

Eje nº 6: Sindicalismo, conflicto laboral, negociación colectiva y autogestión

Grupo de trabajo N° 6.20: Trabalho e Sindicalismo Docente na America Latina

Coordinador@s: Adrián Ascolani, Christian Matamoros, Julián Gindin y Marcos Ferraz

Confrontaciones, negociaciones y apropiaciones en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente. Consideraciones etnográficas desde lo vivido por docentes de un colegio de nivel medio de la ciudad de Córdoba.

Autor/es y e-mail: JULIAN FANZNI (jufanzini@hotmail.com)

Pertenencia institucional: CIFYH – UNC; CONICET

I. Introducción: un breve recorrido por algunas preocupaciones sentidas por docentes de una escuela de la ciudad de Córdoba.

El presente trabajo resulta un avance preliminar de un estudio dedicado a captar la dinámica del mundo del trabajo en el sector educativo argentino de nivel medio en la actualidad, a través de un análisis etnográfico sobre procesos de trabajo docente en escuelas de la ciudad de Córdoba. En este marco, aquí nos proponemos avanzar sobre un análisis de las concepciones nativas de docentes de nivel medio sobre las normativas que regulan su actividad -esto es, sobre las leyes nacionales y provinciales vinculadas a la educación de nivel medio-, atendiendo especialmente a las tensiones que se pudieran expresar entre esa normativa y las actividades que las y los docentes cotidianamente llevan adelante.

A partir del año 2006, en Argentina comenzó a regir la Ley de Educación Nacional (LEN) que, entre otras cosas, reconoce como un derecho la formación permanente y actualizada de las y los docentes de las instituciones educativas de nivel medio, tanto de gestión estatal como de gestión privada. En los términos resolutivos del Consejo Federal de Educación, esto se tradujo en un “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente” y en un “Programa Nacional de Formación Permanente” (PNFP) que involucra a la totalidad de las y los docentes de nivel medio en la actualidad¹. En el

1 Una aclaración sobre la forma de escritura: usaremos comillas e itálicas para citar textualmente y en contexto de enunciación lo que aquí consideramos como discurso nativo -esto es, la palabra dicha explícitamente por las personas en campo y la *letra* de la normativa (ver Sección II del presente artículo)-; usaremos sólo comillas para citar términos o frases usadas por la normativa o por las personas en campo pero sacadas del contexto explícito de enunciación; y, finalmente, usaremos sólo itálicas para términos o frases que considero vale la pena resaltar su densidad teórico/metodológica pues aportan a sostener y sobrellevar el argumento de este artículo. Si bien aquí compartimos la idea de que no hay algo así como una pureza en el discurso nativo que hace necesario citarlo diferenciadamente para dar cuenta una verdad incuestionable del campo, se realiza esta diferenciación a modo de guiar a quien lee en la construcción analítica que aquí se realiza -la

marco de estas legislaciones, a partir del año 2014 en las distintas instituciones educativas se han venido desarrollado una serie de jornadas institucionales que, en formato de talleres docentes, se encuentran dedicadas a trabajar sobre distintos “ejes conceptuales” que hacen a las tareas cotidianas docentes en las escuelas. Entre ellos, la legislación establece: “*trabajar la responsabilidad ético-político del colectivo docente como agente del Estado y de sus políticas públicas, el abordaje educacional de la niñez/infancia y adolescencia desde un enfoque de derecho, y el análisis pedagógico y organizacional de los problemas de enseñanza y los aprendizajes de cada nivel*” (Res. CFE N° 201/13:4).

Aquí indagaremos etnográficamente aquello que se pone en juego en términos de una “responsabilidad” que las y los docentes tienen o deberían tener a la hora de desarrollar su trabajo. Es interesante mencionar que así como resulta en un tema de interés desde la misma legislación, que busca “*trabajar la responsabilidad ético-político del colectivo docente como agente del Estado y de sus políticas públicas*”, éste también es un tema de interés para los/as propios/as docentes, que en distintos momentos y espacios educativos recurrentemente traen a colación el tema de la “responsabilidad” para reflexionar en torno a su actividad y al vínculo de ella con aquello demandado por las normativas que regulan el trabajo docente en sus distintas dimensiones². Especialmente por esto último, aquí nos referiremos a este tema, así como a otros temas recurrentes entre las y los docentes, usando el término de *preocupación*, con la intención de jerarquizarlos en el análisis como temas socialmente significativos en campo³.

Los trabajos de Rockwell (1995) y Ezpeleta (1992) sientan un antecedente importante para el trabajo que aquí nos proponemos realizar. En base a la noción de *experiencia escolar*, las autoras incorporan una indagación por la historicidad y la cotidianeidad para el análisis de los procesos sociales de la escuela. Esta noción hace referencia a la realidad que subyace a las formas oficiales y normativizadas de la vida escolar y que se desenvuelve en base al entrelazamiento de esas formas oficiales con relaciones y prácticas cotidianas no previstas -que implican conocimientos informales, sentimientos y expectativas, por ejemplo-, que resultan sumamente significativas en la definición

intención es visibilizar cómo la palabra dicha en campo aporta a la construcción de una clave analítica y, por ello, se trona en dato, o cómo el presente análisis se articula con, da lugar a y requiere de visibilizar la densidad teórico/metodológica de algunos conceptos construidos por otros/as autores/as o emergidos del análisis mismo.

- 2 En trabajos dedicados al análisis de la docencia en distintos contextos educativos, si bien se presenta de distintas formas y atendiendo a diversos intereses analíticos, es habitual encontrar referencias a la “responsabilidad” como un tema recurrente en conversaciones cotidianas y preocupaciones sentidas por docentes de distintos niveles educativos. Ver: Bernardi y Nemcovsky (2015), Gindin (2011), Achilli (2009), Batallan (2007), entre otros/as.
- 3 Uso el término de *preocupación* o, como veremos más adelante, la expresión de “la pregunta por ...”, para referir a ciertas controversias y tensiones sentidas socialmente en campo. Quirós (2014), retomando a Latour (2005), observa que “cada universo etnográfico está hecho de ciertas controversias: cada trama social es tejida y destejida a través de determinadas cuestiones (aquello que es importante, aquello que está en juego) y se vale de un lenguaje propio (verbal y no verbal) para expresarlas, desarrollarlas, dirimir las y crearlas” (:56).

del trabajo docente. Aquí consideramos que esta noción plantea la necesidad de una mirada relacional para el análisis de aquello que se pone en juego en una institución escolar particular a la hora de la realización de unas jornadas planificadas por una política educativa nacional. En este sentido, aquí interpelamos estas jornadas en términos relacionales y, por ello, las consideramos como momentos y espacios de posible confrontación y negociación entre las personas participantes y las formulaciones estatales de determinadas políticas educativas nacionales.

Sin embargo, en diálogo con esta idea de *experiencia escolar*, abordamos el análisis dando lugar a una pregunta por la *producción social* de relaciones sociales y arreglos institucionales, tanto de las actividades suscitadas en el marco de estas jornadas así como también de las propias actividades cotidianas de las y los docentes en una escuela particular. Haciendo uso de la propuesta de Quirós (2011: 277 y ss.), sostenemos que siguiendo el hacer cotidiano de las personas en campo no sólo podemos ver que las personas transitan por distintos momentos, espacios o esferas -esto es, como veremos más adelante, por momentos y espacios de taller y por otros frente a curso, o por una esfera más estatal-burocrática y por otra más escolar-pedagógica, por ejemplo- sino que también en ese transitar ellas los producen. Las personas producen sus relaciones, las controversias y tensiones que las regulan, los criterios que allí las orientan y, asimismo, también los arreglos institucionales propios que hacen a las instituciones en las que participan. Así, sostenemos que esos momentos, espacios y esferas por los que las personas transitan están anudados relacionalmente por las formas en que se tejen y destejen ciertas *preocupaciones* y que, al anudarse de estas formas, esos momentos, espacios y esferas también son producidos. Por esto, en lo que sigue proponemos desandar etnográficamente el camino a través del cual una serie de confrontaciones y negociaciones en torno a una *preocupación* por la “responsabilidad” docente se ponen en juego durante las jornadas institucionales realizadas en el marco del PNEP, con la intención de analizar especialmente los procesos de *producción social* de relaciones y arreglos institucionales en los que participan las y los docentes de una institución particular⁴. Confiamos, asimismo, que esta intención nos posibilitará más adelante decir algo sobre la noción de apropiación que tanto es usada en trabajos dedicados a esta temática.

Las situaciones de campo que reconstruiremos a lo largo de este artículo se han desarrollado en el marco de un trabajo de campo de tipo etnográfico que comencé a inicios del año 2015 en el colegio SP⁵. El SP es una escuela secundaria de gestión privada de la provincia de Córdoba en la que trabajan alrededor de ochenta docentes y que, en sus cien años de historia, ha vivido distintos procesos de reestructuración

4 Para una presentación mas en profundidad de la idea de procesos de *producción social* y sus distintos usos para el análisis de procesos políticos ver: Graeber (2001), Quirós (2011), Koberwein (2015), Balbi (2015), entre otros/as.

5 Algunos nombres propios que aquí utilizaremos, tanto de la institución escolar como de muchas de las personas que aparecen en este escrito, son ficticios a los fines de preservar el anonimato de mis interlocutores en campo. Sólo se hará uso de nombres reales para referirme a ministerios públicos o funcionarios estatales.

producto de procesos institucionales propios de la escuela así como también producto de procesos políticos/económicos desarrollados a nivel municipal, provincial o nacional. Tardé un tiempo en dar cuenta que era posible ligar estos procesos de reestructuración del colegio con algunas *preocupaciones* recurrentes de las y los docentes que, si bien por momentos aparecían veladas para mí, eran expresadas de distintas formas en sus conversaciones cotidianas en la sala de profesores, en los pasillos de la escuela e incluso en las distintas instancias de reflexión colectiva como lo fueron aquellas jornadas del PNFP en el SP. En lo que sigue mencionaremos algunas de estas *preocupaciones* a modo de figurar un marco breve de temas socialmente significativos en campo, que resonaban una y otra vez en las conversaciones, actitudes y disposiciones de las y los docentes del SP y, por ello, signaban de alguna manera la *experiencia escolar* en el mismo.

