, según el relato de un dirigente gremial. En ese espacio se realizaron las articulaciones entre los dirigentes de la UDPM y los representantes gremiales de CTERA, quienes compartían las instalaciones edilicias.

Con la instalación de la CB, la CTERA buscó “nacionalizar el conflicto docente” que hasta entonces se venía desarrollando de forma dispersa, múltiple, simultánea y heterogénea en distintas regiones del país, y con un carácter cíclico y recurrente (Suárez, 2005).

El proceso de descentralización administrativa y financiera de los servicios educativos que concluyó durante el Gobierno de Carlos Menem, la implementación de la LFE y la insistencia de las autoridades educativas en una reforma de los estatutos docentes, eran fuertemente resistidas por los docentes que participaron de la CB y que reclamaban la creación de un fondo de financiamiento de la educación pública y la unificación salarial de los docentes del país.

La CB nacional se levantó luego de un largo proceso de negociación entre la CTERA y el Gobierno nacional que resultó en la creación de un Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID) con carácter de emergencia que duraría, en principio, hasta el 1 de enero del 2003, conformado por lo recaudado con el impuesto anual aplicado a los propietarios de automotores, motos, embarcaciones y aeronaves registrados en el territorio nacional. El total de lo recaudado se distribuiría entre los docentes de las escuelas oficiales, y de gestión privada subvencionadas, fijando un monto mínimo (piso) de recaudación garantizado por la administración nacional. El FONID sigue vigente como un componente salarial nacional de carácter remunerativo, liquidado por los gobiernos provinciales. Algunos sectores de la CTERA y algunas agrupaciones universitarias que acompañaban los reclamos se mostraron en disconformidad con el levantamiento y sostenían que la lucha tenía que continuar hasta conseguir la derogación de la LFE. Dos meses antes del levantamiento, se llevaron a cabo las elecciones presidenciales en Argentina que resultaron en la derrota del “menemismo” y la victoria de La Alianza, una nueva fuerza política que encontró adhesiones entre algunos miembros de la CTERA.

En el 2000, la situación salarial de los docentes de Misiones era insoportable. A mitad de ese año entró en vigencia, mediante la sanción de la ley provincial N.º 3310, el Impuesto Extraordinario y

Transitorio de Emergencia (IETE), consistente en un descuento a los sueldos de los empleados estatales. Los docentes salieron a manifestarse a las calles y se conformó el *movimiento carpero* con la instalación de acampes en distintos lugares de la provincia y la realización de marchas, clases públicas y otros eventos masivos.

Con la instalación de la CB en la Plaza 9 de julio de la capital misionera se profundizaron las tensiones entre los docentes y el Gobierno. La lucha organizada por el movimiento de *independientes, autoconvocados* o *carperos* se constituía en una expresión legítima para los *docentes en lucha*. Sin embargo, el Gobierno buscaba negociar con las representaciones sindicales sin admitir a los *carperos*. Según una de las docentes que formaba parte del grupo organizador de la lucha, tuvieron que negociar con los sindicatos. El acuerdo consistió en que *los carperos* tendrían la autoridad para las negociaciones con el Gobierno, para la organización de la lucha, y que apoyarían formalmente a los sindicatos ante la prensa y la opinión pública, sin descalificarlos.

Sostener el acampe fue resultando cada vez más difícil. En un momento, se intentó generar un discurso de desacreditación social de la protesta a partir de la instalación de una *contracarpa*, acción que fue interpretada por parte de los docentes como una provocación por parte del Gobierno provincial⁶⁴. A pocos metros de la CB, un grupo de personas decidió acampar como medida de protesta por la suspensión de clases debido a la masiva adhesión al paro por tiempo indeterminado decretado por los docentes.

Gente que sabíamos que eran funcionarios, de la administración y de la educación, eran los propios voceros de esa contracarpa. Eso fue al principio, cuando bajaban de los camiones que les pagaban para que se sienten a vociferar allí, terminaban, cobraban y se iban porque no venían por su propia cuenta. Entonces nosotros cuando nos dimos cuenta de la movida, que esto venía de esta manera, lo que hicimos fue separar bien los lados. Es decir, dividimos con banderas, con pancartas, con todo lo que fuera necesario, el espacio físico (...) Cuando hacemos la separación con la contracarpa y vemos toda esta clase de operación que se estaba armando para eliminar en la opinión pública la legitimidad de nuestro reclamo, nosotros vemos que, por ejemplo, viene gente que estaba alcoholizada o gente que estaba drogada y pasó unos días y nos ponían parlantes a todo volumen para que nosotros no podamos hablar y no podamos hacer nuestro trabajo. O, por ejemplo, tiraban cohetes tres tiros y en vez de tirar para arriba nos tiraban a nosotros, o sea, ese tipo de acciones, o estaban armados, tenían armas y nos mostraban como diciendo miren nosotros estamos

64 En esos momentos, el Gobernador era Carlos Rovira (PJ) electo en 1999.

calzados, cuidense por que en cualquier momento... (Entrevista (9) a integrante del movimiento carpero, 2012).

Con el tiempo, las protestas de los docentes se intensificaron y convergieron con la de otros sectores como consecuencia del deterioro económico de los trabajadores en todo el país. La lucha salarial docente comenzó a ser parte del paisaje y dejó de funcionar como elemento de presión. Los *docentes en lucha*, agotados, volvieron a las escuelas.

En la docencia quedó, después de esta gran lucha, quedó la sensación de que no se consiguió nada” (...) “hay quienes en determinados lugares también se beneficiaron con cargos, con puestos, tanto de quienes estuvieron en la carpa, como de inclusive algunos dirigentes de las instituciones gremiales (Entrevista (2) a integrante del movimiento carpero, 2012).

Con el levantamiento de la CB, en algunos sectores docentes, comienza a instalarse la idea de que la representación gremial es parte de una carrera política para ocupar bancas en la legislatura o en algún organismo público. Algunos de los que participaron de esa lucha histórica no están de acuerdo con las luchas actuales porque piensan que el paro y los cortes de ruta contribuyen a la fragmentación y al ocultamiento de las relaciones de poder.

2. Pacto y fragmentación

A mediados de la década de 1990, se hicieron visibles las primeras fracturas dentro de ADoMis, en el contexto de la *transformación educativa*, que implicó, en un primer momento, el traspaso de los servicios educativos nacionales a las provincias y, en un segundo momento, una reforma estructural del sistema educativo. Para muchos docentes que se encontraban en actividad por esos años, la *transformación educativa* es interpretada como un proceso de privatización, ajuste y deterioro de y en la educación escolar. Muchos docentes que ingresaron al sistema en los 15 o 20 años posteriores fueron escolarizados durante gran parte de ese proceso de *transformación educativa*, caracterizado por los conflictos y manifestaciones docentes de gran envergadura, tratados en el apartado anterior.

El principio del nuevo siglo estuvo caracterizado por el cuestionamiento de la representación sindical por parte de los *docentes en lucha* vinculado a un proceso de diversificación -o fragmentación- de las agrupaciones y organizaciones gremiales, mientras que paralelamente se desarrollaba un proceso de unificación de la UDPM-ADoMis con el CGE.

En el 2004, “Marilú” L., quién había participado activamente de la histórica lucha docente formando parte de ADoMis, asume como Secretaria General de la UDPM⁶⁵ y, hasta su trágico fallecimiento a principios del 2020, estuvo vinculada con la creación de una red política partidaria al interior de las escuelas, haciendo visible la modificación del lugar político ocupado por la UDPM en la configuración de las fuerzas de poder local. La UDPM cambió su modalidad de enfrentamiento con el Gobierno por una de adhesión, interpretada por muchos docentes como un proceso de *cooptación* del Gremio por parte de *La Renovación* y de creación de un grupo de docentes militantes pertenecientes a la agrupación ADoMis nombrada en la zona bajo estudio como *los chalecos celestes*.

A partir de la unión de la UDPM con *La Renovación* y la diversificación de las expresiones gremiales, la lucha docente comenzó a fragmentarse en muchos y varios grupos. La situación de desarticulación entre los trabajadores se fue intensificando a raíz de las persecuciones, los despidos, sumarios y presiones a docentes y directivos que participaban de la lucha.

En la práctica, no resulta sencillo establecer límites claros entre las tres organizaciones – ADoMis, UDPM, JCyD-CGE⁶⁶ – delimitadas legal e históricamente como entes separados. En este sentido, Giménez y Jaume (2017) describen distintas situaciones que muestran cómo los dirigentes de la UDPM intervienen en la contratación, gestión y control del personal docente, como así también en otras funciones del CGE como la creación de establecimientos educativos. Los autores ubican esas situaciones como parte de las estrategias de una élite gobernante orientada a la incorporación de los dirigentes sindicales en un nuevo proyecto hegemónico conocido como el Frente Renovador. Desde esta perspectiva, la lucha docente de principio del siglo XXI jugó un papel central en la constitución de un “pacto secreto” que ubica a la UDPM como participante activo en el trabajo de dominación. La nueva configuración implicó un conjunto de emergentes expresiones gremiales que intentaban formar parte del proyecto hegemónico o, por el contrario, se oponían a él. Los docentes encontraron en algunas de esas expresiones la herramienta para continuar con la lucha, toda vez que fuera necesario. Es decir, la unificación entre UDPM-ADoMis-CGE, por un lado, y el surgimiento de una diversidad de agrupaciones gremiales docentes, por otro, constituyen dos aspectos de un mismo proceso vinculado a la construcción de un proyecto hegemónico por parte de *La Renovación* que deslegitima los reclamos y demandas de los *docentes en lucha* y que apela a su “pacto” con la UDPM-ADoMis para construir determinados “intereses educativos” legítimos.

Como dije anteriormente, una de las expresiones gremiales que se opone a la UDPM es el MPL, que surge como un espacio alternativo de lucha ligado a los movimientos existentes en el norte de la

65 Se presentó una lista opositora denominada Docentes Independientes en Lucha (DIEL) que se impugnó primero y luego fue derrotada en las elecciones.

66 ADoMis presenta la lista de candidatos para los cargos electivos tanto en la JCyD-CGE como en la UDPM.

provincia y que a mediados de la década del 2000 discutían cuestiones vinculadas al uso y ocupación de las tierras productivas y a las reformas constitucionales impulsadas por el gobierno de *La Renovación*⁶⁷. Si bien algunos de sus referentes están ligados al Movimiento Campesino y a una iniciativa pedagógica independiente del CGE; los *docentes en lucha* utilizan este espacio como una herramienta formativa. En el campo educativo provincial se lo vincula con una expresión gremial más que está en oposición a la representación oficial. Actualmente, el MPL forma parte del movimiento “Docentes en Lucha” que surge de la unión de distintas expresiones gremiales con un grupo de docentes autoconvocados.

