

**Universidad Nacional de Río Negro**  
**Escuela de Humanidades y Estudios Sociales**  
**Licenciatura en Ciencias Antropológicas**  
**con Orientación Sociocultural**

**Tesina de Licenciatura**

**Un “eslabón perdido” en la escuela:  
representaciones docentes en tiempos de inclusión.**

**Estudiante: Liliana M. Kalko. Leg.: UNRN-2416**

**Directora: Dra. Alma Tozzini. Co-Directora: Dra. Soledad Pérez**

**Bariloche, octubre de 2019**

## Índice de contenidos

Agradecimientos.....	3
Introducción .....	4
El edificio y mi primer entrada.....	7
Metodología: tensiones y decisiones en una etnografía en la escuela .....	9
La escuela / las escuelas.....	16
Referentes teóricos .....	18
De la cartografía de este trabajo.....	23
Capítulo I: Representaciones y modos de vehiculizar sentidos en la escuela.....	25
El acercamiento a la escuela .....	25
¿Qué transmite la escuela con sus rutinas y cómo construye a sus estudiantes? 30	
<i>Operar con “valores”: el Proyecto de Convivencia</i> .....	31
<i>La delimitación escuela/familias</i> .....	36
Entre lo que se dice y lo que se hace: las representaciones sociales.....	46
Capítulo II: ¿Qué hacen lxs docentes cuando hablan? .....	48
Un “eslabón perdido” en el aula .....	49
Sistemas de clasificaciones y nuevas normativas .....	52
Re-pensar la diferencia: la escuela y sus otrxs... internos.....	61
Premios, castigos y ¿nuevas sensibilidades?.....	65
Capítulo III: “Pasajes” y transiciones: viejas y nuevas miradas sobre los modos de habitar la escuela.....	70
Ritos de pasaje.....	72
Diagnósticos y representaciones en cuestión .....	75
Dispositivos transicionales: ¿otro modo de operar un “otro” pasaje? .....	81
¿Se reconfigura la máquina estetizante? .....	87
Reflexiones finales.....	92
Bibliografía.....	96

## **Agradecimientos**

Sería una tarea ciclópea mencionar aquí a todas las personas que de un modo u otro han aportado al proceso de investigación y a la escritura de este trabajo. Quiero mencionar especialmente a mis hijas, Virna y Chiara, que han tenido una paciencia de fierro y me enseñan a cada momento tanto de la vida. A mi madre, María Elena y a mi padre, Valentín, por sus legados inconmensurables. A Cecilia Fourés y a Paula Colonna, por sus aportes en lo político-intelectual pero sobre todo por la amorosidad con la que lo hicieron. A Silvina y Pablo, por acompañarme siempre. A mis directoras, por el acompañamiento en este largo y sinuoso recorrido. A la escuela, que me abrió sus puertas para llevar a cabo esta investigación.

## Introducción

Como docente de nivel medio y habiendo trabajado con maestrxs<sup>1</sup> del nivel primario, ha sido siempre una inquietud el cómo llevar adelante las prácticas pedagógicas –que, como lo recuperan algunos autores (Finocchio, 2013; Terigi, 2006), portan históricamente una propuesta desde su formato original de homogeneización- en medio de la heterogeneidad que se nos presenta en el aula. Así, si bien es común hoy reconocer que las prácticas escolares han pasado por numerosas transformaciones a lo largo de la historia, sigue operando una pretensión de considerar a lxs estudiantes como sujetxs que deberían ser capaces de adquirir de manera homogénea cierto cuerpo de conocimientos valorados socialmente<sup>2</sup>.

La escuela primaria, pública, en la que llevé adelante mi trabajo de campo para la presente investigación se encuentra en un barrio de clase media de la ciudad de San Carlos de Bariloche, en la provincia de Río Negro, y justamente en relación a su localización es que se presentan algunas de sus singularidades<sup>3</sup>. A pocos kilómetros del casco urbano, la escuela está rodeada de casas con cercos vivos o paredones, veredas con frutales, jardines con detalles particulares y otras características típicas de dichos sectores. La escuela se encuentra enclavada en un área de la ciudad que cuenta con varias instituciones educativas privadas y clubes a los que concurren los mencionados sectores. Como habitante del lugar y por mi trabajo en escuelas de la zona se de las valoraciones que forman parte del sentido común local respecto de la calidad educativa de las distintas escuelas y de las aspiraciones de las familias de enviar a sus hijxs a algunas de ellas y no a otras. En un principio, fue en razón de la sugerencia de una de mis directoras que se seleccionó esa escuela. Más tarde, entendí que era pertinente en razón que se distanciaba del contexto de mi trabajo con docentes de escuelas enclavadas en barrios vulnerabilizados, lo que metodológicamente parecía implicar una posibilidad de mayor distanciamiento y, en

---

<sup>1</sup> La elección del uso de la “x” así como de otros recursos para indiferenciar el género de las personas que aparecen en este trabajo serán detallados en la sección en la que desarrollo el aspecto metodológico.

<sup>2</sup> Para Díaz (2001) “la escuela se encuentra todavía sitiada por una pedagogía normalizadora, disciplinadora y homogeneizadora” (Díaz, 2001:195). Más acá en el tiempo, Terigi, señala que “En la escuela moderna, la enseñanza es impartida por un docente en forma simultánea a un grupo de sujetos (niños o adolescentes) de un nivel de desarrollos o conocimientos que se presume relativamente homogéneo o común. El funcionamiento normal del dispositivo escolar implica que a determinada edad, todo niño o niña ingresa en la escuela con la expectativa de que el ingreso a una misma edad asegure la homogeneidad a la que hicimos referencia” (Terigi, 2006:194-195).

<sup>3</sup> Entiendo que existe cierta continuidad entre la escuela y su contexto de inserción. En tal sentido, siguiendo a Bourdieu (1979), tendría lugar un traslado de capital, ya sea social, cultural o económico, de su entorno que incide en la vida de una escuela, provistos por la institución o por las familias.

consecuencia, extrañamiento en relación a los significados que pretendía recuperar para la investigación.

En mi trabajo previo con docentes había adquirido algunas valiosas herramientas que contribuyeron a desarrollar una mirada sobre los procesos educativos. Allí también conocí las preocupaciones en relación a conductas que -según mis interlocutorxs docentes- parecían generalizarse entre lxs niñxs y que antes eran excepcionales<sup>4</sup>. Si bien por un lado se hacía alusión al desarrollo de nuevas competencias que lxs diferenciaría de generaciones anteriores, por otro, se aludía a la proliferación de conductas, consideradas en sentido negativo, como las faltas de respeto y de atención, la resistencia a quedarse quietxs y otras, ya desde el jardín de infantes. En relación a esas conductas, también percibía que lxs docentes se referían a sus estudiantes con un vocabulario que, más tarde supe, generaba “etiquetas” para nombrarlx.

La perspectiva de la Antropología y su bagaje disciplinar en relación a los procesos de construcción de la diferencia, definen el cuadro en el que se inscribe este trabajo. Considero, por un lado, que es posible pensar a lxs niñxs como otrxs sobre lxs que se construyen imágenes -que lxs afectan y moldean sus relaciones sociales- en el sentido representacional, en el que el/ la otro/ a es lo que alguien, al interior de determinado sistema que guarda ciertas jerarquías, vuelve pensable y visibiliza con determinadas características. Es parte de los argumentos de la educación “hacer del otro aquello que el otro no está siendo” (Skliar, 2007:66) lo que la convierte en un proceso colonizador de la subjetividad. El/ la otro/ a en este caso es el/ la otro/ a-niño/ a, que debe ser intervenidx para lograr su “completud” a partir de supuestos que lx tienen como protagonista, en su camino a la adultez o de acuerdo a la figura de “persona educada” (Levinsohn y Holland, 1996) según determinados cánones socioculturales.

Actualmente, es usual encontrarse con noticias en los diversos medios de comunicación en las que se hace referencia a problemáticas que comprenden a lxs niñxs, en particular aquellas relacionadas con su comportamiento en la escuela, para cuyo tratamiento suele invitarse a profesionales, tales como psicólogxs, psicopedagogxs, pedagogxs, etc. En algunos de ellos se tratan temas relacionados directamente con lo pedagógico, como

---

<sup>4</sup> Además de mi trabajo habitual con aquellxs docentes, sistematizando durante algunos años diversas instancias de formación interna, en ocasión de las XIII Jornadas Regionales de Educación de Nivel Inicial que se llevaron a cabo en San Carlos de Bariloche en el año 2013, registré una de las conferencias a pedido del expositor, un psicomotricista de la ciudad con quien había trabajado en otras oportunidades. Fue una opinión extendida entre lxs docentes allí presentes, que lxs niñxs que actualmente presentaban problemáticas conductuales sobrepasaban ampliamente en número a lxs de años atrás.

aquellas dificultades que, señalan, se presentan para enseñarles a estxs chicxs que poseen características muy diferentes a lxs de las generaciones precedentes. En muchos otros casos, los programas giran en torno al tema del comportamiento y la violencia en las escuelas.

Así, de todo este bagaje de formación personal e información, surgieron preguntas problematizadoras: ¿Qué piensan lxs docentes sobre sus estudiantes? ¿Desde qué miradas lxs perciben? ¿Cuáles son los sentidos y significados que lxs docentes, en sus prácticas cotidianas, les atribuyen? En definitiva, entiendo que toda problematización de lo escolar debe prestar especial atención a la dimensión intersubjetiva, en tanto el modo de considerar al/ la otro/ a tiñe las relaciones que con él o ella se construyen (Pipkin, Zibecchi, Larrondo & Cicalese, 2013) y que en la escuela forma parte de los marcos de referencias que configuran las prácticas de lxs docentes.

Entendiendo sentido como "el significado particular que los sujetos otorgan a determinadas categorías y prácticas" (Montesinos, Sinisi & Schoo, 2009:11) y siendo el resultado de procesos de apropiación de determinados significados sociales que se construyen en una trama de relaciones, indagar sobre ello implica un acceso vía individuxs concretxs a procesos sociales más complejos. Es a partir de las inquietudes que describo hasta aquí, que se fue construyendo el problema de este estudio con el propósito de traducir esas percepciones de manera sistemática, problematizando sentidos comunes que circulan en nuestra sociedad, y por supuesto en la escuela.

La propuesta del presente trabajo ha sido la de describir y analizar las concepciones<sup>5</sup> que lxs docentes tienen de lxs niñxs en una escuela de San Carlos de Bariloche. Tanto de parte de lxs docentes así como de los medios de comunicación, se alude a una diferencia entre lxs niñxs que hoy concurren a la escuela con "lxs de antes" –algo que queda impreciso en el tiempo-, por lo que uno de mis intereses fue el de indagar cuál era la perspectiva de lxs docentes de ese devenir y en lo posible también recabar información sobre la manera en que ello incidía en sus actuaciones cotidianas. Los valores resultaron ser "el" tópico recurrente que proporcionaron lxs propixs actores sociales en el campo, por lo que se transformaron en una orientación de muchas de mis líneas de observación y análisis. ¿Eran los *valores* una potencia estructuradora de sentidos desde los cuales lxs docentes construyen cotidianamente sus relaciones con sus estudiantes? Muchas de las expresiones

---

<sup>5</sup> Concepciones y representaciones sociales se utilizan aquí de manera indiferenciada. Se presentan aclaraciones al respecto en el apartado en el que se plantea el marco teórico de esta introducción.

en relación al tema generaron a menudo incomodidad en mí y esta incomodidad también se fue transformando en problematización.

En consecuencia, he ponderado especialmente esos significados que lxs docentes ponían en juego en sus prácticas, sabiendo que lo explícito se sustenta sobre aspectos implícitos, que configuran las expectativas de lxs docentes respecto de sus estudiante condicionando los vínculos que allí se tejen. No se trata solamente de lo que dicen, que podría ser sencillamente registrado, sino también de cómo, con qué asiduidad y cuándo lo hacen. He intentado también, encontrar indicios sobre el origen de esos significados que se transforman en lógicas de acción y criterios de actuación de lxs agentes sociales. Pienso en la figura del iceberg, como metáfora de lo social, en la que la punta que emerge es sólo un indicio del bagaje de concepciones que se sumergen en la profundidad de las aguas de la historia.

### **El edificio y mi primer entrada**

Por la puerta principal de la escuela se ingresa a un hall frío muy amplio, o al menos más que el de otras instituciones a las que conocía hasta el momento. Para acceder más allá hay que tocar un timbre. Luego de esperar unos minutos sin ser atendida, y sospechando que el timbre no funcionaba, decidí asomarme para ver hacia el interior y un chico que pasaba, al verme, me fue a abrir la puerta. Al entrar, hacia la derecha, se encuentra una oficina vidriada. Una persona que estaba allí, advirtió mi presencia y fue a mi encuentro presentándose como la secretaria. Ni bien le informé del motivo de mi visita<sup>6</sup> me comunicó que la directora estaba ocupada pero que si quería podía dejarle la nota a la vicedirectora y me señaló su oficina. A continuación me sugirió que, si me parecía bien, aguardara un momento hasta que la directora se desocupara.

Mientras esperaba, observé que desde la secretaría, la dirección y la vicedirección, se tiene hacia abajo una vista panorámica de todo el patio interno y de las aulas, ya que dichas oficinas están en una especie de entrepiso por el que se accede a la escuela desde el exterior. Al asomarme desde allí, en una especie de “balconeo”, vi que estaba el portero limpiando el patio con un gran escobillón y aserrín humedecido con kerosene, una de las prácticas comunes que contribuye a que la atmósfera de las escuelas guarden aromas similares. Frente a la oficina vidriada de la secretaría, a la izquierda de la entrada a la

---

<sup>6</sup> Mi primer contacto con la directora había sido telefónico, en el que se acordó una primera visita con el fin de entregarle la nota de aval de la universidad para la investigación.

escuela, hay unos baños y frente a ellos hay una escalera y una rampa para el acceso de personas que se desplacen en sillas de ruedas y ambas permiten bajar hacia el nivel de las aulas de los primeros grados. Una vez abajo, con lo primero que unx se encuentra es con una especie de sala de juegos, con varios metegoles y mesas de ping pong. Las paredes de este espacio están ornamentadas con murales pintados por estudiantes de la escuela. Cada uno de ellos está acompañado por una lista de sus autorxs, varixs de los cuales conozco personalmente. Sobre una de las pinturas había un cartel con los turnos asignados por recreo y por curso para el uso de los juegos. Al lado de esta sala se encuentra el aula de informática y justo enfrente está la cocina.

La escuela está pintada de colores claros, en la gama de los pasteles, y todo el espacio es muy luminoso. Arriba hay otro piso en el que están los grados superiores con balcones que dan hacia el patio interior central. Las enormes columnas que sostienen el techo están forradas con un material acolchado para evitar que lxs estudiantes se golpeen y lastimen con sus ángulos. En el extremo opuesto del patio hay un escenario con un techo en forma de bóveda. Más allá, debajo de las oficinas y antes de salir al patio externo, se encuentra la biblioteca.

Después de un rato de recorrer la escuela me dirigí nuevamente al nivel de las oficinas. A los pocos minutos se acercó la directora, quien me saludó e invitó a pasar a la dirección. Una vez sentadas cada una a ambos lados del escritorio, le entregué la nota de aval de la universidad. Le comenté que, a los fines de la investigación que pretendía iniciar, me interesaba observar diferentes instancias de interacción en la escuela. Le hice algunas preguntas en el marco de una especie de entrevista/ presentación informal que respondió muy amablemente, incluso explayándose más allá. Así, dio cuenta del modo de organización de los recreos y de las actividades permitidas y/ o incentivadas por la escuela para dicho momento. Me contó que bailaban, jugaban a la pelota en el gimnasio y usaban los juegos de mesa, que el escenario es el lugar destinado para jugar a las figuritas y que el motivo de mantenerlxs ocupados era evitar que corrieran y se lastimaran. Me dijo también que entre los dos turnos contaban con alrededor de setecientxs alumnxs y que salvo un grado en cada turno todos los demás tenían dos secciones; que a contra turno se dictaban en el gimnasio diferentes talleres; que un grupo de alumnas mantenía intercambios con el grupo de baile de las chicas del colegio x<sup>7</sup>, debido a que ambos establecimientos compartían profesora en esa especialidad. También, refirió que en los

---

<sup>7</sup> Esta es una institución privada reconocida localmente por su perfil elitista.



últimos tiempos muchxs estudiantes estaban practicando bádmiton<sup>8</sup> en el marco de las clases de educación física, un deporte en el que lxs profesorxs habían recibido formación y que en este caso los intercambios se hacen con la xx, otra escuela pública que se encuentra a unos pocos kilómetros.

Al finalizar la charla y antes de despedirnos, le dejé a la directora mis datos telefónicos para que me comunicara alguna decisión luego de tratar con lxs docentes el tema de mi acceso al campo. Una semana después me comuniqué con ella ya que necesitaba empezar lo antes posible con el trabajo de campo.

### **Metodología: tensiones y decisiones en una etnografía en la escuela**

En este trabajo no se revelan identidades ni nombres propios de personas e instituciones. Así, a lxs actores se les adjudicaron nombres ficticios. En las ciudades pequeñas tal información no pasa fácilmente inadvertida por lo que se decidió no incluir ninguna que exceda la necesaria para la comprensión de la problemática central de este trabajo. Por igual razón, no se presentan registros fotográficos, ya que, como iré relatando, de manera destacada al principio de mi trabajo allí, mi estancia en la escuela no resultó muy llevadera en diversos sentidos por lo que percibía que un registro de ese tipo hubiera sumado incomodidad. Así mismo, el Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) de la institución es citado –en sus dos versiones- de manera imprecisa, consignando sólo el año más no la escuela de autoría, en el apartado “Fuentes”<sup>9</sup>.

En virtud de, en lo posible, evitar el sexismo lingüístico, entendido como un uso de la lengua que excluye y oculta a algunxs sujetxs sociales (Tapia-Arizmendi & Romani, 2012), he decidido utilizar, no sin dificultades, diversos recursos. Uno de ellos, el uso de la “x”, me permitió neutralizar el lenguaje, con el fin de interrumpir su binariedad y en términos de silenciar la hipersignificatividad de las declinaciones femenina y masculina (Pechín, 2012). Aunque actualmente parece imponerse la neutralización por medio del uso de la “e”, al ensayar tal modo de escritura tuve la sensación de cierta redundancia que incomodaría su lectura. En otros casos, el uso de “/” me pareció conveniente para marcar en la escritura la existencia de al menos dos géneros de referencia, así como también decidí llevarme por la apariencia de la persona referida para definir el género a utilizar en

---

<sup>8</sup> Deporte con raqueta en el que se enfrentan dos jugadorxs o dos parejas situadxs en las mitades opuestas de una cancha rectangular dividida por una red.

<sup>9</sup> Si bien no he podido evitar incluir algunos datos por formar parte del planteo de la investigación, he intentado mantener todo lo posible en el anonimato cualquier indicio claro sobre el campo que pudiera dar lugar a visiones estigmatizantes en el marco de determinadas lecturas.

otras ocasiones. En el caso de las citas textuales se conserva el género utilizado originalmente por el enunciador. El momento histórico en el que se llevó a cabo esta investigación y el dinamismo que por lo mismo está atravesando el lenguaje llevan a que estas decisiones no me permitan asegurarme una plena satisfacción sino que se trata más bien de un intento de deconstrucción de lo dado, que en este caso es la tendencia a la construcción del binarismo en el uso del lenguaje.

A pesar de haber seguido todos los pasos burocráticos pertinentes y las presentaciones correspondientes, por lo que según parecía el trabajo de campo se desarrollaría sin ningún problema, se fueron presentando dificultades de diversa índole. En principio, ni lxs docentes ni lxs chicxs<sup>10</sup> me permitían distanciarme de las situaciones allí vividas, por lo que me vi obligada, en muchas ocasiones, a producir un forzamiento que habilitara una distancia como para no sentirme tan involucrada en algunas de ellas. Si bien para lxs docentes yo era una observadora externa, algunas de sus conductas me llevaron a un involucramiento que en principio me pareció excesivo en términos de las necesidades de la investigación.

En mis entradas cotidianas a la escuela y en los pasillos sucedió todo lo contrario. La modalidad que elegí desde un comienzo fue reportarme en la secretaría cada vez que llegaba. Aún terminando el trabajo de campo, quienes solían estar allí, me miraban como si fuese la primera vez que me veían. En los pasillos, aún después de haber pasado por situaciones en las que había tenido algún tipo de intercambio<sup>11</sup>, creí percibir que muchxs docentes me miraban como si no se acordaran de mí o que directamente evitaban mirarme. En uno de los primeros días allí, al tocar el timbre del recreo, la maestra del grado en el que estaba haciendo mis observaciones, me invitó a desayunar con lxs docentes<sup>12</sup>. Accedí a aquél convite en ese momento y repetí esa conducta en varias oportunidades entendiendo que era una forma de construir lazos. Metodológicamente me pareció acertado, pero los resultados no fueron los esperados. A ello se sumaba la dificultad de que las directivas se demoraran en presentarme a lxs docentes. Aunque les pregunté en varias ocasiones si lo habían hecho, sólo se me habilitó la observación de una de las

---

<sup>10</sup> Al poco tiempo de concurrir un par de veces a un mismo curso, lxs niñxs me llamaban “seño” y me pedían ayuda con su tarea o me pedían permiso para hacer algo como si fuera una docente más.

<sup>11</sup> Siguiendo a Knapp (2007[1982]), no se puede estar seguro de la interpretación de una conducta como la evitación del contacto visual como un signo de ocultamiento hasta entenderla dentro de un contexto y habiendo analizado otros comportamientos. Aún después de ello, dice el autor, la sospecha debe ser tomada como una probabilidad.

<sup>12</sup> Todos los días durante el primer recreo lxs auxiliares colocaban una mesa en un sector del patio interno para que cada docente se preparase distintos refrigerios.

maestras el primer día que fui a hacer trabajo efectivo en el aula. Restó entonces que pudiera establecer relaciones por mi cuenta para el resto del proceso de investigación, algo que por cierto no resultó nada sencillo ya que las dificultades que vengo describiendo generaron en mí cierto pudor llegando a sentirme poco menos que una intrusa.

Aquellas actitudes me resonaban en un principio a aquello que había conocido en mi trabajo de que a lxs docentes no les agradaba ser observadxs, tal vez porque la “observación” es para ellxs una instancia evaluativa desde su formación. Sin embargo, en el contacto cotidiano apareció un modo de compartir su trabajo que me sorprendió, ya que desde el primer día me hicieron comentarios sobre lxs chicxs sin que yo les hiciera alguna consulta. Así, en mi trabajo de investigación, puedo reconocer aspectos de las prácticas cotidianas que a lxs actores institucionales les cuesta dar a conocer y otros que se comparten con fluidez, por lo que la sensación que me embargaba osciló entre la de disponer de una libertad de acción limitada y la de una cierta familiaridad.

La selección de las docentes observadas y entrevistadas, salvo en el caso de la primera de ellas a quien la directora le había hablado sobre mi trabajo, es producto de un encadenamiento más bien fortuito, que debe entenderse como un condicionamiento en términos metodológico que me impuso el campo<sup>13</sup>. En tal sentido, ocurrió que algunas veces llegaba a la escuela para continuar observando a una docente que al llegar me enteraba que había entrado de licencia y, en el mejor de los casos, con su anuencia, acababa observando a su reemplazante. Si ésta no tenía inconvenientes, persistía la observación por algún tiempo. Incluso, hubo algunas veces en las que llegaba a la escuela y tenía que improvisar un contacto, ya que aquellos cursos que iba a observar ese día estaban de paseo. También observé las clases de algunas docentes de las horas especiales, como las de música o plástica, cuando, como dicen en la escuela, “tocaba” esa hora y permanecí en el aula en la que estaba. Desde un principio, me había propuesto que mi trabajo debía acotarse a algunos grados y no abarcar a todos entendiendo que dicha amplitud podría implicar dispersión en las instancias de registro. Por otra parte, intuí que sería acertado hacerlo especialmente en los grados del primer ciclo. A ello contribuyó el haber sido testigo en mi trabajo anterior de situaciones de aprendizaje justamente en el primer ciclo en el que lxs docentes entendían que algunos problemas de conducta se originaban en que lxs chicxs aún no se habían adaptado a la estructura de la escuela primaria, conservando actitudes propias de aquellas adquiridas en el nivel inicial. Así,

---

<sup>13</sup> Otros condicionamientos se encuentran detallados en la nota N°14.

más precisamente, además de las entrevistas a las directivas, observé y entrevisté a docentes de 1º, 2º y 3º grado.

Dado una especie de hermetismo que percibí en diferentes momentos del trabajo de campo, “más de una vez tuve la sensación de arañar un vidrio, de estar frente a algo muy transparente pero inasible” (Mastrangelo, 2006:6). Tal como señalara Mastrangelo (2006), yo “pretendía algo más” de aquellos encuentros. Siendo una investigadora novata y frente a lo que percibía como tan armado, que no lograba desestabilizar a pesar de mis esfuerzos, por sugerencia de mis directoras resolví después de un tiempo iniciar una nueva etapa de investigación. Para ello, logré contactar a dos maestras a las que entrevisté fuera de la escuela, algo que consideré me había dado mejores resultados en dos de los casos durante la primer etapa, entendiendo que el contexto podía llegar a condicionar las respuestas. Creo no haberme equivocado con aquella decisión, ya que la nueva información me permitió tensionar algunos de los sentidos recabados durante la primera etapa. Sin embargo, el trabajo de campo no finalizó allí, pues fue necesario complementarlo con nuevas observaciones en una tercera etapa de trabajo de campo. Es verdad que al regresar a la escuela encontré una mejor disposición en aquellxs con quienes interactué, nuevxs y también conocidxs actorxs de las etapas anteriores, pero también comprendí más tarde que algunas de las situaciones que allí había vivido al comienzo del trabajo de campo, operaron configurando un distanciamiento excesivo. De este modo, mi trabajo de campo acabó por comprender tres momentos<sup>14</sup>.

Si bien el distanciamiento es lo que permite sistematizar y explicar las situaciones del trabajo de campo, fue el acercamiento lo que habilitó a una mejor comprensión de lo vivido en el campo. Entendí entonces que “si la comprensión del otro tal vez pueda prescindir de la afinidad, no puede lograrse desde la distancia” (Sirimarco, 2010:5). Fue así que hacia el final del trabajo de campo, gracias al tiempo transcurrido desde las primeras visitas que había atemperado aquellas impresiones mencionadas y la nueva disposición de lxs actorxs sociales, pude profundizar en mis indagaciones.

En esta investigación el campo es la escuela, entendida como “un recorte de lo real” (Guber, 2001:47) en el que lxs actores que se esperan conocer construyen sus relaciones

---

<sup>14</sup> En rigor de verdad, mi trabajo comprendió en total cuatro etapas en tanto la primera de ellas se vio interrumpida por un accidente personal que me alejó de la escuela por ocho meses. No ha sido un dato menor para la investigación que, dada la fluctuación de personal en las escuelas, a la vuelta, la directora se encontrara con licencia y dos de las maestras a las que más había observado durante sus clases ya no estaban en el establecimiento y residían fuera de la provincia, lo que hizo que no pudiera entrevistarlas, algo que, entiendo, hubiera sido sumamente relevante.

cotidianamente, siendo a su vez un espacio “construido activamente en la relación entre el investigador y los informantes” (Guber, 2001:47). En tal sentido, este trabajo adhiere a la idea de que el objeto de conocimiento consiste en “una relación construida teóricamente y en torno de la cual se articulan explicaciones acerca de una dimensión de lo real” (Guber y Rosato, 1989:6), resultando en “una relación problemática no evidente, formulada por el investigador sobre la base de ciertos supuestos (y apuestas) acerca de cómo es el mundo y cómo funciona ese mundo en el caso específico a analizar” (Guber, 2005[1991]:33).

Entiendo que la selección del espacio social para ingresar a investigar no se lleva a cabo sin tensiones en tanto deben sopesarse diferentes elementos. En este caso en particular, la decisión cabalgó entre mis trabajos con docentes de otras escuelas, lo que conozco de la dinámica del sistema escolar por ser una actora social local y, por supuesto, por aspectos netamente pragmáticos como es la posibilidad de acceso a un campo determinado. Advirtiendo con Knapp (1982) que la familiaridad siempre afecta a las percepciones durante una investigación, lo cual no implica que el tan anhelado distanciamiento que describí al principio se haya logrado como lo había imaginado, ya que aun existiendo un claro contraste en diversas dimensiones entre las escuelas en las que trabajaba con docentes y ésta, es preciso reconocer que mi experiencia previa de trabajo tiñó, de manera inconsciente, el presente trabajo. A su vez, señala Pitt-Rivers en relación al trabajo de campo etnográfico: “El contraste ilumina tanto el término de referencia como el término comparado” (Pitt-Rivers, 1989:19), dando a entender así que, a partir de lo que se vive en el campo, también es posible interpretar aquél contexto del que unx proviene. En su obra “El salvaje metropolitano” (2005[1991]), Guber hace referencia a la construcción del objeto de investigación como delineada inicialmente en función de bagajes -teórico y de sentido común-, sin que ello implique una actitud acrítica y/o solipsista frente al referente empírico. Por el contrario, el reconocimiento y la continua explicitación de dichos bagajes y su puesta en contraste y diálogo con aquello que lxs investigadorxs elaboran a partir de su información, permite obtener datos que reformulen, amplíen y profundicen la teoría y el conocimiento de lo real.

A través del trabajo de campo situado que se plantea desde la Antropología podemos dar cuenta de las micro-realidades para ponerlas en relación con perspectivas macro. Dada la manera y la asiduidad en el modo que aparecen los comentarios sobre lxs niñxs no resulta difícil considerarla una problemática que se ha expandido lo suficiente, en términos sociales, como para intentar comprender su importancia para el tejido social. En tal

sentido, haber investigado “en” la escuela ha sido un modo de investigar la escuela en la actualidad, al modo en que lo considera Geertz (2003), quien, a través del uso de la metáfora de las “capas de cebolla” propone desagregar los diferentes niveles de contexto que tienen injerencia en acontecimientos particulares. Según este autor, la práctica antropológica no consiste en investigar “la” aldea sino investigar “en” la aldea procesos que la incluyen y que emanan más allá de ella, configurando de una u otra forma las circunstancias que atraviesan al campo en el que se investiga. En tal sentido, aquellos que se investigan en un campo determinado

“(…) son también problemas fundamentales de la sociedad en general, y el antropólogo puede hacer así una contribución única a su solución, precisamente porque él, y sólo él, los estudia a una escala en la que se presentan como problemas de relaciones personales” (Pitt-Rivers, 1989:22).

