






La formación del docente artesano. Artesanías y tejidos para sostener lo escolar

*The education of the artisan teacher.
Crafts and fabrics to hold the school*

-  **Dra. Maia Acuña** es docente de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina (maiaacunia@hotmail.com) (<https://orcid.org/0000-0001-7954-5430>)
-  **Dra. Silvia Grinberg** es docente de la Universidad Nacional de San Martín, Argentina (grinberg.silvia@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0001-9261-9035>)
-  **Dr. Claudio Núñez** es docente de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina (claudionunez@unne.edu.ar) (<https://orcid.org/0000-0001-5482-2171>)

Recibido: 2023-09-26 / **Revisado:** 2023-10-21 / **Aceptado:** 2023-11-27 / **Publicado:** 2024-01-01

Resumen

Este artículo aborda el trabajo docente en dos escuelas secundarias públicas; una de ellas ubicada en la periferia de la ciudad capital y la otra en el interior de la provincia del Chaco, al norte de Argentina. Las y los estudiantes que asisten a estas instituciones provienen de familias que se han visto obligadas a migrar desde el campo a *ciudades intermedias*, debido a los procesos de sustitución de la mano de obra humana por maquinaria agrícola y la consecuente desterritorialización del campesinado chaqueño. Las modificaciones sociales, políticas y económicas que estos procesos generaron, modificaron y afectaron las dinámicas cotidianas y las condiciones de desarrollo del trabajo docente en estas escuelas. Las discusiones que aquí se presentan surgen de la aplicación de entrevistas en profundidad a ocho docentes y una asesora pedagógica. Los primeros resultados arrojan que las y los docentes tejen estrategias artesanales para sostener las trayectorias escolares que se encuentran en riesgo pedagógico. Así, las formas que asume la docencia son el resultado de procesos macro que resuenan en las escuelas, pero también de procesos micro-institucionales que se ponen en juego a través de la enseñanza y de dinámicas pedagógicas que presentan matices complejos, dada la coyuntura que atraviesa la vida en estas instituciones.

Palabras clave: enseñanza pública, escuela secundaria, formación de docentes, enseñanza, artesanía, fábrica.

Abstract

This article addresses teaching work in two public secondary schools; one located on the outskirts of the capital city and the other in the interior of the Chaco Province, in the northern part of Argentina. The students attending these institutions come from families that have been forced to migrate from rural areas to intermediate cities due to the substitution of human labor by agricultural machinery and the consequent uprooting of the rural population in Chaco.

The social, political, and economic changes generated by these processes have modified and affected the daily dynamics and working conditions of teaching in these schools. The discussions presented here arise from in-depth interviews conducted with eight teachers and an educational advisor. The initial results show that teachers employ artisanal strategies to support academic paths that are at pedagogical risk. Thus, the forms that teaching takes result from macro processes resonating in schools but also from micro-institutional processes that come into play through teaching and pedagogical dynamics presenting complex nuances, given the current situation experienced in these institutions.

Keywords: public teaching, high school, teacher education, teaching, crafts, factory.

1. Introducción

En este trabajo presentamos resultados de una investigación realizada en dos escuelas secundarias públicas periféricas emplazadas en contextos de pobreza urbana en la provincia del Chaco, Argentina. En ellas, los y las docentes atienden públicos migrantes; hijos e hijas de trabajadores del campo que fueron desplazados de sus puestos y sustituidos por maquinarias agrícolas en la recolección del algodón, entre otras materias primas (Castilla et al., 2019); lo que algunos autores denominaron procesos de desterritorialización del campesinado chaqueño (Sili, 2019; Manzano y Velázquez, 2015). Producto de las migraciones, la llegada de esta población a las escuelas, modificó y afectó las dinámicas cotidianas y las condiciones de desarrollo del trabajo docente en las mismas. En este contexto, adquiere centralidad la indagación de las estrategias pedagógicas que despliegan las y los docentes para sostener la escolarización de las y los estudiantes que se encuentran en riesgo pedagógico (Acuña et al., 2021; Acuña y Grinberg, 2022).

La vida cotidiana y el hacer docencia (Acuña y Grinberg, 2018), abonan a la pregunta por la formación docente en tanto permiten pensar en las formas que asume este trabajo en “tiempos de crisis y reconfiguraciones escolares” (Acuña, 2022). Si esto vale de manera general para los y las docentes de todas las escuelas, en la región nordeste de Argentina, adquiere notas particulares, en tanto son numerosos los desafíos a los que se enfrenta el profesorado, quien no solo debe contar con una preparación que le permita asumir tareas cada vez más complejas, sino que —muchas veces— no dispone de los recursos económicos y materiales para efectivizarlas, en un contexto que condiciona permanentemente su capacidad de maniobra (Zabalza Beraza, 2022). Varios autores (Muñoz Carril et al., 2023), plantean que centrar la mirada en los procesos formativos y estratégico-pedagógicos desde los que se aborda la docencia, potencia el reconocimiento y el análisis de las prácticas, de los pensamientos y de las emociones que la atraviesan, destacando su compromiso con una innovación que se vuelve necesaria para el cambio y la mejora educativa.

En esta investigación describimos el trabajo que realizan los y las docentes para mantener en movimiento la vida institucional y acompañar a

las trayectorias escolares de estudiantes en escuelas secundarias. Para ello, se realizaron entrevistas en profundidad a más de veinte docentes de ambas escuelas y observaciones dentro y fuera del aula. En este trabajo se tomarán las voces de ocho docentes, una asesora pedagógica y los registros de sus clases en el período comprendido entre abril de 2018 a septiembre de 2019.