3.Las negociaciones salariales

Durante el 2010, el proceso de deslegitimación de la lucha docente se volvió explícito mediante normativas institucionales⁶⁸ que solicitaban a los directores de los establecimientos escolares dejar constancia de los docentes que se adhirieron al paro convocado por la Unión de Docentes Argentinos (UDA) y que consiguió la adhesión de la Unión de Docentes Nueva Argentina de Misiones (UDNAM). El informe sería revisado por los Secretarios Escolares Departamentales y por los Supervisores con el fin de descontar del salario de los docentes que se hubieran adherido al paro, el monto correspondiente a los “días no laborados”. Tanto en el discurso político de alcance nacional como provincial, se había instalado la idea de que los docentes que hacen paro “no quieren ir a trabajar”. En los años siguientes, se hizo habitual dicha medida represiva por parte del Estado provincial.

Al año siguiente, surgió la Intersindical conformada por las organizaciones gremiales reconocidas por el Estado provincial para las negociaciones salariales⁶⁹: UDPM, UDA, SADOP, SIDEPP y AMET⁷⁰. En este caso, el Estado provincial estaba representado por las máximas autoridades de los Ministerios de Educación, Ciencia y Tecnología, de Trabajo y Empleo, del CGE y del Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Misiones (SPEPM). Según las Actas Acuerdo elaboradas durante los años siguientes entre la Intersindical y el Estado provincial, los primeros aceptaban la propuesta salarial de los segundos y estos solicitaban la revisión de la escala de

67 El movimiento generado en torno a la Pastoral Social y dirigido por el Obispo Joaquín Piña se opuso al cambio constitucional que proponía la reelección del entonces Gobernador Carlos Rovira (FR).

68 Resolución del CGE N° 683/10 y N° 2997/10

69 En el caso de los docentes de escuelas públicas, el empleador es el Estado provincial, materializado en los organismos administrativos de inscripción, control y gestión del personal docente del sistema de enseñanza pública como son el CGE y la JCyD. Ambos dependientes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia y de las regulaciones laborales redactadas en la Ley provincial “Estatuto Docente”.

70 Unión de Docentes de la Provincia de Misiones, Unión de Docentes Argentinos, Sindicato Argentino de Docentes Privados, Sindicato de Docentes de Educación Pública de Gestión Privada, Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica.

antigüedad y del régimen de valoración docente, las titularizaciones y la realización de Congresos o Jornadas organizadas por la UDPM.

El MPL, que se había formado recientemente, no era reconocido legalmente en la Mesa de Diálogo y Comunicación entre la Intersindical y el Estado provincial. Sin embargo, muchos docentes los consideraban como sus legítimos representantes: *“nosotros [el MPL] corremos el riesgo de que la legitimidad se pierda cuando tengamos la legalidad”⁷¹, porque eso implica sentarse con el Gobierno y legitimar las Mesas de Diálogo*” (Entrevista (9) a integrante del movimiento carpero, 2012)..

Desde el MPL, y otras expresiones gremiales opositoras a la UDPM, se consideró que las Mesas de Diálogo, y otras actividades similares, ignoraban las necesidades y demandas de los docentes que a diario sufrían las consecuencias de la precarización laboral en las escuelas. Para los gremios opositores, la UDPM era parte del Gobierno Provincial que desacreditaba la lucha docente y que utilizaba a la escuela pública para consolidar su proyecto político partidario, a través de la participación directa en la creación, gestión y distribución de cargos u horas docentes y de recursos escolares.

En un contexto local caracterizado por el malestar de los docentes interinos y suplentes que aún no percibían sus salarios y de los encargados de los comedores escolares que adeudaban a los proveedores, se hacían cada vez más visibles las denuncias por cargos docentes ocupados por personas sin títulos docentes, algunos de los cuales buscaban resolución en el Superior Tribunal de Justicia.

3.1 El Estatuto Docente

A mediados del 2014, la Cámara de Representantes de la Provincia de Misiones decretó la necesidad de analizar y actualizar el Estatuto Docente⁷² (ED) con la creación de un espacio de debate y discusión interinstitucional coordinado por tres comisiones parlamentarias⁷³, por la UDPM y por la Sra. Stella Maris Leverberg, quien se desempeñaba en ese momento como presidente de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación y como secretaria adjunta de la UDPM.

71 El MPL consiguió su inscripción gremial en el 2019.

72 El Estatuto del Docente es el cuerpo legal de alcance provincial que regula el ejercicio de la profesión docente. Fue sancionado en 1963 y, en diversas ocasiones, sufrió modificaciones a través de disposiciones normativas como decretos y resoluciones.

73 Las Comisiones afectadas a la coordinación del espacio interinstitucional son las de “Educación, Cultura y Deportes”, “Trabajo y Régimen de Empleado Público” y “Presupuesto, Impuestos, Hacienda y Asuntos Económicos” (Resolución N° 380/14).

En un estudio anterior (Detke, 2015), describí el Congreso organizado por la UDPM, denominado “Los docentes somos sujetos de derecho”, en el marco del espacio de discusión para la actualización del ED. En esa ocasión participé de la comisión de trabajo sobre “el personal docente, sus deberes y derechos” que había convocado a más de 1500 personas que se ubicaron como espectadores en un anfiteatro. En el escenario, los representantes de la UDPM y algunos diputados provinciales pronunciaron sus discursos dirigidos a “la familia docente misionera” y señalaron la importancia de actualizar el ED para que sea “ágil, práctico y accesible”. En un segundo momento, se pretendía que los docentes trabajen en grupos más pequeños durante 30 minutos para “analizar y reflexionar acerca de los deberes y derechos de los docentes en una institución democrática”. Al finalizar, los representantes de los distintos grupos subieron al escenario con una lámina en la que presentaron distintas situaciones de precarización e inestabilidad laboral de los docentes. El evento fue interpretado como parte de un proceso de construcción de legitimidad de *La Renovación* donde se aparentaba la participación de los docentes en la definición de sus propias condiciones de existencia.

El proyecto de reforma laboral consistió en la incorporación de modificaciones sustanciales al Estatuto vigente (Ley VI-Nº6, antes Decreto Ley 67/63), especialmente con la incorporación de regulaciones para la nueva estructura del Sistema Educativo que se había modificado con la ya derogada LFE y la entrada en vigencia de la LNE. El ED había sido sancionado hace 50 años para regular el ejercicio de una profesión que se fue transformado y que requirió la elaboración de un sinnúmero de decretos y resoluciones que contemplasen las nuevas realidades, especialmente en lo referido a los interinatos o suplencias y a los nuevos cargos y modalidades. Sin embargo, el proyecto defendido tanto por la UDPM como por los diputados provinciales que dieron origen al mismo, planteaba algunas contradicciones⁷⁴ señaladas por los gremios opositores, quienes entendían a las modificaciones o incorporaciones como reducción de derechos, legitimación de prácticas clientelares y ambigüedad en los criterios de selección del personal docente.

En el 2015, el proyecto tomó estado parlamentario y, finalmente, no logró la aprobación. En reiteradas ocasiones, el MPL rechazó el proyecto de modificación del ED y propuso la construcción de un convenio colectivo de trabajo y la necesidad de un estudio profundo de la grilla salarial docente. Este aspecto se convirtió en el centro de los debates y de las demandas de los *docentes en lucha* debido a la complejidad de la composición del salario docente y de la fuente de la que proviene el dinero depositado en cada caso, sea nacional o provincial. Muchos docentes, al mirar sus recibos de sueldo, no saben qué están cobrando exactamente. La enseñanza sobre cómo “leer” el recibo de sueldo constituyó una de las principales actividades del MPL.

74 El borrador proponía alcanzar una jubilación no inferior al 80% móvil, frente al 82% planteada en el ED vigente. La creación de cargos fue interpretada como “clientelar” así también las inscripciones de interinatos y suplencias a cargo de un Consejo Escolar.

3.2 El salario docente

En el Estatuto del Docente se establece una grilla de puntos índices⁷⁵ que determina la cantidad de puntos asignados a cada cargo docente y su equivalente en horas cátedras. El cargo de un Maestro de Grado de una escuela primaria común (cargo testigo) es la referencia a partir del cual se obtiene un valor índice. Para determinar el salario básico, se multiplica el valor índice por la cantidad de puntos asignados a cada cargo docente o a cada hora cátedra.

En las discusiones sobre la modificación de la Grilla, una de las propuestas de la UDPM consistió en el incremento de la cantidad de puntos índices correspondientes a cada cargo. El MPL rechazó la propuesta al entenderla como una medida de ajuste salarial que intenta utilizar el desconocimiento de los docentes sobre sus salarios. Si se incrementa la cantidad de puntos índices, disminuye el salario básico ya que el valor índice se obtiene de la división del valor monetario - determinado en las negociaciones entre la Intersindical y el Estado provincial- del cargo testigo por la cantidad de puntos índices asignados al mismo cargo, según lo establecido en el ED. Desde una óptica se trata de una operación matemática en la cual el incremento del divisor (puntos índices) significa la disminución del cociente (valor índice). Esto se intentó señalar en reiteradas oportunidades por parte de algunos profesores del MPL.

Para el MPL, la modificación de la grilla salarial tiene que ser estudiada y analizada en relación a la estructura misma del sistema educativo como, por ejemplo, la composición jerárquica del personal, la diversidad de actores escolares vinculados a la enseñanza (docentes, directivos, preceptores, ayudantes técnicos, asesores, etc.), las modalidades de enseñanza, y las denominaciones o categorías de las escuelas. En las expresiones de un referente del MPL, *se pretende abrir la caja de Pandora* para hacer público el destino de las partidas presupuestarias destinadas a educación y la designación de los *paquetes de horas*.

Además del salario básico, el docente percibe en su recibo de sueldo cuatro componentes estructurales: el presentismo, el estado docente, la antigüedad y la zona⁷⁶. Los dos últimos se calculan en relación a un porcentaje aplicado al cargo testigo y, por lo tanto, va a variar de acuerdo a los porcentajes establecidos en la Grilla. El presentismo y el estado docente constituyen un monto fijo asignado a todos los docentes en actividad que se desempeñan frente a alumnos⁷⁷.

Otro monto en pesos asignado a cada docente se realiza a través de un conjunto de resoluciones adicionales al salario básico y a los componentes estructurales. Algunos de esos componentes

75 Decreto 380/14.

76 La zona refiere a la categoría asignada al establecimiento educativo donde se labora según sea una zona más cercana o más distante de un centro urbano. Este aspecto es cuestionado por los *docentes en lucha* por estar ligado a la distribución clientelar de las escuelas.

77 Con actividades de enseñanza en el aula-clase.

adicionales del salario consisten en un porcentaje del salario básico con variaciones según alguno de los componentes estructurales, por ejemplo, la antigüedad docente. Muchos de los adicionales surgen como respuesta de las autoridades estatales ante los reclamos salariales de los docentes.