Así, en situación de campo, resultó imperativo tener en cuenta la existencia de los diferentes niveles contextuales: uno restringido, que comprende a la situación social específica del encuentro, su dimensión espacio temporal, lxs actores y sus prácticas; y el ampliado, que comprende al conjunto de relaciones políticas, económicas y culturales que engloban a todxs lxs actores presentes en el campo (Guber, 2001). No obstante las actividades comprendidas por el método etnográfico ponen el foco en pequeños hechos y en los significados de personas concretas, la tarea de lxs investigadorxs se enriquece al tomar en cuenta las “grandes cuestiones” (Restrepo, 2015), vinculando a lxs actores con los procesos de transformación generados a escalas sociales (Rockwell, 2009), que en nuestro caso no podría eludir la inclusión de datos históricos.

El método etnográfico proveyó las herramientas para recuperar la perspectiva que lxs actores sociales tienen de sus experiencias, en tanto fuente de sentidos que permite interpretar la configuración del espacio investigado. Así, el trabajo de campo consistió en visitas periódicas a la escuela en el transcurso de los años 2015, 2016, 2018 y 2019. En resumen, allí tuvieron lugar las observaciones de diversas instancias áulicas, y recreos. Las entrevistas llevadas a cabo, grabadas y luego desgrabadas para su análisis, permitieron acceder a los significados con los que lxs docentes y directivas construyen el marco de referencias de su tarea cotidiana, y en él a las concepciones, que portan y ponen en acto, sobre lxs niñxs.

En el marco de la observación participante se han tomado registros escritos de diversas situaciones previamente planeadas y pactadas pero también fortuitas como los intercambios sostenidos de manera incidental tanto en las aulas como en pasillos, recreos, sala de maestrxs o durante el desayuno de lxs docentes en el primer recreo. Cabe destacar la relevancia de esta última opción, entendiendo que “el habla espontánea expresa significados sobre la percepción que tiene el hablante del contexto social por encima de los otros significados que acarrea” (Kress, 1979:69).

Partiendo de la idea de que la observación participante consiste en una técnica en la que el/ la investigador/ a debe adoptar el rol de participante sólo en última instancia “asumiendo la observación como técnica prioritaria” (Guber, 2001:54), encontré algunas dificultades en tanto lxs docentes solían hacerme comentarios acerca de lxs chicxs que, intencionalmente o no, propendieron a teñir mi mirada sobre los hechos observados, y de parte de lxs chicxs porque frecuentemente me tomaban como referente educativa. Por lo tanto, fueron necesarios diversos ensayos de “extrañamientos y aproximaciones, de acuerdo a la dinámica de las situaciones” (Schneider, 2014:12), poniendo en acto, siempre que fuera posible y a modo de resguardo, conductas propias de, como interpreto señala Guber, ese “deber ser” como investigadora en el que el distanciamiento resulta indispensable.

También se relevaron inscripciones, carteles e ilustraciones cuyo contenido se ha considerado significativo para el trabajo. Las paredes registran la memoria de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, reflejan el sentido de pertenencia de lxs estudiantes al lugar, el espacio que se les otorga para su expresión y refuerzan significados sociales y representaciones (Cesca, 2010), constituyéndose en una parte de la trama de sentidos y relaciones que se construyen en la escuela comunicando hacia afuera y dentro del aula los mensajes valorados en ese espacio (Cesca, 2010).

Si bien la atención estuvo especialmente centrada en las prácticas y discursos de lxs docentes en su interacción con lxs niñxs, también se aplicó la perspectiva etnográfica a una parte del material de lectura que una docente seleccionara para sus estudiantes así como a los corpus documentales, como el PEI de la escuela, tanto en la versión del año 2015, en el que comencé el trabajo, como en la del año 2019<sup>15</sup>. Entendiéndolos como “un montaje, consciente e inconsciente, de quienes los producen y manipulan” (Barbutto, 2010), el análisis de los documentos permite tender puentes entre lo normativo y las

---

<sup>15</sup> Cada vez que se haga referencia a este documento y no se aclare a qué versión corresponde es porque ambas versiones son idénticas en ese punto.

prácticas (Rockwell, 2009), un elemento central que se tuvo en cuenta al tomar la decisión de llevar a cabo una segunda etapa de investigación, ya que percibía que el trabajo se había centrado, en un principio, en aspectos normativos.

En el análisis de los materiales se han considerado algunas herramientas propuestas en el marco del Análisis Crítico del Discurso. El lenguaje, en tanto forma parte de los procesos de transmisión de significados y valores específicos, transmite, de modo sistemático, perspectivas teóricas e ideológicas veladas (Wodak, 2003[2001]). En tal sentido, el discurso como práctica social, es “una forma por la cual la gente puede actuar sobre el mundo y especialmente sobre otros” (Fairclough, 1993:48). En términos analíticos, se distinguen tres aspectos que corresponden a tres funciones del lenguaje, o dimensiones, que coexisten entramados en el discurso: función de identidad, relacional e ideacional<sup>16</sup>. Desde esta perspectiva, a través del discurso en tanto práctica social, lxs actores sociales construyen, reproducen y a la vez tienen la capacidad de reforzar o transformar las identidades, el tipo de relaciones que se construyen, así como también pueden abonar -o cuestionar- aquellos significados acordes con diversas visiones sobre el mundo.

La devolución del presente trabajo a la institución, según acordamos con las directivas, se llevará a cabo mediante la entrega de un ejemplar de la misma vía mail para que de esta manera puedan compartir el material con todo su equipo de docentes.

### **La escuela / las escuelas**

La complejidad de lo escolar exige ajustar y reajustar la mirada de manera permanente dada la heterogeneidad que deviene de los aportes a la configuración de la trama social que allí se teje. Se han de considerar entonces las dificultades de problematizar lo que aparece como evidente<sup>17</sup>, en ese texto complejo que es el espacio escolar, plagado de situaciones emergentes que interrumpen su lectura. En las escuelas se producen cruces de “superficies textuales diversas” (Grinberg, 2008:327) dando lugar a la composición de una realidad con un espesor muy particular. Según percibí, existe un fuerte hilo conductor entre dichos textos, en tanto aparecen entramados en un discurso normativista y prescriptivo en el que abundan más los “no” que los “sí”, o los “sh” que los gestos de dar lugar a la palabra de lxs otrxs.

---

<sup>16</sup> “La función de identidad se relaciona con el modo en el que las identidades sociales se establecen en el discurso, la función relacional, al modo en el que se establecen y se negocian las relaciones sociales entre lxs participantes del discurso, y la función ideacional, al modo en que los textos significan al mundo y sus procesos, entidades y relaciones” (Fairclough, 1993:49).

<sup>17</sup> Con este término me refiero a la noción de sentido común de lo que es una institución escolar.



La educación de la niñez se constituyó en uno de los nodos centrales de los proyectos de la modernidad (Carli, 1999) y garantía para la “formación del sujeto racional único” (Caldo, Graziano, Martinchuk, & Ramos, 2012). Es entre los finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX cuando la escuela sufre en nuestro país profundas transformaciones respecto de los mandatos sociales que se le imponen y se le exige transmitir, pasando así a formar parte de estrategias que la exceden (Finocchio, 2013), tanto en el sentido de la conformación del ser nacional como en el de la homogeneización moral de la población. De tal modo, siguiendo a Dubet (2006 en Nobile, 2011:181), se la puede pensar como un instrumento creador de identidades, con una forma particular de relaciones preestablecidas entre docentes y estudiantes, así como de ejercer un tipo particular de trabajo sobre otrxs.

Va a ser en los años ´60 del siglo XX cuando, en un contexto mundial de turbulencias políticas y sociales, se pongan en cuestión los mandatos tradicionales, el tipo de relaciones intergeneracionales y el autoritarismo que impregnaban la atmósfera escolar y es por entonces cuando se asocia a la escuela a “letargo y crisis” (Finocchio, 2013). Finalizando el siglo XX se comienza a institucionalizar, a ser reconocida oficiosa y oficialmente, la problemática de los vínculos al interior de las escuelas y los medios de comunicación emiten noticias catastróficas sobre los acontecimientos escolares. De todo este proceso deviene la sensación de aislamiento por parte de lxs docentes que, intentando compensar las incertidumbres que todo ello genera, recurren a prácticas del pasado (Finocchio, 2013).

Desde lo espacial, su arquitectura, los colores que predominan, el mobiliario -su tipo y disposición- y los adornos, las escuelas que he visitado parecen no haber sufrido muchas variaciones a través de los años, del mismo modo que los timbres que marcan el comienzo y el final de las actividades y, salvo por algunas excepciones, el lenguaje de lxs docentes y directivxs en los que se destaca la insistencia en un discurso relacionado con lo que está bien y lo que está mal, lo que corresponde y no hacer, que se puede asociar a un tipo de “producción estética” (Pineau, 2011:96) desde la que se premia y sanciona el grado de adaptación de lxs sujetxs. Como micropolítica de construcción de la mismidad, los sentidos propuestos por esa estética estuvieron históricamente disponibles para ser vividos y encarnados por lxs sujetxs que habitan el espacio escolar intentando así modelar sus sensibilidades (Pineau, 2011).

## Referentes teóricos

Dada la complejidad de la escuela y los niveles de observación y análisis que ello exige, intenté construir una mirada que permitiera, como anticipé, ir desagregando capas, enfocando sobre pequeños detalles sin descuidar aquellos elementos que desde una perspectiva más amplia me permitieran una interpretación más acabada de lo que allí ocurría. Tal fue la intención que operó en la indagación de lxs autorxs y conceptos que conforman el corpus que ilumina el campo de la presente investigación.

En razón de pensar acerca de las concepciones que lxs docentes tienen sobre sus estudiantes, como tendiendo un puente entre la realidad y la imagen que sobre ella se construye, la noción de representaciones sociales resultó una brújula fundamental. Vergara Quintero (2008) aportó, desde el campo de la psicología social, una especie de anatomía de su conformación en tanto distingue en ellas diferentes aspectos, como el de ser construidas socialmente, estar ancladas en la historia y, en términos pragmáticos, como modo de interpretación y comunicación de la realidad.

Indagando en diversos trabajos sobre los conceptos de *concepciones* y de *representaciones sociales*, concluí en que ambos hacen referencia a imágenes que se configuran socialmente y tienen injerencia en las relaciones que se construyen con otrxs. Así, en su trabajo sobre concepciones de lxs docentes Giordan (1993) las diferencia de las representaciones en tanto éstas pueden ser entendidas en el marco de algunas disciplinas, como las matemáticas para “representar” una figura, por lo que elige el concepto de concepciones para su investigación. Por su parte, Carbajal Cantillo y Gómez Vallarta (2002) reconocen a las concepciones como un “filtro” entre lxs docentes y lxs estudiantes. Más precisamente, las concepciones pueden definirse como “producto(s) del proceso de una actitud de construcción mental de lo real, (que) se efectúa a partir de las informaciones que la persona recibe por medio de los sentidos y la relación con otros” (Hernández Santos, 2008:9-10), lo que parece otorgarles a las concepciones la calidad de construcciones más del orden de lo individual. Lejos de una profundización que me permita afirmar que son lo mismo, a los fines operativos y en el contexto de esta investigación serán entendidas como sinónimos, ya que en ambos casos se trata de imágenes mentales sobre lo real configuradas a partir de insumos construidos socialmente y que actúan a modo de filtros en la interacción con otrxs. Sin embargo, existe un elemento que en la indagación teórica sobre las concepciones parecería estar ausente y que Bourdieu (2001) destaca en su trabajo sobre representaciones al entenderlas incardinadas en luchas por el poder de imponer una interpretación de la realidad.

En tanto el campo develó un material impensado antes de comenzar la investigación, siendo uno de ellos el que gira en torno a los valores, han sido sustanciales los originales aportes de Díaz de Rada (2007), para reconocer la distribución desigual del poder de lxs sujetxs, de acuerdo a su posición social, para hacer valer e imponer una visión particular respecto de dicho tópico. Tanto Díaz de Rada (2007) como Sanmartín Arce (2001), desde su trabajo sobre etnografía de valores, han trazado orientaciones respecto del registro de los mismos en el campo. Uno de los ejes fundamentales de la metodología etnográfica es recuperar el modo en el que lxs actores sociales ponen en práctica aquello que declaran, por lo que en el marco de este trabajo fue necesario prestar especial atención a las maneras en las que éstxs ponen en acto los valores a los que refieren y otorgan relevancia. Algunas preferencias en relación a los valores son expresadas verbalmente, pero muchas de ellas quedan sobreentendidas en las críticas a las conductas de otrxs (Sanmartín Arce, 2000). Desde la idea de la escuela como “máquina estetizante” de Pineau (2014-2011), se analizaron los efectos sociales de la estética escolar como matriz generadora de disposiciones.

El análisis de Douglas (1975[1966]) sobre los esquemas taxonómicos locales en su obra *Pureza y Peligro* así como el de Benedict (1934) sobre las personalidades que se consideran anormales en diferentes culturas han inspirado buena parte de las reflexiones en la presente investigación. Ambas autoras se recuperan aquí para pensar los procesos de clasificación social, aspecto central del Capítulo II. En otro sentido, el concepto de *ritos de pasaje* propuesto por Turner (1988[1968]) ha permitido pensar a la escolarización como un proceso de transformación durante el cual se persigue la inscripción en lxs sujetxs de los preceptos de su cultura. Finalmente, no puedo dejar de mencionar a Mead, quien en su obra de 1970 “*Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*” hace referencia a la desorientación de lxs adultxs, tal como percibí en las expresiones de algunxs docentes, respecto de las nuevas generaciones en contextos de cambio social profundo, que lxs lleva a percibirse como inmigrantes recién llegadxs a una nueva cultura.

### **Antecedentes**

La historización del sistema educativo nacional de Finocchio (2013) permitió pensar aquí, junto al material de Pineau (2011), el aspecto moralizante de su matriz fundante. La figura de lxs docentes adquirió centralidad en dicha tarea, siendo la depositaria por parte del Estado de las expectativas respecto del éxito o fracaso de las políticas aplicadas al campo de la educación cuyo fin último era la transformación de la sociedad toda. Persiguiendo

la formación del carácter de lxs estudiantes, en términos ideológicos sarmientinos, se buscó igualar la figura lxs maestrxs con la del sacerdote (Finocchio, 2013).

Colangelo (2003) presenta una serie de reflexiones y perspectivas de abordaje sobre las problemáticas que atañen a la infancia específicos de la Antropología. Establecida de modo arbitrario, los sentidos asociados a la infancia son producto de un proceso histórico particular. La autora, aboga por la construcción de “mediaciones analíticas entre lo individual, lo familiar y lo sociocultural, entre las explicaciones en términos macro y los casos concretos” (Colangelo, 2003:7). Tales planteos tornan necesaria la consideración de los discursos que interpelan a lxs niñxs fuera del espacio escolar, lo que también nos ayudaron a pensar Buenfil Burgos (1992) y Carli (1999) -sobre todo en relación a las tensiones originadas por los nuevos valores imperantes-, desde una perspectiva en la que se articulen diversos niveles de contexto. Así, estas autoras abogan por la construcción de una perspectiva compleja sobre las prácticas escolares que van en el mismo sentido que nos interesa dejar planteado en este trabajo.

Por su parte, Santillán (2006) permitió pensar la existencia de disputas entre diferentes actores sociales en los procesos de construcción de la dimensión educativa. En tal sentido, señala, se cruzan en la escuela concepciones legitimadas con construcciones relacionadas con visiones alternativas. Además, la autora hace referencia a las vicisitudes particulares del contexto neoliberal, en el que se delegan responsabilidades en lxs sujetxs, que llevan a las familias a desarrollar y hacer valer diferentes estrategias para poner en valor la educación de sus hijxs.

Petrelli (2010), operó aquí como una especie de contraste, esperanzador por cierto, ya que su trabajo tuvo lugar en el contexto de una escuela con un planteo constructivo diferente, abonando con su trabajo a la posibilidad de transformación de las relaciones entre lxs diferentes actores que entran en contacto en la escuela tomando en cuenta la configuración de las respectivas experiencias. Así, la autora propone una perspectiva relacional de la práctica educativa en la cual se torna imprescindible tener en cuenta “el contexto político y económico del momento, las diversas tradiciones pedagógicas en juego, las características del contexto urbano y barrial y sus transformaciones a través del tiempo” (Petrelli, 2010:11), concluyendo que el lugar que se les da en la escuela a las familias está mediado por el tipo de formación de lxs docentes al interior de la propia institución. Por su parte, Batallán (2003) destaca en su análisis los límites que impone el eficientismo de la época actual a la participación y las posibilidades de acuerdos en la escuela. Su preocupación central es la construcción de una atmósfera democrática en una escuela en

la que se sostienen las jerarquías, las relaciones asimétricas y las prescripciones morales, -temática destacada en este trabajo- y a la que le cuesta tomar en cuenta las reconfiguraciones de la infancia. En relación a la interacción entre la escuela y las familias advierte sobre la existencia de aspectos indefinidos, sin límites claros sobre las responsabilidades de ambxs, que originan confrontaciones que pude asociar a algunos aspectos del campo en este trabajo.

De manera similar a lo propuesto por Batallán (2003) y centrada en la figura de “persona educada” (Levinsohn & Holland, 1996), Cerletti (2009) recoge la temática de las disputas de sentidos que tienen lugar entre las familias y la escuela respecto de dicha figura, algo que parecía atravesar las expresiones de algunos de los planteos de las docentes de esta escuela. Una de las hipótesis orientadoras de su trabajo es que los procesos de exclusión y empobrecimiento generados por el neoliberalismo han trastocado la escena respecto de los propósitos de la educación, lo que acarrearía procesos de responsabilización y culpabilización cruzada entre escuelas y familias. Así, en dicho contexto se ve reconfigurado el posicionamiento de las familias, que pasan a evaluar las ofertas educativas como usuarias respecto de un “ranking de escuelas” (Neufeld, 2000 en Cerletti, 2005:183). De acuerdo a su investigación, las familias de contextos empobrecidos depositan grandes expectativas en la educación de sus hijxs movilizadas por la idea de ascenso social. Como consecuencia de diferentes procesos sociales no sólo habría cambiado la noción de persona educada sino que “en diferentes espacios sociales se producen otros tipos de personas educadas” (Neufeld, 2000 en Cerletti, 2005:183), lo que daría lugar a una demanda cruzada entre familias y docentes.

En lo que hace particularmente a la Antropología de la Educación, prevalecen las investigaciones que refieren a las disputas de sentidos desde la perspectiva de la diversidad y la desigualdad (Neufeld, 2003; Sinisi, 1999; Díaz, 2006) y aquellas a las que se hizo referencia que se enfocan en la relación entre escuela y familia (Cerletti, 2005; Petrelli, 2010). Todas ellas, así como las que detallo a continuación, enriquecieron conceptualmente la perspectiva de este trabajo, aunque sus enfoques particulares se distancian de la problemática central.

“La infancia en la representación de los docentes”, de Caldo, Graziano, Martinchuk, y Ramos (2012), es un estudio en gran medida cuantitativo y en relación con docentes en formación universitaria sin trabajo de campo en escuelas. El libro que escribiera Ruggiero (2009) sobre representaciones docentes hace referencia a la mirada sobre los conflictos entre alumnxs. Uno de los puntos de partida de su trabajo es la afirmación “los niños no

son los de antes” como una frase presente en el discurso social, como así también la problemática del “bullying” en las escuelas. El trabajo de Girola (1988), “Existencia y Transmisión de Prejuicios Sociales por el Maestro de Escuela Primaria: Una Exploración de las Formas de Discriminación”, consiste en un análisis que da cuenta de cómo las representaciones de lxs docentes sobre sus estudiantes condicionan las prácticas pedagógicas. Para la autora, es fundamental el aporte de la Antropología en dicho campo, en tanto busca recuperar la perspectiva de lxs actores sociales para conocer los modos de clasificar, categorizar y calificar.

En los trabajos de Novaro (2005) y Román (2003) se hace referencia a las representaciones de lxs docentes que, aunque particularmente enfocados en los efectos de las mismas específicamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, guardan algunas líneas en común con lo que aquí se intenta describir y analizar. En el marco del Proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe del Ministerio de Educación Nacional de Argentina (2005), Novaro analiza las representaciones docentes que anudan “formas de socialización” y posibilidades de aprendizaje en lxs alumnxs indígenas. Según la autora, las poblaciones que se alejan del modelo ideal de infancia y de familia son concebidas como carentes de las pautas y costumbres que facilitarían el aprendizaje. Así, la aboriginalidad es percibida como un obstáculo insalvable. En tal sentido, expresa que a pesar de los avances en educación intercultural persisten rasgos tradicionales homogeneizantes que obstaculizan la implementación de acciones transformadoras en las escuelas. Por su parte Román (2003) en Chile, alude a las representaciones sociales como marco regulador de las acciones pedagógicas en escuelas de contextos vulnerables. Uno de los ejes principales de su trabajo se relaciona con el análisis de modelos pedagógicos en los que se construyen diferentes relaciones entre lxs docentes y sus estudiantes. De manera similar a lo expresado por Novaro (2005), da cuenta de cómo en escuelas de sectores vulnerabilizados se asocian las dificultades para el aprendizaje a las familias y al entorno cultural, que se transforman en un obstáculo para aplicar reformas efectivas para mejorar la calidad de la educación. Considerando dichas dificultades, según la autora, lxs docentes optan por orientar sus prácticas hacia aspectos relacionales, actitudinales y al desarrollo de normas de comportamiento social dejando de lado los contenidos conceptuales.

Ha resultado relevante para la comprensión de la construcción de estereotipos en la escuela la obra de Sinisi (1999). Si bien la autora trabaja específicamente la construcción de estereotipos racializados, cuestión que no se descarta aquí en relación a algunos casos

puntuales, entiendo la mencionada relevancia a partir de la referencia a los efectos del proceso de su construcción, al tomar el modo de definir su composición tal como lo entienden Perrot y Preiswerk (1975 en Sinisi, 1999), desde la simplificación y la generalización, afectando a la comunicación “entre nosotros y los otros”.

En lo que respecta a la provincia de Río Negro, cobran relevancia dos obras recientemente editadas por la Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro. En *La (re)organización del dispositivo escolar en escuelas primarias de la Provincia de Río Negro que implementan un programa de extensión de la jornada escolar*, Vercellino (2012) analiza el dispositivo escolar atravesado por las tensiones que emergen a partir de su reorganización con la implementación de la jornada extendida, otorgándole especial relevancia a las disposiciones temporales y espaciales. Por su parte, Fernández (2016), en *Las relaciones entre escuela y familia en instituciones con Jornada Extendida en la periferia de barrios y ciudades rionegrinos* describe y analiza, a partir de su trabajo de campo en escuelas de Bariloche, el modo en el que se sintieron interpeladas ambas instituciones a partir de las transformaciones que se ponen en juego desde que en el año 2006 el Estado Provincial implementara dicha modalidad. Ambas autoras, aportan con sus trabajos modos de pensar que, entiendo, resultan fundamentales para interpretar las posibles tensiones entre las continuidades y las rupturas en las prácticas escolarizantes. En “¿Cómo hablan y escriben mis alumnos?” *Concepciones lingüístico-educativas de docentes de nivel primario*”, Iparraguirre y Scheuer (2016) analizan las concepciones, relacionadas con cuestiones que van desde lo emocional a la pertenencia social de sus estudiantes, que los docentes ponen en juego al pensar las dificultades para el aprendizaje, perspectiva que ha enriquecido aquí la consideración sobre la construcción de las representaciones sociales.

Finalmente, el trabajo de Díaz (2001) en la vecina provincia de Neuquén, nos permitió reflexionar sobre los mandatos del trabajo docente aunque el autor se enfoque de manera particular en el contexto de procesos de reconfiguración de la relación entre el Estado y grupos étnicos de la región.

### **De la cartografía de este trabajo**

La forma en que se organiza este trabajo es producto de la elección de un derrotero -no exento de encrucijadas e inéditas derivaciones-, uno posible entre otros, para mostrar la escuela, el escenario en el que me propuse indagar la inquietud que lo guía, signado por la interacción entre el campo y la experiencia de quien en él se sumerge.

En el capítulo uno se describen, a modo de un escenario complejo, el encuentro con el campo, así como las primeras tensiones que empezaba a vislumbrar en aquella gramática que, no siéndome del todo desconocida, presentaba sus singularidades propias. Un tópico en particular, que empezaba a hacerme ruido, se me iría revelando como preponderante en el discurso: los valores. También se encuentra allí el singular modo en el que esta escuela construye su imagen y las de lxs actores con lxs que se relaciona. Todos estos tópicos se ponen allí en relación al concepto de “máquina estetizante” (Pineau, 2011).

En el segundo, se describe un caso que impactó de manera sustancial en este trabajo. Además, se siguen analizando algunas de las revelaciones del campo presentadas en el primer capítulo relacionadas con los desplazamientos entre el discurso verbal y las prácticas -las diferencias en el trato, las comparaciones y diversos modos de vehicular mensajes con contenidos valorativos-. Como en un juego de fondo y forma, la referencia a las dificultades en relación a los valores en lxs chicxs perforaba el plano empírico, dando lugar a otros modos de cartografiarla, desplegando nuevas preguntas, relacionadas, entre otras cosas, con la estética escolar, entendida como un condicionante de interacciones y experiencias posibles, y la noción de representaciones sociales así como la construcción de lógicas con imperativos de normalidad desde las que lxs estudiantes son clasificadxs y que informan a las prácticas sociales. Es en tal sentido que el trabajo de autoras clásicas de la Antropología nos permitió pensar, entre otras cosas, en una especie de “malla”<sup>18</sup> que, tendida sobre la realidad, condiciona las expectativas desde las cuales interpretamos el mundo.

En el tercer capítulo, se presentan fundamentalmente la descripción y análisis de los elementos y situaciones que permitieron pensar a la escuela como un *pasaje* en el que se yuxtaponen experiencias que pueden ser asociadas a diferentes temporalidades. Allí, dar cuenta de cómo se originan las etiquetas, nos permitió tirar de algunos de los hilos del bordado micropolítico de la escuela. El dispositivo al que llamé *transicional*, de la mano de algunas de las perspectivas de lxs docentes que entrevisté tanto en la primera como en la segunda etapa de investigación, sospecho, anuncia otros modos de hacer que parecieran abrir nuevos horizontes en la escuela.

Diagnósticos, categorizaciones y juicios docentes, permiten ir cerrando este trabajo dando lugar a unas reflexiones finales en las que, desde la articulación entre campo y teoría, se reflexiona sobre las condiciones actuales de la escuela.

---

<sup>18</sup> Es particularmente Douglas (1975[1966]) quien apela a esta figura para referirse a los sistemas locales de clasificación.



## **Capítulo I: Representaciones y modos de vehicular sentidos en la escuela.**

En torno a aquellas preguntas que quedaron planteadas en la introducción relacionadas con las concepciones que lxs docentes tienen sobre sus estudiantes y la tensión heterogeneidad – homogeneidad, se presentan aquí el escenario de la escuela y sus actores. Durante las primeras observaciones e intercambios con lxs docentes, comenzaban a aparecer algunos indicios que podían relacionarse con las inquietudes, que me llevaron particularmente a este campo, acerca de las representaciones que lxs docentes tenían sobre sus estudiantes.

Para esto, y a los fines de ordenar la exposición, comenzaré exponiendo una serie de escenas ilustrativas de la dimensión estética de lo escolar, y su vinculación con crear –tal como lo propone Pineau (2011)- determinadas disposiciones en lxs estudiantes. Como veremos, la categoría “valores” se empezaba a colar en el análisis, motivo por el cual se constituyó también en uno de los derroteros a seguir.

Así, en el presente capítulo se describen el escenario de la investigación junto a los primeros intercambios con lxs docentes y directivas y las primeras descripciones y análisis en relación a: ¿qué problemáticas dicen enfrentar lxs docentes en sus prácticas cotidianas con sus estudiantes? ¿Cómo las abordan? ¿Desde qué marco (o marcos) de referencia se podrían interpretar las miradas que lxs docentes tienen sobre sus estudiantes? Por último, se aborda la construcción de la imagen de la escuela en tensión con las visiones que tienen docentes y directivas de las familias, atendiendo a la asiduidad y a la forma en la que ambas referencias se despliegan en el discurso de ambxs actores sociales.

### **El acercamiento a la escuela**

*"...no hay percepción que no esté impregnada de recuerdos..."*

Henri Bergson (escritos entre 1907-1922)

Algunos días después de haber cumplido con las instancias de presentación y habiendo tenido lugar la confirmación por parte de la directora habilitándome a comenzar mi trabajo de campo, volví a la escuela, ya esta vez para entrar en las aulas a hacer mis

primeras observaciones. Había llegado justo en tiempo de recreo por lo que debí aguardar a que éste finalizara. Dadas sus dimensiones y la cantidad de niñxs que a ella concurren, su amplio patio interno es escenario durante los recreos de numerosas imágenes que se interceptan unas con otras conformando, ante la mirada de un/a observador/a, una especie de *patchwork*. En la sala de juegos<sup>19</sup> todos ellos estaban ocupados y entre las mesas de ping pong y los metegoles circulaban niñxs mirando jugar y esperando su turno. Algunas niñas jugaban a saltar la soga y otras al elástico. En el nivel del entresuelo, lxs maestrxs se reúnen alrededor de la mesa del desayuno que, afanosamente, prepara la auxiliar yendo y viniendo con esas pavas gigantes de las que hay en las escuelas. En el suelo del escenario, ubicado en uno de los extremos del patio, varixs niñxs juegan a las figuritas. Otros grupos circulan por todo el espacio entre las islas que forman lxs docentes que, taza o mate en mano, prestan atención a sus comportamientos<sup>20</sup>.

Finalizado el recreo, cuando todxs terminaron de entrar a sus respectivas aulas, me dirigí hacia aquella que la directora me había indicado al llegar. Asomándome por la parte vidriada de la puerta, le hice señas a la docente como preguntándole si podía entrar. Era este un 2º grado, y la maestra, Ana, me hizo un ademán con la mano para que entrara. Una vez adentro, empecé a comentarle sobre mis propósitos, pero enseguida me dijo que ya sabía quién era yo. Según supe después, la directora le había anunciado que yo estaba en la escuela y que iría a visitar su aula.