Aquí nos concentramos en la caracterización de algunas de las modulaciones que asume el trabajo cotidiano de estos docentes desde una “artesanidad de las prácticas” (Acuña y Grinberg, 2023; Grinberg, 2015). Dicho trabajo, veremos, se desenvuelve entre las lógicas gerenciales que implica la búsqueda constante de recursos económicos y agenciamientos colectivos (Deleuze y Partner, 1997), entre la escuela y el barrio para subsanar la precariedad que atraviesa a estos territorios del norte argentino.

La noción de artesanidad (Sennet, 2009) de las prácticas docentes y de la vida escolar en general, se vuelve un modo de acercarnos a la comprensión del hacer docencia (Schwamberger y Grinberg, 2021), en tanto trama de prácticas que atraviesan la formación y la tarea docente en su devenir cotidiano. Arendt (2016) refiere a una praxis artesanal que involucra destrezas y desarrollo de formas propias que las y los docentes despliegan, muchas veces a fuerza de ensayo y error, para dar respuestas a las complejidades y urgencias que se les presentan en estas escuelas. De esta manera:

Las escuelas oscilan entre el estéril lenguaje estatal y las movidas experimentales, artesanales, intuitivas, colectivas que no encuentran cómo decirse (...). Otros lenguajes, cuya cualidad política radica en conferir legitimidad a existencias reales, como así también en crear condiciones para nuevas preguntas y reinventiones. (Duschatzky, 2023, p. 115)

La hipótesis que orienta este trabajo sugiere que el escenario, producto de las migraciones, se tradujo en la llegada de nuevas poblaciones a las escuelas (Morzilli, 2021) y en la profundización de las desigualdades y las condiciones de escolarización de las y los estudiantes.

En la cotidianeidad escolar, instituciones y docentes deben buscar diversas formas y modulaciones que les permitan sostener y acompañar de manera personalizada las trayectorias estudiantiles que se ven interrumpidas permanentemente y por diversas cau-

sas. Esto complejiza la tarea docente por la necesidad del sostenimiento de la matrícula estudiantil y la recuperación permanente de los contenidos escolares cada vez que las y los estudiantes regresan. Una docente señala “siempre lo hablamos con Gustavo, porque tuvo que dejar de venir seis meses y ponerse a trabajar porque no tenía para comer. Ahora retomó, buscó la mejor manera y ya que está en la escuela volvemos sobre los últimos contenidos que trabajamos”.

En los tiempos de crisis que atraviesa la escuela secundaria (Southwell, 2020a), la preocupación por buscar estrategias y prácticas para sostener las escolaridades de estudiantes es fundamental para cualquier institución; pero cuando abordamos las historias de adolescentes y jóvenes que viven permanentemente situaciones de exclusión, resulta también importante la preparación de las y los docentes para generar estrategias que propicien escolaridades más estables.

En el siguiente apartado se desarrollarán las decisiones metodológicas asumidas, seguidas de la presentación de los resultados con las principales categorías de análisis emergentes del trabajo de campo. Finalmente, se llegará a algunas conclusiones que no buscan ser concluyentes y de cierre, sino más bien alentadoras a la hora de pensar en las estrategias pedagógicas que las escuelas y docentes ponen en juego en contextos de alta vulnerabilidad social.

2. Metodología

La vida escolar se ve moldeada por prácticas docentes minuciosas y artesanales (Sennett, 2009), que configuran el hacer en las escuelas y en la enseñanza (Calderón Solís y Loja Tacuri, 2018), tensadas entre el optimismo y la responsabilidad (Berlant, 2020; McLeod, 2019), que conlleva el acto de educar y los modos de hacer docencia en la actualidad (Grinberg, 2019; Acuña et al., 2023).

Analizar la cotidianidad de escuelas secundarias atendiendo a estas minuciosidades, requiere de un análisis en profundidad que lo hemos encontrado en las herramientas propias del enfoque cualitativo con corte descriptivo (Barnet-López, 2017; Quecedo y Castaño, 2002). Particularmente, la información empírica fue obtenida a partir del trabajo en dos escuelas públicas secundarias de la provincia del Chaco, Argentina: una escuela de gestión social² a las orillas de la ciudad capital y una escuela de gestión estatal ubicada en una *ciudad intermedia* del interior provincial. La información fue obtenida a partir de

entrevistas en profundidad que tuvieron lugar entre 2018 y 2019, en un trabajo cuyas dinámicas asumieron formas diferentes, dadas las particularidades de cada institución. En la escuela de gestión estatal el trabajo de campo estuvo signado por su corta duración en el tiempo, pero de gran intensidad (2-3 días *in situ*). Sin embargo, en la escuela de gestión social, el campo estuvo caracterizado por estancias más extensas y con visitas espaciadas en el tiempo.

Además del instrumento mencionado se recurrió al uso de entrevistas flash³ y observaciones de espacios escolares diferentes: de socialización como el patio, de enseñanza-aprendizaje como el aula, espacios artísticos-pedagógicos como los actos escolares o festivales comunitarios. Para este artículo se tomaron algunas de estas escenas y, específicamente, las entrevistas realizadas a ocho docentes y una asesora pedagógica; distribuidas de la siguiente manera: en la escuela de la capital se tomaron cuatro entrevistas a docentes de las asignaturas de matemática, plástica, filosofía y literatura, de 1er y 2do año del nivel secundario, mientras que en la escuela de gestión estatal se tomaron cinco entrevistas, a la asesora pedagógica y a cuatro docentes de las asignaturas de historia, economía, construcción ciudadana y música, de los últimos años del nivel educativo.