A comienzos de los años '70 el colegio vivió un proceso de mudanza del predio educativo donde desempeñaba sus actividades: desde un predio ubicado en el centro de la ciudad a otro ubicado en un barrio residencial. Esto le valió la pérdida de una de las características que identificaban a los colegios de “prestigio” de la ciudad: estar en la zona céntrica. “*Era un colegio de señoritas de la época dirigido a familias de apellido en pleno centro y con un perfil, a lo mejor, sociocultural más alto -me comentaba una profesora cuando reconstruía la historia del colegio- y acá se transforma de verdad en un colegio más del barrio, la zona lo empieza a transformar*”. “*La escuela era muy pomposa para el barrio -me decía una preceptora ex-alumna que había vivido ese proceso de mudanza- a las chicas las traían los choferes*”. La mención recurrente a un estatus de clase de las personas que asistían y la referencia al contraste con el “perfil sociocultural” del barrio daban cuenta de que en algún momento había existido una preocupación por el “prestigio” del colegio durante el proceso de mudanza y que eso, aunque en formas matizadas, aún hoy resonaba de fondo a la hora de referirse al SP.

En el año 1997, en el marco de las reformas educativas de corte neoliberal desarrolladas en el país durante los años '90, el colegio tuvo que adaptar su propuesta curricular a las nuevas normativas nacionales y provinciales, lo que le valió la pérdida de su “orientación en letras clásicas”. Junto a su ubicación céntrica, esta característica representaba otro elemento que lo posicionaba como un colegio de “prestigio” en la ciudad, por lo que ésto volvía a traer la preocupación por el “prestigio” en el colegio, aunque ahora de una manera diferente⁶. Pero aún más, en gran medida debido al desfinanciamiento de la educación en todos los niveles, a los cambios en los procesos de evaluación del trabajo docente y a las transformaciones del paradigma educativo que orientaba las nuevas currículas, durante estos años, en la percepción de la sociedad en general, se ubicó socialmente al docente como el responsable de las fallas educativas a nivel nacional. Mediado por un accionar cotidiano de padres/madres,

6 Esta vez, esta misma preocupación se desarrollaba no tanto en términos del estatus de clase de quienes asistían al colegio sino más bien en términos pedagógicos, en base a una defensa de la “excelencia académica”.

inspectores, directivos y estudiantes que reflejaban esta percepción, ésto tendió a instalar en las y los docentes una preocupación por el “respeto” o por el “cuidado” que los colegios tenían para con ellos/as, que aún se ve reflejada en sus comentarios y referencias a distintas situaciones en la escuela. *“Me siento un poco descuidada -me decía una profesora en referencia a un colegio donde la directora no había puesto la sanción que ella había solicitado para una estudiante- ¡te desautorizan frente a los estudiantes!”*. *“La situación acá es ideal -me comentaba otra profesora al comparar el SP con otros colegios- acá el respeto y la palabra del profesor siempre primero... eso es difícil de encontrar”*.

Esta constante referencia por parte de las y los docentes al “respeto” o al “cuidado” a la hora de caracterizar a las instituciones educativas, así como también la confrontación a un discurso neoliberal que identificaba en la “ineficiencia” de las y los docentes todos los problemas de la educación pública, visibilizó e instaló una nueva preocupación entre las y los docentes de los distintos niveles educativos y, en términos generales, entre todas las personas que participan directa o indirectamente en la planificación y ejecución de las políticas educativas. Esta preocupación giró y aún gira en torno a la pregunta por quiénes tienen la “responsabilidad” sobre la efectivización de las políticas educativas en los términos definidos, propuestos y esperados en las leyes nacionales y provinciales de educación. Si bien esta preocupación se manifiesta de maneras heterogéneas de acuerdo a las especificidades locales de cada institución, por lo general, asume la forma de una tensión o reclamo de las y los docentes para con otros espacios sociales, considerados como “externos” a la escuela, que tienen incidencia en la formación de las y los estudiantes -como lo es “la familia”, el “ministerio de educación” u otros niveles educativos como “el primario”, por ejemplo. *“¡Eso es de la casa!”* -decían algunos docentes durante un taller en el que se problematizaban algunas formas en que los/as estudiantes mismos excluían a sus compañeros/as. *“Es importante notar que a veces no está resuelta la capacidad fonológica que esperamos que se resuelva en el primario”* -decía una docente en un taller dedicado a trabajar sobre los problemas de lectura de las y los estudiantes del SP. *“Ese es el ministerio, que sacó informática de la currícula -comentaba otra docente en un taller para dar cuenta de las diferencias en la alfabetización digital y en cómo ello abonaba a una desigualdad en la formación-, no es el manual Estrada que vos lo abris y todos tienen lo mismo, algunos tienen internet y otros no”*⁷.

Es con una cotidianeidad escolar signada por estas *preocupaciones* que la LEN, y los programas educativos asociados a ella, como el PNFP, se desarrollaron a partir del año 2006 en el SP. En particular, en el año 2015, el SP entra en la segunda cohorte del PNFP y, en mayo del mismo año, inicia el ciclo de los cuatro talleres anuales planificados por este programa nacional.

7 En otras palabras, esta preocupación por la “responsabilidad”, entre las y los docentes asume la forma de una constante búsqueda por quién tiene la “responsabilidad” de los diferentes problemas identificados en la escuela y, en ello, de una responsabilización por parte de las y los docentes a otros espacios sociales distintos a la escuela.

En lo que sigue, haremos una breve descripción del PNFP en base a las normativas que lo definen a nivel nacional y que lo articulan con la ley de educación provincial. Luego, presentaremos una serie de situaciones etnográficas reconstruidas a los fines de analizar la forma en que se formula y se pone en juego una pregunta por la “responsabilidad” de las y los docentes en las jornadas institucionales desarrolladas en el marco de este programa en el SP. Posteriormente, abriremos el análisis a la experiencia vivida de las y los docentes del SP para indagar allí cómo se hace una otra formulación de la pregunta por la “responsabilidad” a partir de su actividad cotidiana. Y, finalmente, presentaremos algunas consideraciones sobre las formas de confrontación y negociación con la letra de la normativa del PNFP que hicieron y hacen a formas particulares de apropiación de esa normativa en el SP.

II. El Programa Nacional de Formación Permanente en Córdoba.

Aquí consideramos que la normativa estatal, en este caso referida a las políticas educativas tanto a nivel nacional como provincial, sintetiza y materializa relaciones y procesos sociales particulares (Petrelli, 2014). Estas normativas si bien se presentan como documentos homogéneos -en lo que hace a sus intereses y organicidad con otras políticas estatales- y, por lo general, con una lógica interna y un lenguaje críptico que les da cuerpo y las delimita tajantemente en una órbita estatal, a fines analíticos es necesario comprenderlas como el reflejo escrito de un complejo sistema de relaciones sociales y de poder que supera la órbita estatal e involucra a distintos sectores y esferas de lo social (Muzzopappa y Villalta, 2011). En este sentido, decimos que la *letra* de las normativas condensa disposiciones asociadas a diagnósticos e intereses políticos particulares y que, en este sentido, funciona y hace realidad en el campo analítico en el que trabajamos. Por ello, aquí sostendremos que “la normativa es asimismo campo” (Petrelli, 2014:67) y tomaremos la *letra* en la que ella es formulada como discurso nativo -en un sentido etnográfico del término. Con esto en mente, en lo que sigue describiremos el PNFP tomando en cuenta la *letra* de la normativa a través de la cual el programa es definido por el Ministerio de Educación de la Nación (MEN), así como también en base a la *letra* la de la normativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (MEPC) que lo articula con la ley de educación provincial.

El PNFP es un programa nacional de formación docente destinado a docentes de todo el país, y de todos los niveles educativos, cuyo “marco conceptual” se fundamenta en el *“reconocimiento de los/as docentes como sujetos constructores de saber pedagógico y de las escuelas como ámbitos propicios para realizarlo colectivamente y donde se posiciona al educador como un agente del Estado y se lo hace corresponsable de las políticas educativas en una organización pública, jerarquizando la tarea de enseñar a través de la formación permanente”*⁸. En palabras del MEPC este programa se define como *“una acción universal de carácter institucional, situada, gratuita y en servicio,*

8 Información recabada el 26/04/2016 de la pagina web oficial del programa: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/cual-es-el-marco-conceptual-de-nuestra-escuela/>

que aborda integralmente la formación individual y colectiva de los docentes” (Res. MEPC N° 28/2015:1). El mismo está destinado a todo el personal docente que se desempeña en las instituciones participantes⁹ y consta de dos componentes: “*uno institucional centrado en la unidad escuela y otro [para destinatarios específicos, centrado] en prioridades formativas de profundización de acuerdo a los puestos de trabajo y/o nuevos roles, disciplinas, niveles y modalidades vinculadas a los objetivos del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente*” (Res. CFE N° 201/13:4).

La efectivización del primer componente es acordada en paritarias nacionales entre los cinco gremios con representación nacional¹⁰ y el gobierno nacional en el año 2013 (Expte. MTEySS N° 12443441/07:2). Allí este primer componente es definido como “*ciclos de formación institucional que tendrán como propósitos trabajar la responsabilidad ético-político del colectivo docente como agente del Estado y de sus políticas públicas, el abordaje educacional de la niñez/infancia y adolescencia desde un enfoque de derecho, y el análisis pedagógico y organizacional de los problemas de enseñanza y los aprendizajes de cada nivel*” (Res. CFE N° 201/13:4). Las modalidades previstas para su funcionamiento implican tres tipos de instancias: acompañamiento a los equipos de conducción, que “*tienen el propósito de construir acuerdos y formar a quienes conducirán los procesos de formación*”; las jornadas inter-institucionales, que “*tienen el propósito de brindar formación [entre instituciones] sobre aquellos temas que sustentan la acción de enseñanza*”; y las jornadas institucionales dirigidas al colectivo docente de la “*unidad escuela*”, que tienen el propósito de “*llevar adelante una acción sistemática de análisis y discusión centrada en la propia tarea y en relación a la política jurisdiccional y nacional*” (Ibid:5). A su vez, cabe mencionar que este componente busca implementarse en 45.000 instituciones educativas en una secuencia de tres cohortes organizadas en ciclos de tres años de duración cada una: una primera cohorte que comienza en 2014 y abarca a 10.000 instituciones educativas; una segunda cohorte que comienza en 2015 y abarca 18.000 instituciones educativas; y una tercera cohorte que comienza en 2016 y abarca 17.000 instituciones educativas.