Al entrar, Ana comenzó a contarles a lxs chicxs quién era yo, pero inmediatamente me sugirió que terminara de hacerlo yo misma. Al finalizar mi presentación, Ana me preguntó si quería tomar asiento al mismo tiempo que me señalaba el rincón en el que estaban el escritorio y su silla. Ese iba a ser el lugar que ocupara cada vez que fuera a ese curso. Es verdad que el grado era numeroso y el modo de distribución y cantidad de mesas y sillas no dejaba muchas posibilidades, pero aun habiendo en algunas oportunidades lugares libres, la maestra siempre insistió para que ocupara el escritorio. Muchas de las que se transformarían en una especie de costumbres condicionadas por el contexto de cada curso se iban a reiterar durante todo el trabajo de campo, ya que así como en el caso que aquí describo todo apuntaba siempre a que ocupara el escritorio, lo que no dejaba de generar en mí cierta incomodidad puesto que me era inevitable sentir que le estaba quitando su

---

<sup>19</sup> La sala de juegos se encuentra frente a la cocina y es una especie de apéndice del patio interno, separada de éste por las instalaciones del kiosco. En ella hay tres metegoles y dos mesas de ping pong.

<sup>20</sup> Durante los recreos, cada unxs de lxs docentes tiene asignado un sector del patio que está bajo su responsabilidad para el cuidado de lxs chicxs.

lugar a la docente, en otros casos se daba la situación contraria y podía elegir libremente el sitio en el que ubicarme, e incluso algunas de las docentes parecían no prestar atención a mis decisiones. Durante las primeras visitas, le insistí a Ana preguntándole si no iba a necesitar el lugar, a lo que siempre respondía “*quedate tranquila, yo no me siento*”. Dado que en este caso el escritorio estaba ubicado casi en el fondo del aula, yo quedaba viéndoles las espaldas a lxs niñxs como si fuera una alumna más. De ese modo, quedaba expuesta durante todo el tiempo que permaneciera allí, a la mirada de la docente, lo que también me generaba cierta incomodidad pensando en que Ana podría observar cada uno de mis movimientos<sup>21</sup>.

Aquél día estaban presentes veintidós estudiantes, distribuidxs en grupos de cuatro y de seis, con la excepción de tres de ellxs que estaban sentadxs como apartadxs del resto del grupo, algo que, comprobaría más tarde, era usual no solo en ese curso y que, incluso en cada uno de los cursos en los que había un grupo o algún/a estudiante aisladx solían ser siempre lxs mismxs lxs que estaban en esa situación.

El aula era muy colorida por efecto del tipo de carteles confeccionados con papel afiche y cartulina y por la gran cantidad de banderines colgados del techo en hilos que atravesaban todo el espacio, iluminados por el sol que entraba por los ventanales que daban a la calle. En el frente habían una pizarra y un pizarrón y al lado de la puerta una mesita con una jarra con agua, otra con leche y algunos vasos y tazas. Más tarde supe que todos los días Joaquín, un auxiliar, dejaba aquellas cosas allí un rato antes de que suene el timbre del primer recreo. Cuando Joaquín entraba a dejar los elementos del desayuno, lxs chicxs solían gritar: “-¡Tocá el timbre Joaquín!””, ante lo que él siempre sonreía. Unos minutos más tarde, lxs chicxs desayunaban, y si la docente no cortaba las actividades escolares para comenzar con los preparativos, ellxs se lo recordaban insistentemente. El primer paso de aquel ritual lo daba un “secretario”<sup>22</sup>, encargadx de pasar por cada uno de los bancos con un frasco de alcohol en gel para que lxs chicxs se higienizaran las manos<sup>23</sup>. A continuación, otrx secretarix repartía la leche y los pancitos. Tanto el comienzo como cada uno de los pasos de este ritual eran marcados por la docente, que les iba dando indicaciones mientras llevaban a cabo cada una de las tareas asignadas.

Ese primer día, pude ver cómo la maestra iba pasando por los bancos ayudando a lxs

---

<sup>21</sup> Durante las primeras visitas a la escuela, tuve algunas dudas sobre cómo tomarían lxs docentes el hecho de que fuera tomando notas en mi libreta mientras ellxs daban su clase.

<sup>22</sup> Tal es la manera de denominar a aquellxs niñxs que se encargaban circunstancialmente de las diferentes tareas en el momento del desayuno.

<sup>23</sup> El ritual de higienizarse las manos con gel se llevaba a cabo en casi la totalidad de los grados que visité.

niñxs con la tarea. Lxs acariciaba, les acomodaba sus cuadernos, que, les decía, tenían que estar en posición perpendicular al cuerpo. También acomodaba a lxs chicxs en sus sillas, tomándolxs entre sus manos e indicándoles que tenían que estar sentadxs en posición recta frente a la mesa. La tarea que estaban haciendo en ese momento era sobre un texto que habían leído previamente en el que tenían que buscar sustantivos propios y escribirlos en sus cuadernos con las mayúsculas en color, según les indicó la maestra.

Lo que llamó mi atención al entrar a este aula en particular, a diferencia del resto que más tarde visité, fue el tipo de ornamentación, no solo por su cantidad o porque prevalecían los colores claros e imágenes que, sobre todo en términos estéticos podía llegar a asociar a mi propia infancia, sino porque todo lo que en ellos se podía leer giraba en torno de un mismo tópico: conductas deseables y valores. Estos se presentaban a modo de frases o como ítems conformando una lista. Al empezar a tomar nota de ellos causó en mí la impresión de que al reunir todo ese material era posible confeccionar un decálogo moral. Bajo el título “Las reglas de 2º” en uno de ellos podía leerse: “1º Ley: cuidar mi cuerpo, mis sentimientos, emociones y palabras”. Y debajo: “trabajar en equipo”; “ponerse de acuerdo”; “confiar en uno mismo y en los demás”; “escuchar”; “ayudarse y compartir”; “cuidar mis útiles y los de los otros”; “hablar sobre los problemas y pedir ayuda”; “reconocer cuando me equivoco”; “decir la verdad”; “respetar y cumplir con la ley y las reglas acordadas”. En otro cartel, en una lista se aconsejaba: “no insultar”; “no pegar”; “no discriminar”; “no robar”; “no pelear”; “no discutir”; “perdonar de corazón”; “juntos es mejor”. En otro se leía: “Somos respetuosos, tolerantes y buenos estudiantes. En esta aula convivimos en paz”.

En una de las paredes del aula de Ana había un papel afiche con ilustraciones recortadas de revistas y con un listado de información sobre alimentos y conductas bajo el título “Una vida saludable”. Allí podía leerse: “el ejercicio físico nos da energía y nos permite tener fuerza, lindos pensamientos y estar sanos”. También había una lista de “Comidas sanitas” y recomendaciones como: “las comidas naturales y frescas y de muchos colores hacen que nuestro cuerpo esté fuerte y sano”. Y agregaba, como otras conductas también saludables: “reciclar; consultar al médico; cuidar el ambiente”. En otro cartel podía leerse: “Cumplimos con el horario: para poder aprender más, mejor y en armonía; los horarios nos organizan y hacen más productivo el día”.

Todo lo anterior me llevó a preguntarme sobre la selección de los mensajes que reflejaban esos carteles. A pesar de no desconocer que en las escuelas se trabaja la temática de la higiene y la conducta, ¿a qué se debía esa particular selección de mensajes y su

abundancia?

Fuera de la cartelería del aula de Ana, y de otras que más tarde visité, la temática de los “valores” comenzó a revelarse en el discurso de lxs docentes, tanto en la interacción con lxs chicxs como durante las entrevistas o en encuentros ocasionales surgidos de alguna escena presenciada en los que sostuvimos algún intercambio. En tal sentido, Marcela<sup>24</sup>, una maestra de grado, aludía a ello al afirmar en la entrevista que esa era una perspectiva desde las que parecían trabajar sus colegas, pero a su vez en su relato parecía compartir algunas razones con ellxs.

*“Todo los social está llegando al aula... tal vez es el no filtro en la casa. Con algunas cosas los corremos de ahí. (...) Con los más chiquitos los cuidamos, además no sabemos cómo piensan los papás. Hay muchas cosas que los preocupan. Muchos miedos traspasan las puertas, salen en juegos y te dan la posibilidad de intervenir. Es como si tuviéramos que enseñarles a ser chiquitos... sacarlos de ese mundo más grande. Se perdió el diálogo, el acuerdo. Creo que los docentes sienten que tienen que educar no tanto en contenidos sino en valores. (...) Muchas familias creen que somos superman y los vamos a ayudar a resolver cosas densas. Las demandas no solo tienen que ver con el currículum sino con valores y ese lugar no es el de la escuela. Está, pero más que moralidad es moralina. Está el callate antes que escuchá y lugar de igualdad en el dar la palabra” (Entrevista, 2015).*

También otras maestras hicieron referencia a la “problemática”:

*“Hay mucha falta de respeto, el problema es con los valores... se están perdiendo en general y se nota mucho en la escuela. Trabajo convivencia todo el tiempo pero hay cosas que ya se escapan” (Entrevista, 2016).*

*“Creo que la cosa (las dificultades con lxs chicxs) pasa más por los valores que recibieron antes. Antes de los seis añitos es en donde están las marcas fundantes. (...) Esa trayectoria anterior en donde están las marcas fundantes. Se ve más que nada en las falta de respeto. (...) Falta de esfuerzo para. No hay perseverancia” (Entrevista, 2016).*

---

<sup>24</sup> A Marcela la había conocido unos años atrás puesto que nuestrxs hijxs habían ido al mismo colegio primario, lo que resultó un factor que me llevó a relacionarme con ella.

A partir de esto, y de otra información que se seguirá incorporando, es que la categoría *valores* empezó a hacer ruido, percibiendo que allí había un foco para indagar en las representaciones que lxs docentes tenían de lxs niñxs; si se quiere, un hilo del cual tirar para indagar en ellas. Es desde allí que comenzamos a preguntarnos sobre qué se estaba transmitiendo a través tanto de la cartelería como de las rutinas que se construían en el aula, así como sobre la construcción del “problema” que decían tener las docentes, por lo que entendimos que se tornaba necesario pensar en un marco desde el cual contextualizar dichas acciones.

### **¿Qué transmite la escuela con sus rutinas y cómo construye a sus estudiantes?**

Pineau (2011) indaga en la dimensión estética de lo escolar, como un aspecto fundamental para entender la configuración de los dispositivos escolares cuyo objetivo ha sido el de crear cierto tipo de disposiciones en lxs estudiantes, desterrando otras. Dicha dimensión se corresponde con un entramado ideológico, una representación del mundo que comprende desde una idea de ciudadanía hasta la voluntad de creación de una moral hegemónica, marca fundante del sistema educativo nacional en el marco de la construcción de lo estatal. En tal sentido, el autor concibe a la escuela como “máquina estetizante”, entendiendo la estética como

...“un registro que impregna la totalidad de la vida escolar no limitada a los espacios específicos que a propósito le fueron dedicados. Puede ser intencional (“enseñanza de las artes”, “aseo y presentación”, “educación del cuerpo”) o presentarse en el resto de las dimensiones del acto escolar (cultura material, propuesta curricular, formación docente, etc.). (...) Moldea sus cuerpos a fin de generar afinidad, indiferencia o rechazo hacia ciertas formas y actos que garantizan funcionamientos colectivos esperables en las poblaciones interpeladas” (Pineau, 2011:100).

A modo de un sistema de operaciones integrales e integradoras de sentidos, la estética se extiende a la construcción de un tipo de relaciones sociales, a una relación de lxs sujetxs con los objetos y consigo mismxs (Pineau, 2011). Tales operaciones, entendidas como mecanismos normalizadores, pueden ser significadas al interior de una apuesta política y cultural cuya genealogía puede asociarse a la construcción de mentalidades, en tanto formación del juicio y acondicionamiento del gusto a una red de valores (Pineau, 2011).

Pensando en las distintas aproximaciones al aula realizadas durante el trabajo de campo, nos preguntamos si el lenguaje en el aula -los “sh”, los “sentate” y “quedate quieto” de manera reiterada desalentando en lxs niñxs ciertos comportamientos y propiciando otros- actúa como dispositivo performático, posible también de asociarse a la propuesta de Pineau (2011).

En el próximo apartado, entonces, intentaremos analizar qué dispositivos estéticos –ya sea los llamados por el autor “intencionales” o aquellos que se cuelean en su cultura material, propuesta curricular, o formación docente– despliega esta escuela en relación a crear *disposiciones* en sus estudiantes.

### *Operar con “valores”: el Proyecto de Convivencia*

En cada aula que fui visitando pude observar, aunque no con la abundancia en la que estaban presentes en la de Ana, cartelera en la que se hacía referencia a la conducta y a la convivencia. Durante una visita a un primer grado, luego del recreo, un chico entró diciéndole a la docente que uno de sus compañeros lo había hecho caer. Una vez sentadxs, la docente comenzó a hablar del tema:

“-¿Brian, vos lo tiraste a Pedro?

-Sí, pero fue sin querer (explicó el niño cómo se había dado para él la situación).

-Bueno. ¿Qué tenés que decirle a Pedro?

-Le pido perdón.

-Pedro, ¿lo perdonás a Brian?

-Sí, lo perdono” (Registro, 2019).

A continuación, esta situación se reiteró con varxs chicxs que, sin que la maestra les dijera algo, comenzaron a levantar la mano tanto para responsabilizarse a sí mismxs como para responsabilizar a otrx compañerx por alguna situación similar. La docente fue interviniendo de manera similar a la relatada en cada uno de los casos. Esta escena, a la que pensé como una “*ronda de perdones*”, ¿podía asociarse al “trabajo con valores en lo cotidiano” tal como expresaron varias docentes que les sugerían desde la dirección? ¿Qué “expectativas institucionales”<sup>25</sup> (Jackson, 1992[1991]) movilizan a lxs docentes en el

---

<sup>25</sup> Para Jackson, en la escuela lxs niñxs deben desarrollar ciertas adaptaciones para satisfacer dichas expectativas, que el autor remite a actitudes relacionadas con “orden, sumisión, limpieza” (Jackson, 1992[1991]:19), más que a juicios del orden de lo académico.

“trabajo con los valores”?

Ahora bien, ¿qué se entiende por *valores* en una institución educativa? Siguiendo a Sanmartín Arce (2001), los valores comprenden conductas o modos de hacer que se desprenden o derivan de ciertos grandes principios morales. Más precisamente, según entiende este autor:

“Los valores son creencias morales fundadas en la experiencia. Contienen bajo su nombre (...) modos muy concretos de apreciar la bondad de ciertos actos humanos realizados refiriéndose al resto de ciudadanos y sobre cuestiones vitales que a todos afectan. Se fundan en la experiencia porque es en la acumulación de ella en donde nacen esas maneras de juzgar las cosas. Es en esa experiencia como se llega a la convicción de que éstas son las formas correctas de hacer las cosas, de que esa manera de hacerlas es buena, es práctica, resulta funcionalmente bien adaptada para todos o, al menos, para aquellos propósitos que coordinan el conjunto de la co-actividad social, elevando por ello lo meramente práctico a la categoría de bien (...)” (Sanmartín Arce, 2001:130).

Asociándolos a determinados principios como libertad, igualdad, justicia o solidaridad, así como al orden, el respeto, o la tolerancia, para este autor, los valores tienen un carácter ideal a la vez que existencia concreta en la realidad cultural. ¿En qué sentido los valores pueden asociarse al ámbito escolar? Thisted, señala que la escuela fue pensada como

...“un dispositivo capaz además, de garantizar homogenizaciones estéticas en grandes colectivos de población. Las sociedades modernas convirtieron a la escuela en una de las formas privilegiadas para llevar a cabo potentes procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores” (Pineau, 2007 en Thisted, 2016).

Ahora bien, ¿cómo se conciben en esta escuela “los valores” ¿Qué conductas o *disposiciones* son definidas de esta manera y cómo se trabaja con la comunidad escolar este tópico?

Según expresaron algunas maestras, en esta escuela “el trabajo sobre valores” además de formar parte de rutinas cotidianas se lleva a cabo en algunos espacios que se destinan



periódicamente para tal fin<sup>26</sup> y se construyen de acuerdo a las pautas que se proponen desde el Proyecto de Convivencia que se encuentra en el PEI, en el que se diagnostica “la problemática”, a la vez que se consideran como parte de las funciones docentes el dotar de herramientas a lxs chicxs para subsanarla.

*“Hay una crisis de valores, pero hay valores que son universalmente aceptados y es compromiso de la escuela reflotarlos, fomentarlos y vivirlos en lo cotidiano haciendo de ellos objeto de permanente reflexión. Es un aspecto importante de nuestra tarea docente, el ENSEÑAR a los chicos a resolver los conflictos relacionales para participar responsablemente en la vida social del aula, de la escuela y de la comunidad.” [...]*

*“Niños que presentan problemas de comportamiento, producto de experiencias o modelos negativos de su vida cotidiana que alteran el normal desenvolvimiento de la tarea áulica, perjudicando al resto de los alumnos y/o el funcionamiento institucional” (PEI, p.90. Mayúsculas en el original).*

A partir de dicho diagnóstico se intenta establecer desde la escuela una normatividad desde la que se recuperen “valores” que consideran ausentes en lxs niñxs. Para tal fin, se establecen como propósitos:

*“Favorecer la reflexión, la construcción y producción de valores éticos, creando rutinas propiciatorias.*

*Incorporar la familia a la escuela, para satisfacer las necesidades básicas de convivencia que posibiliten el desarrollo de sus potencialidades y aptitudes” (PEI, p.90).*

En tal sentido, también se define la metodología a seguir, entre otras cosas, a partir de la *“Implementación de cuaderno de disciplina áulico y sanciones reparatoras” (PEI, p.90).*

---

<sup>26</sup> Durante la primera y segunda etapa de trabajo de campo no había escuchado hablar de esta instancia. Fue durante la última etapa que tomé conocimiento de ello por lo que decidí concurrir a observar alguna. Si bien lxs docentes me hablaron de reagrupamientos en los que se estaba trabajando con temas relacionados con la ESI (Ley de Educación Sexual Integral, N° 26.150, sancionada en el año 2006 y cuyos lineamientos curriculares fueron redactados en el año 2009), las veces que fui a la escuela los días que me habían contado que se trabajaba no pude hacerlo ya que en un caso se había suspendido porque por razones climáticas habían concurrido pocos chicxs a la escuela y en otro caso ya lo habían dado por concluido para la primer etapa del año.

Entre las “Debilidades” que se le atribuyen a la comunidad de la escuela figuran:

- *Acuerdos poco claros: valores diferentes, falta de valores, dobles mensajes, agresividad.*
- *Casos difíciles de conducta*
- *Falta apoyo familiar para reforzar los valores y el aprendizaje en general.*
- *Respeto por los acuerdos<sup>27</sup>” (PEI, p.91).*

En el mismo sentido, en el apartado del PEI, en ambas versiones, se lee:

*“Las dificultades de socialización, son puntuales y se dan en relación al respeto, la valoración del otro, en el aceptar normas, pautas, y acuerdos de convivencia” (PEI, p.31).*

Durante la entrevista, una de las directivas resume lo anterior del siguiente modo:

*“Nosotros damos mucha importancia a la convivencia y a lo vincular. Entre los chicos, las maestras y los chicos y entre nosotros. En general la convivencia nos preocupa, es una punta muy importante para trabajar. Por eso insistimos, ya desde que empiezan a hacer el diagnóstico, que presenten, no solamente los contenidos y los aprendizajes, sino cómo se vinculan ellos y qué problemática hay, porque de acuerdo a cómo funciona el grupo después va a fluir lo otro. (...) Si hay conflictos entre ellos el aprendizaje se ve obstaculizado.*

*Acá no hay relaciones de violencia, agresiones físicas, a veces hay cuestiones desde lo verbal que se dicen y bueno, se trabaja mucho sobre eso. Sobre las emociones hace un tiempo que se está trabajando. Los valores y las emociones es sobre lo que más se trabaja. En general son los valores, el respeto, la escucha, la solidaridad... Se trabaja todos los días. Hay un espacio puntual de convivencia. (...) Año que pasa la veo más compleja en todo sentido... en cómo vienen los chicos, la parte emocional de los chicos...” (Entrevista, 2019).*

En definitiva, ¿qué entendían por valores los docentes de esta escuela? Ante la pregunta

---

<sup>27</sup> Entendemos que allí debería leerse “Falta de respeto por los acuerdos”.

sobre cuáles eran esos valores que tan asiduamente estaban presentes en sus discursos, las respuestas se elaboraban elípticamente. Así, se hacía referencia a determinadas actitudes que giran en torno a lo vincular como la “falta de respeto” o “insultos”, “no se escuchan”, o “no hay límites”, cuestiones que, como venimos viendo, se atribuían al contexto familiar<sup>28</sup>.

Ahora bien, ¿todas las docentes concebían los “valores” de manera unívoca? Edith<sup>29</sup>, por ejemplo, señaló en relación a los contenidos conceptuales del Proyecto de Convivencia que para ella sería *“mejor indagar y hacer preguntas que entregar un valor que yo considero que es importante. Hay diferencias entre las maestras”* (Entrevista, 2018). Una de las docentes, Marcela, señaló también que *“Hay algo difícil, pero también hay una postura sobre la problemática.”* En relación al Proyecto, Edith señaló que el mismo le parecía

*... “que no está construido por los docentes, lo que hace que muchos lo reproduzcan sin que lo sientan. Uno cuando llega a una institución tiene que llevar a cabo estos proyectos que ya están. Los directivos están atentos a que se cumpla, es una receta ya establecida. Me hace mucho ruido porque es muy impuesto pero tiene cosas buenas”* (Entrevista, 2018).

¿Qué tanto se puede reproducir un proyecto con estas características *“sin que lo sientan”*? ¿Cómo repercuten en la práctica los distintos niveles de adhesión a las ideas que plantea el PEI? En este testimonio aparece una relación de tensión entre la construcción vertical que persiste en las escuelas, y las miradas diversas de lxs docentes, aunque puedan acordar con algo de lo que allí se expresa. ¿Con cuánta incomodidad se viven, por parte de lxs docentes, dichas imposiciones?

Los “hábitos y valores” deseables parecen conformar una larga lista que comprende diversos campos “estéticos intencionales” (Pineau, 2011) desde los que se pretenden construir esas *disposiciones* en lxs estudiantes que señala el autor: desde la alimentación, el cuidado de la salud y la higiene, hasta el tipo de relaciones sociales aceptables, o recomendables, dentro y fuera de la escuela. Sin embargo, entendemos que en la escuelas

---

<sup>28</sup> En los capítulos siguientes se irán sumando otras respuestas en relación a las temáticas específicas que se irán trabajando.

<sup>29</sup> Edith fue una de las maestras que observé y entrevisté durante el segundo momento. Había tomado contacto con ella por intermedio de otra docente que le habló sobre mi trabajo fuera de la escuela.

esas disposiciones no solo se logran por “la positiva”, es decir, desde los dispositivos intencionales que la escuela genera para trabajar con sus estudiantes, sino también marcando lo que ellxs o sus familias no hacen en esta dirección. Es desde aquí que podrían interpretarse determinadas expresiones de lxs docentes, según los cuales las familias no ponen límites, son amigxs de sus hijxs, “los apañan” frente a ellxs y a sus propixs compañerxs cuando surge alguna problemática.

Entonces, retomando el planteo de Pineau (2011), en el próximo apartado trabajaremos la delimitación entre escuela y familia como una operación que admite ser analizada en los términos planteados por el autor, es decir, como otro de los dispositivos que permiten a la escuela generar determinadas *disposiciones* en lxs estudiantes.

### La delimitación escuela/ familias

La frecuencia con la que en la escuela se apela a los “problemas familiares” -lo que se desprende de las entrevistas y de la lectura de ambas versiones del PEI- ¿puede estar ocultando otras dificultades –surgidas tal vez en el propio seno de la escuela- que acaso tampoco aparecen claramente para lxs docentes? ¿Qué experiencias o modelos negativos consideran lxs docentes que viven lxs niñxs fuera de la escuela?

Según refirió Clara, otra de las docentes que contacté por fuera de la escuela para el segundo momento de investigación, existen fricciones entre familias y docentes en relación a los “valores” que se deberían inculcar a lxs niñxs. En tal sentido, señaló:

*“Creo que es imposible en una comunidad de 600 chicos... ponernos de acuerdo 600 familias. Yo no veo fricciones en cuanto a los contenidos que se trabajen... es como que las familias están aceptando que se tienen que ver cuestiones por más que crea que el chico son chicos para saber o tratar ciertos temas... Hay familias que no están de acuerdo y se ven igual. Si vos como familia decidís que tu hijo... yo lo respeto. Tus valores son totalmente distintos a los míos ¿y qué hacés con eso? Pero adentro del aula...” (Entrevista, 2018)<sup>30</sup>.*

---

<sup>30</sup> Esta docente comentó también que, dada la formación de muchos padres y madres -científicxs y profesionalxs- sería esperable que tuvieran cierta apertura ideológica, pero en la práctica, según ella, han demostrado tener limitaciones para que se incorpore el tratamiento de ciertos temas en la educación de sus hijxs, sobre todo en relación a aquellos contenidos comprendidos por la ley de Educación Sexual Integral, en el marco de lo que, según señalaron ellas mismas, se trabajan con lxs chicxs valores asociados a la convivencia o al “respeto hacia la diferencia”.

En relación a la interacción entre la escuela y las familias Batallán (2003) advierte sobre la existencia de aspectos indefinidos -sin límites claros- sobre las responsabilidades de ambos, que históricamente han originado confrontaciones. Además, los modos en los que lxs docentes hacían este tipo de comentarios sobre las familias me remitieron a lo que describe Milstein (2003) como conductas de “vigilancia e injerencia” de la escuela sobre la vida privada de las familias (Milstein, 2003:13), como una marca fundante del sistema educativo nacional. Siguiendo a esta autora, entiendo que la dimensión moral, asociada a cierto tipo de conductas o a la apariencia, contribuyó a la construcción de la autoridad de lxs docentes y a su reconocimiento social. Así, se configuró una imagen en la que estxs ocupaban un lugar de superioridad respecto de las familias. La insistencia en lo que se puede relacionar con “valores”, me llevó a preguntarme entonces si las posiciones de lxs docentes abonaban esa marca de origen. La autoridad pedagógica de lxs docentes se fundó en un pacto original de carácter histórico que contempló la construcción de un/a ciudadano/a acorde con el proyecto de constitución del Estado Nacional, que hizo de la escuela un espacio cuyas fronteras delimitaban fuertemente su separación de los valores morales “relativos” de la sociedad, haciéndolo aparecer como ideológica y políticamente neutral y “moralmente saneado” (Milstein, 2003). ¿Qué márgenes de actuación tienen lxs maestrxs entre las imposiciones de la escuela y las demandas de las familias? ¿Qué tensiones identifican desde la escuela en relación a estas últimas?

Además de la problemática de los “valores”, y asociadas a ello, en el discurso de lxs docentes aparecen reiteradamente otras referencias a las familias de sus estudiantes. Como se irá describiendo, según lxs docentes las familias parecen ocupar un lugar de demanda hacia ellxs y la escuela que en muchas ocasiones se torna violento. En tal sentido es que identifiqué una tensión, y es la que refiere a que, por un lado, familias prestigiosas eligen la escuela que está muy bien categorizada localmente, y caracterizada, como veremos a continuación, en el mismo sentido por sus directivas; mientras que por el otro, de acuerdo a la perspectiva de lxs docentes, la escuela es objeto de muchas quejas por parte de las familias. Andrea, una de las docentes con la que trabajé durante la primer etapa, explicó que en diversas ocasiones algunas familias habían ejercido presiones para provocar cambios adentro de la escuela, y que como algunas veces lo habían logrado estaban de alguna manera acostumbradas a tener cierta injerencia. Esto era algo con lo que ella estaba en desacuerdo ya que consideraba que el trabajo de lxs docentes debería respetarse aunque no se estuviera totalmente de acuerdo con la forma en la que se trabajaba con sus hijxs ya que para ella era casi imposible que existiera una concordancia

plena en términos ideológicos.

Ubicada en el corazón de un barrio de clase media esta escuela aparece como una opción destacada en relación a las aspiraciones de buena parte de la población local<sup>31</sup>, tal como parecen reflejar las palabras de una de sus directivas en el contexto de una entrevista: *“Esta escuela no es mala, es muy codiciada. Si te vas hay una lista”* (Entrevista, 2016). Dicha afirmación se inscribe en el final de un relato en el que veníamos hablando acerca de las características de lxs niñxs, en cuyo marco comentó de las dificultades que tienen para trabajar con algunxs de ellxs por sus comportamientos. Dicha frase formó parte de la respuesta que, según señaló, ella misma le había dado a un niño cuando éste le planteó que en esa escuela no aprendían nada. La directiva responsabilizó a las familias por esa postura en tanto consideró que lxs hijxs -dicho en plural sus apreciaciones parecen ir más allá de este caso particular-, reflejan la denostación que hacen aquellas de la institución. A continuación transcribo un extracto de lo que, según expresó, le contestó al chico.

*“¿En base a qué vos te pensás que en otra no te van enseñar lo mismo? Pero si no te esforzás no vas a aprender porque sos vos, no vas a aprender acá ni en la mejor del mundo. Esta escuela es muy codiciada, son muchos los que quieren venir. Yo no creo que sea porque sea mala. Vos tenés que ver qué hacés vos para aprender. Vos tenés que revisar esa postura”* (Entrevista, 2016).

Al poco tiempo de haber comenzado con mi trabajo de campo y mientras se producía la desconcentración de la formación de lxs niñxs con posterioridad a un acto escolar, me acerqué a una de las directivas quien me comentó que en la mayoría de lxs chicxs que concurrían a la escuela eran hijxs de profesionales, nombrando a continuación algunos apellidos reconocidos de Bariloche<sup>32</sup>, agregando que también concurren chicxs de otros barrios dadas las dimensiones de sus instalaciones que se traduce en cantidad de vacantes. El régimen de vacantes en las escuelas públicas de nivel primario en Bariloche está organizado en torno a ciertas variables a partir de las cuales se establecen prioridades para

---

<sup>31</sup> Esta información forma parte del sentido común que entiendo no solo se circunscribe a quienes estamos relacionados más o menos directamente y de diversas maneras con el sistema escolar local. Como bien lo expresa De Souza Minayo, “Las cuestiones de la investigación (...) son fruto de determinada inserción en lo real (...)” (De Souza Minayo, 2004:15).