En el 2015, el Estado provincial y la Intersindical firmaron una serie de acuerdos salariales⁷⁸ en el que se establecía un aumento en el monto del cargo testigo y un incremento del porcentaje de algunos componentes adicionales. Paradójicamente, el sueldo neto no percibiría ninguna modificación con el aumento acordado. Durante el transcurso de ese año, el MPL organizó distintas actividades para explicar a los docentes sobre la naturaleza de la paradoja, que se vincula con la doble fuente, provincial y nacional, de la que proviene el salario docente.

A finales del 2005, El Senado y la Cámara de Diputados de la Nación sancionaron la Ley 26075 que reglamenta en su artículo 9 la creación del Programa Nacional de Compensación Salarial Docente como

una compensación de las desigualdades en el salario inicial docente en aquellas provincias en las cuales se evalúe fehacientemente que, a pesar del esfuerzo financiero destinado al sector y de las mejoras de la eficiencia en la asignación de los recursos, no resulte posible superar dichas desigualdades.

En Misiones, el “artículo 9” y el FONID constituyen los componentes adicionales nacionales del salario, que se encuentran determinados por los acuerdos entre el Estado nacional representado por las autoridades del Ministerio de Educación⁷⁹ y del Consejo Federal de Cultura y Educación, y las entidades gremiales docentes con representación nacional.

Como se puede apreciar, el salario docente está compuesto por un conjunto de componentes adicionales, un conjunto de componentes estructurales y el salario básico. A su vez, según sea la fuente de la retribución, los adicionales se clasifican en lo que *paga provincia* y lo que *paga nación*. En los acuerdos salariales del 2015, se incrementaron los porcentajes de los componentes adicionales que *paga provincia*, además del salario básico, lo que ocasionó la pérdida de uno de los adicionales que *paga nación* -artículo 9- al superar el monto mínimo establecido para dicha compensación. El aumento de lo que *paga provincia* resultó en el descuento de lo que *paga nación*, y eso generó broncas e insatisfacciones por parte de los *docentes en lucha* que trataban de comprender y explicar la naturaleza del *falso aumento*.

Otra clasificación que realizan los docentes en referencia a sus salarios es la del *monto en negro* y *monto en blanco*. Generalmente, la primer categoría designa a la paga que no está contemplada

78 Ver Acta Acuerdo entre el Gobierno Educativo y los Gremios del 28 de febrero de 2015

79 El Ministerio encargado de las cuestiones educativas a nivel nacional cambió varias veces de nombre. Para evitar confusiones utilizó la expresión abreviada de “Ministerio de Educación” en referencia a esta entidad nacional.

en el salario básico y de aquellos adicionales que no son remunerativos ni bonificables.

3.3 Las medidas de fuerza

Frente a la indiferencia de los Gremios y del Estado provincial, durante el receso invernal del 2015 y los meses posteriores, el MPL comenzó a reunirse en Asambleas, a realizar movilizaciones y a decretar paro sin asistencia a los lugares de trabajo. Las manifestaciones públicas se extendieron a diferentes localidades de la Provincia, hasta llegar a la ciudad capital con marchas y reuniones en el microcentro. Luego de más de un mes de lucha, el Estado provincial acordó incluir al MPL en las mesas de diálogo. Se acordó discutir la grilla salarial y el régimen de jubilación y las autoridades educativas se comprometieron a no tomar medidas administrativas o judiciales contra los docentes que participaron del conflicto. Según uno de los participantes del MPL, el conflicto se profundizó cuando las autoridades provinciales no se presentaron a una reunión pautada, por ello se decretó un paro de 48 horas, acampe y marcha a la Legislatura. En medio del conflicto, algunos docentes no encontraron depositado en sus cuentas el monto correspondiente al incentivo docente y al artículo 9. Los docentes intensificaron la lucha cortando la ruta en el Paraje Línea Chica, donde fueron reprimidos violentamente por la Gendarmería Nacional. Los Consejos Deliberantes de dos Municipios próximos a Montecarlo decretaron una emergencia educativa. Las medidas de fuerzas se recrudecieron incorporando la huelga de hambre por 72 horas (Alderete et al., 2015)

La concentración de docentes en la Plaza 9 de Julio de la capital misionera se hacía cada vez más frecuente como así también las tensiones entre el MPL, otras expresiones gremiales como UDNAM, AMEducAB, UTEM, PCO⁸⁰ y los independientes o autoconvocados.

A principios de septiembre se llegó a un nuevo acuerdo que incorpora la modificación de la grilla salarial como tema prioritario en la Mesa de Diálogo y las autoridades educativas se comprometieron a no tomar medidas represivas contra los huelguistas. Se levantó el paro y se “normalizaron” las actividades escolares. Los docentes *regresaron a la escuela* y, en los años siguientes continuarían las medidas de fuerza y las demandas por mejores condiciones de existencia.

80 Unión de Docentes Nueva Argentina Misiones, Asociación Misionera de Educadores Alfredo Bravo, Unión de Trabajadores de la Educación de Misiones y Agrupación Nueva Letra del Partido de la Causa Obrera.

4. El Profesional del curriculum

En octubre del 2015 se realizó un Congreso Pedagógico en Montecarlo, organizado por el MPL⁸¹ para debatir sobre la Ley de Educación Provincial y la Grilla Salarial docente, cuya necesidad de modificación se había acordado en las últimas negociaciones entre el Gobierno provincial y los Gremios docentes en respuesta a los paros y movilizaciones que se hicieron visibles en distintos lugares de la provincia.

Varios integrantes del *Pensar la Escuela* decidimos participar de las actividades del Congreso. Una de las docentes fue invitada a disertar sobre “pedagogía crítica”, otra formaba parte de la organización del Congreso, las docentes de la AMM acompañaban las distintas actividades y algunos otros teníamos curiosidad⁸² por escuchar lo que allí se decía.

El Congreso se inauguró en las instalaciones de la AMM con la disertación de un dirigente de la Central de Trabajadores de la Argentina Autónoma (CTA-A), una delegada de una cooperativa de recuperadores urbanos de la Ciudad de Buenos Aires y uno de los referentes del MPL. Mientras los tres oradores permanecían en el escenario, el público -que oscilaba entre 100 y 150 espectadores- murmuraba, se trasladaba de un lugar a otro o entraba y salía del salón.

Durante el desarrollo de esta actividad inaugural, el referente del MPL hacía uso reiterado del micrófono para solicitar silencio o agregar algún comentario que causaba risas y aplausos. En un momento, se refirió al acto electoral que se llevaría a cabo durante el fin de la semana siguiente y que permitiría renovar los cargos de los poderes ejecutivo y legislativo provincial.

- “*Voy a mirar el domingo que viene quiénes de los compañeros que cortan la ruta son fiscales de La Renovación*” – expresó con tono amenazante.

- “*o peor, candidatos*” -, agregó uno de los participantes ocasionando murmullos en el salón.

Desde el fondo del salón se hacía cada vez más difícil escuchar a los oradores, muchos participantes se retiraron del salón justo antes de que el referente del MPL expusiera los resultados de un estudio que realizó sobre el sistema productivo de la zona norte de la provincia, destacando los problemas sociales, económicos y ambientales del modelo productivo implementado por las empresas Alto Paraná y Celulosa Argentina⁸³. Mientras se desarrollaba la presentación, escuché a uno de los participantes referirse a la *falta de pedagogía* en la exposición de sus ideas, ya que *habla demasiado*.

81 La formación y desarrollo del MPL presenta una complejidad que no será abordada en este trabajo. Sin embargo, conviene hacer mención que se trata de un espacio social en el que se dirimen las prácticas de distintos actores con intereses específicos. La construcción que aquí se hace de ese espacio gira en torno a una de esas prácticas, vinculadas a la formación de los *docentes en lucha*, quienes no necesariamente se consideran a sí mismos parte del MPL, pero sí participan de distintas actividades organizadas por ellos.

82 En mi caso, la curiosidad respondía, en gran parte, a un interés académico vinculado a la construcción de un problema de investigación.

83 Algunos docentes con los que conversé durante el Congreso asociaban la intervención de la empresa denominada localmente como *Alto Paraná* con el *poco desarrollo* de los pueblos aldeaños con más de 80 años de existencia: Puerto Libertad, Puerto Piray, Puerto Esperanza.

Caída la noche, en las instalaciones de la Escuela de Frontera, tuvo lugar la actividad de cierre de la Jornada con la presentación de un libro. Me senté cerca de los organizadores del Congreso, se trataba de un grupo de docentes que, en su mayoría, no superaban los 35 años y se distinguían de los demás porque vestían remeras del MPL o tenían una identificación similar.

Un corte en el suministro de luz eléctrica había prolongado el cierre. Las actividades de las comisiones de trabajo que habían ocupado gran parte del día, nos habían dejado agotados.

- “*No sé para qué nos hizo seguir un programa si después hace lo que quiere*”-, expresó uno de los organizadores refiriéndose a las decisiones “sobre la marcha” que tomaba el referente del MPL y que diferían de las diseñadas previamente en el Plan de actividades del Congreso.

En un momento, el referente del MPL, quien se encontraba junto al expositor, hizo una seña para que alguno de los organizadores le lleve un mate. Uno de ellos se puso de pie y se dirigió rápidamente hacia la entrada de la escuela en busca de un equipo de mate. Entre risas, sus compañeros bromeaban: “*mate, mate, dale apurate*”.

Si bien, no pude profundizar en las relaciones entre los organizadores o miembros del MPL con sus referentes, me gustaría dejar formuladas dos apreciaciones. En primer lugar, utilizo la expresión “referente” para distanciarme de los términos de “dirigente” o “líder” que podría construir una mirada “ingenua” sobre los docentes que están en el MPL. Lejos de ser “dirigidos” o “seguidores”, los organizadores cuestionaban constantemente las acciones y decisiones de su referente. En segundo lugar, me pareció más apropiado considerar que dichas relaciones se establecen entre un grupo de docentes que se está formando *en la lucha* -los recién llegados- y los referentes históricos que protagonizaron, a principios del nuevo siglo, uno de los mayores dramas de la lucha docente recordado como la Carpa Blanca.

A continuación presentaré dos de las actividades del Congreso para mostrar algunas dimensiones desde las cuales comprender el trabajo docente que se construye en la intersección entre *la lucha* y la enseñanza curricular. En primer lugar presento algunas ideas que circularon en la comisión de trabajo⁸⁴ sobre “la construcción del currículum y la evaluación” en torno a dos temas principales: la incorporación de la tecnología a los procesos escolares y la orientación de la enseñanza hacia la formación de “sujetos críticos”. En segundo lugar, presentó los intercambios producidos en una conferencia sobre “pedagogía crítica”.

4. 1 La construcción del currículum

Participé, junto a 20 docentes, de la comisión denominada “construcción del currículum y evaluación”. Tres docentes organizaron la discusión a través de la elaboración de una lista de

84 La actividad principal del Congreso consistió en el trabajo en comisiones para analizar el proyecto de Ley de Educación Provincial y la modificación de la Grilla salarial docente.

oradores y registraron las principales ideas para presentar en el plenario de cierre del Congreso.