En ambas instituciones se realizaron observaciones participantes (Guber, 2005) dentro de las aulas de 2do y 3er año de la escuela de la capital y de 4to y 5to año de la escuela de la provincia. Se observaron las estrategias de enseñanza utilizadas, los contenidos abordados y, sobre todo, las dinámicas de vinculación entre estudiantes y docentes a partir de las propuestas pedagógicas ofrecidas. En la observación de estos aspectos, se decidió extraer dos relatos de estudiantes que permiten dar un sostén empírico al artículo y contextualizar, a través del diario de campo, algunos escenarios que responden a la construcción del objeto de este trabajo.

La observación participante permitió realizar un registro y una contextualización de las características que iba asumiendo la cotidianidad escolar: las interacciones estudiantes-espacio del aula-docentes y los encuentros formales e informales propios de la vida escolar. Estas estancias en terreno acercaron a los escenarios propios de la vida en las aulas para dar cuenta de las formas que asume la cotidianidad escolar.

El proceso de análisis consistió, en primer lugar, en la identificación de categorías emergentes

de la información obtenida en el trabajo de campo a partir de los instrumentos utilizados, esencialmente las entrevistas en profundidad. La organización de la información fue realizada a través del programa AtlasTi 8. Este trabajo de ida y vuelta entre lo recolectado y lo sistematizado en la aplicación, fue posible a partir de la utilización del método de comparación constante de Glaser y Strauss (1967). Estas herramientas de análisis constituyeron meros instrumentos para la construcción de categorías que trascienden la dimensión empírica del dato y la dimensión teórica; entendidas como elementos centrales sobre los que gira la producción de conocimientos en la ciencia al uso. Se señala que la ciencia tradicional privilegió dos componentes en la producción de conocimientos llamados científicos: o la empiria o la teoría, que se respaldan mutuamente, fortalecen o refutan, desconociendo el componente experiencial desde la perspectiva de la conciencia que asume quien narra su vida a un extranjero — investigador/a— quien pone en acción estrategias de comprensión e interpretación en diálogos tripartitos de voces: entre protagonistas, investigadores/as y el conocimiento científico disponible. Hugo Zemelman (1994) refiere a un movimiento, una lógica de razonamiento que trasciende la racionalidad científica y se desplaza hacia una racionalidad dialéctica e histórica (...). El pensar categorial se centra en las categorías experienciales —no solo teóricas—, permitiendo el distanciamiento crítico y ampliando la comprensión y conciencia histórica del presente (Quintar, 2018, p.18).

Luego del proceso de sistematización y análisis, organizamos este trabajo a partir de tres líneas que estructuran el artículo: 1) las discusiones en torno al trabajo y la formación docente en escuelas secundarias periféricas; 2) enseñar contra todo pronóstico, dando cuenta de las estrategias pedagógicas desde las que las instituciones, atravesadas por la precariedad y la pobreza urbana (Mantiñán, 2020; Langer y Machado, 2013; Besana et al., 2014), construyen espacios de enseñanza que permiten acompañar y dar respuestas a escolarizaciones de estudiantes mayormente excluidos del sistema escolar y 3) la circulación de la palabra y democratización del espacio escolar. En este orden de ideas, proponemos que la formación docente y el hacer docencia en el siglo XXI, supone una artesanidad que debe considerar todos estos aspectos, tal como lo desarrollaremos a continuación.

3. Resultados

3.1 Discusiones en torno al trabajo y la formación docente en escuelas secundarias periféricas

En la provincia del Chaco, las sucesivas crisis sociales y agroeconómicas contribuyeron a la emergencia de barrios en las periferias de las ciudades ampliando la fragmentación social y urbanística de las mismas, o metropolización selectiva, como lo denominan Dafunchio y Grinberg (2013), resultantes de las migraciones de familias y trabajadores que residían en las zonas rurales. Estos procesos generaron un impacto directo en el sistema educativo, en las escuelas y en la tarea docente, dado que deben enseñar a adolescentes y jóvenes que viven vidas que se “asemejan a las de un adulto, ya sea porque trabajan lejos de sus casas o porque, incluso, se han mudado más de una vez para conseguir empleo”, como narra la asesora pedagógica.

Frente a este contexto, la cotidianidad escolar coloca a la docencia en una encrucijada respecto a, por un lado, la atención de los problemas que llegan a la escuela en tanto caja de resonancia social (Southwell, 2020b), y, por otro lado, a la enseñanza como eje estructurante de la tarea docente. En este trabajo, algunos docentes entrevistados dan cuenta de ello a través de ciertas expresiones: “¿Cómo hago que las clases sean un lugar más heterogéneo y flexible pero lo suficientemente interesante para que los contenidos sean aprendidos por todos los chicos?” (docente de filosofía de la escuela de la capital provincial, mayo 2018), o como se preguntaba otro docente: “¿cómo integrar a los estudiantes en espacios de aprendizaje más amenos pero que no dejen de ser cercanos a sus realidades?” (docente de construcción ciudadana de la escuela del interior provincial, junio 2019).