<sup>32</sup> Efectivamente, aparecen en ese listado los apellidos de políticxs, médicxs y otrxs, que son reconocidxs localmente. En el apartado “Actores” del PEI se lee: “Las condiciones socioeconómicas de los niños que asisten a la escuela son similares a las del año anterior. Pertenecen a la clase media (...). Nuestros alumnos son de diversos sectores sociales, predominando la población de clase media. en el turno mañana” (PEI, p.30).

el ingreso. En primer lugar tienen prioridad aquellxs niñxs que ya tienen hermanxs cursando en la escuela y lxs hijxs de docentes que trabajan en ella. En segundo lugar, ingresan quienes tienen su domicilio hasta una distancia de tres kilómetros del establecimiento. En tercer lugar, van ingresando paulatinamente aquellxs que integran una lista de espera y que serán convocadxs según las vacantes que se vayan produciendo. Esta forma de organizar el ingreso es la que permite asociar al contexto de la escuela con las características de lxs chicxs que concurren a ella. Como consecuencia, la configuración del espacio social barilocheño se traslada, aunque no de modo determinante, a la composición de las matrículas escolares. De todas maneras, las normas no son infranqueables<sup>33</sup>, ya que aunque no resulta fácil sortear los obstáculos para una familia que no vive en la jurisdicción de una escuela a la que aspira a mandar a sus hijxs, algunas hacen ingentes esfuerzos y a menudo logran lo que desean. Aun así, existe una relación muy estrecha entre el contexto barrial, las características de las escuelas y lxs niñxs que a ellas concurren, aunque las circunstancias en ciertos casos no sean tan claras, ya que es de ese modo en el que todos estos factores aparecen frecuentemente asociados en el imaginario social local. ¿Son recibidos del mismo modo lxs chicxs que vienen de otros barrios que los que viven en el radio de la escuela?

Dado el modo en el que, según venía notando, se presentaban frente a mí desde la escuela, y aquellos sentidos que, como veremos, también aparecen en el PEI pero particularmente condensados en las entrevistas a las directivas, entendía con Augé (1998[1994]) que se trataba de una inversión en la construcción de una imagen que intentaba transmitir la escuela de sí misma<sup>34</sup>.

Tal como vimos en algunos pasajes de entrevistas existen en el discurso de quienes forman parte de la escuela toda una serie de significados que hacen a una construcción de su prestigio. “Como guía para la conciencia, como regla de conducta o como medida del status social” (Pitt-Rivers, 1999: 235), el prestigio, o el honor para Pitt-Rivers, implica trabajar por el reconocimiento de cualidades honorables. ¿Sobre qué fundamentos construye esta escuela su prestigio? ¿Cuál es el capital simbólico, desde el que disputa sentidos locales en el plano de lo educativo, qué esgrime para ello? Algunxs docentes explicaron que esta escuela adquiere su prestigio en base a las diferencias de recursos –

---

<sup>33</sup> La lista puede sufrir alteraciones apelando a cierto capital social, o, como he conocido, alterando los datos correspondientes al domicilio de la familia.

<sup>34</sup> En tal sentido, es necesario pensar los intercambios, como los de las entrevistas o comentarios casuales, en términos de largo aliento, ya que la situación en la que se investiga no puede comprenderse desde el interior de lxs actores sociales sino insertos en contextos contruidos históricamente (Augé, 1998[1994]).

como aquellos aportados por las familias a través de la cooperadora- con los que cuentan y desarrollan en relación a otras instituciones. Al comienzo del PEI nos encontramos con un proyecto que había sido realizado en el año 2000 por docentes y estudiantes con motivo de cumplirse el 15° aniversario de la escuela, en el que, entre otras cosas, se describe la impresión de algunos docentes sobre las características de su comunidad y del edificio en el momento de su inauguración.

*“Era una comunidad muy especial, muy elitista; los chicos venían de escuelas privadas, los papás tenían mucha influencia. Venir a la escuela de (...) era como venir a una escuela privada. Teníamos una sala de música, de maestros, laboratorio, gabinetes, espacios que al crecer la escuela se ocuparon con alumnos”* (PEI, p.5).

Si, como señala Olivier Tagle (2014), las personas son tomadas por los discursos institucionales minuciosamente construidos a través del tiempo, me pregunto si el modo en el que, tanto en el PEI como en el discurso de los docentes, se construyen el pasado y el presente de esta escuela puede entenderse como una “envoltura protectora”, un guión a seguir por sus actorxs frente a las problemáticas que se les van presentando y les genera algunas incertidumbres. Quizás no todos se sientan cómodos con esta “solución permanente” a la que alude Olivier Tagle (2014), considerando lo que en contexto de entrevista afirmó una docente, en el sentido de que lo institucional “los toma” debiendo seguir ciertos lineamientos que ya están allí cuando llegan y con los que pueden o no acordar.

Una de las directivas expresaba que en la escuela “(...) se les enseña a tolerarse, escucharse y en la casa se insultan no se escuchan... y es en dónde pasan más tiempo” (Entrevista, 2016). Además, desde su perspectiva entiende que algunos de los reclamos de las familias tienen que ver con que

*“no saben lo que quieren de la escuela. Muchos quieren el docente que ellos tuvieron, pero es una utopía porque era pertinente para esa época. En esta eso no funciona, si fuera así, los hijos estarían disconformes con maestros arcaicos. Como para ellos fue bueno... Por eso también hay choques entre lo que proponemos y los chicos así no aprenden nada”* (Entrevista, 2016).



De acuerdo a lo que pudo recoger en su trabajo de campo, Fernández (2016) señala que en las instituciones persisten representaciones asociadas a que “en la escuela («adentro») se enseñan valores y formas de actuar socialmente legitimados que les permitirán luego vivir en sociedad” (Fernández, 2016) y que consideran lxs docentes que las familias de sus estudiantes no transmiten. En tal sentido, una de las directivas también nos relató que

*“-Los papás desmerecen delante de sus hijos y eso repercute en su comportamiento. (...) Los niños no tienen límites, los padres les dan todo. Tuvimos varios episodios... Los padres respaldan a los niños. (...) Una de las cosas de lo que más se quejan los docentes es el lugar en el que ubica la familia a la escuela. Ahora sos igual o sos menos. La mayor parte lo hace... o una parte... y los chicos hacen lo mismo”* (Entrevista, 2016).

En contexto de entrevista, Valentina, la maestra del otro segundo grado con quien contacté a través de Ana, contó acerca de las sensaciones en relación a las familias y sobre la soledad que sienten en su trabajo para hacer frente a las problemáticas con lxs chicxs:

*“No hay respeto a las autoridades, sos un trapo de piso, una sirvienta de la familia, una empleada de los papás. No nos consideran profesionales. Eso tiene que ver con las leyes, que no están a nuestro favor. Las amenazas de denuncia. Trabajás bajo amenaza. Por pavadas, justamente cuando no se quieren hacer cargo y ponen excusas. Es un círculo vicioso feo. Se meten mucho en lo que uno da o debería. Me siento abandonada con el nene, no les importa. Es mucho trabajo, informes. Nadie me ayuda... los directivos sí pero ellos también están desbordados. De (sic) todo el país las escuelas están desbordadas”* (Entrevista, 2016).

Para Valentina, se trata de que “se ha perdido el acuerdo entre los adultos”. ¿Cuáles deberían ser las leyes que lxs protegieran? En la Ley Nacional de Educación vigente se contempla del siguiente modo la participación de las familias en la educación de sus hijxs: “Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles”<sup>35</sup>. Entonces, ¿cómo se propone esta escuela dar lugar a la participación de las familias? ¿Es posible pensar que en realidad más que

---

<sup>35</sup> Capítulo II, Artículo 11 de la Ley Nacional de Educación (Nº 26.206) promulgada en el año 2006.

entender las palabras de Valentina en el sentido de que las leyes no protegen a lxs docentes, las leyes sancionadas en los últimos años tiñen de incertidumbres sus prácticas, en este caso y especialmente, en relación a cómo vincularse con las familias de sus estudiantes?

En ambas versiones del PEI figuran numerosas marcas de límites sobre el accionar de las familias en la escuela, que si bien se enuncian en relación al funcionamiento institucional, delimitando horarios y modos de contacto, parecen de algún modo asegurar el encuadre para la relación entre ambas. Según pude conocer, actualmente las familias son convocadas para llevar a cabo diferentes actividades junto a sus hijxs -como caminatas o decoración de la escuela en determinadas ocasiones-. Aun así, algunas de las maestras señalaron que esa apertura no se daría en todos lxs docentes. Además, señalan, dicha participación puede acarrear algunas problemáticas.

*“Las que tienen más tiempo intentan no hacer parte a los padres porque lo ven como acompañados de muchos conflictos y no es que no haya conflictos, lo que pasa es que ahora uno se los banca más. En realidad trae, siempre hay situaciones conflictivas. Tienen que ser momentos bien programados y cuidados para que no haya situaciones en las que no se nos pueda ir de control. No pienso que esté malo que los padres hagan parte, lo que no me parece bueno es que no confíen en la escuela y en las profesiones de cada uno de nosotros y que se metan en el aula a querer cambiar. Nosotros tomamos las decisiones pedagógicas en el aula, si querés aportar desde lo que sabés bárbaro ahora si venís a meterte en mis decisiones con respecto a lo pedagógico...” (Entrevista, 2018).*

En el caudal simbólico desde el que lxs docentes configuran sus prácticas hay también un espacio que se constituye en base a la información que ellxs mismxs, pero también la escuela, recaban de las familias de sus estudiantes, desde la que se hacen inferencias y se ejecutan diagnósticos.

*“Tienen cierta formación y piensan que pueden venir a decirte cómo resolver los conflictos. Muchos piensan que si sus hijos son agredidos tienen que responder con agresión porque el mundo es agresivo, dicen. Hace poco desapareció un libro que es muy costoso. Era la sensación de la escuela. La maestra hizo un trabajo áulico y apareció y el papá llegó sacadísimo para que le dijera el nombre del pibe para*

*no invitarlo a su casa. Después sacó a su hijo de la escuela”* (Entrevista, 2018).

Las docentes entrevistadas dijeron estar de acuerdo con que haya interacción con las familias y señalaron también que en ese aspecto hubo situaciones en las que, con el correr de los años, las directivas han sabido “*poner un freno*” a algunas de sus maneras de actuar. Igualmente, señalaron que contaban con muchas familias que siempre están dispuestas a aportar, sobre todo en términos de materiales que se solicitan desde la escuela pero también participando de alguna actividad a la que se las invita, pero que la apertura hacia ellas continúa dependiendo en gran medida de lxs propixs docentes, aunque también una de ellas considere que actualmente en la escuela se “*les da cabida*”, aludiendo de ese modo a un cambio en la actitud respecto de años anteriores.

Sobre todo en el primer momento de mi trabajo, en numerosas oportunidades en el discurso de lxs docentes aparece una tensión en la relación con las familias que percibí en los términos de una disyunción, que podría ser interpretada como la construcción de un nosotrxs/ ellxs que involucra miradas y modos de acción. Siguiendo a Tranier (2013), la construcción de identidad, forma parte de un proceso que persigue asegurar y cohesionar la vida al interior de la institución como forma de permanecer y reproducirse. Siendo las instituciones “el resultado de cristalizaciones de las relaciones de fuerzas” (Tranier, 2013:170) entre diversos grupos que operan de diversos modos en ellas, entiendo que es posible que desde la escuela se perciba como una irrupción del exterior de ciertos tipos de familias y de niñxs, por lo que se intenta reforzar el nosotrxs sosteniendo, por ejemplo, un relato fundacional fuerte, en los términos en que también lo entiende este autor, y que encontramos tanto en el PEI como en el discurso de algunxs docentes. La construcción de identidad, desde la perspectiva de Fairclough (1993), es una de las funciones del discurso que se entrama con la función relacional, derivándose de ello el tipo de interacciones que se construyen con otrxs. Ambas dimensiones se pueden identificar tanto en los documentos de la escuela como en las entrevistas cuando se enfatiza en las características de sí misma y las de lxs niñxs y las familias. ¿Qué tipo de relaciones espera construir una escuela con una relevante presencia simbólica en el campo educativo local, con familias y lxs niñxs en el contexto del que se viene dando cuenta hasta aquí? Los conflictos con las familias se presentan como antagonismos expresados en términos dicotómicos y hasta personales (Tranier, 2013), pero al mismo tiempo se desprende de muchos de los sentidos expresados en el Proyecto de Convivencia que encontramos en el PEI, y en otros de sus apartados, que es una dificultad generalizada.

Según una de las directivas, *“los papás no admiten que el nene tiene problemas”* y dicen que *“en casa no hace eso”*. Para Valentina

*“Nuestros problemas vienen de la familia que determina cómo somos. Padres separados, violentos... Los que no atienden son los que tienen problemas en la casa. Los adultos no se hacen cargo de lo que les pasa. Faltan límites y le echan la culpa a vos y a los compañeros. La familia se hacía cargo de sus hijos. Le daba la razón al otro adulto. Pienso que tiene que ver con una cuestión de trabajo, tomarse el trabajo, charlar, penitencia. El adulto se hace el canchero, amigos de los hijos. Está bien ser abierto...”* (Entrevista, 2016).

La relación entre las posibilidades de actuación entre el adentro y el afuera de las instituciones puede ser percibida por lxs sujetxs en términos de complementariedad así como de no coincidencia, generando tensiones y contradicciones, como, por ejemplo, en relación a lo que está y no permitido en un lugar a diferencia de otros (Fairclough, 1993). Además, *“las familias no constituyen entidades aisladas sino insertas en determinadas condiciones económicas, políticas y culturales y en procesos dinámicos de reproducción y producción social”* (Thompson, 1992 en Santillán, 2006:374) en las que entiendo estaríamos todxs inmersxs. En tal sentido, Edith señaló también que en esta escuela se sigue *“una lógica mercantilista”* que, si por un lado explicaría la posición demandante de algunas familias, por otro, se relacionaría con la ausencia en la propia institución de una *“mirada social”*. ¿Será esa lógica la que origina el modo de reclamar de las familias? O, por el contrario, ¿es desde la presunción de existencia de la misma que se interpreta el reclamo? Además, es posible pensar que las experiencias formativas de lxs niñxs se configuran allí en donde familia y escuela se penetran (Achilli, 1992 en Santillán, 2007) y no a partir de una exclusión mutua como se percibe en muchas de las expresiones de lxs docentes. Según una de las directivas, el problema con lxs niñxs y los límites se debe a que *“las familias están en el aire con eso”*, agregando que:

*“Veo mucho abandono de parte de la familia. En todo sentido, higiene, salud, lo social, lo emocional... Repercute negativamente en los pibes, se hace muy difícil trabajar”* (Entrevista, 2015).

Para Fernández (2016), a partir de lo que pudo observar en su trabajo de campo en una

escuela de Bariloche, “se refuerza esta idea de la escuela como la autoridad educativa y las familias como el obstáculo para la escolarización” (Fernández, 2016:60) al tiempo que “se sigue sosteniendo la misma idea de sujeto predefinido como «*carente*»” (Cerletti, 2009 en Fernández, 2016:63). En tal sentido, Fernández (2016) pudo observar también que la enseñanza de valores junto a determinadas habilidades a lxs niñxs, que, como adelantamos, esperan en la escuela que sean apropiadas como competencias sociales, reedita acciones pedagógicas que se relacionan con operar por transitividad con las familias.

Dados los halagos expresados tanto por lxs docentes como por las directivas hacia la escuela y sus prácticas, entiendo con Neufeld (2000 en Cerletti, 2005) que estamos ante una serie de sentidos que se ponen en circulación en función de la constitución de un “ranking” de escuelas. Asimismo, es posible comprender la actitud de las familias al valorar a esta escuela más que a otras en el marco del despliegue de estrategias de optatividad, junto a las que también se desarrollan estrategias de evitación, prefiriendo mandar a sus hijxs a esta escuela antes que a aquella que les correspondería por su domicilio.

...“las escuelas realizan acciones orientadas a su entorno, para “hacerse ver” y para tratar de alcanzar, consolidar y conservar algún prestigio entre la comunidad, proponiendo “ideas fuerza” con el objetivo de lograr la aprobación de la población que anhelan atraer o conservar (Veleda, 2005). (...) se produce, como reacción, un proceso de influencia sobre las percepciones de los padres de los distintos sectores mediante la incidencia de su oferta y sus servicios educativos” (De Angelis, García Labandal & Mercadé Mac Kion, s/f:3).

Diferentes procesos de descentralización de las responsabilidades estatales en relación al sistema educativo<sup>36</sup> han generado fragmentaciones que han profundizado las

---

<sup>36</sup> Dicho proceso tuvo como instancias destacadas la “racionalización” en los gastos en educación que se llevó a cabo durante la Dictadura Militar entre los años 1976 y 1983, a partir del cual el Estado Nacional “se adjudica explícitamente ‘un carácter subsidiario’” (Maldonado & López, 2012) y la Ley Federal de Educación promulgada en el año 1993. La descentralización del sistema educativo y su consecuente traspaso compulsivo a las jurisdicciones provinciales puso en crisis a muchas de las administraciones que no contaban hasta el momento con los recursos, tanto económicos como de gestión, uno de cuyos efectos fue una profunda fragmentación del sistema todo. Así, “la particularidad de la descentralización en la Argentina consistió en una redistribución de las funciones y responsabilidades entre el nivel central del Estado y los niveles locales. Las bases institucionales e históricas de un Estado federal condujeron a una descentralización apoyada en los estados provinciales más que a una redefinición de las relaciones entre el Estado y otros actores sociales en materia educativa” (Minist. de Educ., Ciencia y Tecnol., 2003:4).

desigualdades, por lo que aquellas escuelas que se localizan en contextos con mayor cantidad de recursos, en términos materiales y simbólicos, respecto de otras, están en condiciones de ofrecer a la comunidad propuestas que serán mejor valoradas por las familias.

En términos del modo en el que despliega recursos para la construcción de su prestigio y las consideraciones que hace de lxs estudiantes y de sus familias, entendemos que la “problemática de los valores” fue una forma que encontraron lxs docentes para interpretar los conflictos que allí tienen lugar. Por otra parte, su forma de responsabilizar a las familias por dichos conflictos, se erigió en una posible vía para aliviar tensiones y sensaciones de incertidumbre.

En efecto, entendemos que tanto el Proyecto de Convivencia como el modo de construir los límites con la familia parecen formar parte de aquellos dispositivos estéticos intencionales a los que hace referencia Pineau (2011) cuyos sentidos se filtran en las expresiones de docentes y directivas y en su voluntad de crear de manera continua determinadas disposiciones tanto en sus estudiantes como en sus familias. ¿A qué modelo, o modelos, responderán actualmente tales dispositivos?

### **Entre lo que se dice y lo que se hace: las representaciones sociales**

Indagar en la dimensión estética de lo escolar supone adentrarse en repertorios culturales que intentan construir sensibilidades que desbordan el espacio de las instituciones ya que, como señalara Finochio (2013), la invención de lo social, en la que la escuela ha llevado a cabo una tarea fundamental, está ligada a la búsqueda de la estabilización de los sentidos desde los que lxs sujetxs interpretan el mundo.

La selección de mensajes, lejos de ser neutral, expresa posiciones sobre la enseñanza, la vida escolar y sobre la cultura que la escuela puede utilizar para "reproducirse" a sí misma o para ampliar los horizontes de la escuela y establecer un diálogo enriquecedor entre la cultura escolar y otros mundos” (Augustowsky, 2001:3).

Como ya se dio cuenta aquí, la noción de valores fue puesta en relación a las representaciones sociales, entendidas como imágenes que se construyen sobre otrxs en sociedad y desde las que lxs sujetxs

...“se da(n) una identidad, perciben sus divisiones, legitiman su poder o elaboran modelos. Estas representaciones de la realidad social, inventadas y elaboradas con materiales tomados del caudal simbólico, tienen una realidad específica que reside

en su misma existencia, en su impacto variable sobre los sujetos y los comportamientos colectivos” (Castoriadis, 1989 en Barreras, 2005:28-29).

Lo que aquí resulta relevante respecto de las representaciones sociales es el hecho de que al participar activamente en la construcción de las imágenes sobre otrxs condicionan el tipo de relaciones con ellxs, y se despliegan toda una serie de sentidos, explícitos e implícitos que se constituyen en sistemas de clasificaciones (Montesinos, Pallma & Sinisi, 1998) que

...“engendran estrategias y prácticas (sociales, escolares, políticas) que tienden a imponer una autoridad a los otros, a quienes descalifican; a legitimar una dominación y a justificarla...” (Chartier, 1990 en Montesinos, Pallma & Sinisi, 1998:195).

Así, la noción de “máquina estetizante” (Pineau, 2011) no solo nos permitió pensar en los modos en los que en la escuela se viabilizan significados que expresan operaciones de modelación de las conductas, sobre todo en términos de los valores, sino también en cómo a partir de ello se “desarrolla un vocabulario de categorías específicas (bello/ feo, agradable/ desagradable, etc.)” (Capellaci, 2011:58).

La continuación de esta investigación está signada por una serie de interrogantes, algunos de los cuales giran en torno a los valores que parecen ponerse en acto en la escuela. Aunque en el Proyecto de Convivencia se reconoce la existencia de valores diferentes, ¿implica tal reconocimiento una práctica consecuente? ¿Qué hay más allá del modo de construir a las familias y a lxs estudiantes y a la recurrencia al “problema con los valores”? En el siguiente capítulo, trabajaremos algunos sentidos que se desprenden de estos y otros interrogantes a través de situaciones vividas en la escuela, incluyendo un caso que pensé como paradigmático en relación a las categorizaciones de la realidad, y en ella a los estudiantes en esta escuela.

## Capítulo II: ¿Qué hacen lxs docentes cuando hablan?

En el capítulo anterior se presentó fundamentalmente el escenario de mi trabajo de campo y las concepciones que diversos actores tienen acerca de las problemáticas que consideran aquejan fundamentalmente hoy a la escuela, que involucra tanto a lxs niñxs como, en principio asociadas a ellxs, a sus familias. Fue principalmente el concepto de “máquina estetizante” (Pineau, 2011), asociado a los *valores*, como categoría emergente del campo, y al de *representaciones sociales*, los que me permitieron interpretar y empezar a analizar el complejo escenario de la escuela.

El título de este capítulo se relaciona con el material de Mancovsky (2005) sobre los juicios de lxs docentes, lo que me permitió llevar adelante parte del análisis de este capítulo a la vez que enlazar sentidos registrados en el campo que aquí se presentan con los del capítulo anterior, tal como intentamos dejar planteado al final de dicho capítulo. En tal sentido, en su artículo Mancovsky le habla a lxs docentes: la palabra es una herramienta privilegiada de las prácticas y, en tanto “hacemos” cosas con ellas, no son un mero palabrear, sino que, por lo contrario, portan valores y representaciones desde los que percibimos la realidad y contribuimos a construirla también.

Describir y analizar aquí el discurso de lxs docentes implica desnaturalizarlo para visibilizar aquellos sentidos que viabilizan cotidianamente en la interacción con otrxs. La palabra del docente en el aula representa aquello que no está documentado en el sistema educativo, o lo está escasamente, y que en cierta forma es un aspecto de la educación que está naturalizado, descartándose que se configura a partir de conceptos, procedimientos, órdenes, etc., pero rara vez se hace referencia acerca de su injerencia en el tipo de relaciones sociales que se construyen en el aula entre ellxs y lxs alumnxs y entre éstos últimxs. Aquella forma de concebir sus intervenciones se representa desde una neutralidad ideológica, sin reparar en que su mirada construye sujetos a la vez que grupalidad en tanto participa del lugar simbólico de lxs estudiantes en el aula (Mancosky, 2005).

De lo anterior se deriva la perspectiva que aquí se construye para pensar y analizar lo que dicen lxs docentes. Así, se tratará de sopesar lo dicho pensando en una especie de diagrama atendiendo tanto a lo explícito como a lo implícito, entendiendo que la interpretación de lo último es posible a partir de la interpretación de aquello. ¿Qué parece quedar afuera y adentro de ese diagrama? Es este juego el que aquí parece relevante en el



sentido en que Douglas refiere a “las relaciones existentes entre el pensamiento, las palabras y el mundo real” (Douglas, 1975[1966]:46) que en definitiva remite a la pregunta por cómo las personas piensan su mundo a partir de clasificaciones heredadas y actúan en él en consecuencia. En un análisis del discurso de lxs docentes no puede estar ausente la dimensión temporal en tanto son “portadores de una ‘manera de ver el mundo’ en un (determinado) contexto socio-histórico” (Mancovsky, 2005:5).

En este capítulo, se presenta en un principio aquel caso que, como anticipé al finalizar el anterior, describí como paradigmático en relación a mis observaciones y lo que me transmitían lxs docentes sobre sus estudiantes, que devino en cierta manera la piedra de toque que me llevó a pensar sobre las *clasificaciones* en la escuela, cuestión que se trabaja a continuación.

A partir de la manera en que se fueron develando las percepciones que lxs docentes tienen sobre sus estudiantes y sus familias, nos preguntamos, entonces: ¿qué concepciones refleja el decir de lxs docentes? ¿Desde qué parámetros se pueden interpretar? ¿Qué intentan transmitirnos cuando nos cuentan sobre las características de lxs estudiantes? Y, tal como nos preguntamos al finalizar el anterior capítulo, ¿qué valores ponen en acto?

### **Un “eslabón perdido” en el aula**

*“Hay tres posibles modos de entender la pedagogía como acción sobre el otro: el otro que debe ser borrado, el otro como huésped y el otro que reverbera permanentemente”*  
(Skliar, 2002:85).

Había tomado contacto por primera vez con Valentina un día en el que yo estaba en el grado de Ana, observación con la que abrí el capítulo anterior. Después de que Valentina se retirara, Ana me comentó, que si en algún momento llegara a ir al otro segundo iba a notar que “-*Ahí tenemos un espécimen* (sic)...” (Registro, 2015). Luego de un rato y después de una charla respecto de otros temas, la docente volvió sobre lo dicho anteriormente anticipándome que cuando fuera al otro segundo iba a conocer al “eslabón

perdido”<sup>37</sup>. A pesar del tono del comentario, acompañado de diferentes gestos, me llevó un rato entender que con ambas expresiones se estaba refiriendo a un niño<sup>38</sup>.

Posteriormente, el primer día que visité el grado en el que estaba Francisco la docente me indicó: “-Ahí está el que te comentó Ana” (Registro, 2015). ¿Cómo sabría Valentina que Ana ya me había comentado de la existencia de Francisco, el niño al que ellas llamaban el “*eslabón perdido*” de 2<sup>o</sup><sup>39</sup>? Lo cierto es que fueron estos comentarios lo que despertaron mi interés por ir a observar las clases de Valentina, por lo que le consulté a Ana si le parecía que esto sería viable. Su respuesta fue afirmativa: “Sí, no va a tener ningún problema”. Así, algunos días después llegué a la escuela y tras recibir la conformidad de Valentina entré al aula en la que estaba Francisco.

Cuando lo conocí, Francisco estaba sentado en un primer banco, en una punta cerquita de los pizarrones y de la puerta de entrada al aula. Los comentarios de las docentes me llevaron a prestarle especial atención, tratando de identificar las razones por las que lo llamaban de ese modo, notando que Francisco se movía bastante, que era corporalmente más robusto que sus compañeros, que solía levantarse a recoger útiles que se le caían al piso y que charlaba poco. Pero, si las docentes no me hubieran comentado sobre él yo no lo hubiera distinguido como un niño diferente, porque todo esto que describo de Francisco también lo pude ver en otros niños. Habiendo asistido durante el trabajo de campo a varias escenas áulicas en las que algunos de ellos insultaban a la maestra o a algún/a compañero/a y otros a los que las docentes les llamaban reiteradamente la atención para que se sienten o se callen, podría arriesgarme a decir que, en comparación, Francisco no se distinguía de manera notable del resto del grupo, al menos mientras yo estuve presente. ¿Cuál sería aquella cualidad de Francisco que llevaba a las docentes a llamarlo de ese modo?

La docente del otro grado, Ana, ya me había adelantado que Francisco tenía “*problemas*

---

<sup>37</sup> La noción de “eslabón perdido” hace referencia a las expectativas y reacciones creadas por las obras sobre la teoría de la evolución de Charles Darwin. Fue el médico holandés Dubois quien, a partir de la lectura las obras de Ernst Haeckel sobre la historia de la creación (1965) imaginó “la existencia de un ser de aspecto intermedio entre los humanos actuales y los grandes simios antropoideos” (<http://reflexiones-de-un-primate.blogs.quo.es/2013/06/13/el-eslabon-perdido/>). A pesar del tiempo transcurrido y de los hallazgos posteriores, la teoría del eslabón perdido persiste y aún tiene el sentido común. En tal sentido “La cuestión del eslabón perdido es una caricatura de nuestra evolución que, en su versión más grotesca, afirma que ‘el hombre viene del mono’” (Gómez-Soriano & Vianna, 2005:23).

<sup>38</sup> En ese momento imaginé que se trataba de algún muñeco o mascota que tendría el otro grado o que la docente se estaba refiriendo a algún tipo de material didáctico.

<sup>39</sup> Tiempo después Ana hizo referencia a Valentina como “mi paralela”, modo de trabajo en el marco del cual, sospeché, le podría haber brindado detalles de algunos de los intercambios que había mantenido conmigo.

*de aprendizaje*”, que su familia no se ocupaba de la problemática que las docentes le adjudicaban y que incluso se negaba a reconocerla, tal como también me comentó una de las directivas en relación a algunas otras familias de la escuela; que le preocupaba que el ETAP<sup>40</sup> tampoco hacía mucho tal vez, agregó, porque las demandas no le dejaban tiempo para hacerlo. También me comentó que un rasgo que lo distinguía de los otrxs chicxs era que *“es el único que tiene olor corporal después de la clase de educación física”*. ¿Era el aspecto físico, su “olor corporal” o su modo de moverse lo que parecía constituirse en una especie de barrera entre lxs docentes y Francisco?

En ocasión de un trabajo para el día de la familia, al llegar a la escuela encontré que estaban los dos segundos grados juntos en el aula en la que dictaba clases Ana. Las mesitas se encontraban agrupadas de a cuatro y lxs chicxs estaban sentadxs en sus sillas alrededor de ellas. Algunxs de ellxs estaban ataviadxs para la ocasión con delantales y hasta con gorros de cocinerxs. Sobre las mesitas se habían colocado unos bowls en los que estaban preparando la mezcla para los bombones que luego llevarían a sus casas como regalo. En medio de la insistencia para que hicieran silencio, la docente, que en relación a Francisco me había comentado que su familia *“no se hace cargo”* de sus dificultades, dijo: *“- Francisco, ¿a vos no te importa tu familia no? ¡Porque no parás!”* (Registro, 2015).