En el año 2015, el SP entra en la segunda cohorte del PNFPP y comienza su primer año en el ciclo de formación de tres años planificados por el programa. Para este año, en documentación oficial del MEN en conjunto con el MEPC (MEN y MEPC, 2015), se especifica que “*el equipo directivo (director y vicedirector) tienen la responsabilidad de organizar, coordinar y conducir las jornadas institucionales*”, se explicita que “*la asistencia a las jornadas institucionales son obligatorias*” y que las mismas se realizarán con “*suspensión de actividades*”¹¹ y se difunde un cronograma en donde se

9 Esto es: “docentes frente al aula, secretarios y prosecretarios docentes, preceptores, bibliotecarios, coordinadores de curso, tutores, coordinadores y talleristas de CAJ y CAI, docentes a cargo de Jornada Extendida, maestras de apoyo, ayudantes técnicos de gabinetes informáticos, coordinador de los anexos, gabinetistas, docentes que cumplen tareas pasivas, provisionales o permanentes sin pérdida del estado docente” (MEN y MEPC, 2015:1).

10 Estos gremios son: CTERA, UDA, AMET, CEA y SADOP.

11 Es decir, que se realizarán durante la jornada laboral habitual del colegio y, por lo tanto, sin asistencia

establecen las fechas y horarios de las cuatro jornadas institucionales planificadas para el ciclo lectivo 2015. Asimismo, en términos de contenidos, el MEN (2015) establece un “recorrido de formación” que distribuye en los tres años del ciclo de formación del PNFP ciertos “temas focales” agrupados en seis “bloques” de contenidos. En su primer año, en las fechas y horarios estipulados por el cronograma mencionado, las jornadas institucionales en el SP se desarrollaron principalmente en torno al “*Bloque I: Estado, escuela y sociedad. La educación como derecho social*”. Entre otras temáticas, la documentación oficial para este “bloque” propone focalizar en las siguientes: “*el marco político pedagógico de la escuela argentina; el derecho social a la educación como nuevo paradigma de la Ley de Educación Nacional; educación, trabajo educativo y sistema educativo; y los docentes como sujetos protagónicos del proceso transformador en la concreción de las políticas públicas educativas*” (MEN, 2015: 15).

Es interesante notar cómo el tema de la “responsabilidad” decanta desde el “marco conceptual” del programa hasta constituirse en un “tema focal” en el primer “bloque” de contenidos para el desarrollo de las jornadas institucionales en el marco del PNFP. En el recorrido por la letra de la normativa del PNFP, nos encontramos primero con un “marco conceptual” que ubica al docente como “corresponsable de las políticas educativas en una organización pública”, luego, en los propósitos del primer “componente” del programa se busca “trabajar la responsabilidad ética-política del colectivo docente como agente del Estado y de sus políticas públicas” y, finalmente, el “Bloque I” de contenidos para las primeras jornadas institucionales propone como “tema focal” el trabajo sobre “los docentes como sujetos protagónicos del proceso transformador en la concreción de las políticas públicas educativas”. Esto denota un claro interés de la normativa por el trabajo sobre esta temática, un interés que, como dijimos, es producto de procesos sociales particulares y que ciertamente tuvo incidencia en la dinámica de las jornadas institucionales en el marco del PNFP en el SP, pero que asimismo, al insertarse en otros procesos sociales implicados en la *experiencia escolar* concreta del SP, se vio enfrentado a distintos desafíos y limitaciones.

En las primeras jornadas institucionales del SP el tema de la “responsabilidad” apareció, pero lo hizo de manera un tanto *divergente* a aquello descrito en la normativa del PNFP. En lo expresado por los/as propios/as docentes durante las jornadas institucionales, el tema de la “responsabilidad” apareció constantemente *puesto en relación*, ya sea con situaciones puntuales reconocidas como problemáticas en el colegio así como también con situaciones que aparentemente excedían a la escuela. Esta forma *divergente*, o *puesta en relación*, en la que veremos que apareció el tema de la “responsabilidad” en aquellas jornadas en el SP, nos permite suponer aquí que “la práctica docente no es reproducción pasiva de la formación profesional o de las normas oficiales” (Rockwell y Mercado, 1988:71). En este sentido, aquí de estudiantes al colegio.

consideraremos que, como momentos de reflexión colectiva sobre el cotidiano escolar, estas jornadas insitucionales condensaron cierta reflexividad sobre la propia actividad docente que puso en evidencia una distancia y tensión con la *letra* de la normativa referida a esa misma actividad (Bernardi y Nemconsky, 2015). Ahora bien, ¿cómo se puso en juego la temática de la “responsabilidad” en los talleres del SP? ¿cómo se la puso en relación con otras temáticas? ¿de qué forma ella interpeló a las y los docentes? ¿y cómo es vivida cotidianamente la misma? Para abordar estas preguntas haremos a un lado el supuesto según el cual se postula una distancia irreconciliable entre el cotidiano escolar y la *letra* de la normativa y consideraremos, más bien, que esa distancia y la tensión entre uno y otra participan productivamente de la trama de relaciones en la que ese trabajo se lleva adelante.

III. Lo que las jornadas institucionales del PNEP pusieron en juego en el SP.

Algunos meses después de comenzar mi trabajo de campo, después de finalizado uno de los desayunos que usualmente compartíamos con preceptores en la sala de profesores, tuve la oportunidad de encontrar a Claudia, la directora del SP, en un momento libre. “*Bueno, contame*” -me dijo en referencia a un mail que yo había enviado hacía un tiempo para contar un poco sobre mi trabajo a las y los docentes de la institución. Le comenté sobre algunas ideas e intenciones de mi trabajo y, en particular, sobre mi interés de pensar las normativas desde el cotidiano de la escuela, ella me dijo: “*el 20 de mayo va a haber una jornada ... se llama de formación permanente ... es una jornada con suspensión de actividades*”. “*No son muchas las oportunidades de suspensión de actividades ... así que si venís es algo que no se ve habitualmente*” agregó. “*En relación a esto de las leyes que decís, acá se van a pensar los objetivos de los proyectos en relación a la apertura de las leyes ... queremos cambiar algunos objetivos porque algunos proyectos están medio flojos*”¹². Con este último comentario, Claudia ya me mostraba cómo ella en tanto directora de la escuela pensaba articular y/o adaptar los intereses inscriptos en la normativa a los intereses propios de la institución. Me indicaba que, evidentemente, estos intereses podían no ser los mismos y que, más allá de si compartían o no cierto diagnóstico o de si recortaban de manera similar o diferenciada los problemas sobre los cuales era necesario trabajar prioritariamente¹³, éstos podían articularse de alguna forma conveniente en el SP de manera tal que fuera posible aprovecharse el trabajo propuesto por uno -por el interés de la normativa, con todo lo que ello traía asociado en términos de tiempo para trabajar sobre ciertas temáticas- para trabajar también sobre el otro -como aquel interés

12 Como me entré más adelante, ella aquí estaba refiriendo a los Proyectos Educativos Institucionales que, para el nivel secundario, el colegio establece uno para el “ciclo común” -que abarca los tres primeros años de la formación de nivel medio- y uno para el “ciclo orientado” -que abarca los últimos tres años de esta formación.

13 Petrelli (2014), al estudiar cómo se inserta una normativa referida al diseño curricular de las escuelas normales de la Ciudad de Buenos Aires en la trama local de estas instituciones, observa que “lo que en el proceso de formulación de las políticas se recorte como problema no necesariamente se corresponderá con lo que, a nivel de las instituciones, se delimite como prioritario” (:74).

entendido como prioritario por Claudia de “cambiar algunos objetivos” de los proyectos porque “estaban medio flojos”.

Aquel 20 de mayo en la sala de conferencias del colegio había alrededor de unas 45 personas entre docentes, preceptores/as, secretarias, directora, vice-directora y auxiliares -como la bibliotecaria o la persona encargada del laboratorio de la escuela. Cuando llegué, en la sala se estaba proyectando el video de una charla titulada “*Educación para una sociedad más justa*” que había dado Juan Carlos Tedesco¹⁴ en el año 2010 en el marco de las charlas “*TedxRiodelaPlata*”¹⁵. Pasé rápido entre algunas personas evitando interrumpirlas y, cuando alcancé a sentarme, escuché que Tedesco, a modo de introducción, comentaba sobre el título de la charla y sobre una experiencia de cuando él fue ministro. “*La idea de adhesión a la construcción de una sociedad más justa tenemos que considerarla, porque es cierto que retóricamente todos estamos de acuerdo que queremos sociedades más justas pero en la práctica ... la situación cambia*” -dijo Tedesco en el video. “*Y esto pasa en los niveles más altos como en los niveles más bajos y no tiene que ver con perversidades y con nada. Yo les puedo decir, por ejemplo, de directores de escuela que me dijeron: '¿cómo Ministro? ¡Me costó tanto trabajo echarlos y ahora usted me los trae de vuelta y encima con una beca!', cuando le dábamos becas a los chicos que habían desertado para que volvieran a la escuela. Entonces tenemos que promover adhesión a la idea de una sociedad más justa y esto supone eliminar la pobreza, eliminar la desigualdad ... pero, ¿cómo se produce la pobreza? O [mejor:] ¿cómo se reproduce la pobreza?’*”.

