

Elementos para reconstruir el proceso de trabajo docente en clave relacional¹

Julián Fanzini²

Resumen

En el presente trabajo buscaremos captar una "llave conceptual" que considero interesante para interrogar al trabajo de los y las docentes de un colegio confesional y de gestión privada de la provincia de Córdoba. Para ello, en un comienzo, realizaremos un recorrido conceptual a fin de precisar una "perspectiva relacional" que permita aproximarnos a ese trabajo en su eminente carácter colectivo y, por ello, propiamente relacional. Luego, en base a los registros de un trabajo de campo etnográfico, realizaremos un recorrido por distintas situaciones vividas en ese colegio que nos alertarán sobre cómo la forma que asume la relación entre docentes y directivos en algunas situaciones conflictivas puede constituirse en una clave de reflexión conceptual para el estudio del trabajo docente en el colegio de referencia.

Cabe aclarar que no realizaremos este recorrido en el vacío sino que en base a un tema que con frecuencia fue suscitado en el colegio. Cuando los y las docentes comparaban el presente colegio con otros o cuando se referían a situaciones problemáticas dentro del mismo, aparecía de diversas formas el tema del *no respeto* o del *descuido* al docente en el marco de las relaciones que se daban entre docentes, directivos, estudiantes y padres nucleados por el colegio. Este será el hilo con el que tejaremos nuestra modesta búsqueda analítica.

-
- 1 Quiero agradecer especialmente los comentarios y sugerencias de Lucía Petrelli para la realización del presente trabajo.
 - 2 Lic en Economía (FCE - UNC). Maestrando en Antropología Social (FFyH - UNC). Doctorando en Ciencias Sociales (FSOC - UBA). Becario Doctoral de CONICET (CIFFyH - UNC). Miembro de la Sociedad de Economía Crítica (SEC). Contacto: jufanzini@hotmail.com

I. Introducción: en busca de una perspectiva relacional

En febrero de 2015 realicé las primeras visitas a un colegio secundario confesional y privado de la provincia de Córdoba con la intención de comenzar a compartir algunos momentos y experiencias con los y las docentes de la institución. Hacía tiempo que venía leyendo sobre distintos abordajes teóricos acerca del "proceso de trabajo docente"³, tanto en los términos de aquello que denotaba la noción de "proceso trabajo" como en los términos de aquello que especificaba sobre la misma la palabra "docente". Sin embargo, luego de mis primeras visitas al campo, mi preocupación se concentró en un problema que definitivamente me resultó mucho más palpable que a lo que aquellos abordajes teóricos referían. Debía adentrarme en una perspectiva que me permitiera aproximarme al tema tal como se me presentaba en el colegio, que me permitiera entender a personas de carne y hueso entre quienes el término de "proceso de trabajo docente" ni siquiera estaba en el vocabulario diario y que lejos estaban de preocuparse manifiestamente por esas denotaciones o especificidades que podían tener una u otra de esas nociones teóricas que componían aquel término.

Esta preocupación se intensificó en la medida en que mis visitas al colegio iban transcurriendo. Cada vez que iba me adentraba en una realidad en la que el trabajo de los y las docentes se me aparecía de lleno y, a su vez, de distintas formas. Noté que este trabajo se componía de diversas maneras según quiénes compartían conmigo cada momento y se vivía de distintas formas de acuerdo al tiempo y al lugar donde me encontraba. De alguna manera, me sentía transitando por distintas formas en que existía el trabajo docente en el colegio, aunque era claro que ese tránsito no dependía exclusivamente de mí. Aquellas formas del trabajo docente por las que iba transitando y el orden en que lo iba haciendo dependían, más bien, de cómo las personas interactuaban entre ellas en distintas situaciones, de cómo en esas interacciones se relacionaban distintas actividades o situaciones y de cómo se ponían en juego distintos intereses en las mismas. Eran los propios docentes quienes me terminaban conduciendo por lo que efectivamente el trabajo docente era en la escuela. En este punto, la noción de "figuración" (Elías, 1993) me resultó adecuada para articular el estudio del trabajo docente en el colegio pues eran las propias relaciones que los y las docentes recreaban día a día lo que recortaba aquello que se constituía en el objeto de mi investigación.

En este sentido, se me hacía necesaria una perspectiva que contemplara ese tránsito relacional en el que se constituía el trabajo docente y, no sólo esto, sino que me permitiera también dar cuenta de las potencialidades que esas relaciones habilitaban. Que me permitiera entender cómo el trabajo docente por momentos era claramente una cosa con actividades y relaciones específicas, cómo por momentos era claramente otra cosa con otras actividades y relaciones específicas y cómo por momentos dejaba de serlo para convertirse rápidamente en

3 Con comillas voy a resaltar algunos conceptos o categorías presentes en trabajos de otros investigadores, o bien conceptos o categorías elaboradas por mí en base al trabajo analítico llevado adelante en la realización del presente artículo.

una dimensión o lugar de encuentro de otras actividades y relaciones distintas. Sucedió que, por momentos, el trabajo docente se trataba de dar clases y corregir exámenes, por momentos, se trataba de armar un acto escolar para 600 personas coordinando sonido, video y luces y, por momentos, se trataba de situaciones de encuentro para vender dulces, zapatos o cosméticos, o también, para discutir interpretaciones sobre algún hecho social que los medios masivos ponían en boca de todos/as. El trabajo de los y las docentes nunca se constituía como un conjunto de actividades completamente definidas sino que siempre estas actividades se encontraban en proceso de ser definidas. Eran los y las docentes en interacción en el colegio quienes demarcaban los límites y llenaban de contenido esas actividades, ellos/as asumían compromisos, se coordinaban y negociaban esos límites y contenidos. Aquí la noción de "proceso" (Holloway, 2010; Achilli, 2009) me resultó sumamente útil para entender cómo el trabajo docente se constituía en distintas formas y cómo, de alguna manera, era natural realizar un tránsito de una forma a otra o, incluso, en algunas situaciones verlas superpuestas, con tan sólo pasar unas pocas horas en el colegio.