Al segundo grado de la maestra Ana concurría Blanca, una niña que según me había comentado tenía *“un retraso madurativo”*. Según ella, a diferencia de lo que a su entender sucedía con Francisco, la familia de Blanca sí se ocupaba de su problemática y que por esa razón ella sí tenía un diagnóstico emitido por un profesional quien también les había dado indicaciones a lxs docentes sobre cómo trabajar con ella<sup>41</sup>.

Ana misma comparó en una ocasión a ambxs, concluyendo en que *“Blanca es tranquila, pero este jode”*. ¿Era la ausencia de un diagnóstico sobre la problemática de Francisco lo que desconcertaba a las docentes o la falta de acompañamiento por parte de su familia?<sup>42</sup> ¿Impedía ello poder enmarcarlo en un sistema conocido, adquirido en la formación docente o en sus prácticas, desde el que trabajar con él? ¿Qué le pasa a lxs docentes de esta institución con lo no diagnosticado o con lxs niñxs que quedarían por fuera de las

---

<sup>40</sup> Dichas siglas hacen referencia a los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico. No fue esta la única maestra que hizo referencia al escaso apoyo del Estado a través de organismos como el ETAP para trabajar problemáticas de lxs niñxs en la escuela.

<sup>41</sup> A partir de los diagnósticos, conjuntamente con lxs especialistas que trabajan en las escuelas, se llevan a cabo lo que se denominan “ajustes razonables” o “adecuaciones significativas”, que comprenden reformulaciones o recortes tanto en el aspecto metodológico como en el de los contenidos.

<sup>42</sup> En el PEI se señala que en general hay acompañamiento de parte de las familias, y así lo hicieron saber también algunas de las docentes entrevistadas.

clasificaciones conocidas?

### **Sistemas de clasificaciones y nuevas normativas**

Intentando explicarme antes que nada a mí misma sobre los modos de concebir y clasificar a lxs niñxs en la escuela, desmenuzarlos y pensar un poco más acerca de lo que sospecho se constituye en un background significativo fue que recordé el trabajo de Douglas (1975[1966]), que, movilizada por la preocupación de la antropología sobre los modos de organizar y conocer la realidad en diferentes culturas, llevó a cabo un trabajo comparativo. En él, hace referencia a tales modos como lógicas que se van construyendo en el devenir histórico y desde las cuales lxs actores sociales clasificamos las experiencias a las que estamos expuestxs. Como pautas generales de captación del mundo, tales lógicas descargan sobre las relaciones sociales una fuerza emocional que explica, según esta autora, tanto la comprensión de lo que es correcto como el desconcierto frente a lo que resulta ininteligible. En dichos esquemas, las partes se relacionan con el todo conformando una higiene social mediante la que se establecen relaciones causales. Así, aquellas circunstancias o entidades que no guardan las características que se correspondan con las categorías construidas en relación a lo aceptable serán clasificadas como anómalas. Tanto los seres anómalos como los híbridos –aquellos que tienen las características que se asocian con más de una categoría– serán aceptados o rechazados de acuerdo a la experiencia en relación al intercambio con el exterior que anida en la historia de una cultura.

Por su parte, Benedict (1934) había analizado cómo las diferentes culturas clasificaban en su seno a las personalidades dentro de un rango de conductas. Normalidad y anormalidad se definen culturalmente en el curso de la historia. Lo normal, como una variante del bien, es aquello que al interior de una cultura es lo deseable. Lxs desviadxs, una minoría que no ha podido ser moldeada de acuerdo a las características valoradas culturalmente, resultan ser también “problemas de configuración cultural como cualquier otro comportamiento” (Benedict, 1934:14). Ambas autoras coincidieron en que cada cultura produce, dentro de sus propias lógicas, tanto sus normales como sus anormales. Además, dentro de esa lógica lo que es anormal en una cultura, puede ser valorado tanto positivamente como negativamente en otra. Los trabajos de ambas autoras permiten entender un modo de organizar lo social que, como preocupación disciplinar, se desplaza del reduccionismo biologicista, ya que al interior de sus lógicas epistémicas, cada cultura construye históricamente un orden clasificatorio de seres asociadxs a determinadxs

comportamientos y apariencias. ¿Es posible entender entonces las actitudes hacia algunos niños, y de manera relevante aquellas desplegadas en relación al “eslabón perdido”, así como las diferencias que dicen tener con las familias, como reacciones ante lo que escapa a ciertas lógicas sobre lo deseable que han sido construidas en la escuela? ¿Sería un diagnóstico profesional, es decir, una clasificación precisa, una guía de acción para relacionarse y trabajar con Francisco?

Aquellos modos de describirlo y de interactuar con Francisco, además de desestabilizar más de un sentido en mí, también me llevaron a preguntarme si tales circunstancias se podían asociar a los procesos de construcción histórica de la diferencia y a su instrumentalización en el sistema educativo como lugar privilegiado de esa construcción, así “la escuela debía enseñar a toda hora deberes morales. Porque se quería un mismo patrón para todos. Y por eso se presentaba un mundo ordenado según esquemas precisos que relacionaban moralidad, vida práctica y orden público” (Finocchio, 2013:4). A su vez, siguiendo a Díaz (2001), las prácticas docentes han estado signadas por la forma en que se fue construyendo esa relación con sus otros internos, como un “espacio sociodiscursivo desde el que se conforman sujetos e identidades sociales y culturales (individuales y colectivas)” (Díaz, 2001:28) que, fragmentadas y arrastrando diversas reformulaciones a través del tiempo, están orientadas por lo normativo. Sobre la figura de los docentes se ha descargado el peso de la construcción de los sujetos deseables para el modelo de civilización que estaba en el horizonte de quienes fueron los responsables de la construcción de estatalidad. En tal sentido,

“Los docentes fueron contruidos, en el discurso oficial como hacedores de homogeneidad, como piezas clave en la construcción de un pueblo para la Nación, tarea que suponía desplegar un sin número de estrategias ante una población que no identificaba a la Argentina como su patria y a las costumbres propuestas por la escuela como propias” (Thisted, 2016:15).

A aquella forma de organizar la percepción de la realidad, de la cual se derivan operaciones prácticas, Douglas las denominó *sistemas taxonómicos locales*. Dichos sistemas conforman una especie de malla que se extiende sobre la realidad. Así, es “*nuestro mundo familiar (está) dividido por sus categorías establecidas y activado por los principios que conocemos*” (Douglas, 1975[1966]:37), el que modela nuestras percepciones.

Recuperando el trabajo de Bourdieu y Saint Martin (1975) “Las categorías de los juicios profesoraes”, Kaplan (2010) hace también referencia a la existencia de taxonomías en relación a los sistemas de clasificación escolares “que reorganizan la percepción y la apreciación y ayudan a estructurar la práctica” de lxs docentes.” (Kaplan, 2010:104). Comprendidas en el marco de dichos sistemas de clasificación, las representaciones de lxs docentes en relación a marcadores como el lenguaje o la corporalidad (hexis) ayudan, para la autora, a estructurar sus prácticas.

Las representaciones son construidas en sociedad (Montesinos, Pallma & Sinisi, 1998) generando prácticas concretas (Sinisi, 1999) en cada ámbito de la misma. Así, en el espacio escolar, informado además por diversas teorías pedagógicas, las representaciones adquieren características propias. El modo de representar al/la otro/a, siguiendo a Bourdieu (2001), forma parte de determinadas luchas simbólicas “por el monopolio respecto al poder de hacer ver y hacer creer, hacer conocer y hacer reconocer, imponer la definición legítima de las divisiones del mundo social” (Bourdieu, 2001:87). El modo en el que me hablaban sobre sus estudiantes, ¿podía relacionarse -retomando a aquél autor- con un “hacer creer” a otrxs sobre cómo eran lxs chicxs?

La Ley Nacional de Educación N° 26.206, promulgada en el año 2006, estableció un nuevo régimen de ingreso y permanencia de lxs chicxs en la escuela.

“c) Adoptar el principio de no discriminación en el acceso y trayectoria educativa de los/as alumnos/as.”<sup>43</sup>

“e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.”<sup>44</sup>

Cumplir con los principios de dicha ley implicó que lxs chicxs que antes concurrían a las escuelas llamadas especiales comenzaran a incorporarse a las escuelas que no lo eran pero con adecuaciones y con el acompañamiento de docentes que trabajan también en las primeras. Entendemos que la idea de no discriminación se contempla en dicha ley de modo amplio ya que en sucesivos artículos se hace referencia a cuestiones culturales, de religión, etnia y género. De acuerdo a la perspectiva de Douglas (1975[1966]), nos

---

<sup>43</sup> Artículo 123, Capítulo V, Ley Nacional de Educación N° 26.206/2006.

<sup>44</sup> Artículo 11, Capítulo II, Ley Nacional de Educación N° 26.206/2006.

preguntamos ¿qué pasa cuando las nuevas leyes habilitan la incorporación de chicos que hasta hace poco tiempo atrás quedaban por fuera de las escuelas comunes? ¿La escuela percibe en su interior cierta desestabilización de sentidos con el ingreso y permanencia de estos niños hasta hace poco excluidos de su seno? ¿La falta de diagnóstico vuelve –en términos de Douglas (1975[1966])– anómalos a algunos de ellos porque de algún modo escapan a categorizaciones conocidas e históricamente legitimadas en el ámbito escolar? Una de las directivas, quien dijo tener cuatro chicos en proyecto de inclusión<sup>45</sup> en el turno mañana y ocho o nueve en el turno tarde, expresó sus sensaciones en relación a dicha temática.

*“Trabajamos con la escuela especial. Hay maestras, las MAI<sup>46</sup> de la escuela especial, y según algunos casos tienen también desde la parte privada. Como que desde ese lado hay un acompañamiento. Pero consideramos que necesitamos más recursos, como para lograr una verdadera inclusión. A veces está la maestra sola y no solamente está el alumno en proyecto de inclusión sino que el resto de los chicos tienen también distintas trayectorias y aunque no estén en proyecto de inclusión, tienen también alguna particularidad o cuestiones que en algunos son también, estee, o sea, cómo decirte... preocupantes también. Desde la parte emocional o desde el tema del aprendizaje. Esa es más una característica del turno tarde... la diversidad de la trayectorias.*

*La ley se fue implementando, eso fue variando porque había chicos que iban a la escuela especial, que teníamos como compartido, y de a poco se fue respetando esa ley. Notamos que cada año que pasa tenemos más chicos en proyecto de inclusión. Pero faltan los recursos humanos para que realmente sea una verdadera inclusión. Vos tenés 22 chicos y esos 22 tienen también trayectorias diferentes, tienen distinto nivel de aprendizaje, tienen distintos problemas. Y se suman estos nenes que hay que ver cuál es la propuesta y a veces es realmente complejo. ¿Cómo llegás a todos, cómo te ocupás de todos? Porque es... la maestra sola. Lo ideal es que hubiera dos maestras por aula, que se trabajara por pareja pedagógica... Las maestras están a veces desesperadas, tienen en 5º un nene con nivel de 2º, el otro de 4º, otro de*

---

<sup>45</sup> Las políticas de inclusión comprendidas en la Ley 26026 se plasman en forma de trayectorias personalizadas con adecuaciones de contenidos y metodológicas.

<sup>46</sup> Dichas siglas corresponden a Maestro de Apoyo a la Inclusión y hace referencia al rol de la o el docente que lleva a cabo un acompañamiento de los chicos que tienen trayectorias con adecuaciones.

3°... *¿Cómo hacés para trabajar con esos chicos y no caer en que trabajás con unos y con otros no. Las desespera cómo llegar a todos y cómo ocuparse y cómo llegar a todos esos chicos. La verdad es que año que pasa yo la veo más compleja. En todo sentido, la parte emocional de los chicos, el tema de las trayectorias, que hay que respetar las trayectorias. Están todos en la escuela, pero qué garantizamos. Generalmente se da mucho espectro autista, en algunos es el lenguaje...*” (Entrevista, 2019).

Durante la entrevista, una de las directivas hizo referencia a que, sobre todo en el turno tarde, que es en el que había más vacantes, han recibido población tanto de otras provincias como de otras escuelas. En tal sentido, también asoció algunas problemáticas que se viven en la escuela como producto del modo de transitar los conflictos en el contexto del que proviene parte de esa población.

En efecto, en el marco del “Proyecto: Trayectorias”, en el PEI (2019) se interpreta a las trayectorias como una problemática central, ya que:

*“Los niños y jóvenes que habitan hoy la escuela poseen problemas provenientes de situaciones familiares y sociales complejas, el rol de la familia se encuentra muchas veces desdibujado con carencia de referentes adultos significativos, donde en general se observa una alteración de las fronteras entre niños y adultos, visible tanto en las respuestas de los niños como en mucha de sus actitudes.”* (PEI, 2019, p.82).

Es parte de los propósitos de dicho proyecto *“fortalecer la autoestima y la autonomía, estimulando la capacidad de resolver problemas y de mantener un buen ánimo a pesar de las situaciones adversas, favoreciendo un clima de optimismo y alegría para que encuentre su propio camino.”* Además, en su fundamentación se lee:

*“Nuestra Escuela tiene la responsabilidad de distribuir los conocimientos válidos logrando una integración de los saberes propios de los distintos grupos sociales haciendo lugar a lo diferente, a las múltiples formas de saberes y conocimientos que aportan los grupos de pertenencia de los alumnos y los docentes, constituyéndose en el ámbito propicio para la construcción social del conocimiento, acompañando, orientando y promoviendo acciones que permitan*



*incluir a todos los niños en los distintos espacios escolares mejorando el aprendizaje, las oportunidades educativas pensando en otra forma de enseñar y aprender. Los docentes tienen la capacidad de construir comunidades de aprendizaje inclusivas aprovechando la complementariedad de las diferencias de los alumnos: distintas experiencias, conocimientos, perspectivas, y puntos de vista.” (PEI, 2019, p.83).*

Retomando lo trabajado anteriormente, y en relación a estas últimas líneas citadas, me preguntaba si lxs docentes podrían considerar que Francisco tenía algo para aportar a esa complementariedad y si la diferencia en el trato que noté respecto de Blanca implicaba que consideraran que ella sí lo tuviera.

Blanca era callada, permanecía quieta en su silla, tenía sus útiles muy ordenados sobre su mesa y ofrecía siempre una sonrisa cuando nuestras miradas se cruzaban. Cuando se dirigía a ella, la docente lo hacía en un tono suave que connotaba cariño. Se acercaba a ella asiduamente para preguntarle si necesitaba algo, si había comprendido la tarea que había explicado y también le otorgaba turnos para hablar aclarándoles a sus compañerxs que *“todavía Blanca no habló”* o frases por el estilo. Contrariamente, cuando la maestra de Francisco se predisponía corporalmente a decir algo enfocando su mirada hacia la zona del aula en la que se sentaba Francisco, se podía, anticipadamente, saber que, muy probablemente, sería Francisco el destinatario de un llamado de atención y repetía su nombre en tono cansino desde los diferentes lugares del aula en los que se encontraba o lo hacía pasar a escribir la fecha en el pizarrón y, ante la renuencia del niño a hacerlo todos los días, ella le respondía que lo haría *“hasta que te lo aprendas”*. Así, el modo de interactuar de la maestra de Francisco con él era similar a la que había observado en Ana el día en que estaban los dos grados juntos, es decir, ambas se daban en un registro similar. ¿Un diagnóstico emitido por profesionales les permitiría a lxs docentes planificar el trabajo en el aula y, en todo caso, poder sobrellevar de otra manera la supuesta particularidad de Francisco o la heterogeneidad en general?

En otra ocasión, en la clase de Francisco, se dio la siguiente situación:

*“-¿Francisco, vas a mirar todas las cosas así? Sh. Francisco, Francisco, Francisco.*

*-Estoy trabajando yo...*

-¿Te parece portarte así adelante de alguien que no te conoce? Si no trabajás vas a la dirección.

-Este chico viene con TDA<sup>47</sup>, y hay otros... Yo hablé con un profesional, pero los padres no quieren hacerlo tratar” (Registro, 2015).

En un volumen de voz mediano, la última frase de la docente estaba dirigida hacia mí, e incluso parecía que indirectamente también al grupo.

Aquel día en el que por primera vez visité el aula de Valentina, la docente de Francisco, la disposición de lxs chicxs en el espacio respondía a una forma que para mí era clásica: de a dos –unx al lado de otrx– manteniendo la vista hacia el frente. Lo que según mi perspectiva marcaba algo diferente, era que –tal como lo describí en el capítulo anterior– quedaban justo en el centro de una especie de “U” conformada por el resto de los bancos, como en una fila más corta en el centro, cuatro chicxs formando literalmente, una isla entre el resto. En un momento de la clase, la docente se dirigió a uno de ellxs, diciéndole:

“-¿Qué pasó que no trajiste guardapolvo?

-...

-Tu mamá tuvo todo el fin de semana para lavar el guardapolvo” (Registro, 2016).

Reparé entonces que un niño y una niña de lxs que estaban en ese grupo aislado no tenían guardapolvos. El niño interpelado por la docente respondió algo que no alcancé a escuchar. En este caso, como en tantos otros, la docente prosiguió el diálogo mirándome y diciendo en voz alta: “La otra que no tiene guardapolvo también tiene siempre una excusa...” (Registro, 2016).

Si bien en los orígenes del sistema educativo “El guardapolvo representaba el símbolo de la operación de la escuela: blanco, higiénico, negador de la diferencias, representaba la metáfora de la tabula rasa tanto literal como metafóricamente” (Serra, 2011:30), posteriormente y en el marco de las discusiones que se dieron en educación en la década del ’90 en nuestro país, dadas las condiciones de pobreza y de exclusión, el guardapolvo implicaba “estar adentro”. Por lo que venimos apuntando, la opción político-pedagógica del sistema educativo nacional fue el de inclusión por homogeneización (Pineau, 2011). En tal sentido, señala Díaz (2001), entre los mandatos fundantes de la labor docentes

---

<sup>47</sup> Siglas de Trastorno por Déficit de Atención.

estuvo el de “Ni bien veas a un niño o a una niña con guardapolvo blanco los tratarás como un alumno” (Díaz, 2001:58). Aún sin poder responder a cuáles de estos sentidos asociaría esta maestra al hecho de que lxs niñxs lleven o no un guardapolvos, entendemos que su aseveración parece acercarse a aquella voluntad de evaluación de las condiciones familiares que repusimos a partir de lo trabajado con Milstein (2003).

Frente a aquellos comentarios con los que en muchas ocasiones me involucraban, yo intentaba no tener algún tipo de reacción que hiciera lugar a que las docentes pensarán que acordaba o no con ellas. En este caso particular, por el volumen utilizado entendí que lo dicho pudo ser escuchado por todxs lxs chicxs. Puesta a pensar en los comentarios que fui recibiendo de parte de lxs docentes, entiendo que podrían ser diferenciados entre aquellos que hacían en voz baja, que estimo podía escuchar sólo yo<sup>48</sup>, otros que fueron hechos a media voz, que sólo escuchábamos lxs que nos encontrábamos cerca, y los que eran hechos a viva voz y podían escuchar todxs lxs presentes. Este es uno de los casos a partir de los que me pregunté si las docentes intentaban transmitir contenidos a lxs chicxs a través mío o si yo era un vehículo, para evaluar, en este caso, el aspecto de algunxs de ellxs<sup>49</sup>. Tal vez ante la situación de ser observada, y a la vez “sentirse evaluada”, intentaba posicionarse ella misma a través de esos dichos como no avalando algo que yo pudiera considerar como no admisible dentro del aula, algo que en cierta forma respondía a la pregunta sobre el “hacer creer” que dejé planteada páginas arriba.

En la escuela, existen diferentes formas de transmitir “normas, creencias y valores (...) por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales” (Giroux, 2004:72), funciones latentes que, en su diversidad, se agrupan bajo la noción de currículum oculto (Giroux, 2004), denominado de ese modo en contraste con el currículum formal, tangible en tanto explícito en soportes materiales. Sus contenidos se vehiculizan de todas las maneras posibles y se relacionan con el control social, la aceptación acrítica de la autoridad y la obediencia, que por lo sutil de su aplicación ya “que no tiene ‘forma’ de por sí, resulta prácticamente imposible reconocerlo pero (que) actúa en la psicología del alumno” (Álvarez, 1987).

Una de las situaciones se dio con una maestra de música<sup>50</sup>, quien, sin que yo se lo consultara, se acercó y comenzó a comentarme sobre las características de lxs chicxs.

---

<sup>48</sup> Tratándose de un ámbito en el que existía mucha cercanía entre todxs lxs que allí estábamos no puedo estar segura de que sólo yo podía escuchar este tipo de comentarios.

<sup>49</sup> Este tipo de comentarios son de aquellos que describí en la introducción.

<sup>50</sup> Ídem nota anterior, pero en este caso estaba observando la clase de Andrea y la hora especial correspondía a Música.

Había comenzado la clase haciendo columnas en el pizarrón y su planteo fue que lxs chicxs fueran diciendo el nombre de instrumentos de viento, de percusión y de cuerdas para ir rellendo cada una de ellas. La indicación de la docente había sido que levantaran la mano para decir nombres de instrumentos “*en orden y a su turno*”, mientras ella lxs iba señalando a cada unx con un marcador, a modo de un puntero, que tenía en la mano. En un momento, se suscitó el diálogo siguiente a partir de la respuesta de uno de los niños:

*“-Tambora.*

*-No existe ese instrumento...*

*-Mi papá tiene una.*

*-Yo no lo conozco. Traé una foto para la próxima clase”* (Registro de clase, 2015).

La clase prosiguió:

*“-Todos ustedes veo que conocen muchos instrumentos, con todo eso vamos a clasificar. Ustedes se clasifican varones y mujeres, niños y adultos”* (Registro, 2015).

Ambas circunstancias registradas me llevaron a pensar sobre las concepciones que subyacían a su modo de clasificar tanto como al valor que otorgaba a la palabra de sus estudiantes. En el momento que lxs chicxs copiaban lo que había escrito ella en el pizarrón, la docente se acercó para hacerme el siguiente comentario:

*“-Este es un grupo difícil, hay que tenerlos así<sup>51</sup>. Aquél es bueno, ese nene también, la nena que está enfrente...son muy tranquilos. Justo y Sergio cómo se potencian, y saben que cada uno cuenta incondicionalmente con el otro”* (Registro, 2015).

Lxs chicxs sin guardapolvos, el “eslabón perdido” y los que “se potencian” eran de aquellxs que, como anticipé, estaban, en términos del espacio del aula, en cierta manera aisladxs del resto de sus compañerxs aunque la disposición del grupo guardara variaciones en todos los casos contemplados. ¿Se trasladaban a lo espacial aquellas marcaciones del discurso de lxs docentes?

---

<sup>51</sup> Tal afirmación fue acompañada con gestos como dando cachetadas en el aire.

Asocié estas últimas escenas a aquella malla a la que hace referencia Douglas (1975[1966]) que, tendida sobre la realidad, pone a lxs sujetxs a ocupar cierto casillero y no otro. Si los modos de clasificar, con sus categorizaciones, se hallan incardinados en las matrices institucionales y es desde allí desde la que se mira y clasifica (Hacking, 2005), ¿sería posible armar algo con sentidos menos cristalizados sobre lo que está bien o está mal en la escuela? O, en todo caso, ¿era posible construir otros desde los cuales fuera posible realmente dar la bienvenida a la diferencia? Así, en el siguiente acápite, se trabajarán aquellos sentidos que entendimos asociados a algunas de las clasificaciones que registramos en esta escuela.

### **Re-pensar la diferencia: la escuela y sus otrxs... internos**

*“Desbautizar el mundo, sacrificar el nombre de las cosas para ganar su presencia.”*

Rodolfo Juarroz (1975)

Las imágenes que ofrece la escuela a sus observadorxs son intermitentes, como las de una vieja filmación, por lo que hay que llevar a cabo un esfuerzo por conectar las escenas en las que los gestos y palabras proliferan y las densifican. Saltan de la palabra de un niño o niña a la de un/a docente de manera permanente. Así, abundan junto al “eslabón perdido”, los “dejá de moverte”, “a esto le falta”, “hagan silencio”, aunque el silencio y la quietud casi nunca se realicen, y muchas de ellas parecen tener la intención de crear situaciones de aprendizaje y que en suma se constituyan en disposiciones encarnadas por lxs estudiantes que en principio podrían relacionarse con la adquisición de contenidos conceptuales. Como señala Pedraza (2010), las órdenes que se imparten en la escuela son formas de ejercer acciones sobre los cuerpos, como parte de un proceso de creación de un orden epistemológico corporal que en principio dice construirse respecto del modo de conocer, pero que tiene efectos en la relación de lxs sujetxs con el mundo y consigo mismxs (Quiroga, 1987). El contexto va significando esas reiteraciones (Buenfil Burgos, 1992) de variadas formas **así como cada estudiante se las irá apropiando también de acuerdo a su experiencia.** En este apartado, se presentan diversas situaciones que me permitan seguir pensando algunas de las cuestiones que hasta aquí fueron planteadas, sobre todo en relación a aquella imagen de los primeros párrafos de este capítulo en torno a diagramas y líneas, ahora también informadxs por los análisis en torno al par normal/anormal y por la imagen de aquella malla que se cierne sobre la realidad desde la cual la

categorizamos. ¿Qué sentidos se podrían asociar a la construcción tanto de la diferencia como de la mismidad en esta escuela? Y, por lo contrario, ¿cuáles parecían ir en otra dirección, es decir, posibles de interpretar como dando la bienvenida a la diferencia?

Tal como quedó planteado anteriormente, a esta escuela concurren niñxs que provienen en gran medida de sectores medios de la ciudad. Una de las docentes, Edith, atribuyó a estxs niñxs algunas características particulares que, señaló, estaban para ella asociadas a su pertenencia de clase, como

*“poca capacidad de empatizar con los problemas del otro, de escuchar al otro, de abrirse a la diferencia, a que lo que el otro dice es interesante. Todos tienen cosas importantes para decir, pero no de escuchar al otro”* (Entrevista, 2018).

Para ella había entre lxs chicxs mucha discriminación y arrogancia, factores que también atribuyó a la clase social de origen. En tal sentido, entendía que de esta escuela saldrían algunxs de lxs futurxs dirigentxs y profesionalxs por lo que encontraba conveniente trabajar estos aspectos en el aula. ¿Cómo operará en el trato y en la construcción de esxs niñxs el hecho de que se lxs considere futurxs dirigentes? ¿Era éste uno de los criterios que operaba en el trato diferenciado con lxs distintxs chicxs? También agregó que, a diferencia de lo que sucede en otras escuelas públicas en las que ha trabajado, en ésta *“Se hace la diferencia con el que no es líder, triunfador...”* (Entrevista, 2018).

Ya había tomado conocimiento en mi trabajo con docentes de escuelas de un barrio cercano en el que residen sectores vulnerabilizados, de que algunas familias decidían, según se comentaba por razones aspiracionales, no enviar a sus hijxs a la escuela del propio barrio sino a esta en la que investigué. En el contexto de las entrevistas que llevé a cabo tiempo después, las maestras –Clara y Edith respectivamente- hablaron del tema del siguiente modo cuando les pregunté acerca de cómo reciben a estxs chicxs en la escuela:

*“Siempre hay algunas familias que consideran que lo mejor para sus hijos es llevarlos a una de estas escuelas para que tengan una buena educación y se encuentran con una escolaridad bastante difícil porque es un contexto muy distinto y no siempre los chicos son aceptados en el grupo por alguna características de los chicos. Estos chicos siempre van un poco más atrasados, siempre son chicos que*

*les cuesta, no van a los cumpleaños... Estos chicos reciben categorizaciones...”*  
(Entrevista, 2018).

*“Los mandan a esta escuela porque simplemente dicen que es mejor pero son sapo de otro pozo... para la escuela o los maestros. El niño tiene otra idiosincrasia y no está cómodo. Hay mucha diferencia, es muy dispar. Se sentiría más cómodo en la escuela de su barrio. Son callados, andan solitos... no se integran. No es que los insultan, tengo un grupo que es divino... No habla, no responde, lo querés matar... tiene trayectoria. No lo llevan a los cumpleaños, una pijamada. Va porque piensan que es mejor, pero la de su barrio es re copada”* (Entrevista, 2018).

Por las expresiones de estas docentes, parece haber entonces una caracterización de lxs chicxs de acuerdo a la clase social a la que pertenezcan, que es asociada -por ellas- a condiciones culturales. Si bien pareciera que las dificultades para recibir a lxs chicxs de otros barrios, algo que se ve reflejado también en las palabras de una de las directivas que transcribimos en el anterior capítulo, se reparte entre lxs compañerxs y lxs propixs chicxs que parecen no adaptarse, parecen generar cierta incomodidad también en las docentes. Sinisi (1999) señala que el prejuicio opera como un cohesionante de la identidad de un “nosotrxs” de la escuela frente a quienes son objeto de discriminación, aunque puede aparecer de maneras veladas en tanto no resulte políticamente correcto sostenerlo abiertamente. ¿Quiénes son lxs “otrxs” de esta escuela, son las familias, son lxs chicxs de otros barrios? En virtud de seguirmos preguntando acerca del modo en que aparecen distintos modos de discriminar, no ya en un sentido negativo sino como actos necesarios para actuar en el mundo, entendemos que

*“...los sistemas de clasificación responden no tanto a problemas cognitivos o emocionales, sino, sobre todo, a problemas relacionales (Gluckman, 1978), es decir, surgidos como intentos de lograr la estabilidad de las relaciones sociales asumiendo el carácter dinámico, conflictivo y turbulento de la vida en sociedad”* (Costilla, 2010: 308).

Así, señala Douglas (1975[1966]) que, de acuerdo a su experiencia histórica, un pueblo puede ser proclive al intercambio con el exterior, un encuentro que de alguna manera no

estaba enteramente previsto, y de esa manera entenderlo como beneficioso, y otros en los que lo que viene de afuera se recibe con ciertas precauciones o incluso con rechazo, porque, entre otras cosas, no se han desarrollado, siempre históricamente, las herramientas para relacionarse con él.