A partir de esta última pregunta, Tedesco fue desarrollando de manera esquemática el argumento central de su charla. Él planteó que existe un “circulo de reproducción de la pobreza” que consiste en que “una familia pobre” manda a sus hijos a una “escuela pobre” -“*pobre en tiempos de escolaridad, de equipamiento, con alta rotación de personal*”-, que produce en ellos “resultados pobres” -“*bajos logros en matemáticas, ciencia ...*”- que les implica “empleos pobres” -“*empleos precarios, de bajos salarios, que no tienen demasiada complejidad desde el punto de vista de las calificaciones requeridas*”- con “salarios pobres” que hace que, finalmente, formen otra “familia pobre”. “*Yo puedo romper este circulo -decía Tedesco en el video- si yo ofrezco una educación de muy buena calidad a los chicos y a las chicas que vienen de familias pobres, que les permita entrar en el mercado de trabajo y desempeñarse como ciudadanos en otro nivel .. y así romper el circulo de la pobreza ... por eso digo que la*

14 Ministro de educación de la nación desde abril de 2006 a julio de 2009, bajo las presidencias de Néstor Kirchner hasta 2007 y, luego, de Cristina Fernández de Kirchner hasta 2009.

15 Como figura en su página web oficial “TED”, siglas de “Technology, Entertainment and Design”, hace referencia a una organización sin fines de lucro que se presenta como “una comunidad global constituida por personas de distintas disciplinas y culturas ... [que cree] fervientemente en el poder de las ideas para cambiar actitudes, vidas y, en última instancia, el mundo” (la traducción es mía). A su vez, “TEDx es un programa de eventos locales, organizados de forma independiente [a TED] que reúnen a una audiencia en una experiencia similar a TED” y, en particular, “TEDxRiodelaPlata es una organización sin fines de lucro [sostenida] por voluntarios” cuya “misión es esparcir ideas transformadoras”. La charla de Tedesco a la que aquí se hace referencia se encuentra disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=WDhLvL5N4HU>

educación de calidad para todos no es un proyecto educativo, es un proyecto de sociedad". Finalmente, el ex-ministro de educación enumeraba algunos "puntos" que para él definían a una "educación de calidad": primero, una educación que empiece "en los primeros años de vida" -"como en los países con altos niveles educativos y de equidad social ... como *FinalIndia, Suecia o Noruega*"-; segundo, una educación cuyos "contenidos" contemple "la alfabetización científica y digital"; tercero, una educación con "docentes comprometidos con los resultados" -"podemos tener toda la *infraestructura pero todos sabemos que finalmente la calidad de la educación la definen los maestros y los profesores ... el compromiso con los resultados: que no me sea indiferente si un alumno aprende o no aprende*"-; y, cuarto, una educación con "políticas educativas no sujetas a períodos gubernamentales" -"un factor más bien político".

Cuando terminó el video, Diana, la vice-directora y profesora de historia del SP, abrió a un "espacio de reflexión y diagnóstico" con la pregunta: "¿cuáles problemáticas planteadas por Tedesco son propias del colegio SP?" Hubo algunos comentarios cortos y dispares hasta que Celeste, una profesora de historia, observó que había "contradicciones" en el discurso de Tedesco. "Hay algunas cosas que acuerdo con Tedesco pero tiene contradicciones muy fuertes -dijo Celeste-: primero, dice que hay directores que se quejaban con él, cuando él era ministro, porque había chicos que eran reincorporados después de que a esos mismos directores les había costado echarlos y, segundo, que es justamente por eso también que tenemos profesores que les da lo mismo que aprendan o no". Interpelando al discurso de Tedesco, Celeste estaba poniendo sobre la mesa que con directores más preocupados por "echar" estudiantes que por "reincorporarlos", ejemplo que había puesto el mismo Tedesco como algo que efectivamente sucedía, no se le podía reclamar a los profesores un "compromiso" en los términos que él proponía. Esto despertó algunos comentarios difusos que disentían con Celeste, entre los que escuchaba: "... no se contradice en nada ...". Celeste se quedó escuchando y, luego, en tono reflexivo, indicando otra contradicción, dijo "aparte pone de ejemplo a Noruega o Suecia, en esos países no entienden a la corrupción, no saben lo que es la corrupción".

"¿Que pasa que no incluimos a esos excluidos?" preguntó Diana, buscando dar una guía al debate y haciendo referencia a los "hijos de familias pobres" que mencionaba el video. El murmullo pareció interrumpirse con la voz resonante de Soledad, una administrativa que llevaba 35 años en el colegio, que interpelando a Diana dijo "todo el problema lo tira a la educación ... y una educación hay acorde a cada estrato social ... porque nos tenemos que sacar la careta y dar cuenta que cada estrato social tiene su educación, sus posibilidades ... si a los pobres los seguimos teniendo pobres ... pone a la educación como responsable de sacarlos pero es al revés". Después de estas palabras el murmullo había cesado completamente y la atención estaba puesta sobre Diana. "Yo disiento con vos -dijo Diana en un tono suave aprovechando el silencio- porque la educación ha servido para sacar a gente de la pobreza". Rápidamente otra

profesora sentada cerca de Soledad dijo *“antes era más común que el padre fuera obrero y el hijo doctor”* y, de pronto, esa frase dejó en claro la idea de movilidad social que el video y Diana estaban poniendo en juego pues, recordando una vieja y conocida metáfora¹⁶, esta frase resonaba en un sentido común de todas las personas que estábamos allí -incluso en Diana que, a la par que la profesora iba diciendo la frase, ella en un tono más bajo iba repitiendo sus palabras, como adivinando lo que la profesora iba a decir. Soledad, marcando la distancia con aquel sentido común en torno a la movilidad social, dijo *“la gran diferencia es que el padre antes tenía trabajo y ahora tiene planes sociales ... la gran diferencia es la educación a través del trabajo: ¡eso estaba en la casa!”*.

Las intervenciones de Celeste y Soledad, y los murmullos y tensiones que suscitaron una y otra entre la gente que participaba de la jornada, me dejaban algo en claro: la posibilidad de deslizar como un supuesto la idea de que era simplemente “la calidad de la educación” la responsable de “sacar a gente de la pobreza” encontraba serias limitaciones. En primer lugar, Celeste había planteado casi como una obviedad que era necesario tener en cuenta la relación entre directores y docentes para pensar esa “educación de calidad” que Tedesco proponía y, en ello, la figura de “los directores” aparecía en sus palabras como algo que también debía considerarse aparte de la del “docente comprometido con los resultados”. Pero aún más, luego, ella había criticado la comparación con otros países que hizo Tedesco y, en ello, sugirió la imposibilidad de pensar a una “educación de calidad” en abstracto, para ella era evidente que ciertas cosas que consideraba propias de una sociedad pero no necesariamente propias de la escuela, como “la corrupción”, influían a la hora de pensar una “educación de calidad”. Soledad había intervenido en este mismo sentido, aunque con otros argumentos. Ella había planteado que “hay una educación para cada estrato social” y, con ello, que cualquier “educación de calidad” debía tener en cuenta el “estrato social” al cual estaba dirigida. *“Es que es una pérdida de tiempo para esas personas ir a la escuela a aprender el programa oficial, deberían aprender algo más ligado a su situación”*, me había comentado Soledad apenas una semana antes de la jornada refiriéndose a estudiantes que asistían a escuelas en situación de pobreza. *“Deberían enseñarles algún oficio, así pueden viajar a otros lugares a trabajar, como los matriceros ... si esas personas supieran que siendo matriceros pueden ir a Alemania entonces harían eso”*. En este sentido, quizás los comentarios de Soledad también ponían en falso uno de los supuestos centrales de la idea de movilidad social que había sido planteada en el video por Tedesco e implícitamente sostenida por Diana: que la posibilidad de acceder

16 Es bien conocida en Argentina la metáfora de “M'hijo el doctor”. Esta frase nace en referencia al título de la obra teatral de Florencio Sanchez del año 1903 y sintetiza una idea de movilidad social presente a comienzos del siglo XX entre los inmigrantes recién llegados a los puertos del Río de la Plata, las comunidades rurales y los estratos más humildes de las ciudades. Esta idea hace referencia al ascenso en una escala social que se logra de manera individual y debido al esfuerzo y sacrificio de los padres para lograr que sus hijos “sean alguien”. Este “ser alguien” se condensaba en la figura del doctor que por aquellos tiempos no solamente era valorado por su título sino que también era referencia de una buena posición económica (Rozzi de Bergel, 2014).

al mercado de trabajo se correspondía exclusivamente con cualificaciones personales adquiridas por los individuos en la escuela¹⁷. Antes bien, en lugar de una educación basada en el “programa oficial” de la escuela, parecía que eran las necesidades del mercado de trabajo las que definían la posibilidad de acceder al mismo y, como bien dejó en claro Soledad con su último comentario, en la concreción de esta posibilidad intervenían otros tipos de educación y ámbitos sociales, como la “educación a través del trabajo” que para ella “estaba en la casa”.

De todas formas, sea cual fuese la exacta intencionalidad de estas intervenciones, lo cierto es que ambas traían elementos ausentes en el video, que para ellas participaban evidentemente en la realidad escolar y por ello en la definición de una “educación de calidad”, y que implicaban abrir la mirada no sólo a las relaciones internas de la escuela -como entre docentes y directores- sino también a las relaciones de la escuela con su entorno social -ya sea en términos de “estratos sociales” o de fenómenos sociales como “la corrupción”. En este sentido, ellas anticiparon ciertos razonamientos y líneas argumentativas que aparecieron en las siguientes intervenciones sobre las distintas temáticas que se tocaron durante la jornada.