Ambas nociones que resonaban en mi cabeza me alertaban sobre el carácter colectivo que asumía el trabajo de los y las docentes en el colegio y, más específicamente, me indicaban que las relaciones sociales sí importaban para realizar un estudio aunque sea mínimamente riguroso sobre el mismo. Precisaba de una perspectiva que contemplara mi objeto de estudio como una "figuración" y que me permitiera adentrarme en un "proceso" que se desplegaba ante mí y conmigo cada vez que iba al colegio. No alcanzaba con saber qué se dijo si no que por momentos resultaba mucho más importante saber a quién se lo dijo, cómo se lo dijo o en dónde se lo dijo. No alcanzaba con saber qué se había hecho sino que se tornaba imprescindible conocer cómo se lo había hecho, quiénes lo habían hecho o en vínculo con qué se lo había hecho. Precisaba una perspectiva que me posibilitara entender aquellas personas en relación a sus propias relaciones (Viveiros de Castro, 2002:475) y de aquí la necesidad de una "perspectiva relacional". Era inútil intentar comprender el trabajo docente como un hecho aislado y completamente definido, por el contrario, precisaba comprender a las personas en relación. Nada interesante iba a poder decir de lo que era el trabajo docente en el colegio si no podía entender cómo se articulaban entre -y con- los y las docentes aquellas cosas que ellos/as decían y hacían, nada interesante si no lograba entender aquello que existía por y a través de las relaciones que ellos/as entablaban.

Pero para esto precisaba preguntas. Necesitaba preguntas que me guiaran en la búsqueda de eso que se generaba por y a través de esas relaciones cada vez que iba al colegio. En base a algunas lecturas que me resultaron sumamente útiles para precisar esta búsqueda – Quirós (2014); Guber (2013), Viveiros de Castro (2002); Rockwell (1995) y Ezpeleta (1992), entre otras –, comencé a preguntarme por aquello que las personas tenían para decirme acerca de cómo el trabajo efectivamente era en la escuela, de cómo era su organización, de cómo eran sus tiempos y sus espacios, de cómo eran sus actividades. Estas preguntas implicaron una

nueva disposición de mi parte. Implicaron una búsqueda por dar cuenta de qué hablaban los y las docentes, tanto entre ellos como conmigo y tanto dentro como fuera del aula. Implicaron una búsqueda por dar cuenta de aquello que ellos y ellas hacían con eso que hablaban y de aquello que hacían con esas otras muchas actividades que llevaban adelante. Implicaron una búsqueda por entender qué se producía en el colegio entre los y las docentes mientras ellos y ellas estaban allí, haciendo y diciendo cosas. En esta dirección, decidí presentar en estas páginas una primera sistematización de esta búsqueda con el fin de precisar una primera "llave conceptual" que considero interesante para interrogar al trabajo de los y las docentes en el colegio de referencia.

Pero con "llave conceptual" no me refiero a una categoría específica o a una receta metodológica particular, sino más bien a una interconexión de situaciones de campo que me alertaron sobre la importancia del desenvolvimiento de un tipo particular de relaciones en algunos tipos de situaciones concretas. Luego de verme incómodamente interpelado por algunas situaciones de campo y de leer mis registros con distintas búsquedas analíticas, noté que en varias ocasiones el posicionamiento de los directivos frente a decisiones tomadas por los y las docentes en situaciones de conflicto con estudiantes o padres resultaba un "tema controversial"⁴ para los y las docentes. Noté que muchas veces a partir de una lectura de ese posicionamiento ellos/as se referían de una u otra forma a uno u otro colegio o justificaban aquello que hacían o querían hacer en tal o cual institución. Las formas en que se desarrollaba esta relación entre docentes y directivos daba que hablar sobre el trabajo docente en los colegios donde estos/as docentes trabajaban y, más aún, se constituía en una clave de reflexión conceptual para mi investigación (Quirós, 2014:62). Sin embargo, yo no podía comprender esta relación si no era a través de lo que ella generaba entre los y las docentes, de lo que ella sugería como tema de discusión entre ellos/as y los directivos o de lo que ella ponía en la mesa como un problema que, en principio, se me presentaba en forma aislada.

En este sentido es que en el presente trabajo abordaremos un tema que se ha suscitado de diversas formas y con frecuencia en los relatos de los y las docentes del colegio. En distintas situaciones, cuando comparaban el presente colegio con otros o cuando se referían a situaciones problemáticas dentro del mismo, aparecía de diversas formas el tema del *no respeto*⁵ o del *descuido* al docente en el marco de las relaciones que se daban entre docentes,

4 Quirós (2014:56), en base a Latour (2005), señala que el mundo social es eminentemente controversial y que cada universo etnográfico, podemos decir, esta hecho de ciertas controversias, se produce alrededor de ciertas cuestiones, se crea alrededor de aquello que es importante y que se pone en juego para las propias personas en el campo.

5 Con itálicas es la forma en que voy a introducir la palabra de mis interlocutores/as en el campo. La intención es poder diferenciar su palabra de la mía pero, al mismo tiempo, integrarlas en una narración en la que se torna evidente el carácter construido de la misma. Considero que esta construcción no es sustancialmente distinta a aquella otra que cita separadamente fragmentos de entrevistas o que cita ciertos datos cuantitativos como base de su argumentación.

directivos, estudiantes y padres nucleados por el colegio⁶. Aquí nos adentraremos brevemente en estas relaciones con la intención de presentar una llave conceptual que considero relevante para realizar una primera interpretación de este problema y, así, una primera aproximación al proceso de trabajo docente llevado adelante en los colegios confesionales y de gestión privada de la provincia de Córdoba.

En lo que sigue, en la segunda sección, presentaremos una breve caracterización histórica del colegio de referencia; en la tercera sección, presentaremos una serie de situaciones que nos alertarán sobre la importancia del posicionamiento de los directivos ante determinadas decisiones que toman los y las docentes en el colegio vinculadas a las sanciones disciplinarias a estudiantes; en la cuarta sección, nos adentraremos en algunas situaciones que nos permitirán dar cuenta, aunque sea parcialmente, de la forma en que esa relación entre docentes y directivos se desarrolla también en el marco de otro tipo de decisiones tomadas por los y las docentes en el colegio; finalmente, en la quinta sección, presentaremos algunas reflexiones en orden a vincular las distintas situaciones presentadas y daremos lugar a algunas preguntas con ánimos de entablar un debate que motive futuros trabajos.