Estos y otros interrogantes movilizan la cotidianidad de una docencia que se ve “des-bordada”, en búsqueda de horizontes para su tarea dentro y fuera del aula, como lo decía una docente de plástica de la escuela de la capital: “A veces llego y veo que no se prenden con lo que traje y me siento desbordada, pero, rápidamente, busco otras formas y estrategias para que se vuelvan a enganchar”. El desborde aquí tiene que ver con el desequilibrio entre los componentes del trabajo docente, en donde deben ocuparse de los “problemas que llegan

a las escuelas” pero, al mismo tiempo, no perder la centralidad del aprendizaje en su tarea. Para las y los docentes lograr esto, implica “encontrar la vuelta para que aprendan, que puedan estar y terminar la escuela secundaria”, como decía una docente de música de la escuela de gestión estatal (2019).

De acuerdo con Duschatzky (2023) “una escuela no es lo que la define sino lo que la excede. Lo que excede las representaciones que ponen todo en su lugar. La escuela se bosqueja en su devenir, en el proceso de tomar forma” (p. 121). Por tanto, ella no es todavía ni lo llegará a ser; está en un devenir permanente, siempre está siendo, ese es su carácter, esa es su condición y riqueza. Riqueza y condición asignada por la propia característica de la artesanidad que asume el trabajo docente y que la tiñe también de artesanidad. La institucionalidad de la escuela se define por su artesanidad en vínculo con otras experiencias, actores, instituciones que tejen la trama que permite sostener lo escolar, en el mejor de los casos, o la hacen tambalear, en otros.

Las y los docentes buscan orientar a las y los estudiantes en sus aprendizajes, respetando los tiempos y las formas de cada uno y cada una, entendiendo que se tratan de escolarizaciones en riesgo pedagógico dadas sus condiciones de vida. Así, aquello que se enseña y que atraviesa a la formación docente no puede dejar de ser una actividad que tiene que ver con las personas y sus derechos, a la vez que asume una heterogeneidad que se encuentra condicionada por múltiples factores (Zabalza Beraza, 2022). Esta labor —casi artesanal— de búsquedas y maneras cobra un valor importante en estas escuelas para lograr la permanencia. Sobre ello una docente decía:

Algunos estudiantes se ausentan tiempos prolongados, pero siempre vuelven, porque saben que acá los acompañamos. Igualmente, cuando regresan no es una tarea fácil, porque cuando logramos ubicarlos y que permanezcan, siempre lo tenemos que hacer a partir del último contenido dado; buscando maneras de que se vuelvan a enganchar. Es seguir trabajando desde donde quedó (...). (entrevista en profundidad, profesora de historia de la escuela de la capital, mayo 2019)

Vemos que, para lograr el objetivo de enseñar y que los estudiantes permanezcan en la escuela, las y los docentes llevan adelante estrategias pedagógicas que contemplan una *ecología de sentimientos* (Osorio,

2017), que no son más que dinámicas de seguimiento y reconfiguración de las estrategias de enseñanza, tomando en consideración las particularidades de cada trayectoria. Estas son necesarias para que, una vez que esas trayectorias retornen a la escuela, puedan mejorar y, sobre todo, aprender; tal como lo decía una docente “nosotros vamos viendo de qué manera trabajar o qué podemos hacer para mejorar y para que ellos mejoren, en mi materia y en las de los otros profesores” (entrevista en profundidad, profesora de Economía de escuela del interior, agosto 2019).

Las dinámicas pedagógicas y los procesos de enseñanza que desarrollan estos docentes forman parte de un trabajo colectivo, dado que reconocen que su formación se configura y logra mejorar a partir del trabajo con otros colegas:

Siempre nos reunimos en el patio, todos los profesores, y dialogamos sobre nuestros estudiantes, sobre cómo acompañarlos interdisciplinariamente, sobre todo a aquellos que vuelven y que necesitamos que se queden y que valoren el por qué es necesario para terminar la escuela. (entrevista en profundidad, profesora de construcción ciudadana de escuela del interior, marzo 2019)

Trabajos previos de investigación desarrollados en la región (Delgado et al., 2020), identifican a las y los docentes de nivel secundario como aquellos que intentan brindar una experiencia escolar que acompaña, escucha, contiene y prepara para la vida, priorizando —ante todo— la presencia, ya que sin presencia no puede haber enseñanza. La presencia no se agota en la asistencia a la escuela en tanto espacio físico, sino que refiere a las estrategias que cada actor, docentes y estudiantes, ponen en acción para que algo de lo educativo ocurra, para que la presencia se constituya en un acto pedagógico y político:

Hay algo que todos los estudiantes saben y es indiscutible. Saben que tienen que cumplir con asistir a la escuela. Sabemos que tienen problemas e intentamos escuchar y ayudar en todo lo que está a nuestro alcance. Pero para eso tienen que estar, entregar los trabajos y cumplir con su parte. (entrevista en profundidad, profesora de filosofía de escuela de la capital, septiembre 2019)

Así, la escuela se vuelve lugar de cuidado del vínculo que requiere de presencia; sin la presencia no puede haber vínculo, no puede haber escuela,

como tampoco puede haber escuela sin mediación y enseñanza.

3.2 Contra todo pronóstico, la enseñanza

El trabajo artesanal que realizan las y los docentes con la enseñanza en el nicho escolar, a partir de la generación de espacios y prácticas, contra todo pronóstico, no pierde de vista el objetivo central que es la enseñanza y el trabajo con los contenidos, como señalan permanentemente en las entrevistas obtenidas (realizadas en 2018): “A veces entiendo que tuvieron un mal día, entonces salimos al patio, tomamos mates, tererés y charlamos, pero siempre volvemos al trabajo sobre el contenido”.