“En el colegio no hay pobreza económica pero sí pobreza de valores”, dijo una profesora después del último comentario de Soledad. Inmediatamente, como trayendo un ejemplo sobre esto, otra profesora comentó *“a mí me pareció grave lo que pasó ayer con la situación del centro de estudiantes ... ¿qué hicieron los chicos? Repartieron torta ... funcionó en 1º, 2º y 3º año”*. Como bien me había comentado una profesora de inglés unos días atrás, en el colegio hacía ya una semana que se venía desarrollando *“todo el tema del centro de estudiantes”*. Aquel día, una semana atrás, había encontrado al colegio empapelado con carteles hechos a mano, de distintos tamaños y con ciertos colores y nombres que se repetían en ellos: los de color amarillo decían *“Mc”* y los de color naranja *“Puzzle”*. En los vidrios de la recepción, en la puerta de la cantina y en las paredes de los pasillos había carteles en los que se leían distintas frases, en uno de ellos, que estaba pegado en una urna en el medio del patio que se usaba como forma de difusión de las elecciones de centro de estudiantes, se leía: *“votó por el cambio”*, *“marcó el cambio”* y en letras amarillas estaban las iniciales *“Mc”*. Más tarde una profesora de inglés me comentó que las iniciales *“Mc”* hacían referencia *“Marcá Cambio”* y que junto con *“Puzzle”* eran los nombres de las dos organizaciones de estudiantes que participarían de las elecciones estudiantiles. Desde aquel momento me llamó la atención cómo en el colegio, quizás a modo de un reflejo de las intensas campañas mediáticas dadas en Argentina en 2015 por ser un año electoral, una organización de estudiantes repetía la asociación del color amarillo con la palabra *“cambio”* que utilizó la coalición PRO-UCR que resultó ganadora en las elecciones presidenciales en diciembre de 2015.

17 Es interesante notar cómo este supuesto, que se vincula estrechamente con la noción de “empleabilidad” planteada originalmente en los estudios de la segmentación de los mercados de trabajo (Lewis, 1954), también hace realidad entre las personas que interactúan en campo. Para una reflexión sobre esto ver: Cross (2015).

“Eso no fue lo más grave, hubo cosas peores, hubo rotura de carteles, insultos por internet” -agregó Diana ante la mención de “la situación del centro de estudiantes” y la repartida de tortas para ganar votos- estuve con esto y se me pasó lo de las tortas, estuve a punto de suspender las elecciones varias veces”. Y con preocupación, Diana explicó que “lo grave es que no inventaban nada, copiaban las lógicas que veían en otros lados ... yo les dije ustedes están repitiendo lo que los adultos hacemos”. La mismas palabras de Diana aquí daban cuenta de la forma en que “lógicas que se veían en otros lados” -lógicas distintas a las que se enseñaban en la escuela y propias de otros espacios sociales- también participaban en el cotidiano escolar y que lo hacían de diversas formas. Esto, de alguna manera, le ponía palabras nativas a mi sensación respecto a los carteles y aún mas, así como en los argumentos de Celeste y Soledad, aquí era la propia Diana quien recurría a elementos explicativos que abrían la mirada al entrono social de la escuela -las “lógicas que se veían en otros lados”- para comprender una situación particular en la misma. Así el tema de la “pobreza de valores”, que había suscitado la mención a la “situación del centro de estudiantes” y que en un principio había aparecido como una “pobreza” sobre la que sí era posible trabajar en el colegio más allá de si había o no “pobreza económica”, encontró en aquel momento una explicación que tomaba como un factor explicativo clave lo que sucedía en otros espacios sociales distintos a la escuela.

Hacia el final de esta instancia de la jornada, una profesora sentada adelante levantó la mano y Diana la señaló para darle la palabra. *“En relación al compromiso con la realidad [de las y los estudiantes], debemos tener en cuenta qué realidad les dejamos vivir ... otros están comprometidos con el rechazo de esa realidad, muchas veces los educamos para alejarse de esas realidades, si nosotros no ...”* e, interrumpiendo, Diana dijo *“es que debería haber un proyecto obligatorio, entre los que hay, que apunte a lograr ese compromiso ... debemos pensar uno, al menos uno, obligatorio”*. Como me enteré más tarde, los “proyectos” de los que hablaba Diana eran actividades complementarias para la enseñanza que las y los docentes diseñaban, coordinaban y desarrollaban como una actividad más en la escuela, a la par de su actividad como docentes de una materia particular. Algunos “proyectos” fueron presentados ese mismo día al final de la jornada por las y los docentes responsables de los mismos: entre ellos había *“un proyecto de metodología de la investigación en las ciencias naturales”* coordinado por un profesor de biología de 6° año; otro proyecto de *“análisis literario”* que tenía el objetivo de que las y los estudiantes pasen *“de ser meros consumidores de lo cultural a tener una mirada mas crítica de lo que miran”* que coordinaba una profesora de literatura; también había un proyecto de ciencias naturales que abarcaba varios años, *“en 4° tenemos como proyecto cultivos orgánicos ... en 5° tenemos un proyecto de producción a pequeña escala de árboles y arbustos ... y en 6° tenemos el proyecto de cultivos hidropónicos”*, que coordinaban dos profesoras de biología y una de química; y, entre otros “proyectos” más, en el colegio se desarrollaba uno que no fue presentado ese día pero del que yo había escuchado desde el primer día que

comencé mi trabajo de campo en el SP, *“el proyecto del Ceferino”* que estaba coordinado por un profesor de catequesis y consistía en que las y los estudiantes realizaran tareas de apoyo escolar y contención en un “hogar” que se propone *“brindar contención social, afectiva y cultural además de formación en principios y valores cristianos a niños y jóvenes”*¹⁸ de barrios carenciados de la ciudad.

Diana dijo *“¿cuantos chicos no van al Ceferino por que los padres no pueden llevarlos, o por que tienen rugby o inglés?”* y así ella estaba proponiendo que poner como “obligatorio” un proyecto como el del Ceferino era una una forma de avanzar en el trabajo sobre el “compromiso con la realidad” de las y los estudiantes. Pero, interpelando a Diana, una profesora sentada adelante comentó *“yo no encuentro diferencia ... en esos lugares las actividades se hacen desde la posición de que el otro es menos que yo y no se lo merece ... hacemos lo mismo que el Estado”* y, una vez más, el silencio generalizado marcaba un clima de tensión. Después de unos largos segundos, quizás a modo de propuesta sobre dónde sería mejor enfocar la mirada para trabajar sobre ese “compromiso”, la misma profesora agregó *“los chicos son excluidores, si nos fijamos, en el mismo curso hay chicos que dicen a sus padres que compran libros nuevos y compran uno usado y se quedan con la diferencia”*. Rápidamente Diana dijo *“seguimos repitiendo modelos que vimos en la ...”* y sobreponiéndose en voz alta Sandra, una profesora de ingles, completó: *“¡eso es de la casa!”*.

Una vez más, la necesidad de señalar que “eso era de la casa” se imponía en la jornada en el SP, pero ¿qué era lo que hacía a esa necesidad? ¿que era lo que se había puesto en juego durante la jornada y que encontraba cierta respuesta en ese señalamiento? Unos meses después, mientras coordinaba la tercera jornada institucional en el SP, Claudia ponía en palabras algunas indicaciones sobre cómo leer estos comentarios. En aquella ocasión ella mostró unas filminas que indicaban un aumento porcentual de la cantidad de “alumnos de 6° no promovidos” y consultó a las y los docentes: *“¿a qué creen que se corresponde?”* y luego de variadas respuestas ella comentó *“sí es cierto, hay factores externos que nosotros no controlamos ... pero ¿qué sí podemos ver?”* y en sus palabras resonaba una tensión entre el reconocimiento de “factores externos” que “no controlaban” y otros “factores” que quizás sí controlaban y sobre los cuales sí se podía trabajar en el colegio.

Era esta misma tensión lo que aparecía en esta primera jornada institucional en el SP y la que encontraba palabras y hacía eco en una noción de “factores externos” que las y los docentes “no controlaban”. Parecía que la mención a “la casa”, a “las lógicas que se veían en otros lados” o a “los estratos sociales” daba cuenta de elementos que las y los docentes “no podían controlar” y, por lo tanto, elementos sobre los que poco podían hacer en tanto no dependían de su actividad en el colegio. Y, en este sentido, la mención a los “factores externos” ante la identificación de un problema sobre el que se

18 Palabras con las que las propias personas que participan como voluntarias en este hogar lo caracterizan en una nota de La Voz del Interior del 17/10/2011.

podría trabajar, como lo eran “la pobreza de valores” reflejada en “la situación del centro de estudiantes” o el “lograr un mayor compromiso con la realidad por parte de los estudiantes”, funcionaba durante la jornada como un modo de justificar cierta imposibilidad de acción sobre los mismos por parte de las y los docentes. Pero ¿a qué respondía esa mención constante de los distintos “factores externos”? ¿a qué respondía esa necesidad de marcar los límites de lo que podía o no lograr su actividad en el colegio? ¿qué era lo que hacía a esa necesidad de mencionar “factores externos” como señalamientos de los límites de su actividad? Sin duda, quizás a modo de una controversia implícita, no mencionada por nadie pero si entendida por todos/as, el video inicial había puesto en juego una pregunta que de alguna forma guió las intervenciones realizadas por las y los docentes durante la jornada: ¿de quién era la responsabilidad de lograr la “Educación por una sociedad más justa” -para retomar al título de la charla de Tedesco? ¿de quién era la responsabilidad de “romper el círculo de la pobreza” mencionado en el video y así “sacar a gente de la pobreza” -para ponerlo en palabras de Diana?

El video había propiciado una clara respuesta a esta pregunta: entre los “puntos” con que Tedesco definía a esta educación capaz de “romper el círculo de la pobreza”, entre la mención de cosas, como “los contenidos” o “las políticas educativas”, los únicos actores del sistema educativo mencionados fueron las y los docentes. *“Podemos tener toda la infraestructura pero todos sabemos que finalmente la calidad de la educación la definen los maestros y los profesores ... el compromiso con los resultados: que no me sea indiferente si un alumno aprende o no aprende”* había dicho Tedesco en el video, y sus palabras pudieron haber tenido todavía una connotación extra durante la jornada. No solamente pudieron haber señalado a las y los docentes como los exclusivos responsables de lograr esa educación capaz de “romper el círculo de la pobreza”, sino que también esas mismas palabras pudieron haberse constituido en un cuestionamiento al “compromiso” asumido por las y los docentes con su actividad. Y, en este sentido, el señalar los límites de lo que podía o no lograr su actividad en el colegio mediante la mención de “factores externos”, era una forma en que las y los docentes podían estar contraponiéndose a ese cuestionamiento y estar indicando que no era sólo una cuestión de su “compromiso con los resultados”.