Una de las coordinadoras inició el debate con una pregunta:

– *¿Alguien conoce lo que dice la Ley de Educación sobre el Curriculum?*

Luego de un breve silencio, algunos participantes mencionaron los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y los Contenidos Básicos Comunes (CBC).

Otra de las coordinadoras cambió el rumbo de la discusión:

– *¿Qué escuela es la que queremos nosotros?*

Algunos docentes pronunciaron palabras como *transversalidad* y *autonomía* que generó comentarios sobre la amplitud de tales conceptos: “*no me queda muy en claro qué es transversalidad*”; “*las escuelas son autónomas cada vez que les conviene*”; “*depende de nosotros la orientación que le vamos a dar a la educación, el contenido que vamos a ir dando*”.

En un momento, la coordinadora que había realizado la pregunta inicial se puso de pie y escribió en el pizarrón tres palabras: Solidaridad, Derechos, Economía regional. La lista de oradores contaba con varios inscriptos que presentaron sus análisis y experiencias, aunque no siempre se seguía el orden preestablecido, ya que el encuentro adquirió la forma de una conversación.

A continuación retomo dos temas que fueron recurrentes durante la conversación y que expresan las preocupaciones de los docentes respecto a la enseñanza de los contenidos escolares y su evaluación: la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en los procesos escolares y la orientación de la enseñanza hacia la formación de sujetos críticos.

4.1.1. La tecnología en los procesos escolares

Dentro del ámbito escolar, la palabra “Tecnología” está asociada a las TICs que engloba a un conjunto de dispositivos electrónicos usados para almacenar y transmitir información.

A finales de la década de 1980, con la creación del PP en la EN, se incorporó la televisión como un espacio orientado para que los alumnos aprendan a debatir sobre los problemas sociales de interés comunitario. Algunos docentes que se incorporaron al PP, tenían vinculación con la educación para adultos a través del Sistema Provincial de Teleeducación y Desarrollo (SIPTED), creado como ente autárquico (Ley 2161) en 1984 y, en sus inicios, estuvo vinculado a la educación de adultos (ESA) a través de la utilización de multimedios orientados a un sistema de educación abierta y a distancia. De Haro et al. (2013) señalan que esa modalidad pedagógica entró en tensión con el CGE, especialmente la Dirección de Enseñanza Media y la Educación para adultos.

Hacia finales de la década de 1990 se incorporó la “Tecnología” como disciplina curricular⁸⁵ en

85 Según Nieswida (2009) “Tecnología” sustituyó a “Actividades Prácticas”, creando la necesidad de una formación específica que capacite a los docentes. Así, En la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional de Misiones se creó, en 1998, el Profesorado en Educación Tecnológica.

distintivos niveles del sistema educativo provincial, en algunos casos con contenidos vinculados a la enseñanza de la Informática o Computación. Desde aquellos momentos, desde las políticas públicas, se comenzó a reforzar la idea de que la incorporación de la “Tecnología” como parte de la curricula escolar implicaría, necesariamente, un cambio de paradigma educativo que los docentes deberían promover:

El proceso de cambio sólo se concretará si impacta plenamente en el aula. La tecnología como cuerpo teórico-práctico de conocimiento originará un saber hacer si se instala en la escuela a partir del compromiso y actitud de cambio que el profesor asuma (Diseño Curricular para la EGB3 de la Provincia de Misiones (1998), citado en Nieswida, 2009, p. 42)

Unos años más tarde, el “boom” de los cibernets, los blogs, las salas de chat y los juegos en red, se convirtieron en un atractivo de consumo masivo por parte de los alumnos. Las computadoras fueron utilizadas como medio de almacenamiento, búsqueda y reproducción de videos, imágenes y sonidos, y el internet como espacio de establecimiento de relaciones interpersonales, de expansión territorial y de conocimiento de nuevos mundos. Al interior de las escuelas, estos procesos fueron evitados y demonizados o glorificados y sacralizados. Un tiempo después, llegaron los portátiles y los celulares. En el 2010, el gobierno argentino decretó la necesidad de otorgar los dispositivos tecnológicos a los estudiantes a través de la puesta en marcha del Programa “Conectar Igualdad”. La masificación de nuevas tecnologías que permiten el acceso a internet a través de antenas y señales digitales (computadoras portátil y celulares) en los grandes centros urbanos planteó nuevas demandas a las escuelas y generó diversos conflictos, especialmente en las escuelas más pobres y alejadas de las grandes urbes como es el caso de muchas de las escuelas de Misiones.

El uso de las computadoras otorgadas por el gobierno se constituyó en un verdadero problema en muchas escuelas debido a las limitaciones del sistema operativo, a los mecanismos de control informático, a la escasa disponibilidad de los técnicos informáticos, al uso de las computadoras en el aula, a la asociación del programa con campañas político-partidarias, al acceso inestable o nulo a internet y a la precariedad de las instalaciones eléctricas de los establecimientos. Entre los docentes, surgió un nuevo mercado de puntos y credenciales que certificaban la capacitación en el uso de las TICs.

En todo ese proceso, se fueron creando distintas ideas sobre la relación del docente con la tecnología en sus particulares condiciones de existencia. Durante el desarrollo del Congreso, en la comisión que asistí, los docentes expresaron tales ideas:

O [referente del MPL] dijo que el docente tiene miedo y yo creo que es porque le tiene miedo al alumno que tiene conocimientos que él no conoce y que son los conocimientos multimediáticos. Para mí hay que trabajar con la tecnología que es fundamental y con un curriculum multimedial. Eso es el reto que nos espera.

Yo estoy re a favor de la multimedialidad, pero no es la realidad de toda la Provincia. Los alumnos tienen mucha información, pero en puchitos y hay contenidos básicos que los tenemos que dar y dar.

Mi visión es que la tecnología impactó fuertemente en la educación, pero no va a salvar a la educación. Nuestra tarea como educador no tiene que estar atada a la tecnología, para mí es sólo una herramienta didáctica. En mi escuela el Conectar [el Programa “Conectar Igualdad”] fue un fracaso.

Lo que tiene que apuntar la escuela es a recuperar el análisis semiótico de los medios de comunicación, cómo me posiciono para pensar en el contenido que subyace a ese medio. Hoy el análisis semiótico está ausente. El Sistema Educativo no está armado para este cambio tecnológico.

Acceso al celular sí, pero ¿qué es lo que consume de la computadora y el celular? ¿cómo le voy a incentivar a usar el celular si en la escuela se prohíbe su uso?⁸⁶ Yo veo un empobrecimiento de los docentes, una pobreza de conocimientos que es preocupante y en definitiva el modelo hace que nuestros alumnos sean como son.

En el 2016 se presentó en la Cámara de Representantes de la Provincia de Misiones un proyecto de Ley de Educación Digital orientada a promover la incorporación de las TICs en todos los niveles educativos y nuevas dinámicas de trabajo escolar que sean colaborativas y personalizadas. Se comenzó a utilizar el término “disruptivo” para referirse a esta “nueva forma de pensamiento computacional” que se desarrollaría a través de convenios con entidades privadas, nacionales y extranjeras. Además, se impulsó la creación de un Centro de Innovación, Educación Digital y Calidad Educativa para la formación, la investigación y el desarrollo de la “cultura digital”. La conectividad estaría asegurada por el Poder Ejecutivo a través de los servicios de Marandú Comunicaciones S. E. Como autoridad de aplicación se mencionan al MCECyT, el CGE y el

86 En el 2020 se aprobó la Ley VI-Nº.246, que autoriza el uso de teléfonos celulares y otros dispositivos tecnológicos en las aulas de los establecimientos educativos de la provincia de Misiones, como una “herramienta pedagógica, didáctica y de innovación tecnológica”.

SPEPM y como financiamiento se propone la utilización de los fondos provenientes del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) u otros similares.

El *miedo* de los docentes frente al *conocimiento multimédiatico*, la preocupación por una educación basada en *mucha información pero en puchitos* o por una enseñanza *atada a la tecnología*, las situaciones de ausencia de *análisis semiótico* y de *empobrecimiento de los docentes*, no fueron incorporadas en el estudio que permitió justificar el proyecto de educación digital. En su lugar, se atendió a las ideas motivacionales respecto del aprendizaje escolar de los alumnos:

Tal como demuestran los resultados de la encuesta Speak Up 2009 (Projects Tomorrow, 2010), los alumnos demuestran una clara preferencia por utilizar dispositivos móviles (celulares o tabletas) que les permiten trabajar más allá de los límites del aula. Ellos quieren tener la oportunidad de aprender mediante un programa de estudios potenciado digitalmente, y prefieren también aprender en colaboración con sus pares. Para lograrlo es necesario promover su interés por aprender: es evidente que los alumnos motivados ponen más esfuerzo y logran mayores y mejores resultados de aprendizaje (Fundamentos del Proyecto de Ley de Educación Digital. Expte. D-45732/16)

En el Proyecto, las palabras de “pensamiento crítico” y “autonomía” son frecuentes. Se presenta como algo innovador “la transformación de un modelo de enseñanza centrado en el docente, hacia uno centrado en el alumno”. La educación “presencial” se asocia a lo “tradicional” que puede ser “enriquecida tecnológicamente” pero se aconseja la “implementación de un modelo de aprendizaje en un ambiente virtual”. El uso pedagógico de la tecnología se promueve como una innovación a ser realizada en las escuelas y coloca al docente como “objeto a ser transformado” con capacitaciones⁸⁷, como viene sucediendo con cada reforma o política educativa.

En 2018 se sancionó la Ley de Educación Disruptiva (Ley VI - N° 212) orientada a la implementación de “metodologías disruptivas de enseñanza y aprendizaje” mediante el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), cuyo eje de acción es la Escuela de Robótica⁸⁸ de la provincia. No hay una definición operativa de lo que se considera metodología disruptiva y se promueve la incorporación al Diseño Curricular de todos los niveles una educación en Robótica y en Programación Informática, de manera transversal. En la ley se eliminan las

87 Giménez (2000) advierte sobre estas concepciones en su estudio sobre las políticas educativas para la Formación Docente impulsadas por el proyecto neoliberal.

88 La Escuela de Robótica es financiada con fondos estatales, está ubicada en el centro urbano de la ciudad capital y depende de un área de la Cámara de Representantes de la provincia de Misiones. En la página web se resalta que “es un espacio ideado para el desarrollo, formación y expansión de vocaciones tecnológicas”. Para un análisis más detallado sobre esta modalidad educativa y otros Programas de educación digital implementados en la provincia de Misiones, ver Rodríguez y Ramírez Barbaro, 2018.

palabras de pensamiento crítico y autonomía utilizadas en el proyecto anterior, pero se acentúa en la transformación o cambio de paradigma educativo.