La complejidad y los problemas que atraviesan los contextos y las dinámicas vinculares en las escuelas de barrios periféricos, no escapan a la formación de un docente artesano que debe contar con las herramientas de abordaje para afrontar las diferentes escenas que tienen lugar en ellas. Estos problemas y complejidades son algo que las y los estudiantes traen consigo, como carga, y que, muchas veces, son las y los docentes quienes permiten su abordaje en las aulas. Una docente relataba:

A pesar de que a veces llegan con pocas ganas, intento buscar maneras de que se enganchen con lo que tenemos que dar. Primero los escucho, después improviso: cambio un dictado por un libro o salimos a caminar por el barrio, pero volvemos y escribimos (...) Vamos buscando siempre otras maneras. Buscamos la vuelta. (entrevista en profundidad, profesora de filosofía de escuela de la capital, septiembre 2019)

Estos procesos de búsqueda, muchas veces, fluyen puertas adentro de las instituciones, de manera silenciosa; a través de *micro-precedimientos* o *micro-procedures* (Grinberg, 2019; Fallang et al., 2017) que convierten a la escuela en un lugar donde se van fabricando formas de estar, habitar, enseñar y aprender. Estos micro-procedimientos se traducen en algunos/as docentes yendo a buscar a sus estudiantes a las casas para que regresen a la escuela y, otras veces, consisten en búsquedas simbólicas que forman parte de esas improvisaciones de las que hablaba la docente.

Se vuelve, entonces, un trabajo donde hay que hacer “malabares”, como nos comentaba una

asesora pedagógica de la escuela del interior (2018). Por un lado, esto implica ocuparse de la asistencia y la permanencia, atendiendo a las complejidades de las vidas de las y los estudiantes, pero, por otro lado, implica que las decisiones pedagógicas se vean atravesadas por reconfiguraciones constantes, para acomodarse a los tiempos y a los procesos personales de cada uno. Este ida y vuelta entre estudiantes y docentes aporta a la artesanidad con la que se configura la docencia, a partir de un trabajo articulado entre colegas y a través de la habilitación de canales de comunicación más democráticos para dialogar con los problemas de las y los estudiantes y de una circulación horizontal de la palabra, tal como lo veremos en el próximo apartado.

3.3 Circulación de la palabra y democratización del espacio escolar

La escuela como lugar de encuentro pedagógico, donde lo escolar tiene lugar a través de la palabra escuchada y del encuentro con otros, asume una característica fundamental: la horizontalidad en los vínculos y una circulación de la palabra en tanto “posibilidad del testimonio”, parafraseando a Armella *et al.* (2022). La escuela se vuelve testigo de los problemas presentes, pero también en una, oportunidad de autonomía, reflexión, crítica y responsabilidad por parte de los estudiantes (Ferreira-Koehler et al., 2021). Esto es así en la medida que no se trata de “decir por decir, sino de contar lo que les pasa para que reflexionen y puedan avanzar sobre lo que es mejor para ellos y lo mejor es que estudien” (entrevista en profundidad, profesora de construcción ciudadana de escuela del interior, mayo 2019).

El docente artesano cumple un rol fundamental, no solo como testigo de la palabra, sino como aquel que acompaña en la permanencia en la escuela. Para ello, una de las formas que encuentra es la comunicación democrática y horizontal, tal como lo comentaba una docente:

Acá la palabra circula libremente (...) en la mesa redonda todos tenemos voz (...), porque la palabra no está vedada o prohibida, sino que, todo lo contrario, sirve como una herramienta más de participación y aprendizaje. (entrevista a profesora de filosofía, escuela de la capital, 2019)

En muchos casos, la escuela se convierte en el único lugar donde las y los estudiantes pueden decir, ser y pertenecer. Sin embargo, en el diálogo y la comunicación, también debe haber una cuota de responsabilidad encontrando equilibrios entre los espacios democráticos y el establecimiento de acuerdos sobre los distintos componentes que conforman los encuentros pedagógicos. El profesor de matemáticas de la escuela de la capital, durante una entrevista en profundidad en agosto de 2019, refiere a “marcar la cancha”⁴ para que los estudiantes comprendan hasta dónde es posible negociar, las palabras, los espacios y las formas de aprendizaje y los contenidos que se desarrollan.

El docente artesano debe encontrar un equilibrio entre establecer los límites y construir espacios de aprendizaje desde la horizontalidad. Esto no es fácil, si se entiende que los estudiantes no asumen un rol pasivo, sino que, de manera contraria, plantean sus inquietudes y sus deseos, tal como sucedió en lo observado en una clase de literatura (agosto de 2019). Aquí, mientras el profesor explicaba la tarea a sus estudiantes uno de ellos expresaba: “Estoy aburrido de hacer eso ¿Cuándo vamos a hacer otra cosa?” El profesor interviene: “vamos a hacer otra cosa cuando puedan redactar un texto más largo, un texto más complejo. Mientras no puedan hacer eso, vamos a seguir haciendo esto” (nota de diario de campo, escuela de la capital, 2019). Aquí el docente marca un límite, “marca la cancha”, pero toma lo que dice el estudiante como empuje para dar un mensaje motivador “Ustedes pueden, solo intenten escribir, por ejemplo ¿Qué ven a su alrededor?”. Una estudiante responde “Veo que en mi barrio vive Justin Bieber o también puedo decir que mi barrio tiene olor a podrido” (relato extraído del diario de campo, estudiante mujer en clase de literatura. Escuela de la capital, 2019). El humor es utilizado como una estrategia discursiva explícita que funciona a modo de recurso persuasivo, de resistencia y resiliencia para estos estudiantes. A través de las palabras expresadas por la estudiante, se asoma una forma —más— de enfrentar las incertidumbres diarias y la precariedad del contexto (Segado Boj, 2009).