Como mencioné al inicio, este no era un tema menor pues precisamente hacía eco en la historia reciente de la docencia en la Argentina. Durante los años noventa, en el marco de las reformas educativas de corte neoliberal, el cuestionamiento al “compromiso” de las y los docentes había sido uno de los elementos que participó con insistencia en una intensa campaña oficial destinada a desprestigiar a maestros y profesores, considerándolos responsables del “problema de la educación pública” en la Argentina (Milstein, 2009). Pero los diversos comentarios durante la jornada indicaban distintas posiciones sobre este tema, lo que me sugería que allí había algo más que se encontraba resonando. Me llamaba la atención que la misma Diana, por momentos, indicara que había problemas en la escuela sobre los que sí tenía incidencia la

actividad de las y los docentes y, por ello, sobre los que sí era necesario un mayor “compromiso”, pero que también, por momentos, indicara que sobre esos mismos problemas intervenían “factores externos”, con lo cual ella se posicionaba en contra de un cuestionamiento al “compromiso” asumido por las y los docentes en su actividad. Ese posicionamiento cambiante, que en una primera mirada me resultaba un tanto contradictorio, y que noté no sólo en Diana sino también en otras profesoras, me sugería que el cuestionamiento al “compromiso” no era una cuestión de posicionarse a favor o en contra sino que hacía eco también en la experiencia cotidiana de las y los docentes en el SP¹⁹. Me sugería que la pregunta por el “compromiso” era una pregunta que posiblemente acompañaba a las y los docentes en sus actividades cotidianas vinculadas a la escuela. Pero ¿cómo interpelaba esta pregunta a las y los docentes desde la experiencia cotidiana de su actividad?

IV. La “responsabilidad” y el “compromiso” en la experiencia vivida de la actividad docente en el SP.

Como mencioné anteriormente, al final de aquella jornada se hizo una presentación de algunos de los “proyectos” que diferentes docentes se encargaban de coordinar y desarrollar en el SP. Un preceptor y una auxiliar oficiaban de moderadoras que iban invitando a las y los docentes responsables de los distintos “proyectos” a presentarlos a todas las personas que estábamos allí. Después de algunas presentaciones, pasó al frente Florencia, una profesora de biología, que estaba encargada del “proyecto Puerto Madryn” y que, como su nombre lo indica, contemplaba un viaje a Puerto Madryn con los tres cursos de 4° año. *“El proyecto tiene mucho más años de los que yo he viajado y no es sólo un proyecto educativo sino que también es vivencial -dijo Florencia-, los chicos integran todo lo que han aprendido en 1°, 2° y 3°; muchos no conocen el sur y es interesante verlos interactuando con otros paisajes y otro clima, se trata de que ellos observen y trabajen en equipo”*. Y, finalmente, asintiendo con la cabeza y haciendo explícito cierto orgullo que ella sentía durante el viaje, comentó *“es toda una experiencia para los profesores ver cómo los chicos actúan en lugares distintos al colegio: siempre nos felicitan de lo educado de los alumnos ... volvemos cansados pero felices”*.

No era la primera vez que notaba esta clase de orgullo por el comportamiento de las y los estudiantes o por ciertas tareas realizadas por ellos/as. En muchas oportunidades tuve la posibilidad de notarlo de distintas formas pero quizás fue Alejandro, profesor de plástica, quien realmente me hizo prestarle atención a este tema. Unos días antes de

19 Tomando a Petrelli (2014) podemos decir que una mirada relacional requiere, entre otras cosas, un trabajo sobre las diferenciaciones internas dentro de cada actor colectivo que participa en los problemas de análisis que nos convocan. En este sentido, aquí también retomamos a Menéndez (2002) en su indicación de orientar la búsqueda hacia la diferencia y la desigualdad en lugar de hacia la homogeneidad y damos lugar a la pregunta analítica que en este caso despierta la heterogeneidad y la divergencia de posicionamientos de las y los docentes respecto al tema de la “responsabilidad” y el “compromiso”.

aquella jornada en el SP, nos encontramos de casualidad en uno de los pasillos del colegio cuando faltaban unos minutos para que sonara el timbre del recreo, y lo primero que me dijo fue “¿viste las agendas culturales que hicimos con primero?”. Aquel día yo había dado unas vueltas por el colegio durante la mañana y, efectivamente, había visto pegado en el descanso de la escalera que llevaba al primer piso unos afiches blancos con renglones marcados con fibrón que me habían llamado particularmente la atención. En cada renglón tenían una fecha, el nombre de un espectáculo y una pequeña reseña del mismo. Mientras yo recordaba esto y antes de que pudiera responderle algo, él me dijo “vení” y comenzó a caminar. En un pasillo del primer piso, en frente de la escalera donde yo había visto los afiches blancos, me mostró otro afiche hecho a mano con el mismo estilo aunque con un formato de almanaque. Él me mostró que para cada día era posible desplegar un papel que estaba pegado en el almanaque y ver los espectáculos programados para ese día. “Les dije que traten de poner todas las cosas que puedan ser espectáculos de cultura, que no se queden sólo en la música o en fiestas, sino que pongan también obras de teatro y espectáculos de otros tipos” y, mientras me comentaba esto, él iba desplegando los papeles de varios días para mostrarme con entusiasmo que realmente “había de todo”. Y fue en ese momento que noté que él estaba encantado con “la agenda cultural” que me estaba mostrando y, especialmente, con cómo la habían desarrollado las y los estudiantes de primero que habían hecho esos afiches.

Y es que había algo en esos afiches y en cómo los habían desarrollado las y los estudiantes de primero que hablaba de la propia actividad de Alejandro, así como también había algo de ese comportamiento “educado” de las y los estudiantes de 4º año que hablaba de la propia actividad de Florencia. Alejandro me comentaba sobre la consigna que les había dado a sus estudiantes y de cómo efectivamente ellos/as habían puesto “de todo” en las “agendas culturales”. Florencia, durante la jornada, comentaba que “el viaje no era sólo educativo sino que también era vivencial” pues las y los estudiantes “integraban todo lo que habían aprendido en 1º, 2º y 3º” y que, en ello, era “toda una experiencia ver cómo los chicos actuaban en lugares distintos al colegio” porque siempre “los felicitaban de lo educado que eran”. De alguna forma, en uno y otro caso, era esa relación entre lo que se había hecho como docentes -ya sea en el diseño de una consigna o en lo que se había enseñado durante 1º, 2º y 3º- y los “resultados” logrados -ya sea en el afiche o en el comportamiento “educado de los alumnos”- la que quedaba expuesta en estas situaciones. Ese entusiasmo de mostrarme el afiche en el caso de Alejandro o ese comentar con orgullo sobre cómo se comportaban las y los estudiantes en el caso de Florencia, me hablaba de una sensación de satisfacción de él y de ella con los “resultados” de algo en lo que se sentían partícipes como docentes.

Y esto no sólo se expuso ante mí fuera del horario de clases sino que también durante las clases mismas. Un tiempo después de aquella primera jornada del PNFP en el SP, acompañé a Celeste en una de sus clases de historia. Cuando llegamos al aula

esperamos en la puerta a que las y los estudiantes terminaran de entrar. Luego de haberme presentado y de haber instalado un proyector con la ayuda de dos estudiantes -no sin ninguna dificultad: *“siempre lleva tiempo instalarlos”*, me comentó mientras lo hacían-, Celeste comenzó la clase: *“ustedes tenían esto de Egipto, los condicionamientos históricos y geográficos ¿sí? ...”*, y algunos estudiantes asintieron, *“... abran por favor, abran la tarea”*. Rápidamente notó que unos estudiantes sentados adelante no habían llevado la tarea y preguntó *“¿quiénes no hicieron la tarea?”*. Como respuesta la mayoría de las y los estudiantes levantaron la mano y, un tanto sorprendida pero con un tono desafiante, Celeste dijo *“bueno, la prueba sobre Egipto, la etapa ágrafa de Egipto, va a ser individual y muy difícil: mortal”*. Inmediatamente una estudiante dijo *“profe, tenemos muchas cosas, no es que me esté justificando ... está mal obvio ... pero estamos con muchas cosas”*, y Celeste a modo de respuesta preguntó *“¿quienes hicieron la tarea?”*. Seis estudiantes levantaron la mano y ella comentó *“¿por qué ellos seis pudieron? ¿tienen más horas en el día? ... un probón va a ser”*. Una vez más la estudiante habló: *“le prometemos que la próxima vez traemos todo hecho ... si hay uno que no la trae hecha toma la prueba”* y, ya con cierta resignación pero con evidente disgusto, Celeste dijo *“promesas...”*.

Ella acomodó en la computadora la filmina que buscaba, alguien apagó la luz y ya se veía proyectada sobre el pizarrón la imagen de unas pinturas de animales en el interior de una caverna. Ella dijo *“sin lectura previa no tiene sentido la obra ... el contexto es lo que hace a la obra”* y algunos estudiantes, reconociendo que no habían hecho la tarea, dijeron *“igual leímos”*. La clase iba a dedicarse a las representaciones artísticas de las épocas del paleolítico y del antiguo Egipto que se iban visualizando en las proyecciones, y sobre las cuales tanto Celeste como las y los estudiantes iban comentando. *“Bueno, ahora vamos con Egipto, me han dicho que han leído, vamos a ver”* - dijo Celeste después de los primeros cuarenta minutos de la clase dedicados a la etapa paleolítica- y, con una sonrisa, mirándome, dijo *“Julián anote: curso que no ha hecho las tareas”*. Ella puso una filmina del río Nilo vista desde arriba y preguntó *“¿por qué es importante esta foto aérea?”*. Un estudiante dijo *“el Nilo”* y ella comentó *“sí, el Nilo y el delta del Nilo ... ¿y este triangulito qué sería? ... es la península del Sinaí que pertenece a Egipto”*. Luego puso una filmina de las pirámides y dijo *“Egipto, las pirámides, éstas son las más famosas: ¿cuales son?”* y, al cabo de un minuto en el que nadie respondió, dijo *“acá está la no lectura”*. Rápidamente un estudiante dijo *“Keops”* y Celeste continuó *“sí, Keops, Kefren y Micerino, en realidad hay cientos de pirámides ...”*.