4.1.2 La orientación de la enseñanza hacia la formación de “sujetos críticos”

Docente 1: *Yo pienso que tenemos que trabajar para construir un sujeto crítico, analítico y digno.*

Docente 2: *Sí, pero, así como vos decís está en la Ley, pero no en la realidad.*

La idea de formar “sujetos críticos” está presente en muchas de las normativas vigentes que regulan el sistema de enseñanza escolar. Sin embargo, en “la realidad” de las escuelas, tal categoría no resulta operativa.

En la comisión de trabajo sobre la construcción del currículum y la evaluación, el “ideal pedagógico” de formar sujetos críticos circuló en la conversación, incorporando elementos propios de los actuales contextos escolares. Uno de los participantes expresó que no todos los docentes poseen un pensamiento crítico:

– *Yo tengo un pensamiento autónomo y crítico, pero porque me formé, pero el resto no”.*

Una de las docentes con mayor antigüedad en el ejercicio de la profesión centró la cuestión en el currículum:

– *hoy nuestro currículum está vacío, mi generación se formó muy enciclopedista y a nosotros no nos tiene que asustar el enciclopedista porque en su momento fue algo revolucionario. Yo pienso que tenemos que definir para qué queremos esos contenidos.*

Un tercer participante contó con indignación que una colega había dicho que *hay que nivelar para abajo*, en referencia a las exigencias escolares de disminuir o eliminar la posibilidad de repetir el grado escolar por parte de los alumnos que no alcanzan el rendimiento esperado.

A continuación presento un diálogo que reconstruí a partir del registro escrito que realice durante el trabajo en comisión y que presenta la necesidad de discutir sobre qué tipo de conocimientos hay que enseñar para contribuir a la formación de “sujetos críticos”, dada la complejidad en la que se desarrolla el trabajo docente:

Docente 1: *Se está replicando el modelo de la dictadura ... El Currículum es un ideal, desde el Currículum no vamos a solucionar todo ¿quiénes van a participar en la construcción del Currículum?*

Docente 2: *Hay que definir qué es Currículum porque no es lo mismo para todos.*

Yo creo que Curriculum es algo más complejo que el contenido, lo último sería la concreción de los contenidos en el aula, pero primero hay que problematizar.

Docente 1: Creo que tenemos bien claro lo que es el Curriculum, el problema es que tenemos mucho de la formación de la dictadura, cargamos con un bagaje histórico y más allá de todo esto tenemos que pensar qué queremos formar en los docentes. Yo pienso que tenemos que construir un conocimiento que se comprometa con la realidad.

Docente 3: Si necesitamos definir qué es Curriculum, M trajo una serie de conceptos.

Docente 4: hay que ver cómo son esos sujetos. Trabajar menos contenidos para dejar un espacio para otras cosas. Los docentes no tienen ni idea de que las familias están desintegradas. La realidad del docente es diferente a la de sus alumnos. Hay que ser conscientes de las nuevas realidades sociales. La falta de conciencia social invade a los docentes.

Docente 5: La función del docente hoy no es enseñar porque sí... cuando yo enseño a alguien le doy conciencia. Nosotros estamos alienados y le enseñamos la alienación a nuestros alumnos ¡Con qué cara, con qué conciencia moral y ética voy a enseñar a mis alumnos si cuando tuve que ir a hacer el paro quedé calladito dando clases!

4.2 El docente como “intelectual crítico”

En el segundo día del Congreso se realizó una conferencia sobre “pedagogía crítica” a cargo de una de las docentes del equipo organizador del *Pensar la Escuela*, en el salón de la AMM. En el escenario se encontraba el referente del MPL quién sostenía un micrófono:

—compañeros, compañeros, vamos a aplaudir todos así nos despertamos un poco...tenemos el aporte de una compañera que está trabajando acá con la AMM.

El murmullo de los que recién llegaban y el movimiento de los docentes que buscaban un lugar donde sentarse, convertían a la voz amplificada desde el escenario en el fondo de la escena.

— Si ustedes no se callan no van a entender nada- expresó el referente en tono de queja.

Desde abajo del escenario se escuchó un abucheo. El Referente por fin había conseguido la atención del público y con una sonrisa agregó que la expresión anterior se la había copiado de su madre y continuó:

Rebelión en la granja allá atrás...compañeros yo decía que vino acá una

compañera de Posadas que está trabajando con la AMM hace algún tiempo y nosotros necesitábamos un aporte de la pedagogía crítica o de prácticas alternativas y como ella estaba en el pueblo hoy, un gesto de mucha solidaridad de parte de ellos, comparte con nosotros esa compañera que viene a trabajar, yo creo que es un gesto muy importante que tenemos que aplaudir, para terminar de despertarnos.

Una de las docentes de la AMM presentó a la disertante y la invitó a subir al escenario, pero ella se ubicó frente al público explicando que prefería hablar desde abajo.

Retomó los aportes de la pedagogía crítica, una corriente teórica sobre la enseñanza escolar que engloba a autores que definen al docente como un “intelectual transformativo” (Giroux, 1990) y como “enseñante-investigador” (Carr y Kemmis, 1988). Muchas de estas ideas se remontan a los estudios de la Escuela de Frankfurt conocida como “teoría crítica”, especialmente a las formulaciones habermasianas que distingue tres tipos de conocimiento: técnico, práctico y emancipatorio.

Desde el *Pensar la Escuela* compartíamos algunas de las premisas de la Pedagogía crítica e intentábamos vincularlas con una forma particular de hacer investigación educativa: la investigación-acción participativa, siguiendo los postulados de Sirvent y Rigal (2012) sobre el papel del científico social en los procesos de transformación social.

–*¿es posible que un docente piense con 40 horas de trabajo?*– resonó la pregunta de la disertante en su particular forma de introducir la cuestión de la dominación que actúa de forma invisible y que producen las fracturas sociales:

Si no podemos comprender al compañero que no vino al paro, estamos también alienados u oprimidos ... si yo no me transformo en un intelectual crítico, no puedo enseñar a pensar a mi alumno y no puedo acompañar a mi colega en la escuela que intenta procesos de emancipación ... ¿cómo tenemos la dominación incorporada en nuestros cuerpos? ... Lo primero que tenemos que hacer es reconocer y trabajar con nuestra propia situación de opresión, no creer que, porque aquí estamos, estamos liberados ¿estamos eligiendo algo o es lo que nos pusieron para elegir?

Algunos docentes se sintieron conmovidos por las palabras de la disertante y, con lágrimas en los ojos, permanecieron en silencio; otros compartieron sus experiencias sobre la lucha y el *regreso a la escuela*:

Yo tengo 30 años de antigüedad, fui formada en la dictadura y viví el proceso de la vuelta a la democracia y vi todo ese cambio, todo lo que pasó...Y tengo que ser sincera porque yo soy muy crítica con mis colegas que no se adhieren...cuando volvimos del paro... reconozco que mi actitud en la escuela fue odiosa, no hablaba con nadie...pensaba en todo lo que habíamos dejado de lado en la lucha, en tantas idas a Posadas y yo llegaba a la escuela, firmaba y me iba al patio y no le daba pelota a nadie. Después de unas semanas me empecé a reencontrar con las escuelas, pero antes odie a mi colega, no lo entendí, lo castigue; no diciéndole, pero sí ignorándolo y ahora reconozco que eso no es bueno.

A mí me pasó lo mismo, volví a la escuela y estaba enojada porque fue prácticamente un mes que sostuvimos la lucha...y volví a la escuela con esa actitud de enojo, de bronca y de rebeldía y con una sensación de indiferencia a los docentes que quizás no sabían ni por qué estábamos manifestando. No sé, esa falta de interés...no digo que se adhieran, que estén con vos y que te acompañen, pero al menos que quieran interesarse y saber por qué se está peleando. Entiendo que hay docentes que tienen su cargo, su máxima carga horaria y viven bien y entonces no entienden por qué nosotros estamos peleando, por qué queremos cobrar más, por ejemplo.

En mi escuela, los que hacíamos paro decían que éramos unos vagos, que no queríamos trabajar, pero hoy estoy contento porque tengo segundo grado, hice todos los paros y mis chicos multiplican, dividen hasta el tres, estoy un poquito atrasado pero el otro segundo que no hizo paro no divide, no multiplica...

Yo necesito decir una pregunta, atendiendo a esta cuestión de que tenemos que aprender a reflexionar y a reformular nuestras propias prácticas... soy un docente que tengo pocos años de antigüedad y desde mi segundo año que empecé a trabajar me di cuenta que tengo muchas deficiencias en mi formación y reconozco que es difícil pensar críticamente, lo es difícil para mí y entonces cómo mierda hago para enseñar a estos cristianos ser críticos si yo no puedo ser crítico...cuando planteo en alguna reunión esto, al segundo comentario se termina la discusión porque están esperando a que les dé una respuesta mágica que yo no la tengo...siempre estamos esperando la receta, yo quiero la receta, los

*alumnos me piden la receta pero si yo no quiero la receta ¿qué hago entonces?
Necesito una respuesta un poco más palpable, más pragmática.*

Para muchos docentes que estuvieron en la lucha, el regreso a las escuelas significó cortar los lazos de solidaridad generados entre los docentes que compartían experiencias particulares y conocimientos pedagógicos construidos en la práctica. La lógica de la lucha centrada en la creación de un espacio público entre colegas quedaba fuera de la vida escolar rutinaria. En ella, la lógica se centraba en el trabajo frente a los distintos grupos de alumnos correspondientes a las horas otorgadas. Las experiencias de la lucha no eran compartidas con los demás docentes que trabajaban en el mismo turno y que no habían participado de la lucha.

5. El docente como trabajador asalariado

Cuando comencé a visitar la EN, a principios del 2017, el conflicto salarial no se había resuelto y los *docentes en lucha* volvían a cortar la ruta y a convocar a un paro laboral. Por ese entonces, había decidido no involucrarme con las actividades del MPL sino con las actividades escolares de los docentes en su cotidianidad porque quería conocer otras perspectivas acerca del trabajo docente. En el capítulo anterior describí algunas de estas cuestiones que se orientan a la resolución de las exigencias cotidianas de la enseñanza escolar en las particulares condiciones laborales.

Desde la perspectiva de las autoridades escolares, los paros eran vistos como la causa de la *pérdida de clases* y, por lo tanto, como un incumplimiento de las exigencias curriculares definidas como la cantidad de contenidos a enseñar en nueve meses (distribuidos en tres trimestres). Desde este punto de vista, las clases *se pierden* porque la planificación del tiempo para enseñar está determinada de forma homogénea para ser ‘aplicada’ de la misma forma en cualquier escuela y con cualquier grupo de alumnos. Existe una duración establecida para enseñar determinados contenidos escolares y el docente se ubica como ejecutor de un esquema elaborado previamente. Si el docente no ocupa su puesto de trabajo, *se pierde* lo esperado para producir en ese día laboral, ocasionando la reducción de los contenidos a enseñar y, con ello, la calidad del producto final.