La escena continúa: “¿Qué más hay en el barrio?”, indaga el profesor. Otro estudiante responde “Hay cartoneros en la esquina”. Se configura, así, un canal de comunicación en el que docente y estudiantes comienzan a hilar un argumento que reúne vivencias cercanas al contexto en el que lo escolar tiene lugar.

A través del humor y la ironía, se construye un relato sobre el barrio que intenta cumplir con la intención del docente: la enseñanza de la escritura.

Las y los docentes permanentemente buscan estrategias y diseñan alternativas, más allá de las planificadas. Sobre ello, una docente reconocía:

Te miento si te digo que a mí me funciona planificar. Siempre va a depender de cómo llegan ese día, con qué ganas. Depende de eso, hay que ver cómo engancharlos. Te dan vuelta todo lo que tenías planeado y, por ahí, una tiene más seguridad al quedarse en lo planificado (...) Una piensa que depende de una pero no, depende de sus tiempos, sus ganas y cuán interesante les resulta lo que trajiste para trabajar. (entrevista en profundidad, profesora de filosofía de escuela de la capital, agosto 2018)

Las prácticas docentes se ven atravesadas por resistencias y cuestionamientos donde, desde la reconfiguración de lo planificado, se intentan lograr interpretaciones de aquello que habilita un horizonte posible de enseñanza. Las y los docentes reflexionan sobre aquello que moviliza a las juventudes y que, en ocasiones, no es lo que tenían planeado, pero, aun así, buscan maneras para poder “engancharlos” y no perder la oportunidad de que estén en la escuela y logren aprender. Esto se traduce en negociaciones y acuerdos de tiempos, formas y espacios que permiten vincularlas y vincularlos a través del diálogo. Una profesora de historia expresaba:

Mi naturaleza es charlar siempre con los estudiantes (...) En mi formación como docente me planteo que los chicos tienen que saber los contenidos de la historia que les doy, pero negociamos mucho con ellos las formas en las que les gusta aprender historia, les explico, los hago indagar, los ayudo, los aconsejo. Trato de encarar la parte humana, social, de acuerdo con lo que necesitan; porque entiendo que la escuela es, quizás, el único lugar donde les prestan atención. Por eso, intento ir por ese camino y, por supuesto, también tener en cuenta los contenidos. (entrevista en profundidad, profesora de historia de escuela del interior, abril 2019).

La docente elige el camino del diálogo, donde las conversaciones sobre los contenidos y las negociaciones sobre cómo abordarlos se transforman también en espacios de aprendizajes de otras capacidades para las y los estudiantes en tanto protagonistas, a partir de un posicionamiento que, como lo reconocen, no es el

más cómodo pero que, en estas escuelas, resulta una potencialidad con alto poder educativo.

4. Discusión y conclusiones

En el contexto actual, caracterizado por el período de post-pandemia, se ha observado un notable aumento en las demandas relacionadas con la formación y la labor docente. Paralelamente, la educación orientada hacia el futuro, que va más allá de las interfaces digitales y la virtualidad, se enfrenta cotidianamente al desafío de determinar cómo fortalecer eficazmente la tarea educativa. Este artículo ha permitido problematizar sobre una cotidianidad docente que se reinventa, busca formas minuciosas y artesanales para acompañar las escolaridades que asisten a las escuelas y se mueven más allá de institucionalidades rígidas (Ball y Collet, 2022).

La complejidad y artesanidad de las prácticas docentes da cuenta de los procesos de desigualdad socioeducativa presentes en la región que inciden en las instituciones educativas que respondan a la escolarización de poblaciones que se asientan en estos territorios altamente vulnerables (Benítez, 2018). En este marco, el trabajo dio cuenta de los procesos y pequeñas modulaciones, invenciones y creaciones cotidianas que involucran nuevos modos que asumen la escolaridad y la docencia.

Las escuelas se convierten en suelos de apropiación, vivencia y habitabilidad (Ramírez y Pertile, 2017) que habilitan, gradualmente, espacios de permanencia, reunión y comunidad (Southwell, 2022). Retomando a Arendt (2016), emerge un sentimiento de pertenencia y acogida del recién llegado, donde lo escolar se vuelve un lugar afectivo (Berlant, 2020; Kaplan, 2022; Molano Caro, 2012), un suelo que acoge en medio de la situación estructural que caracteriza a estas escuelas. En estos términos, la escuela se vuelve un lugar donde estar a salvo, un "(...), territorio personal y privado donde se inventan maneras de hacer que adquieren un valor denso, material y afectivo (...)" (De Certeau, 2010, p. 149).

Pensar en la formación del docente artesano evidencia las estrategias y herramientas que estos ponen en juego para producir más y mejores oportunidades pedagógicas, en los "malabares" que realizan y la relación que construyen entre el universo laboral, las demandas propias del espacio escolar y las provenientes de los contextos donde se sitúan

las escuelas para hacer de ellas el mejor lugar donde pueden estar las y los estudiantes.

El carácter artesanal de la actividad docente está atravesado por la *presencia* de estudiantes y docentes en el espacio escolar y por la construcción de alternativas donde la palabra, la voz y la variedad de historias tengan lugar. Así, la artesanidad de las prácticas docentes involucra un conjunto de problematizaciones ligadas a la comprensión de la vida en las instituciones en tanto lugares de encuentro y acogida (Arendt, 2016), que buscan, accionan y gestionan para que sus estudiantes puedan permanecer en ellas.