Ya hacia el final de la clase, ella puso la imagen de un obelisco y preguntó *“¿esto qué es?”* y algunos estudiantes dijeron *“un obelisco”*. *“¿Y qué es el obelisco? -repreguntó ella y, en un tono cálido, se contestó a sí misma- el obelisco es un rayo de sol en la tierra, y ¿quién representaba al sol?”*. Algunos estudiantes dijeron Isis y otros nombres de dioses pero Celeste, levantando la voz, dijo *“¡no! El faraón, él es la representación del sol en la tierra”*. Luego de mencionar cómo el obelisco se fue

convirtiendo en símbolo en algunas ciudades europeas, una vez más, Celeste me miró y dijo *“si los chicos hubieran leído esta hubiera sido una clase hermosa Julián”*. Para terminar, ella preguntó la hora y una estudiante que estaba sentada adelante le respondió *“faltan cuatro minutos”*, Celeste dijo *“el martes voy a pasar banco por banco a ver la tarea ... voy a pasar los cuarenta minutos”* e inmediatamente las y los estudiantes se comenzaron a levantar de sus sillas. Yo me acerqué a ella para felicitarla por la clase, porque realmente me había resultado entretenida y muy interesante la temática. Ella asintió con una gran sonrisa y me invitó a que vaya para *“la clase de Grecia ... ahí vemos las esculturas ... vemos todo”*. Mientras salíamos del aula, una vez más, aunque ahora con un tono más reflexivo, ella me comentó que hubiera sido mejor si los estudiantes hubieran leído, porque cuando leían *“son ellos los que participan”*. Un poco asombrado, porque había notado que las y los estudiantes habían tenido una participación constante durante la clase, le dije *“pero participaron hoy”*, y ella me dijo *“sí, sí ... pero en la clase con 5º, en la hora anterior, ellos habían leído: veían las pinturas e iban comentando ellos ... a veces se peleaban para hablar ... y si había algo que no sabían, bueno ahí hablaba yo”*.

En un sentido inverso a las situaciones de Florencia y Alejandro, aquí Celeste estaba disconforme con su clase, era evidente que para ella la clase podría haber sido mejor si las y los estudiantes hubieran leído. Por un lado, quizás evidenciado por los momentos en que se dirigía especialmente a mí en voz alta, ella me hizo entender que las repetidas llamadas de atención hacia las y los estudiantes eran una forma de advertirme que si la clase no salía tan bien como ella esperaba en otras situaciones podría deberse a que, a diferencias de esas otras situaciones, en ésta las y los estudiantes no habían hecho la tarea. Durante la clase, en varias ocasiones ella hizo notar cómo influía el hecho que ellos/as no hubieran hecho la tarea -“sin lectura previa no tiene sentido la obra” o “acá está la no lectura”, había dicho indicando momentos puntuales de su clase- y, en ello, me mostraba cómo era de importante la participación de las y los estudiantes en sus clases. De alguna forma, eso me hablaba de cómo ella entendía que la participación de las y los estudiantes hacía a su propia tarea como docente.

Pero, no sólo esto, por otro lado, sus repetidas llamadas de atención hacia ellos/as me hablaban de cómo ella también influía en la participación que tenían las y los estudiantes en sus clases. Hacia al final de la clase, Celeste me dejó en claro cómo era el tipo de clase que ella esperaba: una “en la que ellos comenten”, en la que “se pelearan para hablar” y que sólo excepcionalmente ella “hablara”. Y esa expectativa de Celeste, que hacía a un diseño y un desarrollo particular de su clase, les exigía también a las y los estudiantes una respuesta, cosa que ella dejó en claro una y otra vez en cada llamado de atención por no haber hecho la tarea -“me han dicho que han leído, vamos a ver” dijo entre otros señalamientos. Y, tal vez, era esa posible exigencia hacia las y los estudiantes, derivada de cierta tensión entre la expectativa de Celeste y la respuesta de ellos/as, lo que me hablaba justamente de eso: de que no era sólo que las y los estudiantes participaban de su tarea como docente sino también que era su tarea como

docente la que participaba en las y los estudiantes. El hecho que ellos/as no hayan hecho la tarea hablaba de su desempeño como docente y, por eso, también aparecía su preocupación por hacer el llamado de atención una y otra vez durante la clase, por aclararme en varias ocasiones que la clase podría haber sido mejor si las y los estudiantes hubieran leído, o por indicarme hacia el final de la clase que lo que había sucedido era un tanto excepcional -porque “en la hora anterior sí habían leído”.

Lo que Florencia, Alejandro y Celeste me mostraban de una u otra forma era que por momentos hablar de los “resultados” de su actividad -para retomar las palabras del debate durante la jornada- era hablar de ellos/as, de su propia tarea como docentes. En este sentido, el “resultado” de su actividad como docentes no era algo que se encontraba separado de lo que ellos/as eran como docentes sino que era algo donde ellos/as se reconocían como tales y, también, donde ellos/as se sentían reconocidos/as por otros/as como tales. Así, el comportamiento “educado” de las y los estudiantes, el afiche que contenía “de todo” en materia de espectáculos culturales, el desarrollo adecuado -o inadecuado- de una clase en función de lo esperado por la docente para tal clase, o el hecho que las y los estudiantes no hayan hecho la tarea, eran todos “resultados” que hablaban de las y los docentes y lo hacían de distintas formas. Cada cosa les indicaba un desempeño con el cual sentirse satisfecho o disconforme en función de lo que habían hecho para desarrollarlas y de sus expectativas para con las mismas. Y era ésta precisamente una de las formas en que ellos/as día a día se veían interpelados/as por su propia actividad, una de las formas en que un sentido de “compromiso” emergía desde su actividad cotidiana y, en definitiva, una de las formas en que la pregunta por la “responsabilidad” a la hora de hacer su trabajo era formulada desde su experiencia vivida en la escuela.

En aquel primer taller del PNFP en el SP, el “compromiso” al cual hizo referencia Tedesco en el video no sólo fue entendido en los términos que allí él proponía sino que, particularmente, hizo eco en un sentido de “compromiso” que emergía de las experiencias docentes más cotidianas, y que lo hacía no sólo en términos de conceptualizaciones sino que también en términos de disposiciones, actitudes y sentimientos. El sentido de “compromiso” que emergía en la actividad cotidiana de las y los docentes del SP les implicaba no sólo pensar determinadas consignas o planificar una clase de una determinada manera sino que también les implicaba disponerse actitudinalmente de ciertas formas ante situaciones concretas -como la constante llamada de atención en situaciones en que las y los estudiantes no hicieran la tarea- así como estados de ánimos particulares -el sentirse encantado, satisfecho o disconforme con lo realizado por las y los estudiantes, por ejemplo- que hacían a una reflexión aunque sea inadvertida sobre su propia actividad como docentes. Y esto sucedía así, quizás, porque había una identificación propia y colectiva entre los “resultados” logrados mediante su actividad y ellos/as mismos/as. Aquello hablaba de ellos/as y, por lo tanto, en aquello ellos/as se veían reconocidos/as.

V. Reflexiones finales: sobre confrontaciones, negociaciones y apropiaciones.

Al comienzo de este trabajo, observamos la necesidad de una mirada relacional implicada en el uso analítico de la noción de *experiencia escolar* y, en ese sentido, propusimos interpelar en términos relacionales lo sucedido en la primera jornada institucional del PNFP en el SP. A lo largo del trabajo observamos cómo los temas abordados durante el desarrollo de esta jornada fueron apareciendo en distintos momentos y espacios de maneras divergentes, como producto de relaciones y experiencias sociales particulares. Asumimos que la *letra* de la normativa era un reflejo escrito de ciertas relaciones y procesos sociales que presuponían diagnósticos y guardaban intereses particulares y, por ello, más adelante notamos que la misma buscaba actuar entre las y los docentes de una forma particular, y que efectivamente lo hacía. Pero también observamos que lo que sucedió en esta jornada en el SP no podía comprenderse del todo si no incluíamos en el análisis las relaciones y procesos sociales implicados en la actividad cotidiana de las y los docentes en el SP. En este sentido, ahora podemos decir que aquella jornada se tornaba un *encuentro* de relaciones y procesos sociales diferentes. Y, en particular, lo acontecido en aquella primera jornada del PNFP en el SP sugería que ese *encuentro* -entre las relaciones y procesos sociales implicados en lo dispuesto por la *letra* de la normativa y aquellos otros que emergían de la experiencia vivida de la actividad docente- asumía distintas formas.

En concordancia con la planificación propuesta desde la normativa del PNFP, que disponía “*trabajar la responsabilidad ética-política del colectivo docente como agente del Estado y de sus políticas públicas*”, durante aquella primera jornada del PNFP en el SP lo que se había puesto en juego con el video de Tedesco era precisamente esta pregunta por la “responsabilidad” y, en su formulación, se ubicó la mirada en el “compromiso” de las y los docentes para con su actividad. En un primer momento, los comentarios realizados por Celeste y Soledad asumieron la forma de una evidente confrontación con la manera en que se formuló esta pregunta que hacía foco en el “compromiso” de las y los docentes, y esto pareció replicarse en los comentarios de muchos/as otros/as docentes con la constante mención de “factores externos” que “no se podían controlar” y que intervenían inevitablemente en su actividad cotidiana en la escuela. Podemos pensar que esos comentarios asumieron la forma de una confrontación en la medida que la formulación de esa pregunta por la “responsabilidad”, que interpelaba el “compromiso” de las y los docentes para con su propia actividad, no concilió con aquella otra pregunta por la “responsabilidad” que implicaba un sentido de “compromiso” que emergía desde su propia actividad cotidiana. La formulación realizada a través de aquel video de Tedesco parecía no reconocer lo que efectivamente las y los docentes hacían día a día en el colegio, sus expectativas para con eso mismo y cómo esto hacía a un sentido de “compromiso” anclado en un sentido de reconocimiento e identificación con el “resultado” mismo de su actividad.