Como describí al principio del capítulo, la pregunta por la poca concurrencia a un taller destinado a pensar sobre la escuela reveló una preocupación de los docentes de la AMM por su relación con el MPL bajo la idea de un favoritismo político que entra en contradicción con el principio de neutralidad proclamada en su fundación. Este interrogante condujo al análisis del espacio de *lucha docente* y su relación con las organizaciones gremiales. El *paro* como forma de manifestación gremial, es significado de diversas formas entre los docentes, generando divisiones entre quienes *están en la lucha* y quienes *siguen dando clases*. La idea de que *el docente que hace*

paro no quiere ir a trabajar se refuerza desde las expresiones de quienes están en la lucha: *los docentes hacen paro, pero no acompañan*. Además, se generan nuevas modalidades de participación: *los docentes no hacen paro, pero acompañan*.

Al principio de la investigación me preguntaba por qué aún se sostenía la lucha si la experiencia de la CB concluyó en que en ella no se conseguía nada. En ese momento veía a la lucha -y a quienes participaban de ella- “conducida” por las organizaciones sindicales, cuyos intereses estaban orientados a mantener o acrecentar el poder político. Así entendida, la participación de los docentes en la lucha se reducía a las manifestaciones visibles en la plaza o en la ruta. Muchas organizaciones gremiales que habían protagonizado o acompañado activamente la histórica lucha docente, durante el transcurso de las dos décadas siguientes negaron o silenciaron los procesos de destrucción de la escuela pública que avanza sobre el deterioro de las condiciones laborales de los docentes. En Misiones, la UDPM y otros gremios de la Intersindical jugaron un papel central en ese proceso de transformación de la escuela pública en un espacio de empleabilidad para los egresados del nivel superior que no encuentran otra alternativa laboral.

Me llevó bastante tiempo construir otra mirada sobre la lucha docente y en más de una ocasión quise eliminarla del análisis. Una nunca está lo suficientemente preparada para tomar conciencia de sus propias condiciones de existencia, para revisar sus propias prácticas y para entender qué escuela vivimos.

El estado actual de mi pensamiento me conduce a sostener que la docencia es una posibilidad de vida y de realización humana que, desde la perspectiva de los *docentes en lucha*, se basa en la creencia de que la Escuela es un espacio público que puede conducir procesos de transformación social en aquellos sectores empobrecidos, marginados y explotados de nuestra sociedad. Para conducir esa transformación es necesario transformar las propias condiciones de existencia. Esa creencia es la que sostiene la lucha al mismo tiempo que se construye en ella.

Conclusiones

Durante el desarrollo de la tesis mostré distintos espacios vinculados con el ejercicio de la docencia en la EN, donde se producen los sentidos sobre la enseñanza y se establecen las relaciones entre distintos actores escolares; por ejemplo, la AMM y su participación en la construcción histórica de la comunidad y en la formación de docentes investigadores, el MPL como un espacio de lucha y de encuentro entre docentes preocupados por mejorar sus condiciones laborales y la propia EN como institución histórica de Montecarlo y lugar de trabajo para los docentes de la zona.

Las acciones contenidas en el título – recordar, defender y resistir – resumen la perspectiva desde la cual abordé las distintas situaciones registradas durante el trabajo de campo en Montecarlo. En cada una de ellas es posible reconocer experiencias pasadas que son recordadas y que permiten (re) significar el presente. La construcción del PP, las situaciones acontecidas durante la implementación de la LFE y las manifestaciones docentes en tiempos de la CB, son algunas de esas experiencias que se recuerdan cotidianamente. Por ejemplo, en la reunión del turno tarde un docente con 20 años de antigüedad expresó que “*no hay que olvidarse que en el 93 se sancionó la LFE y comenzó a derrumbarse todo. Antes hacíamos reuniones en los barrios, hoy somos todos asistentes sociales*”. Pero no sólo se recuerda con las palabras, en el Acto alusivo al 25 de mayo, el DA presentó una ‘performance’ que muestra el trabajo conjunto entre los docentes, los alumnos y sus familiares como parte de la comunidad. A través del recuerdo del PP, Elena pudo explicar los cambios que acontecieron en la EN durante su ausencia; a través del recuerdo del conflicto por el uso de las mochilas transparentes en la EN, un docente enseña qué es el Estado; el edificio de la EN, su patio interno, es un lugar de la memoria que forma parte de las HV de la comunidad; los descuentos salariales y las represiones a los docentes que hacen paro o se manifiestan en la ruta, también forman parte de la memoria popular docente.

Durante el ejercicio de la docencia, se construyen determinadas formas compartidas de enseñar y de habitar el espacio escolar que definen pertenencias – y exclusiones – que son ‘defendidas’ porque se consideran como ‘lo correcto’, ‘lo bueno’, ‘lo deseable’. La defensa de una *educación pública de calidad*, de un docente como *intelectual del curriculum* o una *pedagogía crítica*, genera determinados agrupamientos, adhesiones y adscripciones. Así, el MPL, la AMM, la EN, la Redine o la Universidad se constituyen en grupos de referencia y pertenencia dentro de los cuales transcurre la formación de cada docente que se vincula con una idea de mundo, de enseñanza, de escuela, de vida. Por último, resistir a la *precarización y empobrecimiento* de las ‘condiciones laborales’ puede entenderse como acciones concretas de manifestación contra las políticas educativas definidas por funcionarios del Estado alejados de las realidades escolares, las negociaciones entre sindicalistas

docentes y autoridades educativas que generan acuerdos que excluyen la participación de las diversas expresiones docentes, las formas autoritarias de ejercer el control y la administración institucional, etc. Las manifestaciones públicas, los cortes de ruta o el encuentro pedagógico entre docentes pueden ser estudiados como una forma de resistencia de la misma manera que las estrategias para aprovechar el tiempo destinado a *dar la clase*.

Pensar el ejercicio de la docencia en la EN a partir de las acciones de recordar, defender y resistir me condujo a preguntarme por los procesos históricos que afectaron la vida de muchos docentes, por los grupos o redes en las cuales se forman y por los procesos de apropiación de las exigencias institucionales. Estos aspectos fueron pensados en relación a una escuela reconocida como *histórica* al ser parte de la construcción de la comunidad y, posteriormente, de un proyecto de referencia pedagógica para los docentes en general.

Las conclusiones que presento en este apartado final, son, en realidad, interrogantes que abren nuevos caminos para la indagación: ¿cómo los docentes aprenden/entienden la historia y conformación del sistema educativo del que forman parte?, ¿qué relaciones establecen con las agrupaciones gremiales y/o académicas?, ¿qué estrategias desarrollan para *cumplir* con las exigencias del trabajo?

Las respuestas a cada una de las preguntas puede ser abordada desde dos perspectivas contrapuestas. En relación al sistema educativo, los docentes pueden ser vistos como sujetos pasivos que obedecen las reglas establecidas ‘desde arriba’ o bien como sujetos que activamente contribuyen a su construcción. En relación a las agrupaciones, pueden ser vistos desde la legitimación de prácticas hegemónicas y, por lo tanto, como reproductor de la dominación o bien como impulsor de la transformación de dichas estructuras de dominación. Por último, el docente puede ser visto, en su trabajo cotidiano, como un ‘ejecutor’ de contenidos previamente diseñados por otras personas o bien como un intelectual que produce sus propias estrategias laborales y pedagógicas.

La consideración del docente como un intelectual, con un papel activo en la construcción del sistema educativo del que forma parte e involucrado en diversas acciones orientadas a la transformación social es una de las ‘perspectivas nativas’ sobre la docencia, desde la cual se construyo el conocimiento expuesto en la presente tesis y que considera que el trabajo docente transcurre en medio de un proceso complejo de *deterioro* –o *destrucción*, para los más extremistas– de la educación pública. Abordar el ejercicio de la docencia bajo la perspectiva descripta permitió aproximarme a los conflictos, tensiones e interdependencias que caracterizan – y configuran – el sistema educativo secundario de la provincia de Misiones.

Los docentes forman parte del sistema educativo, contribuyendo a su construcción a partir de prácticas y significados vinculados a su propio trabajo, que engloba tanto las actividades realizadas

durante la jornada laboral en una o varias escuelas, como las que realiza para acceder y permanecer en el puesto de trabajo y para luchar por mejorar sus condiciones de existencia. Durante el trabajo de campo, pude participar en algunos espacios donde se producen esas actividades –*dar clase, estar en la lucha, hacer investigación educativa*– y comprender la ‘perspectiva nativa’ sobre el *deterioro* del sistema educativo.

La especificidad del trabajo docente está dada por la adecuación de las exigencias institucionales (*retención/inclusión*) al tiempo disponible (horas cátedras) con la finalidad de “convocar” a un grupo de alumnos a realizar determinadas tareas escolares. En ese tiempo, algunos docentes intentan no sólo enseñar determinados contenidos curriculares sino formar sujetos críticos que puedan involucrarse en la transformación de sus propias condiciones de existencia. Para conseguirlo, deberán ellos mismos involucrarse en las luchas gremiales y/o en los espacios de formación profesional. La idea de *deterioro* no hace referencia a un pasado idealizado que se pretende recuperar, sino a la forma en la que se redactan las políticas educativas y se definen los salarios y la carrera docente en el presente.

Siguiendo con la perspectiva del *deterioro*, a partir de las reformas estatales de la década de 1990, en las escuelas se viven procesos de empobrecimiento de los servicios públicos y de las condiciones laborales, mientras que en los discursos y en las prácticas hegemónicas se ignora esas realidades cotidianas, especialmente las de las instituciones que atienden a los sectores más pobres de la sociedad. En ese contexto, los docentes, además de ‘salir de la escuela’ a pedir por mejores condiciones laborales, lo hacen para ‘capacitarse’ y ‘actualizar’ sus saberes en repuesta a las exigencias establecidas desde los organismos de control estatal. Según recuerdan algunos docentes, se vivieron épocas de mucha actividad gremial y, algunos de ellos, se abocaron con exclusividad a esas actividades. Al mismo tiempo, las escuelas se convirtieron en el único espacio de ‘contención’ estatal para los niños y jóvenes de los sectores más vulnerables y en caja de resonancia del malestar social. Los docentes temen abandonar las tareas de enseñanza para convertirse en trabajadores sociales, cuidadores infantiles o psicólogos escolares.

En el proceso de *deterioro*, se produjeron una serie de conflictos que involucraron a los docentes movilizadados, a los representantes sindicales, a las autoridades estatales y a los alumnos y sus familias. A comienzos de los 2000, una porción importante de la sociedad mostró su descontento hacia los gobernantes, con las escenas que se conocieron como la *crisis del 2001*. En los años posteriores, en la provincia de Misiones, se creó un nuevo partido político que, con el lema “*crecer más, crecer en paz*”, ‘unificó’ en una sola lista dos expresiones políticas que históricamente habían permanecido en oposición: el radicalismo y el peronismo. Así, el Partido Renovador de la Concordia Social –*La Renovación*– se presentó como una nueva fuerza política que, desde ese momento y hasta la actualidad, logró salir victorioso en cada acto electoral. El control del CGE y de

la UDPM por parte de ‘aliados’ a *La Renovación* jugó un papel importante en su construcción hegemónica que se tradujo en las escuelas públicas como una agudización de las condiciones precarias en las que tiene lugar el trabajo de enseñanza y en la represión de los movimientos de *docentes en lucha*.