Lo escolar se configura en la convivencia de lógicas neoliberales (Grinberg, 2019), con "agenciamientos colectivos" (Deleuze y Partner, 1997), que posibilitan acciones, significaciones y afecciones de quienes están allí. Así:

La escuela como cuerpo necesita reinventarse, dejar de ser la institución redentora que se sostiene sobre maestros aguerridos y voluntarios y que supone códigos compartidos entre actores escolares y familias (...) Se trata de encontrar lo que Muriel Combes llama "lo más íntimo de nosotros", es decir, aquello que, experimentado como singularidad, no pertenece a una esfera privada sino a un terreno impersonal y de relaciones. (Duschatzky, 2023, p. 124)

Apoyos

Esta investigación ha sido posible gracias a la obtención de una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina). De igual manera, el trabajo presentado en este artículo se desprende de una línea de investigación enmarcada en dos proyectos acreditados: "Dinámicas de escolarización y precariedad en la periferia metropolitana: un estudio con instituciones de educación secundaria en el área del Reconquista (Región Metropolitana de Buenos Aires)" (PICT-CONICET) y "Devenir de la escolarización secundaria y desigualdad educativa en tiempos de (post) pandemia: un estudio en Partido de Gral. San Martín, Mar del Plata, Córdoba capital y Caleta Olivia" (PIP-CONICET). Esta investigación se desarrolla en el Instituto de Investigaciones en Educación, en los proyectos "Narrativas y Escuela Pública" y "Escuela Secundaria en el Nordeste Argentino"; ambos pertenecientes a la UNNE, Argentina.

Notas

1. Las ciudades intermedias son aquellas que tienen entre cincuenta mil y un millón de habitantes. Son centros de interacción social, económica y cultural; ofrecen empleos, servicios e infraestructura colectiva a la población urbana y rural, y su rol es determinante en áreas alejadas de los grandes centros urbanos (Schweitzer et al., 2018).
2. Las escuelas de gestión social y cooperativa son aquellas que están gestionadas por movimientos sociales, organizaciones políticas, sindicales, cooperativas, bachilleratos populares u otros tipos de organizaciones civiles que se organizan en forma colectiva/comunitaria y autogestionada, con el interés compartido de contribuir a una transformación educativa para la sociedad.
3. Las entrevistas flash se caracterizan por su breve duración y por ser instancias de conversación informal dentro del trabajo en terreno (Arroba, 2000).
4. Forma parte de un regionalismo que significa asignar límites, establecer acuerdos.

Referencias bibliográficas

- Acuña, M. (2022). *Hacer docencia en tiempos de crisis. Un estudio en la cotidianidad de escuelas secundarias en el Gran Resistencia y en una pequeña localidad de la provincia de Chaco*. Riuma.
- Acuña, M., Grinberg, S. M. y Rivas-Flores, J. I. (2023). Hacer es reinventar: el suelo escolar en contextos de pobreza urbana. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 74-95. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13442>
- Acuña, M. y Grinberg, S. (2023). Fazer a escola artesanalmente. Configurações pedagógicas em duas escolas do Chaco, Argentina. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (24), 1-18. <https://bit.ly/3uzHcj6>
- Acuña, M., Ojeda, M. y Grinberg, S. (2021). Escolarizaciones intermitentes y la construcción del lugar escuela. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.eicl>
- Acuña, M. y Grinberg, S. (2018). La escuela multifacética: Hacer docencia en alianza con la comunidad. Un estudio en una escuela del interior de la Provincia del Chaco. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 9(12), 64. <https://doi.org/10.30972/riie.9124241>
- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Paidós.
- Armella, J., Bonilla Muñoz, M., Etcheto, F. y Schwamberger, C. (2022). La escuela como testigo y la posibilidad del testimonio. Desigualdad y pobreza urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Revista de Educación*, 0(28.1), 107-123. <https://bit.ly/3N1wuIu>
- Arroba, J. (2000). ¿Cómo y cuándo se hace un sondeo flash? *Revista latinoamericana de comunicación Chasqui*, (70), 1-3. <https://bit.ly/3GkjdqY>
- Ball, S. y Collet, J. (2022). Beyond School. The challenge of co-producing and commoning a different episteme for education. *Journal of Education Policy* <https://doi.org/10.1080/02680939.2022.2157890>
- Barnet-López, S. (2017). Construcción del registro de observación para el análisis del movimiento fundamentado en la teoría de laban. *Revista de ciencias del ejercicio y la salud*, 15(2), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15517/pensarmov.v15i2.27334>
- Benítez, M. A. (2018). Territorios de reivindicación: asentamientos informales en Resistencia, Argentina. Pontificia Universidade Católica de Campinas. *Oculum Ensaio*, 15(3), 34-46. <https://bit.ly/3N0DOnP>
- Berlant, L. (2020). *El optimismo cruel*. Caja negra.
- Besana, P., Gutiérrez, R. y Grinberg, S. (2014). Pobreza urbana, comunidad local y Estado socio en Argentina: la provisión de servicios públicos en un asentamiento de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(225), 79-102. <https://bit.ly/47PvAaa>
- Calderón Solís, P. M. y Loja Tacuri, H. J. (2018). Un cambio imprescindible: el rol del docente en el siglo XXI. *ILLARI*, (6), 35-40. <https://bit.ly/47xV8st>
- Castilla, M., Weiss, M. L. y Engelman, J. M. (2019). Transformaciones socioeconómicas, migración y organización etnopolítica rural-urbana entre la Región Chaqueña y la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Cuadernos de Antropología Social*, (49), 91-107. <https://doi.org/10.34096/cas.i49.52722>
- Dafunchio, S. y Grinberg, S. (2013). Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. *Magistro*, 7(14), 245-269. <https://bit.ly/47MkCIA>
- De Certeau, M. (2010). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. Editorial Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1997). *Diálogos*. Editorial Pretextos.
- Delgado, P. M., Amud, C. D. y Salas, J. S. (2020). Sentidos y finalidades de la experiencia escolar de estudiantes de escuelas secundarias de Resistencia y Corrientes. *Revista del IIICE*, (47), 219-235. <https://doi.org/10.34096/iice.n47.9648>
- Duschatzky, S. (2023). *Pedagogía de la interrupción*. Paidós.
- Fallang, B., Øien, I., Østensjø, S. and Gulbrandsen, L.M., (2017). Micro-processes in social and learning activities at school generate exclusions for children with disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 269-280.