Antes de continuar, considero preciso realizar una aclaración metodológica referida a la estrategia narrativa que utilicé para reconstruir las situaciones de campo que aparecen en el texto. Primero, es necesario aclarar que estas situaciones fueron reconstruidas en su totalidad por mí a la hora de realizar los registros de campo de cada día, después de visitar el colegio. Segundo, es preciso mencionar que, cuidando detalladamente de no modificar el contenido sustancial y contextual de cada situación, en el presente texto he decidido alterar la reconstrucción de aquellas situaciones con el fin de preservar a mis interlocutores/as. Tales alteraciones implicaron leves cambios en las secuencias temporales y/o espaciales en que fueron apareciendo los elementos que intervinieron en las situaciones reconstruidas y en modificar ciertas características de los personajes que participaron en cada una de ellas.

II. Un colegio de 100 años

En esta sección realizaremos una breve descripción del colegio secundario en el que se llevó a adelante el trabajo de campo y presentaremos sucintamente algunos momentos históricos de su conformación que considero relevantes e interesantes para una caracterización adecuada de las situaciones posteriormente presentadas.

El SP⁷ es un colegio confesional de gestión privada que está ubicado próximo a una de

6 Aquí no pretendo dar cuenta de cada uno de estos grupos de sujetos como grupos homogéneos y definidos, sino más bien continuar con la forma en que tales sujetos eran referidos por los y las docentes mientras conversaban conmigo.

7 Estas son siglas ficticias que voy a usar de ahora en más para referirme al colegio en cuestión.

las arterias principales de la ciudad de Córdoba, en un barrio de la ciudad. Allí funcionan los niveles inicial, primario y secundario de enseñanza que, en letra del proyecto institucional, se desarrollan en base una propuesta educativa que tiene como su primer objetivo general "*formar personas íntegras que, capaces de vivir conforme a los valores evangélicos y al espíritu de Cristo, se comprometan socialmente con su intervención en la transformación de la realidad*"⁸. Así como en este objetivo general, en el resto de ellos existe una marcada impronta religiosa que se combina con la preocupación de lograr *la excelencia académica tanto para los profesores como para los alumnos*. Además, el colegio funciona en vínculo con otros colegios ubicados en otras provincias y otros países que, a su vez, se nuclean en una congregación católica que tiene presencia en diferentes países del mundo. La congregación se presenta a sí misma como constituida por mujeres de diferentes partes del mundo "*comprometidas con el servicio a la niñez, la juventud, la Iglesia y el Evangelio*"⁹.

La congregación se asentó en Argentina en el año 1912 y fundó su primer escuela en la provincia de Buenos Aires en el año 1913. En aquellos años la propuesta educativa se orientó a *la enseñanza de la economía doméstica* y estaba dirigida a mujeres jóvenes y adolescentes. En el año 1924, la congregación estableció un colegio en la provincia de Córdoba. En sus inicios, el colegio se encontraba ubicado en una *casona* reformada en el centro de la ciudad y presentaba una propuesta educativa orientada a las letras clásicas, elementos que sustentaban su imagen como un colegio de prestigio y lo ubicaban al nivel de los colegios más tradicionales de la provincia. En palabra de los y las docentes, en aquellas años el colegio se conformó como un *colegio de señoritas de la época* dirigido especialmente a *familias de apellido*.

A comienzos de los años '70, el colegio *se mudó* a un barrio de la ciudad de Córdoba que, si bien era próximo al centro, con el paso del tiempo le implicó grandes cambios relacionados principalmente a su población estudiantil. Lili, una preceptora del colegio pronta a jubilarse y que ha cursado allí sus estudios secundarios, me contó que la mudanza del colegio se vivió como un gran evento en el barrio. *La escuela era muy pomposa* para el barrio, con *un edificio muy moderno* a estrenar y donde *a las chicas las traían los choferes*. Ella, esperando cierto asombro de mi parte, me mencionó uno a uno distintos apellidos de las estudiantes que asistían al colegio y agregó *todas eran hijas de, hijas de diputados, de políticos y de gente de mucho dinero*. En su relato *el apellido* sintetizaba cierta posición social, económica y política de las familias que enviaban a sus hijas al colegio y *el tema de los apellidos* aparecía como aquello que resultaba disonante respecto a los otros colegios en el barrio, quizás como un reflejo de lo que se hablaba en aquellos años sobre el SP en el barrio.

Lili, aclarándome cómo es que había ingresado como estudiante, me comentó que existían *ofrecimientos de becas para los colegios de la zona, para los mejores alumnos*, con la intención de *realizar una inserción del barrio en la escuela*. Cuando le ofrecieron la beca, ella

8 Esto lleva comillas por que es una cita textual del proyecto institucional del colegio SP.

9 Fragmento extraído textualmente del documento de presentación de la congregación.

me comentó que su padre, que era empleado estatal, le preguntó *¿usted está segura?* y que ella, con cierto orgullo, le dijo *yo quiero ir a ese colegio*. Con esta pregunta el padre le advertía sobre las posibilidades de que a ella la excluyan dentro del colegio, preocupación ligada probablemente al *tema de los apellidos*. Sin embargo, esta preocupación sacaba a la luz apenas el inicio de una *transformación* del colegio que se dejaría ver con más plenitud con el paso del tiempo. Ana, una profesora del SP que cursó sus estudios secundarios allí, me comentó que cuando retornó como docente al colegio a inicios del 2002 ella lo notó distinto, *ya se veían los cambios* me dijo. *Era un colegio de señoritas, en pleno centro y con un perfil, a lo mejor, sociocultural más alto y acá se transforma de verdad en un colegio más del barrio, la zona lo empieza a transformar*. El relato de Ana sobre este momento, posicionado 30 años después al momento relatado por Lili, volvía a tomar el tema del perfil sociocultural de las estudiantes como eje de la *transformación* del colegio luego de su *mudanza*.

Este no fue el único factor de cambio, ni fueron los únicos cambios que se vivieron en el colegio luego de su mudanza. Ya desde comienzos de los años '70 en el nivel medio se impartían dos tipos de bachilleratos en forma paralela, *el humanista* y *el letras*. *El humanista* era el más antiguo, tenía un examen de ingreso que se rendía dos años antes de la finalización del nivel primario y tenía una duración de 7 años con una fuerte carga horaria en letras clásicas como el latín y el griego. *El letras* era un bachillerato que se impartía también en otros colegios de la ciudad y que tenía *una currícula común digamos*. *Al letras* se ingresaba una vez finalizado el nivel primario y tenía una duración de 5 años con una especial carga horaria en idiomas como el francés y el inglés y en materias orientadas al análisis literario, como literatura, historia del arte e historia de la cultura. Ambos bachilleratos se vieron afectados enormemente por las transformaciones implicadas por las políticas educativas de los años '90.