Las diferentes expresiones hasta aquí consideradas parecían reflejar la construcción de miradas que empezaban a responder a las preguntas en torno a las palabras -lo dicho- de las docentes que quedaron planteadas al comienzo de este capítulo. Diez, Thisted, y Martínez (2015) permiten acercar una interpretación posible admitiendo que, **si bien los debates dentro del campo pedagógico en torno al reconocimiento de las diferencias, como clase social, etnia, género o capacidades especiales, al igual que las normativas**<sup>52</sup>, en la escuela han avanzado, las representaciones que se elaboran históricamente en una sociedad y que legitiman la exclusión siguen acarreando dificultades en la escuela. Tal vez porque, como señala Hacking (2005), **hay diagnósticos asociados a modos de definir a otrxs que responden a esquemas que están imbricados con las matrices institucionales** difíciles de eludir por quienes encarnan esas instituciones o porque el modo en el que se construyen las representaciones sociales y la fuerza que adquieren en los imaginarios hace que sean difíciles de cambiar a pesar de que la realidad inmediata de lxs actores las ponga en cuestión (Vergara Quintero, 2008). Por otra parte, tal como señala Ezpeleta (2001 en Montesinos, 2009), y podemos ver reflejado en cierta medida en las palabras de una de las directivas durante la entrevista, la incorporación de nuevas normativas en la escuela y la reconfiguración de las prácticas de acuerdo a nuevas concepciones, resulta **un proceso sinuoso de ensayo y error.**

Así como se puede asociar el uso del “eslabón perdido” a concepciones biologicistas, aunque pueda estar velando una mirada de clase, vemos que mucho de lo expresado por lxs docentes, especialmente en relación a lxs chicxs de otros barrios o, como señaló una de las directivas, de sectores que “resuelven los conflictos de otros modos”, se acerca a representaciones sobre la diferencia asociadas a **lo cultural. También el caso de las problemáticas en torno a los “valores” podría ser ubicado en este último polo.**

---

<sup>52</sup> “Entre 1985 y 2005 la legislación argentina (...) incluyó dimensiones de reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, en el marco de la vigencia de los Derechos Humanos. Un momento socio-histórico signado por un conjunto de políticas públicas de reconocimiento de derechos sociales, culturales y políticos de distintos sujetos sociales que, hasta no hace más de dos décadas habían sido negados y/o silenciados” (Diez, Thisted, & Martínez, 2015:165).



...“la apelación a categorías biologizantes y culturalistas que naturalizan las diferencias socio-culturales integra argumentaciones orientadas a legitimar quiénes deberían estar ‘in o out’” (Montesinos, Pallma & Sinisi, 1998:197).

En otros casos, el tono del registro va en el sentido, perspectiva o lenguaje del campo de la psicología, tal como reflejaron las palabras de la maestra de Francisco – quien me transmitió que tenía TDA – o como en el caso de una docente de plástica<sup>53</sup> que se acercó a hacerme comentarios sobre sus estudiantes durante una clase.

*“Hay una vuelta al dibujito de los primeros grados de algunos, como que hay una regresión. Por comodidad, o dificultades para expresarse”* (Registro, 2015).

En la ocasión en que esta maestra emitía tal diagnóstico, lxs chicxs estaban dibujando una cara. A modo de advertencia, les dijo que se apuraran a terminar la tarea, que había que terminarla en esa clase porque no se podía, para ella, estar más tiempo con eso. Les recomendó además que no hicieran una cara tan grande y que podían usar una tapita para que les saliera más “redondita”. Para la maestra, algunas de las caritas estaban saliendo muy lindas, otras eran muy grandes, a la otra le faltaba. ¿Reflejan algunas de las reflexiones de lxs docentes una desestabilización del orden conocido? ¿Reflejaba tal lenguaje, acaso, cierta desestabilización de los sentidos tradicionales frente a las nuevas normativas en el área de la educación?

### **Premios, castigos y ¿nuevas sensibilidades?**

*“¿Hay otro camino para celebrar lo que existe?”*  
Juarroz (1986)

Como mostramos en acápite previos, vimos de qué manera la ley 26.206 del año 2006 implicaba un movimiento innovador en las escuelas en el sentido que habilitaba el ingreso de niñxs que hasta la sanción de dicha ley eran desplazados hacia otros circuitos educativos. Entonces, valiéndonos de los ejemplos que venimos trabajando, cabe la pregunta respecto de ¿qué pasa cuando se habilita la presencia de trayectorias sin

---

<sup>53</sup> Decidí quedarme a observar en el aula de Ana un día en el que estaba en su clase y “*tocaba hora especial*” de plástica.

clasificar al lado de la persistencia de la idea original de una escuela pensada como separada de la moral exterior, en el sentido expresado por Milstein (2003) respecto de la persecución por crear otros hábitos en la población?

A los casos de Francisco y Blanca, a quienes las docentes hacían referencia de un modo diferenciado entre sí, y pudimos ver reflejado en el tono en el que con ellxs interactuaban lxs docentes -nombrándose con frecuencia a uno para reprenderlo, mientras que la niña era alabada por logros como el tipo de letra o por copiar “*prolijito*” en su cuaderno-, debemos agregar el de la diferencias en el trato que recibían el resto de lxs chicxs. En particular, noté que aquello se reiteraba con Jeremías, un niño con el que la maestra Ana había discutido en una ocasión acerca de cuál era el modo adecuado de alimentarse en los siguientes términos:

*“-¿Es saludable comer pollo? ¿Qué más tenemos que comer?*

*-La carne de vaca no es saludable seño.*

*-¡Eh, Jeremías! -dijo la maestra dirigiéndose a la clase- todos los alimentos hacen bien! ¡Dieta balanceada! ¡Mi cuerpo necesita un poco de cada cosa, me hace todo bien Jeremías!” (Registro, 2015).*

¿Estaban acostumbradas las docentes a que sus estudiantes pusieran en cuestión sus afirmaciones en el modo en que lo hizo Jeremías? El nombre de este niño, se repetía asiduamente en las clases de Ana.

*“-Vamos a tener que sacar a uno que no habla porque vos hablás Jeremías... La única que está trabajando es Vanesa. ¡Andate afuera Jeremías! Si yo no dejo pensar al compañero... ¡Un cero como tu cara te voy a poner! ¡Dicen disparates!”*

*“-¡Jeremías afuera! ¡La próxima me firmás el cuaderno rojo! Sí, como al señor no le interesa” (Registro, 2015).*

Un día, mientras me preparaba para retirarme, Ana estaba manteniendo una conversación con una nena. Dada la situación, yo no estaba prestando atención a aquél diálogo, pero la maestra se acercó para transmitirme que

*“-Esta nena... no sé, siempre le hacen la tarea los hermanos. Cuando hablo con ella me dice que la madre esto o aquello. Siempre tenés un problema Brenda”*  
(Registro 2015).

También había otras situaciones en las que sin nombrar a alguien en particular, se hacía referencia, como en el caso de Valentina, de manera entre explícita y encubierta en algún comentario.

*“Me gustan los que resuelven solos.”*

*“-¿Sabés Lili quién es el que no cumplió con la tarea? Lamentablemente siempre son los mismos. ¿Quién no hizo la tarea? Jazmín y Lucas quiero esa tarea firmada”*  
(Registro, 2015).

Aunque en el PEI se menciona en un registro de crítica el hecho de que lxs chicxs lleguen de la casa, más que con aquellos valores que se espera, educados por las familias en términos de premios y castigos, vemos que este modo también está presente en la escuela. La autoridad docente se construyó en base al poder que el Estado les confirió originalmente. Así, su figura remitía a operaciones del poder enraizadas en la “relación entre docentes y alumnos y un tipo particular de trabajo sobre otros” (Dubet, 2006 en Nobile, 2011:181). **¿Qué sucede cuando esas operaciones, en términos de la nueva legislación y de acuerdo a los cambios acaecidos en el contexto sociocultural, pueden perder la fuerza con la que emergieron o encontrarse con nuevas imposibilidades? ¿Es posible lograr una estabilidad interpretativa de la realidad (Finocchio, 2013) de modo que todxs puedan ser contenidos en alguna categoría que prevea un tipo de trabajo con ellxs?** En relación a esto, cabría preguntarse también en qué medida la autoridad de lxs docentes conserva hoy la legitimidad de otros tiempos o en qué medida se ha reconfigurado para seguir ejerciendo ese tipo de trabajo

En el marco de la construcción del concepto de máquina estetizante trabajada en el Capítulo I, recordemos que Pineau (2011) advierte sobre la voluntad clasificatoria en relación a la escuela como lugar en el que se intenta **fabricar una determinada sensibilidad en lxs sujetxs** “a fin de provocarles sentimientos de afinidad y rechazo hacia ciertas formas y actos” (Pineau, 2011:97). Así, la voluntad civilizatoria de la modernidad, comprendió toda una serie de pautas de comportamiento, un control sobre los cuerpos, uno de cuyos parámetros fue la **“atenuación de los excesos”** (Elías, 1987 en Pineau, 2011).

¿Se puede asociar el modo en que las maestras intentaban aquietar los cuerpos y atenuar comportamientos -en especial pienso en Francisco- a este tipo de operaciones? ¿Podían asociarse los diferentes modos de tratar a Francisco y a Blanca a las categorías opuestas -bello/ feo, malo/ bueno, y otras- que sugiere Capellaci (2011)?

“En muchas escuelas persiste la pretensión de controlar los cuerpos y las conductas, pero ésta fracasa en el intento de lograr que los gestos de los educadores provoquen conductas automáticas en los niños (silencio, orden, obediencia). **Son huellas de esa obsesión positivista que fundó a la escuela**, pero también de las dificultades actuales para lograr construir en las instituciones educativas condiciones para llevar adelante los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la ilusión de contar con una tecnología eficaz **que borre el dilema cultural y social que se pone en juego**” (Carli, 1999:4).

¿Alcanzan los esfuerzos por conducir el comportamiento de lxs chicxs para reducir los efectos de una educación en valores con los que lxs docentes no están de acuerdo desconociendo la existencia del dilema cultural tal como señala Carli (1999)?

Así, **lo clasificado es receptor de una carga valorativa**, en términos de lo que resulta normal o anormal. En la escuela, “*con algunos podés remarla pero con otros no*” porque “*hay familias que colaboran y otras a las que no les interesan sus hijos*” o “*no podés hacer nada*” (Extractos de entrevistas, 2016) porque, entre otras cosas, dicen no contar con las herramientas necesarias.

Las representaciones sociales forman parte del sentido común, “producto y productor complejo y dinámico de procesos constructivos de orden psicológico, social y cultural (que) se traduce en formas de pensar, clasificar y juzgar sucesos y sujetos, al mismo tiempo que da lugar a formas de interacción que se naturalizan” (Caldo, Graziano, Martinchuk, & Ramos, 2012:107). Así, toda una serie de representaciones que operan en el espacio escolar se generan a partir de creencias en relación a cómo son y cómo deberían ser las cosas, en algunos casos con aires de añoranzas y en otros apostando a construirlas, en las que subyacen diversos posicionamientos ideológicos.

Con las formas de percibir la realidad con la que trabajan lxs docentes que hasta aquí hemos destacado y a través de los modos de referirse a sus estudiantes de los que hemos dado cuenta, intentamos responder a las preguntas planteadas al comienzo del capítulo acerca de lo que parecían hacer los docentes cuando hablan. Si bien en cierta medida es en el capítulo siguiente, a partir del análisis de un caso particular sobre las clasificaciones,

que seguiremos contestándolas, entendemos que lo que lxs docentes transmiten al hablar es, entre otras cosas, toda una serie de categorizaciones que asociamos a aquella malla que imaginamos al presentar las perspectivas de Douglas (1975[1966]) y de Benedict (1934).

A pesar de las divergencias entre lxs diferentes actores, ¿existe algún hilo conductor entre dichos posicionamientos? ¿Qué tendrán en común aquellos roles asociados a determinadas funciones de la escuela imaginadas en la modernidad con las de este presente? ¿Se están transformando las representaciones, y con ellas sus prácticas derivadas, en la escuela a partir de las nuevas normativas –como por ejemplo las ley 26.206- y de las complejidades de estos tiempos? ¿Se estabilizarán con el tiempo otros sentidos en la escuela?

Así, en el siguiente capítulo abordaremos, a través de algunas claves que nos proporcionó el campo, la descripción y el análisis de aquellas prácticas que en principio interpreté podían asociarse a sentidos novedosos para la escuela, y de otras que viabilizaban sentidos que se podían asociar a los de la matriz fundante de la escuela.

### **Capítulo III: “Pasajes” y transiciones: viejas y nuevas miradas sobre los modos de habitar la escuela.**

Hasta aquí, y en base a lo que he ido presentando en los capítulos previos, percibía que en la escuela se vivía una situación dilemática, aquella que parecían reflejar las palabras de una de las directivas quien en la entrevista, luego de describir algunas de las situaciones que se viven en la escuela con algunxs de sus estudiantes, se expresó acerca de la esperanza de alguna vez “*Llegar a un equilibrio*”. Pero, ¿qué términos estaban implicados en tal anhelo de equilibrio? Y ¿quiénes serían los responsables de trabajar en el sentido de ese equilibrio?

Según señaló una de las docentes, en la escuela se esfuerzan por trabajar con las temáticas incluidas en la agenda social durante las últimas décadas, como las de género o etnia, ya que en cierta medida, desde su perspectiva, no podría ser de otro modo dado que dichas temáticas llegan a través de lxs chicxs a la institución, aunque para ella algunxs docentes parecieran no tomarse muy en serio ese trabajo. ¿De qué modo se actualiza esta escuela, o cómo es su *aggiornarse*, tal como se describe en el PEI y señalaron algunxs de lxs actores?

Así, hay una idea que atraviesa todo este capítulo, que se desprende de manera abundante de los registros, cuyo análisis me llevó a pensar en un proceso que se estaba viviendo en la escuela que me remitía a ese *patchwork* al que ya hice referencia en el Capítulo I, algo que, con todo lo que los distancia, trajo hacia mí el caso del fracaso del ritual javanés que describe Geertz (2003) cuyas causas podían rastrearse en cambios sociales y culturales que habían contribuido a debilitar lazos tradicionales de la estructura social. En el mismo sentido, dice, las formas tradicionales de vida se van disolviendo mientras se crean otras nuevas y en el tránsito “hacia” se producen choques entre diferentes maneras de interpretar el mundo. ¿Qué clase de fricciones podían rastrearse en la escuela a partir de las nuevas agendas?

Las situaciones vividas y los discursos de los diferentes actores sociales me llevaron a pensar que había llegado a la escuela<sup>54</sup> en medio de una transición que iba de un modo de hacer escuela hacia otro, en la que, ignorando cuándo y cómo había comenzado, las aguas estaban lejos de quietarse. Sospechando que el Proyecto de Convivencia podía ser una

---

<sup>54</sup> Esto es, recordando que mi trabajo de campo comprendió tres etapas entre los años 2015 y 2019, en cierto modo entiendo que esta investigación acompañó parte de esa transición.

de las herramientas construidas para sobrellevar esa transición, y entendiendo que siendo los “valores” parte de la argamasa con la que lxs sujetos sociales construyen realidad y actúan en ella, no estaba desacertado apuntar a ese objetivo. En gran medida, ello podía estar pasando por esas nuevas interpelaciones que estaban poniendo en cuestión los mandatos fundantes e instituyentes de las prácticas escolares, como el de homogeneización o su organización jerárquica, lo que llevaba a una incertidumbre, en la que queda más claro lo que no hay que hacer que lo que habría que hacer (Díaz, 2001). Tal incertidumbre, podía percibirse en algunas de las frases que escuché en la escuela:

*“-Antes la escuela era la fuente del saber, el maestro era respetado ahora sos menos o igual.”*

*“-El éxito hoy no depende de la escuela.”*

*“-El curriculum lo cambian todo el tiempo. ¡Dejame probar! Sino todo es plin caja como los chicos.”*

¿Era esa transición un pasaje de una forma de hacer escuela hacia otra? ¿Cuáles eran los indicios que daban cuenta de la existencia de cada una de esas formas? ¿Había sido siempre la escuela un pasaje que tenía como principales protagonistas a lxs chicxs?

Fue a partir de la segunda etapa de investigación que tuvieron lugar diferentes circunstancias a partir de las que mi trabajo fue tomando algunos giros. En tal sentido, en el presente capítulo presento una serie de conceptualizaciones que me permitieron interpretar, entre otras vicisitudes del campo, la existencia de unos discursos y unas prácticas que entendí como hegemónicos y otros a partir de los cuales parecían producirse fisuras en él. ¿Seguía siendo el argumento de las prácticas educativas la carencia<sup>55</sup>, como define Fernández (2015), o la *incompletud de sus otrxs* (Skliar, 2002)? Además, si en sus principios las escuelas fueron pensadas como instrumento de desanclaje de la tradición (Finocchio, 2013), ¿podrían resultar algunos indicios del campo parte de un proceso semejante?

A los fines de organizar el argumento, en el presente capítulo se presenta en primer lugar un análisis sobre la escolarización como un *pasaje* entre dos estados: el del/ la niño/ a que ingresa a la escuela sin ciertos atributos socialmente valorados y otro en el que ya los habría adquirido y que el certificado de finalización de estudios certificaría. A

---

<sup>55</sup> Ver Capítulo I, página 45.

continuación, se exponen algunas problematizaciones sobre las prácticas y concepciones de las docentes, presentando aquellos casos particulares a partir de los cuales, entendimos, parecían estaban teniendo lugar cambios en ellas. Finalizando, la noción de *transición* permite analizar diversos materiales de campo en los que se pesquisaron indicios de rupturas y continuidades en las prácticas escolares.

### **Ritos de pasaje**

Todas aquellas indicaciones sobre lo que puede y debe hacerse y lo que no, el discurso del orden, de los valores, la exhibición de imágenes, el tipo de relaciones que allí tienen lugar, que intentan imprimir en lxs niñxs toda una serie de atributos y limitaciones, me recordó a aquellas *performances* en las que la autoridad del ritual, en los ritos de pasaje, infringe diversas acciones sobre lxs sujetxs para mostrarles lo que les puede ocurrir de no aceptar los preceptos de su cultura. Llegar a ser un tipo de ciudadanx u obtener un certificado de haber cumplimentado los estudios primarios, ¿no se trata de la adquisición de un nuevo estado y su consecuente incorporación con un nuevo status en la estructura social? ¿Ese nuevo estado de hoy es el mismo que se pretendía en los orígenes del sistema educativo nacional?

En sus inicios, con el sistema educativo, el Estado Nacional se propuso la asimilación cultural y la construcción de una moral homogénea. Se trataba de instituir un modo de ser que comprendía todos los aspectos de la vida, un “molde cultural y estético” (Pineau, 2014:7) que incluyó desde las apariencias físicas a las conductas públicas. Se trataba de la construcción de un tipo de ciudadanx modernx, despojando a la población de los usos y costumbres tradicionales que se consideraban retardatorios para el proyecto civilizatorio.

Los componentes del análisis de los *ritos de pasaje*, en el que Víctor Turner (1988[1968]) retoma, a la vez que reelabora, la obra de Van Gennep (2008[1969]), puede pensarse como clave de lectura para analizar procesos de transformación en los cuales lxs sujetxs, de modo individual o colectivo, son sometidxs a situaciones que resignifican en profundidad sus existencias. Tales ritos acompañan a las personas en sus cambios de estado, pensados como transiciones para “llegar a ser”.

*“La vida en sociedad requiere que los individuos hayan aprendido estas formas de relación, hayan incorporado los valores de la democracia, se hayan formado como ciudadanos cumpliendo con sus obligaciones y también haciendo uso de sus*



*derechos. La escuela es uno de los responsables por ello*” (PEI, 2015, p.43/PEI, 2019, p.35).

¿Puede interpretarse la escuela como un largo rito de pasaje en el que se intenta resignificar en profundidad la existencia de estxs niñxs que llegan a ella sin los valores deseados y que en ella se buscan “imprimir”? ¿Reflejaba una epifanía de ello la frase “*Compórtate como una persona, no es difícil*” que se encuentra en el Proyecto de Música de la escuela<sup>56</sup> presente en ambas versiones del PEI?

Según la propuesta de Van Gennep (2008[1969]), estos ritos constan de tres fases: la separación, el margen o limen y la reagregación o incorporación. En el primer caso, la persona es separada de su situación anterior en el interior de una estructura; la segunda fase se identifica con la indeterminación o ambigüedad, y finalmente en la tercera, la persona se reintegra transformada y con las características apropiadas para su nuevo estado y posición. Este proceso, aunque compromete materialidades, es eminentemente simbólico y puede presentarse de diversas formas, pudiendo existir encabalgamientos o independización de alguna de las tres existiendo diferencias de intensidad, duración o incluso autonomía. En un sentido que entendimos como semejante a la separación que se plantea para la primera fase, Dubet (2011) señala que en el uso del término alumno existe una aspiración a que sus otras referencias socioculturales queden por fuera de la escuela. La idea de “alumno”, que se continúa usando en el lenguaje y en el PEI, tiende a homogeneizar y entra en tensión con lxs niñxs que circulan por la escuela con sus múltiples mundos de referencia. Entonces, con la recurrencia a las “problemáticas” de lxs niñxs y sus familias, ¿operaban sentidos similares en esta institución? ¿Qué es hoy formarse como ciudadanx? ¿Se asemejan lxs estudiantes a seres que, estarían en un estado de indeterminación que, al ser sometidxs a diferentes acciones logran “determinar” para devolverlxs a la sociedad con las disposiciones necesarias para el ejercicio de una ciudadanía hegemónica?

---

<sup>56</sup> En el apartado “Actividades Co-programáticas” del PEI se propone: “*Utilizar la música que se escucha, en el momento de izar o arriar la bandera, como un instrumento de reflexión hacia los símbolos patrios. Despertar el interés por el género folklórico. Lograr dar un mensaje positivo*” (PEI, p.96). La evaluación del proyecto se lleva a cabo “*Por observación directa*” y los propósitos esperan cumplirse, según consta en “*Organización y actividades*”, a partir de las siguientes instancias: “*Enseñar a los alumnos las letras de las canciones y analizar su contenido. Hemos detectado que los alumnos no saben las canciones patrias, por tal motivo, sugerimos que un día antes del acto practiquemos toda la escuela, en el patio, las canciones*” (PEI, pp.96-97).

El paso de un status inferior a uno superior se efectúa a través de la instancia liminal en las que las personas pueden presentarse como seres totalmente desposeídos, que deben guardar silencio y obediencia, una “tabula rasa” que es sometida a la autoridad de la comunidad que inscribirá en él el conocimiento de su grupo a través de diferentes acciones performáticas. A los seres liminales se “los ilumina y de él se espera que se comporte de acuerdo con ciertas normas dictadas por la costumbre y ciertos principios éticos” (Van Gennep, 2008[1969]:102).

De carácter pedagógico, siendo una experiencia moral, durante el momento liminal, o margen, se activan una simbología y un uso del lenguaje y la corporalidad particulares, instruyendo a la persona sobre los principios axiomáticos de su cultura e imprimiéndole las características de su nuevo estado. Aunque en cierta forma los procesos que se viven en la escuela sean estructurados, entiendo que el encabalgamiento al que refiere Van Gennep (2008[1969]), nos permite pensar que allí ya están operando diversas dimensiones de la estructura, social y cultural, en el sentido de instaurar en los sujetos unas “sensibilidades colectivas esperables” (Pineau, 2011:100). ¿Puede pensarse al Proyecto de Música como una exposición de los niños a la dimensión simbólica de construcción de estatalidad de la modernidad aunque ahora también esté informado por otros sentidos<sup>57</sup>? Las *performances* de la etapa liminal pueden asociarse a actos de conocimiento, como instrucciones, acciones y exhibiciones que operan de manera particular en la dimensión corporal, en relación al espacio, los objetos y la distribución del tiempo, buscando que se transformen en disposiciones duraderas. Frente a la obsesión positivista que parece persistir en los gestos de algunos educadores para provocar “conductas automáticas en los niños” (Carli, 1999:4) -silencio, orden, obediencia-, ¿se puede pensar a la escuela como un lugar en el que se intentan sacar las marcas de un estado anterior, en este caso, formado en el hogar, para “imprimirle” otras que harán de él un “buen ciudadano”?

¿Cuáles son las nuevas formas de “imprimir” en los estudiantes aquello que está socialmente valorado? ¿Varían las categorías de percepción en el marco de prácticas innovadoras? ¿En qué medida logran provocar fisuras? En el siguiente acápite se trabajan algunos de los indicios que asocié a rupturas y que me llevaron a pensar en la noción de *transición*, tal como quedó planteada al comienzo de este capítulo.

---

<sup>57</sup> Junto a la información de la nota anterior, cabe agregar que durante la entrevista una de las directivas señaló que actualmente se incorporan conmemoraciones como la del Día de la Mujer, por lo que durante el mes de marzo se trabajan temas musicales alusivos.

## **Diagnósticos y representaciones en cuestión**

*“¡El que no se sienta burro es!”* (Registro, 2015).

Como anticipamos, fue a partir del segundo momento de trabajo de campo que comenzaron a revelarse cuestiones como las relacionadas con las políticas de inclusión y fue así que empezaba a percibir que, sin darme cuenta, tal vez venía “rascando el vidrio” (Mastrangelo, 2006) desde antes. De acuerdo a las tensiones entre lo conocido y las nuevas normativas que prescribían entre otras cosas la inclusión de “nuevos” actores, ¿qué era posible encontrar en esta escuela que se pudiera interpretar en tal sentido?

Como se señaló en el capítulo anterior, las representaciones de lxs docentes en relación a las dificultades de sus estudiantes, podían ser asociadas a perspectivas biologicistas, del orden de lo psicológico y culturales asociados a la clase social. Finalizando el capítulo anterior, me pregunté si dichas perspectivas podían ponerse en relación a un cambio de paradigmas en educación, como los que implicaron a las políticas de inclusión, algo que en cierta medida había puesto una de las directivas sobre el tapete haciendo referencia a otros modos de resolver los conflictos en algunos sectores sociales. El PEI del año 2015 había ofrecido una clave de lectura de particular relevancia para aquello que después, durante las siguientes etapas de trabajo y la lectura del PEI que actualmente se estaba confeccionando, entendí como parte de ese cambio de paradigmas.

Como constaba en ambas versiones del PEI, y habían señalado algunas docentes en las entrevistas, todos los años, al iniciarse el ciclo lectivo, se llevaba a cabo en la escuela un diagnóstico sobre cada niñx, que debía estar terminado aproximadamente dos semanas después, justo antes de la primer reunión con las familias, general o individual, en la que éstas serán informadas sobre la situación de su hijo/a. Acceder al PEI en su versión 2015 implicó encontrarme con un abundante material pleno de descripciones -que intuía a su vez como prescripciones-, listas, cuadros y tablas que pensé como clasificaciones y calificativos previamente estipulados en los que sus estudiantes, tanto como sus familias, “debían encajar” durante el proceso de escolarización.

Específicamente en el apartado “Diagnóstico Institucional” del PEI (2015, p.45) se encontraban toda una serie de tablas, las que referían a cada área disciplinar y en las que por grado y por turno se describía diferentes características de lxs estudiantes. Se puede decir que algunas eran eminentemente estadísticas pero otras, sin dejar de serlo, se

configuran con categorías que reflejaban caracterizaciones de orden cualitativo y por lo tanto de percepciones subjetivas, tal vez informadas por diversas teorías que hacen a las prácticas educativas. Aunque una parte de la información se presentaba en forma de narración, los criterios utilizados eran los de la comparación y la distinción, oponiendo distintas imágenes entre sí y categorizando a lxs diferentes actores de la escuela: las familias con ciertas características y otras con las opuestas, lo mismo refiriéndose a lxs niños o respecto del equipo de trabajo con el que se cuenta, mucha de ella expresada en términos de “Debilidades” y “Fortalezas”. Otra buena cantidad de ese material estaba elaborado con criterios cuantitativos, plasmados en formato de tablas, respondiendo a necesidades que se pueden asociar con el aspecto organizativo y estadístico de las tareas pedagógicas. Varones y mujeres y alumnos integrados<sup>58</sup> por grado y por turno o ya, para primer grado, una tabla en la que se lxs clasificaba como “pre-silábico, silábico y alfabético”. También se dejaba constancia allí sobre la importancia del aspecto administrativo en la escuela, a tal punto que se echaba de menos la disminución de personal con readecuación de tareas<sup>59</sup> que era el que colaboraba con dicho trabajo, lo que daba cuenta, a mi entender, de la existencia de un cruce entre las prácticas pedagógicas con las tareas administrativas en tanto

*“Las planillas son elevadas a la dirección quien organiza los datos obtenidos en hojas de cálculo efectuando gráficos que son analizados por el equipo de conducción. La continuidad de esta metodología facilita un seguimiento global y la verificación de las necesidades institucionales. Se adjuntan muestras de las planillas implementadas” (PEI, 2015, p.47).*

En las tablas que correspondían al “Diagnóstico Actitudinal” (PEI, 2015, p.51) figuraban las categorías “atento, distraído, participativo, molesto, responsable, líder”, en ese orden. La categoría “molesto”, que llamó mi atención profundamente, se presentaba para clasificar a lxs chicos a partir de su segundo grado, estando ausente en la tabla

---

<sup>58</sup> Con “integración escolar” se hace referencia a “una estrategia educativa dirigida a sujetos en situación de discapacidad o con alteraciones en su desarrollo” entre cuyas funciones están la de “identificar el potencial que posee el alumno integrado; facilitar el vínculo entre el alumno integrado y sus compañeros, los docentes, y la institución; implementar estrategias para la participación activa de dichos alumnos y de sus familias en el proceso de integración escolar; e implementar estrategias pedagógicas para lograr los objetivos educativos del proyecto de integración” (Díaz, Luciana & Biasco, Melina, 2014:3).

<sup>59</sup> Se denomina de esta forma a las circunstancias en las que el agente/docente presenta alguna disminución de su aptitud para el desempeño de sus tareas habituales, motivo por el cual deja de estar a cargo de una clase y es reubicado en otras labores institucionales.

correspondiente para primero. Dicha categoría aparece como agregada a una tabla preexistente, ya que además de formar parte de una serie de seis mientras que para primer grado son cinco, está en un color más oscuro e inserta en el centro de la tabla, alterando, en cierto modo, su estética. También aparece como novedad a partir de segundo grado, “distráido”, ausentándose la categoría “independiente”. ¿Desde qué parámetros se definía de tales modos a lxs chicxs? ¿Eran estas representaciones las que, estando allí antes de que se produjera el encuentro con lxs niñxs, guiaban las prácticas docentes de esta escuela? Junto al caso del eslabón perdido, leer “molesto” en el PEI para clasificar a lxs chicxs fue el segundo baldazo de agua que me distanciaba de lxs docentes en mi trabajo de campo en la escuela en los comienzos de la investigación y que me llevó a dimensionar lo señalado por Wacquant respecto de que “las instituciones rechazan a los agentes que no adoptan las categorías de percepción, evaluación y acción requeridas” (Wacquant, 2014:47). Pero, al mismo tiempo, fue aquello que me impulsó a tratar de entender por qué sucedía esto y qué era aquello que podía anidar detrás de tales clasificaciones.