- <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1276472>
- Ferreira-Koehler, S. M., Pereira-Antonio dos Santos, G. J. y de Souza-Correa, C. F. (2021). Adolescentes en la escuela: grupos de reflexión para pensar en la práctica de la ciudadanía. *Alteridad*, 16(2), 249-260. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.07>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. *Propuesta educativa*, 43(24), 123-130. <https://bit.ly/414GmXN>
- Grinberg, S. (2016). Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje. *Polifonías Revista de Educación*, 5(8), 71-94. <https://bit.ly/46BtGc5>
- Grinberg, S. (2019). Self-made school and the everyday making in Buenos Aires slums. *British Journal of Sociology of Education*, 40(4), 560-577. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1565991>
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano*. Paidós.
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Langer, E. y Machado, M. (2013). Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana. *Polifonías Revista de Educación*, 2(2), 69-96. <https://bit.ly/3N15JnA>
- Manzano, F. A. y Velázquez, G. (2015). La evolución de las ciudades intermedias en la Argentina. *Revista Geo UERJ*, (27), 258-282. <https://bit.ly/3N4hJVs>
- Mantiñán, M. (2020) Violencia hacia la vida. Gubernamentalidad y pobreza urbana. *Cuaderno Urbano. Espacio, Cultura, Sociedad*, (28), 59-77. <http://dx.doi.org/10.30972/crn.28284324>
- McLeod, J. (2019). Reframing responsibility in an era of responsabilisation: Education, feminist ethics. *Responsibility and Responsibilisation in Education*, (8), 43-56. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1104851>
- Molano Caro, G. (2012). Método afectivo-cognitivo para el aprendizaje "MACPA". *Alteridad Revista de Educación*, 7(2), 134-146. <https://doi.org/10.17163/alt.v7n2.2012.05>
- Muñoz Carril, P. C., Sarceda Gorgoso, C., Fuentes Abeledo, E. J. y Barreira Cerqueiras, E. (2023). *La formación y la innovación educativa: ejes para la transformación social*. Dykinson Editorial.
- Morzilli, M. (2021). Escuela y trayectorias escolares y socio-productivas. Estudio de casos de jóvenes de familias migrantes bolivianas del periurbano hortícola platense. *Revista Andes, Antropología e Historia*, 32(1), 1-34. <https://bit.ly/46GKzmz6>
- Osorio, J. (2017). *Habitar/des-habitar, resignificar y transformar las escuelas*. Nueva Mirada.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, (14), 5-39. <https://bit.ly/3N1qTCb>
- Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica. Tensiones epistémicas e histórico-políticas. En A. Guelman, F. Cabaluz y M. Salazar (coords.), *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI* (pp.15-26). CLACSO.
- Ramírez, L. y Pertile, V. (2017). Crecimiento poblacional, expansión urbana y cambio de usos de suelo en ciudades intermedias de la provincia del Chaco, Argentina. El caso de Juan José Castelli. *Estudios Socioterritoriales Revista de Geografía*, (21), 111-131. <https://bit.ly/3SZuAvW>
- Schwamberger, C., & Grinberg, S.M. (2021). Cuerpos que importan en el patio de atrás: precariedad y hacer escuela especial en contextos de pobreza urbana. *Cadernos Cedes*, 41, 120-130.
- Schweitzer, M., Petrocelli, S. y Scardino, M. (2018). Las localidades intermedias y los sistemas urbanos-regionales en Argentina. *Seminario Internacional de Investigación en Urbanismo*, (1), 1-16. <https://doi.org/10.5821/siiu.9102>
- Segado Boj, F. (2009). Las puertas del campo: censura y coacción informativa durante la transición, reflejadas en el humor gráfico de la prensa diaria (1974- 1977). *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, (39), 17-34. <https://bit.ly/3GeYW65>
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama Colección argumentos.
- Sili, M. E. (2019). La migración de la ciudad a las zonas rurales en Argentina. Una caracterización basada en estudios de caso. *Revista Población y Sociedad*, 26(1), 90-119. <http://doi.org/10.19137/pys-2019-260105>.
- Southwell, M. (2020a). *Hacer posible la escuela. Vínculos generacionales en la secundaria*. UniPe Editorial Universitaria.
- Southwell, M. (2020b). *La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media: Una agenda de investigación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Southwell, M. (2022). *Hacer posible la escuela. Vínculos generacionales en la escuela*. UNIPe Editorial.
- Zabalza Beraza, M. A. (2022). Calidad docente y calidad de la docencia: comentarios al documento de las 24 medidas para la mejora de la profesión docente. *Innovación Educativa*, (32), <https://doi.org/10.15304/ie.32.8716>