Ana me comentó que *el letras* y *el humanista* empezaron a desaparecer. Ella me dijo que en *el año de la transformación, en el '97, el humanista tuvo que adquirir un formato nuevo*. *El colegio transformó al humanista a una orientación en humanidades: le puso latín a todos los años del CB, el griego casi que se suspende y dejó una sola orientación que seguía hasta sexto año con latín*. La última promoción del humanista se egresó en el 2001 y, *después de eso, ya empezaron con este formato nuevo que dejaba la reforma educativa del '97 que hablaba de especialidades*. La Ley Federal de Educación (LFE) sancionada en 1993, y adecuada en Córdoba en 1995, en su artículo n°16 establecía como objetivo *"profundizar el conocimiento teórico en un conjunto de saberes agrupados según las orientaciones siguientes: humanística, social, científica y técnica"*. Para el año 1997, el colegio tuvo que adaptar su planes de estudios a aquellos aprobados por el decreto provincial 149/97.

Para el año 2002 el colegio había reemplazado completamente *al humanista* y *al letras* por un bachillerato que presentaba tres especialidades electivas a partir de 4° año, *aparece naturales, artes y sociales*, entre las cuáles sólo la última *mantenía un formato cercano* al que había ofrecido tiempo atrás el humanista. Ahora bien, ¿qué implicaba la transformación de *el*

humanista en una especialidad en ciencias sociales? ¿qué implicaba *la desaparición* del humanista?

En este punto puede ser interesante pensar lo que las letras clásicas implicaban para el colegio. Como mencionamos, la fuerte carga horaria en letras clásicas ubicó al colegio desde sus inicios al nivel de las propuestas educativas de los colegios más tradicionales de la ciudad que también tenían una marcada orientación en las letras clásicas. Tal era el caso que, durante mis visitas al colegio, en distintas ocasiones escuché comentarios que señalaban cómo en aquella época *las familias repartían a sus chicos* entre los colegios de la ciudad: al estilo de una obviedad para cierto sector social de la época, algunas docentes me comentaban *los hombres iban al M¹⁰ y las mujeres al SP*. El humanista, como uno de los rasgos que se mantuvieron en el colegio desde sus inicios, condensaba parte de aquel prestigio que el colegio tuviera cuando aún tenía su edificio en el centro, es decir, condensaba parte de un prestigio que se mantuvo aún después de su mudanza. La *desaparición* de *el humanista* podía interpretarse en este sentido como un paso más, y quizás de gran peso significativo, en dirección ya una completa *inserción del barrio en la escuela*.

Hasta aquí con la descripción histórica del colegio. Sin duda que restan por describir algunas transformaciones significativas por las que atravesó el SP desde su mudanza al barrio, como aquella relacionada a la incorporación de hombres en su población estudiantil a partir del año 1994, pero aquí no pretendemos hacer una descripción exhaustiva de estas transformaciones. Más bien, aquí nos propusimos presentar ciertos momentos relevantes de la historia del colegio para pensar y entender las situaciones que describiremos a continuación, relacionadas a las formas en que los y las docentes llevan adelante su trabajo en el colegio SP.

III. Un módulo en la sala de profesores: un equilibrio delicado

Un día de invierno, mientras estaba sentado y calentito en la sala de profesores, anotaba en mi cuaderno algunas cosas que había visto y sentido en el colegio desde que había llegado ese mismo día bien temprano por la mañana. Por lo general, aprovechaba los momentos en que quedaba libre en el colegio para anotar algunas frases rápidas que, para mí, no se me tenían que escapar de la mente. Quizás, después de haber estado yendo con gran frecuencia al colegio por tres o cuatro meses, los y las docentes que me veían en esos momentos ya estaban acostumbrados a hacerlo o, al menos, esa era mi impresión dada la naturalidad en que en esos momentos ellos/as me invitaban con algún diálogo o se ponían a corregir a mi lado.

Hacía unos minutos que había sonado el timbre que indicaba el fin del recreo y la sala de profesores volvía a tornarse un lugar más calmado. Allí quedaron quienes tenían hora libre y

10 M es una sigla ficticia que usé para referirme a un colegio de alto prestigio de la ciudad que hasta el día de hoy tiene una marcada orientación en letras clásicas y se encuentra en el centro de la ciudad.

debían quedarse por tener que dar clases en alguna hora próxima. Noté que Caro, una profesora de primer año que se había quedado sentada al lado mío, estaba algo seria y con cara de cansancio. Siempre que la había visto ella tenía una expresión relajada y, si bien ella definitivamente no era de las personas que más hablaban en el barullo que era la sala de profesores en el recreo, cuando lo hacía, se expresaba con mucha tranquilidad.

Ella preocupada se dirigió a Paco, el profesor de química, y le preguntó por Salcedo, un estudiante de primer año A, pero Paco le dijo que él *no tenía ese primero*. Caro comentó que el estudiante era nuevo y que cuando ingresó al colegio, a mediados del *primer trimestre*¹¹, ella le había dicho que le iba a tomar un examen con los contenidos vistos hasta el momento de su ingreso, *viste el tiempo con el que se lo dije* nos dijo y Paco y yo asentimos. Ella, como algo exaltada, nos comentó que ese día había sido el día del examen. Caro nos contó que le pidió a Salcedo que se acerque a un banco de adelante para tomarle el examen y que, cuando Salcedo llegó a la mesa, ella le pidió que trajera *dos hojitas*. Haciendo un esfuerzo por levantar la voz y con una expresión seria en su cara, ella dijo *iiufaaa!! Ahora tengo que volver hasta allá para buscar las hojas*, como imitando lo que el estudiante le había respondido. Inmediatamente Paco hizo una expresión de sorpresa que indicaba su opinión sobre el tema: hubo un *pésimo*¹² comportamiento del estudiante. Caro nos dijo que todo el curso se quedó callado *como esperando a ver qué pasaba* y agregó *cuando yo era chica si llegaba responder así a una maestra ... quizás lo pensaba, pero decirlo ...*¹³. Finalmente, y con un tono más relajado, nos comentó que ya había contado en la secretaría sobre la situación y que le iban a poner amonestaciones al estudiante.