Según las maestras, desde la escuela se las incentiva de forma permanente a consultar el PEI para extraer de allí recursos que enriquezcan sus prácticas, así como a colaborar con su armado y con la construcción de proyectos para incluir en el documento. En tal sentido, aunque algunas de ellas parecen considerarlo, tal como Edith afirmó, “*una herramienta útil a la hora de pensar un plan, planificación o un proyecto*”, otras dijeron consultar puntualmente aquellos proyectos que les recomiendan las directivas. ¿Qué opinión tendrían sobre esas categorías? ¿Estaban sus prácticas informadas por ellas?

En la segunda etapa de trabajo de campo pude indagar acerca de la aplicación de las tablas del PEI (2015). Así, supe que actualmente –en la versión 2019- no se encuentran operativas, en el sentido de que no se les sugiere, además de no estar presentes en la versión actual del PEI, a lxs docentes entregar sus diagnósticos en base a ellas. Al menos algunas de las maestras señalaron que el PEI habría reflejado el criterio general del cuerpo docente, dando a entender que, posteriormente, muchas categorías podrían llegar a estar operando aunque ya no estuvieran las tablas en el documento ni se les pidiera que diagnosticaran en base a ellas. Según una de las maestras, en el año 2017, al año siguiente en el que finalicé mi primera etapa de investigación, ya se les había sugerido abandonar el uso de las tablas del Diagnóstico Actitudinal a partir de segundo grado. Así, también supe según las docentes a las que entrevisté más recientemente, que fue justo después de que terminé mi primera etapa de trabajo que los diagnósticos se construyen en forma de narración, aunque se mantuvieron un año más para primer grado. Más precisamente,

finalizando el año 2016, en el contexto del balance del año lectivo, un grupo de docentes había sugerido un cambio en tal sentido. Así, durante una de las primeras veces que se habían reunido al año siguiente, habían decidido finalmente retirar las tablas ya que, entendían, no podían expresar y no resultaba operativo, sintetizar en una tabla todo lo que era necesario decir de lxs chicxs. Según señalaron, la dirección de la escuela estuvo de acuerdo con ello y así, se efectivizó el uso de informes narrativos.

Intentando acercarme un poco más a lo que pensaban lxs docentes sobre aquella forma que habían dejado atrás, en el transcurso de la segunda etapa le leí a Edith las categorías con las que me había encontrado en el PEI (2015), quien sonriendo, señaló que, aunque ya no estuvieran en uso:

*“Eso de líder igual... esa cosa del mercado está. No es una escuela privada pero en esta está esa cosa de ser el líder, el triunfador. Se hace la diferencia con el que no es líder, triunfador... En otras escuelas eso no estaba...”* (Entrevista, 2018).

Así, según estimaba esta docente, en la práctica *“esas categorías están vigentes”*, aunque no pudo dar cuenta de que estuvieran, antes o en aquél momento, presentes en el PEI, agregando además, que *“todos categorizamos, uno quizás se censura un poco”*. Por su parte, Clara hizo referencia al caso particular de un niño para explicar su posición en relación a las categorizaciones:

*“Leías el informe y no era etiquetarlo o categorizarlo. ¡Era terrible, no había con qué entrarle! Está bien, es un niño, después viene la familia y ahí entiendo. Lamentablemente si no hay una familia que toma conciencia no hay nada que hacer. Lo hacen de negadores y porque es mucho más fácil no hacerse cargo también. Eso lo hace la clase media normal, trabajadora como yo, normal, no necesitados, no”* (Entrevista, 2018).

De acuerdo a lo señalado por estas últimas docentes, parecen persistir en las escuelas, tal como afirma Southwell (2015), toda una serie de mecanismos clasificatorios implícitos, además de los explícitos como los que reflejaban las tablas del PEI en aquel momento y que en su versión 2019 ya no están<sup>60</sup>, que la autora asocia al origen del sistema escolar.

---

<sup>60</sup> Durante la entrevista, una de las directivas señaló que estaban trabajando para rediseñar el PEI en los siguientes términos: “Lo que pasa es que lo vamos renovando. Ahora lo cambiamos todo para este año

Tal como señalé en el capítulo anterior a través del trabajo de Douglas (1975[1966]), clasificar es un modo de abordaje de la realidad que no podría considerarse negativo en sí mismo. Las dificultades se presentan cuando, como señaló Clara, se considera que “*los niños que están complicados no cambian de un año al otro*” sino que dichas categorizaciones parecen acompañarlx a través del tiempo. Así, me pregunté si había posibilidades de que una vez puesta una etiqueta, lxs docentes fueran capaces de quitarla y, eventualmente, poner otra. Y, si bien escapa a las pretensiones de esta tesina, me pregunté ¿qué impacto tendría en su vínculo con lxs docentes y con sus compañerxs el haber sido categorizadx de manera negativa?

También Marcela, en cierta manera en coincidencia con la directora cuando nos comentó sobre la implementación de las trayectorias, había contado cómo a algunxs chicxs les juega en contra lo que se conoce de su familia porque ya declaran que “*con ese no se puede*”, reflejando con sus palabras una mirada crítica respecto de los rótulos que aplican otrxs docentes.

*“No es espontáneo porque los docentes controlan la mirada<sup>61</sup>. En el diagnóstico es más cómodo, es fácil lo de los rótulos. A este le cuesta, debe tener algún tipo de retraso. El que no puede... pero yo tengo veinticinco más. Y no es con mala intención. Pero lo que les demanda cambiar la estrategia... En el momento de sostener una oferta distinta para esos pibes, no se sostiene. No importa si el pibe hizo un cambio. Ya quedó etiquetado ahí”* (Entrevista, 2016).

Cada año, lxs docentes diagnostican a sus estudiantes y elevan la información a las directivas para contribuir a la construcción de las estadísticas de la escuela. Si haber dejado atrás el modo de clasificar según algunas de las tablas del PEI, fue una decisión de un grupo de docentes, ¿tendrá esto que ver con aquello que señaló una de ellas respecto de que la escuela ya no puede no tomar lo que traen lxs chicxs a la escuela? ¿Estaba tal

---

porque nos pidieron... En función de que supervisión nos va pidiendo cuáles serían los ítems a tener en cuenta para hacer un PEI, entonces lo recortamos un poco y lo recortamos bastante. (...) Todos los años escribíamos la historia y nos dijeron que eso no. Sí dejar cómo se fundó la escuela, el contexto, los actores de la escuela, las características y después un poco las problemáticas centrales que trabajamos en la escuela, lo que nos proponemos a corto y mediano plazo.”

<sup>61</sup> Este inicio del comentario hace referencia a una pregunta sobre si a lxs docentes les costaba describir a lxs chicxs. A cierta altura de mi trabajo de campo, comenzaba a percibir que, a diferencia de lo que sucedía con los comentarios en el aula, durante las entrevistas, a lxs maestrxs les resultaba difícil definir a lxs niñxs, haciéndolo elípticamente a través de las descripciones de las familias o, tal como cité unas páginas atrás, diferenciándose de otras escuelas, así como también refiriéndose al contexto político nacional.

decisión informada por las nuevas normativas? ¿En qué representaciones abrevan las clasificaciones que, según expresaron, siguen vigentes en las prácticas? ¿En qué medida adhieren o se distancian las maestras del discurso presente en el PEI?

Para Andrea, quien aseguró que *“hasta el más zapato puede lograrlo si quiere”*, el gran rótulo que existe en la escuela es el de la familia, ya que todas las dificultades se salvan culpabilizándola. En su opinión, aún en lxs que tienen más dificultades existen capacidades vinculadas a su voluntad, en tanto *“puede lograrlo si quiere”*. De este modo, parecía correrse, al menos, de las etiquetas determinantes. Según dijo

*“Educar es una palabra que engloba un montón de cosas. La educación viene de la casa y yo puedo acompañar eso. Es una mirada global... un abanico que se refiere a muchas cosas. La escuela puede ampliar, ver lo que una familia tiene distinto de otra, cómo se da en la escuela y de ahí visualizar algo distinto. Como las familias que tienen cuestiones culturales distintas. Poder hacer una cosa diferente de la familia o enriquecerlas también”* (Entrevista, 2016).

La docente finalmente sigue pensando en términos de familia-escuela y la función de ésta última sería la superación de las marcas familiares. ¿En qué medida los esquemas de percepción (2007[1980]) adquiridos fuera de la escuela, ya sea en el seno familiar o en otros contextos, habilitan a que esta segunda socialización resulte exitosa?

Aquellas preguntas que abren este trabajo en torno a las relaciones posibles entre heterogeneidad presente en el aula y procesos de homogeneización empezaron a generar nuevas preguntas a partir de lo que vengo relatando y los matices que percibía en las concepciones de lxs distintxs docentes. Así, la proliferación de líneas que tanto me asombraron desde un principio, me llevaron a preguntarme sobre las posibilidades de la escuela de trabajar de otro modo. Además, entiendo que no todo puede reducirse al lenguaje, sino que cada palabra, cada una de las categorías de las tablas o representaciones que aparecen en el modo narrativo actual, es la emergencia de algo más profundo.

Para Tenti Fanfani (2010), gran parte de las dificultades que actualmente tienen lxs docentes se debe a los obstáculos para interpretar el gran salto en términos de preferencias, consumos culturales e inquietudes, lo que hace que en lugar de diálogo sea frecuente encontrar en las escuelas visiones excluyentes, situaciones de conflicto y la desvalorización mutua entre docentes y estudiantes. Además, “el agente en muchos casos



se deja llevar por su ‘instinto’, por sus inclinaciones o predisposiciones, del cual no siempre es muy consciente” (Tenti Fanfani, 2010:30), que aplica ante cada situación, una especie de “sentido práctico”, como esquemas generadores de sentido construidos en el tiempo (Bourdieu, 2007[1980]). Uno de los resultados de las dificultades señaladas por Tenti Fanfani, acarrear etiquetamientos o tipificaciones que impactan en la subjetividad de lxs niñxs, haciendo referencia también al efecto performativo del lenguaje y a su capacidad de producir en parte aquello que nombra. En razón de que el trabajo de este autor es una publicación del Ministerio Nacional de Educación, ¿es posible pensar que las autoridades nacionales, aquellas de las que emanaron las normativas de las que venimos dando cuenta, hayan percibido la presencia de una tendencia a etiquetar a lxs estudiantes en las escuelas para decidir publicar un trabajo de tal índole? ¿Tiene que ver con estas políticas de inclusión el hecho de que lxs docentes hayan ido impulsando con el tiempo que las tablas del PEI hayan quedado en desuso? ¿Qué otros dispositivos parecían ir en el mismo sentido, es decir, en el de las transformaciones?

### **Dispositivos transicionales: ¿otro modo de operar un “otro” pasaje?**

*“Y si antes éramos como flechas apuntando hacia la mismidad, ahora esas flechas se curvan preguntándose, abrumadas y perplejas, acerca de las direcciones a tomar”*

(Skliar, 2002:87)

Si aquella turbulencia de la que di cuenta al principio de este capítulo podía ser interpretada como parte de un pasaje hacia otras formas de hacer escuela, me preguntaba por entonces si, considerando todos los cambios que fue sufriendo históricamente y hasta hoy, la escuela podía seguir siendo un largo rito de pasaje exitoso. La percepción de lxs docentes de estar privadxs de las herramientas para afrontar las dificultades con las que se encuentran hoy en la escuela era un factor recurrente, sobre todo en la primer etapa de investigación, al que hacían referencia de diversas maneras: *“en la formación no nos prepararon para esto”, “la escuela no define un proyecto”, el Estado, a través de los ETAP “no brinda suficiente apoyo” y “las leyes no nos protegen”*.

También fue en esa etapa que en una clase de Ana, aquella maestra que conocí el primer día en la escuela y que aparentaba ser particularmente tradicional en relación a otras, pude presenciar una situación que percibí como rompiendo no solo con prácticas

conocidas, sino especialmente con los modos de hacer de ella. Aquello apareció ante mí como un recurso desprendido de otro modo de hacer escuela, de una metodología innovadora e incluso una práctica con reminiscencias de jardín de infantes, que irrumpía en el modo de hacer de la propia docente.

El hecho tuvo lugar presenciando una clase que parecía desarrollarse como tantas otras durante los meses que llevaba de trabajo de campo. Ante algunas indicaciones de la docente, lxs chicxs empezaron entusiasmados a correr las mesas y las sillas dejando libre un espacio en el fondo del aula, lo que me llevó a suponer que no era la primera vez que esto sucedía. Sin embargo, más tarde supe que lxs chicxs no se habían sorprendido pues la docente les había anticipado la actividad. También sacaron varias mantas de algún lugar que no llegué a registrar y las extendieron en el piso. Lo cierto es que yo, ante el cambio de escenario, me preparé para presenciar una escena totalmente fuera de lo común para el aula. Ese día estaba presente en la clase una residente<sup>62</sup> que junto con la docente llamaba a silencio a lxs niñxs para que, mientras acomodaban, no interrumpieran a lxs compañerxs que aún tenían tarea pendiente. Se les indicó que tenían que guardar todo, menos un lápiz, una goma y el “Cuaderno de Filosofar”<sup>63</sup>. Cuando terminaron de poner las mantas en el piso la maestra les dijo: “-El que terminó viene acá con su cuaderno.” A lxs chicxs se lxs veía muy entusiasmadx con lo que estaba por pasar y que yo hasta ese momento desconocía. Las docentes los comenzaron a acomodar sobre las mantas de tal modo que formaran una flor y separando a lxs que no querían que estuvieran juntxs. Apurándolxs para que se acomoden, la docente prosiguió:

*“-Cuaderno cerrado apoyado en la panza con el lápiz y la goma adentro. Me voy tomando de la mano con mi compañero. Relajados, ¡no con las manos incómodas!*

---

<sup>62</sup> Se denomina de esta manera a aquellas personas que se encuentran formándose como docentes y concurren, como parte de su formación, a hacer prácticas en las escuelas.

<sup>63</sup> El ejercicio aparece en uno de los libros que llevan lxs estudiantes cuyo título es “Te ayudo en Ciencias Naturales y Sociales” (Olga Martínez, 2014, EDIBA Libros) y se presenta como “Carpeta de Actividades complementarias. A modo de subtítulo: ¡A experimentar y filosofar! En la tapa hay una ilustración de un mono con un tubo de ensayos en una mano y un micrófono en la otra. Completan la ilustración una maceta con una planta, un mástil con la bandera argentina y un mate. Abajo de todo dice: Experimentos para el aula y la feria de ciencias y situaciones cotidianas para resolver, a través de la filosofía para niños. Para el mes de septiembre -en que transcurría esta observación- este era el tercer ejercicio del libro que habían hecho, su título es “Jugar es un derecho”. Los otros dos son “Qué está bien y qué está mal” y “¡Atención, concentración!”. Los tres están en la sección de Ciencias Sociales. Todos los ejercicios propuestos en el libro se hacen sobre una alfombra y recomienda que se ubiquen sobre ella tal como se ve en sus ilustraciones. En todos ellos hay indicaciones sobre cómo comportarse. A modo de ejemplo: “Para tener en cuenta. Cada uno ocupa su lugar ordenadamente y sin molestar a sus compañeros”; “No debes empujar. La actividad se hace en mi cuadrado”. En las actividades allí propuesta aparece de modo reiterado la frase “Quédate quieto” y “Momento de conversar”.

*A partir de este momento lo único que tengo que sentir es la respiración. Jeremías, no estoy haciendo caca<sup>64</sup>. Voy a apagar la luz a ver si igual pueden leer, sino no... No me puede llevar mucho relajarme. ¿Qué dijo la seño? Pedro, ¿podés cerrar los ojos o te los pego con la gotita?” (Registro, 2015).*

Algunxs chicxs no querían darle la mano al/ la compañero/ a que tenía al lado, por lo que la docente les insistía para que lo hicieran. A continuación les leyó “Vacaciones en el campo”, un cuento del libro que, como pude ver después, acompañaba al ejercicio que estaban llevando a cabo. La docente hacía intervalos en la lectura cuando alguien se reía, hablaba o hacía algún ruido. Algunxs chicxs seguían moviéndose y muchxs se reían cuando la maestra imitaba sonidos de animales.

*“-Sh! Colorín colorado, no se levanten ni muevan. Sigo callado la boca porque tienen que pensar. Quiero que imaginen o recuerden a qué juegan cuando llueve, qué escuchan cuando llueve. Si no juego a nada ahora lo invento con mi imaginación. Por eso en silencio recordando o inventando. Despacito voy abriendo los ojos, me estiro en el lugar como cuando me levanto. Preparen los ojos que viene la luz. Ahora me siento, no lo hago apurado que me puedo marear. ¿Pudieron recordar? ¿Quién recordó y quién inventó ahora? Cuando escuchan la lluvia, ¿no les daba sueño? ¿Les gusta esta actividad? ¿Les hace bien?” (Registro, 2015).*

Lxs chicxs iban dando respuestas a las preguntas de la docente y gritaban: “-¡Otra vez, otra vez!”, a lo que ella respondió:

*“-Hoy no porque sino esto se transforma en juego y empiezan a molestar. Lo que necesitaba era relajarme... hoy es viernes... ¿A quiénes les cuentan cuentos? ¿Lo hacen en cualquier momento del día? ¿A quién los abuelos? Con mucha tranquilidad me levanto y voy a mi asiento” (Registro, 2015).*

Después de la actividad se sentaron nuevamente cada unx en su banco y la maestra les indicó que escribieran algo sobre la experiencia. Varixs mostraron cierta desorientación sobre qué escribir y hacían algunas preguntas por lo que la docente les sugirió que

---

<sup>64</sup> Un niño hacía fuerza para cerrar los ojos.

“-Sean sinceros con su trabajo. No mientan porque se mienten a sí mismos. Cuenten que estuvimos tranquilos en la alfombra, que disfrutamos de un cuento, que pensamos a qué jugamos cuando llueve, que trabajamos en equipo y expresamos sentimientos” (Registro, 2015).

Había presenciado una práctica que rompía en parte con las rutinas observadas hasta ese momento, sobre todo por la disposición de los cuerpos de lxs niñxs en el espacio del aula. Sin embargo, no dejaba de llamar mi atención la manera en la que la maestra seguía marcando el modo en el que debían comportarse. El ejercicio duró unos quince minutos, al cabo de los cuales se acomodaron los bancos y la clase retomó el ritmo habitual. Ese día al salir de la escuela me preguntaba sobre lo que había observado y pensé que había presenciado algo así como un dispositivo escolar que expresaba una transición entre el modo estructurado de las clases que allí había presenciado y algún otro modo ¿por venir? Ignoraba en gran medida a qué se aplicaba exactamente el concepto “transicional”, cualidad que le atribuí, *prima facie*, a dicha experiencia. Según indagué más tarde, en el campo de la psicología se denomina objeto o fenómeno transicional a aquel que constituye una zona intermedia de experiencia (Winnicott, 1993), que interpreté a su vez como un pasaje, que se relaciona con las etapas de maduración del ser humano. Por su parte, desde la sociología se hace referencia a un tiempo de transicionalidad como aquél de la desinstitucionalización, de un proceso de pérdida o quiebre de la identidad de las instituciones (Cesca, 2010).

Las respuestas de las docentes a la pregunta por lo que la sociedad espera hoy de la escuela reflejó cierta angustia que, sumada a la incertidumbre sobre cómo proceder frente a ciertos comportamientos de lxs niñxs y de sus familias, parecía expresar aquello que Tranier (2013) define como síndrome de pérdida de la identidad institucional y docente que, según este autor, oculta un malestar vinculado a las problemáticas contemporáneas que deberían conllevar nuevas responsabilidades en la escuela. El movimiento que imprimió el ejercicio ¿representaba realmente un “entre” dos modos de hacer escuela, un quiebre o parte de un proceso de pérdida de identidad institucional, en el sentido señalado por Tranier (2013)? ¿Se constituían en una especie de limen o margen en el que la escuela comenzaba a adquirir otras disposiciones mientras aún no abandonaba otras?

Otra novedad, al menos para mí, se presentó durante las observaciones que llevé a cabo en el tercer momento de la investigación, en relación a cómo se presentó el modo de

trabajar las emociones, una temática que ya había aparecido en el discurso de algunos docentes, e incluso de una de las directivas. Estando en un primer grado<sup>65</sup>, ya había observado que en una de sus paredes había una serie de carteles con unos dibujos que interpreté como *monstruitos* que estaban pintados de diferentes colores. Un día llegaron al aula un grupo de chicos de tercer grado que traían una propuesta. Según explicó la docente que los acompañaba, en el grado habían trabajado con un proyecto sobre “Vida Saludable”. Una vez que se retiró la docente, los chicos expusieron en el frente sobre diferentes temas, como el cuidado del cuerpo, la necesidad del ejercicio físico y de una alimentación saludable. Todos ellos fueron despertando en mí el recuerdo de mis primeras visitas a la escuela, aquellas que había hecho en el grado de Ana<sup>66</sup>. Finalmente, una niña comenzó a exponer sobre la “salud emocional” y la necesidad de cuidar dicho aspecto. A poco de empezar, la docente de primero, interrumpió:

*“-Me interesa el tema de las emociones, yo hablo de emociones saludables para tener una mejor salud también. Existen las emociones malas y las emociones buenas. ¿Tienen todas el mismo valor? ¿Se acuerdan cuando vimos los monstruitos? ¿Está mal tener malas emociones? El tema es cuando lastimamos a otro...”* (Registro, 2019).

En los carteles cada uno de los *monstruitos* estaba pintado de color diferente e identificado con una determinada emoción. Así, en este curso habían sido seleccionados el rojo para la rabia, el rosa para el amor, el amarillo para la alegría, el verde para la calma, el azul para la tristeza y el negro para el miedo. A su vez, en el tríptico que habían confeccionado como parte de su trabajo los chicos de tercer grado y habían dejado en el aula se leía:

*“Las personas que tienen una buena salud emocional son aquellas que mantienen una armonía entre lo que piensan, lo que sienten y lo que hacen. Son personas que se sienten bien consigo mismas y que establecen relaciones positivas con su entorno”.*

---

<sup>65</sup> Se trata del mismo curso en el que presencié aquello que llamé “*ronda de perdones*”.

<sup>66</sup> Aunque no lo había notado antes, los mensajes de los carteles de Ana, aquella maestra cuyas clases observé en los comienzos de mi trabajo de campo, se podían relacionar también con aspectos emocionales.

Como pensamientos corporeizados (Rosaldo, 1984 en Bourdin, 2010), condicionadas por el entorno y la cultura, las emociones resultan fenómenos eminentemente relacionales (Le Breton, 2012 en Bourdin, 2010). El tratamiento de dicha temática en la escuela tiene sus detractores. En tal sentido, Brenner (2019) señala que es propio de la etapa neoliberal del capitalismo la llegada a las aulas del trabajo con las emociones. Se trataría del desarrollo de una habilidad, o competencia, para el reconocimiento y la dominación de las emociones que nos afectan de modo que no influyan negativamente en nuestros actos, que se encuentra incluso sugerido en las agendas de educación de organismos internacionales. En la indagación sobre aquellos *monstruitos*, encontré un profuso material sobre el tema, en el que, entre otras cosas, se señala que ante el escaso tiempo del que disponen las familias, debe ser la escuela el lugar en el que se trabajen con sus hijxs determinados temas como el de las emociones.

En su estudio sobre las condiciones de aprendizaje de la escritura en escuelas de Norpatagonia, Iparraguirre y Scheuer (2016) llevaron a cabo una comparación entre docentes de escuelas primarias enclavadas en diferentes contextos, en que se da cuenta de que lxs docentes de las escuelas localizadas en lugares céntricos, con mayor concurrencia de estudiantes de sectores medios, asocian las dificultades de aprendizaje de sus alumnxs al aspecto emocional y, en línea con lo que se trabajó en el capítulo anterior, lxs docentes de escuelas ubicadas en un contexto rural y periférico, con una comunidad preponderante de las clases bajas, lxs docentes atribuyen los déficits de aprendizaje de las condiciones de su entorno material y simbólico. ¿Eran las emociones tematizadas en el sentido señalado por las autoras, en una escuela que se considera fundamentalmente receptora de niñxs provenientes de la clase media? ¿Se relaciona acaso con la propuesta de la perspectiva crítica de Brenner (2019) en relación a los sentidos asociados al neoliberalismo?

En la tercera etapa de mi trabajo de campo, tanto las emociones como los carteles con contenidos similares a los que me había llamado la atención en los primeros días en la escuela pero esta vez realizados por lxs chicxs, también aparecieron ante mí como una novedad. En el caso de los carteles, había una notoria continuidad entre los sentidos que portaban los del aula de Ana y estos realizados por lxs chicxs, lo que junto con el modo en el que se trabajaba con las emociones y con la *ronda de perdones*, me llevó a preguntarme si no podrían asociarse a una nueva campaña moralizante, semejante a aquella con voluntad “civilizadora” de los orígenes del sistema educativo nacional adecuadas a aspectos de la sensibilidad de los tiempos que corren. ¿Se cerraba de este

modo el círculo entre mis primeras observaciones y una de las últimas escenas escolares que presenciara allí?

### **¿Se reconfigura la máquina estetizante?**

Junto a aquellas novedades que describí, un elemento que en términos estéticos resultó ser sumamente ilustrativo de lo que supongo un viejo modo de hacer escuela fue el Libro de Actos, una de las imágenes escolares que me recuerdan a mi más tierna infancia de las que allí encontré y que la noción de escuela como “máquina estetizante” (Pineau, 2014) me ayudó a pensar. Esta estética representa unos valores que remiten a un orden y a un modo de hacer históricamente seleccionados entre otros posibles. Si en el anterior apartado presentamos las que percibimos como novedades en este se presentan las continuidades, en términos estéticos, y sobre todo simbólicos.

Los elementos que configuran la gramática escolar adquieren toda su fuerza en términos simbólicos cuando se leen en clave de la acción sensibilizante. Los detalles más mínimos reflejan la voluntad de adoctrinamiento del gusto, con un papel definido en la invención de lo social y en la estabilización de las interpretaciones del mundo (Finocchio, 2013). Actualmente, el incremento en el flujo de transmisiones simbólicas (Tobeña, 2012) fuera de la escuela, contribuye a generar otro tipo de socializaciones que implican otras estéticas que interpelan a lxs niñxs.

En el libro de actos se presentaban imágenes tradicionales como la del gauchito y la china y las figuritas de los próceres nacionales. Los colores patrios inundan sus páginas, así como los moños, la brillantina, el papel glacé y los bordes recortados de blondas de papel que imitan puntillas de época adornan las tarjetas de invitación a diferentes actos patrios. Todos esos materiales, como en el caso de los comentarios sobre lxs chicxs que me hacían lxs docentes, llevan a pensar que toda ocasión es buena para transmitir significados. Tal es el caso de la tarjeta del día de lxs maestrxs del año 2013:

*“Poco se reconoce la labor de los maestros a pesar de ser tan vital para la sociedad. Sin maestros nos hay educación, sin educación no hay esperanza, sin esperanza no hay nada”*

En la portada de la tarjeta de la Muestra de Saberes del año 2014 se lee:

*“Vivimos en sociedad, crecemos juntos, pensamos juntos, intercambiamos, opiniones, respetamos diferencias y ganamos todos. Para educar a un niño hace falta la comunidad toda”*

Al corresponder a años diferentes, ¿había en estas frases algo relacionado con procesos de cambio en marcha en la escuela, un reconocimiento a la presencia de otros actores? Y nuevamente, ¿pueden ser pensadas desde aquellas afirmaciones sobre lo que se impone actualmente a la escuela, tanto por lo que lxs chicxs traen como por las nuevas normativas, y no a una voluntad netamente institucional?

La misma estética del Libro de Actos la encontré en numerosas oportunidades, ante todo en momentos en los que se conmemoran fechas patrias, en las leyendas del pizarrón de la entrada<sup>67</sup>. En una ocasión, pude ver allí información sobre la conmemoración del Día de la Tradición. Allí, estaba escrito “¿Qué es la tradición?” y, a modo de respuesta, había ilustraciones de mates, empanadas, imágenes de bailarinxs de tango, familias reunidas y chacareras, así como también se leía: “*Un conjunto de costumbres, valores y creencias transmitidas de generación en generación*”.

Los gestos, las palabras o las imágenes se interpretan en relación a un contexto que los significa. La educación se sostiene en gran medida en modelos de normalidad persistentes y recibe a la diferencia con códigos inscriptos dentro de un “entramado ideológico discursivo” (Pineau, 2011:97). Dada la reconocida complejidad de la sociedad actual, ¿qué está dejando afuera esta manera de ilustrar los actos escolares? ¿Qué valores está incluyendo y qué otros está dejando, o intenta dejar, afuera esta manera de concebir a la tradición? ¿En qué medida aquél “constante cambio” (PEI, 2019, p.2) o la ESI pueden reconfigurar profundamente las prácticas en la escuela? Así, nos preguntamos por la coexistencia de aquella *ronda de perdones* o el trabajo con los monstruitos con este tipo de estética. ¿Hasta dónde y en qué dirección avanzan los “constantes cambios” de los que habló una de las directivas y se consignan en el PEI, o más allá, puede ejercerse una acción transformadora de discursos y prácticas precedentes junto a tanto elemento sedimentado? Parafraseando a Bajtin (1975) ¿hasta dónde la institución puede haber dejado perdido en el tiempo su “aroma” a la matriz fundante del sistema educativo?

---

<sup>67</sup> La cartelera de entrada consta de dos pizarrones ubicados al lado de la puerta de ingreso. Según figura en el PEI la confección de la cartelera está a cargo de los docentes de ambos turnos. Los temas a los que se alude allí se eligen libremente, salvo en las fechas que fija el calendario escolar. Los sectores en los que está compartimentado el espacio son: efemérides, novedades de la escuela y de la ciudad.



Como se señaló anteriormente, durante el primer momento, en un único grado de los observados se podría decir que la maestra admitía comportamientos que en otros hubieran resultado muy probablemente disruptivos. En cierto modo, también las prácticas de Andrea, podrían considerarse un indicio de transicionalidad, porque, como ella misma dijo *“no me como lo de que hay una sola forma de hacer las cosas. Nos quieren vender el versito de que hay un solo camino. Somos muchos los docentes que creemos que hay otras salidas”* (Entrevista, 2015), aunque también comentó lo difícil que fue para ella que sus colegas de esa escuela entendieran su modo de trabajo. ¿Qué tensiones puede llegar a provocar el encuentro entre los nuevos y viejos modos de hacer escuela?