Cuando las escuelas secundarias se encontraban en pleno proceso de implementación de la EGB3 y del Polimodal, los malestares fueron atribuidos a un fracaso en la nueva forma de organización que formaba parte de la tan resistida *reforma de Menem*. En los años siguientes, entró en vigencia la necesidad de una nueva reforma educativa que añadió a los problemas ya existentes, la exigencia de ‘sostener’ a la mayor cantidad de jóvenes en las escuelas y facilitar su egreso, para ello se crearon una serie de Planes y Programas prediseñados para ser aplicados en las escuelas. A su vez, las expresiones de protestas docentes fueron atacadas desde el discurso político: “no tienen derecho a reclamar”, “existen otros sectores más vulnerables”, “no quieren trabajar”.

La profesión docente se transformó al modificarse los sentidos atribuidos a las actividades que históricamente caracterizan su trabajo: la enseñanza curricular, la organización gremial y la formación en ejercicio. La primera pasó de un modelo orientado hacia las necesidades y conflictos de la comunidad a otro centrado en la atención de las necesidades educativas (o emocionales) de cada alumno. La organización gremial representada en el peso discursivo del docente en las decisiones políticas dio paso a otro tipo de organización basada en la idea del docente como un trabajador más. Por último, la formación en ejercicio o “perfeccionamiento” que adquiría su sentido en el proyecto institucional de la escuela y en el trabajo entre colegas, pasó a privilegiar otros espacios a cargo de expertos o especialistas formados desde las lógicas del mercado de credenciales. En síntesis, la EN dejó de funcionar como el centro organizador de las actividades docentes.

Sin embargo, los modelos alternativos siguen existiendo, ya que esa transformación no fue ‘buscada’ o ‘deseada’ por muchos docentes y, por lo tanto, es resistida. En el caso estudiado, la AMM, el MPL y la EN constituyen tres espacios interdependientes por los cuales circulan y se reelaboran los sentidos sobre la profesión docente a través de un recordar, defender y resistir. Experimentar una pedagogía crítica, una investigación educativa o una construcción histórica comunitaria son formas mediante las cuales los docentes se apropian de los nuevos contextos de vida.

Cuando comencé con la investigación pensaba que en el transcurso de los últimos 20 años las realidades escolares se habían transformado y sin saber cómo ni qué había sucedido me llamaba la atención escuchar con frecuencia: “*lo mejor que te puede pasar es conseguir unas horas en la secundaria*” cuando a principios del 2000 era frecuente la sentencia: “*no hay que estudiar un profesorado porque ahí no hay futuro*” ¿Qué había pasado que ser profesor resultaba tan atractivo? Al principio orienté la investigación a buscar las respuestas, pero sólo conseguí formularme otras

preguntas: ¿Cómo es el ingreso a la docencia y quiénes pueden ejercer las tareas de enseñanza? ¿qué significa *conseguir horas*? ¿qué significa la escuela para los mismos docentes?

La expresión pública del descontento docente frente a las decisiones políticas en materia de educación adquirirían una forma radical en el MPL y en los docentes del Norte provincial: “*el Norte es más combativo*” fue la expresión que atrajo mi curiosidad frente a las dispersas manifestaciones de los docentes del Centro y Sur de la provincia. Pensé, entonces, que sería interesante conocer a docentes que se desempeñen en escuelas ubicadas en aquella zona. Varias recomendaciones me condujeron hacia la EN. Mi acercamiento a la institución se realizó a través de personas de la comunidad, especialmente desde la AMM, desde allí accedí a su historia y comprendí que la EN es Montecarlo. Sin este conocimiento previo, la EN me hubiese parecido igual a cualquier otra y quizás no hubiese podido interrogar el presente.

Hasta ese entonces no había entendido la fuerte relación de la escuela con el desarrollo de la comunidad y cómo esa idea permaneció en el recuerdo para ser resignificada en un nuevo contexto con nuevos actores. La defensa del PP en un contexto de empobrecimiento de los servicios educativos públicos, con el paso del tiempo, se convirtió en resistencia hacia las ideas hegemónicas sobre la docencia que la ubican como un empleo más. Así, a la idea formulada “desde arriba” de un docente que ejecuta planes y contenidos diseñados desde los organismos de control escolar se le contraponen otras que definen al docente “desde abajo” como productor de conocimientos, materiales y estrategias pedagógicas.

Las historias de vida de Montecarlo y la experiencia del PP expresan las relaciones históricas entre la EN y la comunidad de Montecarlo, anclada en los antagonismos sociales expresados como divisiones entre *gringos* y *negros*. En los momentos iniciales del PP, a mediados de la década de 1980, se intentó recuperar el *mandato fundacional* de la EN que buscó incorporar a los jóvenes excluidos de la escolaridad secundaria. Descubrí, entonces, que la EN fue una reconocida institución de formación intelectual y pedagógica de la zona hasta su intervención militar en 1976. El PP intentó recuperar dicho prestigio y logró desarrollar una propuesta pedagógica alternativa a los ‘modelos tecnocráticos’, basada en la idea del docente como *profesional del curriculum* involucrado en los procesos de transformación social. Desde el PP, se entendía a la Escuela como centro organizador de las prácticas pedagógicas y de la formación de docentes en ejercicio. Con los cambios impuestos por la *reforma de Menem*, los docentes que sostenían el PP en la EN participaron de los espacios de manifestación del descontento respecto a las decisiones de las autoridades educativas de implementar la nueva modalidad de EGB y Polimodal.

La EN, que nació con la provincialización de Misiones, constituye una institución histórica de la región que se encuentra simbólicamente ligada a la comunidad de Montecarlo y, por lo tanto,

participa –a través de sus docentes– de las construcciones locales sobre los debates históricos en torno a la colonización, la dictadura militar, el proyecto neoliberal, entre otros.

En el transcurso de la investigación pude comprender por qué luchan los docentes y por qué siguen sosteniendo esa actividad como parte del ejercicio de la docencia. No se trata únicamente de una cuestión económica o salarial, ni se reduce a las acciones organizadas por un gremio o sindicato. Se lucha para defender lo que se recuerda. Las docentes de la AMM no dejaron de ser docentes de la EN cuando consiguieron la jubilación y se desprendieron de las exigencias institucionales. No sólo se involucran en la organización de actividades de la comunidad sino que promueven los espacios de formación docente y de lucha. Unas semanas antes de conseguir la jubilación, una docente que se encontraba de licencia me comentó que:

Me da cosa ir a pedir licencia por enfermedad cuando se que no estoy enferma, porque yo puedo sacar licencia con justificativo pero el justificativo de que no tiene sentido volver a la escuela si ya me está por salir la jubilación, no es válido como justificación para quienes te autorizan la licencia.

Aunque se encontraba de licencia, la docente seguía asistiendo a la escuela para recoger trabajos de los alumnos que se había comprometido a revisar. Cuando por fin se jubiló, además de estrenar su nuevo uniforme deportivo y pensar en viajar o hacer una huerta, asistía sin falta a los encuentros de investigación en la AMM y seguía acompañando la lucha docente, ¿será que el docente siempre está en lucha o ser docente es la lucha?

En el último capítulo presenté algunas experiencias sobre lo que significó *regresar a la escuela* para los docentes que adhirieron al paro y acompañaron los cortes de ruta. Entre los docentes operan las divisiones sociales que los clasifican en *oficialistas* u *opositores* al gobierno-sindicato, los que hacen paro y los que no, los que quieren trabajar y los que no, los emancipados y los alienados, etc. Sería interesante avanzar en el estudio de las divisiones que se generan entre los docentes como así también en los sentidos de recordar, defender y resistir para quienes no perciben otra forma de ejercer la docencia que la caracterizada por la dispersión horaria y el juego de *conseguir horas*. El Encuentro de Educadores y el Congreso del MPL pueden ser pensados como espacios donde se articulan distintas formas de vivir la docencia.

Por último, la *reforma de Menem*, la *cooptación* del sindicato docente por parte de *La Renovación*, el *manejo clientelar* de horas y de credenciales, la represión de las fuerzas públicas hacia los manifestantes, las Mesas de Diálogo, las situaciones en que los *docentes en lucha* son fiscales de La Renovación o usan un *chaleco celeste*, expresan un mismo proceso: la conversión del sindicato oficial, la UDPM, en un mecanismo de dominación frente al cual resisten las fuerzas

contrarias que expresan cotidianamente que la docencia es una forma de vida que es continuamente recordada y defendida.

Referencias bibliográficas

- Abinzano, R. 1985. *Procesos de integración en una sociedad multiétnica. La provincia argentina de Misiones (1880-1985)*. (Tesis de Doctorado). Departamento de Antropología y Etnología de América, Universidad de Sevilla: Mimeo.
- Achilli, E. 2008. *Investigación y Formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Alderete, P., A. Detke, M. Giménez y Y. Pelinski. 2015. *Investigación, docencia y militancia: proceso de construcción de una mirada del campo educativo escolar*. Jornadas de Investigadores, Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, Posadas, Argentina.
- Anderson, B. 1993. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (2a ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Anderson-Levitt, K y B. Oliveira Bueno. 2017. Teachers' Work: Comparing Ethnographies from Latin America and the United States. En K. Anderson-Levitt y E. Rockwell (Comps.). *Comparing Ethnographies: Local Studies of Education across the Americas* (pp. 171-213). University of California, Los Angeles and CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional, México. <https://escholarship.org/uc/item/0jh5m7nc>.
- Auyero, J. 2004. *Vidas beligerantes: dos mujeres argentinas, dos protestas y la búsqueda de reconocimiento*. Bernal, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Baranger, D. 2012. *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Posadas: el autor.
- Bartolomé, M. 2006. Antropología de las fronteras en América Latina. *AmeriQuests*, 2(1). <https://doi.org/10.15695/amqst.v2i1.41>.
- Batallán, G. 1999. La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación, de la FFyL-UBA* (14),3-11.
- Batallán, G. 2000. Lógicas contradictorias en la construcción del trabajo docente en Argentina. Etnografía del Cuaderno de Actuación profesional. *Cuadernos de Antropología Social* (12), 31-55.
- Bello, A., Y. González, O. Ruiz y P. Rubilar. 2017. Presentación. En *Historias y Memorias. Diálogos desde una perspectiva interdisciplinaria* (pp.7-11). Temuco, Chile: Núcleo de

Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de La Frontera.