No era la primera vez que escuchaba a profesores/as referirse con nombre y apellido a ciertos estudiantes problemáticos pero lo que sí me llamaba la atención aquí fue cómo ella cerró su relato haciendo referencia a la secretaría y su tono de relajación al referirse a la misma. De alguna forma, a ella se la notó tranquila al saber que la decisión de la secretaría a pedido suyo había sido ponerle amonestaciones al estudiante. Durante los meses en los que estuve yendo al colegio había ido notando en forma progresiva que la secretaría no ocupaba un lugar marginal en el funcionamiento cotidiano del mismo sino que, por el contrario, las dos personas que estaban en la secretaría eran quienes llevaban registro de las asistencia diaria de los y las docentes, eran quienes se encargaban de la comunicación de las circulares internas que solían indicar las obligaciones y compromisos oficiales a los que ellos/as debían responder y eran quienes mediaban, en algunas situaciones tensas, en la comunicación entre ellos/as y la dirección. Además, la secretaría era el único espacio físico que estaba conectado mediante una

11 El cronograma escolar se compone de tres trimestres, el primero comienza con el primer día de clases y el tercero finaliza con el último día de clases.

12 Si bien Paco no lo dijo verbalmente, sí lo expresó claramente con su gesto y con otros comentarios con los que intentaba ubicarse en una posición muy comprensiva con Caro.

13 Los puntos suspensivos indican una suspensión de la frase hecha por la propia persona, que la realiza como trayendo un supuesto que todos entenderíamos.

puerta a la dirección y, no sólo esto, sino que una de las dos personas que trabajaba allí era Sole, una *ex-alumna* del colegio que llevaba trabajando allí cerca de treinta años. Supuse que Caro le daba algún peso significativo a la decisión que la secretaría había tomado a pedido suyo y que en ese acuerdo de ponerle una sanción al estudiante ella encontraba algún tipo de contención frente a la situación que había vivido, contención que se expresaba en su tono de relajación al referirse a la misma. Unos minutos después me enteré que eso no necesariamente podía ser así, que en situaciones como estas la decisión de los directivos, o de la secretaría en este caso, podía no ser la misma que la del docente.

Luego de unos minutos, en los que Caro repitió su relato para otros docentes que estaban allí y que coincidían con la expresión de Paco, Sole entró a la sala por la puerta que daba a la secretaría. Por lo general, con su mirada y su tono de voz, ella buscaba llamar la atención de sus interlocutores para luego continuar con un relato muchas veces en tono cómico y acompañado de actuaciones. Apenas cruzó la puerta, con cierto tono entre serio y cómico, ella dijo *vos te quejas ... pero si hubieran sido mis hijos te hubieran dicho: ahh ¿necesito hojas? Buscamelas* y luego agregó que *por lo menos* a estos chicos *se les ocurría* que podían ser ellos los que tengan que ir a buscar las hojas. Yo noté que Caro asintió pero que no le dijo nada más. Me llamó fuertemente la atención el comentario de Sole pues, dada la sensibilidad con la que Caro contaba la situación, no me parecía adecuado que Sole quisiera relajar y minimizar esa sensación de angustia y enojo que Caro sentía por la *pésima* respuesta del estudiante. Si, para Sole, Caro había recibido una respuesta que no merecía que una se quejara, me preguntaba por qué la misma Sole había decidido desde la secretaría ponerle amonestaciones al estudiante. Esto se me presentó como una primera inquietud que apuntaba a la posibilidad de que la decisión tomada por Caro y por Sole podía no ser la misma y, en este sentido, una primera inquietud que me sugería que algo se estaba jugando entre ellas en esas decisiones. En el medio módulo siguiente una profesora que no había presenciado la situación me dio una pista.

Apenas sonó el timbre que indicaba el medio módulo, los y las docentes que estaban en la sala se fueron a dar clases y, unos minutos después, otros/as comenzaron a llegar, aquellos/as que quedaban libres por esa hora que acababa de comenzar. La que primero llegó fue Soña, una profesora de matemática que trabajaba en otros colegios confesionales y de gestión privada de la ciudad. Ella se sentó en frente mío y puso unas hojas sobre la mesa para ponerse a corregir. De pronto me hizo un comentario con el que me dio a entender que trabajaba en otro colegio y yo, al cabo de un pequeño intercambio, le pregunté si aquel colegio le gustaba. Ella me comentó que le parecía bueno por que era más chico, *pero siento que no me respetan* me dijo. Ella me comentó que se hubiera ido de ese colegio si no fuera por que es el único donde tenía *horas titulares* y, a modo de aportar otros argumentos, agregó *el grupo humano es distinto y también los chicos son muy distintos a los de este colegio*.

Esta referencia al grupo de estudiantes del SP ya la había escuchado en boca de otros/as

profesores/as. Desde la primera vez que ingresé al colegio y sobre todo las veces que asistí a alguna clase, fueron recurrentes los comentarios con que los y las docentes me indicaban lo bien que se podía trabajar con los estudiantes del colegio y lo bien en cómo se llevaban entre ellos/as. En relación a los estudiantes, me decían cosas como *¿vas a ir a otros colegios? Por que esto es una isla*, o también me decían *los chicos acá tienen un buen nivel, por eso me animo a darles cosas*. Y, en relación a los docentes, me decían cosas como *la situación de esta escuela es una situación privilegiada ... todos nos llevamos bien*. Sin embargo esta vez, en el comentario de Soña, el tema aparecía ligado expresamente al *no respeto* que ella sentía en el otro colegio.

Ella me contó sobre dos situaciones en las que sintió que no la respetaban. En un primer momento, me comentó de una vez que le hizo firmar a un estudiante para que le pongan amonestaciones y que después se las sacaron. *El alumno me decía: ¿dónde le pongo el autógrafo profe? Me sobraba ... y encima después se las sacaron ... ¿con qué cara entro yo después a ese curso?* En nuestra conversación ella me dio a entender que la directora no la apoyaba en ciertas decisiones y que por cosas como esas ella se sentía *descuidada*. Luego, en un segundo momento, como queriendo afirmar lo que me estaba comentando, me contó sobre una vez que encontró a dos estudiantes copiándose en un examen. A ella le llamó la atención que estuvieran pasándose la goma cuando una de ellas ya tenía una goma sobre su banco, entonces las descubrió y las llevó ante la directora para que les pongan alguna sanción. *La directora dijo: bueno, están aprendiendo ... y no les pusieron ninguna sanción. Te desautorizan frente a los estudiantes* concluyó Soña algo indignada y ambas situaciones quedaron relatadas como aquello que mostraban y a la vez producían ese *no respeto* al que ella había hecho referencia desde el inicio de nuestra charla.