Andrea, dejaba que lxs niñxs circularan más libremente por el espacio del aula, e incluso que el volumen del ruido ambiente fuera un tanto más elevado. Debajo de las ventanas del aula, había cajas con diferentes objetos agrupados por tema, entre ellas la de disfraces y la de ladrillos, y en un gran balde transparente estaban las tapitas de plástico con las que lxs chicxs armaban caminos por los que hacían circular los autitos. Sospeché entonces que esta maestra no se preocupaba tanto por el orden así como tampoco por mostrar – “hacer ver”- cierta imagen sobre su modo de trabajar. Fue ella también quien me comentó en el pasillo, mientras caminábamos desde la sala de informática al aula junto con lxs chicxs, que *“la profesión está en crisis”* y que *“los chicos de hoy son muy diferentes, me asombran con las cosas que hacen, sobre todo en relación a la tecnología”*. También la percibí como diferente en razón de que en la entrevista dejó entrever que se hacía planteos que evidenciaban reflexiones respecto de su profesión<sup>68</sup>. Aun así, al igual que otrxs docentes, en ocasiones recurría a estrategias y rutinas de formatos más tradicionales.

*“-¿Sabés qué Santiago?, me agarra lo de la penitencia.”*

*“-¡Miren lo bien que lo hizo Marcela! ¡Son dieciocho! Pero le faltó que son... ¿Qué son? ¡Libros! Acordate si lo querés ganar [al SO<sup>69</sup>] sabés.”*

*“-Si vos no seguís mis reglas...ahora no te las doy -las figuritas-. Andá afuera Jeremías, andá al baño a lavarte la cara, andá a la dirección. Con la directora dijimos que a los que se portan mal los mandemos a verla a ella<sup>70</sup>”* (Registro, 2015).

---

<sup>68</sup> Según esta docente *“no puede ser que (los docentes) hagan siempre lo mismo, la gente cambia de trabajos”*. Además, para ella, lxs docentes deberían dejar por un tiempo su trabajo para darse cuenta si estar en el aula les sigue gustando.

<sup>69</sup> Siglas de la calificación que significa “Superó los Objetivos”.

<sup>70</sup> En la página 39 del PEI, en ambas versiones, en el marco de recomendaciones para el “Tratamiento de Conflictos” que se halla en la sección “Marco Normativo” se lee: “Se recomienda respetar las instancias jerárquicas en cuanto el tratamiento de faltas de disciplina y/u otros con los alumnos ya que esto beneficia

Ya había podido observar cómo en los recreos lxs docentes interponían sus cuerpos o atajaban a lxs niñxs agarrándolos por el guardapolvo cuando corrían. Como anticipé, según mi propia percepción, a pesar de las numerosas veces que visité la escuela, no me crucé con situaciones que me resultaran peligrosas. Sin embargo, tal como consta en el Proyecto de Convivencia, al considerarla una “Escuela con mucha densidad poblacional y un espacio físico inadecuado para la realización de los recreos.” (PEI, p.90), algo que afirmaron también algunxs docentes, estaba prohibido correr en los recreos, intentando que su espacio y su tiempo estuvieran muy bien organizados para que no tuvieran lugar escenas temidas. Durante la última etapa, supe que desde hacía dos años el recreo se organizaba de manera diferente. En primer lugar, tenían recreo lxs estudiantes de primero a tercer grado y luego los grados restantes. Tal decisión, llevaba a que durante mis últimos días en la escuela me sorprendiera al observar que lxs chicxs ahora sí podían correr en los recreos. ¿Había habido allí un reconocimiento hacia la necesidad de lxs chicxs o el desdoblamiento del tiempo de los recreos era algo que alejaba los riesgos que se percibía desde la escuela? En una de mis últimas visitas a la escuela, viendo correr a unxs chicxs en el patio, asombrada por esa posibilidad, le hice un comentario a una de las docentes:

*“-Están desatados.*

*-Es para que descarguen un poco porque faltó el profesor de educación física. Así vuelven más tranquilos al aula”.*

Un formato escolar que se originó en determinadas condiciones históricas, sociales, económicas y políticas, desplegó toda una serie de dispositivos que buscó imprimir en la sociedad un modo de ser sujetx, en sus acepciones individual y colectiva. Aquello operó, fundamentalmente, a partir del modo de hacer escuela para instituirlo. ¿De qué maneras siguen operando los diagramas de aquel formato? ¿Cómo siguen interceptando las relaciones sociales que actualmente hacen escuela? ¿Serán pensados proyectos como el de convivencia como una panacea que les permitirá una salida definitiva a las problemáticas a las cuales dicen enfrentarse, o es acaso un recurso que, sin garantizar el resultado, se pone en acto por resultar un marco de acción con sentidos ya conocidos?

---

la imagen de autoridad del docente”.

Aquellos valores asociados al higienismo, como la inculcación de buenos modales, la higiene personal<sup>71</sup>, el uso eficaz del tiempo, la preparación para el trabajo en la vida adulta, la paz social, la buena alimentación, la solidaridad, presentes en las láminas de las aulas, en los documentos que nos permitieron consultar y en el discurso de lxs docentes, ¿siguen siendo todos ellos los socialmente valorados o, en cambio, se pueden interpretar a la luz de aquello a lo que Williams (1980) hace referencia como “tradicción selectiva”, es decir, aquello que se rescata del pasado para hacerlo valer en el presente, de manera *aggiornada*? ¿Era el tema de las emociones una forma de reeditar la misión civilizatoria, asociada a sentidos moralizantes, del trabajo docente (Díaz, 2001)?

Coincidiendo con Carli (1999), entendemos que persiste la voluntad de producir determinados efectos a través de los dispositivos escolares, como el de la ritualidad desplegada en relación al uso del tiempo y del espacio, que a fuerza de su repetición cotidiana buscan organizar, limitar y dar significado a las experiencias (Mora, 2017), que actualmente, ante las nuevas condiciones de vida, podría acarrear sensaciones de desajustes para lxs sujetxs entre lo que está permitido en un espacio y no en otro. En su trabajo sobre la reorganización del dispositivo escolar en escuelas de Río Negro, Vercellino (2012) indaga sobre el formato escolar y las concepciones en las que se sostiene. Así, aquello que conllevaba un tipo de sometimiento del cuerpo y una distribución del tiempo y del espacio solidarios con las necesidades del capitalismo moderno, acarrearía anacronismos que, para Corea (2000 en Vercellino, 2012) serían generadores de violencia.

Las indicaciones sobre cómo sentarse, alimentarse, en qué momento ir al baño o la insistencia en mantener silencio y el modo de evaluar cada uno de los comportamientos de sus estudiantes -ya sea con felicitaciones o con retos- y los términos en los que se plantea el trabajo con los valores en el Proyecto de Convivencia, se entran en la escuela con nuevas disposiciones en las que tienen lugar otros gestos que pueden leerse como un quiebre de lo hegemónico o, si se quiere, de lo disciplinario. Algunos de ellos se pueden asociar a las leyes promulgadas poco tiempo atrás, otros a ese *aggiornamento* que se señaló y que parece traer, entre otras cosas, el trabajo con las emociones.

---

<sup>71</sup> En varias ocasiones se hizo referencias al contagio por gérmenes. También -como hicimos mención previamente- las docentes solían hablar del estado de los vasos y tazas que los chicos llevan desde sus casas para el desayuno en la escuela.

## Reflexiones finales

Inicié esta investigación a partir de la inquietud generada por los términos en los que en diversos contextos se hace referencia a lxs chicxs, lo que, entendí, reflejaba concepciones arraigadas tanto en viejos como en nuevos imaginarios sociales o en el interjuego entre ambos. Desde allí, me he propuesto reconstruir, específicamente en el ámbito de una escuela local, una trama de sentidos intentando acercarme a la comprensión sobre las razones que subyacen a los modos en que lxs docentes se los representan y por cómo ello deviene marco de las prácticas cotidianas en la escuela. Llevar a cabo una interpretación cultural, en esa realidad con múltiples pliegues, intentando construir una perspectiva en la que las revelaciones del campo elegido pudieran ser significadas no sólo al interior del mismo, ha sido un gran desafío. Siendo la escuela un campo que ofrece tanta riqueza en significados, exige un análisis complejo abierto a las preguntas y a su interpretación en términos relacionales e históricos. Salí de la escuela, terminado mi trabajo de campo, con más preguntas de las que tenía cuando comencé y con la sensación de que, como afirmó una de las maestras durante el primer momento de la investigación: *“Alguien le tiene que dar la vuelta de tuerca a esto”* (Andrea, 2016), y que algo distinto, aún más de lo que había registrado, tenía que empezar a pasar allí. Entre la primera etapa y la última, se develaron efectivamente algunas señales de que algo nuevo estaba teniendo lugar en la escuela, políticas de inclusión mediante, que a su vez parece desestabilizar sentidos históricamente arraigados, lo que pone en tensión, o devela, contradicciones y conflictos históricamente velados.

El hecho de que, a partir de diferentes circunstancias, esta investigación se haya dilatado en el tiempo me llevó a conocer, entre otras cosas, la transición que envolvía a la institución, la diversidad de posiciones que existen en ella, así como a revisar mis propias representaciones. Las tres etapas de investigación, me permitieron, como dejé planteado, ser testigo de una transición que por el momento parece dejar abiertas algunas posibilidades con incierto desarrollo en las que se camina a fuerza de prueba y error hacia una reconfiguración institucional.

Percibo además que, sobre todo considerando la última etapa de investigación, he sido testigo de un pasaje que genera turbulencias en el encuentro entre modos de vida que el conflicto en torno a los valores no hace más que reflejar. Así, entiendo que, como testificando sobre todo lo anterior, en las entrevistas se encuentran respuestas que aluden

recurrentemente a las familias, como las responsables de las dificultades con lxs niñxs, arrojando definiciones más bien políticamente correctas, como ha sido el caso de una de las docentes que definió al estudiante ideal como aquel "*que presenta desafíos*", aunque en la práctica los modos de vincularse con lxs chicxs no parecían responder siempre a ello, o al menos no siempre parecían sentirse cómodxs frente a algunos de esos desafíos. Estas fueron algunas de las formas en las que directivas y docentes definían a lxs estudiantes, de manera indirecta o elípticamente, cuando se les preguntó cómo eran lxs niñxs: *hay agresividad, hay falta de atención, falta de esfuerzo y de constancia, no hay respeto a las autoridades, no tienen límites, no hay exigencia, no hay perseverancia*. Acaso, en aquellas palabras de Andrea cuando pedía mayor estabilidad en las prácticas para que las cosas no sean "*plin caja como los chicos*" se reflejan algunas de las paradojas que se viven en la escuela en las que resuenan las condiciones de un paradigma sociocultural que "nos incita a movernos en representaciones de competencia, (...) lenguaje ofensivo y poco mediador" (Barreras, 2005:3).

Las representaciones sociales se presentaron como un recurso para interrogar a la realidad en tanto portadoras de maneras de ver el mundo que se configuran histórica y socialmente, que en el encuentro con la institución y sus actores, me permitieron enfocar no solo sobre repertorios tópicos (Angenot, 2010) actuales sino también hacer foco sobre elementos del pasado persistentes en una gramática escolar condicionante de las experiencias de sus actores sociales. Más allá de la incorporación de elementos que se constituyen en indicios que parecen tender a desarmar dicha gramática, parecía estar operando una "continuidad histórica de fondo" (Rockwell, 2006:73) en más de un sentido.

A través del concepto de máquina estetizante de Pineau (2011; 2014) se puso el foco en la gramática escolar como un sistema que comprende toda una serie de dispositivos que moldean los modos de estar y pretenden crear determinadas disposiciones en lxs sujetxs. Así, si elaboráramos un listado con todos los dispositivos que regulan la vida de un/ a niño/ a en la escuela, si contabilizáramos bajo cuántas miradas -entre las de lxs maestrxs, directivxs, suplentxs, profesionales del campo de la pedagogía, maestrxs residentxs e integradorxs- con sus respectivas expectativas, deseos y problemáticas propias están, si agregáramos además las regulaciones presentes en los documentos institucionales, entenderíamos cuántas posibilidades existen de que en medio de esa red a la que se exponen involuntariamente -con la capacidad de capturar, orientar, interceptar, controlar-, muchxs chicxs pueden quedar excluidxs o al menos en un lugar incómodo.

Las categorías escritas y/ o aprendidas habilitan determinadas concepciones tanto como acciones y estxs chicxs y familias parecen desafiar las representaciones, incluso, que tienen de sí mismxs lxs docentes. El uso del lenguaje no sólo señala y ordena el mundo sino que, como práctica dominante, renuncia a cuestionarse sobre “la naturaleza construida de sus propias categorías y de su visión selectiva” (Giroux, 2004:151).

Sin dudas, los tiempos actuales imponen nuevos desafíos que no podrán saldarse apelando al voluntarismo o a la “moralina” en el que la dificultad con los valores actúa como un significativo con el que se intenta responder a cada una de las incertidumbres que se plantean en el espacio escolar, aunque permitan por algún tiempo acorrallar miedos e incertidumbres. Los carteles clásicos empezaban a convivir con otra estética como la de los *monstruitos*, otros sentidos epocales con los que en la escuela se nombra actualmente el malestar (Zelmanovich & Molina 2012): el de las dificultades en el aspecto emocional. La temática de la inclusión pareciera ser el pivote que está haciendo tambalear sentidos cristalizados.

La cultura escolar es el resultado del cruce entre referencias “producidas por el desarrollo autónomo de la propia institución al hilo de sus tradiciones, y de origen externo, local o extralocal” (González Faraco, 1999:291) cuyos sentidos son apropiados por los docentes de forma diferencial, lo que hace que, con todas sus continuidades y similitudes, cada aula sea un mundo.

Quizás la salida a la situación de incertidumbre se pueda dar a partir de otros recorridos que permitan articular con otras sensibilidades en el camino hacia la construcción de lo común, para que lo diferente, en todas sus expresiones, no devenga en asedio a partir de lógicas instauradas desde las que existe una marcada tendencia a emitir diagnósticos ocultando las contradicciones de fondo.

Para finalizar, una vez más recurrimos a la imagen del *patchwork*. Esta forma de conjugar trozos de tela de diferentes motivos, lugares y épocas, unidos entre sí por puntadas diminutas realizadas con una laboriosidad minuciosa. Esa diferencia, se conjuga en favor de una belleza que se aprecia más bien de lejos. Cuando nos acercamos, las puntadas denotan un arduo trabajo artesanal que no puede ocultar su origen en la insistencia de una mano humana en juntar aquello que era impensable de juntar antes de disponerse a la tarea. La escuela, ese espacio en el que numerosas manos humanas insisten cada día en juntar lo diferente, expresa toda su belleza en las diminutas puntadas, en los pequeños gestos impensados, hechos con manos temblorosas por cansancio o por la incertidumbre

de dónde dar la siguiente puntada, y en disposiciones hacia lxs otrxs que no figuran en proyectos, en leyes, ni planificaciones.

## Bibliografía

- Álvarez, M. (1987). "Algunas reflexiones sobre el curriculum oculto". *Educoo*, 6, 45-48.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable a lo decible*. México: S XXI.
- Augé, M. (1998[1994]). *Hacia una Antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.
- Augustowsky, G. (2001). Un análisis del "espacio dispuesto" por los usuarios. Qué dicen las paredes. *El Monitor de la Educación*, 4, 42-49.
- Bajtín, M. (1989[1975]). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Barbutto, M. V. (2010). Articulaciones y tensiones en la constitución de un archivo. Un enfoque etnográfico. *Actas de las VI Jornadas sobre etnografías y métodos cualitativos*. CAS-Ides.
- Barreras, L. (2005). La construcción del universo juvenil: el caso de la violencia escolar. *Question, Revista especializada en periodismo y comunicación*, 1(8), 26-33.
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 679-704.
- (2004). El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia. Limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 63-81.
- Benedict, R. (1934). La Antropología y el anormal. *Journal of General Psychology*, 10(2), 59-82. Material de la cátedra de Historia de la Teoría Antropológica, Departamento de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Berardi, F. (2007). *Generación Post alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Bourdieu, P. (2007[1980]). *El Sentido Práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (2001). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Ediciones Akal.
- (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. & de Saint Martin, M. (1975). Las categorías de los juicios profesoriales. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(3), 68-93.
- Bourdin, G. (2016). Antropología de las emociones: conceptos y tendencias. *Cuicuilco*, 23(67). Recuperado el 20 de agosto, 2019 de:  
<http://www.redalyc.org/jatsRepo/351/35149890004/html/index.html>.



- Brenner, M. A. (2019). De la educación emocional: el neuroneoliberalismo capitalista fascista. *Otras Voces en Educación*. Recuperado el 15 de septiembre, 2019 de: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/303877>
- Buenfil Burgos, R. (1992). Análisis de discurso y educación. Publicación del *Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional*. DIE 26, México.
- Caldo M., Graziano, E., Martinchuk, E. & Ramos, M. (2012). La infancia en las representaciones de los maestros y las maestras. Avances de una investigación en proceso. *Perfiles Educativos*, 34(135), 100-115.
- Capellacci, I. (2011). Presentación: Lo pedagógico y las nuevas temáticas educativas. En F. Hillert, N. Graziano & M. Ameijeiras (Comps.), *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro* (pp.53-59). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Carbajal Cantillo, E. & Gómez Vallarta, M. (2002). Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *Revista mexicana de investigación educativa*, 7(16), 577-602.
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En S. Carli, (comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. (pp.11-39). Buenos Aires: Santillana.
- Cerletti, L. (2005). Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños. *Cuadernos de Antropología Social*, 22, 173-188.
- Cesca, P. (2010). Lo que dicen las paredes y... ¿cuándo no hay paredes? A propósito de la cultura material: derroteros de la exclusión. *Revista Ibero-americana de Educação*, 54.
- Colángelo, M. (2003). *La mirada antropológica sobre la infancia: Reflexiones y perspectivas de abordaje*. Ponencia presentada en Congreso Internacional: La Formación Docente entre el S. XIX y S. XXI. Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- Costilla, M. (2010). La Antropología y el sentido. Semántica e interpretación. Tópicos del Seminario, 291-329. Universidad Nacional de Salta.
- De Angelis, P., García Labandal, L. Mercadé Mac Kion, S. (s/f). Relación entre los perfiles formativos de las escuelas y la reproducción de inequidades de género. Instituto Superior De Piero.
- De Souza Minayo, C. (2007). *Investigación Social. Teoría, método y creatividad*.- 1a. ed. 2a reimp. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Díaz, L. & Biasco, M. (2014). Diversidad en el aula: El uso de estrategias pedagógicas para la integración escolar. *Segundas Jornadas de Educación*. Facultad de Humanidades.

Universidad Nacional de Mar del Plata.

Díaz, Raúl (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Madrid - Buenos Aires: Miño y Dávila.

Díaz de Rada, Á. (2006). Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela. *Revista de Antropología Social*, 16, 117-158.

Diez, M., Thisted, S. y Martínez, M. (2015). Educación intercultural como política pública: el análisis de la experiencia de la provincia de Buenos Aires. *Boletín de Antropología y Educación*, 9, 163-168.

Douglas, M. (1975[1966]). *Sobre la naturaleza de las cosas*. Barcelona: Anagrama.

Dubet, F. (2011). Mutaciones cruzadas: la ciudadanía y la escuela. *Revista Brasileira de Educación*, 16(47), 289-305.

Fairclough, N. (1993). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity press, Blackwell Publishers. Capítulos 1, 2 y 3. Serie Fichas de Cátedra, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Fernández, M. S. (2016). *Las relaciones entre escuela y familia en instituciones primarias con Jornada Extendida en la periferia de barrios y ciudades rionegrinos. Aportes desde la etnografía educativa*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro. Libro digital, EPUB – (Nuevos Horizontes).

Finocchio, S. (2013). El papel de la educación en la invención de lo social (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente lo social en la Argentina. *Revista de Indias*, LXXIII(257), 219-238. FLACSO.

Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Madrid: Ed De la Piqueta.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las Culturas*. Buenos Aires: Gedisa.

Giordan, A. (1993). Representaciones y concepciones. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 67, 5-30.

Girola, C. (1988). Existencia y Transmisión de Prejuicios Sociales por el Maestro de Escuela Primaria: Una Exploración de las Formas de Discriminación. *Cuadernos de Antropología Social*, 2, 55-58.

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI Editores.

Gómez-Soriano, R. y Vianna, B. (2005). Eslabones encontrados: los grandes simios y el imaginario occidental. *Revista de Antropología Iberoamericana*. Recuperado de: <http://www.aibr.org/antropologia/44nov/articulos/nov0520.pdf>

- Gonzalez Faraco, J. C. (1999). La pedagogía como crítica cultural de la Educación. XXI *Revista de educación*, 1, 289-298.
- Grinberg, S. M. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Argentina: Miño y Dávila.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2005[1991]). *El Salvaje Metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. 1° reimpresión. Buenos Aires: Paidós.
- Guber, R. & Rosato, A. M. (1989). “La construcción del objeto en Antropología social. Una aproximación. *Cuadernos de Antropología Social*, 2(1), 51-63.
- Hernández Santos, D. (2008). Ensayo: Aproximaciones a las Concepciones y Representaciones Sociales de los Profesores de Educación Superior. Instituto de Estudios Superiores de Chiapas. Universidad Salazar, Dirección de Posgrado.
- Iparraguirre, M. & Scheuer, N. (2016). “¿Cómo hablan y escriben mis alumnos?” Concepciones lingüístico-educativas de docentes de nivel primario. *Estudios Pedagógicos*. XLII, N° 1, 139-158. DOI: 10.4067/S0718-07052016000100009.
- Jackson, P. W. (1992[1991]). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kaplan, C. (2009). La humillación como emoción en la experiencia escolar. Una lectura desde la perspectiva de Norbert Elías. En Kaplan y Orce (coords.), *Poder, prácticas sociales y procesos civilizadores. Los usos de Norbert Elías*, (pp. 99-136). Buenos Aires: Noveduc.
- Knapp, M. L. (2007[1982]). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Kress, G. (1979 trad. 1983). Los valores sociales del habla y la escritura. En R. Fowler et al, *Lenguaje y control*. (pp. 65-88). Fondo de Cultura Económica.
- Levinson, B. & Holland, D. (1996). La producción cultural de la persona educada: una introducción. En B. Levinson & D. Holland (Eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 1-54). Albany: State University of New York Press. Traducción de Laura Cerletti.
- Maldonado, M. & López, P. (2012). Educación y política: experiencia de gestión en Río Negro durante la década del '80. Ponencia presentada en VI Congreso Latinoamericano de Ciencia Política. ALACIP, FLACSO Ecuador, Quito.
- Mancovsky, V. (2005). ¿Qué cosas hacemos los docentes cuando hablamos? Una invitación al diálogo y a la reflexión sobre el discurso del maestro en la interacción de la clase. *Novedades Educativas*, 171.

- Mastrangelo, A. (2006). "Nuestro sueño es un mundo sin pobreza". Un estudio etnográfico sobre el banco mundial. *Avá Revista de Antropología*, 8, 1-22.
- Meirieu, Ph. (junio de 2006). El significado de educar en un mundo sin referencias. Conferencia, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Gestión Docente Área de Desarrollo Profesional Docente. Institutos de Formación Docente. Desgrabación de la traducción simultánea.
- Milstein, D. (2003). *Higiene, autoridad y escuela*. Madrid: Miño y Dávila.
- Montesinos, M., Sinisi, L. & Schoo, S. (2009). Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Nación - Argentina.
- Montesinos, M., Pallma, S. & Sinisi, L. (1998). Ilegales..., explotadores..., invasores..., sumisos... ¿Los otros quiénes son? *Cuadernos de Antropología Social*, 10, 191-200
- Mora, A. S. (2017). Aportes de perspectivas analíticas sobre performance, performatividad, cuerpo y afecto para la comprensión de la producción de sujetos generizados en la escuela. Universidad Nacional De La Plata/CONICET (IdIHCS-UNLP/CONICET), Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES). Buenos Aires, Argentina. *Cad. Cedes, Campinas*, 37(101), 131-144.
- Neufeld, M. (2003). "De eso no se habla...". M. Neufeld & S. Thistead (comps.) *Los usos de la diversidad en la escuela*. Buenos Aires: EUDEBA (1ra. Edición, julio 1999).
- Nobile, M. (2011). Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En Tiramonti, G. (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp.179-204). Homo Sapiens Editores. Colección "Pensar la Educación". FLACSO (Área Educación).
- Novaro, G. (2005). Representaciones Docentes sobre las "Formas de Socialización" y las Posibilidades de Aprendizaje de los Alumnos Indígenas. *Campos*, 6(1-2), 79-95.
- Olivier Tagle, M. L. (2014). Las categorías discursivas de los espacios cognitivos: la función narrativa. *Graffylia*, 18, 180-192.
- Pechín, J. (2012). Géneros, sexualidades y resistencias políticas a la normalización. Etnografía sobre procesos identitarios en/ desde la escolaridad del siglo XXI en Buenos Aires". Tesis de doctorado defendida en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Pedraza, Z. (2010). Saber, cuerpo y escuela: el uso de los sentidos y la educación somática. *Calle*, 14(5), 44-57.
- Petrelli, L. (2010). Sobre la dimensión familiar de la escolarización y el trabajo docente.

Avá 17, 107-125.

Pineau, P. (2014). La escuela como máquina estetizante S XIX. Material de Cátedra. *Sociedad, Estado y Derechos Humanos*. Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

(2011). Notas sobre la estética escolar como objeto de investigación histórico-educativa. En F. Hillert, N. Graziano & M. Ameijeiras, M. (Comps.), *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro* (pp. 95-104). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Pipkin, D., Zibecchi, C., Larrondo M. & Cicalese L. (julio de 2013). La desigualdad educativa y sus implicancias en la enseñanza de lo social. Abordajes, debates e interrogantes vigentes. Ponencia: *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Pitt-Rivers, J. A. (1989). *Un pueblo de la sierra: GRAZALEMA*. Madrid: Alianza Universidad.

Quiroga, A. (1987). *Enfoque y perspectivas en psicología social: desarrollo a partir del pensamiento de Enrique Pichon Riviere*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Restrepo, E. (2015). El proceso de investigación etnográfica. Consideraciones éticas. *Etnografías contemporáneas. Revista del Centro de Estudios en Antropología*, 1(1), 162-179.

Rockwell, E. (2009). *Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

(2006). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212.

Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y sociedad*, 17,1, 113-128.

Ruggiero, M. (2009). Por qué se pelean los chicos en la escuela. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Sanmartín Arce, R. (2001). Etnografía de los valores. *Ediciones Universidad de Salamanca. Teoría educativa*, 12, 129-141.

Santillán, L. (2006). La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares. *Intersecciones en Antropología*, 7, 375-86.

(2007). La “educación” y la “escolarización” infantil en tramas de intervención local. Una etnografía en los contornos de la escuela. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(034), 895-919.

Schnaidler, R. (2014). “Prácticas corporales con sentido estético”. Pequeños agrupamientos de producción cultural en las ciudades de Cipolletti, Bariloche y Neuquén. *Actas de las Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos*. Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad Nacional del Comahue Universidad de Flores (Sede Comahue).

Serra, M. (2011). La pedagogía como efecto de pensamiento. En F. Hillert, N. Graziano, & M. Ameijeiras (Comps.), *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro* (pp.27-32). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Sinisi, L. (1999). La relación “nosotros-otros” en espacios escolares “multiculturales”: estigma, estereotipo y racialización. M. Neufeld & S. Thisted (comps.), En “*De eso no se habla*” los usos de la diversidad en la escuela. Buenos Aires: Eudeba.

Sirimarco, M. (2010). Historia de cercanías, de distancias, de una ida y un regreso. El periplo del trabajo de campo en la Policía de la Provincia de Buenos Aires. Jornadas de discusión sobre delito, policía y justicia en perspectiva histórica (siglos XIX y XX).

Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires-México: Noveduc.

(2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 79, 85-123.

Southwell, M. (2015). Escuela Media y Cultura Contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana. Conferencia Seminario permanente de investigación de la escuela de Educación de la UdeSa.

Tapia-Arizmendi, M. & Romani, P. (2012). Lengua y género en documentos académicos. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 59, 69-86.

Tenti Fanfani, E. (2010). *Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Terigi, F. (2006). Las otras primarias y el problema de la enseñanza. En F. Terigi (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. (pp.191-230). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Thisted, S. (2016). *Culturas Magisteriales y Educación Intercultural en Argentina. Construcción histórica de posiciones docentes ante las diferencias y las desigualdades*.

Ponencia presentada en el XI Seminario Internacional de la Red Estrado: Movimientos

Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización, Ciudad de México, México.

Tobeña, V. (2011). La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural. En G. Tiramonti (dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. (pp. 205-238). Homo Sapiens Editores. Colección "Pensar la Educación". FLACSO (Área Educación).

Tranier, J. (2013). Pensar la identidad institucional en contextos contemporáneos: sobre relatos, modelos, metáforas y abordajes. Rosario, Argentina, en los umbrales del siglo XXI. *Educación*, 1(37), 161-178.

Turner, V. (1988[1969]). *Proceso Ritual*. Madrid: Taurus.

Van Gennep, A. (2008[1969]). *Los ritos de paso*. Madrid: Alianza Editorial.

Vercellino, Soledad (2013). *La (re)organización del dispositivo escolar en escuelas primarias de la Provincia de Río Negro que implementan un programa de extensión de la jornada escolar*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro. E-Book. ISBN 978-987-27739-5-3.

Vergara Quintero, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud*, 6(1), 55-80.

Wacquant, L. (2014). Poniendo al habitus en su lugar: réplica del simposio. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 15, 40-52.

Williams, R. (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ediciones Península.

Winnicott, D.W. (1993). *Realidad y juego*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Wodak, R (2003[2001]). De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En R. Wodak & M. Meyer (comps.). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. (pp. 17-33). Barcelona: Gedisa.

Zelmanovich, P. & Molina, Y. (2012). Estudio exploratorio sobre las figuras y formaciones del malestar en la Cultura Educativa actual en espacios educativos latinoamericanos desde la perspectiva de los profesionales. *Revista Multimedia sobre la Infancia y sus Instituciones*, 1(1). Recuperado de: <http://www.infeies.com.ar>

## Fuentes

Proyecto Educativo Institucional (2015)

Proyecto Educativo Institucional (2019)

Material de cátedra Problemas Clásicos de la Antropología. Universidad Nacional de Río

Negro.

Descentralización y Estrategias de Educación. Caso Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Julio de 2003.

Ley Nacional de Educación N°26.206/2006

Te ayudo en Ciencias Naturales y Sociales. Carpeta de Actividades complementarias. ¡A experimentar y filosofar! Martínez, 2014, EDIBA Libros.