- Birgin, A. 1997. *Las regulaciones del trabajo de enseñar. Vocación, Estado y Mercado en la configuración de la docencia* (Tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Bourdieu, P. 2011. *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carr, W. y S. Kemmis. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca S.A.
- Cebolla Badie, M. y M. Gallero. 2016. "Eran solo indios..." La construcción de la alteridad Mbya en el Alto Paraná de Misiones, Argentina (1920-1960). *Lepaarq, Laboratório de Antropologia e Arqueologia, UFPel*, 26 (13), 88-105.
- Colectivo Docente. 2017. Historia del Departamento de Aplicación de la Escuela Normal N.º 2 de Montecarlo. *Historias de Vida de Montecarlo y la Región*, (12), 41-53.
- De Haro, G., I. Barbara, M. Franco y J. Rodríguez. 2013. *Las políticas educativas para el nivel medio en Misiones*. Vol I (1958-1988), Volumen II (1989-199). Posadas:EdUNaM.
- Detke, A. 2015. *Lo político en la escuela: significados acerca de la escuela secundaria pública y la configuración de prácticas escolares de docentes de la ciudad de Oberá-Misiones* (Tesis de Licenciatura en Antropología Social). Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones.
- Detke, A. 2017. Estado, escuela y política. Los docentes de escuelas secundarias públicas y el ingreso a la docencia. En F. Jaume (Comp.) *Luchas por la Hegemonía. Historia y etnografías en la Provincia de Misiones, Argentina* (pp.293-308). Posadas: EdUNaM.
- Donaire, R. 2012. *Los docentes en el siglo XXI ¿empobrecidos o proletarizados?* Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Ebenau, L. y F. Jaume. 2017. ¿Estamos inmersos en una batalla cultural! Hegemonía y usos del pasado en el presente misionero. En F. Jaume (Comp.) *Luchas por la Hegemonía. Historia y etnografías en la Provincia de Misiones, Argentina* (pp.79-105). Posadas: EdUNaM.
- Ezpeleta, J. 1989. *Escuelas y Maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Chile: UNESCO/OREALC.

- Ezpeleta, J. 1992. El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, 42 (12), 27-42.
- Ezpeleta, J. y E. Rockwell. 1983. Escuela y Clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, (37), 70-80.
- Fernández Álvarez, M., J. Gaztañaga y J. Quirós. 2017. La política como proceso vivo: diálogos etnográficos y un experimento de encuentro conceptual. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México Vol 62*, (231), 277-304.
- Gallero, M. 2008. La colonización privada en Misiones y el accionar de la compañía Eldorado (1919-1959). *Folia Histórica del Nordeste, UNNE, Resistencia*. (17), 63-84.
- Gallero, M. 2013. Memorias inversas: criollos vs. colonos a través de un estudio de caso sobre el imaginario en la colonización de Misiones. En M. Giordano, L. Sudar Klappenbach y R. Isler (comp.). *Memoria e imaginario en el nordeste argentino. Escritura, oralidad e imagen* (pp.183-216). Rosario: Prohistoria.
- Giménez, M. 2000. *Política educativa y profesionalidad docente: una experiencia de "acreditación"* (Tesis de Maestría en Gerencia y Administración de Programas Sociales). Posadas: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.
- Giménez, M. y F. Jaume. 2017. "Les presento la nueva área de UDPM, se llama CGE". Hegemonía, poder y resistencia en la Provincia de Misiones. En F. Jaume (Comp.) *Luchas por la Hegemonía. Historia y etnografías en la Provincia de Misiones, Argentina* (pp. 255-291). Posadas: EdUNaM.
- Giménez, M., M. Oudín y P. Vila Torres. 2015. Las Tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan Mejora Institucional en Misiones. En C. Dirié, B. Fernández y M. Landau (Coords.). *Las tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan Mejora Institucional. Estudio en tres jurisdicciones* (pp. 116-165). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Giroux, H. 1990. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gramsci, A. 1967. *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo.
- Grimberg, M., M. Fernández Álvarez y M. Carvalho Rosa. 2009. Introducción. En: *Estado y movimientos sociales: estudios etnográficos en Argentina y Brasil* (pp.7-13). Buenos Aires: Antropofagia.

- Jaquet, H. 2001. Juntos pero no revueltos. Los enfoques en el estudio de la colonización y el poblamiento del Territorio de Misiones de fines del siglo XIX y mediados del siglo XX. En *En otra historia*. Posadas: EdUNaM.
- Jaume, F., C. Gutiérrez y M. Giménez. 2017. Introducción. En F. Jaume (Comp.) *Luchas por la Hegemonía. Historia y etnografías en la Provincia de Misiones, Argentina* (pp.13-58). Posadas: EdUNaM.
- Jelin, E. 2002. *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Maldonado, M. 2006. *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Buenos Aires: Eudeba.
- Malinowski, B. 1995. *Los Argonautas del Pacífico Occidental. Comercio y Aventura entre los indígenas de la Nueva Guinea Melanésica* (4a ed.). Barcelona: Península.
- Manzano, V. 2009. “Piquetes” y acción estatal en Argentina: un análisis etnográfico de la configuración de procesos políticos. En M. Grimberg, M. Fernández Álvarez y M. Carvalho Rosa (Eds.). *Estado y movimientos sociales: estudios etnográficos en Argentina y Brasil* (pp. 15-36). Buenos Aires: Antropofagia.
- Mendes de Gusmao, N. 2015. Antropología e educação: um campo e muitos caminhos. *Linhas Críticas*, 44 (21), 19-37.
- Milstein, D. 2009. *La Nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Milstein, D. 2010. Politics is also “child's play”. *Teaching and Teacher Education* (26), 136-143.
- Neufeld, M. 2009. *Antropología y Educación en el contexto argentino*. VIII Reunión de Antropología del Mercosur, Universidad de las Madres, Buenos Aires.
- Nieswida, N. y W. Bazzo. 2009. Educación tecnológica en el currículo obligatorio: ¿hacia dónde vamos? *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia* (2), 32-47.
- Nuñez, Y. 2019. *Interculturalidad, educación superior y mercado laboral. Un recorrido por las trayectorias de los estudiantes universitarios y egresados guaraníes de la Provincia de Misiones (Argentina) y del Estado de Paraná (Brasil)* (Tesis de Doctorado en Antropología Social). Posadas: Programa de Posgrado en Antropología Social, FHycS-UNaM.

- Ortega, F. 2008. Rehabitar la cotidianidad. En *Veena Das: Sujetos del dolor, agentes de dignidad* (pp. 15-69). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Petrelli, L. 2010. Trabajadores docentes en contextos sociales e institucionales de crisis: recovecos de una proletarización. *Revista Argentina de Sociología*, 14 (8), 153-176.
- Petrelli, L. 2012. Las presencias estatales en escuelas configuradas como cooperativa. Notas sobre la estructuración del trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (7), 927-951.
- Quijano, A. 2014. Colonialidad del poder y clasificación social. En *Cuestiones y horizontes de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp.285-327). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Quirós, J. 2006. *Cruzando la Sarmiento. Una etnografía sobre piqueteros en la trama social del sur del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Quirós, J. 2014. Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. *Revista Publicar, Año XII N.º XVII*, 47-65.
- Ramos, A. 2011. Perspectivas antropológicas sobre la memoria en contextos de diversidad/ desigualdad. *Alteridades N.º 21(42)*, 131-148.
- Ramos, A. 2017. Cuando la memoria es un proyecto de restauración: el potencial relacional y oposicional de conectar experiencias. En A. Bello, Y. González, O. Ruiz y P. Rubilar (Eds.) *Historias y Memorias. Diálogos desde una perspectiva interdisciplinaria* (pp.32-50). Temuco, Chile: Núcleo de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de La Frontera.
- Remedi, E., M. Landesmann, V. Edwards, P. Aristi y A. Castañeda. 1988. *La identidad de una actividad: ser maestro*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Rodríguez, I. 2016. *Los actos de memoria: un estudio sobre efemérides y actos patrios en escuelas de la provincia de Misiones (Argentina)* (Tesis Doctoral en Comunicación Social). La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Rodríguez, I y M. Ramírez Bárbaro. 2018. Programas de educación digital en la provincia de Misiones. *Hipertextos: Revista de la Universidad Nacional de La Plata*, 10 (6), 129-153.

- Rodríguez, J. 2010. *Dictadura y Educación secundaria en Misiones (1976-1983)*. Posadas: EdUNaM.
- Rodríguez, L. 2013. La elección categorial: alternativas y educación popular. En *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balances y perspectivas* (pp.25-39). Buenos Aires: APPEAL.
- Rockwell, E. 1995. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En *La Escuela Cotidiana* (pp.13-57). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. 2001. Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires*, (13), 53-64.
- Rockwell, E. 2009. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. 2018. El trabajo docente hoy. Nuevas huellas, bardas y veredas. En N. Arata, J. Escalante y A. Padawer (Comps.) *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Relatos y Presencias. Antología esencial* (pp.489-519). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Sandoval, E. 2001. Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), 83-102.
- Sandoval, E. 2016. La construcción cotidiana de la vida sindical de los maestros de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 3 (46), 173-186.
- Sirvent, M. y L. Rigal. 2012. *Investigación Acción Participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. Proyecto Páramo Andino.
- Stella, V. 2019. El evento crítico, los fragmentos de la memoria y los eventos creativos en un testimonio mapuche-tehuelche: del movimiento a la fijeza y de la fijeza al movimiento. Mimeo.
- Stocking, G. 1993. La magia del etnógrafo. El trabajo de campo en la antropología británica desde Tylor a Malinowski. En M. Velasco Maillo, J. García Castaño y A. Díaz de Rada (Eds.) *Lectura de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 43-93). Madrid: Trotta.

- Suárez, D. 2005. *Conflicto social y protesta docente en América Latina. Estudio de caso: el conflicto docente en Argentina (1997-2003)*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Svampa, M. 2005. *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Svampa, M y S. Pereyra. 2009. *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras* (3a ed.). Buenos Aires: Biblos.
- Tenti Fanfani, E. 2011. Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (39), 39-47.
- Tiramonti, G. 2011. Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti y N. Montes (Comps). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 25-38). Buenos Aires: Manantial.
- Veleda, C. 2012. *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires: La Crujía.
- Williams, R. 2000. *Marxismo y Literatura* (2a ed.). Barcelona: Península.
- Wolcott, H. 1993. El maestro como enemigo. En M. Velasco Maillo, J. García Castaño y A. Díaz de Rada (Eds.) *Lectura de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 243-258). Madrid: Trotta.
- Zoppi, A. 2018. *Construir y habitar una red. El devenir de la Red de Investigación Educativa en Misiones. Trayectorias, experiencias y proyecciones*. Posadas: EdUNaM.
- Zoppi, A. y P. Dubovitzky. 2008. *Los orígenes del perfeccionamiento docente institucional en Misiones. Desafíos, propuestas y quiebres*. Posadas: el autor.