Las situaciones relatadas por Caro y Soña dejaron expuesta la importancia del posicionamiento de los directivos frente a las decisiones de los y las docentes, sobre todo en lo que hacía a las sanciones disciplinares a los estudiantes. Y no sólo esto, si no que también revelaban aquello que se jugaba en esa relación entre docentes y directivos. Al menos para las docentes con las que charlé, eso era: el "respeto", la "autoridad" o, incluso, el "cuidado" de la institución para con ellas. Y no era cualquier respeto, autoridad o cuidado, si no especialmente aquel que aparecía en la relación personal entre docentes y estudiantes, aquel que desde los inicios de la larga tradición escolar argentina se había tornado en uno de los rasgos principales del sistema escolar y que Caro trajo a colación al decir *cuando yo era chica si llegaba responder así a una maestra ... quizás lo pensaba, pero decirlo*

En lo que sigue volveremos sobre esta relación. Veremos que el posicionamiento de docentes y directivos frente a determinados problemas es una posible fuente de conflicto que puede expresarse en referencia a distintas decisiones o actividades que llevan adelante los y las docentes en el colegio. Luego, intentaremos precisar algunos vínculos entre las situaciones relatadas en este trabajo.

IV. En la trama de la relación entre docentes y directivos

Unos días después volví al colegio con la idea de hacer una entrevista a una de las docentes y, si bien no pude realizar la entrevista que tenía en mente, casualmente me encontré con Pau. Ella era una profesora de antropología que llevaba diez años trabajando en el colegio y con quien sentía que había hecho mucha confianza desde que había comenzado a ir al colegio a principios de año.

Hacía unos momentos había sonado el timbre que marcaba el recreo y en la sala de profesores se escuchaba el habitual barullo de, al menos, unas 20 personas conversando al mismo tiempo. Yo charlaba con un profesor, ambos sentados en una de las esquinas de la mesa central de la sala, y en eso entró Pau quien se sentó entre nosotros dos. Después de intercambiar algunas palabras, ella me dijo que había estado pensando en mí por que habían circulado entre los y las docentes algunas preguntas para la realización del próximo taller docente. Eran dos preguntas, una referida a la opinión respecto al taller anterior y otra referida al *rol docente* para la realización del taller siguiente. Pau me dijo que le resultaba interesante la pregunta sobre el *rol docente* para trabajar *sobre dos temas que no se hablaban mucho*.

Nos dijo que *el primero* estaba relacionado con las *horas extra* que hacían los docentes hombres por los viajes que realizaban por el tema de *los cupos*. Ella nos contó que como había *pocos hombres* en el plantel docente y como había que respetar cierta composición de género entre los y las docentes acompañantes en los viajes escolares en función de la composición de género de los y las estudiantes que viajaban, los docentes hombres viajaban *todo el tiempo* y no se les pagaba por las *horas extra* que implicaban tales viajes. Sin embargo, ella le atribuyó parte de la responsabilidad a los docentes, nos dijo que a los profesores les *faltaba dar un paso*, que ellos decían que sí ante los pedidos de los directivos para viajar pero no pedían por el pago de las horas extra correspondientes. Luego, nos dijo que *el segundo tema* estaba relacionado *al posicionamiento de los directivos en los conflictos de profesores ... conflicto ya sea de profesores con alumnos o con padres* pero nuestra conversación se vio interrumpida por el timbre que marcaba el fin del recreo.

Me llamó la atención los *temas* que Pau tenía en mente y sobre todo el para qué los tenía en mente. Primero, me llamó la atención que ella como docente mujer tuviera tan presente una problemática que afectaba casi exclusivamente a los docentes hombres. Imaginé que su preocupación sobre esto no pudo salir más que de las charlas con los propios docentes, cosa que indicaba que el *tema* era un tema sensible y estaba presente, al menos, entre algunos/as docentes del colegio. Segundo, me intrigó cómo es que Pau pensaba trabajar esos temas en el próximo taller docente pues, en una primera instancia, me parecían temas un tanto ríspidos para trabajar en un taller cara a cara entre docentes y directivos. Sin embargo, y más allá de este parecer, su predisposición me dejaba claro que esos temas eran temas de potenciales conflictos y que ella entendía que eran necesarios trabajarlos en una instancia colectiva en la

que participaran los directivos y la mayor cantidad de docentes posible¹⁴.

Al rato, luego de haber dado unas vueltas por el colegio, me encontré con Sandra, una profesora de lengua con quien habíamos hablado en alguna ocasión sobre el material de estudio utilizado en las clases. Ella estaba un tanto indignada por una situación que había sucedido unos días atrás. Mientras caminábamos hacia la cantina, ella me comentó que, hacía unos meses, con unas compañeras habían armado y diseñado un libro con todos los materiales necesarios para dar en sus clases. Me contó que ellas lograron hacer imprimir el libro y que lo vendían a \$130, casi al costo de impresión. Ella me dijo que un padre había escrito al colegio una semana atrás diciendo que no podía pagar lo que salía el libro y que ellas *estaban lucrando con la educación*. Antes de que yo pueda decir algo, Sandra me dijo que ese padre tenía una imprenta y que estaba enojado por que no le habían llevado a imprimir los libros a su imprenta. Mientras caminábamos de vuelta a la sala de profesores, con un tono mostrando cierta incredulidad, ella me contó que la directora les pidió si no podían sacarle fotocopia al libro y vender las fotocopias como una forma de *donar* lo que habían hecho al colegio. En este punto, ella no pareció inquietarse al mencionar la palabra *donar* pero sí, más bien, por el hecho de que el padre había dicho ellas *estaban lucrando con la educación*. Ella me dijo que habían estimado el valor del libro incluidas todas las horas puestas por ellas en el trabajo de edición y diseño del mismo, *como si lo hubiera hecho un diseñador*. Me contó que *ese trabajo sí valía* y que la estimación les había dado que el libro debería haber costado alrededor de \$250 y que ellas lo vendían a \$130.