Por otro lado, a lo largo de aquella jornada, no siempre los comentarios de las y los

docentes iban en dirección a confrontar con las ideas vertidas por el video sino que, por momentos, también había posicionamientos que asumían esa pregunta por la “responsabilidad” en los mismos términos formulados por el video y, por lo tanto, se direccionaban a reconocer la necesidad de un mayor “compromiso” de las y los docentes con ciertas temáticas. Sin embargo, esto no pasaba de manera inadvertida sino que se daba en constante negociación con esa otra pregunta por el “compromiso” que emergía desde las experiencias cotidianas. Esa negociación con lo expresado en el video y, en última instancia, con la *letra* de la normativa, consistía en asumir que ciertas temáticas podrían requerir un mayor “compromiso” por parte de las y los docentes pero, en ese asumir, se dejaba en claro una y otra vez los límites de lo que su propia actividad podía lograr haciendo mención a los “factores externos” que allí intervenían.

Es interesante notar que estas confrontaciones y negociaciones durante la jornada daban cuenta de cómo se encontraban, se superponían y se entretejían relaciones y procesos sociales heterogéneos. Éstas resultaban indicios de las formas en que la *letra* de la normativa comenzaba a participar en una *experiencia escolar* y, en ello, a hacerse política educativa. Así, decimos que las formas de ser apropiada esa letra de la normativa por las y los docentes del SP resultaba de su potencialidad de *participar productivamente* en esa *experiencia escolar* concreta. En este caso, la posibilidad de ser apropiada, y el cómo de esa apropiación, se jugaba en la capacidad de la *letra* de la normativa de participar en las formas en que emergía la pregunta por la “responsabilidad” y el sentido de “compromiso” desde la actividad cotidiana de las y los docentes. Era en virtud del lugar que esa *letra* podía ocupar u ocupaba en la producción de nuevas relaciones sociales y arreglos institucionales que la misma era apropiada de maneras diferenciales y, en ello, también que la misma se hacía política educativa de una manera diferencial en una *experiencia escolar* concreta²⁰.

En este sentido, Petrelli (2014:65) observa que “los procesos de implementación [de las políticas educativas] se estructuran en apropiaciones que realizan los sujetos, redefiniendo los sentidos de los programas y produciendo, en ese mismo movimiento, la política misma”²¹. Y quizás era precisamente esto lo que me sugería aquella primera

20 Koberwein (2015) observa “cómo cierto tipo de información, usada de determinada manera y en determinados contextos, se transforma en conocimiento en virtud de su lugar en la producción de nuevas relaciones sociales y arreglos institucionales” (:1). En este sentido, aquí utilizamos la noción de apropiación para referir a los momentos y las formas en que cierta información, en este caso aquella dispuesta en la normativa, se transforma en conocimiento, en el sentido de que pasa a informar la acción cotidiana, en virtud del lugar que ella ocupa en la producción de nuevas relaciones sociales y arreglos institucionales productos de esa acción cotidiana. Así, proponemos interpelar la noción de apropiación en vínculo estrecho con la dimensión “productiva” de las relaciones y procesos sociales.

21 Cabe destacar que la autora hace uso de la noción de Ezpeleta (2004) que sostiene que “las apropiaciones ocurren en procesos de recontextualización y adaptación de las políticas a escala jurisdiccional e institucional” (Petrelli, 2014:65). Siguiendo su línea argumentativa, aquí podemos decir que hubo procesos de adaptación a escala jurisdiccional, visibles espacialmente en la forma en que la letra de la normativa del MEPC comparte o redefine algunas especificidades de la letra de la normativa del MEN, así como también que hubo procesos de recontextualización a escala

jornada del PNEP en el SP: que las confrontaciones y negociaciones acontecidas en torno al tema de la “responsabilidad” hacían a ciertas formas de apropiación de los intereses inscriptos en la *letra* de la normativa en tanto que éstos, a través de aquellas, ya comenzaban a *participar productivamente* de la *experiencia escolar* concreta del SP. Si reconocemos que aquello que se produce o que se crea mediante la interacción de relaciones y procesos sociales no es algo que se hace individualmente sino más bien de manera colectiva, debemos pensar que la apropiación de la *letra* de la normativa se hace de acuerdo a ciertas condiciones sociales, dadas en este caso por la *experiencia escolar* concreta del SP²². En este sentido, en la medida que notemos que aquella jornada propició una reflexión colectiva que condensó cierta reflexividad sobre la propia actividad docente pero articulada con ciertas temáticas que resultaban de sumo interés en la normativa del PNEP, podemos decir que la *letra* de la normativa comenzó a participar en la producción de las condiciones sociales que hacían a la *producción social* de nuevas relaciones -como por ejemplo aquellas dadas entre docentes y estudiantes en el marco de “todo el tema del centro de estudiantes”- y arreglos institucionales -esto es, la política educativa misma- en el SP. Así, decimos que las confrontaciones y negociaciones suscitadas en el marco de aquella jornada, en tanto propiciaban un trabajo de reflexión colectiva y visibilizaban ciertas temáticas particulares, nos dieron indicios de cómo la *letra* de la normativa comenzó a operar en el entramado social de las y los docentes del SP, generando ciertas condiciones sociales de producción de nuevas relaciones sociales y arreglos institucionales y, por esto, ciertas condiciones particulares de apropiación de lo dispuesto en la *letra* de la normativa.

VI. Bibliografía.

Achilli, E. (2009). Escuela, Familia y desigualdad social: una antropología en tiempos neoliberales. Rosario: Laborde Libros Editor.

Aricó, J. (2012). Nueve lecciones sobre economía y política en el marxismo. Colegio de México, Fondo de Cultura Económica.

Balbi, F. (2015). Creatividad social y procesos de producción social: hacia una perspectiva etnográfica. *Publicar* 13(18), pp. 9-29.

Batallán, G. (2007). Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria. Buenos Aires: Paidós.

Bernardi, G. y Nemcovsky, M (2015). “Inclusión socio-educativa y trabajo docente. Consideraciones preliminares sobre la construcción colectiva de políticas”. *Boletín de Antropología y Educación*. Año 6, Nro. 9, pp. 23-28.

Cross, C. (2015). “Desmercantilizando el concepto de trabajo: experiencias laborales en una

institucional, visibles especialmente en la forma en que la letra de la normativa del PNEP es presentada y reformulada a través del video de Tedesco y en la forma en que ella interpela esa *experiencia escolar* de las y los docentes del SP.

22 En este sentido Koberwein (2015) destaca que antes de pensar los procesos de producción de nuevas relaciones sociales y arreglos institucionales como individuales, debemos pensar en las condiciones sociales que los hace individualizables (:2). Así, tomando a Aricó (2012), el autor sugiere pensarlos también en términos de “una serie de fuerzas o elementos [sociales] que permiten que esa idea[, el producto de esos procesos de producción social,] adquiera sentido y forma” (Aricó, 2012:55 citado en Koberwein, 2015:3).

- planta social de clasificación de residuos”. *Runa*. Vol. 36, Nro. 2, pp. 93-110.
- Ezpeleta, J. (1992)**. “El trabajo docente y sus condiciones invisibles”. *Nueva Antropología*, N° 42, Vol. XII, pp. 27-42.
- _____ (2004). “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”. *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*. Vol. 9, Nro. 21, pp. 403-424.
- Gindin, J. (2011)**. *Pensar las prácticas sindicales docentes*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta.
- Graeber, D. (2001)**. *Toward an Anthropological Theory of Value. The false coin of our own dreams*. New York: Palgrave.
- Koberwein A. (2015)**. “El conocimiento como aspecto creativo de la producción de relaciones sociales en el marco de la crisis socio-ambiental en Sierras Chicas, Córdoba”. *Actas del I Congreso Latinoamericano de Teoría Social*. Buenos Aires: Instituto de Investigación Gino Germani.
- Latour, B. (2005)**. *Reassembling the social: an introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Lewis, W.A. (1954)**. *Economic development with unlimited supplies of labour*. Manchester: Manchester School.
- Menéndez, E. (2002)**. *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Milstein, D. (2009)**. *La nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015)**. *Cuadernos de trabajo. Serie Política Educativa. Modulo 1 Nuestra Escuela*. Buenos Aires: MEN.
- Ministerio de Educación de la Nación y Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2015)**. *Orientaciones administrativas. Documento de trabajo*.
- Muzzopappa, E. y Villalta, C. (2011)**. “Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales”. *Revista Colombiana de Antropología*. Vol. 47, Nro. 1, pp. 13-42.
- Neufeld, R., Petrelli, L. y Thisted J.A. (2015)**. “Políticas educativas: entre la letra y la experiencia escolar cotidiana”. *Boletín de Antropología y Educación*. Año 6, Nro. 9, pp 63-69.
- Petrelli, L. (2014)**. “Formación docente, Estado y apropiación: Notas sobre la implementación de un nuevo plan de estudio en la carrera docente”. *Propuesta Educativa*. Año 23, Nro. 42, Vol. 2, pp. 65-76.
- Quirós, J. (2014)**. “Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología”. *Publicar*, N° XVII, año XII, pp. 47-65.
- _____ (2011). *El porqué de los que van: Peronistas y piqueteros en le Gran Buenos Aires (una antropología de la política vivida)*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Rockwell, E. (1995)**. “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela” en Rockwell, E. (coord.) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988)**. “La práctica docente y la formación de maestros”. *Investigación en la Escuela*. Nro. 4, pp 65-78.
- Rozzi de Bergel, A.M. (2014)**. “La movilidad social y la educación a distancia”. *Apuntes del Área de Educación a distancia de la Universidad CAECE*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.