Sandra con sus palabras me estaba argumentando por qué ella no estaba *lucrando con la educación* si no que todo lo contrario pero yo, sin embargo, me preguntaba por qué ella había detectado eso como aquello que la interpelaba y por lo tanto lo que hacía necesaria una pronta argumentación. Su tono de incredulidad al referirse a lo dicho por la directora me indicaba una gran parte de la respuesta que buscaba. Aquello que la directora les había propuesto implicaba un posicionamiento en favor del padre y eso, a su vez, le otorgaba cierto peso institucional a lo que el padre había dicho. Ese posicionamiento de la directora era lo que impulsaba, aunque sea en forma de un posible rumor, la afirmación realizada por el padre y, a su vez, la necesidad de las docentes de producir un argumento serio en su contra.

Hacia el final del día me encontré una vez más con Pau y le comenté sobre la situación de Sandra. Ella ya sabía lo que había sucedido pero para comentarlo resaltó otra frase del relato de Sandra, distinta a aquella en la que esta última se había detenido. Pau, como quien propone una clave interpretativa, vinculó la propuesta de *donar* el trabajo realizado sobre el libro que les había hecho la directora con el hecho de que muchas veces ese *donar* implicaba para los directivos posicionarse en contra de los y las docentes en situaciones de conflicto. Y no sólo

14 El taller docente se iba a llevar adelante con suspensión de actividades un día de semana. Eso implicaba que todos los y las docentes debían asistir al taller ese día en lugar de dar clases. En el taller que se había hecho con anterioridad se había tomado asistencia y, en los días posteriores, noté que a los que no habían asistido les hacían compensar la falta con pequeñas tareas asignadas por la vicedirectora.

esto, sino que también lo vinculó con el no pago de las *horas extra* del que habíamos hablado horas atrás. Ahora, en base a un hecho concreto, ella me estaba proponiendo nuevamente los mismos *temas* que ya me había mencionado como interesantes para trabajar en el próximo taller. Y ahora yo los tomaba como “temas de controversia”¹⁵, es decir, como temas propios de los que los y las docentes hablaban o querían hablar, como temas que estaban presentes en el colegio y que participaban cotidianamente en el trabajo que ellos/as llevaban adelante.

Para ampliar sobre el vínculo entre ese *donar* y el no pago de las *horas extra* y quizás con intención de otorgarle algún otro contenido a ese posicionarse en contra de los y las docentes, ella me comentó que había una profesora que tenía a su esposo trabajando como chofer de colectivos y que él le solía decir que debían hacer a un lado *el tema de la religión* y cobrar por todas las horas trabajadas. Pau me dijo que también había un docente que tenía un pariente afiliado a Luz y Fuerza¹⁶ y que *eran otros los planteos* que ese docente traía. Ella me dio a entender que la disposición de los profesores del colegio frente a ciertos asuntos laborales eran muy distintos a los de estas personas que venían *de gremios más tradicionales*. Ella usó esta caracterización de los gremios para indicar que quienes participaban en ellos eran personas que estaban más habituadas a ese reclamo por las horas trabajadas y, por eso, también para visibilizar y marcar esa gran diferencia que había con los y las docentes del colegio. En su relato ella me mostraba cómo ese *donar* vinculado al *tema de la religión* iba en contra de los y las docentes en términos de sus posibles reclamos por el cobro de todas las horas trabajadas.

Finalmente, para cerrar su comentario y terminar de hacer explícito lo que me estaba queriendo decir, me comentó *hay dos lógicas ... una lógica religiosa y otra ... una lógica más del trabajo* y con esto ella me estaba ofreciendo una interpretación de la trama de relaciones entre docentes y directivos en el colegio. Ella me estaba diciendo que, por un lado, había algo así como una *lógica religiosa* que estaba vinculada con el *donar* y el trabajar *horas extra* sin cobrarlas y que también, por otro lado, había algo así como una *lógica más del trabajo* que estaba relacionada al reclamo por cobrar todas las horas trabajadas. Además, y con mayor incidencia para la inquietud que guía este trabajo, ella me estaba diciendo que las disposiciones de una y otra lógica eran por lo general contradictorias y que, por lo tanto, para ella podían explicar aunque sea en parte la discrepancia en el posicionamiento de docentes y directivos ante determinadas circunstancias conflictivas.

V. Conclusiones preliminares

Luego de la introducción, aquí hemos presentado: en la segunda sección, una breve

15 Y aquí retomamos el sentido que le dimos a este término en la nota 3.

16 Luz y Fuerza es el sindicato de los empleados estatales de la energía que en Córdoba conservan, en algunos contextos, una imagen ligada a su destacada participación en el Cordobazo en 1969.

caracterización histórica del colegio SP; en la tercera sección, una serie de situaciones que nos alertaron sobre la importancia del posicionamiento de los directivos ante determinadas decisiones que toman los y las docentes en el colegio vinculadas a las sanciones disciplinarias a estudiantes; en la cuarta sección, algunas situaciones que nos permitieron dar cuenta, aunque sea parcialmente, de la forma en que esa relación entre docentes y directivos se desarrolla también en el marco de otro tipo de decisiones tomadas por los y las docentes en el colegio. Finalmente, en esta quinta sección, presentaremos algunas reflexiones en orden a vincular las distintas situaciones presentadas y daremos lugar a algunas preguntas con ánimos de entablar un debate que motive futuros trabajos.

Más allá de los elementos específicos que intervienen en la interpretación realizada por Pau, de una u otra forma ella me estaba diciendo que en distintas circunstancias existía efectivamente una discrepancia en el posicionamiento entre docentes y directivos y que eso se presentaba como una preocupación siempre latente para los y las docentes en el desarrollo de su trabajo en el colegio¹⁷. Y aún podemos ir más lejos, podemos preguntarnos, una vez más, de qué se trataba tal preocupación para Sandra o para Pau, qué era lo que se jugaba para ellas, aunque sea implícitamente, en esos posicionamientos. Aquí, una vez más, podemos decir que eso era: el "respeto" y la "autoridad" de las docentes frente a padres y estudiantes e, incluso, el "cuidado" que para con ellas tenía la institución. Por un lado, Sandra se defendía de una acusación que la dejaba como alguien que se aprovechaba del sistema educativo para lucrar en lugar de como una docente respetable. Y, por otro lado, Pau buscaba una interpretación que pudiera explicar, entre otras cosas, cómo ese *donar* propio de una *lógica religiosa* podía explicar situaciones como las de Sandra, en la que los directivos se posicionaban en contra de las decisiones de los y las docentes y, por lo tanto, validaban de una u otra forma interpretaciones realizadas por otros actores que tendían a *no respetar*, a *desautorizar* o a *descuidar* a los y las docentes de la institución.

Este "respeto", "autoridad" o "cuidado" era el mismo que se jugaba en el caso de las diferencias entre docentes y directivos en torno a las sanciones disciplinarias a estudiantes y, en este sentido, me parece interesante la pregunta por aquello que suscita en los y las docentes tal preocupación. En orden a ofrecer una primera hipótesis sobre el tema, considero importante traer a colación el vínculo que puede existir con el proceso histórico que viene viviendo el colegio después de su mudanza. Como dijimos, tal mudanza implicó de diversas formas y en distintos niveles, *la inserción del barrio en la escuela*. La pregunta es: ¿cómo se vive esa *inserción* dentro del colegio? Y aquí debemos traer a colación al menos dos procesos que se entrelazan decisivamente en el desarrollo de esta *inserción*: por un lado, el proceso propio de la institución, que pasa de ser un *colegio de señoritas de la época* dirigido especialmente a *familias de apellido* a *transformarse de verdad en un colegio más del barrio*, y, por otro lado, el

17 Tanto es así que Pau, como profesora con diez años de antigüedad en el colegio, daba lugar a una interpretación que involucraba *lógicas* que parecía no eran efímeras sino que, por el contrario, estaban presentes en el colegio como disposiciones estables a actuar de una u otra forma.

proceso por el que pasaron todas las escuelas argentinas durante las reformas educativas de los años '90, en el que el cambio de planes de estudio era un reflejo de la aplicación de políticas educativas neoliberales que tendían a ubicar socialmente al docente como el responsable de la falla del sistema educativo, a la vez que lo desfinanciaban y lo desarticulaban de su modo histórico de funcionamiento – Achilli (2009), Milstein (2009), Batallán (2007). Si bien aquí no pretendo explayarme mucho más sobre el desarrollo de esta hipótesis, sí me interesa dejarla a modo de pregunta.

Ahora bien, hasta aquí hemos expuesto cómo emerge el posicionamiento de los directivos frente a las decisiones de los y las docentes como una llave conceptual interesante para interrogar al trabajo de los y las docentes llevado adelante en el colegio. Sin embargo, otra pregunta que quisiera dejar presentada aquí es aquella vinculada a cómo se relaciona esto con el estudio del proceso de trabajo docente y, para la cual, puedo ofrecer a modo de respuesta apenas algunas sugerencias metodológicas en trono al abordaje analítico de este proceso.

Considero que los debates que desde la década del '60 hacen referencia a los procesos de trabajo en el sector educativo encierran algunos problemas vinculados a las preguntas metodológicas desde las cuales lo abordan. Por lo general, tienden a ubicar su mirada en las posibles transformaciones del proceso de trabajo docente en búsqueda de cómo éstas implican algún tipo de pérdida de control de los trabajadores sobre su propio trabajo – Donaire (2012), Contreras Domingo (1997), Appel (1994), Braverman (1984), Derber (1982). Por el contrario, son escasos los estudios sobre estos procesos de trabajo que den cuenta no sólo de los mecanismos de subordinación del trabajo implicados sino también de las formas en que se construye sociabilidad en el marco propio que habilitan las relaciones laborales. En este sentido, sin dejar de lado el componente estructural como elemento que interviene en la configuración de estas relaciones laborales, considero que las prácticas laborales de los y las docentes precisan ser introducidas en la trama social que les da sentido para los/as propios/as trabajadores/as, a la vez, que crea los mundos sociales en que esas prácticas efectivamente son vividas. En esta dirección, considero preciso el abordaje analítico de tales prácticas en su carácter inherentemente relacional, como prácticas colectivas por medio de las cuales un grupo de asalariados se relacionan con sus semejantes, con sus empleadores y con los receptores directos e indirectos de su trabajo. Es decir, considero imprescindible un abordaje del proceso de trabajo docente en base a una problematización del trabajo como un “hacer” que produce, reproduce, irrumpe y dinamiza relaciones sociales específicas.

En esta dirección es que considero que las preguntas de las que partimos, vinculadas a aquello que los y las docentes tienen para decirnos sobre cómo el trabajo es en el colegio, sobre cómo es su organización, sobre cómo son sus tiempos y sus espacios y sobre cómo son sus actividades, se tornan sumamente relevantes para interrogar al proceso de trabajo docente en perspectiva relacional, pues éstas son preguntas dirigidas precisamente a aquello que el trabajo hace, aquello que produce y dinamiza en el marco de relaciones laborales concretas. En

este sentido, es que el posicionamiento de los directivos ante las decisiones de los y las docentes en el colegio me resultó sumamente interesante como una llave conceptual para interrogar al trabajo de los y las docentes en el colegio. Esta nos permitió adentrarnos en la trama de las relaciones laborales existentes en torno al colegio y, en base a ello, decir algo sobre cómo el proceso de trabajo docente es en la realidad cotidiana de los y las docentes de un colegio confesional de gestión privada de la provincia de Córdoba.

VI. Bibliografía de referencia

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

Appel, M. (1994). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.

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

Braverman, H. (1984 [1974]). *Trabajo y capital monopolista*. Mexico: Editorial Nuestro tiempo.

Contreras Domingo, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

Derber, C. (1982). *Professionals as workers: mental labor in advanced capitalism*. Boston: G. K. Hal and Co.

Donaire, R. (2012). *Los docentes en el siglo XXI. ¿Empobrecidos o proletarizados?*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Elias, N (1993). *El proceso de la civilización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ezpeleta, J. (1992). "El trabajo docente y sus condiciones invisibles". *Nueva Antropología*, Vol XII, N° 42: 27-42.

Guber, R. (2013). *La articulación etnográfica*. Buenos Aires: Biblos.

Milstein, D. (2009). *La nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Petrelli, L. (2013). *Sobre el trabajo docente. Sujetos, instituciones y experiencia*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.

Quirós, J. (2014). Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. *Publicar*, N° XVII, año XII, pp. 47-65.

Quirós, J. (2006). *Cruzando la Sarmiento: una etnografía sobre piqueteros en la trama social del sur del gran Buenos Aires*. 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: FCE.

Viveiros de Castro, E. (2002). *A inconstancia da Alma Selvagem*. Sao Pablo: Cosac & Naify.